



PROGRAMME D'ÉDUCATION DE SOUTIEN POUR LES INDIVIDUS PRÉSENTANT UN TROUBLE SPÉCIFIQUE DES APPRENTISSAGES

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 INDIVIDUS PRÉSENTANT UN TROUBLE SPÉCIFIQUE DES APPRENTISSAGES

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 10
5. Approche d'apprentissage-enseignement 12 des programmes d'éducation de soutien

B. Programme d'éducation de soutien 15 pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

1. Objectif général du Programme d'éducation de soutien 15 pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages
2. Structure du Programme d'éducation de soutien 16 pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages
3. Processus d'enseignement-apprentissage 18 du Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages
4. Mesure et évaluation 24 dans le Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages
5. Points à observer dans la mise en œuvre 31 du Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages
6. Objectifs et comportements cibles 34

Annexes 169

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

A. Introduction

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

L'article 14 du Décret-loi n° 573 relatif à l'éducation spéciale, promulgué en 1997, dispose : « Un soutien d'éducation spéciale est apporté aux individus nécessitant une éducation spéciale afin de réaliser les objectifs des programmes d'enseignement qu'ils 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. Aux individus nécessitant une éducation spéciale, en âge de scolarité obligatoire et n'étant pas en mesure de fréquenter un établissement d'enseignement, sont appliqués, sans considération du degré d'atteinte lié à leur incapacité, des programmes éducatifs visant à développer les compétences fondamentales de la vie quotidienne et à répondre à leurs besoins d'apprentissage. » Cet article a posé les fondements des services d'éducation de soutien. L'objectif des programmes d'éducation de soutien est, sans limite d'âge, de soutenir les individus dans la conduite autonome de leur vie, dans leurs domaines de développement et dans les compétences scolaires, et d'offrir un service tant aux familles qu'aux individus en vue de la réadaptation de ceux qui en ont besoin. Les

nombreux changements survenus dans le domaine de l'éducation spéciale ont fait naître la nécessité de réélaborer les programmes d'éducation de soutien actuellement mis en œuvre. Dans ce cadre, les programmes d'éducation de soutien ont été réélaborés avec la large participation d'universitaires, d'experts et d'enseignants, de manière centrée sur l'individu et propre à guider l'enseignant, à la lumière de méthodes et techniques nouvelles 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 universitaires portant sur l'éducation spéciale et les programmes d'éducation de soutien ont été passés en revue ;

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

La législation pertinente, à commencer par notre Constitution, a été examinée ; Des réunions de groupes de discussion ont été tenues avec les enseignants et les experts travaillant dans les centres d'éducation spéciale et de réadaptation ainsi que dans les centres d'orientation et de recherche, afin de recueillir leurs avis sur 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 ont été évalués par des groupes de travail composés de personnels experts des unités compétentes du ministère de l'Éducation nationale, d'enseignants et d'universitaires. Conformément aux constats établis, 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 relatif à l'éducation spéciale, sont les suivants : 1. Soutenir le développement sain des individus à besoins particuliers dans les domaines du langage et de la communication, des soins personnels et de la vie quotidienne, ainsi que dans les domaines physique, cognitif, social et affectif, en tenant compte de leurs processus de développement individuels 2. Faire acquérir aux individus à besoins particuliers les compétences scolaires fondamentales dont ils auront besoin dans leur vie quotidienne et les soutenir afin qu'ils deviennent des individus autonomes les utilisant efficacement 3. Soutenir les individus à besoins particuliers ayant fait leurs les valeurs nationales et morales, en développant les compétences acquises de manière à assurer leur interaction et leur intégration avec la société 4. Soutenir et faire progresser tout au long de la vie les individus 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 l'individu 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 propre, parvenu jusqu'à nous depuis les sources nationales et morales de la société, et destiné à être transmis aux générations futures. Les compétences clés, quant à elles, sont la transposition de cet héritage dans la vie. À cet égard, valeurs et compétences clés, indissociables l'une de l'autre, sont considérées conjointement avec les connaissances, compétences et comportements que l'on cherche à faire acquérir par les processus d'apprentissage et d'enseignement, et forment ainsi la perspective du programme.

a. Nos valeurs

Les valeurs sont les pensées communes, les finalités, les principes moraux fondamentaux ou les croyances admis comme justes et nécessaires par la majorité des membres d'un groupe social ou d'une société, en vue d'assurer et de perpétuer son existence, son unité, son fonctionnement et sa continuité. Les valeurs sont des faits unificateurs, adoptés par la société ou par les individus. Elles sont en même temps des critères dont on croit 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 individus 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 une structure destinée uniquement à la réussite scolaire et à la transmission de certaines connaissances, compétences et comportements déterminés. Former des individus ayant fait leurs les 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 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 tels que les programmes d'enseignement, les milieux d'apprentissage et d'enseignement, les outils et matériels pédagogiques, les activités extrascolaires et la réglementation. Dans les programmes d'éducation de soutien, il est visé de développer les dix valeurs racines que le ministère de l'Éducation nationale prévoit 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 la serviabilité. Ces valeurs seront abordées dans les processus d'apprentissage et d'enseignement aussi bien pour elles-mêmes qu'avec les valeurs secondaires qui leur sont associées et avec les autres valeurs racines. Le Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages vise à développer ces dix valeurs racines et les valeurs secondaires qui leur sont associées. Dans cette optique, dans les programmes d'éducation de soutien, nos valeurs n'ont pas été considérées comme un programme, un domaine d'apprentissage, une unité, un sujet, une section, etc., distinct. Au contraire, nos valeurs, qui sont la finalité ultime et l'âme de l'ensemble du processus éducatif, figurent dans chacun des programmes d'éducation de soutien.

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

b. Compétences clés

Notre système éducatif vise à former des individus de caractère, dotés de connaissances, de compétences et de comportements intégrés dans des compétences clés. Les compétences clés, éventail d'aptitudes dont les individus auront besoin dans leur vie personnelle, sociale, scolaire 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 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 abordées dans le Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages sont expliquées ci-dessous avec leurs définitions : 1) Communication en langue maternelle : exprimer et interpréter, tant à l'oral qu'à l'écrit, des concepts, des pensées, des points de vue, des sentiments et des faits (écouter, parler, lire et écrire) ; entrer en interaction langagière de manière appropriée et créative dans tout contexte social et culturel tel que l'enseignement et la formation, le lieu de travail, le domicile et les loisirs. Dans le Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages, le Module Langage et communication vise à développer l'articulation, le vocabulaire, la forme, le sens et l'usage de la langue ainsi que les fonctions de communication. La compétence de communication en langue maternelle est traitée dans ce module sous l'angle de toutes les composantes de la langue. Le Module Lecture et écriture, quant à lui, vise à soutenir chez les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages les compétences de littératie précoce, de lecture et d'écriture initiales, de lecture fluide et exacte, de compréhension écrite, d'expression écrite, de compréhension orale et de grammaire. Dans ce module, la compétence de communication en langue maternelle est traitée dans les sections écoute, lecture, écriture et grammaire. 2) Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies : la compétence mathématique consiste à développer et à appliquer un mode de pensée mathématique afin de résoudre une série de problèmes rencontrés dans la vie quotidienne. L'accent est mis sur les processus, les activités et les connaissances édifiés sur une solide maîtrise de l'arithmétique. La compétence mathématique comprend la capacité et la volonté d'utiliser, à des degrés divers, les modes mathématiques de pensée (pensée logique et spatiale) et de présentation (formules, modèles, constructions, graphiques et tableaux). La compétence en sciences renvoie à l'existence d'un corps de connaissances visant à expliquer le monde naturel, ainsi qu'à la capacité et au désir de recourir à une méthodologie afin de définir des questions et de produire des conclusions fondées sur des preuves. La compétence en technologies est considérée comme l'application des connaissances et de la méthodologie en vue de répondre aux désirs et aux besoins humains perçus. La compétence en sciences et technologies englobe la faculté de saisir les changements résultant des activités humaines et les responsabilités de chaque individu en tant que citoyen. Dans le Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages, le Module Mathématiques précoces vise à permettre aux individus présentant un trouble spécifique des apprentissages d'acquérir, à la période préscolaire, les compétences les plus fondamentales des mathématiques,

à accroître leur niveau de préparation à l'enseignement primaire et à leur permettre de réussir dans les compétences mathématiques plus avancées. Le Module Mathématiques comprend, quant à lui, les sections nombres et opérations, géométrie, mesure et traitement des données. Ce module couvre les compétences les plus fondamentales des mathématiques durant la période scolaire. Ces deux modules visent à développer les compétences mathématiques des individus. Les compétences de base en sciences et technologies, quant à elles, sont soutenues respectivement dans les Modules Mathématiques, Lecture et écriture ainsi que dans la section autorégulation/autogestion du Module Soutien à l'apprentissage. 3) Compétence numérique : elle comprend l'utilisation sûre et critique des technologies de l'information et de la communication pour le travail, la vie quotidienne et la

communication. Cette compétence est soutenue par des aptitudes de base telles que l'utilisation des ordinateurs pour accéder à l'information, l'évaluer, la conserver, la produire, la présenter et l'échanger, ainsi que la participation à des réseaux collaboratifs et la communication au moyen d'Internet. Dans le Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages, la section autorégulation/autogestion du Module Soutien à l'apprentissage vise à faire acquérir des compétences d'organisation personnelle, des compétences de travail et des compétences d'utilisation des sources de référence. C'est dans la partie utilisation des sources de référence de cette section que la compétence numérique est soutenue. 4) Apprendre à apprendre : compétence consistant, pour l'individu, à poursuivre l'apprentissage et à y persévérer afin de pouvoir organiser sa propre activité d'apprentissage, individuellement ou en groupe, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information. Cette compétence englobe, pour l'individu, la conscience de ses besoins et de ses processus d'apprentissage grâce à la connaissance des possibilités existantes, ainsi que la capacité à surmonter les difficultés en vue d'une activité d'apprentissage réussie. Elle signifie également rechercher et mettre à profit un soutien d'orientation, autant qu'acquérir, traiter et s'approprier de nouvelles connaissances et compétences. Apprendre à apprendre incite les apprenants à s'appuyer sur leurs apprentissages et expériences de vie antérieurs afin d'utiliser et d'appliquer les connaissances et les compétences dans divers contextes tels que le domicile, le lieu de travail, le milieu d'enseignement et de formation. Dans le Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages, la section autorégulation/autogestion du Module Soutien à l'apprentissage vise à enseigner à l'individu l'organisation personnelle, les compétences de travail et l'utilisation des sources de référence, ce qui permettra de soutenir la compétence apprendre à apprendre. 5) Compétences sociales et civiques : ces compétences comprennent les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles et englobent toutes les formes de comportement permettant de doter les individus des qualités leur permettant de participer de manière efficace et constructive à une société et à une vie professionnelle en évolution, et de résoudre les conflits le cas échéant. La compétence civique, quant à elle, dote les individus des moyens de participer pleinement à la vie civile, sur la base d'une connaissance des concepts et des structures sociaux et politiques et d'une détermination à une participation démocratique et active.

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

Dans le Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages, le Module Interaction sociale vise à développer chez les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages les compétences de communication non verbale, de relations interpersonnelles et de régulation des émotions et du comportement. Les compétences sociales sont soutenues dans toutes les sections de ce module. Les compétences civiques, quant à elles, sont soutenues par les sujets et les textes proposés aux individus dans les sections lecture et écriture initiales, lecture fluide et exacte, compréhension écrite, expression écrite, compréhension orale et grammaire du Module Lecture et écriture. 6) Sensibilité et expression culturelles : appréciation de l'importance de l'expression créative des points de vue, 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 individus présentant un trouble spécifique des apprentissages, il est visé de soutenir les compétences de sensibilité et d'expression culturelles dans les sections communication non verbale, relations interpersonnelles et régulation des émotions et du comportement du Module Interaction sociale. En outre, cette compétence pourra être soutenue par les sujets et les textes proposés aux individus dans les sections lecture fluide et exacte,

compréhension écrite, expression écrite, compréhension orale et grammaire du Module Lecture et écriture. 7) Esprit d'initiative et entrepreneuriat : désigne la capacité de l'individu à transformer ses idées en actes. Il comprend, outre la créativité, l'innovation et la prise de risque, la capacité de planifier en vue d'atteindre des objectifs et de gérer des projets. Cette compétence constitue une base permettant aux individus de prendre conscience du contexte et des conditions de leur travail, et non seulement au domicile et dans la société, et de saisir les opportunités professionnelles. Elle englobe également les connaissances et compétences spécifiques dont ont besoin les personnes qui entreprennent ou contribuent à des activités sociales et commerciales. Il est visé de soutenir cette compétence par l'acquisition, par l'individu, de compétences d'organisation personnelle dans la section autorégulation/autogestion du Module Soutien à l'apprentissage.

4. Structure des programmes d'éducation de soutien

Une approche modulaire a été adoptée dans les programmes d'éducation de soutien. Le module signifie littéralement la partie divisible d'un tout. Autrement dit, il s'agit d'une petite unité présentant une cohérence de sens en elle-même. Dans ce cadre, le module est un matériel écrit comprenant la définition du module concerné, ses objectifs, les activités à réaliser pour atteindre ces objectifs et les outils de mesure. Les programmes d'éducation de soutien ont été constitués en tenant compte des besoins des individus du groupe d'incapacité concerné. Ces modules se composent d'expériences d'enseignement fondées sur l'enseignement individuel, ayant un début et une fin, présentant une cohérence en elles-mêmes et organisées dans un cadre systématique

Les modules de soutien ont été élaborés de manière à permettre la préparation et la mise en œuvre du programme éducatif individualisé, présentant une cohérence en eux-mêmes et se complétant fonctionnellement les uns les autres. Les objectifs figurant dans les modules se composent des connaissances, compétences et attitudes à faire acquérir à l'individu. Outre qu'ils servent de guide au praticien, les modules apportent une norme à l'éducation dispensée 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 au moyen des modules, l'enseignement individuel est pris pour base autant que possible. Lors de la détermination des objectifs des programmes éducatifs modulaires, il est tenu compte des caractéristiques de l'individu, de la société et du domaine disciplinaire. Il a été adopté comme principe d'élaborer un programme adapté au niveau des individus à besoins particuliers, répondant aux besoins de la société et dont les sujets sont actualisés en fonction des évolutions scientifiques et technologiques. Les programmes d'éducation de soutien se composent de divers modules permettant d'atteindre les buts visés et de sections rattachées à ces modules. Dans chaque module figurent les objectifs attendus chez les individus, les comportements cibles ainsi que des explications particulières tenant compte du niveau de compétence des individus concernés par la mise en œuvre en vue d'atteindre les objectifs. Ces explications peuvent porter sur des dimensions 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 abordées 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 dans lesquelles une progression graduelle et des apprentissages préalables sont obligatoires. Autrement dit, on ne peut passer à l'objectif suivant tant qu'un objectif n'est pas atteint. Certains modules présentent en revanche, du point de vue de l'approche du contenu, un caractère spiralaire, car les sections qu'ils contiennent peuvent, en s'élargissant parfois quant à leur portée, être reprises à différents moments. En conclusion, les modules d'éducation de soutien se composent de sections

destinées à l'individu, structurées autour d'objectifs clairement énoncés, présentant une cohérence en elles-mêmes 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 l'individu, d'apporter une conception nouvelle aux pratiques éducatives et d'offrir la possibilité de passer 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.

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

Dans les programmes d'éducation de soutien, la systématique suivante a été appliquée pour la codification des sections, des objectifs et des 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 les conceptions de programme centrées sur l'apprenant, les besoins de l'individu 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 de l'expérience de vie de l'individu. Les conceptions de programme centrées sur l'apprenant peuvent être centrées sur l'individu ou sur l'expérience. Dans les conceptions centrées sur l'apprenant, les intérêts et les besoins de l'individu sont primordiaux. 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 l'expérience les besoins de l'apprenant sont déterminés par l'enseignant dans la vie scolaire et dans la vie sociale. En ce sens, les programmes d'éducation de soutien ont été élaborés de manière centrée sur l'apprenant, mais il a été recommandé aux enseignants qui les mettent en œuvre de prendre également pour base des pratiques centrées sur l'expérience. Dès lors, les attitudes et les décisions immédiates de l'enseignant ainsi que ses acquis dans la mise en œuvre du programme revêtent une importance extrême. Dans les programmes centrés sur l'apprenant et sur l'expérience, lors de la planification du processus d'apprentissage et d'enseignement, il convient de tenir compte du niveau de performance de l'individu, de ses caractéristiques et de ses modes d'apprentissage. La prise en compte des besoins éducatifs actuels et futurs de l'individu et l'inclusion de comportements relatifs aux connaissances, compétences et attitudes qu'exigeront les besoins éducatifs déterminés 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 l'individu, à travers les méthodes, stratégies et techniques d'enseignement recommandées dans la mise en œuvre et les évaluations de la performance de l'individu. Par ailleurs, la coopération entre la famille et l'enseignant, éléments de soutien

et d'orientation tout au long de la vie de l'individu, revêt également une grande importance pour ce programme. Pour tous les individus ayant besoin d'une éducation spéciale, un « Programme éducatif individualisé (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 qui figureront dans le PEI, dans l'organisation du processus d'apprentissage et d'enseignement et dans l'évaluation de la réussite, le niveau de préparation de l'individu ainsi que ses caractéristiques cognitives, sociales et physiques peuvent varier. C'est pourquoi, lors de la planification du processus d'apprentissage et d'enseignement, il convient de prendre en considération les différences individuelles (performances actuelles, niveaux de préparation, styles et besoins d'apprentissage, différences socioculturelles, etc.). Conformément à ces explications, il convient d'élaborer un PEI destiné à l'individu ainsi qu'un plan de cours fondé sur le PEI. Le « Format d'élaboration du plan de cours » est présenté à la page suivante. Dans le processus d'apprentissage et d'enseignement, il convient de choisir des stratégies, des méthodes, des outils et des matériels appropriés. Il convient de veiller à ce que les activités prévues dans le processus d'apprentissage et d'enseignement soient élaborées et mises en œuvre progressivement, 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 le langage employé dans les travaux et les activités mises en œuvre soient adaptés à l'âge et aux caractéristiques développementales de l'individu. Afin que les individus puissent communiquer efficacement dans la vie quotidienne et participer activement à l'environnement social, il convient de préparer des milieux appropriés et de diversifier les activités qui s'y déroulent. En effet, au stade de l'apprentissage, les individus ayant besoin d'une éducation spéciale ont besoin de méthodes et de techniques plus différenciées que les individus au développement typique. Il est nécessaire d'utiliser, dans les programmes d'enseignement, des méthodes et techniques d'enseignement fondées sur la multisensorialité.

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

Format d'élaboration du plan de cours

Section 1

Nom du module :

Nom de la section :

Section 2

Objectif :

Comportement cible :

Méthodes et techniques Les méthodes et techniques d'enseignement recommandées dans les modules d'enseignement : sont prioritairement prises pour base.

Technologies et matériels d'enseignement :

Avant de commencer le cours, il convient d'expliquer la disposition des places assises, l'emplacement Aménagements du milieu : des outils et matériels à utiliser, ainsi que le milieu dans lequel seront menées les séances d'enseignement, de généralisation et de suivi.

Section 3

Lors de la planification de l'enseignement, il convient de déterminer le type de comportement à enseigner, les indices attirant l'attention, les outils et matériels, le mode de présentation des essais,

le milieu, les aménagements Processus d'enseignement- de l'enseignement (dispositif d'enseignement individuel ou en groupe), les indices, apprentissage : les stimuli à présenter après le comportement, ainsi que le système d'enregistrement ; en outre, les étapes de l'apprentissage doivent figurer dans le plan.

Section 4

Mesure et L'approche de mesure et d'évaluation recommandée dans les modules est prise pour base, évaluation : appliquée, et les résultats de la mise en œuvre sont évalués.

B. Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

1. Objectif général du Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

Ce programme vise, chez les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages, à : 1. Développer les compétences de perception et de mémoire 2. Développer les compétences de planification motrice 3. Développer les compétences de langage et de communication 4. Faire acquérir des stratégies d'autorégulation 5. Faire acquérir des compétences d'adaptation sociale 6. Soutenir les compétences scolaires dans les domaines de la littératie précoce, des mathématiques précoces, des mathématiques, de la lecture et de l'écriture initiales, de la lecture fluide et exacte, de la compréhension écrite, de l'expression écrite, de la compréhension orale et de la grammaire.

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

2. Structure du Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

Le Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages se compose de six modules. Ces modules sont présentés dans le schéma ci-dessous.

Modules et sections du programme

Module	Sections du module
SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE Il est visé de soutenir dans leur apprentissage et de préparer à l'apprentissage les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages, s'agissant de la perception et de la mémoire visuelles, de la perception et de la mémoire auditives, de la perception et de la mémoire tactiles, de la	Perception et mémoire visuelles, Perception et mémoire auditives, Perception et mémoire tactiles, Planification motrice et perception sensorielle, Autorégulation/autogestion Objectifs Explications Comportements cibles
LANGAGE ET COMMUNICATION	Articulation, Vocabulaire, Forme, sens et usage, Fonctions de la communication Objectifs Explications Comportements cibles
LECTURE ET ÉCRITURE	Littératie précoce, Lecture et écriture initiales, Lecture fluide et compréhension écrite, Compréhension orale, Expression écrite, Grammaire Explications générales relatives au module
MATHÉMATIQUES PRÉCOCES Le Module Mathématiques précoces vise à permettre aux individus présentant un trouble spécifique des apprentissages d'acquérir, à la période préscolaire, les compétences les plus fondamentales des mathématiques,	Propriétés des objets et préparation à la mesure, Relations spatiales, Nombres, Relation partie-tout, Addition et soustraction précoces, Géométrie, Mesure, Données Objectifs Explications Comportements cibles
MATHÉMATIQUES	Nombres et opérations, Géométrie, Mesure, Traitement des données Ce module a été élaboré sur la base du Programme d'enseignement des mathématiques du MEB. Le module comporte quatre sections, à savoir « Nombres et opérations, Géométrie, Mesure et Traitement des données », ainsi que les objectifs relatifs à ces sections. Les comportements cibles, quant à eux, sont Niveau 1, Niveau 2, Niveau 3, Niveau 4
INTERACTION SOCIALE	Communication non verbale, Relations interpersonnelles, Régulation des émotions et du comportement

Modules, sections et heures de cours

Module	Sections du module	Total
Soutien à l'apprentissage	1. Perception et mémoire visuelles 35 heures de cours 2. Perception et mémoire auditives 35 heures de cours 3. Perception et mémoire tactiles 30 heures de cours 4. Planification motrice et perception sensorielle 30 heures de cours 5. Autorégulation /autogestion 20 heures de cours	Total : 150 heures de cours
Langage et communication	1. Articulation 45 heures de cours 2. Vocabulaire 45 heures de cours 3. Forme, sens et usage 30 heures de cours 4. Fonctions de la communication 30 heures de cours	Total : 150 heures de cours
Module	Sections du module	Total
Lecture et écriture	1. Littératie précoce 50 heures de cours 2. Lecture et écriture initiales 70 heures de cours	Total : 300 heures de cours

Module	Sections du module	Total
	3. Lecture fluide et compréhension écrite 50 heures de cours 4. Compréhension orale 30 heures de cours 5. Expression écrite 50 heures de cours 6. Grammaire 50 heures de cours	
Mathématiques précoces	1. Propriétés des objets et préparation à la mesure 30 heures de cours 2. Relations spatiales 30 heures de cours 3. Nombres 30 heures de cours 4. Relation partie-tout 20 heures de cours 5. Addition et soustraction précoces 40 heures de cours 6. Géométrie 20 heures de cours 7. Mesure 20 heures de cours 8. Données 10 heures de cours	Total : 200 heures de cours
Mathématiques 1. Nombres et opérations 110 heures de cours 2. Géométrie 30 heures de cours 3. Mesure 40 heures de cours 4. Traitement des données 20 heures de cours		Total : 200 heures de cours
Interaction sociale	1. Communication non verbale 35 heures de cours 2. Relations interpersonnelles 35 heures de cours 3. Régulation des émotions et du comportement 30 heures de cours	Total : 100 heures de cours

6 modules Total 1100 heures de cours

REMARQUE : conformément à l'alinéa 3 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 1 seule fois.

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

3. Processus d'enseignement-apprentissage du Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

Les caractéristiques de mise en œuvre de certaines des méthodes, techniques et stratégies d'enseignement pouvant être utilisées pour réaliser les comportements cibles figurant dans le programme sont expliquées ci-dessous. Méthode d'enseignement direct : l'objectif fondamental de cette méthode est de rendre l'individu autonome par l'estompage progressif des indices dans le contenu enseigné. Grâce aux évaluations continues réalisées à ces étapes, l'enseignant décide s'il doit réduire ou accroître les indices, ou s'il doit présenter de nouveau le sujet. Dans cette méthode d'enseignement, lorsque l'enseignement débute, toute la responsabilité incombe d'abord à l'enseignant, puis, à mesure que l'enseignement progresse, la responsabilité passe de l'enseignant à l'individu. Lorsque la responsabilité incombe à l'enseignant, celui-ci présente le contenu par petites étapes. Lorsque la responsabilité incombe à l'individu, celui-ci applique seul le contenu présenté par l'enseignant, et l'enseignant le soutient par des indices, des corrections et des rétroactions. Il convient de veiller à ce que la responsabilité passe de l'enseignant à l'individu de manière progressive et graduelle. La méthode d'enseignement direct se met en œuvre en cinq étapes d'enseignement. Celles-ci sont énumérées ci-dessous. À l'étape de la révision quotidienne, avant de commencer le cours, l'enseignant vérifie les devoirs des individus et revoit les compétences pertinentes enseignées antérieurement ainsi que les prérequis. À l'étape du modelage, la responsabilité de l'enseignement incombe entièrement à l'enseignant. S'il s'agit d'une compétence à faire acquérir à l'individu, l'enseignant sert de modèle quant à la manière dont la compétence est mise en œuvre. S'il s'agit d'un concept, il en montre des exemples. S'il présente une connaissance, il l'explique. À l'étape de la pratique guidée, la responsabilité de l'apprentissage passe progressivement de l'enseignant à l'individu. Pour cela, il est nécessaire que l'individu réalise, sous la conduite de l'enseignant, des exercices dans lesquels les indices sont progressivement estompés. Aux étapes de la pratique guidée et du modelage, il est important de fournir des rétroactions ou d'appliquer des corrections aux réalisations des individus et aux réponses qu'ils donnent. À l'étape de la pratique autonome, la responsabilité est entièrement transférée à l'individu. De nouveaux exercices exigeant qu'il utilise de façon autonome la connaissance, la compétence ou le concept appris sont proposés aux individus. À cette étape, la compétence que l'on demande à l'individu de réaliser doit présenter le même degré de difficulté que celle qui a été présentée par modelage et exercée par des pratiques guidées. C'est pourquoi le matériel de travail doit lui aussi présenter les mêmes caractéristiques.

À l'étape de la révision hebdomadaire et mensuelle, les connaissances, compétences et concepts enseignés doivent être fréquemment révisés. Il est recommandé aux enseignants de revoir les travaux de la semaine et du mois précédents.. Stratégie de répétition cumulative : elle consiste à répéter les éléments présentés successivement en même temps que les éléments précédents. Par exemple, lorsqu'on raconte un récit, on lit et raconte d'abord la première partie, puis on lit et raconte la deuxième partie. Ensuite, la première et la deuxième partie sont racontées ensemble. On poursuit de la même manière jusqu'à la fin du récit. Accroissement de l'exercice : accroître les occasions de réponse offertes à l'individu est extrêmement important pour les progrès scolaires. Rendre les connaissances nouvellement acquises durables et fluides par la répétition est, dans de nombreux domaines scolaires, directement lié au nombre d'essais. L'exercice peut être accru de diverses

manières. Faire lire un texte de façon répétée, faire lire un son enseigné dans différentes structures ou augmenter le nombre de textes lus sont autant de moyens d'accroître l'exercice. Méthode multisensorielle : il s'agit d'une méthode mise en œuvre pour soutenir l'apprentissage des lettres/sons et des mots que les individus présentant des difficultés avancées de lecture et d'écriture ont du mal à apprendre ou qu'ils confondent. Elle repose sur la mise en jeu conjointe des sens visuel, auditif, tactile et du mouvement. Elle est utilisée en particulier pour l'enseignement des lettres ou des mots fréquemment confondus. Dans cette méthode, l'individu entend la lettre/le mot prononcé par l'enseignant, le répète, s'entend en le répétant, suit du doigt le tracé de la lettre/du mot, ressent ses propres mouvements musculaires, reçoit la sensation tactile, suit ses mains et, ce faisant, s'entend lui-même en vocalisant la lettre/le mot. On vise ainsi à ce que l'individu encode l'information relative à la lettre qu'il confond à partir d'informations provenant de multiples sources, ce qui facilite d'autant son rappel. Elle exige un enseignement très structuré ainsi qu'un grand nombre de répétitions et d'exercices. Lecture/écriture modelée - lecture/écriture répétée - correction des erreurs de lecture/écriture : ces techniques peuvent être appliquées séparément comme conjointement. Dans l'utilisation de ces techniques, regroupées sous l'appellation de techniques fondées sur la compétence, on sert de modèle en fonction de la compétence cible (par exemple, lire le texte à l'individu). La compétence cible est mise en pratique de façon répétée (par exemple, faire lire le texte de façon répétée par l'individu), puis, au cours de ces mises en pratique, les erreurs de l'individu sont repérées et la correction des erreurs est appliquée soit immédiatement, soit une fois la compétence achevée (par exemple, l'enseignant lit les mots lus de façon erronée dans le texte, puis les fait lire à l'individu). Lors de la correction des erreurs, on sert de nouveau de modèle à l'individu et l'on attend de lui qu'il réalise la compétence. Auto-observation : l'auto-observation consiste à déterminer et à consigner la fréquence ou la durée d'apparition d'un comportement donné. L'auto-observation comporte deux composantes : l'auto-

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

évaluation et l'auto-enregistrement. L'auto-évaluation consiste à déterminer la fréquence ou la durée d'apparition d'un comportement. L'auto-enregistrement consiste, pour la personne, à consigner sa propre performance à l'aide d'un outil d'enregistrement. Comme outils d'enregistrement, on peut utiliser des grilles comportant les étapes de la tâche ou des grilles comportant les qualités visées dans le produit. Dans l'auto-observation, les comportements à observer peuvent être répartis en deux catégories principales : le maintien de l'attention sur la tâche et le suivi de la performance. Le maintien de l'attention sur la tâche a pour but d'augmenter la durée d'attention de l'individu et de l'orienter vers la tâche. Le suivi de la performance peut être appliqué pour suivre différents types de produits et de processus chez l'individu. Le produit peut être suivi sous l'angle de la fluidité ou de l'exactitude. Le processus, quant à lui, peut être suivi sous la forme des étapes de réalisation d'une compétence ou des étapes d'exécution des paliers d'une tâche. Fixation d'objectifs : la fixation d'objectifs peut servir deux buts : développer les compétences existantes des individus ou en accroître la fluidité. Lors de la fixation d'objectifs, les opérations suivantes doivent être appliquées. 1. Établir la performance actuelle de l'individu : la performance de l'individu relative à la compétence à développer doit être établie. La performance de l'individu peut être établie à partir des travaux qu'il a réalisés antérieurement, comme elle peut être déterminée directement. 2. Fixer les objectifs : lors de la fixation des objectifs, les augmentations doivent généralement être calculées entre 10 % et 30 %. Si l'on vise une réduction des erreurs, le même taux doit être adopté. En même temps, la durée fixée pour atteindre l'objectif joue également un rôle dans la détermination de ces taux. 3. Planifier la réalisation de l'objectif : à cette étape, on planifie avec quels matériels, à quelle fréquence et à quel

moment le travail sera effectué pour que l'objectif soit atteint. 4. Mettre en œuvre le plan : le plan élaboré est mis en œuvre et l'on observe s'il existe un problème dans la mise en œuvre ou dans les objectifs fixés. Des modifications peuvent être apportées si nécessaire. 5. Suivi et rétroaction : la performance de l'individu est suivie à intervalles réguliers et une rétroaction lui est fournie quant à ses progrès. Lors de la remise des rétroactions, des diagrammes en colonnes peuvent être choisis afin de concrétiser les progrès. Entretien planifié : dans l'entretien planifié, technique d'enseignement issue de la théorie de l'interaction sociale, l'enseignant doit avant tout choisir le sujet de l'entretien, puis soit associer les individus à la discussion, soit leur fournir des connaissances préalables sur le sujet en question. Au cours de cet entretien, l'enseignant doit, au besoin, procéder à un enseignement direct des compétences ou des concepts. L'enseignant doit encourager les individus à développer leur langage et leur expression et soutenir leur prise de parole dans le cadre du sujet retenu.

Enseignement fondé sur l'activité : il s'agit d'une méthode d'enseignement dans laquelle l'enseignement est organisé dans des milieux naturels, mais où les stimuli antécédents et conséquents relatifs à la compétence cible à enseigner sont présentés, et où l'on vise à ce que les objectifs se réalisent au sein des routines quotidiennes et de jeux planifiés, en tenant compte des intérêts de l'individu. Lors de l'organisation d'un enseignement fondé sur l'activité, il convient de veiller à ce que les activités soient choisies en tenant compte des intérêts de l'individu, à ce que les objectifs individuels de celui-ci soient enseignés en les intégrant aux routines ou aux activités planifiées, à ce que soient enseignées des compétences cibles fonctionnelles et généralisables, et à ce que soient utilisés des stimuli antécédents et conséquents entretenant une relation naturelle et signifiante avec le milieu et le comportement. Jeux enrichis en écrit : un moyen important d'accroître les compétences de conscience de l'écrit consiste à recourir, par l'intermédiaire de l'adulte, à des jeux enrichis en écrit. Les jeux enrichis en écrit sont des jeux offrant aux individus des occasions qui leur facilitent la compréhension des caractéristiques et de la fonction du langage écrit et leur permettent de se comporter en lecteurs-scripteurs. Les jeux enrichis en écrit constituent, à l'instar des livres d'histoires illustrés et écrits, un contexte riche pour faire prendre conscience du langage écrit. En outre, les milieux de jeu enrichis sur le plan de l'écrit offrent également des occasions facilitant la compréhension des caractéristiques et de la fonction du langage écrit par les individus. Au cours de ces jeux, les individus réalisent par exemple des acquis importants tels que montrer le sens de lecture de l'écrit, s'agissant des caractéristiques du langage écrit, ou prendre conscience de la fonction de l'écrit en comprenant comment s'utilise une liste de courses. Pour les jeux enrichis en écrit, des éléments écrits peuvent être ajoutés à tout type de jeu adapté à l'âge et aux caractéristiques développementales des individus. L'essentiel est que l'enseignant, en attirant l'attention sur l'écrit au cours du jeu, serve de modèle et guide l'individu en vue des objectifs de conscience de l'écrit qu'il a préalablement déterminés. Par exemple, le jeu de la Pâtisserie. Le but général de ce jeu est de jouer tour à tour les rôles du serveur et du client, celui qui joue le client passant commande à partir du livret de menu et celui qui joue le serveur apportant la commande passée. Dans ce jeu, on utilise des ustensiles de cuisine en jouet, des maquettes d'aliments et de boissons telles que gâteau, pâtisserie, brique de lait, ainsi qu'un menu illustré et écrit. Au cours du jeu, lors de la lecture du menu illustré et écrit, l'attention de l'individu est attirée sur les écrits et l'on procède alors à l'enseignement des compétences de conscience de l'écrit visées. Il est possible d'intégrer au jeu l'enseignement de compétences de conscience de l'écrit telles que montrer que l'écrit se lit de gauche à droite ou montrer un mot au sein d'un écrit. Les individus peuvent ainsi répéter, au cours du jeu, les rôles et les routines de la littératie précoce. Lecture interactive de livres : il s'agit d'une pratique répandue dans laquelle le parent ou l'enseignant lit un livre avec l'individu afin

de soutenir les compétences de langage et de littératie précoce. Ce sont des pratiques de lecture largement recommandées, telles que la lecture d'un livre illustré par le parent avec son enfant ou la lecture d'un livre

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

par l'enseignant à ses élèves en classe. Le terme de lecture interactive de livres est utilisé pour décrire l'interaction qui se produit entre l'adulte et l'individu ou les individus lorsqu'ils regardent un livre ou en font la lecture. Les pratiques de lecture interactive de livres constituent une méthode efficace pour faire acquérir les compétences de conscience de l'écrit, de conscience phonologique, de compréhension orale, de vocabulaire et de connaissance des lettres, qui sont d'importants domaines d'apprentissage de la littératie précoce, ainsi que pour développer les compétences de langage et de communication. Observation de livres illustrés : cette activité se met en œuvre en montrant à l'individu les illustrations d'un livre, en fonction du comportement cible, et en lui posant des questions afin de le faire parler sur les illustrations. Lors de cette mise en œuvre, il convient, si nécessaire, de servir de modèle et de solliciter une réaction de la part de l'individu. Si l'on vise le développement de comportements cibles tels que raconter des événements, formuler des prédictions ou raisonner, il convient d'abord de servir de modèle pour ces comportements cibles en discutant à partir des illustrations. Lors des séances suivantes, il convient d'amener l'individu à formuler des prédictions, à raisonner, etc., en lui fournissant des indices au moyen des illustrations. Organismes graphiques : les organismes graphiques sont des outils qui visualisent le contenu et les relations au sein du contenu. Dans cette visualisation, des schémas sont utilisés selon la structure du contenu. Les relations au sein du contenu sont ainsi encodées dans le cadre de schémas déterminés. Le contenu à enseigner peut être une connaissance, une compétence, un concept, des faits ou des principes. Les organismes graphiques sont le meilleur outil pour présenter les informations en les regroupant. Les organismes graphiques peuvent être utilisés avant, pendant et après l'enseignement. Leur utilisation avant l'enseignement a pour but de montrer l'organisation structurelle de l'information à présenter. Ils peuvent être utilisés pour construire des connaissances préalables ou pour activer les connaissances antérieures. Pendant l'enseignement, ils servent à regrouper les informations et, à la fin de l'enseignement, à évaluer si l'individu a appris les informations et leurs relations et à lui en faire faire la synthèse. Les organismes graphiques existent en plusieurs types selon les types de contenu à présenter. Les types de contenu peuvent être : séquence, définition, cause-effet, comparaison, problème-solution, chronologie. On peut accéder à divers exemples d'organismes graphiques en tapant le mot « graphic organizer » dans les moteurs de recherche du Web. Enseignement de l'expression écrite fondé sur les stratégies : le processus d'écriture s'accomplit en cinq étapes fondamentales. Ces étapes comprennent la planification, l'élaboration d'un brouillon, la révision, la vérification et le partage. À l'étape de la planification, on propose des options aux individus et on leur demande de choisir un sujet, de déterminer dans quel but ils écriront et quel est leur lectorat. On leur demande d'énumérer, à l'aide d'un remue-méninges, ce qu'ils savent du sujet choisi et de l'organiser selon l'ordre d'écriture. À cette étape, on utilise les stratégies de détermination du but d'écriture, de détermination du lectorat, d'activation des connaissances préalables sur le sujet et de regroupement de celles-ci. À l'étape de l'élaboration du brouillon, on demande aux individus de mettre par écrit les idées produites et ordonnées à l'étape de planification. À cette

étape, on utilise la stratégie de transposition du brouillon sous forme écrite. À l'étape de la révision, on demande aux individus d'examiner, en recourant aux stratégies de relecture, si ce qu'ils

ont écrit correspond aux buts d'écriture et aux lecteurs, et d'apporter les corrections nécessaires. À l'étape de la vérification, on demande aux individus de contrôler et d'ajuster leurs phrases du point de vue du choix des mots, de la ponctuation, des règles orthographiques et des structures de phrase. Enfin, les individus partagent leurs écrits avec leurs camarades de classe et constituent un livre à partir des textes qu'ils ont écrits. Après avoir déterminé le type de texte, l'enseignant doit servir de modèle en pensant à voix haute quant aux stratégies qu'il utilise à ces étapes, et faire appliquer ces stratégies de manière guidée puis autonome. Chaque étape d'enseignement doit être mise en œuvre au moins trois fois.

Enseignement des stratégies de compréhension écrite : avant l'enseignement des stratégies, la structure du texte doit être enseignée aux individus. Chaque type de texte possède une structure qui lui est propre. Lorsque cette structure est rendue perceptible aux individus, il leur sera plus facile de comprendre les unités d'information du texte. Des schémas peuvent être utilisés pour l'enseignement de la structure textuelle. Dans l'enseignement des stratégies, on applique des stratégies avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. Les stratégies avant la lecture ont fondamentalement pour but de construire des connaissances préalables relatives au texte à lire et de motiver l'individu à la lecture. Parler du titre et des illustrations, poser des questions, formuler des prédictions sur le contenu du texte sont des exemples de stratégies avant la lecture. Les stratégies pendant la lecture ont pour but de comprendre les unités d'information du texte, de comprendre le texte en établissant des relations entre ces unités et d'établir, au cours de la lecture, des relations entre les connaissances existantes et les informations du texte. Pendant la lecture, des stratégies telles que souligner les unités d'information et les placer dans un schéma, raconter le passage lu et formuler des prédictions peuvent être utilisées. Après la lecture, les stratégies sont appliquées afin de comprendre le texte dans son ensemble en l'intégrant et de revoir les passages non compris. Certaines stratégies après la lecture sont la synthèse de ce qui a été lu, le récit du texte et la réponse aux questions. On sert de modèle quant à la manière d'appliquer ces stratégies sur quelques textes du type de texte retenu, puis des textes sont donnés à l'individu pour des mises en pratique guidées et l'application de la stratégie par l'individu est soutenue ; enfin, des mises en pratique autonomes sont réalisées et l'application des stratégies par l'individu ainsi que le développement de sa compréhension sont observés. La compréhension de texte n'est pas une compétence qui s'acquiert en un seul cours. C'est pourquoi les mises en pratique doivent se poursuivre, de la manière recommandée ci-dessus, jusqu'à ce que l'individu devienne autonome dans la compréhension de texte. Si, dans l'enseignement de la compréhension, l'enseignement des stratégies est mené sur un type de texte retenu jusqu'à ce que l'individu devienne autonome dans l'application des stratégies, il convient de contrôler s'il généralise ou non sa compétence de compréhension aux autres types de texte. En général, lorsque l'enseignement des stratégies est mené avec un type de texte, l'individu parvient à comprendre le texte en appliquant la stratégie aux autres types de texte également. Pour que cette généralisation soit assurée, l'individu doit avoir une idée de la structure de chaque type de texte. C'est pourquoi un type de texte est retenu et l'enseignement de la structure textuelle et des stratégies est effectué.

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

Pour les autres types de texte, la performance de compréhension peut être déterminée en présentant seulement la structure du texte, sans procéder à l'enseignement des stratégies. Toutefois, pour certains individus, lorsque le type de texte change, il peut être nécessaire de servir de modèle une ou plusieurs fois pour la stratégie, en même temps que la présentation de la structure textuelle. Enseignement de la résolution de problèmes mathématiques fondé sur le processus : au cours de la résolution de problèmes, l'enseignant doit servir de modèle en pensant à voix haute et en faisant

place à des dialogues interactifs. Afin de venir à bout de la situation-problème existante, il convient de modéliser pour l'individu non seulement ce qu'il doit faire, mais aussi comment il doit le faire. Les quatre étapes les plus fondamentales de la résolution d'un problème mathématique sont : comprendre le problème, élaborer un plan, appliquer le plan et vérifier. Lors de l'acquisition de ces étapes, il convient d'amener l'individu, avant de résoudre le problème, à formuler celui-ci dans ses propres mots. Lors de la résolution du problème, il convient d'amener l'individu à visualiser le problème à l'aide d'un schéma ou de ses propres dessins afin qu'il le conceptualise. Au cours du processus de résolution, il convient de servir de modèle aux individus aux étapes de la lecture du problème à voix haute, de son explication dans ses propres mots, de sa transposition en une représentation visuelle, de la formulation d'une estimation, de la réalisation de l'opération et de la vérification du processus.

4. Mesure et évaluation dans le Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

Les individus ayant besoin d'une éducation spéciale apprennent plus aisément lorsque des techniques d'apprentissage différenciées et multiples sont utilisées au cours du processus d'apprentissage et lorsque des pratiques sollicitant plusieurs sens sont mises en œuvre. Pour chaque individu atteint d'une incapacité, le type d'incapacité, son degré, le moment de sa survenue, les services fournis et les caractéristiques individuelles diffèrent les uns des autres. En conséquence, leurs niveaux d'apprentissage présentent eux aussi des différences considérables. C'est pourquoi il est nécessaire d'élaborer un PEI conforme aux caractéristiques individuelles de chaque individu. Le PEI est un document écrit élaboré en vue de répondre aux besoins éducatifs de l'individu atteint d'une incapacité, dans des milieux éducatifs appropriés et avec les services de soutien nécessaires. Le PEI doit être élaboré pour chaque individu dont l'incapacité a été établie. L'élaboration du PEI avant le début de l'éducation spéciale est nécessaire pour que le service d'éducation spéciale à dispenser soit organisé conformément aux besoins de l'individu. Le PEI doit comprendre le niveau de performance actuel de l'individu atteint d'une incapacité, les objectifs attendus chez lui en fin d'année/en fin de période, les services éducatifs et la durée de ces services. Il doit en outre couvrir les services de transition à assurer pour l'individu entre les milieux ou les niveaux éducatifs ainsi que la mesure des progrès.

Lors de l'élaboration du PEI, afin de déterminer les besoins de l'individu, les évaluations doivent être réalisées au début du processus d'enseignement, au cours de celui-ci, à son terme et en fin d'année. Dans ce processus, il importe en particulier que les évaluations grossières et détaillées initiales soient menées de manière à refléter la performance réelle de l'individu. 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 outils de mesure. Les pratiques de mesure et d'évaluation du Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages se composent des étapes suivantes : détermination des besoins de l'individu, évaluation avant l'enseignement (initiale), évaluation à l'issue de l'enseignement (finale) et suivi du développement, évaluation de fin d'année. Le processus de mise en œuvre de ces étapes d'évaluation est expliqué ci-dessous.

1. Détermination des besoins de l'individu

Une évaluation grossière est réalisée afin de déterminer les besoins des individus. C'est à l'issue de l'évaluation grossière que l'on détermine, au centre d'orientation et de recherche (RAM), quels

modules du programme d'éducation de soutien concerné et quelles sections de ces modules l'individu suivra. Parallèlement, au centre d'éducation spéciale et de réadaptation également, des évaluations grossières portant sur les modules et les sections déterminés par le RAM doivent être réalisées afin de définir plus en détail les besoins de l'individu. À l'issue de l'évaluation grossière, les domaines de besoin de l'individu doivent être déterminés et des objectifs et comportements cibles (objectifs à court et à long terme) doivent être fixés. Le PEI de l'individu est ainsi élaboré. Lors de la détermination des besoins et de leur hiérarchisation dans l'évaluation grossière, il convient de tenir compte de l'âge de l'individu, de son niveau scolaire, 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 individus, le processus de recueil de données au centre d'éducation spéciale et de réadaptation doit être mené selon trois dimensions. I) Conduite d'entretiens : plusieurs sources de données doivent être utilisées pour les entretiens. Ce sont : a) La famille de l'individu b) Ses enseignants à l'école (enseignant de maternelle, professeur des écoles, conseiller d'orientation, etc.) c) L'individu lui-même

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

Si un entretien doit être mené avec l'individu, son âge et son niveau de performance revêtent de l'importance. L'entretien avec l'individu sera pertinent en ce qu'il vient étayer et enrichir les entretiens menés avec sa famille et ses enseignants. II) Conduite d'observations : à cette étape, c'est en particulier l'enseignant/l'expert lui-même qui doit procéder à l'observation. Lors de l'observation, il convient de privilégier une observation structurée ou naturelle selon l'individu et le milieu à observer. Les résultats de l'observation doivent être mis en relation avec les entretiens menés. III) Application de listes de contrôle et de grilles d'évaluation critériées (rubriques) : après les entretiens et les observations, les individus doivent être évalués en individuel à l'aide de listes de contrôle et de grilles d'évaluation critériées.

2. Évaluation avant l'enseignement (initiale)

L'évaluation avant l'enseignement (initiale) est l'évaluation détaillée réalisée afin de déterminer, avant de commencer l'enseignement, à quel palier (niveau) se situe l'individu quant aux objectifs et comportements cibles retenus pour son PEI à l'issue de l'évaluation grossière. Lors des évaluations avant l'enseignement, les données sont recueillies au moyen d'applications en individuel pour chaque individu. À cette étape, on peut utiliser le test critérié (ÖBT) (voir le formulaire type en Annexe 1), la liste de contrôle comportant des compétences décomposées en petites étapes (voir le formulaire type en Annexe 2) et la grille d'évaluation critériée (voir le formulaire type en Annexe 3). Les données obtenues à partir des outils de mesure utilisés doivent être consignées dans le Formulaire d'enregistrement de la performance (Annexe 4).

3. Évaluation à l'issue de l'enseignement (finale) et suivi du développement

L'évaluation à l'issue de l'enseignement est l'évaluation réalisée, une fois achevé l'enseignement des comportements cibles concernés, afin de constater dans quelle mesure l'individu a acquis ou compris le comportement. À cette étape, les outils d'évaluation détaillée utilisés avant l'enseignement doivent être employés. Les données obtenues à l'issue de l'enseignement à partir des outils de mesure doivent de nouveau être reportées dans le Formulaire d'enregistrement de la performance (Annexe 4). Il importe, du point de vue de l'efficacité et de l'efficience de l'enseignement, que les pratiques de mesure et d'évaluation soient menées conjointement avec l'enseignement, c'est-à-dire pendant le processus d'enseignement, alors que l'on s'efforce de faire acquérir les comportements

cibles concernés. C'est pourquoi des évaluations doivent être réalisées pendant l'enseignement et à la fin des séances afin de suivre le développement de l'individu, et les résultats de ces évaluations doivent être consignés sur un graphique ou dans des grilles d'enregistrement. En outre, les progrès de l'individu doivent être suivis en examinant ses productions et, si les réponses attendues ne sont pas au niveau souhaité,

les aménagements pédagogiques nécessaires doivent être apportés à la méthode utilisée, aux outils et matériels, au milieu, au nombre d'exercices, etc. Par ailleurs, l'efficacité et l'efficience de l'enseignement doivent être évaluées en examinant à intervalles réguliers, au cours de la période, les grilles d'enregistrement, les graphiques et les productions de l'individu (fiches de travail, devoirs, etc.). Il en résulte l'élaboration du portfolio de l'individu. 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 l'individu sont tenus, tout au long d'une année, de manière planifiée et ordonnée en vue d'un but, où figurent des échantillons de travaux et où le développement de l'individu peut aisément être suivi. L'objectif fondamental de l'évaluation au moyen des portfolios est de déterminer quel développement suit l'individu, en évaluant conjointement son processus et son résultat d'apprentissage. Les dossiers de développement individuel, constitués par le recueil systématique des travaux réalisés par l'individu, permettent d'évaluer dans leur ensemble ses différentes aptitudes et niveaux, ses points forts, ses réussites et son développement au cours 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 comme suit : 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 l'individu. Ce type de portfolio montre le développement de l'individu au regard des objectifs fixés dans les programmes d'enseignement. Dans ce type de portfolio, le but est d'évaluer la réussite de l'individu en notant chacun des travaux versés au dossier. Ces portfolios peuvent être utilisés pour une évaluation visant à déterminer le niveau et contiennent des travaux représentatifs 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 placer dans les portfolios des productions axées sur le développement et sur les points les plus forts des individus et d'y consigner les commentaires de l'individu et de l'enseignant sur ces productions. Dans ce cadre, les portfolios des individus doivent contenir les graphiques obtenus au cours du processus d'évaluation, les formulaires d'enregistrement, les vidéos, les enregistrements sonores ainsi que les productions montrant les différentes compétences dans lesquelles l'individu est le plus performant. Dans la mise en œuvre des portfolios, la conservation des productions de l'individu, du programme éducatif individualisé, du Formulaire de synthèse du suivi du développement du PEI (Annexe 5), d'exemples d'outils de mesure, des formulaires d'enregistrement de la performance, des grilles d'enregistrement ainsi que d'exemples d'enregistrements vidéo et sonores montrant les travaux de l'individu permettra un meilleur suivi du processus. Une approche globale (holistique) est adoptée pour l'évaluation de ce type de portfolios. Il convient de respecter les principes éthiques quant au partage des portfolios ; ceux-ci ne doivent pas être communiqués à des personnes ou institutions autres que la famille de l'individu, son enseignant et le RAM.

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

4. Évaluation de fin d'année

Les paliers à suivre dans cette évaluation sont indiqués ci-dessous : a) L'ensemble des indicateurs de performance de l'individu (productions de l'individu, observations de l'enseignant,

entretiens, grilles d'enregistrement, graphiques, Formulaire d'enregistrement de la performance montrant la performance de l'individu dans une section ou un module) est examiné dans une perspective globale. b) À l'issue de cet examen, la performance des individus est reportée dans le Formulaire de synthèse du suivi du développement du PEI (Annexe 5). c) Le contenu du portfolio est complété. d) La Liste de contrôle du portfolio (Annexe 6), qui indique le contenu du portfolio, est remplie. e) La Grille d'évaluation critériée du portfolio (Annexe 7) est envoyée au RAM avec le dossier de l'individu. Le dossier de portfolio doit comporter trois parties. Chaque partie doit contenir les documents suivants. Première partie : la Liste de contrôle du portfolio, la Grille d'évaluation critériée du portfolio (les deux en double exemplaire, l'un rempli par le centre d'éducation spéciale et de réadaptation, l'autre laissé vierge pour être rempli au RAM.), le PEI, le Formulaire de synthèse du suivi du développement du PEI (2 exemplaires seront versés, l'un restant au RAM), les Formulaires d'enregistrement de la performance dans lesquels les enseignants ont consigné l'évaluation initiale et l'évaluation finale Deuxième partie : exemples des outils de mesure utilisés, exemples des formulaires d'enregistrement et exemples de graphiques utilisés pour le suivi du développement, exemples d'enregistrements sonores et vidéo montrant la performance de l'individu Troisième partie : doivent y figurer les travaux réalisés par l'individu au cours du processus d'enseignement : exemples de devoirs, exemples de fiches de travail, exemples d'enregistrements vidéo et sonores montrant les travaux de l'individu, etc.

Évaluation de fin d'année du RAM

Le processus de suivi du RAM s'effectue en évaluant le développement de l'individu dans le cadre des objectifs et comportements cibles définis dans le PEI et en examinant les informations et données présentées dans son portfolio. Les paliers à suivre dans l'évaluation du RAM sont indiqués ci-dessous : a) Le portfolio de l'individu est examiné afin de vérifier la présence ou l'absence des documents indiqués dans la Liste de contrôle du portfolio. Ce formulaire est rempli et conservé aux fins d'archivage.

b) Le PEI de l'individu, le Formulaire de synthèse du suivi du développement du PEI, les grilles d'enregistrement et les graphiques montrant la performance de l'individu sont examinés. c) La performance de l'individu est évaluée. d) Le PEI de l'individu, les grilles d'enregistrement, les graphiques montrant la performance de l'individu ainsi que, le cas échéant, les enregistrements vidéo et sonores sont examinés et la Grille d'évaluation critériée du portfolio (Annexe 7), figurant 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 consignées. Elles sont établies de manière que l'un des exemplaires reste au centre d'éducation spéciale et de réadaptation et 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 l'individu. Le RAM prend un exemplaire du Formulaire de synthèse du 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 l'individu et les archive.

Outils de mesure et formulaires d'enregistrement dans le cadre du Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

Les outils de mesure présentés ci-dessous peuvent être utilisés afin d'évaluer la performance de l'individu. Outils de mesure Ils sont utilisés afin de déterminer la performance de l'individu avant, pendant et à l'issue de l'enseignement. Formulaires d'entretien : ce sont des outils de mesure semi-structurés utilisés en particulier, au cours du processus d'évaluation grossière, lors des

entretiens menés avec les familles, avec les enseignants de l'individu à l'école et avec l'individu lui-même. **Formulaires d'observation** : ce sont des outils de mesure utilisés lors de l'observation des individus en individuel, dans le cadre de l'évaluation grossière, de l'évaluation initiale, de l'évaluation au cours du processus d'enseignement et de l'évaluation finale. Les formulaires d'observation sont le plus souvent des formulaires semi-structurés. **Test critérié (ÖBT)** : c'est un outil de mesure utilisé par observation directe afin de déterminer si les personnes possèdent ou non des qualités préalablement définies et sur quels sujets un enseignement doit être dispensé aux individus. L'ÖBT est élaboré en fonction des objectifs et des comportements cibles du programme d'enseignement. Il indique par où commencer l'enseignement et fournit des informations sur les progrès réalisés ou non par l'individu pendant l'enseignement et sur la réalisation ou non des

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

objectifs à l'issue de l'enseignement. Dans l'ÖBT, la performance de l'individu 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 spécifiques. Ils délimitent le contenu de l'enseignement. **Liste de contrôle** : c'est un outil de mesure utilisé surtout lors de l'observation des comportements cibles des individus dans divers processus, dans lequel sont cochées des réponses à deux catégories, soit (+) lorsque l'individu réalise un comportement, soit (-) lorsqu'il ne le réalise pas. **Grille d'évaluation critériée (Rubrique)** : ce sont des outils dans lesquels sont définis divers critères ainsi que le niveau de performance relatif à chaque critère, afin de mesurer la performance de l'individu en vue d'un but déterminé. Ces outils exigent que soit défini au préalable quel score sera attribué dans quel cas. Il existe deux types de grilles de notation : analytique et globale. Les grilles de notation globales sont utilisées pour parvenir à un jugement d'ensemble sur la performance de l'individu, et les grilles analytiques pour une évaluation détaillée de la performance. **Échelle d'appréciation** : les échelles d'appréciation sont des outils de mesure qui décrivent la performance relative à la caractéristique mesurée selon divers niveaux 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, qui permettent aux évaluateurs de classer la performance de l'individu selon un critère donné en « faible », « moyen », « bon », « très bon ». **Grille d'évaluation critériée du portfolio** : elle a été élaborée afin d'examiner au RAM la qualité du portfolio de l'individu et d'offrir un accompagnement au centre d'éducation spéciale et de réadaptation.

Formulaires d'enregistrement **Formulaire d'enregistrement de la performance** : c'est un formulaire dans lequel sont cochés les résultats de l'évaluation initiale et de l'évaluation finale de chaque comportement cible. Il renseigne sur le degré de réalisation, par l'individu, des objectifs et comportements cibles de la section concernée. **Liste de contrôle du portfolio** : c'est une liste de contrôle indiquant le contenu du portfolio. **PEI** : c'est le programme éducatif propre à l'individu, comprenant ses besoins ainsi que les objectifs et comportements cibles.

Formulaire de synthèse du suivi du développement du PEI : ce formulaire comporte les colonnes suivantes : numéros des comportements cibles réalisés par l'individu d'après le résultat de l'évaluation initiale, numéros des comportements cibles dont l'enseignement est visé, comportements cibles travaillés, comportements cibles visés mais non atteints, motif du non-aboutissement et propositions. Dans la colonne « comportements cibles travaillés » doivent figurer les numéros des comportements cibles enseignés au cours de la période, dans la colonne « comportements cibles

visés mais non atteints » les numéros des comportements cibles n'ayant pu être enseignés, dans la colonne « motif du non-aboutissement » des explications détaillées telles que l'insuffisance de temps, l'insuffisance d'équipement ou l'absentéisme, et dans la colonne « propositions » des propositions pour chaque section (adéquation de la section à l'individu, adéquation des comportements cibles à l'individu, reprise du travail sur les comportements cibles non atteints, etc.).

5. Points à observer dans la mise en œuvre du Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

Le module Soutien à l'apprentissage comporte les sections perception et mémoire auditives, perception et mémoire visuelles, perception et mémoire tactiles, coordination motrice. Les objectifs et comportements cibles figurant dans ces sections doivent être travaillés de manière simultanée. Le module Soutien à l'apprentissage peut être travaillé avec des individus de tout niveau scolaire. Dans la section conscience phonologique figurant dans la section littératie précoce, les objectifs relatifs à la conscience du mot, à la conscience des rimes, à la conscience syllabique et à la conscience phonémique comportent des compétences successives et doivent donc être travaillés de manière séquentielle. S'agissant des compétences de conscience des sons figurant dans le domaine d'apprentissage littératie précoce, faire acquérir la conscience de 5 à 6 sons du turc dans le cadre de l'ensemble des comportements cibles suffit, pour les individus dont l'âge s'y prête, à commencer l'enseignement de la lecture et de l'écriture initiales par la méthode de la phrase fondée sur les sons. Les objectifs et comportements cibles figurant dans la section littératie précoce sont des compétences importantes qui prépareront les individus à la lecture et à l'écriture initiales par la méthode de la phrase fondée sur les sons. C'est pourquoi les performances des individus relatives aux comportements cibles de cette section doivent être bien observées. Au cours de la mise en œuvre de tous les modules, des aménagements de l'enseignement, du milieu et des matériels doivent être réalisés en fonction des capacités de mémoire de travail des individus. Déterminer le niveau des capacités de mémoire de travail des individus présentant un trouble spécifique des apprentissages, ainsi que

Programme d'éducation de soutien pour les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages

leurs points forts et leurs points faibles liés à la mémoire de travail, et dispenser l'enseignement en conséquence est extrêmement important pour accroître l'efficacité de l'enseignement. Pour les individus présentant des limitations liées à la mémoire de travail, employer pendant l'enseignement des formulations simples et brèves, procéder à de nombreuses répétitions, utiliser des aide-mémoire, présenter l'information de manière organisée, présenter l'information nouvelle en lien avec l'information existante et recourir à l'enseignement de stratégies facilite l'apprentissage. En outre, présenter les tâches en les simplifiant et en les décomposant en paliers, répéter l'information au cours de sa présentation, laisser à l'individu un temps suffisant pour traiter l'information et présenter celle-ci non par simple répétition mais de manière à l'amener à y réfléchir figurent également parmi les points auxquels il convient de veiller pendant l'enseignement. Chez les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages, le traitement de l'information s'effectue généralement de manière plus lente. Autrement dit, l'information ne peut être perçue rapidement lorsqu'elle est présentée. C'est pourquoi il convient de déterminer les caractéristiques de l'individu à cet égard et, si nécessaire, de veiller en conséquence à présenter l'information plus lentement, à la répéter le cas échéant, à ce que son attention soit orientée vers l'information ou vers le stimulus concerné, à la

présenter par écrit si cela convient et à accorder un temps suffisant pour le traitement. Dispenser l'enseignement autant que possible de manière expérientielle, dans le cadre d'activités ludiques associant l'individu au processus d'apprentissage, est un point auquel il convient de veiller pour que l'apprentissage soit aisé et durable. Dans l'enseignement des compétences scolaires exigeant des compétences cognitives de haut niveau telles que la compréhension écrite, le calcul et la résolution de problèmes, il convient de se concentrer davantage sur les opérations nécessaires à l'obtention du produit que sur le produit lui-même. À cette fin, le processus doit être modelé et la manière dont il est mis en œuvre pour parvenir au produit (réponses correctes aux questions, nombre d'opérations correctement résolues, etc.) doit être montrée en pensant à voix haute. Afin que l'individu se libère de l'impuissance apprise et des attributions négatives à son propre égard, il doit être renforcé pour l'effort qu'il fournit dans le processus et pour les stratégies correctes qu'il utilise. Il convient de souligner que c'est parce qu'il a fourni un effort (qu'il s'est suffisamment exercé, qu'il a persévéré jusqu'à terminer, etc.) ou qu'il a utilisé la bonne stratégie qu'il a correctement progressé et obtenu un produit. Dans le cas contraire, l'échec doit là encore être expliqué par les comportements adoptés par l'individu au cours du processus. Il convient d'expliquer à l'individu qu'il n'est pas parvenu au bon produit faute d'avoir fourni un effort suffisant ou d'avoir utilisé la stratégie appropriée.

Souligner, synthétiser et répéter les informations importantes au cours de l'enseignement est nécessaire pour que l'individu distingue l'information importante des informations de détail. L'individu ayant du mal à distinguer le stimulus important et à maintenir son attention, il doit être orienté vers le stimulus important dans les situations exigeant un déplacement de l'attention. L'éducation de soutien peut être dispensée à tout âge (0-99 ans).

1. Nom du module	SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE Il est visé de soutenir dans leur apprentissage et de préparer à l'apprentissage les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages, s'agissant de la perception et de la mémoire visuelles, de la perception et de la mémoire auditives, de la perception et de la mémoire tactiles, de la
1. Objectif du module	planification motrice et de la perception sensorielle ainsi que de l'autorégulation/autogestion.
1. Sections du module	Perception et mémoire visuelles, Perception et mémoire auditives, Perception et mémoire tactiles, Planification motrice et perception sensorielle, Autorégulation/autogestion Objectifs Explications Comportements cibles

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.1. Apparie des formes, des lettres, des chiffres et des mots.	1.1.1.1. Apparie des formes. 1.1.1.2. Apparie des lettres. 1.1.1.3. Apparie des chiffres. 1.1.1.4. Apparie des mots.	* Pour tous les comportements cibles, il convient de travailler d'abord avec des formes, puis avec des lettres et des chiffres, et enfin avec des mots. Les formes peuvent être des formes semblables à des lettres (par exemple 7, 1, 1, u) ou formées de combinaisons différentes de traits. Il n'est pas question ici de figures géométriques telles que le cercle, le carré ou le triangle. *Pour tous les comportements cibles, il convient de suivre une progression du simple au complexe. Par exemple, pour les lettres, on demandera d'abord d'apparier la lettre « b » parmi les lettres « c-k-i-b », puis d'effectuer l'appariement parmi des symboles de lettres ressemblant à la lettre « b » (b-d-p-q). Les travaux d'appariement des autres formes, chiffres et mots doivent être menés selon la même méthode.
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.2. Discrimine des formes, des lettres, des chiffres et des mots.	1.1.2.1. Discrimine la forme. 1.1.2.2. Discrimine la lettre. 1.1.2.3. Discrimine le chiffre. 1.1.2.4. Discrimine le mot.	*Pour tous les comportements cibles, il convient de travailler d'abord avec des formes, puis avec des lettres/chiffres, et enfin avec des mots. Les formes peuvent être des formes semblables à des lettres (par exemple 7, 1, 1, u) ou formées de combinaisons différentes de traits. Il n'est pas question ici de figures géométriques telles que le cercle, le carré ou le triangle. *Pour tous les comportements cibles, afin d'obtenir des aspects semblables entre les formes, lettres, chiffres et mots utilisés, il est possible d'apporter des modifications telles qu'un positionnement différent ou un retournement, tout comme il est approprié d'utiliser d'autres formes, lettres et mots ressemblant à la forme/la lettre/le mot cible. Pour le comportement cible 1.1.2.4., le travail doit être échelonné en tenant compte de caractéristiques telles que le nombre de lettres des paires de mots, la place des lettres, le caractère signifiant ou non des mots utilisés, etc. Par exemple, tandis que les lettres semblables à la lettre « b » peuvent être « d, p, q, h », les mots d'aspect semblable au mot « köpek » peuvent être des mots tels que « köpük, körük, kötek, körpe ». En outre, des aspects semblables peuvent également être créés par le positionnement inversé des lettres et des lettres au sein des mots. Par exemple, des aspects semblables peuvent être obtenus pour les lettres au moyen de retournements tels que p, e, z. Pour les mots, au moyen de retournements analogues, le mot tomates peut être transformé en « bomates, douates, dompez ». Enfin, il est également possible de créer des mots d'aspect semblable en modifiant l'ordre des lettres dans les mots (par exemple demotes, domeset, dotemes, etc.).
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.3. Regroupe les formes, lettres, chiffres et mots donnés selon la caractéristique demandée.	1.1.3.1. Regroupe, sous l'angle de la caractéristique demandée, les formes, lettres, chiffres et mots de même type/couleur/taille/position.	*Pour tous les comportements cibles, il convient de travailler avec des formes, des lettres, des chiffres et des mots. Toutefois, les éléments sur lesquels l'accent sera mis dans les travaux doivent être déterminés en fonction des

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		1.1.3.2. Regroupe, sous l'angle de la caractéristique demandée, les formes, lettres, chiffres et mots de type/couleur/taille/position différents.	caractéristiques développementales et du niveau des individus. Par exemple, regrouper, parmi des triangles de tailles différentes, les triangles au trait épais, ou bien les triangles de même taille et de même couleur. Pour le regroupement de lettres, on peut montrer la lettre p écrite en jaune et demander de regrouper, parmi de nombreuses lettres différentes, les lettres p écrites de différentes couleurs.
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.4. Complète le motif formé de formes, lettres, chiffres et mots de type/ couleur/taille/position différents.	1.1.4.1. Reproduit, sous le motif formé de formes, lettres, chiffres et mots de type/couleur/taille/position différents, le même motif. 1.1.4.2. Poursuit à l'identique le motif formé de formes, lettres, chiffres et mots de type/couleur/taille/position différents. 1.1.4.3. Trouve l'élément manquant laissé à différents endroits (début-milieu-fin) du motif formé de formes, lettres, chiffres et mots de type/couleur/taille/position différents.	*Tous les comportements cibles doivent être échelonnés sous la forme d'une réalisation accompagnée d'un modèle, en regardant le modèle, puis de manière autonome. *Tous les comportements cibles doivent être échelonnés sous la forme d'une réalisation accompagnée d'un modèle, en regardant le modèle, puis de manière autonome.
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.5. Établit la relation partie-tout d'une image et d'une forme.	1.1.5.1. Trouve la partie manquante d'une image et d'une forme. 1.1.5.2. Dit le nom de l'objet et de la forme figurant sur l'image d'un objet et d'une forme dont une partie est montrée. 1.1.5.3. Constitue le tout en assemblant les parties de l'image d'un objet et d'une forme. 1.1.5.4. Regarde, sur demande, la partie ou le tout d'une image et d'une forme.	Pour le comportement cible 1.1.5.1., la réalisation doit se faire en demandant quelle est la partie manquante d'une forme ou d'une image. Par exemple, l'évaluation peut être menée au moyen de questions telles que « C'est un carré, qu'est-ce qui manque à ce carré ? » pour un carré auquel il manque un côté, ou « C'est un oiseau, qu'est-ce qui manque à l'oiseau ? » pour un oiseau auquel il manque le bec. Pour le comportement cible 1.1.5.2., la partie présentée comme indice peut être progressivement réduite. Pour le comportement cible 1.1.5.3., le nombre d'images et de pièces présentées doit être adapté à l'âge et aux caractéristiques individuelles de l'individu. Le comportement cible 1.1.5.4. doit être réalisé en utilisant différentes formes et images. Par exemple, l'évaluation peut se faire en donnant des consignes telles que « Regarde le carré en entier, regarde les traits du carré, regarde son trait de droite, son trait de gauche, son trait du haut ! ». On peut demander de montrer avec la main la zone demandée sur la forme ou l'image, ou de colorier les traits.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.6. Distingue du fond les images, les formes, les lettres et les mots.	1.1.6.1. Montre les images, formes, lettres et mots insérés parmi divers traits, formes et images. 1.1.6.2. Repasse sur les images, formes, lettres et mots insérés parmi divers traits, formes et images.	*Pour tous les comportements cibles, la complexité des matériels doit être échelonnée selon le développement des individus. *Pour tous les comportements cibles, des traits, des formes et des images

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		1.1.6.3. Trouve les éléments identiques parmi les images, formes, lettres et mots insérés parmi divers traits, formes et images.	peuvent être ajoutés sur un fond tracé de lignes parallèles et perpendiculaires. Dans ces activités, la complexité du fond, ou la ressemblance de la forme, de l'image, de la lettre ou du mot cible avec le fond ainsi que leur nombre, peuvent être accrus.
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.7. Discrimine la position spatiale des objets, des lettres et des mots ainsi que leur position les uns par rapport aux autres.	1.1.7.1. Copie sur un autre plan pointé les traits/formes tracés sur un plan constitué de points. 1.1.7.2. Dit lesquels, dans une suite constituée de lettres, de formes et d'espaces, se situent avant ou après les autres. 1.1.7.3. Apparie la suite identique à une suite cible constituée de lettres, de formes et d'espaces. 1.1.7.4. Copie par écrit une suite constituée de lettres, de formes et d'espaces.	Pour le comportement cible 1.1.7.1., des activités peuvent être créées comme dans l'exemple ci-dessous. On peut demander de copier sur le plan pointé vierge situé à côté la figure de traits constituée sur le plan pointé. Pour le comportement cible 1.1.7.2., l'évaluation/l'activité peut par exemple être réalisée en constituant un groupe de lettres de la forme kt cpb et en donnant des consignes telles que « Regarde ces lettres et montre l'espace ! », « Dis ou montre la lettre qui vient après/avant l'espace ! » ou « Montre ou dis la lettre qui vient avant/après le "c" ! ». Pour le comportement cible 1.1.7.3., des suites constituées de différentes formes et lettres peuvent être créées. On demande à laquelle des trois options présentées la suite cible est identique. Par exemple, on peut demander à laquelle des trois suites présentées correspond la suite constituée d'un triangle, d'un cercle, d'un triangle et d'un trait vertical. On peut également demander à laquelle des trois suites énumérées ci-dessous, ktadp, ktdpa, kpatd, correspond la suite kpatd.
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.8. Dit les objets, formes, lettres, chiffres et mots, ou leurs suites, cachés/masqués après avoir été montrés.	1.1.8.1. Dit les noms d'un groupe d'objets, de formes, de lettres ou de mots qui lui ont été montrés, après qu'ils ont été cachés/masqués. 1.1.8.2. Dit dans l'ordre les noms des objets, formes, lettres, chiffres et mots montrés sous forme de suite, après qu'ils ont été cachés/masqués. 1.1.8.3. Reconstitue dans le même ordre les suites formées d'objets, de formes, de lettres ou de chiffres après qu'elles ont été cachées/masquées. 1.1.8.4. Dit quels sont les éléments manquants dans un groupe d'objets, de formes, de lettres ou de chiffres qui lui a été montré, puis caché/masqué et montré de nouveau après qu'un élément en a été retiré. 1.1.8.5. Reconstitue à l'identique un motif qui lui a été montré, après qu'il a été masqué.	* Pour tous les comportements cibles, la complexité, la longueur et le contenu des suites présentées doivent être adaptés aux caractéristiques individuelles de l'individu. Pour le comportement cible 1.1.8.1., il convient de montrer une carte comportant un groupe d'objets/de formes/de lettres/de chiffres/de mots et de demander à l'individu de retenir ce qui lui a été montré et d'en rappeler les noms une fois la carte masquée. Pour le comportement cible 1.1.8.2., à la différence de 1.1.8.1., les objets, formes, lettres ou mots doivent être placés sur des cartes différentes et montrés l'un après l'autre, et l'individu doit les rappeler dans l'ordre de présentation.

Explications générales relatives à la section Lors de la réalisation des comportements cibles n° 1, 2, 3, 4 et 6 de cette section, l'individu doit avoir les yeux fermés.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.2. Perception et mémoire auditives	1.2.1. Discrimine les sons.	1.2.1.1. Dit le nom du son écouté. 1.2.1.2. Dit la direction d'où vient le son. 1.2.1.3. Dit les caractéristiques du son écouté. 1.2.1.4. Dit le son différent parmi les 3-4 sons écoutés. 1.2.1.5. Dit lequel des deux sons écoutés simultanément est dominant.	Pour le comportement cible 1.2.1.1., on peut utiliser le bruit du vent, le bruit d'un marteau, le bruit d'une voiture, les battements du cœur, etc. Pour le comportement cible 1.2.1.2., des activités consistant à retrouver un objet caché qui émet un son sont menées afin de déterminer où se trouve la source sonore. Le comportement cible 1.2.1.3. comprend des activités visant à distinguer si la source sonore est un son isolé ou multiple, son éloignement/sa proximité, l'intensité du son, la dureté/la souplesse de la matière de l'objet émetteur, ainsi que le type de matière de cet objet (métal, bois, etc.). Pour le comportement cible 1.2.1.4., il s'agit de sons dont l'un est différent et les autres proviennent de la même source. Pour le comportement cible 1.2.1.5., l'un des deux sons écoutés doit être en arrière-plan et l'autre doit être le son dominant. Par exemple, dans le son d'une ambulance roulant sous la pluie, le bruit de la pluie est le son d'arrière-plan tandis que le son de l'ambulance est le son dominant.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.2. Perception et mémoire auditives	1.2.2. Répète le chiffre, la suite de mots et la phrase énoncés.	1.2.2.1. Répète trois chiffres ou plus dans l'ordre énoncé. 1.2.2.2. Répète trois mots ou plus appartenant à la même catégorie dans l'ordre énoncé. 1.2.2.3. Répète trois mots ou plus appartenant à des catégories différentes dans l'ordre énoncé. 1.2.2.4. Répète trois mots dépourvus de sens ou plus dans l'ordre énoncé. 1.2.2.5. Répète la phrase énoncée d'au moins trois mots. 1.2.2.6. Dit 6 mots sur les 10 mots énoncés. 1.2.2.7. Répète, dans l'ordre énoncé, la suite de chiffres/de mots écoutée, après une autre tâche sans rapport. 1.2.2.8. Dit à l'envers, de la fin vers le début, la suite de chiffres écoutée. 1.2.2.9. Dit à l'envers, de la fin vers le début, la suite de mots écoutée. 1.2.2.10. Dit, dans l'ordre où il les a entendus, les chiffres énoncés à la suite de chaque paire d'objets donnée qu'il lui est demandé de comparer sous l'angle d'une caractéristique déterminée, une fois toutes les paires d'objets énoncées.	Pour l'enseignement de tous les comportements cibles, vous pouvez recourir à des stratégies mnésiques telles que la répétition intérieure, la mise en relation, l'imagerie mentale, l'utilisation d'aide-mémoire ou le regroupement. Si, bien que vous ayez enseigné les stratégies, l'individu ne parvient pas à répéter trois unités, vous pouvez recourir à des images dans l'enseignement. Pour le comportement cible 1.2.2.1., la stratégie de répétition intérieure doit être utilisée. Pour le comportement cible 1.2.2.2., il convient de travailler avec des mots choisis dans des catégories telles que les fruits, les animaux, les véhicules, les fournitures scolaires, etc. Pour les comportements cibles 1.2.2.2. et 1.2.2.4., il convient de commencer par des mots monosyllabiques, d'augmenter progressivement le nombre de syllabes des mots et de poursuivre avec des mots de deux ou trois syllabes. Pour le comportement cible 1.2.2.3., il convient de travailler avec des mots choisis dans des catégories différentes telles que les fruits, les animaux, les véhicules, les fournitures scolaires, etc. Pour le comportement cible 1.2.2.6., l'ordre ne doit pas être pris en compte

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			lorsque l'individu dit les six mots dont il se souvient parmi les 10 mots écoutés. Pour le comportement cible 1.2.2.7., après avoir énoncé une suite de nombres/de mots déterminée, il convient de confier à l'individu différentes tâches d'une durée maximale d'une minute et de lui demander, à l'issue de la tâche, de répéter la suite. Pour le comportement cible 1.2.2.10., les mots utilisés peuvent être élaborés dans le cadre de questions différentes. Il peut s'agir de mots désignant des objets à comparer sous l'angle de la taille, comme il est possible d'élaborer d'autres types de questions : comparaison selon d'autres caractéristiques, lequel il préfère, lequel il choisirait d'offrir à son camarade, etc. Le but est d'amener l'individu à effectuer un traitement (à réfléchir). Par ailleurs, à la place des nombres (1-9) énoncés à la suite des paires de mots, il peut également s'agir de couleurs, de lettres, de prénoms ou de mots. Ceux-ci relèvent quant à eux de la tâche de conservation/maintien de l'information. Exemple de consigne : « Je vais te dire le nom de deux objets et je vais te demander lequel est le plus grand. Après avoir dit leurs noms, je vais aussi dire un nombre. Tu le retiendras également. Une fois que j'aurai dit tous les objets, tu diras dans l'ordre les nombres que tu auras retenus. Par exemple « Pomme – voiture, lequel est le plus grand ? 3. » « Sac – crayon, lequel est le plus grand ? 8. » « Chat - lion, lequel est le plus grand ? 5. » « Maintenant, dis dans l'ordre les nombres que tu as entendus. (3, 8, 5). » » On commence, pour le comportement cible 1.2.2.9., par deux paires de mots, puis on augmente jusqu'à trois, quatre et cinq paires de mots selon la performance de l'individu. Pour le comportement cible 1.2.2.10., ce que l'on attend des individus est qu'ils accomplissent simultanément les tâches de maintien/conservation de l'information et de traitement. Il convient donc de travailler également avec différentes tâches permettant d'y parvenir et d'enrichir l'enseignement.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.2. Perception et mémoire auditives	1.2.3. Exécute les consignes selon l'ordre dans lequel elles ont été énoncées.	1.2.3.1. Exécute, selon l'ordre dans lequel elle a été énoncée, une consigne à deux étapes ou plus donnée au moyen de phrases simples.	Pour le comportement cible 1.2.3.1., il convient d'utiliser des formulations simples et brèves telles que « Ouvre ton cahier, sors ton livre ! ».

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		1.2.3.2. Exécute, selon l'ordre dans lequel elle a été énoncée, une consigne à deux étapes ou plus donnée au moyen de phrases complexes et coordonnées.	Pour le comportement cible 1.2.3.2., il peut s'agir de consignes complexes telles que « Vérifie ton devoir de mathématiques et coche les questions auxquelles tu as répondu de façon erronée ! », comme de consignes complexes telles que « Mets le crayon rouge dans la boîte à fleurs qui se trouve dans le troisième tiroir ! ».
Section 1.2. Perception et mémoire auditives	1.2.4. Discrimine les sons, les mots et les propos qu'il écoute.	1.2.4.1. Répète le motif constitué de sons. 1.2.4.2. Exécute des comportements déterminés lorsqu'il entend le mot cible. 1.2.4.3. Dit les informations qui ne correspondent pas au contexte/au déroulement des événements dans les propos/l'histoire qu'il écoute. 1.2.4.4. Dit, au moment opportun du contexte, les réponses aux questions qui lui ont été posées, tout en écoutant des propos ou une histoire.	Pour le comportement cible 1.2.4.1., il convient de mener des activités de répétition de motifs sonores produits avec les mains, les pieds ou divers objets. Il peut s'agir de motifs constitués de sons rapides-lents, faibles-forts, etc. (par exemple deux sons forts, deux sons faibles). Afin de soutenir ces activités, des activités consistant à compter le nombre de sons entendus doivent également être menées. Pour le comportement cible 1.2.4.2., il convient de créer des jeux/activités dans lesquels sont exécutés des comportements codés par des sons/mots déterminés, comme dans le jeu deve/cûce (chameau/nain), la chaise musicale ou le jeu « tip ». Pour le comportement cible 1.2.4.3., il convient d'ajouter aux propos/à l'histoire des informations qui ne correspondent pas au contexte/au déroulement des événements et de demander aux individus de trouver ces informations. Par exemple : à minuit, le soleil brillait de mille feux dans le ciel. Pour le comportement cible 1.2.4.4., des questions portant sur certaines informations figurant dans les propos/l'histoire doivent être énoncées à l'individu avant les propos/l'histoire, et l'on attend de lui qu'il trouve les réponses à ces questions pendant les propos/l'histoire. Par exemple, des activités telles que « Je vais te demander de quelle couleur est le chapeau de la petite fille. Pendant que je lis l'histoire, fais attention à sa couleur et dis-le-moi dès que tu l'entends ! » peuvent être menées.
Section 1.2. Perception et mémoire auditives	1.2.5. Énumère dans l'ordre les informations de nature sérielle.	1.2.5.1. Dit les jours dans l'ordre. 1.2.5.2. Dit les saisons dans l'ordre. 1.2.5.3. Dit les mois dans l'ordre. 1.2.5.4. Dit les nombres dans l'ordre. 1.2.5.5. Dit l'alphabet dans l'ordre.	Pour les comportements cibles 1.2.5.1., 1.2.5.2. et 1.2.5.3., il convient de recourir au calendrier afin d'enseigner les compétences verbales relatives à la notion de temps. Un calendrier mensuel vierge doit être préparé et les jours doivent être repris chaque jour sur ce calendrier. Il convient ensuite de reprendre l'exercice à l'aide de cartes des saisons et des mois. L'énoncé de la date du jour doit être enseigné. Par ailleurs, lors de l'enseignement de ce type de séries verbales, il convient de recourir à la répétition cumulative ainsi qu'aux comptines et aux chansons.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.2. Perception et mémoire auditives	1.3.1. Apparie les objets de taille, de forme et de texture différentes qu'il	1.3.1.1. Apparie les objets identiques parmi les objets proposés.	Lors de la réalisation de ces comportements cibles, il convient de travailler avec 4 objets/tailles/formes/textures différents au maximum.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
	touche.	1.3.1.2. Apparie les objets de même taille parmi les objets proposés. 1.3.1.3. Apparie les objets de même forme parmi les objets proposés. 1.3.1.4. Apparie les objets de même texture parmi les objets proposés.	Pour le comportement cible 1.3.1.2., les objets doivent être identiques et leurs tailles différentes. Pour le comportement cible 1.3.1.4., des activités d'appariement doivent être menées en utilisant les propriétés de texture des objets (dur-mou, rugueux-lisse, poilu-non poilu, etc.).

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.3. Perception et mémoire tactiles	1.3.2. Discrimine les objets de taille, de forme et de texture différentes qu'il touche.	1.3.2.1. Donne l'objet demandé parmi différents objets. 1.3.2.2. Donne l'objet de la taille demandée parmi des objets de tailles différentes. 1.3.2.3. Donne l'objet de la forme demandée parmi des objets de formes différentes. 1.3.2.4. Donne l'objet présentant la texture demandée parmi des objets de textures différentes.	Lors de la réalisation de ces comportements cibles, il convient de travailler avec 4 objets/tailles/formes/textures différents au maximum. Pour le comportement cible 1.3.2.2., les objets doivent être identiques et leurs tailles différentes. Pour le comportement cible 1.3.2.4., des activités de discrimination doivent être menées en utilisant les propriétés de texture des objets (dur-mou, rugueux-lisse, poilu-non poilu, etc.).
Section 1.3. Perception et mémoire tactiles	1.3.3. Regroupe les objets qu'il touche.	1.3.3.1. Regroupe les objets identiques. 1.3.3.2. Regroupe les objets de même taille. 1.3.3.3. Regroupe les objets de même forme. 1.3.3.4. Regroupe les objets de même texture.	Lors de la réalisation de ces comportements cibles, il convient de travailler avec 3 groupes d'objets/de tailles/de formes/de propriétés de texture au maximum. Pour le comportement cible 1.3.3.2., les objets doivent être identiques et leurs tailles différentes. Pour le comportement cible 1.3.3.4., des activités de regroupement doivent être menées en utilisant les propriétés de texture des objets (dur-mou, rugueux-lisse, poilu-non poilu, etc.).
Section 1.3. Perception et mémoire tactiles	1.3.4. Dit les différents objets qu'il touche dans l'ordre où il les a touchés.	1.3.4.1. Dit deux objets différents dans l'ordre où il les a touchés. 1.3.4.2. Dit trois objets différents dans l'ordre où il les a touchés. 1.3.4.3. Dit quatre objets différents dans l'ordre où il les a touchés. 1.3.4.4. Dit deux objets différents dans l'ordre inverse, de la fin vers le début. 1.3.4.5. Dit trois objets différents dans l'ordre inverse, de la fin vers le début. 1.3.4.6. Dit quatre objets différents dans l'ordre inverse, de la fin vers le début.	Pour faire acquérir ces comportements cibles, il convient d'utiliser des objets que l'individu connaît.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.3. Perception et mémoire tactiles	1.3.5. Discrimine les formes tracées sur différentes parties de son corps.	1.3.5.1. Dit le nom de la forme tracée avec le doigt ou la pointe d'un crayon sur une partie quelconque de son corps. 1.3.5.2. Trace à l'identique la forme tracée avec le doigt ou la pointe d'un crayon sur une partie quelconque de son corps.	Pour faire acquérir ces comportements cibles, les chiffres, lettres et diverses formes tracés sur des parties du corps de l'individu telles que la paume, le dos de la main, le bras ou le dos doivent être tracés de manière qu'il ne les voie pas. Il convient de veiller à ce que l'individu connaisse les chiffres, les formes et les lettres tracés sur les parties de son corps. Pour le comportement cible 1.3.5.2., il convient d'amener l'individu à tracer avec la main, sur une feuille, sur une surface quelconque, dans un bac à sable, sur son propre corps ou sur le corps de l'adulte qui lui fait face, la forme tracée sur son propre corps. L'utilisation de matériaux tels que le papier ou le bac à sable est importante pour que le tracé soit visible. On peut également lui demander de tracer sur une feuille à l'aide de peinture à doigts.
Section 1.3. Perception et mémoire tactiles	1.3.6. Dit les caractéristiques de l'objet qu'il touche.	1.3.6.1. Dit les caractéristiques des objets qu'il touche. 1.3.6.2. Devine le nom des objets qu'il touche.	Pour faire acquérir cet objectif, donnez un sac ou une boîte contenant divers objets et demandez à l'individu de choisir un objet à l'intérieur, d'en dire les caractéristiques et de deviner de quoi il s'agit.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.4. Planification motrice et perception sensorielle	1.4.1. Est conscient de son corps, les yeux ouverts comme les yeux fermés.	1.4.1.1. Est conscient de la position de son corps les yeux ouverts. 1.4.1.2. Dit, les yeux ouverts, les parties du corps qui sont mobilisées. 1.4.1.3. Dit, les yeux ouverts, la forme et la direction des mouvements du corps. 1.4.1.4. Est conscient de la position de son corps les yeux fermés. 1.4.1.5. Dit, les yeux fermés, les parties du corps qui sont mobilisées. 1.4.1.6. Dit, les yeux fermés, la forme et la direction des mouvements du corps. 1.4.1.7. Transfère une force appropriée sur différentes parties du corps.	L'objectif 1.4.1. a pour but d'amener l'individu à réaliser les différents mouvements du corps de manière correcte et contrôlée. Les individus qui n'acquièrent pas la conscience corporelle peuvent tomber fréquemment ; lorsqu'ils ne parviennent pas à réaliser leurs mouvements de manière correcte et contrôlée, ils peuvent casser des objets ou heurter fréquemment les objets alentour. C'est pourquoi il importe de faire acquérir les comportements cibles visant la conscience corporelle. Lors du travail sur tous les comportements cibles, il convient d'amener l'individu à décrire la position corporelle adoptée, tant les yeux ouverts que les yeux fermés, c'est-à-dire à définir cette position et à la maintenir un certain temps. Pour cela, on l'amène à prendre la position en lui donnant par exemple des consignes telles que « Tiens-toi les bras collés au tronc, le pied droit en avant d'un pas » ou « Lève l'index de ta main droite et amène-le à hauteur de ton œil gauche ». Pour les comportements cibles 1.4.1.1., 1.4.1.2. et 1.4.1.3., les compétences doivent être échelonnées en les faisant réaliser d'abord dans un vaste espace, puis dans un espace délimité. Pour le comportement cible 1.4.1.7., demandez à l'individu de réaliser des

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			mouvements de poussée et de traction d'objets de poids et de tailles différents avec les mains et les pieds. Des exercices de traction peuvent également être réalisés à l'aide d'équipements élastiques fixés à différentes parties du corps. Des activités de poussée fondées sur le contact corporel, sans utiliser d'équipement, peuvent également être proposées. Par exemple, les activités épaule contre épaule, dos à dos, etc., doivent être échelonnées en les faisant réaliser d'abord dans un vaste espace puis dans un espace délimité.
Section 1.4. Planification motrice et perception sensorielle	1.4.2. Réagit de manière appropriée à différentes stimulations tactiles.	1.4.2.1. Montre/dit les parties du corps sur lesquelles une stimulation tactile est appliquée. 1.4.2.2. Réalise les mouvements corporels demandés lorsque différents stimuli tactiles sont donnés. 1.4.2.3. Dit les mouvements corporels réalisés à l'aide d'une stimulation tactile.	Pour tous les comportements cibles, les stimulations tactiles peuvent être : pression, balle, vibration, toucher profond, brosse, etc. Tous les comportements cibles doivent en outre être repris avec l'individu les yeux fermés. Pour le comportement cible 1.4.2.1., il convient de demander à l'individu de repérer quelle partie du corps a été touchée lorsqu'une pression est appliquée avec différents objets sur une partie quelconque de son corps (tête, dos, bras et pied). Pour le comportement cible 1.4.2.2., on peut demander à l'individu de réaliser des mouvements de poussée et de traction d'objets de poids et de tailles différents avec les mains et les pieds. Des exercices de traction peuvent également être réalisés à l'aide d'équipements élastiques fixés à différentes parties du corps. Des activités de poussée fondées sur le contact corporel, sans utiliser d'équipement, peuvent également être proposées. Par exemple, les activités épaule contre épaule, dos à dos, etc., doivent être échelonnées en les faisant réaliser d'abord dans un vaste espace puis dans un espace délimité.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.4. Planification motrice et perception sensorielle	1.4.3. Réalise les activités exigeant une perception spatiale.	1.4.3.1. Montre les directions sur son propre corps. 1.4.3.2. Montre les directions sur le corps de la personne qui lui fait face. 1.4.3.3. Dit la position/la direction des objets présents dans l'espace par rapport à son propre corps. 1.4.3.4. Dit la position/la direction de deux objets présents dans l'espace l'un par rapport à l'autre. 1.4.3.5. Dit lequel des objets présents dans l'espace est proche/éloigné. 1.4.3.6. Estime et dit la distance séparant deux objets présents dans l'espace. 1.4.3.7. Estime et dit la taille d'un objet situé à différentes distances. 1.4.3.8. Estime et dit la distance séparant de son corps un objet présent dans l'espace.	Pour les comportements cibles 1.4.3.1., 1.4.3.2., 1.4.3.3. et 1.4.3.4., les directions et positions sont : droite/gauche, devant/derrière, bas/haut, loin/près, en diagonale, etc. Pour le comportement cible 1.4.3.5., il convient de travailler d'abord la proximité-l'éloignement des objets par rapport à l'individu lui-même, puis la proximité-l'éloignement des objets les uns par rapport aux autres. Dans l'enseignement du comportement cible 1.4.3.5., on attend de l'individu qu'il l'énonce. Toutefois, chez l'individu ne possédant pas les compétences d'expression orale, le comportement de désignation doit être travaillé. Pour les comportements cibles 1.4.3.6. et 1.4.3.8., les estimations de distance peuvent être exprimées au moyen des unités standard de mesure de longueur, comme au moyen de mesures de longueur non standard telles que l'empan ou

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		1.4.3.9. Dit lequel des objets présents dans l'espace est au début/au milieu/à la fin. 1.4.3.10. Se rend, les yeux fermés, à l'emplacement demandé dans l'espace.	le nombre de pas, ainsi que par des longueurs d'objets. Pour le comportement cible 1.4.3.7., les estimations de taille peuvent être exprimées au moyen de mesures de longueur, comme de manière comparative au moyen de l'empan, du nombre de pas et des longueurs/tailles d'objets. Pour le comportement cible 1.4.3.10., lors du travail sur ce comportement, l'emplacement doit être repéré les yeux ouverts, puis les yeux de l'individu doivent être fermés et il doit être amené à se rendre à l'emplacement demandé. Dans l'enseignement du comportement cible 1.4.3.9., on attend de l'individu qu'il l'énonce. Toutefois, chez l'individu ne possédant pas les compétences d'expression orale, le comportement de désignation doit être travaillé.
Section 1.4. Planification motrice et perception sensorielle	1.4.4. Mobilise son corps de manière coordonnée dans les activités réalisées avec des objets.	1.4.4.1. Lance vers une cible, avec la main ou le pied, des objets de textures, de poids et de tailles différents. 1.4.4.2. Attrape l'objet de texture, de poids et de taille différents qui lui est lancé. 1.4.4.3. Fait rebondir le ballon. 1.4.4.4. Conduit avec le pied, à l'intérieur d'espaces délimités, des objets de textures, de poids et de tailles différents. 1.4.4.5. Attrape à deux mains, après rebond, l'objet de texture, de poids et de taille différents qu'il a lancé à deux mains. 1.4.4.6. Attrape avec la main opposée, après rebond, les objets de textures, de poids et de tailles différents qu'il a lancés d'une seule main.	Pour les comportements cibles 1.4.4.1., 1.4.4.2. et 1.4.4.4., il convient d'utiliser des objets de tailles et de poids variés tels que ballon de baudruche, éponge, sacs de haricots, pelote de ficelle, balle en plastique, ballon de plage, balle de ping-pong. La distance entre l'individu et la cible visée doit être progressivement augmentée. La largeur et la taille des points cibles retenus doivent également être progressivement modifiées. Il convient d'amener l'individu à regarder la cible au moment du lancer et de s'assurer qu'il ne regarde pas sa main et/ou son pied. Dans les activités de lancer avec le pied, il convient de veiller à ce que l'objet utilisé soit d'abord immobile, puis en mouvement. Pour le comportement cible 1.4.4.2., la compétence doit être échelonnée en demandant à l'individu d'attraper d'abord à deux mains puis d'une seule main. Pour le comportement cible 1.4.4.4., les espaces délimités mentionnés dans l'objectif peuvent être des parcours formés au sol avec deux cordes, de grands cercles tracés au sol à la craie, etc. Lors du travail sur les comportements cibles 1.4.4.5. et 1.4.4.6., il convient de veiller à travailler sur différentes surfaces telles que moquette, terre, béton, parquet. Il convient en outre d'utiliser des objets pouvant rebondir sur les surfaces décrites, tels que balle en plastique, ballon de plage, balle de ping-pong.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.4. Planification motrice et perception sensorielle	1.4.5. Maintient son équilibre sur différentes surfaces et au cours des activités.	1.4.5.1. Maintient son équilibre sur des surfaces accidentées, inclinées et de hauteurs différentes. 1.4.5.2. Se déplace dans différentes positions sur des supports tels que ballon, trampoline, coussin souple, appareil d'équilibre surélevé, etc.	Pour le comportement cible 1.4.5.1., lors de la conduite des activités, le type de soutien à apporter (une main, deux mains) doit être déterminé en fonction des besoins individuels de l'individu. À mesure que l'individu progresse, le degré de soutien doit être réduit puis estompé. Par ailleurs, il convient de travailler le maintien de l'équilibre d'abord sur les deux pieds, puis sur un seul pied.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		1.4.5.3. Maintient son équilibre en se balançant sur une balançoire dans différentes positions. 1.4.5.4. Maintient son équilibre en position debout sur un pied, les yeux ouverts. 1.4.5.5. Maintient son équilibre en position debout sur un pied, les yeux fermés. 1.4.5.6. Maintient son équilibre en réalisant des mouvements séquentiels.	Pour le comportement cible 1.4.5.2., des mouvements tels que le rebond ou le saut peuvent être proposés. Pour le comportement cible 1.4.5.6., monter un escalier, faire du vélo, grimper et marcher à quatre pattes peuvent être cités en exemple de mouvements séquentiels, terme désignant le mouvement successif et simultané des 4 segments corporels (bras et jambes). Les mouvements séquentiels doivent être échelonnés, du point de vue du contenu, de la complexité et de la vitesse, selon les caractéristiques développementales et les besoins de l'enfant.
Section 1.4. Planification motrice et perception sensorielle	1.4.6. Réalise des imitations motrices.	1.4.6.1. Imité divers mouvements moteurs. 1.4.6.2. Réalise une imitation parallèle aux axes du corps. 1.4.6.3. Franchit la ligne médiane.	Pour tous les comportements cibles, il convient de mener d'abord des activités d'imitation de mouvements simples, puis de mouvements complexes/séquentiels. Pour le comportement cible 1.4.6.1., il convient de travailler des compétences d'imitation de motricité globale telles que sauter, tourner, bondir, tendre-ramener la jambe, s'étirer, se balancer. Ces compétences motrices doivent être réalisées d'abord simultanément avec le modèle, puis en regardant le modèle. Pour le comportement cible 1.4.6.2., les activités doivent être menées avec l'individu placé à côté du modèle puis face au modèle. Dans l'imitation parallèle, on mène des activités d'imitation portant sur des positions corporelles statiques. Des activités où les axes du corps sont parallèles, où les membres se déplacent simultanément dans des directions parallèles, comprenant un travail côte à côte et face à face, peuvent être proposées. Pour le comportement cible 1.4.6.3., le schéma corporel est travaillé différemment. Par exemple, il convient de proposer des activités d'imitation comportant deux mouvements distincts, une main étant sur le nez tandis que l'autre est sur l'oreille du côté opposé. Il convient de travailler l'imitation d'abord en même temps que le modèle, puis à la suite du modèle. Par ailleurs, au cours de ces activités, il convient d'utiliser des images où les membres du corps sont placés ou configurés différemment.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.4. Planification motrice et perception sensorielle	1.4.7. Réalise des compétences de coordination œil-main.	1.4.7.1. Utilise des objets de tailles diverses pour rassembler, séparer et transvaser de petits objets d'un récipient à un autre. 1.4.7.2. Réalise la forme demandée avec des matières à modeler.	Pour le comportement cible 1.4.7.1., les activités consistant à rassembler et à séparer des objets doivent commencer, selon la performance de l'individu, avec la main, puis se poursuivre avec des objets tels que cuillère, pelle, pince, deux baguettes (par exemple ramasser des capsules dans l'eau avec deux baguettes, trier de petites boules de coton par couleur avec une pince, etc.).

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		1.4.7.3. Constitue de nouvelles formes/de nouveaux modèles à partir de divers objets. 1.4.7.4. Réalise la forme demandée en déchirant le papier. 1.4.7.5. Réalise la forme demandée en pliant le papier. 1.4.7.6. Découpe aux ciseaux la forme donnée sur le papier.	Pour le comportement cible 1.4.7.3., il convient de mener des activités consistant d'abord à reproduire à l'identique les formes données, puis à créer des formes originales, avec des objets tels que legos, bâtonnets, figures géométriques en plastique de couleur, élastiques de couleur.
Section 1.4. Planification motrice et perception sensorielle	1.4.8. Dans les activités de la vie quotidienne, tient les objets de manière adaptée à leur taille, à leur poids et à leur structure.	1.4.8.1. Tient dans une position appropriée des objets de formes et de tailles différentes. 1.4.8.2. Lâche volontairement, dans une position appropriée, des objets de formes et de tailles différentes. 1.4.8.3. Tient/lâche les objets avec une force suffisante. 1.4.8.4. Tient les objets de manière adaptée à leurs caractéristiques. 1.4.8.5. Tient les objets avec les zones de contact appropriées. 1.4.8.6. Tient les objets en préservant l'alignement de son corps. 1.4.8.7. Porte un objet volumineux et lourd avec ses deux mains. 1.4.8.8. Porte d'une seule main des objets de poids différents.	Pour le comportement cible 1.4.8.1., il convient de mener des activités de préhension en adoptant la position de la main et du bras adaptée aux caractéristiques des objets et en appliquant la force appropriée. Par exemple, un grand pichet se tient non par le goulot mais par l'anse, et doit être tenu avec la force appropriée et/ou avec l'appui de la seconde main. Pour le comportement cible 1.4.8.3., il convient de tenir compte du poids, de la taille, de la matière, de la forme des objets, etc. (par exemple poser un pichet en verre sur la table en appliquant la forme, la vitesse et la force appropriées). Il convient de veiller à ce que l'individu adopte la position corporelle appropriée et applique la quantité de force adéquate lorsqu'il lâche les objets. Pour le comportement cible 1.4.8.8., les activités doivent être menées séparément avec chacune des deux mains (droite et gauche). Dans l'enseignement du comportement cible 1.4.8.4., on attend de l'individu qu'il tienne et lâche les objets de manière adaptée à leurs caractéristiques.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.4. Planification motrice et perception sensorielle	1.4.9. Réalise des tracés simples au crayon.	1.4.9.1. Colorie un espace délimité. 1.4.9.2. Relie les traits en suivant les points. 1.4.9.3. Trace les traits de base. 1.4.9.4. Complète l'image incomplète en la dessinant. 1.4.9.5. Copie les figures géométriques en les traçant. 1.4.9.6. Dessine des images d'objets/d'êtres vivants. 1.4.9.7. Dessine les objets dans différentes positions. 1.4.9.8. Réalise divers tracés à la règle. 1.4.9.9. Trouve et trace le chemin dans des labyrinthes complexes.	Pour tous les comportements cibles, il convient d'amener l'individu à tenir le crayon dans une position appropriée (posé sur le majeur, tenu par la face interne du pouce et de l'index). Toutefois, si l'individu fait preuve de maîtrise et de fluidité dans les compétences de coloriage et de tracé bien qu'il tienne le crayon dans une position différente de celle décrite, il ne faut pas intervenir sur sa position de préhension du crayon. Il convient en outre d'observer, chez l'individu qui tient le crayon dans une position différente, l'apparition ou non de fatigue, de douleurs de la main, du poignet ou du bras lors des activités, ainsi que la qualité du produit obtenu. Pour le comportement cible 1.4.9.2., il convient de veiller à ce que l'individu maintienne la séquence dans les tracés ordonnés tels que relier les traits en suivant les points. Pour le comportement cible 1.4.9.5., il convient d'utiliser des figures géométriques de plus en plus complexes. Par exemple, des figures

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			géométriques imbriquées. Pour les comportements cibles 1.4.9.1., 1.4.9.2. et 1.4.9.3., il convient d'amener l'individu à garder en contact avec le support la partie du bras située entre le coude et le poignet pendant le coloriage et le tracé. Au cours des activités, il convient d'indiquer et de modeler que le mouvement du bras doit s'effectuer dans le sens de l'écriture et que, à mesure que l'on avance sur la ligne, le mouvement du bras doit progresser dans le même sens et ne pas rester fixe sur le support. Pour le comportement cible 1.4.9.3., les traits de base sont : —, , O, \, /, Λ, C, +, X, V, U, ∩, S.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.5.	1.5.1. Organise sa vie quotidienne.	1.5.1.1. Planifie les travaux/tâches qu'il accomplira dans la journée. 1.5.1.2. Classe par ordre d'importance les travaux/tâches qu'il accomplira dans la journée. 1.5.1.3. Détermine l'horaire et la durée des travaux/tâches qu'il accomplira dans la journée. 1.5.1.4. Accomplit à temps les travaux/tâches qu'il doit accomplir dans la journée. 1.5.1.5. Mène à son terme le travail/la tâche qu'il a commencé. 1.5.1.6. Aménage les milieux dans lesquels il accomplira ses travaux/tâches. 1.5.1.7. Prépare les matériels dont il a besoin pour ses travaux/tâches. 1.5.1.8. Recourt aux étapes de résolution de problèmes lorsqu'il rencontre un problème quelconque entravant ses travaux/tâches. 1.5.1.9. Accomplit les travaux/tâches de la journée conformément aux paliers opératoires.	Pour le comportement cible 1.5.1.1., des emplois du temps quotidiens, hebdomadaires et mensuels doivent être préparés. Pour le comportement cible 1.5.1.6., l'expression « milieu » désigne le milieu dans lequel la tâche sera accomplie. Pour le comportement cible 1.5.1.8., les étapes de résolution de problèmes suivantes doivent être utilisées : définir le problème, déterminer les solutions possibles, choisir la meilleure solution, mettre en œuvre la solution et évaluer le résultat. Pour le comportement cible 1.5.1.9., il convient d'établir les paliers opératoires de la tâche et de recourir à des grilles d'auto-observation.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.5. Autorégulation/autogestion	1.5.2. Se conforme au programme scolaire.	1.5.2.1. Suit l'emploi du temps scolaire. 1.5.2.2. Prépare son cartable conformément à l'emploi du temps scolaire. 1.5.2.3. Respecte la planification du temps au sein de l'école. 1.5.2.4. Maintient en ordre son cartable, son pupitre et son	Cet objectif renvoie au programme du centre. Toutefois, les compétences nécessaires pour que l'individu se conforme au programme scolaire peuvent être acquises au centre. Pour cela, divers aide-mémoire peuvent être ajoutés sur l'emploi du temps scolaire. Les paliers de préparation du cartable peuvent être transformés en liste de contrôle.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		casier scolaire.	
Section 1.5. Autorégulation/autogestion	1.5.3. Fait ses devoirs.	1.5.3.1. Note ses devoirs de façon complète et exacte. 1.5.3.2. Hiérarchise les devoirs qu'il aura à faire. 1.5.3.3. Détermine les paliers opératoires des devoirs. 1.5.3.4. Détermine l'heure à laquelle il commencera son devoir. 1.5.3.5. Détermine la durée du devoir. 1.5.3.6. Aménage le milieu dans lequel il fera ses devoirs. 1.5.3.7. Prépare les matériels dont il a besoin pour ses devoirs. 1.5.3.8. Accomplit ses devoirs conformément aux paliers opératoires. 1.5.3.9. Fait à temps les devoirs qu'il a à faire. 1.5.3.10. Fait son devoir en entier. 1.5.3.11. Fait son devoir correctement. 1.5.3.12. Fait son devoir avec soin. 1.5.3.13. Mène à son terme le devoir qu'il a commencé. 1.5.3.14. Utilise les sources de référence pour résoudre le problème lorsqu'il rencontre, à propos du devoir, un problème qui l'empêche de faire ou d'achever ses devoirs. 1.5.3.15. Résout le problème lorsqu'il rencontre un problème lié à des facteurs externes qui l'empêche de faire ou d'achever ses devoirs. 1.5.3.16. Rend son devoir à temps.	Pour le comportement cible 1.5.3.2., il convient d'enseigner à hiérarchiser en tenant compte de la date de remise du devoir, de son degré de difficulté, de sa densité et du niveau de préparation de l'individu lui-même. Pour le comportement cible 1.5.3.14., il convient d'enseigner à l'individu à utiliser les sources de référence pour résoudre le problème : consulter un exemple résolu, consulter des ressources complémentaires, demander de l'aide aux adultes. Pour le comportement cible 1.5.3.15., l'expression facteurs externes désigne le manque de matériel, l'insuffisance du milieu et les facteurs de distraction. Pour le comportement cible 1.5.3.15., les étapes de résolution de problèmes suivantes doivent être utilisées : définir le problème, déterminer les solutions possibles, choisir la meilleure solution, mettre en œuvre la solution et évaluer le résultat.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.5. Autorégulation/autogestion	1.5.4. Utilise des compétences de travail appropriées.	1.5.4.1. Prépare un plan de travail quotidien et hebdomadaire. 1.5.4.2. Détermine l'heure et la durée de son travail scolaire. 1.5.4.3. Revoit chaque jour les cours traités. 1.5.4.4. Effectue une préparation préalable relative aux cours à venir. 1.5.4.5. Revoit les sujets pour se préparer à un examen. 1.5.4.6. Maintient son attention pendant le cours. 1.5.4.7. Porte son attention sur les stimuli importants pendant l'exposé du cours. 1.5.4.8. Prend en note les passages importants des sujets exposés en cours. 1.5.4.9. Utilise des stratégies de résolution de tests. 1.5.4.10. Utilise des stratégies de réponse écrite aux questions ouvertes.	Pour le comportement cible 1.5.4.3., il convient d'enseigner des compétences de travail telles que souligner les passages importants, prendre des notes et réaliser des schémas lors de la révision des cours traités. Pour le comportement cible 1.5.4.4., la préparation préalable à effectuer consiste à lire le sujet suivant qui sera traité. Pour le comportement cible 1.5.4.5., il convient de faire acquérir aux individus des compétences telles que réaliser un schéma lors de la révision, résoudre des questions, formuler des questions et s'exercer à partir d'exemples résolus. Pour le comportement cible 1.5.4.6., il convient d'accorder de l'importance aux adaptations du milieu et des matériels ainsi qu'à la participation active de l'individu, afin qu'il puisse maintenir son attention. La stratégie d'auto-observation de l'attention peut en outre être utilisée pour maintenir l'attention. Pour cela, il convient de présenter à l'individu, à intervalles réguliers

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			adaptés à sa durée d'attention, des stimuli physiques (toucher légèrement son épaule, établir un contact visuel, tapoter légèrement la table, etc.) ou verbaux (dire son nom, poser une question, etc.), afin qu'il observe si son attention est ou non sur la tâche. Par exemple, on attendra que l'individu, lorsqu'on lui touche l'épaule toutes les cinq minutes, s'auto-observe en se posant à lui-même la question « Où est mon attention en ce moment, est-elle sur la tâche ? » (Est-ce que j'écoute ce qui est dit ? Est-ce que je fais l'exercice donné ? etc.) et, si son attention n'est pas sur la tâche, la ramène lui-même vers celle-ci. Un enseignement doit être dispensé à cette fin. Pour le comportement cible 1.5.4.8., il convient d'enseigner des stratégies de prise de notes telles qu'écrire en abrégé ou laisser un blanc là où l'on n'a pas eu le temps d'écrire. Il convient en outre d'enseigner aux individus des stratégies de prise de notes en cours en leur fournissant des notes guides ainsi que des notes/schémas à trous.
Section 1.5. Autorégulation/autogestion	1.5.5. Utilise les sources de référence.	1.5.5.1. Utilise un dictionnaire. 1.5.5.2. Utilise un guide orthographique. 1.5.5.3. Utilise un atlas. 1.5.5.4. Utilise Internet afin d'accéder à une ressource. 1.5.5.5. Utilise des ouvrages de référence.	Les paliers de compétences intermédiaires relatifs à l'utilisation de chacun d'eux doivent être définis et des mises en pratique portant sur ces paliers doivent être prévues. Il est recommandé que ces mises en pratique soient réalisées en lien avec le cours.

2. Nom du module	LANGAGE ET COMMUNICATION
2. Objectif du module	Il est visé de développer, chez les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages, les compétences relatives à l'articulation, au vocabulaire, à la forme, au sens et à l'usage de la langue ainsi qu'aux fonctions de la communication.
2. Sections du module	Articulation, Vocabulaire, Forme, sens et usage, Fonctions de la communication Objectifs Explications Comportements cibles

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.1. Articulation	2.1.1. Articule correctement les consonnes dans son discours.	2.1.1.1. Articule les consonnes occlusives. 2.1.1.2. Articule, parmi les consonnes ouvertes, celles qui se forment dans un conduit vocal étroit. 2.1.1.3. Articule, parmi les consonnes ouvertes, celles qui se forment dans un conduit vocal ouvert.	Pour le comportement cible 2.1.1.1., les consonnes occlusives sont : b, c, ç, d, g, k, p, t. Pour le comportement cible 2.1.1.2., les consonnes ouvertes se formant dans un conduit vocal étroit sont : f, h, j, s, ş, v, z. Pour le comportement cible 2.1.1.3., les consonnes ouvertes se formant dans un conduit vocal ouvert sont : l, m, n, r, y. Pour tous les comportements cibles, il convient de déterminer quels sons l'individu produit de façon erronée dans divers contextes (jeu, observation de livres, activités, etc.). Une fois les sons produits de façon erronée déterminés, il convient de repérer les mots contenant ces sons et de servir de modèle quant à leur production correcte dans divers contextes (jeu, observation de livres, activités, etc.). En servant de modèle, il convient de veiller à ne pas interrompre la parole de l'individu, à ne pas s'éloigner du contexte naturel et à ne pas faire répéter les mots sans cesse.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.2. Vocabulaire	2.2.1. Développe son vocabulaire.	2.2.1.1. Réagit de manière appropriée aux énoncés formés de mots fréquemment employés. 2.2.1.2. Emploie les mots fréquemment employés dans des contextes appropriés. 2.2.1.3. Réagit de manière appropriée aux énoncés formés de mots rarement employés. 2.2.1.4. Emploie les mots rarement employés dans des contextes appropriés. 2.2.1.5. Dit le sens qu'apportent à la phrase les mots employés au sens dérivé. 2.2.1.6. Construit des phrases avec des mots employés au sens dérivé. 2.2.1.7. Réagit de manière appropriée aux énoncés formés de mots employés au sens dérivé. 2.2.1.8. Emploie dans son discours les mots au sens dérivé dans le contexte approprié. 2.2.1.9. Dit le sens qu'apportent à la phrase les mots employés au sens figuré. 2.2.1.10. Construit des phrases avec des mots employés au sens figuré. 2.2.1.11. Réagit de manière appropriée aux énoncés formés de mots employés au sens figuré. 2.2.1.12. Emploie dans son discours les mots au sens	Pour les comportements cibles 2.2.1.1. et 2.2.1.2., afin de développer le vocabulaire de l'individu tant sur le plan de la compréhension que sur celui de l'expression, il convient de lui enseigner divers noms d'êtres et d'objets absents de son vocabulaire (noms d'animaux, d'aliments, de boissons, de vêtements, de véhicules, de plantes, de meubles, d'objets ménagers), des noms de lieux (parties intérieures et extérieures de la maison, lieux de loisirs, lieux de commerce, etc.), divers verbes, des adjectifs (adjectifs qualificatifs, déterminatifs, démonstratifs, numéraux, numéraux ordinaux, indéfinis, interrogatifs), des pronoms (pronoms personnels, réfléchis, démonstratifs, indéfinis, interrogatifs, relatifs et possessifs), des adverbes (adverbes de manière, de temps, de direction, de quantité, interrogatifs, démonstratifs), diverses conjonctions (conjonctions d'énumération, d'équivalence, de comparaison, de cause, les conjonctions « de », « ve », « ise »). Pour les comportements cibles 2.2.1.1., 2.2.1.3., 2.2.1.7., 2.2.1.11. et 2.2.1.15., il convient de demander à l'individu des réactions telles que répondre aux questions, comprendre et exécuter les consignes, dire le sens, montrer l'image correspondante. Pour les comportements cibles 2.2.1.2. et 2.2.1.4., il convient de choisir dans l'enseignement des activités adaptées au comportement cible. L'observation de livres illustrés, les activités de lecture et de compréhension de textes, la description d'un objet ou d'un événement, la description d'une personne, le récit

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		figuré dans le contexte approprié. 2.2.1.13. Dit le sens des termes. 2.2.1.14. Construit des phrases avec des termes. 2.2.1.15. Réagit de manière appropriée aux énoncés formés de termes. 2.2.1.16. Emploie les termes dans son discours dans le contexte approprié.	d'un jeu, la comparaison à partir de deux images d'êtres, le récit d'images montrant l'ordre de fabrication d'une chose ou d'images montrant un problème et sa cause, etc., le récit d'un souvenir sont quelques-unes de ces activités. Ces activités peuvent être utilisées à des fins tant d'évaluation que d'enseignement. Lorsque vous les utilisez à des fins d'évaluation, les mots employés par l'individu doivent être consignés en fonction de votre comportement cible. Lorsque vous les utilisez à des fins d'enseignement, il convient d'organiser une activité, dans le cadre de ces activités et de votre comportement cible, afin de développer le vocabulaire de l'individu, et de recourir à des techniques telles que l'expansion, le parler parallèle, l'ajout, etc., qui aident à faire acquérir la langue. Pour tous les comportements cibles, le sens des mots doit être trouvé dans le texte en montrant comment tirer parti des indices contextuels. Afin de faire acquérir ces comportements cibles, l'utilisation d'un dictionnaire doit également être enseignée à l'individu.
Section 2.2. Vocabulaire	2.2.2. Emploie les locutions et les proverbes dans son discours.	2.2.2.1. Explique le sens des locutions. 2.2.2.2. Construit des phrases avec des locutions. 2.2.2.3. Réagit de manière appropriée aux énoncés contenant des locutions. 2.2.2.4. Emploie les locutions dans son discours dans le contexte approprié. 2.2.2.5. Explique le sens des proverbes. 2.2.2.6. Construit des phrases avec des proverbes. 2.2.2.7. Réagit de manière appropriée aux énoncés contenant des proverbes. 2.2.2.8. Emploie les proverbes dans son discours dans le contexte approprié.	Pour tous les comportements cibles, ces comportements cibles doivent être acquis par l'individu au cours des activités de compréhension de texte. Toutefois, lorsque des contextes appropriés se présentent, les objectifs peuvent également être acquis dans l'ordre en tirant parti du contexte.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.3. Forme, sens et usage	2.3.1. Emploie les suffixes dans son discours.	2.3.1.1. Réagit de manière appropriée selon le sens qu'apportent à la phrase les suffixes flexionnels nominaux. 2.3.1.2. Emploie de manière appropriée les suffixes flexionnels nominaux. 2.3.1.3. Réagit de manière appropriée selon le sens qu'apportent à la phrase les suffixes flexionnels verbaux. 2.3.1.4. Emploie de manière appropriée les suffixes flexionnels verbaux.	Pour tous les comportements cibles, il convient de déterminer les suffixes flexionnels nominaux (suffixes casuels, suffixe possessif, suffixe du génitif, suffixe du pluriel, suffixe interrogatif, suffixe d'égalité du verbe auxiliaire, suffixe instrumental) et les suffixes flexionnels verbaux (suffixes modaux, suffixe de négation, suffixe interrogatif, suffixes personnels, verbe auxiliaire que l'individu emploie et n'emploie pas dans sa communication quotidienne, lorsqu'il raconte un événement/une situation, dans un contexte de jeu ou dans un contexte de récit d'histoire à partir d'images. Pour les suffixes flexionnels nominaux ou verbaux qu'il n'emploie pas, l'enseignement doit être mené à l'aide d'activités telles que cartes illustrées,

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			livres d'histoires, jeux, etc. Par exemple, pour les suffixes du pluriel, on peut utiliser des cartes illustrées représentant, l'une un seul enfant, l'autre de nombreux enfants. Dans un livre illustré, l'enseignement des suffixes possessifs peut être mené lors de la description des affaires et des vêtements du personnage. À l'aide de cartes d'événements, on peut demander à l'individu de formuler une question relative à la carte. Par exemple, le suffixe interrogatif peut être enseigné en formulant, à propos d'une carte représentant un enfant qui court, des questions telles que « Çocuk koşuyor mu? », etc. Les autres objectifs doivent également être acquis, comme dans les exemples donnés ci-dessus, à l'aide de cartes illustrées, de jeux et de livres d'histoires illustrés comportant la structure cible retenue.
Section 2.3. Forme, sens et usage	2.3.2. Emploie des phrases de sens et de structures divers de manière adaptée à leur contexte.	2.3.2.1. Réagit de manière appropriée aux phrases exprimant la négation. 2.3.2.2. Emploie de manière adaptée au contexte les phrases exprimant la négation. 2.3.2.3. Réagit de manière appropriée aux phrases interrogatives. 2.3.2.4. Emploie les phrases interrogatives dans le contexte approprié. 2.3.2.5. Réagit de manière appropriée aux phrases juxtaposées. 2.3.2.6. Construit des phrases juxtaposées. 2.3.2.7. Réagit de manière appropriée aux phrases coordonnées. 2.3.2.8. Construit des phrases coordonnées.	Pour tous les comportements cibles, ces structures de phrase doivent être travaillées dans un contexte de conversation ou de narration. Il convient en outre de mener, en tirant parti d'images, des activités consistant à raconter un événement ordonné, à définir un être, à raconter des activités suivant un ordre d'exécution déterminé, à raconter un événement composé d'un problème, d'une solution et d'un résultat, à raconter en comparant deux éléments, à raconter les causes et le résultat d'un problème. La « phrase coordonnée » mentionnée dans les comportements cibles 2.3.2.7. et 2.3.2.8. est un groupe de phrases composé de plusieurs phrases reliées entre elles par des conjonctions. Dans la phrase coordonnée, les phrases sont reliées entre elles par des conjonctions telles que « ama », « ancak », « fakat », « lakin », « ne var ki », « ne yazık ki », « yalnız », « çünkü », « oysa », « oysaki », « mademki », « ve », « veya », « ne ... ne ... », « hem ... hem ... ».
Section 2.3. Forme, sens et usage	2.3.3. Produit ses propos et ses récits de manière fluide, en employant des mots appropriés, en veillant à la syntaxe et à l'ordre des événements et avec l'accentuation/l'intonation/les mimiques appropriées.	2.3.3.1. Emploie des mots appropriés dans ses propos et ses récits. 2.3.3.2. Construit dans ses propos et ses récits des phrases conformes à la syntaxe. 2.3.3.3. Raconte un événement dans l'ordre. 2.3.3.4. Emploie dans ses propos et ses récits l'accentuation, l'intonation et les mimiques appropriées. 2.3.3.5. Produit ses propos et ses récits de manière fluide.	Pour tous les comportements cibles, il convient de demander à l'individu de produire des récits sur des sujets tels que définir un être, raconter comment se fait un travail, expliquer une situation problématique de son vécu, raconter une histoire qu'il a lue/écoutée. On peut lui demander de raconter ses expériences directes comme indirectes.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.4. Fonctions de la communication	2.4.1. Utilise la langue pour se protéger et protéger ses droits, pour justifier ses comportements et ses désirs et pour critiquer autrui.	2.4.1.1. Utilise la langue pour se protéger. 2.4.1.2. Utilise la langue pour protéger ses droits. 2.4.1.3. Utilise la langue pour justifier ses comportements et ses désirs. 2.4.1.4. Utilise la langue pour critiquer autrui.	Des exemples relatifs aux comportements cibles sont donnés ci-dessous. 2.4.1.1. « Tu me fais mal à la main, retire ta main. » 2.4.1.2. « C'est mon crayon, tu as pris le mauvais crayon. » 2.4.1.3. « J'ai fermé la porte. Je ne veux pas qu'ils me voient. » 2.4.1.4. « Je ne veux pas jouer avec toi parce que tu n'attends pas ton tour. » S'il n'est pas possible d'observer si l'individu emploie

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			ou non ce type d'énoncés, des contextes doivent être créés pour que des énoncés appropriés apparaissent. Des exemples relatifs aux comportements cibles lorsqu'il raconte des expériences passées sont donnés ci-dessous. 2.4.1.1. « Il m'a poussé. Et moi je l'ai poussé. » 2.4.1.2. « Je lui ai dit de faire la queue. » 2.4.1.3. « Nous étions en pause ; c'est pour cela que je suis sorti. » 2.4.1.4. « Je n'ai pas aimé le travail que nous avons fait hier. »
Section 2.4. Fonctions de la communication	2.4.2. Utilise la langue pour diriger ses propres actes et ceux d'autrui et pour travailler en coopération avec autrui	2.4.2.1. Utilise la langue pour diriger ses propres actes. 2.4.2.2. Utilise la langue pour diriger les actes d'autrui. 2.4.2.3. Utilise la langue lorsqu'il travaille en coopération avec autrui.	Des exemples relatifs aux comportements cibles sont donnés ci-dessous. 2.4.2.1. « Je vais d'abord tailler mon crayon puis j'écrirai. » 2.4.2.2. « Lis d'abord, moi j'écoute ; ensuite ce sera moi qui lirai. » 2.4.2.3. « Toi, trouve les bords, et moi je trouverai ceux de la même couleur. »
Section 2.4. Fonctions de la communication	2.4.3. Raconte les événements, leur ordre et leurs détails en y ajoutant émotions et expériences.	2.4.3.1. Raconte les événements. 2.4.3.2. Raconte les événements dans leur ordre. 2.4.3.3. Raconte les événements en donnant des détails. 2.4.3.4. Raconte les événements en y ajoutant ses expériences et ses émotions.	Pour l'objectif 2.4.3., vous pouvez utiliser un livre illustré ou des cartes d'événements ordonnées. Des exemples relatifs aux comportements cibles sont donnés ci-dessous. 2.4.3.1. « Le chat boit du lait ici. Le chat court. L'homme crie. » 2.4.3.2. « Le chat boit le lait, en voyant l'homme le chat s'éloigne en courant, l'homme crie derrière lui. » 2.4.3.3. « La mère de ce chat blanc est derrière la maison. » 2.4.3.4. « Moi j'aime les chats mais je n'aime pas qu'ils soient aussi espiègles. » Des exemples relatifs aux comportements cibles lorsqu'il raconte des expériences passées sont donnés ci-dessous. 2.4.3.1. « Ce week-end nous sommes allés au centre commercial. Nous sommes allés au cinéma. Nous avons mangé des boulettes de viande. » 2.4.3.2. « Ce week-end nous sommes allés au centre commercial. Là-bas nous avons mangé des boulettes de viande puis nous sommes allés au cinéma ». 2.4.3.3. « La boulette que j'ai mangée était très grosse. En la mordant, la graisse a giclé sur moi. » 2.4.3.4. « Je me suis beaucoup amusé ce week-end ; c'était très bien d'être avec mes amis. »
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.4. Fonctions de la communication	2.4.4. Prédit les événements, les détails des actions et des événements, une série d'événements, les solutions possibles à des problèmes, les options parmi de nombreuses formes d'action ainsi que les conséquences des actions ou des événements.	2.4.4.1. Prédit les événements. 2.4.4.2. Prédit les détails des actions et des événements. 2.4.4.3. Prédit une série d'événements. 2.4.4.4. Prédit les problèmes et leurs solutions possibles. 2.4.4.5. Prédit les options parmi de nombreuses formes d'action. 2.4.4.6. Prédit les conséquences des actions ou des événements.	Pour l'objectif 2.4.4., il convient de poser à l'individu, lors de l'observation d'un livre illustré ou de cartes d'événements ordonnées, des questions l'amenant à prédire ce qui se passera à la page/sur la carte suivante. Il n'est pas indispensable que les prédictions de l'individu soient exactes. L'essentiel est de développer la compétence d'utilisation de la langue à des fins de prédiction. Des exemples de questions et de réponses relatifs aux comportements cibles sont donnés ci-dessous. 2.4.4.1. « Que va-t-il se passer quand le chat aura bu le lait ? » Le laitier va poursuivre le chat. 2.4.4.2. « Le chat est maintenant dans le jardin. Que va faire le chat ? » (en montrant le chat devant l'arbre) « Le chat va monter dans l'arbre. » 2.4.4.3. « Le chat a vu les bouteilles de lait dans la charrette du laitier. Que va-t-il se passer ensuite ? Raconte ! » « Le chat va boire le lait, puis le laitier va le voir et va poursuivre le chat. » 2.4.4.4. « Sa mère n'a pas trouvé le chaton. Comment sa mère va-t-elle trouver le chaton ? » « Ne trouvant pas le chaton, sa mère va demander aux autres chats. »

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			2.4.4.5. « Le chaton est monté dans l'arbre. À ton avis, va-t-il descendre ? Ou bien aura-t-il besoin d'aide ? À ton avis, qu'est-ce qui va arriver au chat ? » « Le chat va descendre de l'arbre. Quand sa mère le trouvera, elle pourra le faire descendre. » 2.4.4.6. « Le laitier poursuit le chat. À ton avis, qu'est-ce qui va arriver à ce lait ? » « Les autres chats vont renverser le lait. »
Section 2.4. Fonctions de la communication	2.4.5. Raisonne afin de définir les relations causales et associatives, les problèmes et leurs solutions, de justifier ses pensées et ses actes et de définir des principes.	2.4.5.1. Raisonne afin de définir les relations causales et associatives. 2.4.5.2. Raisonne afin de définir les problèmes et leurs solutions. 2.4.5.3. Raisonne afin de justifier ses pensées et ses actes. 2.4.5.4. Raisonne afin de définir des principes.	Pour l'objectif 2.4.5., il convient de poser à l'individu, lors de l'observation d'un livre illustré ou de cartes d'événements ordonnées, des questions l'amenant à raisonner. Il n'est pas indispensable que les réponses de l'individu soient exactes. L'essentiel est de développer la compétence d'utilisation de la langue à des fins de raisonnement. Des exemples de questions et de réponses relatifs aux comportements cibles sont donnés ci-dessous. 2.4.5.1. « Pourquoi le laitier ne savait-il rien du chat ? Parce que le chat s'était caché. » 2.4.5.2. « Que doit faire le chat pour échapper au laitier ? » « Pour échapper au laitier, le chat doit monter dans l'arbre. » 2.4.5.3. « Pourquoi le chat a-t-il renversé le lait par terre ? » « Le chat a renversé le lait par terre pour pouvoir le boire plus facilement. » 2.4.5.4. « Que doit faire le laitier ? » « Je pense qu'il vaudrait mieux que le laitier laisse le chat tranquille. Parce qu'il est encore tout petit. » Des exemples relatifs aux comportements cibles lorsqu'il raconte des expériences passées sont donnés ci-dessous. 2.4.5.1. « Comme le vent soufflait très fort, mes oreilles ont rougi. » 2.4.5.2. « Comme il ne me restait plus de crayon rouge, j'ai utilisé un crayon bleu. » 2.4.5.3. « Comme je suis parti de la maison très précipitamment, j'ai oublié mon livre à la maison. » 2.4.5.4. « Quand il pleut, la terre devient de la boue. » Si l'on ne peut observer chez l'individu ce type d'énoncés de raisonnement, des contextes doivent être créés pour que des énoncés appropriés apparaissent.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.4. Fonctions de la communication	2.4.6. Se met à la place des expériences, des émotions et des réactions d'autrui pour exprimer un retour réflexif.	2.4.6.1. Exprime son vécu en se mettant à la place des expériences d'autrui. 2.4.6.2. Exprime ses émotions en se mettant à la place des émotions d'autrui. 2.4.6.3. Exprime sa réaction en se mettant à la place des réactions d'autrui.	Pour l'objectif 2.4.6., il convient de poser à l'individu, lors de l'observation d'un livre illustré ou de cartes d'événements ordonnées, des questions l'amenant à exprimer un retour réflexif. Il n'est pas indispensable que les réponses de l'individu soient exactes. L'essentiel est de développer la compétence d'utilisation de la langue à des fins de retour réflexif. Des exemples de questions et de réponses relatifs aux comportements cibles sont donnés ci-dessous. 2.4.6.1. « Si tu étais à la place du chaton, qu'aurais-tu fait en voyant le lait ? » « Si j'étais à la place du chaton, en voyant le lait je demanderais la permission de le boire/je le boirais tout de suite. »

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			2.4.6.2. « Si tu étais à la place de la maman chatte, qu'aurais-tu ressenti en ne retrouvant pas ton petit ? » « Si j'étais à la place de la maman chatte, je serais très triste de ne pas retrouver mon petit. » 2.4.6.3. « Si tu étais à la place du laitier, comment réagirais-tu lorsque le chat boit ton lait ? Si j'étais à la place du laitier, je crierais sur le chat/je me fâcherais beaucoup/je donnerais encore un peu de lait au chat. » Remarque : pour enseigner la compétence d'utilisation de la langue à des fins de récit d'événements, de prédiction, de raisonnement et de retour réflexif, vous devez d'abord poser votre question, puis y répondre vous-même. Ce travail doit être mené ainsi pendant quelques séances avec différents livres illustrés ou cartes d'événements ordonnées. Il convient ensuite de poser des questions à l'individu et de lui demander d'y répondre. Enfin, vous devez poser la question et en demander la réponse à l'individu.

3. Nom du module	LECTURE ET ÉCRITURE
3. Objectif du module	Il est visé de soutenir, chez les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages, les compétences de littératie précoce, de lecture et d'écriture initiales, de lecture fluide et de compréhension écrite, de compréhension orale, d'expression écrite et de grammaire.
3. Sections du module	Littératie précoce, Lecture et écriture initiales, Lecture fluide et compréhension écrite, Compréhension orale, Expression écrite, Grammaire Explications générales relatives au module

Explications générales relatives au module

- Dans la section littératie précoce, la méthode d'enseignement direct peut être retenue comme méthode d'enseignement. Les comportements cibles doivent également être développés de manière efficace et durable au moyen de jeux et d'activités ludiques. Par ailleurs, les comportements cibles relatifs aux compétences doivent être intégrés, par l'enseignement occasionnel, aux routines quotidiennes (repas, temps libre, lecture de livres, etc.) et des répétitions doivent être effectuées. La section grammaire est classée par sujets. Aucun ordre allant du facile au difficile n'a été suivi. L'enseignant peut choisir les objectifs en fonction du programme scolaire et de la performance de l'individu. Des schémas doivent être utilisés pour les comportements cibles exigeant classement et mise en ordre. Note relative aux explications signalées par (*) dans la section compréhension écrite : * Les questions de compréhension de texte peuvent être posées à l'individu selon 3 types. Ce sont : les questions dont la réponse figure dans le texte, les questions inférentielles, les questions de connaissances et d'expérience. Questions figurant dans le texte : questions dont la réponse est explicitement formulée dans une phrase du texte. Questions inférentielles : questions dont la réponse n'est pas explicitement formulée dans une phrase du texte et qui exigent que le lecteur utilise différentes parties du texte et établisse des relations entre les événements. Questions fondées sur les connaissances et les expériences : questions exigeant que le lecteur y réponde en combinant ses propres connaissances et expériences avec les événements du texte.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.1. Littératie précoce	3.1.1. Discrimine les propriétés sonores des mots.	3.1.1.1. Dit si les paires de mots énoncées sont identiques/différentes. 3.1.1.2. Dit si les mots énoncés riment ou non. 3.1.1.3. Dit lesquels des mots énoncés riment. 3.1.1.4. Produit un mot rimant avec un mot énoncé.	• Il convient de recourir à des poèmes/comptines/devinettes/chansons contenant des mots qui riment, en vue de développer la conscience des rimes ; les mots qui riment doivent être accentués et répétés. • Lors de l'enseignement de ces comportements cibles au moyen de poèmes/comptines/chansons : 1. Les poèmes/comptines/chansons doivent être dits avec les individus. 2. Après que les poèmes/comptines/chansons ont été dits, il convient de demander à l'individu de les répéter. 3. Il convient de demander à l'individu de dire de manière autonome les poèmes/comptines/chansons travaillés. 4. Il convient de demander à l'individu de dire les mots qui riment de manière rythmée. 5. Il convient de demander à l'individu de produire des mots dont la prononciation ressemble à celle des mots qui riment. 6. Il convient de demander à l'individu de dire le son accentué dans les mots qui riment. Vous pouvez également mettre en œuvre cet objectif avec des histoires contenant des mots rimés. • Les mots qui riment doivent être définis comme des mots dont la prononciation se ressemble. • Il convient de veiller à ce que les mots qui riment se ressemblent par au moins 2 sons. Les mots courts conviennent mieux au travail sur les rimes. Pour le comportement cible 3.1.1.1., il convient de donner à l'individu des paires de mots identiques entre eux (bing-bing) ou semblables mais différents (bing-ding). Ces mots peuvent être des mots signifiants (çok-koç) comme des mots dépourvus de sens (pit-nit). Pour le comportement cible 3.1.1.2., le travail doit être mené avec deux mots. Pour le comportement cible 3.1.1.3., trois mots sont donnés. Deux d'entre eux riment ensemble tandis que le troisième ne rime pas. On attend de l'individu qu'il distingue lesquels des deux riment.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Pour le comportement cible 3.1.1.4., il convient d'utiliser des mots se prêtant à la production de mots qui riment et de veiller à ce qu'il s'agisse de mots courts (par exemple baş-taş-kaş-yaş, etc.).
Section 3.1. Littératie précoce	3.1.2. Discrimine les propriétés syllabiques des mots.	3.1.2.1. Découpe en syllabes les mots énoncés. 3.1.2.2. Dit la première syllabe d'un mot énoncé. 3.1.2.3. Dit la dernière syllabe d'un mot énoncé.	Pour le comportement cible 3.1.2.1., les activités doivent au début être menées avec des mots courts. Il est important de servir d'abord de modèle au cours des activités. Lors du découpage en syllabes, les syllabes doivent être accentuées en frappant simultanément des mains, en frappant la table de la main ou en frappant le sol du pied à chaque syllabe.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.1. Littératie précoce	3.1.3. Discrimine les propriétés phonémiques des mots.	3.1.3.1. Dit si les deux mots énoncés commencent ou non par le même son. 3.1.3.2. Dit si les deux mots énoncés se terminent ou non par le même son. 3.1.3.3. Dit, parmi les trois mots énoncés, ceux qui commencent par le même son. 3.1.3.4. Dit, parmi les mots énoncés, ceux qui se terminent par le même son. 3.1.3.5. Dit un mot commençant par le même son que le mot énoncé. 3.1.3.6. Dit le premier son du mot énoncé. 3.1.3.7. Dit un mot se terminant par le même son que le mot énoncé. 3.1.3.8. Dit le dernier son du mot énoncé. 3.1.3.9. Dit ce qui reste d'un mot énoncé après en avoir retiré le premier ou le dernier son. 3.1.3.10. Dit le nouveau mot qu'il a formé en ajoutant un son au début ou à la fin d'un mot énoncé. 3.1.3.11. Dit le nouveau mot qu'il a formé en remplaçant un son du mot énoncé par un autre son. 3.1.3.12. Dit un mot court énoncé son par son. 3.1.3.13. Décompose en sons un mot court énoncé.	• Pour tous les comportements cibles, il faut impérativement servir d'abord de modèle dans l'enseignement afin que les individus comprennent le contenu de la tâche attendue d'eux. Lors de l'évaluation, il convient d'expliquer, à partir d'items types, ce qui est demandé dans l'item concerné. • Pour tous les comportements cibles, il est nécessaire, dans l'enseignement comme dans l'évaluation, de travailler avec des mots familiers aux individus. Les mots dont ils ignorent le sens les empêchent de comprendre la tâche et de se concentrer sur les propriétés sonores des mots. • Pour tous les comportements cibles, il convient d'être conscient de la distinction entre le son et la lettre. Lors de l'enseignement comme de l'évaluation, ce sont les sons, et non les lettres, qui sont accentués. En outre, certaines lettres possèdent plusieurs sons. Par exemple, la lettre « k » se prononce différemment comme dans les mots « kar ve kel ». De même, la lettre « g » se prononce différemment comme dans les mots « gel ve gol ». • Pour tous les comportements cibles, il convient de travailler d'abord avec des mots monosyllabiques, puis avec des mots de deux syllabes. Il ne faut pas travailler avec des mots de trois syllabes ou plus. • Pour tous les comportements cibles, les activités doivent d'abord être menées avec les sons des consonnes. Pour les comportements cibles 3.1.3.3. et 3.1.3.4., trois mots sont donnés. Deux d'entre eux commencent/se terminent par le même son tandis que le troisième commence/se termine par un son différent. On attend de l'individu qu'il distingue lesquels des deux commencent/se terminent par le même son. Pour le comportement cible 3.1.3.9., on peut donner l'exemple « taş-aş » pour

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			dire ce qui reste après le retrait du premier son, et l'exemple « taş-ta » pour dire ce qui reste après le retrait du dernier son. Pour le comportement cible 3.1.3.10., les exemples « aç-taç ; ev-dev ; çim-içim » peuvent être donnés pour former un nouveau mot en ajoutant un son au début du mot, tandis que les exemples « su-sus ; bu-bul ; dev-deve ; gez-gezi » peuvent être donnés pour former un nouveau mot en ajoutant un son à la fin du mot. En outre, afin que le mot attendu dans ce comportement cible soit lui aussi un mot signifiant, le son à ajouter doit être donné en même temps que le mot. Pour le comportement cible 3.1.3.11., il convient de progresser en modifiant d'abord les premiers sons, puis les derniers sons et enfin les sons médians. On peut donner comme exemple « baş-taş ; baş-bal ; baş-beş ». En outre, afin que le mot attendu dans ce comportement cible soit lui aussi un mot signifiant, le son à modifier et le son destiné à le remplacer doivent être donnés ensemble.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.1. Littératie précoce	3.1.4. Discrimine les propriétés de l'écrit.	3.1.4.1. Montre le sens de l'écrit, de gauche à droite. 3.1.4.2. Montre le sens de progression des lignes vers le bas dans l'écrit. 3.1.4.3. Dit le nombre de mots d'une phrase donnée par écrit et comportant 2-5 mots. 3.1.4.4. Montre les lettres parmi d'autres formes semblables à des lettres. 3.1.4.5. Dit le nombre de lettres d'un mot donné par écrit et comportant 2-6 lettres. 3.1.4.6. Montre une lettre majuscule dans un écrit. 3.1.4.7. Montre une lettre minuscule dans un écrit. 3.1.4.8. Dit le nombre de phrases d'un texte court donné par écrit et comportant 2-4 phrases. 3.1.4.9. Montre les principaux signes de ponctuation dans un écrit. 3.1.4.10. Montre, parmi les mots présentés par écrit, le mot identique au mot indiqué. 3.1.4.11. Montre les lettres identiques entre elles au sein d'un mot. 3.1.4.12. Montre le mot énoncé parmi la forme écrite de mots de longueurs différentes.	• Pour tous les comportements cibles, il importe que les individus rencontrent fréquemment des supports écrits et puissent y accéder. Dans toutes les activités et en particulier lors des activités de lecture de livres, la conscience de l'écrit doit être développée en mettant l'accent sur les propriétés de l'écrit (par exemple, en montrant l'écrit sur la page et en disant « Je commence à lire ici » puis en suivant l'écrit du doigt un moment, on peut souligner le sens de l'écrit de gauche à droite. On peut également souligner la forme des signes de ponctuation en disant « Regarde, il y a un énorme point d'interrogation ici. »). Pour le comportement cible 3.1.4.3., suivre de temps à autre du doigt sur les supports écrits et montrer du doigt la forme écrite du mot énoncé est important pour que les individus développent la notion de mot. Pour le comportement cible 3.1.4.4., l'évaluation doit être menée en présentant 3-4 éléments visuels dont l'un est une lettre et les autres des formes semblables à une lettre (? , < , ± , ω , f , 1 , etc.). Pour le comportement cible 3.1.4.10., il convient de présenter, à côté du mot cible (par exemple kömür), 2-3 mots d'écriture semblable mais différents (kemer, körük, kûme, etc.) ainsi qu'un mot identique au mot cible, et de demander à l'individu de distinguer le mot identique. Pour le comportement cible 3.1.4.12., on énonce à l'individu un mot dont l'articulation est longue (par exemple sandalye) ou courte (par exemple su) et on lui demande lequel des 2-3 mots qui lui sont montrés peut être ce mot. Par exemple, on montre à l'individu deux cartes sur lesquelles sont écrits les mots «

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			sandalye » et « su » et on lui donne une consigne du type « À ton avis, sur laquelle est écrit sandalye ? » afin d'évaluer s'il est conscient ou non du fait que la forme écrite d'un mot dont l'articulation est longue doit elle aussi être longue.
Section 3.1. Littératie précoce	3.1.5. Dit le nom et le son des lettres.	3.1.5.1. Montre la lettre qui lui est énoncée parmi quatre lettres majuscules. 3.1.5.2. Montre la lettre qui lui est énoncée parmi quatre lettres minuscules. 3.1.5.3. Dit le nom de la lettre majuscule qui lui est montrée. 3.1.5.4. Dit le nom de la lettre minuscule qui lui est montrée. 3.1.5.5. Montre le son qui lui est énoncé parmi quatre lettres majuscules. 3.1.5.6. Montre le son qui lui est énoncé parmi quatre lettres minuscules. 3.1.5.7. Dit le son de la lettre majuscule qui lui est montrée. 3.1.5.8. Dit le son de la lettre minuscule qui lui est montrée.	• Les activités de connaissance des lettres et de conscience phonologique doivent être présentées conjointement. Lorsqu'elles sont présentées conjointement, la conscience phonologique comme la connaissance des lettres se développent plus rapidement, et le processus ultérieur d'apprentissage de la lecture se poursuit avec plus de succès. Leur présentation conjointe exige que l'accent soit mis tant sur le nom que sur le son des lettres. • Pour tous les comportements cibles, il importe que les individus rencontrent fréquemment des supports écrits et puissent y accéder. Dans toutes les activités et en particulier lors des activités de lecture de livres, la connaissance des lettres doit être développée en mettant l'accent sur les lettres (par exemple, la connaissance des lettres est soutenue en disant « Regarde, il y a plein de lettres "s" sur cette page. Allez, comptons-les. Allez, maintenant comptons seulement les minuscules. »).

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.2. Lecture et écriture initiales	3.2.1. Discrimine le son présenté.	3.2.1.1. Montre les illustrations des mots commençant par le son présenté. 3.2.1.2. Dit le son par lequel commencent les mots commençant par le son présenté. 3.2.1.3. Montre les illustrations des mots se terminant par le son présenté. 3.2.1.4. Dit le son par lequel se terminent les mots se terminant par le son présenté.	Les comportements cibles 3.2.1.1. et 3.2.1.3 peuvent être réalisés au moyen des compétences d'appariement et de discrimination des sons. Il convient de commencer par l'appariement. Pour faire réaliser un appariement, il convient par exemple de montrer les illustrations de deux mots commençant/se terminant par le son présenté ainsi que de mots commençant/se terminant par un son différent, de faire énoncer les mots, puis de demander à l'individu de montrer ceux qui commencent/se terminent par le même son (le son présenté). Pour la discrimination, il convient de présenter à l'individu un ensemble composé des illustrations de deux mots commençant/se terminant par le même son et de l'illustration d'un mot commençant/se terminant par le son présenté. Pour chaque mise en pratique, il convient d'utiliser des mots et leurs illustrations formant au moins quatre ensembles. Pour les comportements cibles 3.2.1.1. et 3.2.1.3., la consigne doit être, le son présenté étant prononcé, « Montre celui qui commence par ... ! » (discrimination), « Montre ceux qui commencent par ... ! » (appariement) et, également pour la discrimination, « Quel mot ne commence pas par ... ? Montre-le ! ». Ces comportements cibles peuvent être organisés sous forme de choix parmi trois ou quatre éléments visuels, selon le niveau cognitif de l'individu.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Pour les comportements cibles 3.2.1.2. et 3.2.1.4., les mots doivent être présentés à l'individu avec leurs illustrations et énoncés. Lors de l'énonciation, l'accent doit être mis sur le son à enseigner. • Bien que l'ordre d'enseignement des groupes de sons soit fixé dans le programme d'enseignement, il convient de tenir compte, dans l'ordre des sons à présenter, des sons que l'individu est capable de produire.
Section 3.2. Lecture et écriture initiales	3.2.2. Lit le son présenté.	3.2.2.1. Lit la lettre minuscule du son présenté. 3.2.2.2. Lit la lettre majuscule du son présenté.	• Pour tous les comportements cibles, il convient de veiller, parallèlement aux activités menées, à ce que l'individu se tienne droit lorsqu'il lit et tienne le livre/le cahier à une distance adaptée à sa propre distance de vision. • Pour tous les comportements cibles, lors de la présentation du son, un lien doit impérativement être établi avec ce qui a été fait à l'étape de discrimination du son présenté.
Section 3.2. Lecture et écriture initiales	3.2.3. Montre le son présenté parmi les autres lettres.	3.2.3.1. Montre la lettre minuscule du son présenté parmi les autres sons. 3.2.3.2. Montre la lettre minuscule du son présenté au sein des mots. 3.2.3.3. Montre la lettre majuscule du son présenté parmi les autres sons. 3.2.3.4. Montre la lettre majuscule du son présenté au sein des mots.	• Pour tous les comportements cibles, utiliser également les lettres/mots écrits avec différentes polices favorise la généralisation.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.2. Lecture et écriture initiales	3.2.4. Écrit le son présenté en caractères d'imprimerie droits.	3.2.4.1. Écrit en caractère d'imprimerie droit la lettre minuscule du son présenté, en regardant le modèle. 3.2.4.2. Écrit en caractère d'imprimerie droit la lettre majuscule du son présenté, en regardant le modèle. 3.2.4.3. Écrit le son présenté lorsqu'il est énoncé.	• Pour tous les comportements cibles, il convient de veiller à ce que l'individu s'assoie, en écrivant, penché vers son cahier de manière à pouvoir écrire aisément, et à ce qu'il tienne le cahier à une distance adaptée à sa propre distance de vision et d'écriture. Pour les comportements cibles 3.2.4.1. et 3.2.4.2, il convient de servir de modèle, autant de fois que l'individu en a besoin, quant à la manière dont s'écrit la lettre demandée. Il importe autant que l'individu écrive correctement la lettre entre les lignes que qu'il l'écrive conformément au sens et aux règles du tracé. C'est pourquoi, en servant de modèle, le tracé de la lettre doit être verbalisé à chaque fois. Ensuite, la lettre que l'individu doit écrire doit être écrite dans son cahier à titre d'exemple. Il convient de demander à l'individu d'écrire en regardant ce modèle. Si, après le modelage, l'individu ne parvient pas à inscrire la lettre dans l'interligne, l'écrit dans le mauvais sens, ne réussit pas à en placer correctement les points de départ et d'arrivée, il convient d'utiliser des indices visuels tels que faire ressortir la ligne pour le tracé de la lettre, suivre des points

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			pour la lettre, marquer les points de départ et d'arrivée, indiquer le sens par une flèche. Il convient de renforcer l'individu en lui montrant les lettres qu'il a correctement écrites et en disant « Tu as très bien écrit ! », et de ne pas s'attarder sur les lettres qu'il a mal écrites. Pour le comportement cible 3.2.4.3., si l'individu ne parvient pas à écrire le son lorsqu'il est énoncé, le symbole du son énoncé doit lui être montré brièvement, puis masqué, et il convient de lui demander de l'écrire après que le son a été énoncé de nouveau. Après qu'il a écrit, la lettre qu'il a écrite doit être comparée au modèle montré, en découvrant celui-ci.
Section 3.2. Lecture et écriture initiales	3.2.5. Lit le son présenté au sein de syllabes et de mots.	3.2.5.1. Lit les syllabes formées à partir des sons présentés. 3.2.5.2. Lit les mots composés des syllabes contenant les sons présentés. 3.2.5.3. Montre les images des mots qu'il a lus.	Pour le comportement cible 3.2.5.1., lire les syllabes en allongeant le son présenté et en le fusionnant avec l'autre son est une stratégie qui facilite le décodage. Pour les comportements cibles 3.2.5.1. et 3.2.5.2., il convient de former, en combinant le son présenté avec les sons donnés antérieurement, des syllabes et des mots signifiants autant que possible, de les faire lire et de les faire écrire. Pour le comportement cible 3.2.5.2, lors de la lecture des mots, il convient de suivre les étapes découper en syllabes-lire-fusionner-lire. Par exemple, il convient de demander à l'individu de lire un mot formé de syllabes qu'il connaît (lale, ela, etc.). Pour le comportement cible 3.2.5.3., apparier les mots lus avec leurs images constitue une préparation à la compétence de compréhension écrite.
Section 3.2. Lecture et écriture initiales	3.2.6. Écrit le son présenté en caractères d'imprimerie droits au sein de syllabes et de mots.	3.2.6.1. Écrit en les regardant les syllabes formées à partir des sons présentés. 3.2.6.2. Écrit les syllabes formées à partir des sons présentés lorsqu'elles sont énoncées. 3.2.6.3. Écrit en les regardant les mots composés des syllabes contenant les sons présentés. 3.2.6.4. Écrit les mots composés des syllabes contenant les sons présentés lorsqu'ils sont énoncés.	Pour les comportements cibles 3.2.6.2. et 3.2.6.4., écrire sous dictée constitue une étape importante du décodage des sons par l'individu. Cette étape ne doit pas être omise.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.2. Lecture et écriture initiales	3.2.7. Lit le son au sein de phrases et de textes.	3.2.7.1. Lit les phrases formées à partir des sons présentés. 3.2.7.2. Lit les textes formés à partir des sons présentés.	Pour tous les comportements cibles, des phrases et des textes doivent être formés à partir des mots contenant le son présenté et les sons donnés antérieurement. Afin que les phrases et les textes soient signifiants, des images peuvent être utilisées pour les mots composés de sons que l'individu n'a pas encore appris.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Pour le comportement cible 3.2.7.2., faire lire les textes de façon répétée sert tant au développement de la vitesse de lecture qu'à la compréhension écrite.
Section 3.2. Lecture et écriture initiales	3.2.8. Écrit le son en caractères d'imprimerie droits au sein de phrases.	3.2.8.1. Écrit en les regardant les phrases contenant les sons présentés. 3.2.8.2. Écrit les phrases contenant les sons présentés lorsqu'elles sont énoncées.	• Pour tous les comportements cibles, l'attention de l'individu doit être attirée, au cours de l'enseignement, sur les règles orthographiques, et il convient de lui enseigner de quelle règle orthographique il s'agit et dans quel but elle est employée.
Section 3.2. Lecture et écriture initiales	3.2.9. Écrit de manière ordonnée.	3.2.9.1. Écrit en suivant la ligne. 3.2.9.2. Écrit une phrase en laissant un espace approprié entre les mots. 3.2.9.3. Écrit un mot en laissant un espace approprié entre les lettres. 3.2.9.4. Écrit un texte en laissant un espace approprié entre les phrases.	• Pour tous les comportements cibles, des aménagements du cahier (marquer les lignes en rouge, diviser une ligne en deux et la colorier, etc.) peuvent être réalisés. Lors de l'enseignement de ces comportements cibles, des exemples de belle écriture doivent d'abord être montrés à l'individu, celui-ci doit être motivé et l'on doit servir de modèle quant à la manière d'écrire.
Section 3.2. Lecture et écriture initiales	3.2.10. Répond aux questions posées sur la phrase et le texte contenant le son présenté.	3.2.10.1. Répond à des questions simples relatives à la phrase après avoir lu les phrases contenant les sons présentés. 3.2.10.2. Répond à des questions simples relatives au texte après avoir lu les textes contenant les sons présentés.	Pour le comportement cible 3.2.10.1., les questions que vous poserez pour la compréhension de la phrase doivent être élaborées en fonction de chacun des constituants des phrases. Pour le comportement cible 3.2.10.2., la présence d'une image illustrant le texte et une conversation sur cette image avant la lecture du texte facilitent la compréhension. Les questions doivent être élaborées à propos des actions, des personnes et des objets figurant dans le texte et porter sur les unités d'information présentes dans le texte. Afin que les phrases et les textes soient signifiants, des images peuvent être utilisées pour les mots composés de sons que l'individu n'a pas encore appris.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.3. Lecture fluide et compréhension écrite	3.3.1. Lit le texte à voix haute de manière exacte et fluide.	3.3.1.1. Lit sans syllaber. 3.3.1.2. Lit correctement les mots figurant dans le texte. 3.3.1.3. Lit de manière fluide.	Pour le comportement cible 3.3.1.1., lire sans syllaber, c'est lire sans s'arrêter sur les sons et les syllabes. Pour déterminer le nombre de mots correctement lus sans syllaber, l'unité doit être le « nombre de mots lus sans syllaber dans l'ensemble du texte ». Pour le comportement cible 3.3.1.3., la lecture fluide comporte trois composantes : la lecture exacte, la vitesse de lecture et la lecture avec accentuation et intonation (prosodie). Pour les individus qui lisent sans syllaber et correctement, la lecture fluide ainsi que la lecture avec accentuation et intonation peuvent être visées. Pour déterminer la performance de lecture fluide, l'unité doit être le « nombre de mots lus par minute ».

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Pour l'objectif 3.3.1., la technique Lecture modelée - Lecture répétée ou Lecture modelée - Lecture répétée - Correction des erreurs peut être utilisée, sous forme de programme complet ou en en retenant certains éléments, afin de développer les comportements cibles figurant dans cet objectif.
Section 3.3. Lecture fluide et compréhension écrite	3.3.2. Détermine les éléments de la structure des textes.	3.3.2.1. Détermine le/les personnage(s) principal/principaux du texte de fiction. 3.3.2.2. Détermine les personnages secondaires du texte de fiction. 3.3.2.3. Détermine le lieu où se déroule l'événement dans le texte de fiction. 3.3.2.4. Détermine le moment où se déroule l'événement dans le texte de fiction. 3.3.2.5. Détermine les événements principaux du texte de fiction. 3.3.2.6. Détermine les passages de description dans le texte informatif. 3.3.2.7. Détermine les passages comportant une relation de cause à effet dans le texte informatif. 3.3.2.8. Détermine les passages de comparaison dans le texte informatif. 3.3.2.9. Détermine les passages d'énumération dans le texte informatif. 3.3.2.10. Détermine les passages problème-solution dans le texte informatif.	Le texte de fiction comprend des genres tels que la fable, l'histoire, le conte, le roman, etc. Le texte informatif comprend des genres tels que les textes figurant dans les manuels scolaires (description, cause-effet, problème-solution, comparaison, énumération), les articles, les chroniques, etc. Pour l'objectif 3.3.2., un enseignement de la structure textuelle doit être dispensé afin que l'individu puisse déterminer les éléments de la structure du texte. Dans l'enseignement de la structure textuelle, un seul genre doit être enseigné, puis on passe à un autre genre de texte. Dans l'enseignement de la structure textuelle : a. Les parties du texte doivent être présentées dans un schéma adapté au genre du texte, b. Un texte doit être lu et les éléments du texte doivent être reportés dans le schéma, c. L'opération de report dans le schéma doit être reprise sur plusieurs textes du même genre au cours de séances différentes, d. Ensuite, un texte du même genre doit de nouveau être donné et l'individu doit être guidé afin qu'il remplisse le schéma. Ce processus doit se poursuivre sur plusieurs séances avec différents textes du même genre. Cet enseignement doit être poursuivi jusqu'à ce que l'individu devienne autonome dans l'opération de remplissage du schéma, réponde correctement aux questions de compréhension ou raconte le texte en y incluant, dans l'ordre, toutes les unités d'information importantes. À l'issue des séances menées, les questions de compréhension du texte doivent être posées à l'individu. Dans l'enseignement de la structure textuelle, il convient en outre de faire percevoir à l'individu à quel genre appartient le texte dont la structure est enseignée, en lui proposant des textes de genres divers.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.3. Lecture fluide et compréhension écrite	3.3.3. Applique les stratégies de compréhension de texte avant la lecture.	3.3.3.1. Détermine le but de lecture avant la lecture. 3.3.3.2. Formule des prédictions sur le contenu du texte à partir de l'illustration du texte. 3.3.3.3. Formule des prédictions sur le contenu du texte à partir du titre du texte.	• La compréhension de texte est un processus dynamique. Les stratégies avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture doivent être utilisées conjointement (voir les objectifs 3.3.3., 3.3.4. et 3.3.5.). Le processus doit être mis en œuvre après lecture des explications rédigées pour ces objectifs. Une fois le processus mis en œuvre, les questions de compréhension du texte doivent être posées à l'individu. Pour le comportement cible 3.3.3.1., il convient de discuter avec l'individu du but dans lequel le texte sera lu (par exemple s'informer sur les lions, faire un résumé, répondre à des questions, apprendre comment se fait un travail, etc.). Vous pouvez ainsi amener l'individu à lire avec un but. Cela influe sur le style de lecture de l'individu. Pour les comportements cibles 3.3.3.2. et 3.3.3.3., il convient de recueillir les prédictions de l'individu sur le texte à lire, à partir de l'illustration et du titre, en lui faisant parcourir le texte pendant 1-2 minutes. Ce parcours doit se faire en lisant, le cas échéant, les intertitres du texte et les phrases d'introduction du texte. Les prédictions que vous avez recueillies doivent être notées et comparées, une fois la lecture du texte entamée, avec ce qui figure dans le texte.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.3. Lecture fluide et compréhension écrite	3.3.4. Applique les stratégies de compréhension de texte pendant la lecture.	3.3.4.1. Distingue les informations importantes du texte des informations sans importance. 3.3.4.2. Formule une prédiction sur le contenu du paragraphe suivant après avoir lu chaque paragraphe. 3.3.4.3. Relit en ralentissant sa lecture les passages qu'il n'a pas compris.	Pour le comportement cible 3.3.4.1., ce que l'on entend par information importante varie selon le genre du texte. Les unités d'information importantes constituent la structure du texte. Par exemple, les unités d'information importantes des textes du genre récit sont : le lieu, le temps, le personnage, le problème, les tentatives menées pour résoudre le problème, le dénouement et la réaction du héros face à l'événement. Pour que l'individu puisse distinguer les informations importantes des informations sans importance, il doit avoir conscience de la structure textuelle. Il convient en outre de servir de modèle, en pensant à voix haute, quant à la manière dont les informations importantes sont repérées. Lors du repérage des informations importantes, celles-ci doivent être soit soulignées, soit reportées dans un schéma adapté à la structure du texte (schéma du récit, schéma de comparaison, schéma conceptuel, organigramme, etc.). Pour le comportement cible 3.3.4.2., recueillir les prédictions de l'individu pour chaque paragraphe du texte avant de passer au paragraphe suivant et les comparer aux prédictions antérieures joue un rôle dans la combinaison, par l'individu, de ses connaissances préalables avec le contenu du texte, et donc dans sa compréhension du texte. C'est pourquoi les stratégies avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture doivent être utilisées conjointement.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Pour le comportement cible 3.3.4.3., il convient de servir de modèle et de guide pour faire acquérir ce comportement cible. Il convient en même temps d'expliquer pourquoi cela est fait.
Section 3.3. Lecture fluide et compréhension écrite	3.3.5. Applique les stratégies de compréhension de texte après la lecture.	3.3.5.1. Discute du texte. 3.3.5.2. Compare ses propres prédictions au contenu du texte. 3.3.5.3. Formule des questions sur le texte. 3.3.5.4. Raconte le texte à l'oral. 3.3.5.5. Rédige le résumé du texte.	Pour le comportement cible 3.3.5.2., les prédictions formulées avant et pendant la lecture doivent être comparées, après la lecture, au contenu du texte. Pour les comportements cibles 3.3.5.3., 3.3.5.4. et 3.3.5.5., il est indispensable que l'individu connaisse la structure du texte. Pour le comportement cible 3.3.5.4., il convient de recourir au récit cumulatif lors de l'enseignement du récit de texte. Il convient de faire lire à l'individu la première partie du texte, de la lui faire raconter, puis de lui faire lire la deuxième partie et de la lui faire raconter, et enfin de lui demander de raconter ensemble la première et la deuxième partie. Ce travail doit se poursuivre de manière cumulative pour le reste du texte. Les questions de compréhension du texte doivent être posées à l'individu. Afin d'aider l'individu à raconter le texte à l'oral, il convient de mener des activités telles que fournir le texte avec les informations importantes soulignées, un schéma montrant les unités d'information importantes, poser des questions, etc. Pour le comportement cible 3.3.5.5., afin d'aider l'individu à résumer le texte par écrit, il convient de mener des activités avec le texte comportant les informations importantes soulignées, un schéma montrant les unités d'information importantes, des questions et des formulaires de résumé structurés, etc.
Section 3.3. Lecture fluide et compréhension écrite	3.3.6. Utilise les éléments visuels pour comprendre ce qu'il lit.	3.3.6.1. Utilise les graphiques du texte. 3.3.6.2. Utilise les tableaux du texte. 3.3.6.3. Utilise les figures du texte.	Pour les comportements cibles 3.3.6.1., 3.3.6.2. et 3.3.6.3., il convient d'utiliser des textes comportant des graphiques, des tableaux et des figures. Il convient de servir de modèle quant à la manière dont ces sources de référence sont utilisées pour comprendre le texte. Par exemple, le passage renvoyant au graphique doit être lu, le graphique parcouru, et le passage concerné comparé au graphique. Les questions de compréhension du texte doivent être posées à l'individu.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.3. Lecture fluide et compréhension écrite	3.3.7. Dit l'idée principale et le sujet du texte.	3.3.7.1. Dit le sujet du texte. 3.3.7.2. Dit les idées secondaires qui étayent l'idée principale. 3.3.7.3. Dit l'idée principale du texte.	Pour les comportements cibles 3.3.7.2. et 3.3.7.3., dans les textes informatifs, chaque paragraphe peut comporter une idée principale. Toutefois, dans les textes de fiction, l'idée principale se dégage par inférence à partir de l'ensemble du texte. Lors de l'enseignement de la recherche de l'idée principale dans les textes de fiction, les idées secondaires sont soulignées. Elles sont reportées

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			dans un schéma ou une représentation visuelle (par exemple, on peut dessiner une table et écrire les idées secondaires sur les pieds de la table et l'idée principale sur le plateau). Il convient de parvenir à l'idée principale en discutant des idées secondaires.
Section 3.3. Lecture fluide et compréhension écrite	3.3.8. Emploie de manière conforme à leur sens les mots et groupes de mots qu'il vient d'apprendre dans le texte.	3.3.8.1. Repère les mots dont il ignore le sens. 3.3.8.2. Devine le sens des mots/groupes de mots dont il ignore le sens à partir de l'illustration. 3.3.8.3. Devine le sens des mots/groupes de mots dont il ignore le sens à partir du paragraphe concerné. 3.3.8.4. Trouve dans le dictionnaire le sens des mots/groupes de mots dont il ignore le sens. 3.3.8.5. Emploie de manière conforme à leur sens les mots/groupes de mots qu'il vient d'apprendre.	Les mots et groupes de mots comprennent les locutions, les proverbes, les termes et les emplois au sens figuré. Lors de l'enseignement d'un concept, d'une locution, d'un terme, d'un mot, etc., inconnu, différentes méthodes d'enseignement peuvent être utilisées. L'une d'elles est la « méthode d'enseignement direct ». Les mots doivent être définis en recourant à des explications simples, à des exemples, à des synonymes et à des antonymes. Une autre est la « méthode du schéma ». L'un des organisateurs graphiques les plus utilisés, en particulier dans l'enseignement du vocabulaire, est le réseau sémantique, qui aide à comprendre les relations entre les mots. Dans cette stratégie, un mot donné est écrit au milieu de la page/du tableau ; ensuite, les autres mots, expressions, propriétés ou exemples liés à ce mot sont écrits sur le reste de la page et reliés au mot central. Le sens du mot est ainsi défini par les propriétés qui lui sont associées. Pour le comportement cible 3.3.8.3., s'agissant des indices contextuels, la lecture de la phrase contenant un mot inconnu ainsi que des phrases qui la précèdent et la suivent constitue une stratégie importante pour dégager le sens du mot. Le but de cette stratégie est de trouver dans la phrase un indice fournissant certaines informations sur le sens du mot, tel qu'un exemple, une opposition, une comparaison ou une analogie, une définition ou une reformulation qui construit le sens du mot. Il convient de servir de modèle aux individus quant à la manière dont ils peuvent trouver les indices contextuels donnés dans le texte. Pour le comportement cible 3.3.8.5., il convient d'amener l'individu à employer les mots/groupes de mots qu'il vient d'apprendre dans son expression écrite, dans son discours et dans les exemples de phrases qu'il produit.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.4. Compréhension orale	3.4.1. Respecte les règles d'écoute.	3.4.1.1. Écoute en silence la personne qui parle. 3.4.1.2. Établit un contact visuel avec la personne qui parle pendant l'écoute. 3.4.1.3. Porte son attention sur ce que dit la personne qui parle. 3.4.1.4. Maintient son attention sur ce que dit la personne qui parle.	Dans l'enseignement des comportements cibles relatifs aux règles d'écoute, on peut servir de modèle pour les règles comme on peut utiliser un modèle vidéo. Pour le comportement cible 3.4.1.4., la stratégie d'auto-observation peut être utilisée afin de maintenir l'attention. Lors de la mise en œuvre de cette stratégie, on détermine d'abord la durée pendant laquelle l'individu porte son attention. Un but est fixé afin d'augmenter cette durée. On remet à l'individu une grille composée de deux colonnes intitulées « je porte mon attention » et « je ne

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			porte pas mon attention ». Les situations où il porte et ne porte pas son attention sont définies avec l'individu (ce qu'il fait lorsqu'il porte son attention, ce qu'il fait lorsqu'il ne la porte pas). Un signal sonore est émis à intervalles variables compris entre 10 et 90 secondes et l'on demande à l'individu de cocher, à ce moment-là, la colonne « je porte mon attention » s'il porte son attention et « je ne porte pas mon attention » dans le cas contraire. Lorsque la colonne « je porte mon attention » est cochée dans une proportion de 80 %, la récompense qu'il a préalablement choisie est remise à l'individu. Cette mise en œuvre prend fin lorsqu'il maintient son attention pendant la durée visée. Afin d'assurer la durabilité des comportements cibles et d'en accroître la durée, il importe de renforcer les comportements cibles que l'individu manifeste correctement. À ce stade, le renforçateur le plus approprié et le plus efficace pour l'individu doit être choisi et les comportements d'écoute appropriés de l'individu doivent être décrits et renforcés.
Section 3.4. Compréhension orale	3.4.2. Montre l'objet, l'image d'objet, l'image d'action et l'image d'événement décrits.	3.4.2.1. Montre l'objet décrit. 3.4.2.2. Montre l'image d'objet décrite. 3.4.2.3. Montre l'image d'action décrite. 3.4.2.4. Montre l'image d'événement décrite.	Pour tous les comportements cibles, il convient de demander à l'individu de montrer l'élément décrit parmi au moins deux exemples. Pour tous les comportements cibles, la compétence peut être rendue plus difficile en rapprochant les éléments communs de l'image décrite et des images retenues comme exemples négatifs. Les phrases de description relatives à l'image d'objet, d'action ou d'événement doivent également être déterminées en fonction de la performance de l'individu. Afin de faire acquérir les comportements cibles, l'« entretien planifié » doit être utilisé comme méthode d'enseignement.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.4. Compréhension orale	3.4.3. Exécute les consignes données dans le cadre de la routine quotidienne.	3.4.3.1. Exécute les consignes qui lui sont données dans le cadre de la routine quotidienne. 3.4.3.2. Exécute les consignes données au groupe dans le cadre de la routine quotidienne.	Pour tous les comportements cibles, il convient de veiller à ce que les consignes soient données une seule fois. Si les individus n'y parviennent pas, les consignes doivent être simplifiées. Pour le comportement cible 3.4.3.1., le travail doit commencer par des consignes simples. Il convient de veiller à ce que les consignes retenues emploient des notions que l'individu connaît (par exemple « Avance de deux pas ! Puis tourne sur toi-même ! Fais trois pas en sautillant ! »). Le nombre de mots des phrases de consigne et le nombre de consignes doivent être déterminés en fonction des performances des individus.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Pour le comportement cible 3.4.3.2., il convient de veiller à ce que les consignes données au groupe soient lues ou énoncées de manière que les individus puissent les entendre aisément.
Section 3.4. Compréhension orale	3.4.4. Exécute, dans l'ordre où elles ont été énoncées, les consignes exigeant des compétences d'écoute et de suivi.	3.4.4.1. Exécute, dans l'ordre où elles ont été énoncées, les consignes comportant des compétences de motricité globale. 3.4.4.2. Exécute, dans l'ordre où elles ont été énoncées, les consignes comportant des compétences de tracé.	Selon la performance de l'individu, les consignes doivent être accrues en partant de consignes simples vers des consignes multiples. L'individu doit connaître les notions employées dans les consignes données. Exemple pour le comportement cible 3.4.4.1. : « Prends le ballon, avance de trois pas, lance-le dans la boîte ! » Pour le comportement cible 3.4.4.2., des consignes comportant des compétences telles qu'écrire, colorier, tracer, marquer, etc., doivent être données à l'individu. Exemple : « Dessine deux pommes sur l'image de l'arbre ! »
Section 3.4. Compréhension orale	3.4.5. Raconte, après les avoir écoutés, des récits de genres divers dont les illustrations lui sont montrées.	3.4.5.1. Raconte, après les avoir écoutés, des récits du genre fiction. 3.4.5.2. Raconte, après les avoir écoutés, des récits du genre informatif.	Pour le comportement cible 3.4.5.1., vous pouvez utiliser des cartes ordonnées racontant un événement ou une seule image comportant plusieurs événements. Pour le comportement cible 3.4.5.2., les récits du genre informatif peuvent consister à décrire un être ou un lieu, à comparer deux êtres ou deux lieux, à expliquer un problème, sa cause et sa solution, à raconter l'ordre d'une activité réalisée par étapes. Par exemple, il convient de montrer une image de chat, de parler des caractéristiques du chat, puis de demander à l'individu de raconter ce que vous avez raconté. Il convient de commencer par de courts récits de quelques phrases. Dans les longs récits de 5 à 10 phrases, il convient de faire des pauses et de demander à l'individu de raconter ce qui a été raconté jusque-là, puis de poursuivre le récit, de faire de nouveau une pause et de demander à l'individu de raconter, depuis le début, ce qui a été raconté jusque-là ; la technique du « récit cumulatif » doit ainsi être utilisée.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.4. Compréhension orale	3.4.6. Répond aux questions posées après avoir écouté des récits de genres divers dont les illustrations lui sont montrées.	3.4.6.1. Répond aux questions posées après avoir écouté des récits du genre fiction. 3.4.6.2. Répond aux questions posées après avoir écouté des récits du genre informatif.	Pour tous les comportements cibles, la méthode d'enseignement de l'« entretien planifié » doit être utilisée. Des images ou des livres illustrés peuvent être utilisés comme matériel. Lors de l'entretien planifié : a) Les récits en question doivent d'abord être faits avec les illustrations. b) Il est nécessaire de développer le langage et l'expression des individus et de soutenir leur prise de parole. c) Les questions doivent ensuite être posées sans retirer les illustrations placées devant l'individu. Pour le comportement cible 3.4.6.1., les genres de textes de fiction comprennent le souvenir, le récit, la fable, le conte, etc.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Pour le comportement cible 3.4.6.2., les genres informatifs peuvent présenter les structures description, énumération, cause-effet, problème-solution, comparaison. Exemple de genre séquentiel : la plantation d'une fleur. Exemple de genre descriptif : la description d'un lieu, d'un métier, d'un être. Exemple de genre cause-effet : l'inattention et ses conséquences. Exemple de genre problème-solution : la mésentente entre camarades. Exemple de genre comparaison : la comparaison de deux lieux (l'épicerie et le supermarché).
Section 3.4. Compréhension orale	3.4.7. Dit les différences entre les phrases et les textes qu'il a écoutés.	3.4.7.1. Dit les différences entre les deux phrases qu'il a écoutées. 3.4.7.2. Dit les différences entre les deux textes courts de 3-4 phrases qu'il a écoutés.	Pour le comportement cible 3.4.7.1., une différence doit être introduite entre les deux phrases (par exemple « Ma mère me tricote un gilet. » et « Ma mère me tricote un pull. »). Pour le comportement cible 3.4.7.2., les éléments tels que les personnages, les actions, les caractéristiques, etc., figurant dans les textes peuvent être différenciés. Le nombre de différences doit être ajusté selon la performance de l'individu.
Section 3.4. Compréhension orale	3.4.8. Utilise les stratégies avant l'écoute.	3.4.8.1. Détermine le but de l'écoute. 3.4.8.2. Formule une prédiction sur le texte qu'il va écouter à partir des éléments visuels. 3.4.8.3. Formule une prédiction sur le texte qu'il va écouter à partir du titre.	• La compréhension orale est un processus dynamique. Les stratégies avant l'écoute, pendant l'écoute et après l'écoute doivent être utilisées conjointement (voir Objectif 5.8., Objectif 5.9. et Objectif 5.10.). Le processus doit être mis en œuvre après lecture des explications rédigées pour ces objectifs. Une fois le processus mis en œuvre, le texte écouté doit être soit raconté, soit suivi de questions. Pour le comportement cible 3.4.8.1., discutez avec l'individu du but dans lequel il va écouter le texte (par exemple s'informer sur les lions, apprendre comment se fait un travail, etc.). Il convient ainsi d'amener l'individu à écouter avec un but. Pour les comportements cibles 3.4.8.2. et 3.4.8.3., il convient de recueillir les prédictions de l'individu sur le texte que vous allez lui faire écouter, à partir de l'élément visuel et du titre. Il convient de faire une pause après avoir raconté ou lu une partie du texte que vous lui faites écouter. Il convient de discuter du degré de concordance entre les prédictions qu'il a formulées et ce qu'il a écouté.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.4. Compréhension orale	3.4.9. Utilise les stratégies pendant l'écoute.	3.4.9.1. Réagit de manière appropriée aux messages non verbaux de la personne qui parle. 3.4.9.2. Dit les unités d'information importantes en suivant les indices relatifs à la structure de l'information présentée. 3.4.9.3. Répond, en prêtant attention aux accentuations	Pour le comportement cible 3.4.9.1, vous pouvez constater qu'il réagit de manière appropriée à des comportements tels que le fait qu'il vous porte son attention, qu'il lève le doigt, qu'il prenne des notes, etc. Pour le comportement cible 3.4.9.2., des expressions de liaison (d'abord,

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		verbales, aux questions portant sur les informations accentuées. 3.4.9.4. Formule une prédiction sur le déroulement des événements à partir de ce qu'il a écouté. 3.4.9.5. Formule une prédiction sur le dénouement des événements à partir de ce qu'il a écouté. 3.4.9.6. Devine le sens des mots qu'il ne connaît pas dans les récits qu'il écoute. 3.4.9.7. Prend en note les grandes lignes du récit qu'il a écouté.	ensuite, par rapport à, en premier lieu, etc.) et des expressions d'attention (c'est important, nous allons maintenant apprendre autre chose) doivent être employées dans vos récits. Il convient de demander à l'individu de vous écouter en suivant ces indices. Pour le comportement cible 3.4.9.2., méthode d'enseignement 1 : avant le récit, il convient de poser des questions adaptées à la structure du texte/évaluant les unités d'information importantes du texte, ou de donner les questions par écrit, et de donner la consigne « Écoute ce récit afin de répondre à ces questions ! ». Pour le comportement cible 3.4.9.2., méthode d'enseignement 2 : un schéma approprié doit être retenu pour l'enseignement de tous les comportements cibles. En lisant le texte/en faisant un récit de fiction ou informatif, il convient de placer dans le schéma des images décrivant les éléments du texte ou les informations figurant dans le texte. Il convient ensuite de faire écouter de nouveau le récit aux individus. Il convient de demander aux individus de répondre aux questions. Cet enseignement doit être repris avec plusieurs exemples de textes pour chaque comportement cible. Ensuite, le schéma doit être remis à l'individu et il convient de lui demander de placer/d'écrire de manière autonome les images ou les unités d'information dans le schéma pendant l'écoute. Pour le comportement cible 3.4.9.4, il convient de faire une pause après avoir raconté ou lu une partie du texte que vous lui faites écouter. Il convient de demander à l'individu de formuler des prédictions sur la suite. Il convient ensuite de poursuivre la lecture et le récit du texte et de discuter du degré de concordance entre les prédictions formulées par l'individu et ce qu'il a écouté. Pour le comportement cible 3.4.9.6, il convient de demander à l'individu de deviner, à partir du contexte, les mots qu'il ne connaît pas. Il convient de l'orienter vers le dictionnaire pour y trouver les mots qu'il n'a pu deviner. Pour le comportement cible 3.4.9.7, il convient d'enseigner à l'individu des stratégies de prise de notes telles qu'écrire en abrégé ou laisser un blanc là où il n'a pas eu le temps d'écrire. Il convient en outre d'enseigner aux individus des stratégies de prise de notes en leur fournissant des notes guides ainsi que des notes/schémas à trous.
Section 3.4. Compréhension orale	3.4.10. Utilise les stratégies après l'écoute.	3.4.10.1. Dit le sujet du récit qu'il a écouté. 3.4.10.2. Dit son avis sur ce qu'il a écouté. 3.4.10.3. Raconte le résumé de ce qu'il a écouté.	• Si l'individu prend des notes pendant l'écoute, il convient de lui enseigner à réaliser les comportements cibles en tirant parti de ses notes/schémas. S'il ne prend pas de notes, il convient de parvenir à ces comportements cibles au moyen de questions.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.5. Expression écrite	3.5.1. Écrit en formant des phrases.	3.5.1.1. Écrit en formant une phrase correspondant à l'élément visuel donné. 3.5.1.2. Écrit en formant une phrase correcte et signifiante à partir des mots donnés. 3.5.1.3. Écrit la phrase donnée de manière erronée en la corrigeant afin qu'elle soit correcte et signifiante. 3.5.1.4. Écrit la phrase laissée incomplète en la complétant afin qu'elle soit correcte et signifiante.	Pour le comportement cible 3.5.1.1., il convient de montrer une image comportant une action ou un être et d'en parler, puis de demander à l'individu d'écrire une phrase décrivant l'image, et de corriger la phrase avec l'individu en faisant place à des dialogues interactifs. Pour le comportement cible 3.5.1.3., exemple de phrase formée de manière erronée : « Manavdan babam aldi çilek. » Pour le comportement cible 3.5.1.4., il convient de demander à l'individu d'écrire les refrains laissés en blanc dans une chanson qu'il connaît, les dialogues laissés en blanc dans un texte constitué à partir d'un livre illustré consulté à plusieurs reprises, ainsi que les mots appropriés dans les blancs de phrases relatant ce qu'il a fait dans une journée. Les blancs laissés dans la phrase doivent porter sur des mots de types divers à fréquence d'emploi élevée ; ils doivent comprendre non seulement des noms et des verbes, mais aussi des types de mots tels qu'adjectifs, adverbes, pronoms.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.5. Expression écrite	3.5.2. Écrit des phrases correctes et signifiantes en s'appuyant sur des éléments visuels.	3.5.2.1. Écrit des phrases simples et correctes racontant l'événement lorsqu'une carte illustrée comportant un événement lui est donnée. 3.5.2.2. Écrit une ou plusieurs phrases décrivant chaque carte lorsque des cartes illustrées décrivant des activités suivant un ordre d'exécution déterminé lui sont données. 3.5.2.3. Écrit une ou deux phrases décrivant chaque carte lorsque des cartes illustrées comportant une histoire simple à événement unique lui sont données. 3.5.2.4. Écrit en phrases simples les caractéristiques du lieu/de l'être, etc., figurant sur l'image lorsqu'une carte illustrée d'un lieu/d'un être, etc., lui est donnée. 3.5.2.5. Écrit une ou deux phrases décrivant chaque carte lorsque des cartes illustrées présentées dans l'ordre et exposant une cause et un effet lui sont données. 3.5.2.6. Écrit une ou deux phrases décrivant chaque carte lorsque des cartes illustrées exposant un problème, sa solution et son résultat lui sont données.	Pour le comportement cible 3.5.2.1., il est nécessaire de montrer d'abord une image et d'en parler, puis de demander à l'individu d'écrire des phrases décrivant l'image, et de corriger la phrase avec l'individu en faisant place à des dialogues interactifs. Des exemples de phrases pour les comportements cibles allant de 3.5.2.2. à 3.5.2.8. figurent ci-dessous dans l'ordre : 3.5.2.2. « Le pain est coupé en deux. On y étale du beurre. On y met du fromage. » 3.5.2.3. « Ayşe a vu les pommes. Ayşe est montée dans l'arbre. Elle a cueilli les pommes. Elle les a apportées à sa mère. Sa mère a caressé la tête d'Ayşe. » 3.5.2.4. (Une image de vache est donnée). « La vache mange de l'herbe. La vache nous donne du lait. » 3.5.2.5. « Ali avait très faim. Ali a fini tous les biscuits. » 3.5.2.6. « Sevgi s'est coupé la main. Elle a collé un pansement. Sa main ne saigne plus. » Afin d'accroître la maturité syntaxique et la longueur des phrases écrites, la technique de la « combinaison de phrases » doit être utilisée. Cette technique aide les individus à utiliser efficacement les phrases noyaux, à les réécrire, à les

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			comprendre, à les relire et à les développer. Lors de la présentation des phrases noyaux, il convient de veiller à ce qu'il s'agisse de phrases susceptibles d'être étendues. Afin que l'individu puisse étendre la phrase noyau, des questions telles que « Qui ? », « Où ? », « Quand ? », « Comment ? », « Pourquoi ? » doivent lui être posées, et il convient de lui demander d'écrire sa phrase en y ajoutant la réponse qu'il a donnée.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.5. Expression écrite	3.5.3. Planifie le texte avant l'écriture.	3.5.3.1. Choisit un sujet. 3.5.3.2. Détermine le but d'écriture. 3.5.3.3. Détermine le lectorat.	• L'expression écrite est un processus dynamique. Avant l'expression écrite, l'individu doit connaître la structure du genre de texte qu'il va écrire. C'est pourquoi la structure du genre de texte qu'il va écrire doit d'abord lui être enseignée. Les stratégies avant, pendant et après l'expression écrite doivent être utilisées conjointement (voir les objectifs 3.5.3., 3.5.4., 3.5.5., 3.5.6. et 3.5.7.). Pour le comportement cible 3.5.3.1., le choix du sujet joue un rôle important dans le développement, chez l'individu, d'une attitude positive envers l'écriture et dans l'achèvement réussi du processus d'écriture. Il faut permettre à l'individu de choisir le sujet. Dire simplement aux individus « Choisissez un sujet ! » n'est pas une bonne consigne. Les individus doivent être guidés quant aux points à observer dans le choix du sujet. Lorsqu'on laisse les individus choisir le sujet, il faut leur faire percevoir le but d'écriture. Dans le choix du sujet, il convient également de veiller à retenir des sujets adaptés à la vie quotidienne de l'individu. Par exemple, si on lui demande d'écrire un texte descriptif, on peut lui demander d'écrire un texte présentant un animal, une personne ou un lieu qu'il aime ; si on lui demande d'écrire un texte problème-solution, on peut lui proposer des sujets tels qu'une dispute entre camarades ou l'oubli du devoir à la maison. Dans certains genres littéraires tels que le récit, il peut être difficile pour les individus de choisir un sujet, ou le sujet qu'ils choisissent peut ne pas se prêter à la construction d'un récit. En pareil cas, il convient de leur fournir des listes de sujets parmi lesquels ils peuvent choisir. Une autre technique pour le choix du sujet d'un récit peut consister à montrer une image et à demander aux individus d'écrire un récit à propos de cette image. Afin d'offrir un choix aux individus, les images doivent être diversifiées : il convient de faire choisir à l'individu l'une des trois images différentes permettant de construire au moins trois récits différents et de lui demander d'écrire un récit à propos de cette image. Ces images doivent être des images fournissant à l'individu des indices pour produire un événement déclencheur, une tentative et un dénouement. Par exemple, des images telles que celle d'un enfant faisant des courses ou celle d'un enfant dans le bus scolaire se prêtent à la construction d'un récit. Chaque individu peut

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			produire des récits très différents à partir d'une même image. Pour le comportement cible 3.5.3.3, bien que le lectorat soit déterminé lors de l'étape de planification, c'est une stratégie qui s'applique aussi bien lors de l'élaboration du brouillon que lors de la révision. L'auteur doit se poser sans cesse les questions suivantes : « Ai-je exprimé mes idées avec suffisamment d'exactitude ? » « Mon lecteur comprendra-t-il cela ? » Poser ces questions tout au long du processus d'écriture et servir de modèle à cet égard joue un rôle dans l'organisation du texte.
Section 3.5. Expression écrite	3.5.4. Élabore un brouillon relatif au texte qu'il va écrire.	3.5.4.1. Détermine les idées qu'il va écrire. 3.5.4.2. Regroupe les idées selon la structure du texte qu'il va écrire.	Pour le comportement cible 3.5.4.1., les idées à écrire doivent être déterminées par remue-méninges. Les idées issues du remue-méninges doivent être écrites les unes sous les autres sur une feuille. Pour le comportement cible 3.5.4.2., cette stratégie consiste à regrouper les idées produites à l'issue du remue-méninges, à les étiqueter selon les caractéristiques de chaque groupe et à les ordonner selon la structure du texte à écrire. Par exemple, si nous voulons écrire un récit, il est décidé dans quel ordre chacun des éléments du récit que nous avons planifiés figurera dans le récit. Des schémas sont utilisés pour l'organisation des idées. Les schémas doivent être élaborés en fonction de la structure du texte.
Section 3.5. Expression écrite	3.5.5. Rédige le texte.	3.5.5.1. Ordonne les idées en s'appuyant sur son brouillon. 3.5.5.2. Amorce, développe et clôt l'événement. 3.5.5.3. Emploie des expressions d'introduction, de transition et de liaison afin d'assurer la cohérence du texte. 3.5.5.4. Écrit des phrases conformes à la syntaxe. 3.5.5.5. Écrit conformément aux éléments présents dans la structure du texte. 3.5.5.6. Donne au texte un titre en rapport avec le sujet.	Pour le comportement cible 3.5.5.3., des mots tels que « mais », « d'abord », « ensuite », « par rapport à », « en premier lieu », « en outre », etc., peuvent être cités en exemple d'expressions de liaison. Pour le comportement cible 3.5.5.4., la syntaxe est constituée des constituants sujet, complément et prédicat ainsi que des suffixes dérivationnels et flexionnels ajoutés au mot (la même caractéristique est observée dans les phrases inversées).
Section 3.5. Expression écrite	3.5.6. Corrige le texte qu'il a écrit.	3.5.6.1. Ajoute au texte les idées manquantes. 3.5.6.2. Retire du texte les idées qui en rompent la cohérence. 3.5.6.3. Déplace les idées qui rompent la cohérence du texte. 3.5.6.4. Trouve les erreurs d'écriture. 3.5.6.5. Corrige les erreurs d'écriture.	Pour le comportement cible 3.5.6.4., les erreurs d'écriture comprennent les erreurs d'orthographe, de sens, de syntaxe, etc. Afin qu'il puisse trouver les erreurs d'écriture, il convient de fournir à l'individu des textes comportant des erreurs et de servir de modèle quant à la manière de les corriger.
Section 3.5. Expression écrite	3.5.7. Partage le texte qu'il a écrit.	3.5.7.1. Lit le texte au lectorat qu'il a visé. 3.5.7.2. Partage le texte conformément au but d'écriture.	Pour le comportement cible 3.5.7.2., le partage du texte peut se faire en l'affichant sur un panneau, en le transformant en livre, en le partageant par voie électronique ou en l'envoyant par la poste.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.5. Expression écrite	3.5.8. Écrit des textes de genres divers.	3.5.8.1. Écrit des textes de fiction. 3.5.8.2. Écrit des textes informatifs.	Les textes informatifs sont les textes figurant dans les manuels scolaires qui décrivent un être ou un lieu, comparent deux êtres ou deux lieux, racontent l'ordre d'un événement, exposent la cause et la solution d'un problème. Les textes de fiction sont, quant à eux, des textes tels que la fable, le récit, etc. Lorsque l'on fait écrire des textes de fiction comme des textes informatifs, il convient d'enseigner d'abord la structure du genre de texte à écrire, puis les comportements cibles figurant entre l'objectif 3.5.3. et l'objectif 3.5.7.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.6. Grammaire	3.6.1. Discrimine les lettres et les propriétés phonétiques des lettres.	3.6.1.1. Dit le nombre de lettres du mot. 3.6.1.2. Dit dans l'ordre les lettres de l'alphabet. 3.6.1.3. Classe les mots donnés par ordre alphabétique. 3.6.1.4. Dit que les lettres se composent de voyelles et de consonnes. 3.6.1.5. Dit les voyelles. 3.6.1.6. Dit les consonnes. 3.6.1.7. Classe les voyelles en voyelles postérieures et voyelles antérieures. 3.6.1.8. Dit les voyelles postérieures. 3.6.1.9. Dit les voyelles antérieures. 3.6.1.10. Classe les consonnes en consonnes sourdes et consonnes sonores. 3.6.1.11. Dit les consonnes sourdes. 3.6.1.12. Dit les consonnes sonores. 3.6.1.13. Détermine, parmi les paires de mots données, les mots correctement écrits.	Pour les comportements cibles 3.6.1.2., 3.6.1.5., 3.6.1.6., 3.6.1.8., 3.6.1.9., 3.6.1.11., 3.6.1.12., il convient d'utiliser des aide-mémoire tels que l'acronyme ou l'acrostiche afin de faciliter le rappel par l'individu. Acronyme : il s'agit de former un mot à partir des initiales de l'information à retenir (par exemple : fıstıkçı şahap). Acrostiche : il s'agit de former une phrase à partir des initiales des mots à retenir.
Section 3.6. Grammaire	3.6.2. Discrimine les harmonies vocaliques.	3.6.2.1. Dit que les types d'harmonie vocalique dans le mot sont la grande et la petite harmonie vocalique. 3.6.2.2. Dit les caractéristiques de la grande harmonie vocalique. 3.6.2.3. Montre dans la phrase les mots conformes à la grande harmonie vocalique. 3.6.2.4. Donne des exemples de mots conformes à la grande harmonie vocalique. 3.6.2.5. Dit les caractéristiques de la petite harmonie vocalique. 3.6.2.6. Montre dans la phrase les mots conformes à la petite harmonie vocalique. 3.6.2.7. Donne des exemples de mots conformes à la petite harmonie vocalique.	La discrimination des propriétés phonétiques des lettres est un prérequis pour cet objectif.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.6. Grammaire	3.6.3. Discrimine les phénomènes phonétiques.	3.6.3.1. Classe les phénomènes phonétiques. 3.6.3.2. Dit les caractéristiques des phénomènes phonétiques demandés. 3.6.3.3. Montre dans la phrase le phénomène phonétique demandé. 3.6.3.4. Dit le phénomène phonétique montré dans la phrase.	La discrimination des propriétés phonétiques des lettres est un prérequis pour cet objectif. Phénomènes phonétiques : l'assimilation consonantique, l'adoucissement consonantique, la chute de son, l'épenthèse, la fermeture vocalique, la liaison, la fusion et l'accentuation. Pour le comportement cible 3.6.3.4., il convient de demander d'abord à l'individu de lire la phrase, puis de lui montrer le phénomène phonétique présent dans la phrase et de lui demander de quel phénomène phonétique il s'agit. Pour le comportement cible 3.6.3.4., vous pouvez travailler les phénomènes phonétiques en utilisant les phrases de l'individu lui-même ou les phrases qu'il produit en parlant à propos d'une image.
Section 3.6. Grammaire	3.6.4. Discrimine les propriétés syllabiques.	3.6.4.1. Écrit un mot donné en le découpant en syllabes. 3.6.4.2. Dit le nombre de syllabes d'un mot donné. 3.6.4.3. Donne des exemples de syllabes d'une, deux, trois, quatre lettres.	
Section 3.6. Grammaire	3.6.5. Discrimine les types de mots dans la phrase.	3.6.5.1. Définit les types de mots demandés. 3.6.5.2. Montre dans la phrase le type de mot demandé. 3.6.5.3. Écrit le type de mot demandé en l'employant dans une phrase. 3.6.5.4. Remplit les blancs de la phrase avec le type de mot approprié. 3.6.5.5. Classe les types de mots.	Types de mots : les noms, les verbes, les adjectifs, les pronoms, les conjonctions, les adverbes, les postpositions, les interjections. Le comportement cible 3.6.5.4. doit être travaillé après l'enseignement d'au moins deux types de mots. Lors de l'enseignement de tous les types de mots, ceux-ci doivent être classés selon leur degré de difficulté et cet ordre doit être respecté dans l'enseignement.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.6. Grammaire	3.6.6. Discrimine les suffixes dans les mots.	3.6.6.1. Classe les suffixes en suffixes flexionnels et suffixes dérivationnels. 3.6.6.2. Dit les suffixes flexionnels. 3.6.6.3. Dit la fonction des suffixes flexionnels dans le mot. 3.6.6.4. Montre les suffixes flexionnels au sein du mot. 3.6.6.5. Produit des mots en employant des suffixes flexionnels. 3.6.6.6. Complète les mots de la phrase avec les suffixes flexionnels appropriés. 3.6.6.7. Emploie de manière appropriée les suffixes flexionnels dans l'expression écrite. 3.6.6.8. Dit les suffixes dérivationnels. 3.6.6.9. Dit la fonction des suffixes dérivationnels dans le	Suffixe flexionnel : les suffixes casuels, les suffixes temporels, les suffixes personnels, le suffixe du pluriel, le suffixe de négation, le suffixe possessif, les suffixes des modes optatifs. Suffixe dérivationnel : les suffixes formant un nom à partir d'un nom, les suffixes formant un verbe à partir d'un nom, les suffixes formant un nom à partir d'un verbe, les suffixes formant un verbe à partir d'un verbe.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		mot. 3.6.6.10. Montre les suffixes dérivationnels au sein du mot. 3.6.6.11. Produit des mots en employant des suffixes dérivationnels. 3.6.6.12. Complète les mots de la phrase avec les suffixes dérivationnels appropriés. 3.6.6.13. Emploie de manière appropriée les suffixes dérivationnels dans l'expression écrite.	
Section 3.6. Grammaire	3.6.7. Discrimine les mots selon leur structure.	3.6.7.1. Classe les mots selon leur structure. 3.6.7.2. Définit les mots selon leur structure. 3.6.7.3. Montre dans la phrase donnée le mot de la structure demandée. 3.6.7.4. Dit la structure du mot donné. 3.6.7.5. Donne des exemples de mots correspondant à la structure demandée.	• Cet objectif couvre les mots simples/dérivés/composés. Après avoir travaillé le classement au niveau des connaissances, il convient d'enseigner chacune des structures de mots et de prévoir des mises en pratique.
Section 3.6. Grammaire	3.6.8. Discrimine les mots du point de vue du sens.	3.6.8.1. Classe les mots du point de vue de leurs propriétés sémantiques. 3.6.8.2. Dit les types de mots du point de vue des relations de sens entre les mots. 3.6.8.3. Dit les types de groupes de mots. 3.6.8.4. Dit la propriété sémantique que portent les mots montrés dans la phrase. 3.6.8.5. Dit la propriété de relation sémantique que portent les mots montrés dans la phrase. 3.6.8.6. Dit le type du groupe de mots montré dans la phrase. 3.6.8.7. Montre dans la phrase les mots portant les propriétés sémantiques demandées. 3.6.8.8. Montre dans la phrase les mots portant les relations sémantiques demandées. 3.6.8.9. Montre dans la phrase les groupes de mots demandés. 3.6.8.10. Dit le sens du mot donné au sens figuré. 3.6.8.11. Dit le sens des groupes de mots donnés.	Pour cet objectif et ces comportements cibles, il convient de mener au début des activités portant sur les synonymes, les antonymes et les homonymes. Il convient ensuite d'élargir les activités aux mots à sens général et particulier, aux mots à sens qualitatif et quantitatif, aux mots à sens abstrait et concret et aux onomatopées.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.6. Grammaire	3.6.9. Discrimine les constituants de la phrase.	3.6.9.1. Classe les constituants de la phrase en constituants principaux et constituants secondaires. 3.6.9.2. Dit les constituants principaux de la phrase. 3.6.9.3. Dit les constituants secondaires de la phrase. 3.6.9.4. Définit les constituants principaux de la phrase. 3.6.9.5. Définit les constituants secondaires de la phrase.	Constituants principaux de la phrase : sujet exprimé, sujet sous-entendu, prédicat. Constituants secondaires de la phrase : complément d'objet, complément indirect, complément circonstanciel. Les types de sujet, de complément d'objet et de complément peuvent être utilisés en partant des besoins individuels de l'individu.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		3.6.9.6. Montre dans la phrase le constituant principal demandé. 3.6.9.7. Montre dans la phrase le constituant secondaire demandé. 3.6.9.8. Construit une phrase en employant le constituant secondaire donné. 3.6.9.9. Décompose la phrase en ses constituants.	Pour le comportement cible 3.6.9.8., il convient de demander à l'individu de construire une phrase à l'oral et à l'écrit. La consigne à donner doit être « Écris ou dis une phrase contenant ! ».
Section 3.6. Grammaire	3.6.10. Discrimine les types de phrases.	3.6.10.1. Classe les types de phrases. 3.6.10.2. Dit les types de phrases selon la nature de leur prédicat. 3.6.10.3. Dit les types de phrases selon la place de leur prédicat. 3.6.10.4. Dit les types de phrases selon leur sens. 3.6.10.5. Dit les types de phrases selon leur structure. 3.6.10.6. Définit les caractéristiques des types de phrases. 3.6.10.7. Dit le type de la phrase donnée selon la nature de son prédicat. 3.6.10.8. Dit le type de la phrase donnée selon la place de son prédicat. 3.6.10.9. Dit le type de la phrase donnée selon son sens. 3.6.10.10. Dit le type de la phrase donnée selon sa structure. 3.6.10.11. Construit une phrase correspondant au type de phrase demandé.	Phrases selon la nature du prédicat : phrases nominales, phrases verbales. Phrases selon la place du prédicat : phrases à ordre régulier, phrases inversées. Phrases selon leur sens : phrase affirmative, phrase négative, phrase interrogative, phrase exclamative. Phrases selon leur structure : phrase simple, phrase complexe, phrase juxtaposée, phrase coordonnée. Il convient de travailler d'abord avec l'individu le classement et la mise en ordre au niveau des connaissances. Il convient ensuite de prévoir l'enseignement de chacun des types de phrases ainsi que des mises en pratique.
Section 3.6. Grammaire	3.6.11. Respecte les règles orthographiques dans ses écrits.	3.6.11.1. Écrit les majuscules conformément aux règles orthographiques. 3.6.11.2. Écrit les nombres conformément aux règles orthographiques. 3.6.11.3. Écrit les mots composés conformément aux règles orthographiques. 3.6.11.4. Écrit les abréviations conformément aux règles orthographiques. 3.6.11.5. Écrit les conjonctions « de, ki, ne...ne » conformément aux règles orthographiques. 3.6.11.6. Écrit la particule interrogative « mi » conformément aux règles orthographiques. 3.6.11.7. Écrit les redoublements et les mots d'intensification conformément aux règles orthographiques.	Les règles orthographiques comprennent les cas d'emploi des majuscules, l'écriture des nombres, l'écriture des mots composés, l'écriture des abréviations.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.6. Grammaire	3.6.12. Respecte les signes de ponctuation dans ses écrits.	3.6.12.1. Énumère les signes de ponctuation. 3.6.12.2. Dit la fonction des signes de ponctuation. 3.6.12.3. Complète les blancs laissés dans le texte donné avec les signes de ponctuation appropriés. 3.6.12.4. Emploie les signes de ponctuation appropriés lorsqu'il rédige un texte.	

4. Nom du module	MATHÉMATIQUES PRÉCOCES Le Module Mathématiques précoces vise à permettre aux individus présentant un trouble spécifique des apprentissages d'acquérir, à la période préscolaire, les compétences les plus fondamentales des mathématiques,
4. Objectif du module	à accroître leur niveau de préparation à l'enseignement primaire et à leur permettre de réussir dans les compétences mathématiques plus avancées.
4. Sections du module	Propriétés des objets et préparation à la mesure, Relations spatiales, Nombres, Relation partie-tout, Addition et soustraction précoces, Géométrie, Mesure, Données Objectifs Explications Comportements cibles

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.1. Propriétés des objets et préparation à la mesure	4.1.1. Apparie les objets/images d'objets selon leurs propriétés mesurables.	4.1.1.1. Apparie les collections de même quantité. 4.1.1.2. Apparie les objets/images d'objets de même grandeur. 4.1.1.3. Apparie les objets/images d'objets de même longueur. 4.1.1.4. Apparie les objets/images d'objets de même épaisseur. 4.1.1.5. Apparie les objets/images d'objets de même largeur. 4.1.1.6. Apparie les objets de même poids.	Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, il convient de travailler d'abord avec des objets puis avec des images d'objets.
Section 4.1. Propriétés des objets et préparation à la mesure	4.1.2. Regroupe les objets/images d'objets selon leurs propriétés mesurables.	4.1.2.1. Regroupe les collections selon leur quantité. 4.1.2.2. Regroupe les objets/images d'objets selon leur grandeur. 4.1.2.3. Regroupe les objets/images d'objets selon leur longueur. 4.1.1.4. Apparie les objets/images d'objets de même épaisseur. 4.1.1.5. Apparie les objets/images d'objets de même largeur. 4.1.1.6. Apparie les objets de même poids.	Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, il convient de travailler d'abord avec des objets puis avec des images d'objets. Dans les activités de mise en ordre, les mots exprimant les propriétés doivent être accentués. Il convient de veiller à ce que les individus réalisent les opérations de regroupement en employant les mots relatifs au mot cible, tels que long-court, étroit-large, vide-plein, léger-lourd.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.1. Propriétés des objets et préparation à la mesure	4.1.3. Compare les objets/images d'objets selon leurs propriétés mesurables.	4.1.3.1. Dit laquelle des deux collections comporte le moins. 4.1.3.2. Dit laquelle des deux collections comporte le plus. 4.1.3.3. Dit lequel des deux objets/images d'objets est le plus grand. 4.1.3.4. Dit lequel des deux objets/images d'objets est le plus petit. 4.1.3.5. Dit lequel des deux objets/images d'objets est le plus long. 4.1.3.6. Dit lequel des deux objets/images d'objets est le plus court. 4.1.3.7. Dit lequel des deux objets/images d'objets est le plus épais. 4.1.3.8. Dit lequel des deux objets/images d'objets est le plus fin. 4.1.3.9. Dit lequel des deux objets/images d'objets est le plus large. 4.1.3.10. Dit lequel des deux objets/images d'objets est le plus étroit. 4.1.3.11. Dit lequel des deux objets/images d'objets est le	Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, il convient de travailler d'abord avec des objets puis avec des images d'objets. Dans les activités de mise en ordre, les mots exprimant les propriétés doivent être accentués. Il convient de veiller à ce que les individus réalisent les opérations de comparaison en employant les mots relatifs au mot cible, tels que long-court, étroit-large, vide-plein, léger-lourd. Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, on attend de l'individu qu'il l'énonce. Toutefois, chez l'individu ne possédant pas les compétences d'expression orale, le comportement de désignation doit être travaillé.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		plus lourd. 4.1.3.12. Dit lequel des deux objets/images d'objets est le plus léger. 4.1.3.13. Dit lequel des deux objets/images d'objets est plein. 4.1.3.14. Dit lequel des deux objets/images d'objets est vide.	
Section 4.1. Propriétés des objets et préparation à la mesure	4.1.4. Met en ordre les objets/images d'objets selon leurs propriétés mesurables.	4.1.4.1. Met en ordre plus de deux collections selon leur quantité. 4.1.4.2. Met en ordre plus de deux objets/images d'objets selon leur grandeur. 4.1.4.3. Met en ordre plus de deux objets/images d'objets selon leur longueur. 4.1.4.4. Met en ordre plus de deux objets/images d'objets selon leur épaisseur. 4.1.4.5. Met en ordre plus de deux objets/images d'objets selon leur largeur. 4.1.4.6. Met en ordre plus de deux objets/images d'objets selon leur poids.	Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, il convient de travailler d'abord avec des objets puis avec des images d'objets. Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, les expressions « plus, le plus, par rapport à » doivent être employées. Il convient également de demander à l'individu de procéder à la mise en ordre en employant ces mots. Dans les activités de mise en ordre, les mots exprimant les propriétés doivent être accentués. Il convient de veiller à ce que les individus réalisent les opérations de mise en ordre en employant les mots relatifs au mot cible, tels que long-court, étroit-large, vide-plein.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.2. Relations spatiales	4.2.1. Dit la position de l'objet dans l'espace.	4.2.1.1. Dit qu'un objet est à l'intérieur d'un autre objet. 4.2.1.2. Dit qu'un objet est à l'extérieur d'un autre objet. 4.2.1.3. Dit qu'un objet est sur un autre objet. 4.2.1.4. Dit qu'un objet est sous un autre objet. 4.2.1.5. Dit qu'un objet est loin d'un autre objet. 4.2.1.6. Dit qu'un objet est près d'un autre objet. 4.2.1.7. Dit qu'un objet est devant un autre objet. 4.2.1.8. Dit qu'un objet est derrière un autre objet. 4.2.1.9. Dit qu'un objet est à droite d'un autre objet. 4.2.1.10. Dit qu'un objet est à gauche d'un autre objet. 4.2.1.11. Dit qu'un objet est à côté d'un autre objet. 4.2.1.12. Dit qu'un objet est entre deux autres objets. 4.2.1.13. Dit qu'un objet est plus haut qu'un autre objet. 4.2.1.14. Dit qu'un objet est plus bas qu'un autre objet. 4.2.1.15. Dit que l'objet montré/énoncé dans une suite d'objets est au début. 4.2.1.16. Dit que l'objet montré/énoncé dans une suite d'objets est au milieu. 4.2.1.17. Dit que l'objet montré/énoncé dans une suite d'objets est à la fin.	Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, il convient de travailler d'abord avec des objets puis avec des images d'objets. Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, on attend de l'individu qu'il l'énonce. Toutefois, chez l'individu ne possédant pas les compétences d'expression orale, le comportement de désignation doit être travaillé.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.2. Relations spatiales	4.2.2. Met en ordre les objets/images d'objets selon leur position.	4.2.2.1. Met en ordre les objets/images d'objets selon leur éloignement. 4.2.2.2. Met en ordre les objets/images d'objets selon leur proximité. 4.2.2.3. Met en ordre les objets/images d'objets selon leur hauteur. 4.2.2.4. Met en ordre les objets/images d'objets selon leur faible hauteur.	Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, les expressions « plus » et « le plus » doivent être employées. Il convient également de demander à l'individu de procéder à la mise en ordre en employant ces mots.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.3. Nombres	4.3.1. Compte de manière rythmée.	4.3.1.1. Compte de manière rythmée un par un en avant, de 1 à 10. 4.3.1.2. Compte de manière rythmée un par un à rebours, à partir de 10. 4.3.1.3. Compte de manière rythmée un par un en avant jusqu'à 10, à partir d'un nombre donné entre 1-10. 4.3.1.4. Compte de manière rythmée un par un à rebours, à partir d'un nombre donné entre 1-10.	Dans les activités de comptage rythmé, il convient de prévoir des mises en pratique comportant du rythme, telles que frapper des mains, claquer des doigts, agiter des maracas, etc.

Section 4.3. Nombres	4.3.2. Compte les objets/images d'objets, les sons et les mouvements.	4.3.2.1. Compte un à un les objets/images d'objets alignés côte à côte, entre 1-10. 4.3.2.2. Compte un à un les objets/images d'objets disposés de manière désordonnée, entre 1-10. 4.3.2.3. Dit le nombre de répétitions, entre 1-10, d'un son déterminé (tel qu'un son de tambour, un coup de sonnette, un applaudissement). 4.3.2.4. Dit le nombre de répétitions, entre 1-10, d'un mouvement déterminé (tel qu'un saut, un pas).	Il convient d'enseigner aux individus des stratégies de comptage telles que toucher un à un les objets ou les images, déplacer les objets d'un endroit à un autre, barrer les images d'objets au fur et à mesure du comptage, suivre une ligne verticale ou horizontale, etc., pour compter les objets/images d'objets.
-----------------------------	---	---	---

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.3. Nombres	4.3.3. Exprime en unités la collection correspondant à un nombre jusqu'à 10.	4.3.3.1. Dit le nombre de 1-4 objets/images d'objets sans les compter*. 4.3.3.2. Dit le nombre d'un groupe d'objets en les comptant. 4.3.3.3. Dit le nombre des objets figurant sur l'image en les comptant. 4.3.3.4. Sépare, en les comptant, le nombre d'objets demandé au sein d'un groupe d'objets. 4.3.3.5. Dit que le nombre d'objets/d'images d'objets ne change pas lorsque 1-5 objets/images d'objets sont disposés différemment. 4.3.3.6. Dit que le nombre d'objets est zéro lorsqu'il n'y a	* L'expression « sans les compter » signifie que l'individu dit instantanément combien il y a d'objets sans recourir à la compétence de comptage. Une fois cette compétence acquise, il convient de mener des activités portant sur la capacité à dire combien il y a d'objets sans compter, avec 5-10 objets/images d'objets. Les dominos, les dés et les cubes numériques semblables aux dés, sur lesquels les points sont disposés selon un ordre déterminé, sont des supports visuels appropriés pour développer chez les individus la capacité à saisir d'un seul coup d'œil le nombre d'objets sans les compter (subitisation). Le comportement cible 4.3.3.5. porte sur le principe de conservation du

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		aucun objet.	nombre. Il convient de faire percevoir que le nombre des objets ou des images d'objets ne change pas, quelle que soit la manière dont ils sont disposés. Lors du comptage des objets et des images d'objets, il est souligné que le dernier nombre énoncé exprime la quantité d'objets.
Section 4.3. Nombres	4.3.4. Discrimine les chiffres.	4.3.4.1. Lit les chiffres. 4.3.4.2. Montre le chiffre demandé parmi les autres chiffres. 4.3.4.3. Écrit les chiffres en regardant le modèle. 4.3.4.4. Écrit un chiffre énoncé entre 0-9.	Dans l'enseignement des chiffres, il convient de commencer par 1 et d'enseigner le chiffre zéro en dernier. Il convient de veiller au sens du tracé des chiffres.
Section 4.3. Nombres	4.3.5. Exprime les nombres par des symboles.	4.3.5.1. Écrit en chiffres le nombre d'un groupe d'objets jusqu'à 10. 4.3.5.2. Dessine autant de formes/d'images que nécessaire pour exprimer un nombre entre 1-10.	
Section 4.3. Nombres	4.3.6. Met en ordre les nombres de 1 à 10.	4.3.6.1. Écrit dans l'ordre les nombres de 1 à 10. 4.3.6.2. Écrit le nombre qui suit un nombre donné entre 1-10. 4.3.6.3. Écrit le nombre qui précède un nombre donné entre 1-10. 4.3.6.4. Écrit le nombre manquant parmi les nombres ordonnés donnés de 1 à 10. 4.3.6.5. Met en ordre les nombres de 1 à 10 donnés dans le désordre. 4.3.6.6. Complète avec les nombres donnés le/les nombre(s) laissé(s) en blanc dans la suite de nombres donnée de 1 à 10. 4.3.6.7. Écrit le/les nombre(s) laissé(s) en blanc dans la suite de nombres donnée de 1 à 10.	Dans l'enseignement des comportements cibles 4.3.6.2., 4.3.6.3., 4.3.6.4. et 4.3.6.7., on attend de l'individu qu'il écrive. Toutefois, chez l'individu ne possédant pas les compétences d'écriture, le comportement d'énonciation doit être travaillé.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.3. Nombres	4.3.7. Compare le nombre d'objets des groupes en appariant terme à terme deux groupes d'objets.	4.3.7.1. Dit que deux groupes d'objets de même nombre, entre 1-10, sont égaux en les appariant terme à terme. 4.3.7.2. Dit, à l'aide d'un appariement terme à terme de deux groupes d'objets de nombres différents entre 1-10, qu'un groupe d'objets en comporte moins que l'autre. 4.3.7.3. Dit, à l'aide d'un appariement terme à terme de deux groupes d'objets de nombres différents entre 1-10, qu'un groupe d'objets en comporte plus que l'autre.	Dans tous les comportements cibles, deux groupes d'objets (par exemple des capsules de soda et des haricots) sont appariés terme à terme. Les notions de « plus », « moins » et d'« égalité » doivent être travaillées en menant des activités d'appariement avec deux groupes d'objets. Au cours des activités d'appariement, il convient d'amener les individus à exprimer le résultat de la comparaison de deux groupes d'objets et d'images d'objets sous la forme « 4 crayons, c'est plus que 2 crayons. » ou « 1 fleur, c'est moins que 3 fleurs. ».

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Dans les activités d'appariement, il convient de travailler les expressions un de plus/deux de plus, un de moins/deux de moins, l'écart entre les deux groupes d'objets étant de un ou de deux.
Section 4.3. Nombres	4.3.8. Compare deux nombres entre 1-10.	4.3.8.1. Dit que les deux nombres sont égaux en comparant deux nombres entre 1-10. 4.3.8.2. Dit le plus grand en comparant deux nombres entre 1-10. 4.3.8.3. Dit le plus petit en comparant deux nombres entre 1-10.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.4. Relation partieTout	4.4.1. Établit la relation partie-tout.	4.4.1.1. Montre l'objet/l'image représentant un tout. 4.4.1.2. Montre l'objet/l'image représentant une moitié. 4.4.1.3. Montre l'objet/l'image représentant un quart. 4.4.1.4. Partage un tout en deux parties égales. 4.4.1.5. Forme un tout en réunissant deux moitiés. 4.4.1.6. Dit que l'une des deux parties égales d'un tout est une moitié. 4.4.1.7. Dit que deux moitiés forment un tout. 4.4.1.8. Dit qu'un tout se compose de deux moitiés. 4.4.1.9. Partage un tout en quatre parties égales. 4.4.1.10. Forme le tout en réunissant 4 quarts. 4.4.1.11. Dit que l'une des 4 parties égales d'un tout est un quart. 4.4.1.12. Dit qu'un tout se compose de 4 quarts. 4.4.1.13. Forme une moitié à partir de deux quarts. 4.4.1.14. Dit que deux quarts forment une moitié.	Cet objectif et tous ses comportements cibles doivent être travaillés en les reliant aux objectifs et comportements cibles relatifs à la relation partie-tout figurant dans le Module Soutien à l'apprentissage.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.4. Relation partie-tout	4.5.1. Effectue des additions avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 10.	4.5.1.1. Ajoute à un groupe d'objets le nombre d'objets indiqué. 4.5.1.2. Dit que le nombre du groupe auquel il a ajouté des objets a augmenté/s'est accru. 4.5.1.3. Effectue en les modélisant avec des objets réels les additions dont la somme ne dépasse pas 10. 4.5.1.4. Effectue mentalement les additions dont la somme ne dépasse pas 10. 4.5.1.5. Résout, en les modélisant avec des objets/images d'objets, les problèmes énoncés nécessitant une addition dont la somme ne dépasse pas 10.	Il convient de faire percevoir, au moyen d'activités de modélisation, les sens de l'addition : réunir des objets de même nature, ajouter, accroître, augmenter. Lors du travail sur le comportement cible 4.5.1.4., la lecture de l'opération doit être donnée à l'individu. Par exemple, il convient d'employer des formulations telles que « 2, 3 de plus, cela fait combien ? », « Si nous additionnons 2 et 3, cela fait combien ? », « Si nous ajoutons 3 à 2, cela fait combien ? ». Pour faire acquérir ces comportements cibles, il convient de donner des exemples tirés de la vie quotidienne lors des additions et de la résolution de problèmes.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		4.5.1.6. Résout, en effectuant mentalement l'addition, les problèmes énoncés nécessitant une addition dont la somme ne dépasse pas 10.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.5. Addition et soustraction précoces	4.5.2. Effectue des soustractions.	4.5.2.1. Dit le nom d'un objet retiré d'un groupe d'objets composé d'au moins trois objets différents. 4.5.2.2. Sépare le nombre d'objets indiqué d'un groupe comportant des objets identiques. 4.5.2.3. Dit que le nombre du groupe dont il a retiré des objets a diminué/s'est réduit. 4.5.2.4. Effectue la soustraction en la modélisant avec des objets réels correspondant aux nombres entre 1-10. 4.5.2.5. Effectue mentalement des soustractions avec les nombres entre 1-10. 4.5.2.6. Résout, en les modélisant avec des objets/images d'objets, les problèmes énoncés nécessitant une soustraction avec les nombres entre 1-10. 4.5.2.7. Résout, en effectuant mentalement la soustraction, les problèmes énoncés nécessitant une soustraction avec les nombres entre 1-10.	Lors de la résolution de problèmes, il convient d'employer les mots clés relatifs à la soustraction tels que « a diminué », « est sorti », « ce qui reste », « le reste », « il est resté », etc. Après le travail sur le comportement cible 4.5.2.3., il convient de travailler également les situations dans lesquelles le nombre d'objets ne change pas, en ajoutant et en retirant le nombre d'objets indiqué dans un même groupe d'objets.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.6. Géométrie	4.6.1. Discrimine les figures géométriques.	4.6.1.1. Apparie les figures géométriques. 4.6.1.2. Montre la figure géométrique demandée parmi des figures géométriques. 4.6.1.3. Dit le nom de la figure géométrique montrée.	Dans cet objectif, les figures géométriques carré, cercle, triangle, rectangle sont prioritaires. Il convient de faire réaliser des activités visant à établir un lien entre les objets réels/images d'objets et les figures géométriques.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.7. Mesure	4.7.1. Effectue des mesures avec des instruments de mesure non standard.	4.7.1.1. Choisit l'instrument de mesure non standard approprié pour mesurer une longueur. 4.7.1.2. Choisit l'instrument de mesure non standard approprié pour mesurer un poids. 4.7.1.3. Choisit l'instrument de mesure non standard approprié pour mesurer la quantité d'un liquide. 4.7.1.4. Mesure la longueur indiquée avec des instruments de mesure non standard. 4.7.1.5. Mesure le poids indiqué avec des instruments de	Lors de la mesure, il convient de veiller à prendre un point de départ et à disposer les unités dans le même axe, sans laisser d'espace entre elles et sans qu'elles se chevauchent. Comme instruments de mesure non standard, il convient d'utiliser des matériels tels que ficelle, crayon, lego, livre, pierre, verre, cuillère, ainsi que des instruments de mesure naturels tels que le pas, le pied, la brasse, l'empan, le doigt, la paume. Au cours de l'enseignement, il convient de souligner que c'est la longueur, le poids et le volume de ces instruments qui sont pris pour base.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		mesure non standard. 4.7.1.6. Mesure la quantité de liquide indiquée avec des instruments de mesure non standard. 4.7.1.7. Estime une longueur en unités non standard. 4.7.1.8. Estime un poids en unités non standard. 4.7.1.9. Estime la quantité d'un liquide en unités non standard. 4.7.1.10. Compare les résultats de mesure aux résultats qu'il a estimés.	Pour les comportements cibles 4.7.1.6., 4.7.1.7. et 4.7.1.8., les estimations peuvent être illustrées sous la forme « La longueur de la table fait 5 crayons rouges. ».
Section 4.7. Mesure	4.7.2. Discrimine que le temps est une propriété mesurable.	4.7.2.1. Dit les événements de courte et de longue durée survenus dans la journée. 4.7.2.2. Regroupe les événements/images d'événements de durées différentes. 4.7.2.3. Compare deux événements/images d'événements différents selon qu'ils sont courts ou longs. 4.7.2.4. Met en ordre les événements/images d'événements de durées différentes.	Il convient d'amener l'individu à employer les notions de « court » et de « long » pour qualifier la durée des événements. Pour les événements/images d'événements de durées différentes, il convient de donner des exemples tels qu'aller à l'école à vélo, prendre le dîner, se brosser les dents. La comparaison doit être formulée sous la forme « Prendre le dîner dure plus longtemps que se brosser les dents. ».
Section 4.7. Mesure	4.7.3. Emploie de manière adaptée au contexte, dans son discours, les notions exprimant le temps.	4.7.3.1. Emploie de manière adaptée* au contexte, dans son discours, les notions exprimant les moments de la journée (matin, midi, soir, nuit, jour, etc.). 4.7.3.2. Emploie de manière adaptée au contexte, dans son discours, les notions « hier », « aujourd'hui » et « demain ». 4.7.3.3. Emploie de manière adaptée* au contexte, dans son discours, les expressions exprimant le temps (avant, maintenant, après, tout à l'heure, etc.).	* L'expression « adaptée au contexte » signifie que les mots exprimant le temps doivent être employés conformément à leur correspondance dans la vie réelle. Par exemple, les emplois « La nuit, je vais à l'école. » ou « Hier, j'irai à l'école. » ne sont pas adaptés au contexte.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.8. Données	4.8.1. Lit des tableaux simples comportant au plus deux groupes de données.	4.8.1.1. Lit des tableaux simples construits à l'aide de symboles. 4.8.1.2. Lit des tableaux simples construits à l'aide de chiffres. 4.8.1.3. Répond aux questions posées à propos de tableaux simples comportant au plus deux groupes de données.	Dans les activités de lecture de tableaux, il convient d'utiliser des tableaux que les individus rencontrent fréquemment, tels que les tableaux d'alimentation quotidienne, de comportement, de règles ou d'activités. Des symboles (étoile, visage souriant, etc.) doivent être utilisés. Les données doivent être limitées aux nombres 1-10.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.8. Données	4.8.2. Construit des tableaux simples comportant au plus deux groupes de données.	4.8.2.1. Remplit à l'aide de symboles les tableaux illustrés de comportements/d'activités. 4.8.2.2. Remplit à l'aide de chiffres les tableaux illustrés de comportements/d'activités.	Dans les activités de construction de tableaux, il convient d'utiliser des tableaux que les individus rencontrent fréquemment, tels que les tableaux d'alimentation quotidienne, de comportement, de règles ou d'activités. Comme symboles, il convient d'utiliser des images telles qu'une étoile, un visage souriant, etc. Les

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		4.8.2.3. Répond aux questions posées à propos des tableaux simples comportant au plus deux groupes de données qu'il a construits.	données doivent être limitées aux nombres 1-10.

5. Nom du module	MATHÉMATIQUES
5. Objectif du module	Le module Mathématiques vise à permettre aux individus à besoins particuliers d'acquérir, durant la période scolaire, les compétences les plus fondamentales des mathématiques Le Module Mathématiques vise à permettre aux individus présentant un trouble spécifique des apprentissages d'acquérir, durant la période scolaire, les compétences les plus fondamentales des mathématiques et de réussir dans les compétences mathématiques plus avancées. iques et de réussir dans les compétences mathématiques plus avancées.
5. Sections du module	Nombres et opérations, Géométrie, Mesure, Traitement des données Ce module a été élaboré sur la base du Programme d'enseignement des mathématiques du MEB. Le module comporte quatre sections, à savoir « Nombres et opérations, Géométrie, Mesure et Traitement des données », ainsi que les objectifs relatifs à ces sections. Les comportements cibles, quant à eux, sont Niveau 1, Niveau 2, Niveau 3, Niveau 4

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.1. Compte de manière rythmée.	Niveau 1 5.1.1.1. Compte de manière rythmée un par un en avant, de 1 à 100. 5.1.1.2. Compte de manière rythmée un par un en avant, à partir d'un nombre donné entre 1-20. 5.1.1.3. Compte de manière rythmée de dix en dix en avant, de 1 à 100. 5.1.1.4. Compte de manière rythmée de cinq en cinq en avant, de 1 à 100. 5.1.1.5. Compte de manière rythmée de deux en deux en avant, jusqu'à 20. 5.1.1.6. Compte de manière rythmée un par un à rebours, à partir de 20. 5.1.1.7. Compte de manière rythmée de deux en deux à rebours, à partir de 20. Niveau 2 5.1.1.8. Compte de manière rythmée de deux en deux à rebours, à partir de 100. 5.1.1.9. Compte de manière rythmée de trois en trois en avant, de 1 à 30. 5.1.1.10. Compte de manière rythmée de trois en trois à rebours, de 30 à 1. 5.1.1.11. Compte de manière rythmée de quatre en quatre en avant, de 1 à 40. 5.1.1.12. Compte de manière rythmée de quatre en quatre à rebours, de 40 à 1. 5.1.1.13. Compte de manière rythmée de trois en trois en avant, à partir d'un nombre donné entre 1-30. 5.1.1.14. Compte de manière rythmée de trois en trois à rebours, à partir d'un nombre donné entre 1-30. 5.1.1.15. Compte de manière rythmée de quatre en quatre en avant, à partir d'un nombre donné entre 1-40. 5.1.1.16. Compte de manière rythmée de quatre en quatre à rebours, à partir d'un nombre donné entre 1-40. Niveau 3 5.1.1.17. Compte de manière rythmée de six en six en avant, de 1 à 60. 5.1.1.18. Compte de manière rythmée de sept en sept en avant, de 1 à 70. 5.1.1.19. Compte de manière rythmée de huit en huit en avant, de 1 à 80. 5.1.1.20. Compte de manière rythmée de neuf en neuf en avant, de 1 à 90.	Dans toutes les activités de comptage rythmé, il convient de prévoir des mises en pratique comportant du rythme et du mouvement physique, telles que frapper des mains, claquer des doigts, agiter des maracas, etc. Pour le comportement cible 5.1.1.5., le comptage rythmé de deux en deux en avant doit être étendu jusqu'à 100. Dans les activités de comptage, il convient d'utiliser la droite numérique, les bandes numériques et les tableaux de cent.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		5.1.1.21. Compte de manière rythmée de cent en cent en avant, de 100 à 1000. 5.1.1.22. Compte de manière rythmée de cent en cent à rebours, à partir de 1000. 5.1.1.23. Compte de manière rythmée de dix en dix en avant, à partir d'un nombre donné entre 1-1000. 5.1.1.24. Compte de manière rythmée de cent en cent en avant, à partir d'un nombre donné entre 1-1000. Niveau 4 5.1.1.25. Compte de manière rythmée de mille en mille jusqu'à 10.000.	
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.2. Compte les objets/images d'objets.	Niveau 1 5.1.2.1. Compte un à un les objets/images d'objets alignés côte à côte, en nombre compris entre 1-20. 5.1.2.2. Compte un à un les objets/images d'objets disposés de manière désordonnée, en nombre compris entre 1-20. Niveau 2 5.1.2.3. Compte un à un les objets/images d'objets d'un groupe comportant jusqu'à 100 objets. 5.1.2.4. Compte de dix en dix les objets/images d'objets d'un groupe comportant jusqu'à 100 objets. 5.1.2.5. Compte de cinq en cinq les objets/images d'objets d'un groupe comportant jusqu'à 100 objets. 5.1.2.6. Compte de deux en deux les objets/images d'objets d'un groupe comportant jusqu'à 100 objets. 5.1.2.7. Compte de trois en trois les objets/images d'objets d'un groupe comportant jusqu'à 30 objets. 5.1.2.8. Compte de quatre en quatre les objets/images d'objets d'un groupe comportant jusqu'à 40 objets.	L'enseignement de l'objectif 5.1.2. compter les objets/images d'objets et de l'objectif 5.1.3. exprimer en unités la collection correspondant à un nombre jusqu'à 100 doit être mené conjointement. En particulier au Niveau 1, il convient d'amener les individus à saisir que le dernier nombre qu'ils énoncent en comptant les objets d'un groupe d'objets donné correspond au nombre d'objets de ce groupe. Dans les comportements cibles 5.1.2.1. et 5.1.2.2., il convient d'enseigner aux individus des stratégies de comptage telles que toucher un à un les objets ou les images, déplacer les objets d'un endroit à un autre, barrer les images d'objets au fur et à mesure du comptage, suivre une ligne verticale ou horizontale en comptant, pour compter les objets/images d'objets. Pour faire acquérir les comportements cibles 5.1.2.4., 5.1.2.5., 5.1.2.6., 5.1.2.7. et 5.1.2.8., l'individu doit d'abord regrouper lui-même les objets/images d'objets ; il convient ensuite de travailler avec des objets/images d'objets donnés déjà regroupés.
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.3. Exprime en unités la collection correspondant à un nombre jusqu'à 100.	Niveau 1 5.1.3.1. Dit le nombre d'un groupe d'objets entre 1-20 en les comptant. 5.1.3.2. Dit le nombre d'un groupe d'objets entre 1-20 figurant sur l'image en les comptant. 5.1.3.3. Sépare, en les comptant, le nombre d'objets demandé au sein d'un groupe d'objets entre 1-20. Niveau 2 5.1.3.4. Dit le nombre d'un groupe d'objets entre 20-100 figurant sur l'image en les comptant.	Lors du travail sur l'objectif 5.1.3. a. Il convient de souligner la différence entre le chiffre et le nombre. b. Il convient de souligner que, lors du comptage des objets et des images d'objets, le dernier nombre énoncé exprime la quantité d'objets.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.4. Écrit les nombres entiers naturels.	Niveau 1 5.1.4.1. Dit qu'une collection composée de 10 éléments de même nature constitue une dizaine. 5.1.4.2. Dit qu'une collection composée de 12 éléments de même nature constitue une douzaine. 5.1.4.3. Décompose en dizaines et en unités un groupe d'objets/d'images d'objets compris entre 10-20 (10 et 20 inclus). 5.1.4.4. Dit le nombre de dizaines et d'unités d'un groupe d'objets/d'images d'objets compris entre 10-20. 5.1.4.5. Écrit le nombre correspondant au groupe d'objets compris entre 10-20 qu'il a décomposé en dizaines et en unités. 5.1.4.6. Lit le nombre correspondant au groupe d'objets compris entre 10-20 qu'il a décomposé en dizaines et en unités. 5.1.4.7. Lit les nombres entre 1-20. 5.1.4.8. Écrit en chiffres un nombre énoncé entre 1-20. Niveau 2 5.1.4.9. Décompose en dizaines et en unités, en utilisant un modèle, une collection de moins de 100 objets. 5.1.4.10. Dit le nombre de dizaines et d'unités de la collection qu'il a décomposée en groupes de dizaines et d'unités. 5.1.4.11. Écrit le nombre correspondant à une collection comprise entre 20-100 qu'il a décomposée en dizaines et en unités. 5.1.4.12. Lit le nombre correspondant à une collection comprise entre 20-100 qu'il a décomposée en dizaines et en unités. 5.1.4.13. Lit les nombres entiers naturels à deux chiffres. 5.1.4.14. Écrit en chiffres les nombres entiers naturels à deux chiffres énoncés. Niveau 3 5.1.4.15. Décompose en centaines, dizaines et unités, en utilisant un modèle, une collection de 100-1000 objets. 5.1.4.16. Dit le nombre de centaines, de dizaines et d'unités de la collection qu'il a décomposée en centaines, dizaines et unités. 5.1.4.17. Écrit le nombre correspondant à une collection comprise entre 100-1000 qu'il a décomposée en centaines, dizaines et unités. 5.1.4.18. Lit le nombre correspondant à une collection	Les chiffres figurent comme objectif dans le Module Mathématiques précoces. C'est pourquoi, dans le présent module, les nombres entiers naturels sont visés à partir de 10. Si l'individu a des besoins concernant les chiffres, il convient de mener d'abord des activités de lecture et d'écriture des chiffres. Dans l'enseignement des chiffres, ceux-ci doivent être travaillés en les reliant au nombre. Lors du travail sur l'objectif 5.1.4., il convient d'utiliser comme modèle les blocs de base dix et les représentations visuelles de blocs de base dix.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		comprise entre 100-1000 qu'il a décomposée en centaines, dizaines et unités. 5.1.4.19. Lit les nombres entiers naturels à trois chiffres. 5.1.4.20. Écrit en chiffres les nombres entiers naturels à trois chiffres énoncés. Niveau 4 5.1.4.21. Lit les nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres. 5.1.4.22. Écrit en chiffres les nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres énoncés.	
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.5. Écrit les rangs et les valeurs de position des nombres entiers naturels.	Niveau 2 5.1.5.1. Écrit sur des modèles les noms des rangs des nombres entiers naturels inférieurs à 100. 5.1.5.2. Écrit les valeurs de position des nombres entiers naturels inférieurs à 100. Niveau 3 5.1.5.3. Écrit sur des modèles les noms des rangs des nombres à trois chiffres. 5.1.5.4. Écrit sur des modèles les valeurs de position des nombres à trois chiffres. Niveau 4 5.1.5.5. Écrit les noms des rangs des nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres. 5.1.5.6. Écrit les valeurs de position des nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres. 5.1.5.7. Décompose en classes les nombres à 4, 5 et 6 chiffres. 5.1.5.8. Décompose les nombres à 4, 5 et 6 chiffres.	Lors du travail sur l'objectif 5.1.5., il convient d'utiliser comme modèle les blocs de base dix et les représentations visuelles de blocs de base dix. Dans l'enseignement des comportements cibles 5.1.5.1., 5.1.5.2., 5.1.5.3., 5.1.5.4., 5.1.5.5. et 5.1.5.6., on attend de l'individu qu'il écrive. Toutefois, chez l'individu ne possédant pas les compétences d'écriture, le comportement d'énonciation doit être travaillé.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.6. Met en ordre les nombres entiers naturels.	Niveau 1 5.1.6.1. Écrit dans l'ordre les nombres de 1 à 20. 5.1.6.2. Écrit le nombre qui suit un nombre donné entre 1-20. 5.1.6.3. Écrit le nombre qui précède un nombre donné entre 1-20. 5.1.6.4. Met en ordre, selon l'ordre de comptage, les nombres de 1 à 20 donnés dans le désordre. 5.1.6.5. Écrit le/les nombre(s) laissé(s) en blanc dans la suite de nombres donnée de 1 à 20. Niveau 2 5.1.6.6. Écrit le nombre qui suit un nombre donné entre	Lors du travail sur l'objectif 5.1.6., il convient d'assurer la compréhension de la relation de succession entre les nombres en employant les expressions « avant », « après » et « entre ». Dans l'enseignement des comportements cibles 5.1.6.2., 5.1.6.3., 5.1.6.5., 5.1.6.6., 5.1.6.7., 5.1.6.9., on attend de l'individu qu'il écrive. Toutefois, chez l'individu ne possédant pas les compétences d'écriture, le comportement d'énonciation doit être travaillé.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		1-100. 5.1.6.7. Écrit le nombre qui précède un nombre donné entre 1-100. 5.1.6.8. Met en ordre, selon l'ordre de comptage, au plus 4 nombres entiers naturels donnés dans le désordre entre 1-100. 5.1.6.9. Écrit les nombres laissés en blanc dans une suite de nombres constituée de nombres entiers naturels inférieurs à 100.	
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.7. Compare le nombre d'objets des groupes en appariant terme à terme deux groupes d'objets.	Niveau 1 5.1.7.1. Dit que deux groupes d'objets de même nombre, entre 1-20, sont égaux en les appariant terme à terme. 5.1.7.2. Dit, en appariant terme à terme deux groupes d'objets de nombres différents entre 1-20, qu'un groupe d'objets en comporte moins que l'autre. 5.1.7.3. Dit, en appariant deux groupes d'objets de nombres différents entre 1-20, qu'un groupe d'objets en comporte plus que l'autre.	Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, deux groupes d'objets (par exemple des capsules de soda et des haricots) doivent être appariés terme à terme. Les notions de « plus », « moins » et d'« égalité » doivent être travaillées en menant des activités d'appariement avec deux groupes d'objets. Au cours des activités d'appariement, il convient d'amener les individus à exprimer le résultat de la comparaison de deux groupes d'objets et d'images d'objets sous la forme « 12 crayons, c'est plus que 5 crayons. » ou « 8 fleurs, c'est moins que 11 fleurs. ».
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.8. Compare les nombres entiers naturels.	Niveau 1 5.1.8.1. Dit que les deux nombres sont égaux en comparant deux nombres entre 10-20. 5.1.8.2. Dit le plus grand en comparant deux nombres entre 10-20. 5.1.8.3. Dit le plus ptit en comparant deux nombres entre 10-20. Niveau 2 5.1.8.4. Dit le plus grand/le plus grand de tous en comparant au plus quatre nombres entiers naturels inférieurs à 100. 5.1.8.5. Dit le plus petit/le plus petit de tous en comparant au plus quatre nombres entiers naturels inférieurs à 100. 5.1.8.6. Met en ordre au plus quatre nombres entiers naturels inférieurs à 100, du plus grand au plus petit/du plus petit au plus grand. Niveau 3 5.1.8.7. Dit le plus grand/le plus grand de tous en comparant au plus cinq nombres entiers naturels inférieurs à 1000. 5.1.8.8. Dit le plus petit/le plus petit de tous en comparant au plus cinq nombres entiers naturels inférieurs à 1000.	Lors du travail sur les comportements cibles 5.1.8.1., 5.1.8.2. et 5.1.8.3., la comparaison des nombres entre 1-20 peut également être abordée. Lors du travail sur le comportement cible 5.1.8.6., les symboles de supériorité-infériorité ne doivent pas être utilisés dans les mises en ordre de nombres ; la mise en ordre doit être réalisée en utilisant une virgule entre les nombres. Lors du travail sur le comportement cible 5.1.8.10., il convient de mener d'abord des activités de mise en ordre avec symboles sur des nombres entiers naturels à quatre chiffres, puis à cinq et à six chiffres. En dernier lieu, il convient de mener des activités de mise en ordre en donnant de manière mêlée des nombres à quatre, cinq et six chiffres.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		5.1.8.9. Met en ordre au plus cinq nombres entiers naturels inférieurs à 1000, du plus grand au plus petit/du plus petit au plus grand, en utilisant les symboles « > » et « < ». Niveau 4 5.1.8.10. Met en ordre les nombres entiers naturels d'au plus six chiffres en utilisant le symbole supérieur/inférieur.	
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.9. Utilise les nombres pour exprimer un rang.	Niveau 1 5.1.9.1. Dit le rang des objets/images d'objets au sein d'une suite ordonnée. 5.1.9.2. Montre l'objet/l'image d'objet dont le rang est énoncé au sein d'une suite ordonnée. 5.1.9.3. Lit le nombre exprimant un rang. 5.1.9.4. Écrit le nombre exprimant un rang.	Lors du travail sur l'objectif 5.1.9. a. Une suite ordonnée doit se composer de 1-20 objets/images d'objets. b. Comme suite numérique, il convient d'utiliser des éléments visuels ordonnés dans un contexte (course de voitures, course à pied, etc.).
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.10. Construit une suite numérique croissante/décroissante selon une règle donnée.	Niveau 2 5.1.10.1. Dit la règle de la suite numérique dont la différence entre les termes est constante. 5.1.10.2. Écrit le terme laissé en blanc de la suite numérique dont la différence entre les termes est constante. Niveau 3 5.1.10.3. Poursuit sur au plus 4 pas la suite numérique dont la différence entre les termes est constante. 5.1.10.4. Construit une suite numérique croissante ou décroissante à règle unique selon une règle donnée. Niveau 4 5.1.10.5. Construit une suite numérique croissante ou décroissante à double règle selon une règle donnée. 5.1.10.6. Dit les règles de la suite numérique qu'il a construite selon une double règle.	Avant de travailler les suites numériques de l'objectif 5.1.10., il convient de travailler les objectifs relatifs aux motifs figurant dans la section Perception et mémoire visuelles du Module Soutien à l'apprentissage ainsi que les objectifs relatifs aux motifs géométriques figurant dans la section Géométrie du Module Mathématiques (Niveaux 1 et 2). Lors des activités relatives aux suites numériques, il convient d'amener l'individu à relier chaque terme (élément) au numéro du pas dans une suite croissante ou décroissante dont la différence entre les termes est constante. Par exemple, dans la suite 2, 5, 8, 11 ..., le premier terme est 2, le deuxième terme est 5. Lors du travail sur les comportements cibles 5.1.10.1. et 5.1.10.2., au moins 3 éléments doivent être donnés au début afin que la règle des suites puisse être trouvée. Par exemple 5, 10, 15, ..., 25, ..., 35. Pour le comportement cible 5.1.10.2., il convient d'utiliser des suites numériques dans lesquelles au plus deux éléments ne sont pas donnés. Dans l'enseignement du comportement cible 5.1.10.2., on attend de l'individu qu'il écrive. Toutefois, chez l'individu ne possédant pas les compétences d'écriture, le comportement d'énonciation doit être travaillé.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.11. Arrondit les nombres entiers naturels à la dizaine/centaine/millier la/le plus proche.	Niveau 2 5.1.11.1. Dit la dizaine proche d'un nombre entier naturel inférieur à 100.	Lors du travail sur l'objectif 5.1.11., il convient d'utiliser le tableau de cent et la droite numérique.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		5.1.11.2. Arrondit à la dizaine proche un nombre entier naturel inférieur à 100. Niveau 3 5.1.11.3. Dit la dizaine/la centaine proche d'un nombre entier naturel à trois chiffres. 5.1.11.4. Arrondit à la dizaine/centaine proche un nombre entier naturel à trois chiffres. Niveau 4 5.1.11.5. Dit la dizaine/la centaine/le millier proche d'un nombre entier naturel à quatre chiffres. 5.1.11.6. Arrondit à la dizaine/centaine/millier proche un nombre entier naturel à quatre chiffres.	
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.12. Discrimine les nombres entiers naturels selon qu'ils sont pairs ou impairs.	Niveau 3 5.1.12.1. Dit, en regroupant les objets/images d'objets, que le nombre d'objets est pair ou impair. 5.1.12.2. Dit que les nombres donnés sont pairs ou impairs. 5.1.12.3. Dit que la somme de deux nombres entiers naturels impairs est paire. 5.1.12.4. Dit que la somme de deux nombres entiers naturels pairs est paire. 5.1.12.5. Dit que la somme de deux nombres entiers naturels, l'un impair et l'autre pair, est impaire.	L'addition effectuée dans le cadre des comportements cibles 5.1.12.3., 5.1.12.4. et 5.1.12.5. doit être examinée à l'aide de modèles (objets, blocs de dizaines, etc.).
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.13. Exprime les nombres en chiffres romains.	Niveau 3 5.1.13.1. Lit les chiffres romains jusqu'à 20. 5.1.13.2. Écrit en chiffres romains les nombres jusqu'à 20.	Dans les activités relatives à cet objectif, il convient également de faire réaliser des activités consistant à écrire en nombres les chiffres romains jusqu'à 20.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.14. Effectue des additions avec les nombres entiers naturels.	Niveau 1 5.1.14.1. Dit, en ajoutant à un groupe d'objets le nombre d'objets indiqué, que le nombre du groupe a augmenté/s'est accru. 5.1.14.2. Effectue en les modélisant avec des objets réels/images d'objets les additions dont la somme ne dépasse pas 20. 5.1.14.3. Effectue, en la convertissant en nombres, l'addition dont la somme ne dépasse pas 20 représentée par des objets/images d'objets. 5.1.14.4. Utilise le symbole égal. 5.1.14.5. Utilise le symbole de l'addition (+). 5.1.14.6. Effectue des additions avec des nombres dont la	Dans le cadre de l'objectif 5.1.14. : a. Au premier niveau, les additions doivent d'abord être posées en ligne, puis en colonne. Dans l'addition posée en colonne, il convient de souligner que la barre de l'opération a un sens analogue au signe égal. b. Après avoir suffisamment travaillé les additions dont la somme ne dépasse pas 10, il convient de travailler les additions dont la somme ne dépasse pas 20. c. Il convient de mener des activités d'addition avec/sans retenue en amenant l'individu à composer lui-même l'addition (avec les symboles). Lors du travail sur l'objectif 5.1.14., les sens de l'addition — réunir des objets de même nature (additionnables), ajouter, accroître et augmenter — doivent être perçus au moyen d'activités de modélisation, et l'accent doit être mis sur la compréhension conceptuelle à partir de situations de la vie quotidienne. Les comportements cibles 5.1.14.4., 5.1.14.5. et 5.1.14.6. doivent être abordés conjointement dans l'enseignement. À ce stade, il convient

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		somme ne dépasse pas 20. 5.1.14.7. Effectue une addition avec trois nombres à un chiffre dont la somme ne dépasse pas 20. 5.1.14.8. Dit que la somme ne change pas lorsque les termes de l'addition changent de place. 5.1.14.9. Écrit le terme non donné dans une addition effectuée avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20. 5.1.14.10. Effectue mentalement des additions avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20. Niveau 2 5.1.14.11. Effectue des additions sans retenue avec deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 5.1.14.12. Effectue des additions avec retenue avec deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 5.1.14.13. Trouve le terme non donné dans la somme de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 5.1.14.14. Estime la somme de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 5.1.14.15. Compare au résultat de l'opération son estimation de la somme de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 5.1.14.16. Effectue mentalement des additions avec deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100. Niveau 3 5.1.14.17. Effectue des additions sans retenue avec deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000. 5.1.14.18. Effectue des additions avec retenue avec deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000. 5.1.14.19. Trouve le terme non donné dans la somme de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000. 5.1.14.20. Estime la somme de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000. 5.1.14.21. Compare au résultat de l'opération son estimation de la somme de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000. 5.1.14.22. Additionne mentalement deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000. Niveau 4 5.1.14.23. Effectue des additions avec/sans retenue avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.14.24. Estime la somme de deux nombres dont la somme comporte au plus quatre chiffres.	d'amener l'individu à lire à voix haute l'addition qu'il effectue (pour $2+3=5$, « La somme de 2 et de 3 est égale à 5. », « Lorsque nous ajoutons 3 à 2, cela est égal à 5. »). Le sens des termes « terme de l'addition », « somme » et « addition » doit être souligné. Pour les comportements cibles 5.1.14.4. et 5.1.14.5., des activités doivent être menées sous les aspects montrer, dire et écrire le symbole concerné. Dans le cadre du comportement cible 5.1.14.6., l'addition avec 0 doit être abordée. Il convient d'amener l'individu à comprendre et à justifier la différence entre l'addition avec 0 et l'addition avec les autres nombres. Dans le cadre du comportement cible 5.1.14.9., il ne faut pas effectuer de soustraction ; il faut parvenir au résultat en ajoutant. Dans l'enseignement du comportement cible 5.1.14.9., on attend de l'individu qu'il écrive. Toutefois, chez l'individu ne possédant pas les compétences d'écriture, le comportement d'énonciation doit être travaillé. Lors du travail sur le comportement cible 5.1.14.10., il convient d'enseigner des stratégies d'addition telles que compléter à 10, les doubles (comme 4+4), l'ajout successif, un de plus/deux de plus, etc. Dans le cadre du comportement cible 5.1.14.12., le sens de la retenue dans l'addition doit être expliqué en le modélisant avec des objets réels, des blocs de base 10 et des représentations visuelles de blocs de base dix, etc. Dans le cadre du comportement cible 5.1.14.13., il convient de faire utiliser, pour trouver le terme non donné, la stratégie du surcomptage, du comptage à rebours ou la soustraction. Pour les comportements cibles 5.1.14.19 et 5.1.14.22., il convient d'amener l'individu à utiliser des stratégies d'estimation (arrondissement, doubles (comme 50+50), valeurs de position, ajout successif et décomposition des nombres). Pour le comportement cible 5.1.14.22., il convient d'effectuer des additions mentales de deux nombres à deux chiffres dont la somme ne dépasse pas 1000, de deux nombres dont l'un à trois chiffres et l'autre à un chiffre, et de deux nombres multiples de 100 et de 10.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		5.1.14.25. Compare au résultat de l'opération son estimation de la somme de deux nombres dont la somme comporte au plus quatre chiffres. 5.1.14.26. Additionne mentalement des nombres d'au plus quatre chiffres avec des multiples de 100.	
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.15. Résout les problèmes nécessitant une addition.	Niveau 1 5.1.15.1. Résout les problèmes nécessitant une addition avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20. 5.1.15.2. Formule, conformément aux données, des problèmes nécessitant une addition avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20. Niveau 2 5.1.15.3. Résout les problèmes nécessitant au plus deux opérations avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 5.1.15.4. Formule, conformément aux données, des problèmes nécessitant deux opérations avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 100. Niveau 3 5.1.15.5. Résout les problèmes nécessitant au plus trois opérations avec des nombres à trois chiffres dont la somme ne dépasse pas 1000. 5.1.15.6. Formule, conformément aux données, des problèmes nécessitant au plus deux opérations. Niveau 4 5.1.15.7. Résout les problèmes nécessitant au plus quatre opérations avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.15.8. Formule, conformément aux données, des problèmes nécessitant trois opérations.	Dans le cadre de l'objectif 5.1.15. : a. Au cours du processus de résolution de problèmes, le problème doit être visualisé au moyen de schémas ou des propres dessins des individus. b. Au cours du processus de résolution de problèmes, il convient de servir de modèle aux individus aux étapes de la lecture du problème à voix haute, de son explication dans ses propres mots, de sa transposition en une représentation visuelle, de la formulation d'une estimation, de la réalisation de l'opération et de la vérification du processus.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.16. Effectue des soustractions avec les nombres entiers naturels.	Niveau 1 5.1.16.1. Dit, en retirant d'un groupe d'objets le nombre d'objets indiqué, que le nombre du groupe a diminué/s'est réduit. 5.1.16.2. Effectue en les modélisant avec des objets réels/images d'objets les soustractions avec les nombres jusqu'à 20. 5.1.16.3. Effectue, en la convertissant en nombres, la soustraction représentée par des objets/images d'objets entre 0-20.	Dans le cadre de l'objectif 5.1.16. : a. Au premier niveau, les soustractions doivent d'abord être posées en ligne, puis en colonne. Dans la soustraction posée en colonne, il convient de souligner que la barre de l'opération a un sens analogue au signe égal. b. Après avoir suffisamment travaillé les soustractions jusqu'à 10, il convient de travailler les soustractions jusqu'à 20. c. Il convient de mener des activités de soustraction avec et sans emprunt en

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		5.1.16.4. Utilise le symbole de la soustraction (-). 5.1.16.5. Effectue des soustractions avec les nombres jusqu'à 20. 5.1.16.6. Effectue mentalement des soustractions avec les nombres jusqu'à 20. Niveau 2 5.1.16.7. Effectue des soustractions sans emprunt avec les nombres jusqu'à 100. 5.1.16.8. Effectue des soustractions avec emprunt avec les nombres jusqu'à 100. 5.1.16.9. Trouve le diminuande non donné dans une soustraction effectuée avec les nombres jusqu'à 20. 5.1.16.10. Trouve le diminueur non donné dans une soustraction effectuée avec les nombres jusqu'à 20. 5.1.16.11. Estime le résultat d'une soustraction effectuée avec deux nombres jusqu'à 100. 5.1.16.12. Compare au résultat de l'opération son estimation du résultat d'une soustraction effectuée avec deux nombres jusqu'à 100. 5.1.16.13. Soustrait mentalement deux nombres multiples de 10 dans les limites de 100. Niveau 3 5.1.16.14. Effectue des soustractions sans emprunt avec des nombres d'au plus trois chiffres. 5.1.16.15. Effectue des soustractions avec emprunt avec des nombres d'au plus trois chiffres. 5.1.16.16. Trouve le diminuande non donné dans une soustraction effectuée avec les nombres jusqu'à 100. 5.1.16.17. Trouve le diminueur non donné dans une soustraction effectuée avec les nombres jusqu'à 100. 5.1.16.18. Estime le résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres à trois chiffres. 5.1.16.19. Compare au résultat de l'opération son estimation du résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres à trois chiffres. 5.1.16.20. Soustrait mentalement d'un nombre à deux chiffres un nombre à deux chiffres multiple de 10. 5.1.16.21. Soustrait mentalement d'un nombre à trois chiffres multiple de 100 un nombre à deux chiffres multiple de 10. Niveau 4 5.1.16.22. Effectue des soustractions sans emprunt avec	amenant l'individu à composer lui-même la soustraction (avec les symboles). d. Il convient de souligner que la soustraction consiste à « trouver le terme ajouté inconnu ». Les comportements cibles 5.1.16.3. et 5.1.16.4. doivent être abordés conjointement dans l'enseignement. À ce stade, il convient d'amener l'individu à lire à voix haute la soustraction qu'il effectue (pour $5-3=2$, « 5 moins 3 est égal à 2. »). Le sens des termes « diminuande », « diminueur » et « différence » doit en outre être souligné. Dans le cadre du comportement cible 5.1.16.5., il convient d'aborder les soustractions dans lesquelles 0 est le diminueur et la différence, ainsi que le sens du zéro dans l'opération. Lors du travail sur les soustractions mentales, il convient d'enseigner des stratégies telles que l'ajout successif, la décomposition des nombres, un de moins/deux de moins, le comptage à rebours jusqu'à un nombre, les doubles, compléter à 10, etc.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		deux nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.16.23. Effectue des soustractions avec emprunt avec deux nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.16.24. Trouve le diminuande non donné dans une soustraction effectuée avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.16.25. Trouve le diminueur non donné dans une soustraction effectuée avec les nombres jusqu'à 100. 5.1.16.26. Estime le résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.16.27. Compare au résultat de l'opération son estimation du résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.16.28. Soustrait mentalement d'un nombre à trois chiffres un nombre à deux chiffres multiple de 10. 5.1.16.29. Soustrait mentalement des nombres à trois chiffres multiples de 100.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.17. Résout les problèmes nécessitant une soustraction.	Niveau 1 5.1.17.1. Résout les problèmes nécessitant une soustraction avec les nombres entre 1-20. 5.1.17.2. Formule, conformément aux données, des problèmes nécessitant une soustraction avec les nombres entre 1-20. Niveau 2 5.1.17.3. Résout les problèmes à au plus deux opérations nécessitant une addition et une soustraction avec les nombres entre 0-100. 5.1.17.4. Formule, conformément aux données, des problèmes à au plus deux opérations nécessitant une addition et une soustraction avec les nombres entre 0-100. Niveau 3 5.1.17.5. Résout les problèmes à au plus trois opérations nécessitant une addition et une soustraction avec les nombres entre 0-1000. 5.1.17.6. Formule, conformément aux données, des problèmes à au plus deux opérations nécessitant une addition et une soustraction avec les nombres entre 0-1000. Niveau 4 5.1.17.7. Résout les problèmes à au plus quatre opérations nécessitant une addition et une soustraction	Dans le cadre de l'objectif 5.1.17. : a. Au cours du processus de résolution de problèmes, le problème doit être visualisé au moyen de schémas ou des propres dessins des individus. b. Au cours du processus de résolution de problèmes, il convient de servir de modèle aux individus aux étapes de la lecture du problème à voix haute, de son explication dans ses propres mots, de sa transposition en une représentation visuelle, de la formulation d'une estimation, de la réalisation de l'opération et de la vérification du processus.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.17.8. Formule, conformément aux données, des problèmes à au plus trois opérations nécessitant une addition et une soustraction avec des nombres d'au plus quatre chiffres.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.18. Effectue des multiplications avec les nombres entiers naturels.	Niveau 2 5.1.18.1. Modélise la multiplication avec les nombres jusqu'à 20 comme une addition répétée, à l'aide d'objets réels/d'images d'objets. 5.1.18.2. Dit que la multiplication est une addition répétée. 5.1.18.3. Convertit en nombres la multiplication représentée par des objets/images d'objets. 5.1.18.4. Utilise le symbole de la multiplication (x). 5.1.18.5. Multiplie les nombres jusqu'à 10 par 1, 2, 3, 4, 5 et 10. 5.1.18.6. Construit la table de multiplication jusqu'à 5 (5 inclus). Niveau 3 5.1.18.7. Multiplie les nombres jusqu'à 10 par 6, 7, 8, 9. 5.1.18.8. Construit la table de multiplication. 5.1.18.9. Multiplie sans retenue les nombres jusqu'à 100 par les nombres jusqu'à 10. 5.1.18.10. Multiplie avec retenue les nombres jusqu'à 100 par les nombres jusqu'à 10. 5.1.18.11. Multiplie un nombre à deux chiffres par un nombre à deux chiffres. 5.1.18.12. Multiplie un nombre à trois chiffres par un nombre à un chiffre. 5.1.18.13. Effectue des multiplications par les nombres 10 et 100 jusqu'à 1000 par la méthode rapide. 5.1.18.14. Dit le changement du résultat lorsque l'un des facteurs de la multiplication est augmenté ou diminué. Niveau 4 5.1.18.15. Multiplie des nombres à trois chiffres par des nombres à deux chiffres. 5.1.18.16. Dit que le changement de place des facteurs dans une multiplication de trois nombres entiers naturels ne modifie pas le résultat. 5.1.18.17. Multiplie par la méthode rapide les nombres entiers naturels d'au plus trois chiffres par des nombres multiples d'au plus neuf fois 10, 100 et 1000. 5.1.18.18. Multiplie par la méthode rapide les nombres	Pour l'objectif 5.1.18., il convient de souligner que le produit ne change pas lorsque les facteurs changent de place. Lors du travail sur le comportement cible 5.1.18.1., les groupes doivent être formés par 2, 3, 4, 5 et par dizaines. Lors du travail par deux, le nombre total d'objets doit être de 20, par trois de 30, par quatre de 40, par cinq de 50 et par dix de 100. Lors du travail sur le comportement cible 5.1.18.2., il convient de recourir à des objets réels. Pour les comportements cibles 5.1.18.1. et 5.1.18.2., il convient de prévoir des activités de multiplication d'abord en ligne, puis en colonne. Lors de l'acquisition de la multiplication, il convient d'amener les individus à exprimer le sens multiplicatif (« fois ») de l'opération. Lors du travail sur ce sens, par exemple, l'opération $4 \times 2 = 8$ peut être formulée sous la forme « 2 fois 4 est égal à 8. », « 4 fois 2 est égal à 8. ». Il convient en outre de relier l'addition répétée au sens multiplicatif. Les comportements cibles 5.1.18.3. et 5.1.18.4. doivent être travaillés conjointement. Pour le comportement cible 5.1.18.3., il convient d'amener l'individu à lire à voix haute la multiplication qu'il effectue (pour $2 \times 2 = 4$, « 2 multiplié par 2 est égal à 4. ») et de souligner que chaque nombre multiplié dans la multiplication est un facteur et que le résultat est le produit. Pour le comportement cible 5.1.18.5., il convient d'amener l'individu à comprendre la différence entre la multiplication par 1 et la multiplication par les autres nombres et à la justifier par le sens d'addition répétée de la multiplication. De même, la différence entre la multiplication par 0 et la multiplication par les autres nombres doit être présentée en tirant parti de la relation addition-multiplication (par exemple $0 + 0 = 0$, $3 \times 0 = 0$). Lors du travail sur le comportement cible 5.1.18.14., il convient d'utiliser les

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		entiers naturels d'au plus deux chiffres par 5, 25 et 50. 5.1.18.19. Multiplie mentalement les nombres d'au plus trois chiffres par 10, 100 et 1000. 5.1.18.20. Estime le produit d'un nombre entier naturel d'au plus deux chiffres par un nombre entier naturel à un chiffre. 5.1.18.21. Compare au résultat de l'opération son estimation du produit d'un nombre entier naturel d'au plus deux chiffres par un nombre entier naturel à un chiffre.	nombres de la table de multiplication jusqu'à 5 (5 inclus). Il convient de montrer par des exemples que, lorsque l'un des facteurs augmente de 1, le produit augmente de la valeur de l'autre facteur, et que, lorsque l'un des facteurs diminue de 1, le produit diminue de la valeur de l'autre facteur.
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.19. Résout les problèmes relatifs à la multiplication.	Niveau 2 5.1.19.1. Résout les problèmes nécessitant une multiplication avec les nombres entre 1-100. Niveau 3 5.1.19.2. Résout les problèmes nécessitant deux opérations, dont l'une est une multiplication, avec les nombres entre 1-100. 5.1.19.3. Formule des problèmes nécessitant une multiplication. Niveau 4 5.1.19.4. Résout les problèmes nécessitant au plus trois opérations, dont l'une est une multiplication, avec des nombres d'au plus trois chiffres. 5.1.19.5. Formule des problèmes nécessitant au plus deux opérations, dont l'une est une multiplication, avec des nombres d'au plus trois chiffres.	Dans le cadre de l'objectif 5.1.19. : a. Au cours du processus de résolution de problèmes, le problème doit être visualisé au moyen de schémas ou des propres dessins des individus. b. Au cours du processus de résolution de problèmes, il convient de servir de modèle aux individus aux étapes de la lecture du problème à voix haute, de son explication dans ses propres mots, de sa transposition en une représentation visuelle, de la formulation d'une estimation, de la réalisation de l'opération et de la vérification du processus.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.20. Effectue des divisions avec les nombres entiers naturels.	Niveau 2 5.1.20.1. Modélise la division avec les nombres jusqu'à 20 en regroupant/en partageant des objets réels/des images d'objets. 5.1.20.2. Modélise la division avec les nombres jusqu'à 20 comme une soustraction successive, en regroupant/en partageant des objets réels/des images d'objets. 5.1.20.3. Convertit en nombres la division sans reste représentée par des objets/images d'objets entre 0-20. 5.1.20.4. Utilise le symbole de la division (+). 5.1.20.5. Dit le rôle de 1 dans la division. Niveau 3 5.1.20.6. Divise sans reste les nombres jusqu'à 100 par les nombres jusqu'à 10. 5.1.20.7. Divise avec reste les nombres jusqu'à 100 par	Pour le comportement cible 5.1.20.1., il convient de faire réaliser des activités reliant la division aux actions de partage en groupes égaux ou de répartition. Le nombre d'objets et d'images d'objets doit être limité à 20 au maximum. Les opérations doivent être planifiées de manière à être divisibles sans reste par 5 au maximum. Lors du travail sur le comportement cible 5.1.20.2., il convient également de prévoir la modélisation de la division avec les nombres jusqu'à 20 comme une soustraction successive, en regroupant/en partageant des objets réels/des images d'objets. Les comportements cibles 5.1.20.3 et 5.1.20.4. doivent être abordés conjointement dans l'enseignement. À ce stade, il convient d'amener l'individu à lire à voix haute la division qu'il effectue (par exemple, pour $20 \div 5 = 4$, « 20 divisé par 5 est égal à 4. »).

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		les nombres jusqu'à 10. 5.1.20.8. Divise par 10 par la méthode rapide, avec les nombres jusqu'à 100, un nombre entier naturel dont le chiffre des unités est zéro. Niveau 4 5.1.20.9. Divise des nombres entiers naturels à trois chiffres par des nombres entiers naturels d'au plus deux chiffres. 5.1.20.10. Divise un nombre d'au plus quatre chiffres par un nombre à un chiffre. 5.1.20.11. Divise mentalement par 10, 100 et 1000 les nombres entiers naturels d'au plus cinq chiffres dont les trois derniers chiffres sont des zéros. 5.1.20.12. Estime le résultat d'une division. 5.1.20.13. Compare au résultat de l'opération son estimation du résultat d'une division. 5.1.20.14. Dit la relation entre la multiplication et la division. 5.1.20.15. Dit que l'égalité est vérifiée en déterminant la valeur non donnée dans l'une des deux expressions mathématiques entre lesquelles existe une relation d'égalité. 5.1.20.16. Explique les opérations à effectuer pour que deux expressions mathématiques entre lesquelles il n'existe pas de relation d'égalité soient égales.	Le sens du dividende, du diviseur, du quotient et de la barre de division dans une division donnée doit être souligné. Au Niveau 3, il convient d'amener l'individu à relier conceptuellement le dividende, le diviseur, le quotient et le reste de la division à des situations-problèmes appropriées. Par ailleurs, il convient de montrer, par la modélisation et par des opérations, que le dividende est égal à la somme du produit du diviseur par le quotient et du reste. Pour les comportements cibles 5.1.20.6. et 5.1.20.7, outre les modélisations réalisées avec des objets concrets, il convient également d'utiliser des modèles tels que la droite numérique, la base dix, etc. En outre, dans l'enseignement du comportement cible 5.1.20.7., il convient d'indiquer que l'opération ne se poursuit pas lorsque le reste de la division est inférieur au diviseur.
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.21. Résout les problèmes nécessitant une division.	Niveau 2 5.1.21.1. Résout, en divisant par 2, par 3, par 4, par 5 au maximum, les problèmes nécessitant une division en utilisant les nombres entre 1-20. Niveau 3 5.1.21.2. Résout les problèmes nécessitant deux opérations, dont l'une est une division, avec les nombres jusqu'à 100. 5.1.21.3. Formule des problèmes nécessitant une division avec les nombres jusqu'à 100. Niveau 4 5.1.21.4. Résout les problèmes nécessitant au plus trois opérations, dont l'une est une division, avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.21.5. Formule des problèmes nécessitant deux opérations, dont l'une est une division, avec des nombres d'au plus quatre chiffres.	Dans le cadre de l'objectif 5.1.21. : a. Au cours du processus de résolution de problèmes, le problème doit être visualisé au moyen de schémas ou des propres dessins des individus. b. Au cours du processus de résolution de problèmes, il convient de servir de modèle aux individus aux étapes de la lecture du problème à voix haute, de son explication dans ses propres mots, de sa transposition en une représentation visuelle, de la formulation d'une estimation, de la réalisation de l'opération et de la vérification du processus.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.22. Utilise l'écriture fractionnaire en reliant les modèles du tout, de la moitié et du quart.	Niveau 1 5.1.22.1. Montre l'objet/l'image d'objet représentant un tout. 5.1.22.2. Montre l'objet/l'image d'objet représentant une moitié. 5.1.22.3. Dit que l'une des deux parties égales d'un tout est une moitié. 5.1.22.4. Relie le tout et la moitié. Niveau 2 5.1.22.5. Montre l'objet/l'image d'objet représentant un quart. 5.1.22.6. Dit que l'une des quatre parties égales d'un tout est un quart. 5.1.22.7. Dit que l'une des deux parties égales d'une moitié est un quart. 5.1.22.8. Relie le quart et la moitié. 5.1.22.9. Dit qu'un tout se compose d'une moitié et de deux quarts. Niveau 3 5.1.22.10. Représente sous forme de fraction les modèles du tout, de la moitié et du quart. 5.1.22.11. Dit la fraction exprimant la moitié, le quart, le tout. 5.1.22.12. Dit le sens partie-tout de la fraction. Niveau 4 5.1.22.13. Lit une fraction.	Dans le cadre de l'objectif 5.1.22. : Lors du travail sur les comportements cibles du Niveau 1, la relation entre la moitié et le tout doit être examinée sur des modèles (par exemple, deux moitiés forment un tout, un tout se compose de deux moitiés). Dans les comportements cibles 5.1.22.1., 5.1.22.2. et 5.1.22.3., il ne faut pas aborder l'écriture fractionnaire. En outre, pour le comportement cible 5.1.22.3., il convient de mener des activités de partage d'un tout en deux parties égales. Lors du travail sur le comportement cible 5.1.22.5., il convient de mener des activités de partage d'un tout en quatre parties égales. Dans le comportement cible 5.1.22.8., les activités reliant le quart et la moitié doivent être menées à l'aide de modèles (par exemple, une moitié se compose de deux quarts). En outre, pour ce comportement cible, il convient de travailler le partage d'une moitié en deux parties égales. Lors du travail sur le comportement cible 5.1.22.10., il convient par exemple d'énoncer, pour la fraction $\frac{1}{4}$, qu'un tout est divisé en 4 et que l'une des parties est prise. Le numérateur, le dénominateur et la barre de fraction doivent être expliqués à partir des exemples utilisés. Lors du travail sur le comportement cible 5.1.22.12., la relation partie-tout entre le numérateur et le dénominateur doit être établie. Dans la lecture des écritures fractionnaires, il convient d'employer des formulations soulignant la relation partie-tout (par exemple, la fraction $\frac{1}{4}$ doit être lue « un quart »).
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.23. Discrimine les fractions unitaires.	Niveau 3 5.1.23.1. Représente sous forme de fraction chacune des parties égales d'un tout. 5.1.23.2. Dit que chacune des parties égales d'un tout est une fraction unitaire. 5.1.23.3. Dit les fractions unitaires des fractions dont le dénominateur est 10, 100. 5.1.23.4. Dit, en la modélisant, la part d'une collection correspondant à la fraction unitaire indiquée. Niveau 4 5.1.23.5. Compare les fractions unitaires selon la relation de supériorité-infériorité.	Dans le cadre de l'objectif 5.1.23., il convient de prévoir des activités de partage d'un tout en parties égales. Pour les comportements cibles 5.1.23.5. et 5.1.23.6., il convient de travailler sur des fractions dont le dénominateur est au plus 20. Dans le cadre de l'objectif 5.1.23., il convient de prévoir des activités de partage d'un tout en parties égales. Pour les comportements cibles 5.1.23.5. et 5.1.23.6., il convient de travailler sur des fractions dont le dénominateur est au plus 20.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		5.1.23.6. Met en ordre les fractions unitaires selon la relation de supériorité-infériorité.	
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.24. Discrimine la fraction impropre et la fraction mixte.	Niveau 3 5.1.24.1. Montre les fractions dont le numérateur est supérieur au dénominateur. Niveau 4 5.1.24.2. Dit, en la modélisant, la fraction propre, impropre et mixte.	Pour le comportement cible 5.1.24.1., il convient de travailler sur du papier, des blocs de fractions, des blocs de motifs et la droite numérique.
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.25. Dit la part d'une collection correspondant à la fraction propre indiquée.	Niveau 3 5.1.25.1. Dit, en la modélisant, les fractions dont le numérateur est inférieur au dénominateur. Niveau 4 5.1.25.2. Dit, en la modélisant, la part d'une collection correspondant à la fraction propre indiquée.	Pour le comportement cible 5.1.25.1., il convient de travailler les fractions dont le numérateur est inférieur au dénominateur en utilisant divers modèles tels que le papier, les blocs de fractions, les blocs de motifs et la droite numérique. Pour le comportement cible 5.1.25.2., il convient d'utiliser la droite numérique, le modèle de l'aire, etc. En outre, dans la modélisation de la part d'une collection correspondant à la fraction propre indiquée, le nombre d'éléments de la collection doit comporter au plus trois chiffres. Il ne faut pas aborder la multiplication d'un nombre entier naturel par une fraction. À la suite des activités de modélisation, il convient de faire résoudre des problèmes relatifs au calcul de la part d'une collection correspondant à la fraction propre indiquée.
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.26. Compare les fractions.	Niveau 3 5.1.26.1. Place une fraction donnée sur la droite numérique.	Au Niveau 4, outre les modèles de longueur et d'aire, il convient également de mener des activités sur la droite numérique. Pour l'objectif 5.1.26., les fractions doivent être comparées du point de vue de la supériorité-infériorité selon les grandeurs qu'elles représentent. Il convient de mener des activités consistant à dire laquelle est la plus grande, laquelle est la plus petite, à dire le nombre le plus grand, le plus petit. Les symboles supérieur/inférieur doivent être utilisés dans la comparaison. Il convient de prévoir des activités de comparaison d'une fraction donnée avec zéro, la moitié et le tout sur la droite numérique.
Section 5.1. Nombres et opérations	5.1.27. Effectue des additions et des soustractions de fractions de même dénominateur.	Niveau 4 5.1.27.1. Effectue des additions et des soustractions de fractions de même dénominateur. 5.1.27.2. Résout les problèmes nécessitant des additions et des soustractions de fractions de même dénominateur.	Lors du travail sur l'objectif 5.1.27., il convient de justifier le fait que, dans l'addition et la soustraction, le dénominateur restant constant, ce sont les numérateurs qui s'additionnent entre eux.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.2. Géométrie	5.2.1. Discrimine les figures et les solides géométriques.	Niveau 1 5.2.1.1. Nomme les figures géométriques en les classant selon leur nombre de sommets et de côtés. 5.2.1.2. Modélise le triangle, le carré, le rectangle, le	Pour le comportement cible 5.2.1.1., il convient de définir d'abord les notions de « côté » et de « sommet ». Les propriétés des côtés et des sommets du cercle, du carré, du rectangle et du triangle doivent être examinées.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		disque et le cercle. 5.2.1.3. Relie aux figures géométriques les objets simples utilisés dans la vie quotidienne en les classant selon leurs propriétés. Niveau 2 5.2.1.4. Dit les ressemblances et les différences entre le triangle, le carré, le rectangle, le disque et le cercle. 5.2.1.5. Discrimine les solides géométriques sur des modèles. 5.2.1.6. Dit le nom du solide géométrique montré. Niveau 3 5.2.1.7. Dit les faces, les sommets et les arêtes des solides géométriques. 5.2.1.8. Dit les ressemblances et les différences entre le cube, le prisme à base carrée et le prisme rectangulaire. 5.2.1.9. Trace un carré, un rectangle et un triangle en utilisant une règle. 5.2.1.10. Montre les diagonales sur le carré et le rectangle. 5.2.1.11. Dit que les figures sont nommées selon leur nombre de côtés. Niveau 4 5.2.1.12. Nomme les côtés et les sommets du triangle, du carré et du rectangle. 5.2.1.13. Dit les propriétés des côtés du carré et du rectangle. 5.2.1.14. Classe les triangles selon la longueur de leurs côtés. 5.2.1.15. Construit le cube dont le patron est donné.	Lors du travail sur le comportement cible 5.2.1.1., il convient de travailler par modélisation sur les figures d'au plus quatre côtés et sur le cercle. Il convient de mener d'abord une activité de classement des figures, puis de définition, puis de dénomination. Pour le comportement cible 5.2.1.2., il convient de mener des activités de modélisation en utilisant des outils tels que le géoplan, la ficelle, l'élastique, les bâtonnets, etc. Pour le comportement cible 5.2.1.3., les objets à utiliser doivent être choisis parmi les solides géométriques (prisme, sphère, etc.). Sans nommer les solides géométriques, il convient de dresser la liste des propriétés servant au classement d'objets tels qu'une boîte, un cube unité, une bouteille en plastique, une tente de camping, des balles de ping-pong (rond, anguleux, comportant un rectangle sur le dessus, etc.) et de procéder aux classements en conséquence. Il convient de faire examiner les faces d'objets de la vie quotidienne ayant la forme de solides géométriques et de mener des activités de mise en relation avec les figures géométriques. Lors du travail sur les comportements cibles 5.2.1.5. et 5.2.1.6., il convient de travailler, comme solides géométriques, sur le prisme à base carrée, le prisme rectangulaire, le prisme triangulaire, le cylindre, la sphère et le cube. Il convient de souligner dans l'enseignement que les propriétés formelles des solides et figures géométriques ne changent pas lorsque leur orientation, leur position ou leur grandeur changent. Outre les solides géométriques abordés au Niveau 2, il convient de travailler également sur le cône au Niveau 3. Pour le comportement cible 5.2.1.7., il convient d'abord d'expliquer à l'individu les notions de « face », de « sommet » et d'« arête » en les montrant sur des modèles. Dans l'enseignement du comportement cible 5.2.1.7., on attend de l'individu qu'il l'énonce. Toutefois, chez l'individu ne possédant pas les compétences d'expression orale, le comportement de désignation doit être travaillé. Pour le comportement cible 5.2.1.8., les figures géométriques doivent être comparées du point de vue des propriétés des sommets, des faces et des arêtes. Pour le comportement cible 5.2.1.10., il convient de souligner que le triangle n'a

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			pas de diagonale. Pour le comportement cible 5.2.1.12., il convient de présenter le quadrilatère, le pentagone, l'hexagone et l'octogone. Pour le comportement cible 5.2.1.14., il convient par exemple de mener des activités de dénomination des côtés et des sommets d'un triangle sous la forme côté A, sommet A.
Section 5.2. Géométrie	5.2.2. Exprime les relations spatiales.	Niveau 1 5.2.2.1. Dit les relations spatiales (situation, lieu, direction). Niveau 2 5.2.2.2. Utilise le langage mathématique pour indiquer le lieu, la direction et le mouvement. 5.2.2.3. Discrimine les figures symétriques de son environnement. 5.2.2.4. Trace un axe de symétrie de manière à partager en deux parties égales la figure symétrique donnée. Niveau 3 5.2.2.5. Trace les axes de symétrie sur les figures possédant plusieurs axes de symétrie. 5.2.2.6. Complète en la traçant, selon un axe de symétrie horizontal ou vertical, la figure symétrique dont une partie est donnée. Niveau 4 5.2.2.7. Trace l'axe de symétrie sur les figures dont la symétrie miroir est donnée. 5.2.2.8. Trace le symétrique de la figure donnée par rapport à une droite.	Pour le comportement cible 5.2.2.1., il convient de travailler le lieu ou la direction d'un objet par rapport à un autre objet (dessous-dessus, autour-à gauche-à droite-entre-devant-dérrière, en haut-en bas, loin-près, dedans-dehors). Il convient de mener des activités visant leur emploi dans des situations de la vie quotidienne. Pour le comportement cible 5.2.2.2., il convient de travailler sur des plans spatiaux tels qu'un croquis simple, une carte ou un plan de l'école. Lors du travail sur le comportement cible 5.2.2.4., l'axe de symétrie tracé selon la figure donnée peut être horizontal ou vertical. Même si la figure donnée possède plusieurs axes de symétrie, il suffit que l'individu trace un seul axe de symétrie. Le fait qu'il puisse y avoir plusieurs axes de symétrie doit être travaillé au niveau supérieur.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.2. Géométrie	5.2.3. Construit des motifs géométriques.	Niveau 1 5.2.3.1. Construit avec des solides ou des figures géométriques un motif comportant au plus trois éléments. 5.2.3.2. Dit la règle d'un motif composé de figures géométriques ou d'objets ressemblant à un solide géométrique. 5.2.3.3. Complète le motif en déterminant les éléments laissés en blanc dans le motif. Niveau 2 5.2.3.4. Complète le motif en déterminant les éléments laissés en blanc dans un motif géométrique répétitif. 5.2.3.5. Construit, en utilisant la relation présente dans un motif géométrique, de nouveaux motifs présentant la	Pour le comportement cible 5.2.3.4., il convient de travailler sur des motifs comportant au plus quatre éléments.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		même relation avec des matériels différents. Niveau 3 5.2.3.6. Trace, en utilisant des modèles de figures, un dessin présentant un motif déterminé sur du papier pointé ou quadrillé.	
Section 5.2. Géométrie	5.2.4. Discrimine les notions fondamentales de géométrie.	Niveau 3 5.2.4.1. Nomme le point en le représentant par un symbole. 5.2.4.2. Dit la droite, la demi-droite et l'angle. 5.2.4.3. Construit des segments de droite en position verticale et oblique à l'aide de modèles de traits. Niveau 4 5.2.4.4. Dit le plan. 5.2.4.5. Représente l'angle par des symboles en le nommant. 5.2.4.6. Détermine les angles comme aigu, droit, obtus et plat en les mesurant avec des instruments standard de mesure d'angle. 5.2.4.7. Construit l'angle dont la mesure est donnée en utilisant des instruments standard de mesure d'angle.	Lors du travail sur le comportement cible 5.2.4.2., il convient de donner des exemples tirés de l'environnement. Dans l'enseignement des comportements cibles 5.2.4.2. et 5.2.4.4., on attend de l'individu qu'il l'énonce. Toutefois, chez l'individu ne possédant pas les compétences d'expression orale, le comportement de désignation doit être travaillé. Pour les comportements cibles 5.2.4.6. et 5.2.4.7., il convient de faire percevoir, à l'aide des instruments servant à mesurer les angles (rapporteur, équerre, etc.), que l'angle se forme par la rotation d'une demi-droite autour de son origine.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.3. Mesure	5.3.1. Mesure des longueurs.	Niveau 1 5.3.1.1. Compare les objets du point de vue de leur longueur. 5.3.1.2. Met en ordre les objets du point de vue de leur longueur. 5.3.1.3. Choisit l'instrument de mesure non standard approprié pour mesurer une longueur. 5.3.1.4. Effectue une mesure avec l'instrument de mesure non standard approprié pour mesurer une longueur. 5.3.1.5. Résout les problèmes dans lesquels sont utilisées des unités de longueur non standard. Niveau 2 5.3.1.6. Effectue des mesures répétées avec les parties d'une unité non standard divisée en deux et en quatre (par exemple avec un crayon, puis avec sa moitié). 5.3.1.7. Dit les unités standard de mesure de longueur. 5.3.1.8. Dit les cas d'emploi des unités standard de mesure de longueur. 5.3.1.9. Dit le résultat en effectuant une mesure avec les unités standard de mesure de longueur. 5.3.1.10. Estime des longueurs avec les unités de mesure	IMPORTANT : dans la section Mesure, il convient de rester, pour les quatre opérations concernées et la résolution de problèmes, dans les limites retenues selon le niveau dans la section Nombres et opérations. Lors des activités de comparaison, il convient d'employer des expressions telles que « plus long » et « plus court ». Il convient de mettre en ordre des objets et des images d'objets ne dépassant pas cinq objets. Pour le comportement cible 5.3.1.7., on se limite au mètre et au centimètre. Lors de l'utilisation d'instruments standard pour mesurer les longueurs, les mesures doivent être effectuées en mètres et en centimètres. Pour le comportement cible 5.3.1.11., il convient de construire, à l'aide de bandes de couleur, des modèles permettant également de voir la répétition de l'unité. La droite numérique doit être présentée avec ses propriétés fondamentales, utilisée dans les activités et reliée à la règle graduée.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		standard. 5.3.1.11. Compare la longueur qu'il a estimée au résultat de la mesure. 5.3.1.12. Construit des modèles de longueur avec des unités de mesure de longueur standard ou non standard. 5.3.1.13. Résout les problèmes dans lesquels sont utilisées des unités standard de longueur. Niveau 3 5.3.1.14. Construit un instrument de mesure non standard pour un mètre, un demi-mètre, 10 cm et 5 cm. 5.3.1.15. Effectue une mesure en utilisant les instruments de mesure non standard qu'il a construits pour un mètre, un demi-mètre, 10 cm et 5 cm. 5.3.1.16. Relie les unités standard de mesure de longueur et les écrit les unes en fonction des autres. 5.3.1.17. Résout les problèmes nécessitant au plus deux opérations relatifs au mètre et au centimètre parmi les unités de mesure standard. Niveau 4 5.3.1.18. Dit que la plus petite unité standard de mesure de longueur est le millimètre. 5.3.1.19. Dit les cas d'emploi du millimètre, plus petite unité standard de mesure de longueur. 5.3.1.20. Relie les unités standard de mesure de longueur. 5.3.1.21. Formule des estimations selon une unité appropriée pour les longueurs qu'il peut mesurer directement. 5.3.1.22. Résout les problèmes dans lesquels sont utilisées les unités de mesure standard.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.3. Mesure	5.3.2. Mesure des périmètres.	Niveau 3 5.3.2.1. Montre le pourtour des objets. 5.3.2.2. Mesure le périmètre des figures en recourant à des unités non standard et standard. 5.3.2.3. Calcule le périmètre des figures. 5.3.2.4. Résout les problèmes relatifs au périmètre des figures. Niveau 4 5.3.2.5. Relie le périmètre du carré et du rectangle à la longueur de leurs côtés. 5.3.2.6. Construit différentes figures géométriques de même périmètre.	Dans le cadre de l'objectif 5.3.2., il convient de faire utiliser le géoplan, du papier pointé ou quadrillé pour les calculs de périmètre. Dans le cadre de l'objectif 5.3.2., il convient de faire calculer le périmètre de carrés, de rectangles ou de figures composées de leur réunion, donnés sur le géoplan, sur du papier pointé ou quadrillé. Le périmètre du cercle ne doit pas être abordé. Dans le cadre du comportement cible 5.3.2.1., il convient de travailler d'abord avec des unités non standard. Pour le comportement cible 5.3.2.5.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		5.3.2.7. Résout les problèmes relatifs au calcul du périmètre des figures. 5.3.2.8. Formule des problèmes relatifs au calcul du périmètre des figures.	a. Les relations entre le périmètre et la longueur des côtés doivent être examinées au moyen d'activités consistant à trouver la longueur d'un côté d'un rectangle dont le périmètre et la longueur d'un côté sont donnés, ou d'un carré dont le périmètre est donné. b. Il convient de faire trouver que le périmètre d'un carré est le quadruple de la longueur d'un de ses côtés. c. Dans ce type d'activités, il convient de prévoir des activités faisant utiliser du papier quadrillé ou pointé (en établissant un lien avec le nombre d'unités).
Section 5.3. Mesure	5.3.3. Mesure des aires.	Niveau 3 5.3.3.1. Mesure l'aire des figures en la pavant avec un matériel non standard approprié. 5.3.3.2. Estime une aire donnée avec des unités non standard de mesure d'aire. Niveau 4 5.3.3.3. Dit que l'aire des figures est le nombre de carrés unités qui recouvrent cette aire. 5.3.3.4. Relie l'aire du carré et du rectangle aux opérations d'addition et de multiplication.	Pour le comportement cible 5.3.3.1. a. Comme matériel de pavage, on peut utiliser du papier de couleur, du plastique, etc., de même taille. Il convient de veiller tout particulièrement à ce que la surface à paver soit d'un seul tenant. b. Il convient de souligner l'importance du nombre d'unités et de la répétition de l'unité dans la mesure d'aire. c. Il convient de prévoir des activités visant à ce que les individus disent le nombre d'unités en les comptant. d. Il convient de faire réaliser des activités consistant à mesurer deux figures différentes en les pavant avec des unités non standard de même nature et à comparer leurs aires. Dans le comportement cible 5.3.3.4. : a. Les aires du carré et du rectangle doivent être calculées en comptant les carrés unités. b. Il convient de mener des activités de calcul d'aire en effectuant des comptages, des additions répétées et des multiplications. c. Lors de ces activités, il convient de tirer parti de la relation ligne-colonne.
Section 5.3. Mesure	5.3.4. Discrimine les notions relatives à l'argent.	Niveau 1 5.3.4.1. Discrimine les pièces et billets d'une valeur de 1, 5, 10, 25, 50 kuruş et de 1, 5, 10, 20, 50 TL. Niveau 2 5.3.4.2. Relie le kuruş et la lire. 5.3.4.3. Compare du point de vue de la supériorité-infériorité des sommes d'argent de montants différents, sans dépasser la valeur de 100 liras. 5.3.4.4. Résout les problèmes relatifs à l'argent. Niveau 3 5.3.4.5. Relie le kuruş et la lire. 5.3.4.6. Résout les problèmes relatifs à l'argent. 5.3.4.7. Formule des problèmes relatifs à l'argent.	Pour le comportement cible 5.3.4.2., les opérations sont effectuées sans dépasser la valeur de 100 liras. Pour le comportement cible 5.3.4.2. a. Il convient d'illustrer par le fait que dix pièces de 10 kuruş, quatre pièces de 25 kuruş, deux pièces de 50 kuruş font 1 lire. b. Il ne faut pas aborder les écritures décimales. c. Il convient de présenter les billets de 100 et de 200 TL. Pour le comportement cible 5.3.4.5., il convient de prévoir des exemples du type 325 kuruş, 3 liras 25 kuruş. Il ne faut pas aborder l'écriture décimale.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.3. Mesure	5.3.5. Discrimine les notions relatives au temps.	Niveau 1 5.3.5.1. Lit les heures pleines. 5.3.5.2. Lit les demi-heures. 5.3.5.3. Indique le jour, la semaine et le mois sur le	Pour le comportement cible 5.3.5.4., il convient d'employer les mots « avant/après », « premier/dernier », « aujourd'hui/hier/ demain », « matin/midi/soir », « nuit/jour ».

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		calendrier. 5.3.5.4. Effectue des mises en ordre temporelles en prenant pour référence des événements et des situations déterminés. Niveau 2 5.3.5.5. Lit les quarts d'heure. 5.3.5.6. Relie les unités de mesure du temps. 5.3.5.7. Résout les problèmes relatifs aux unités de mesure du temps. Niveau 3 5.3.5.8. Dit l'heure en minutes et en heures. 5.3.5.9. Relie les unités de mesure du temps. 5.3.5.10. Compare la durée de survenue des événements. 5.3.5.11. Résout les problèmes dans lesquels sont utilisées les unités de mesure du temps. Niveau 4 5.3.5.12. Relie les unités de mesure du temps. 5.3.5.13. Résout les problèmes dans lesquels sont utilisées les unités de mesure du temps. 5.3.5.14. Formule des problèmes dans lesquels sont utilisées les unités de mesure du temps.	Pour le Niveau 2, les unités de mesure du temps sont minute-heure, heure-jour, jour-semaine, jour-semaine-mois, mois-saison, saison-année. Pour le Niveau 3, les unités de mesure du temps sont année-semaine, année-jour, minute-seconde. Pour le Niveau 4, les unités de mesure du temps sont heure-minute, minute-seconde, année-mois-semaine, mois-semaine-jour. Dans les comportements cibles 5.3.5.6. et 5.3.5.9., il ne faut pas aborder les conversions entre unités de mesure du temps. Dans l'enseignement du comportement cible 5.3.5.8., on attend de l'individu non seulement qu'il dise l'heure en minutes et en heures, mais aussi qu'il la lise et l'écrive. Pour le comportement cible 5.3.5.12. a. Il convient de faire effectuer les conversions entre heure-minute, minute-seconde. b. Il convient de faire effectuer les conversions entre année-mois-semaine, mois-semaine-jour. c. Lors des conversions, il convient d'aborder également la question de l'année bissextile.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.3. Mesure	5.3.6. Discrimine les notions relatives à la pesée.	Niveau 1 5.3.6.1. Compare les objets du point de vue de leur masse. 5.3.6.2. Met en ordre les objets du point de vue de leur masse. Niveau 2 5.3.6.3. Compare les objets en les pesant en kilogrammes à l'aide d'instruments standard. 5.3.6.4. Résout les problèmes relatifs à l'unité de mesure de masse. Niveau 3 5.3.6.5. Mesure les objets en grammes/kilogrammes. 5.3.6.6. Estime la masse d'un objet. 5.3.6.7. Contrôle par la mesure l'exactitude de la masse qu'il a estimée. 5.3.6.8. Résout les problèmes relatifs au kilogramme/au gramme. Niveau 4 5.3.6.9. Exprime en grammes le demi-kilogramme et le quart de kilogramme. 5.3.6.10. Utilise conjointement le kilogramme et le gramme lorsqu'il mesure une masse.	Pour le comportement cible 5.3.6.1., on compare d'abord deux objets. On amène l'individu à exprimer les résultats de la comparaison en employant des expressions telles que « plus lourd », « plus léger », « le plus lourd », « le plus léger ». On fait mettre en ordre au moins trois objets selon leur masse et on fait interpréter la relation entre eux. Des expressions telles que « le plus lourd », « le plus léger » sont employées. Pour le comportement cible 5.3.6.1., il convient d'employer des expressions telles que « plus lourd », « plus léger », « le plus lourd », « le plus léger ». Dans le comportement cible 5.3.6.7., il ne faut pas prévoir de problèmes nécessitant une conversion. Pour le comportement cible 5.3.6.10., il convient de prévoir la représentation de la tonne et du milligramme au moyen de leur abréviation. Pour le comportement cible 5.3.6.11., il convient d'effectuer des conversions ne nécessitant pas d'écriture décimale.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		5.3.6.11. Dit les cas d'emploi de la tonne et du milligramme. 5.3.6.12. Relie les unités tonne-kilogramme, kilogramme-gramme, gramme-milligramme. 5.3.6.13. Convertit les unes en les autres les unités tonne-kilogramme, kilogramme-gramme, gramme-milligramme. 5.3.6.14. Résout les problèmes relatifs à la tonne, au kilogramme, au gramme et au milligramme. 5.3.6.15. Formule des problèmes relatifs à la tonne, au kilogramme, au gramme et au milligramme.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.3. Mesure	5.3.7. Mesure les liquides.	Niveau 1 5.3.7.1. Mesure les liquides en utilisant des unités non standard. 5.3.7.2. Compare la quantité de liquide contenue dans au moins trois récipients identiques. 5.3.7.3. Met en ordre la quantité de liquide contenue dans au moins trois récipients identiques. Niveau 2 5.3.7.4. Compare la quantité des liquides en la mesurant à l'aide d'unités non standard de mesure des liquides. 5.3.7.5. Résout les problèmes relatifs aux unités non standard de mesure des liquides. Niveau 3 5.3.7.6. Effectue des mesures avec les unités litre ou demi-litre en expliquant la nécessité des instruments et des unités standard de mesure des liquides. 5.3.7.7. Estime la quantité de liquide contenue dans un récipient avec les unités litre et demi-litre. 5.3.7.8. Contrôle par la mesure l'exactitude de la quantité de liquide qu'il a estimée. 5.3.7.9. Résout les problèmes relatifs au litre. Niveau 4 5.3.7.10. Dit les domaines d'emploi du millilitre. 5.3.7.11. Convertit le litre et le millilitre l'un en l'autre en les reliant. 5.3.7.12. Utilise conjointement le litre et le millilitre pour indiquer une quantité. 5.3.7.13. Estime la quantité de liquide contenue dans un récipient avec les unités litre/millilitre. 5.3.7.14. Contrôle par la mesure la quantité de liquide qu'il	Pour le comportement cible 5.3.7.2., lors des activités de comparaison, il convient d'employer des expressions telles que « plein/vide », « plus/moins », « à moitié plein ».

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		a estimée. 5.3.7.15. Résout les problèmes relatifs au litre et au millilitre. 5.3.7.16. Formule des problèmes relatifs au litre et au millilitre.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.4. Traitement des données	5.4.1. Formule des interprétations et des prédictions en examinant des tableaux et des graphiques simples.	Niveau 1 5.4.1.1. Lit des tableaux simples construits à l'aide de symboles et de chiffres. 5.4.1.2. Lit des tableaux simples comportant au plus deux groupes de données. Niveau 2 5.4.1.3. Répond aux questions posées à propos des tableaux simples comportant au plus deux groupes de données qu'il a construits. Niveau 3 5.4.1.4. Effectue des conversions du graphique vers le relevé de pointage/le tableau des effectifs en expliquant les informations représentées dans un graphique de figures et d'objets. 5.4.1.5. Lit des tableaux simples comportant au plus trois groupes de données. Niveau 4 5.4.1.6. Formule des interprétations et des prédictions en examinant un diagramme en colonnes.	Pour l'objectif 5.4.1., il convient, dans la lecture des tableaux, de faire comparer les différentes parties des données. La lecture de tableaux doit également comprendre l'interprétation du tableau. Pour les comportements cibles 5.4.1.1. et 5.4.1.2., dans les activités de lecture de tableaux, il convient d'utiliser des tableaux que les individus rencontrent fréquemment, tels que les tableaux d'alimentation quotidienne, de comportement, de règles ou d'activités. Il convient d'utiliser en priorité des objets et des images d'objets.*Les symboles (étoile, visage souriant, etc.) doivent être privilégiés. Pour les comportements cibles 5.4.1.1. et 5.4.1.2., les données doivent être limitées aux nombres 1-20.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.4. Traitement des données	5.4.2. Construit un relevé de pointage, un tableau des effectifs, un graphique d'objets, de figures et un diagramme en colonnes	Niveau 1 5.4.2.1. Remplit à l'aide de symboles les tableaux illustrés de comportements/d'activités. 5.4.2.2. Remplit à l'aide de chiffres les tableaux illustrés de comportements/d'activités. Niveau 2 5.4.2.3. Recueille des données en posant des questions sur un problème ou un sujet quelconque, les classe et les organise sous forme de diagramme en arbre, de relevé de pointage ou de tableau des effectifs. 5.4.2.4. Répond aux questions posées à propos du diagramme en arbre, du relevé de pointage, du tableau des effectifs comportant au plus deux groupes de données qu'il a construits. 5.4.2.5. Recueille des données en posant des questions sur un problème ou un sujet quelconque, les classe et construit un graphique d'objets et de figures. 5.4.2.6. Répond aux questions posées à propos du	Pour l'objectif 5.4.2. niveau 1 a. Dans les activités de construction de tableaux, il convient d'utiliser des tableaux que les individus rencontrent fréquemment, tels que les tableaux d'alimentation quotidienne, de comportement, de règles ou d'activités. b. Il convient d'utiliser en priorité des objets et des images d'objets.*Les symboles (étoile, visage souriant, etc.) doivent être utilisés. c. Les données doivent être limitées aux nombres 1-20. d. Le tableau doit porter sur au plus deux groupes de données. Pour les comportements cibles 5.4.2.1. et 5.4.2.2., deux propriétés ou plus doivent être utilisées. Pour le comportement cible 5.4.2.6., lors de la construction du graphique, il

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		graphique d'objets et de figures comportant au plus deux groupes de données qu'il a construit. Niveau 4 5.4.2.7. Construit un diagramme en colonnes adapté aux données qu'il a recueillies en posant des questions sur un problème ou un sujet quelconque. 5.4.2.8. Utilise différentes représentations afin de présenter les données qu'il a obtenues. 5.4.2.9. Formule des prédictions d'après le diagramme en colonnes, le tableau et les autres graphiques.	convient de veiller à ce que les données puissent être organisées en au plus quatre catégories, à ce qu'un objet soit utilisé pour chaque donnée et à ce que les objets soient disposés côte à côte ou les uns au-dessus des autres. Pour le comportement cible 5.4.2.9., il convient de recourir au graphique d'objets ou de figures. Les relevés de pointage et les tableaux des effectifs peuvent également être utilisés. 5.4.3. Résout les problèmes relatifs à la vie quotidienne en utilisant les informations représentées par un diagramme en colonnes, un tableau et d'autres graphiques.
Section 5.4. Traitement des données	5.4.3. Résout les problèmes relatifs à la vie quotidienne en utilisant les informations représentées par un diagramme en colonnes, un tableau et d'autres graphiques.	Niveau 3 5.4.3.1. Résout les problèmes nécessitant une addition/soustraction en utilisant les graphiques donnés. 5.4.3.2. Construit un graphique en utilisant les informations données dans le problème. 5.4.3.3. Résout les problèmes nécessitant une addition/soustraction en utilisant les graphiques qu'il a construits. 5.4.3.4. Résout les problèmes nécessitant des additions/soustractions en recourant aux graphiques. Niveau 4 5.4.3.5. Utilise le diagramme en colonnes, le tableau et les autres graphiques dans la résolution de problèmes.	Pour l'objectif 5.4.3., dans les problèmes, les individus doivent répondre à des questions telles que « Combien de plus ? » « Combien de moins ? ». Les graphiques doivent porter sur au plus quatre groupes de données.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations	5.1.1. Compte de manière rythmée.	5.1.1.1. Compte de manière rythmée un par un en avant, de 0 à 100. 5.1.1.2. Compte de manière rythmée un par un en avant, à partir d'un nombre donné entre 1-20. 5.1.1.3. Compte de manière rythmée de dix en dix en avant, de 0 à 100. 5.1.1.4. Compte de manière rythmée de cinq en cinq en avant, de 0 à 100. 5.1.1.5. Compte de manière rythmée de deux en deux en avant, jusqu'à 20. 5.1.1.6. Compte de manière	5.1.1.8. Compte de manière rythmée de deux en deux à rebours, à partir de 100. 5.1.1.9. Compte de manière rythmée de trois en trois en avant, de 0 à 30. 5.1.1.10. Compte de manière rythmée de trois en trois à rebours, de 30 à 0. 5.1.1.11. Compte de manière rythmée de quatre en quatre en avant, de 0 à 40. 5.1.1.12. Compte de manière rythmée de quatre en quatre à rebours, de 40 à 0. 5.1.1.13. Compte de manière rythmée de trois en trois en avant,	5.1.1.17. Compte de manière rythmée de six en six en avant, de 0 à 60. 5.1.1.18. Compte de manière rythmée de sept en sept en avant, de 0 à 70. 5.1.1.19. Compte de manière rythmée de huit en huit en avant, de 0 à 80. 5.1.1.20. Compte de manière rythmée de neuf en neuf en avant, de 0 à 90. 5.1.1.21. Compte de manière rythmée de cent en cent en avant, de 100 à 1000. 5.1.1.22. Compte de manière rythmée de cent en cent à rebours,	5.1.1.25. Compte de manière rythmée de mille en mille jusqu'à 10.000.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		rythmée un par un à rebours, à partir de 20. 5.1.1.7. Compte de manière rythmée de deux en deux à rebours, à partir de 20.	à partir d'un nombre donné entre 1-30. 5.1.1.14. Compte de manière rythmée de trois en trois à rebours, à partir d'un nombre donné entre 1-30. 5.1.1.15. Compte de manière rythmée de quatre en quatre en avant, à partir d'un nombre donné entre 1-40. 5.1.1.16. Compte de manière rythmée de quatre en quatre à rebours, à partir d'un nombre donné entre 1-40.	à partir de 1000. 5.1.1.23. Compte de manière rythmée de dix en dix en avant, à partir d'un nombre donné entre 1-1000. 5.1.1.24. Compte de manière rythmée de cent en cent en avant, à partir d'un nombre donné entre 1-1000.	

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations	5.1.2. Compte les objets/ images d'objets.	5.1.2.1. Compte un à un les objets/images d'objets alignés côte à côte, en nombre compris entre 1-20. 5.1.2.2. Compte un à un les objets/images d'objets disposés de manière désordonnée, en nombre compris entre 1-20.	5.1.2.3. Compte un à un les objets/images d'objets d'un groupe comportant jusqu'à 100 objets. 5.1.2.4. Compte de dix en dix les objets/images d'objets d'un groupe comportant jusqu'à 100 objets. 5.1.2.5. Compte de cinq en cinq les objets/images d'objets d'un groupe comportant jusqu'à 100 objets. 5.1.2.6. Compte de deux en deux les objets/images d'objets d'un groupe comportant jusqu'à 100 objets. 5.1.2.7. Compte de trois en trois les objets/images d'objets d'un groupe comportant jusqu'à 30 objets. 5.1.2.8. Compte de quatre en quatre les objets/images d'objets d'un groupe comportant jusqu'à 40 objets.		
Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	5.1.3. Exprime en unités la collection correspondant à un nombre jusqu'à 100.	5.1.3.1. Dit le nombre d'un groupe d'objets entre 1-20 en les comptant. 5.1.3.2. Dit le nombre d'un groupe	5.1.3.4. Dit le nombre d'un groupe d'objets entre 20-100 figurant sur l'image en les comptant.		

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		d'objets entre 1-20 figurant sur l'image en les comptant.			

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		5.1.3.3. Sépare, en les comptant, le nombre d'objets voulu au sein d'un groupe d'objets entre 1-20.			
Section 1. Nombres et opérations	5.1.4. Écrit les nombres entiers naturels.	5.1.4.1. Dit qu'une collection composée de 10 éléments de même nature constitue une dizaine. 5.1.4.2. Dit qu'une collection composée de 12 éléments de même nature constitue une douzaine. 5.1.4.3. Décompose en dizaines et en unités un groupe d'objets/ d'images d'objets compris entre 10-20 (10 et 20 inclus). 5.1.4.4. Dit le nombre de dizaines et d'unités d'un groupe d'objets/ d'images d'objets compris entre 10-20. 5.1.4.5. Écrit le nombre correspondant au groupe d'objets compris entre 10-20 qu'il a décomposé en dizaines et en unités. 5.1.4.6. Lit le nombre correspondant au groupe d'objets compris entre 10-20 qu'il a décomposé en dizaines et en unités. 5.1.4.7. Lit les nombres entre 1-20. 5.1.4.8. Écrit en chiffres un nombre énoncé entre 1-20.	5.1.4.9. Décompose en dizaines et en unités, en utilisant un modèle, une collection de moins de 100 objets. 5.1.4.10. Dit le nombre de dizaines et d'unités de la collection qu'il a décomposée en groupes de dizaines et d'unités. 5.1.4.11. Écrit le nombre correspondant à une collection comprise entre 20-100 qu'il a décomposée en dizaines et en unités. 5.1.4.12. Lit le nombre correspondant à une collection comprise entre 20-100 qu'il a décomposée en dizaines et en unités. 5.1.4.13. Lit les nombres entiers naturels à deux chiffres. 5.1.4.14. Écrit en chiffres les nombres entiers naturels à deux chiffres énoncés.	5.1.4.15. Décompose en centaines, dizaines et unités, en utilisant un modèle, une collection de 100-1000 objets. 5.1.4.16. Dit le nombre de centaines, de dizaines et d'unités de la collection qu'il a décomposée en centaines, dizaines et unités. 5.1.4.17. Écrit le nombre correspondant à une collection comprise entre 100-1000 qu'il a décomposée en centaines, dizaines et unités. 5.1.4.18. Lit le nombre correspondant à une collection comprise entre 100-1000 qu'il a décomposée en centaines, dizaines et unités. 5.1.4.19. Lit les nombres entiers naturels à trois chiffres. 5.1.4.20. Écrit en chiffres les nombres entiers naturels à trois chiffres énoncés.	5.1.4.21. Lit les nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres. 5.1.4.22. Écrit en chiffres les nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres énoncés.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	5.1.5. Écrit les rangs et les valeurs de position des nombres entiers naturels.		5.1.5.1. Écrit sur des modèles les noms des rangs des nombres entiers naturels inférieurs à 100.	5.1.5.3. Écrit sur des modèles les noms des rangs des nombres à trois chiffres.	5.1.5.5. Écrit les noms des rangs des nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
			5.1.5.2. Écrit les valeurs de position des nombres entiers naturels inférieurs à 100.	5.1.5.4. Écrit sur des modèles les valeurs de position des nombres à trois chiffres.	5.1.5.6. Écrit les valeurs de position des nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres. 5.1.5.7. Décompose en classes les nombres à 4, 5 et 6 chiffres. 5.1.5.8. Décompose les nombres à 4, 5 et 6 chiffres.
Section 1. Nombres et opérations	5.1.6. Met en ordre les nombres entiers naturels.	5.1.6.1. Écrit dans l'ordre les nombres de 1 à 20. 5.1.6.2. Écrit le nombre qui suit un nombre donné entre 1-20. 5.1.6.3. Écrit le nombre qui précède un nombre donné entre 1-20. 5.1.6.4. Met en ordre, selon l'ordre de comptage, les nombres de 1 à 20 donnés dans le désordre. 5.1.6.5. Écrit le/les nombre(s) laissé(s) en blanc dans la suite de nombres donnée de 1 à 20.	5.1.6.6. Écrit le nombre qui suit un nombre donné entre 1-100. 5.1.6.7. Écrit le nombre qui précède un nombre donné entre 1-100. 5.1.6.8. Met en ordre, selon l'ordre de comptage, au plus 4 nombres entiers naturels donnés dans le désordre entre 1-100. 5.1.6.9. Écrit les nombres laissés en blanc dans une suite de nombres constituée de nombres entiers naturels inférieurs à 100.		

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations	5.1.7. Compare le nombre d'objets des groupes en appariant terme à terme deux groupes d'objets.	5.1.7.1. Dit que deux groupes d'objets de même nombre, entre 1-20, sont égaux en les appariant terme à terme. 5.1.7.2. Dit, en appariant terme à terme deux groupes d'objets de nombres différents entre 1-20, qu'un groupe d'objets en comporte moins que l'autre. 5.1.7.3. Dit, en appariant deux groupes d'objets de nombres différents entre 1-20, qu'un groupe d'objets en comporte plus que l'autre.			
Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	5.1.8. Compare les nombres entiers naturels.	5.1.8.1. Dit que les deux nombres sont égaux en comparant deux	5.1.8.4. Dit le plus grand/le plus grand de tous en comparant au	5.1.8.7. Dit le plus grand/le plus grand de tous en comparant au	5.1.8.10. Met en ordre les nombres entiers naturels d'au plus six

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		nombre entre 10-20. 5.1.8.2. Dit le plus grand en comparant deux nombres entre 10-20. 5.1.8.3. Dit le plus petit en comparant deux nombres entre 10-20.	plus quatre nombres entiers naturels inférieurs à 100. 5.1.8.5. Dit le plus petit/le plus grand de tous en comparant au plus quatre nombres entiers naturels inférieurs à 100. 5.1.8.6. Met en ordre au plus quatre nombres entiers naturels inférieurs à 100, du plus grand au plus petit/du plus petit au plus grand.	plus cinq nombres entiers naturels inférieurs à 1000. 5.1.8.8. Dit le plus petit/le plus grand de tous en comparant au plus cinq nombres entiers naturels inférieurs à 1000. 5.1.8.9. Met en ordre au plus cinq nombres entiers naturels inférieurs à 1000, du plus grand au plus petit/du plus petit au plus grand, en utilisant les symboles « > » et « < ».	chiffres en utilisant le symbole supérieur/inférieur.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	5.1.9. Utilise les nombres pour exprimer un rang.	5.1.9.1. Dit le rang des objets/images d'objets au sein d'une suite ordonnée. 5.1.9.2. Montre l'objet/l'image d'objet dont le rang est énoncé au sein d'une suite ordonnée. 5.1.9.3. Lit le nombre exprimant un rang. 5.1.9.4. Écrit le nombre exprimant un rang.			
Section 1. Nombres et opérations	5.1.10. Construit une suite numérique croissante/décroissante selon une règle donnée.		5.1.10.1. Dit la règle de la suite numérique dont la différence entre les termes est constante. 5.1.10.2. Écrit le terme laissé en blanc de la suite numérique dont la différence entre les termes est constante.	5.1.10.3. Poursuit sur au plus 4 pas la suite numérique dont la différence entre les termes est constante. 5.1.10.4. Construit une suite numérique croissante ou décroissante à règle unique selon une règle donnée.	5.1.10.5. Construit une suite numérique croissante ou décroissante à double règle selon une règle donnée. 5.1.10.6. Dit les règles de la suite numérique qu'il a construite selon une double règle.
	5.1.11. Arrondit les nombres entiers naturels à la dizaine/centaine/millier la/le plus proche.		5.1.11.1. Dit la dizaine proche d'un nombre entier naturel inférieur à 100. 5.1.11.2. Arrondit à la dizaine proche un nombre entier naturel inférieur à 100.	5.1.11.3. Dit la dizaine/la centaine proche d'un nombre entier naturel à trois chiffres. 5.1.11.4. Arrondit à la dizaine/centaine proche un nombre entier naturel à trois chiffres.	5.1.11.5. Dit la dizaine/la centaine/le millier proche d'un nombre entier naturel à quatre chiffres. 5.1.11.6. Arrondit à la dizaine/centaine/millier proche un nombre entier naturel à quatre chiffres.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations	5.1.12. Discrimine les nombres entiers naturels selon qu'ils sont pairs ou impairs.			5.1.12.1. Dit, en regroupant les objets/ images d'objets, que le nombre d'objets est pair ou impair. 5.1.12.2. Dit que les nombres donnés sont pairs ou impairs. 5.1.12.3. Dit que la somme de deux nombres entiers naturels impairs est paire. 5.1.12.4. Dit que la somme de deux nombres entiers naturels pairs est paire. 5.1.12.5. Dit que la somme de deux nombres entiers naturels, l'un impair et l'autre pair, est impaire.	
	5.1.13. Exprime les nombres en chiffres romains.			5.1.13.1. Lit les chiffres romains jusqu'à 20. 5.1.13.2. Écrit en chiffres romains les nombres jusqu'à 20.	
	5.1.14. Effectue des additions avec les nombres entiers naturels.	5.1.14.1. Dit, en ajoutant à un groupe d'objets le nombre d'objets indiqué, que le nombre du groupe a augmenté/s'est accru.	5.1.14.11. Effectue des additions sans retenue avec deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 5.1.14.12. Effectue des additions avec retenue avec deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100.	5.1.14.17. Effectue des additions sans retenue avec deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000.	5.1.14.23. Effectue des additions avec/sans retenue avec des nombres d'au plus quatre chiffres.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations		5.1.14.2. Effectue en les modélisant avec des objets réels/images d'objets les additions dont la somme ne dépasse pas 20. 5.1.14.3. Effectue, en la convertissant en nombres, l'addition dont la somme ne dépasse pas 20 représentée par des objets/ images d'objets. 5.1.14.4. Utilise le symbole égal. 5.1.14.5. Utilise le symbole de l'addition (+). 5.1.14.6. Effectue des additions	5.1.14.13. Trouve le terme non donné dans la somme de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 5.1.14.14. Estime la somme de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 5.1.14.15. Compare au résultat de l'opération son estimation de la somme de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 5.1.14.16. Effectue mentalement des additions avec deux nombres	5.1.14.18. Effectue des additions avec retenue avec deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000. 5.1.14.19. Trouve le terme non donné dans la somme de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000. 5.1.14.20. Estime la somme de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000. 5.1.14.21. Compare au résultat de l'opération son estimation de la	5.1.14.24. Estime la somme de deux nombres dont la somme comporte au plus quatre chiffres. 5.1.14.25. Compare au résultat de l'opération son estimation de la somme de deux nombres dont la somme comporte au plus quatre chiffres. 5.1.14.26. Additionne mentalement des nombres d'au plus quatre chiffres avec des multiples de 100.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20. 5.1.14.7. Effectue une addition avec trois nombres à un chiffre dont la somme ne dépasse pas 20. 5.1.14.8. Dit que la somme ne change pas lorsque les termes de l'addition changent de place. 5.1.14.9. Écrit le terme non donné dans une addition effectuée avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20.	dont la somme ne dépasse pas 100.	somme de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000. 5.1.14.22. Additionne mentalement deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000.	

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		5.1.14.10. Effectue mentalement des additions avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20.			
	5.1.15. Résout les problèmes nécessitant une addition.	5.1.15.1. Résout les problèmes nécessitant une addition avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20. 5.1.15.2. Formule, conformément aux données, des problèmes nécessitant une addition avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20.	5.1.15.3. Résout les problèmes nécessitant au plus deux opérations avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 5.1.15.4. Formule, conformément aux données, des problèmes nécessitant deux opérations avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 100.	5.1.15.5. Résout les problèmes nécessitant au plus trois opérations avec des nombres à trois chiffres dont la somme ne dépasse pas 1000. 5.1.15.6. Formule, conformément aux données, des problèmes nécessitant au plus deux opérations.	5.1.15.7. Résout les problèmes nécessitant au plus quatre opérations avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.15.8. Formule, conformément aux données, des problèmes nécessitant trois opérations.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations	5.1.16. Effectue des soustractions avec les nombres entiers naturels.	5.1.16.1. Dit, en retirant d'un groupe d'objets le nombre d'objets indiqué, que le nombre du groupe a diminué/s'est réduit. 5.1.16.2. Effectue en les modélisant avec des objets réels/images d'objets les soustractions avec les nombres jusqu'à 20. 5.1.16.3. Effectue, en la convertissant en nombres, la soustraction représentée par des objets/images d'objets entre 0-20.	5.1.16.7. Effectue des soustractions sans emprunt avec les nombres jusqu'à 100. 5.1.16.8. Effectue des soustractions avec emprunt avec les nombres jusqu'à 100. 5.1.16.9. Trouve le diminuande non donné dans une soustraction effectuée avec les nombres jusqu'à 20. 5.1.16.10. Trouve le diminuteur non donné dans une soustraction effectuée avec les nombres jusqu'à	5.1.16.14. Effectue des soustractions sans emprunt avec des nombres d'au plus trois chiffres. 5.1.16.15. Effectue des soustractions avec emprunt avec des nombres d'au plus trois chiffres. 5.1.16.16. Trouve le diminuande non donné dans une soustraction effectuée avec les nombres jusqu'à 100. 5.1.16.17. Trouve le diminuteur non	5.1.16.22. Effectue des soustractions sans emprunt avec deux nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.16.23. Effectue des soustractions avec emprunt avec deux nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.16.24. Trouve le diminuande non donné dans une soustraction effectuée avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.16.25. Trouve le diminuteur non

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		5.1.16.4. Utilise le symbole de la soustraction (-).	20.	donné dans une soustraction effectuée avec les nombres jusqu'à 100.	donné dans une soustraction effectuée avec les nombres jusqu'à 100.
Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations		5.1.16.5. Effectue des soustractions avec les nombres jusqu'à 20. 5.1.16.6. Effectue mentalement des soustractions avec les nombres jusqu'à 20.	5.1.16.11. Estime le résultat d'une soustraction effectuée avec deux nombres jusqu'à 100. 5.1.16.12. Compare au résultat de l'opération son estimation du résultat d'une soustraction effectuée avec deux nombres jusqu'à 100. 5.1.16.13. Soustrait mentalement deux nombres multiples de 10 dans les limites de 100.	5.1.16.18. Estime le résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres à trois chiffres. 5.1.16.19. Compare au résultat de l'opération son estimation du résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres à trois chiffres. 5.1.16.20. Soustrait mentalement d'un nombre à deux chiffres un nombre à deux chiffres multiple de 10. 5.1.16.21. Soustrait mentalement d'un nombre à trois chiffres multiple de 100 un nombre à deux chiffres multiple de 10.	5.1.16.26. Estime le résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.16.27. Compare au résultat de l'opération son estimation du résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.16.28. Soustrait mentalement d'un nombre à trois chiffres un nombre à deux chiffres multiple de 10. 5.1.16.29. Soustrait mentalement des nombres à trois chiffres multiples de 100.
	5.1.17. Résout les problèmes nécessitant une soustraction.	5.1.17.1. Résout les problèmes nécessitant une soustraction avec les nombres entre 1-20. 5.1.17.2. Formule, conformément aux données, des problèmes nécessitant une soustraction avec les nombres entre 1-20.	5.1.17.3. Résout les problèmes à au plus deux opérations nécessitant une addition et une soustraction avec les nombres entre 0-100. 5.1.17.4. Formule, conformément aux données, des problèmes à au plus deux opérations nécessitant une addition et une soustraction avec les nombres entre 0-100.	5.1.17.5. Résout les problèmes à au plus trois opérations nécessitant une addition et une soustraction avec les nombres entre 0-1000. 5.1.17.6. Formule, conformément aux données, des problèmes à au plus deux opérations nécessitant une addition et une soustraction avec les nombres entre 0-1000.	5.1.17.7. Résout les problèmes à au plus quatre opérations nécessitant une addition et une soustraction avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.17.8. Formule, conformément aux données, des problèmes à au plus trois opérations nécessitant une addition et une soustraction avec des nombres d'au plus quatre chiffres.
	5.1.18. Effectue des multiplications avec les nombres entiers naturels.		5.1.18.1. Modélise la multiplication avec les nombres jusqu'à 20 comme une addition répétée, à l'aide d'objets réels/d'images d'objets.	5.1.18.7. Multiplie les nombres jusqu'à 10 par 6, 7, 8, 9. 5.1.18.8. Construit la table de multiplication.	5.1.18.15. Multiplie des nombres à trois chiffres par des nombres à deux chiffres.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations			5.1.18.2. Dit que la multiplication est une addition répétée. 5.1.18.3. Convertit en nombres la multiplication représentée par des objets/images d'objets. 5.1.18.4. Utilise le symbole de la multiplication (x). 5.1.18.5. Multiplie les nombres jusqu'à 10 par 1, 2, 3, 4, 5 et 10. 5.1.18.6. Construit la table de multiplication jusqu'à 5 (5 inclus).	5.1.18.9. Multiplie sans retenue les nombres jusqu'à 100 par les nombres jusqu'à 10. 5.1.18.10. Multiplie avec retenue les nombres jusqu'à 100 par les nombres jusqu'à 10. 5.1.18.11. Multiplie un nombre à deux chiffres par un nombre à deux chiffres. 5.1.18.12. Multiplie un nombre à trois chiffres par un nombre à un chiffre. 5.1.18.13. Effectue des multiplications par les nombres 10 et 100 jusqu'à 1000 par la méthode rapide. 5.1.18.14. Dit le changement du résultat lorsque l'un des facteurs de la multiplication est augmenté ou diminué.	5.1.18.16. Dit que le changement de place des facteurs dans une multiplication de trois nombres entiers naturels ne modifie pas le résultat. 5.1.18.17. Multiplie par la méthode rapide les nombres entiers naturels d'au plus trois chiffres par des nombres multiples d'au plus neuf fois 10, 100 et 1000. 5.1.18.18. Multiplie par la méthode rapide les nombres entiers naturels d'au plus deux chiffres par 5, 25 et 50. 5.1.18.19. Multiplie mentalement les nombres d'au plus trois chiffres par 10, 100 et 1000. 5.1.18.20. Estime le produit d'un nombre entier naturel d'au plus deux chiffres par un nombre entier naturel à un chiffre. 5.1.18.21. Compare au résultat de l'opération son estimation du produit d'un nombre entier naturel d'au plus deux chiffres par un nombre entier naturel à un chiffre.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	5.1.19. Résout les problèmes relatifs à la multiplication.		5.1.19.1. Résout les problèmes nécessitant une multiplication avec les nombres entre 1-100.	5.1.19.2. Résout les problèmes nécessitant deux opérations, dont l'une est une multiplication, avec les nombres entre 1-100. 5.1.19.3. Formule des problèmes nécessitant une multiplication.	5.1.19.4. Résout les problèmes nécessitant au plus trois opérations, dont l'une est une multiplication, avec des nombres d'au plus trois chiffres. 5.1.19.5. Formule des problèmes nécessitant au plus deux opérations, dont l'une est une multiplication, avec des nombres d'au plus trois chiffres.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations	5.1.20. Effectue des divisions avec les nombres entiers		5.1.20.1. Modélise la division avec les nombres jusqu'à 20 en	5.1.20.6. Divise sans reste les nombres jusqu'à 100 par les	5.1.20.9. Divise des nombres entiers naturels à trois chiffres par

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	naturels.		regroupant/en partageant des objets réels/des images d'objets. 5.1.20.2. Modélise la division avec les nombres jusqu'à 20 comme une soustraction successive, en regroupant/en partageant des objets réels/des images d'objets. 5.1.20.3. Convertit en nombres la division sans reste représentée par des objets/images d'objets entre 0-20. 5.1.20.4. Utilise le symbole de la division (+).	nombres jusqu'à 10. 5.1.20.7. Divise avec reste les nombres jusqu'à 100 par les nombres jusqu'à 10. 5.1.20.8. Divise par 10 par la méthode rapide, avec les nombres jusqu'à 100, un nombre entier naturel dont le chiffre des unités est zéro.	des nombres entiers naturels d'au plus deux chiffres. 5.1.20.10. Divise un nombre d'au plus quatre chiffres par un nombre à un chiffre. 5.1.20.11. Divise mentalement par 10, 100 et 1000 les nombres entiers naturels d'au plus cinq chiffres dont les trois derniers chiffres sont des zéros. 5.1.20.12. Estime le résultat d'une division. 5.1.20.13. Compare au résultat de l'opération son estimation du résultat d'une division.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
			5.1.20.5. Dit le rôle de 1 dans la division.		5.1.20.14. Dit la relation entre la multiplication et la division. 5.1.20.15. Dit que l'égalité est vérifiée en déterminant la valeur non donnée dans l'une des deux expressions mathématiques entre lesquelles existe une relation d'égalité. 5.1.20.16. Explique les opérations à effectuer pour que deux expressions mathématiques entre lesquelles il n'existe pas de relation d'égalité soient égales.
Section 1. Nombres et opérations	5.1.21. Résout les problèmes nécessitant une division.		5.1.21.1. Résout, en divisant par 2, par 3, par 4, par 5 au maximum, les problèmes nécessitant une division en utilisant les nombres entre 1-20.	5.1.21.2. Résout les problèmes nécessitant deux opérations, dont l'une est une division, avec les nombres jusqu'à 100. 5.1.21.3. Formule des problèmes nécessitant une division avec les nombres jusqu'à 100.	5.1.21.4. Résout les problèmes nécessitant au plus trois opérations, dont l'une est une division, avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 5.1.21.5. Formule des problèmes nécessitant deux opérations, dont l'une est une division, avec des nombres d'au plus quatre chiffres.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	5.1.22. Utilise l'écriture fractionnaire en reliant les modèles du tout, de la moitié et du quart.	5.1.22.1. Montre l'objet/l'image d'objet représentant un tout. 5.1.22.2. Montre l'objet/l'image d'objet représentant une moitié. 5.1.22.3. Dit que l'une des deux parties égales d'un tout est une moitié.	5.1.22.5. Montre l'objet/l'image d'objet représentant un quart. 5.1.22.6. Dit que l'une des quatre parties égales d'un tout est un quart. 5.1.22.7. Dit que l'une des deux parties égales d'une moitié est un quart.	5.1.22.10. Représente sous forme de fraction les modèles du tout, de la moitié et du quart. 5.1.22.11. Dit la fraction exprimant la moitié, le quart, le tout. 5.1.22.12. Dit le sens partie-tout de la fraction.	5.1.22.13. Lit une fraction.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		5.1.22.4. Relie le tout et la moitié.	5.1.22.8. Relie le quart et la moitié. 5.1.22.9. Dit qu'un tout se compose d'une moitié et de deux quarts.		
Section 1. Nombres et opérations	5.1.23. Discrimine les fractions unitaires.			5.1.23.1. Représente sous forme de fraction chacune des parties égales d'un tout. 5.1.23.2. Dit que chacune des parties égales d'un tout est une fraction unitaire. 5.1.23.3. Dit les fractions unitaires des fractions dont le dénominateur est 10, 100. 5.1.23.4. Dit, en la modélisant, la part d'une collection correspondant à la fraction unitaire indiquée.	5.1.23.5. Compare les fractions unitaires selon la relation de supériorité-infériorité. 5.1.23.6. Met en ordre les fractions unitaires selon la relation de supériorité-infériorité.
	5.1.24. Discrimine la fraction impropre et la fraction mixte.			5.1.24.1. Montre les fractions dont le numérateur est supérieur au dénominateur.	5.1.24.2. Dit, en la modélisant, la fraction propre, impropre et mixte.
	5.1.25. Dit la part d'une collection correspondant à la fraction propre indiquée.			5.1.25.1. Dit, en les modélisant, les fractions dont le numérateur est inférieur au dénominateur.	5.1.25.2. Dit, en la modélisant, la part d'une collection correspondant à la fraction propre indiquée.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	5.1.26. Compare les fractions.			5.1.26.1. Place une fraction donnée sur la droite numérique.	5.1.26.2. Compare au plus trois fractions de même dénominateur selon la relation de supériorité-infériorité.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations	5.1.27. Effectue des additions et des soustractions de fractions de même dénominateur.				5.1.27.1. Effectue des additions et des soustractions de fractions de même dénominateur. 5.1.27.2. Résout les problèmes nécessitant des additions et des soustractions de fractions de même dénominateur.
Section 2. Géométrie	5.2.1. Discrimine les figures et les solides géométriques.	5.2.1.1. Nomme les figures géométriques en les classant selon leur nombre de sommets et de côtés. 5.2.1.2. Modélise le triangle, le carré, le rectangle, le disque et le cercle. 5.2.1.3. Relie aux figures géométriques les objets simples utilisés dans la vie quotidienne en les classant selon leurs propriétés.	5.2.1.4. Dit les ressemblances et les différences entre le triangle, le carré, le rectangle, le disque et le cercle. 5.2.1.5. Discrimine les solides géométriques sur des modèles. 5.2.1.6. Dit le nom du solide géométrique montré.	5.2.1.7. Dit les faces, les sommets et les arêtes des solides géométriques. 5.2.1.8. Dit les ressemblances et les différences entre le cube, le prisme à base carrée et le prisme rectangulaire. 5.2.1.9. Trace un carré, un rectangle et un triangle en utilisant une règle. 5.2.1.10. Montre les diagonales sur le carré et le rectangle. 5.2.1.11. Dit que les figures sont nommées selon leur nombre de côtés.	5.2.1.12. Nomme les côtés et les sommets du triangle, du carré et du rectangle. 5.2.1.13. Dit les propriétés des côtés du carré et du rectangle. 5.2.1.14. Classe les triangles selon la longueur de leurs côtés. 5.2.1.15. Construit le cube dont le patron est donné.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	5.2.2. Exprime les relations spatiales.	5.2.2.1. Dit les relations spatiales (situation, lieu, direction).	5.2.2.2. Utilise le langage mathématique pour indiquer le lieu, la direction et le mouvement. 5.2.2.3. Discrimine les figures symétriques de son environnement. 5.2.2.4. Trace un axe de symétrie de manière à partager en deux parties égales la figure symétrique donnée.	5.2.2.5. Trace les axes de symétrie sur les figures possédant plusieurs axes de symétrie. 5.2.2.6. Complète en la traçant, selon un axe de symétrie horizontal ou vertical, la figure symétrique dont une partie est donnée.	5.2.2.7. Trace l'axe de symétrie sur les figures dont la symétrie miroir est donnée. 5.2.2.8. Trace le symétrique de la figure donnée par rapport à une droite.
Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 2. Géométrie	5.2.3. Construit des motifs géométriques.	5.2.3.1. Construit avec des solides ou des figures géométriques un motif comportant au plus trois éléments. 5.2.3.2. Dit la règle d'un motif	5.2.3.4. Complète le motif en déterminant les éléments laissés en blanc dans un motif géométrique répétitif. 5.2.3.5. Construit, en utilisant la	5.2.3.6. Trace, en utilisant des modèles de figures, un dessin présentant un motif déterminé sur du papier pointé ou quadrillé.	

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		composé de figures géométriques ou d'objets ressemblant à un solide géométrique. 5.2.3.3. Complète le motif en déterminant les éléments laissés en blanc dans le motif.	relation présente dans un motif géométrique, de nouveaux motifs présentant la même relation avec des matériels différents.		
	5.2.4. Discrimine les notions fondamentales de géométrie.			5.2.4.1. Nomme le point en le représentant par un symbole. 5.2.4.2. Dit la droite, la demi-droite et l'angle. 5.2.4.3. Construit des segments de droite en position verticale et oblique à l'aide de modèles de traits.	5.2.4.4. Dit le plan. 5.2.4.5. Représente l'angle par des symboles en le nommant.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 2. Géométrie					5.2.4.6. Détermine les angles comme aigu, droit, obtus et plat en les mesurant avec des instruments standard de mesure d'angle. 5.2.4.7. Construit l'angle dont la mesure est donnée en utilisant des instruments standard de mesure d'angle.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 3. Mesure	5.3.1. Mesure des longueurs.	5.3.1.1. Compare les objets du point de vue de leur longueur. 5.3.1.2. Met en ordre les objets du point de vue de leur longueur. 5.3.1.3. Choisit l'instrument de mesure non standard approprié pour mesurer une longueur. 5.3.1.4. Effectue une mesure avec l'instrument de mesure non standard approprié pour mesurer une longueur. 5.3.1.5. Résout les problèmes dans lesquels sont utilisées des unités de longueur non standard.	5.3.1.6. Effectue des mesures répétées avec les parties d'une unité non standard divisée en deux et en quatre (par exemple avec un crayon, puis avec sa moitié). 5.3.1.7. Dit les unités standard de mesure de longueur. 5.3.1.8. Dit les cas d'emploi des unités standard de mesure de longueur. 5.3.1.9. Dit le résultat en effectuant une mesure avec les unités standard de mesure de longueur. 5.3.1.10. Estime des longueurs avec les unités de mesure	5.3.1.14. Construit un instrument de mesure non standard pour un mètre, un demi-mètre, 10 cm et 5 cm. 5.3.1.15. Effectue une mesure en utilisant les instruments de mesure non standard qu'il a construits pour un mètre, un demi-mètre, 10 cm et 5 cm. 5.3.1.16. Relie les unités standard de mesure de longueur et les écrit les unes en fonction des autres. 5.3.1.17. Résout les problèmes nécessitant au plus deux opérations relatifs au mètre et au	5.3.1.18. Dit que la plus petite unité standard de mesure de longueur est le millimètre. 5.3.1.19. Dit les cas d'emploi du millimètre, plus petite unité standard de mesure de longueur. 5.3.1.20. Relie les unités standard de mesure de longueur. 5.3.1.21. Formule des estimations selon une unité appropriée pour les longueurs qu'il peut mesurer directement. 5.3.1.22. Résout les problèmes dans lesquels sont utilisées les unités de mesure standard.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
			standard. 5.3.1.11. Compare la longueur qu'il a estimée au résultat de la mesure. 5.3.1.12. Construit des modèles de longueur avec des unités de mesure de longueur standard ou non standard.	centimètre parmi les unités de mesure standard.	

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
			5.3.1.13. Résout les problèmes dans lesquels sont utilisées des unités standard de longueur.		
Section 3. Mesure	5.3.2. Mesure des périmètres.			5.3.2.1. Montre le pourtour des objets. 5.3.2.2. Mesure le périmètre des figures en recourant à des unités non standard et standard. 5.3.2.3. Calcule le périmètre des figures. 5.3.2.4. Résout les problèmes relatifs au périmètre des figures.	5.3.2.5. Relie le périmètre du carré et du rectangle à la longueur de leurs côtés. 5.3.2.6. Construit différentes figures géométriques de même périmètre. 5.3.2.7. Résout les problèmes relatifs au calcul du périmètre des figures. 5.3.2.8. Formule des problèmes relatifs au calcul du périmètre des figures.
	5.3.3. Mesure des aires.			5.3.3.1. Mesure l'aire des figures en la pavant avec un matériel non standard approprié. 5.3.3.2. Estime une aire donnée avec des unités non standard de mesure d'aire.	5.3.3.3. Dit que l'aire des figures est le nombre de carrés unités qui recouvrent cette aire. 5.3.3.4. Relie l'aire du carré et du rectangle aux opérations d'addition et de multiplication.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	5.3.4. Discrimine les notions relatives à l'argent.	5.3.4.1. Discrimine les pièces et billets d'une valeur de 1, 5, 10, 25, 50 kuruş et de 1, 5, 10, 20, 50 TL.	5.3.4.2. Relie le kuruş et la lire. 5.3.4.3. Compare du point de vue de la supériorité-infériorité des sommes d'argent de montants différents, sans dépasser la valeur de 100 liras. 5.3.4.4. Résout les problèmes relatifs à l'argent.	5.3.4.5. Relie le kuruş et la lire. 5.3.4.6. Résout les problèmes relatifs à l'argent. 5.3.4.7. Formule des problèmes relatifs à l'argent.	

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 3. Mesure	5.3.5. Discrimine les notions relatives au temps.	5.3.5.1. Lit les heures pleines. 5.3.5.2. Lit les demi-heures. 5.3.5.3. Indique le jour, la semaine et le mois sur le calendrier. 5.3.5.4. Effectue des mises en ordre temporelles en prenant pour référence des événements et des situations déterminés.	5.3.5.5. Lit les quarts d'heure. 5.3.5.6. Relie les unités de mesure du temps. 5.3.5.7. Résout les problèmes relatifs aux unités de mesure du temps.	5.3.5.8. Dit l'heure en minutes et en heures. 5.3.5.9. Relie les unités de mesure du temps. 5.3.5.10. Compare la durée de survenue des événements. 5.3.5.11. Résout les problèmes dans lesquels sont utilisées les unités de mesure du temps.	5.3.5.12. Relie les unités de mesure du temps. 5.3.5.13. Résout les problèmes dans lesquels sont utilisées les unités de mesure du temps. 5.3.5.14. Formule des problèmes dans lesquels sont utilisées les unités de mesure du temps.
	5.3.6. Discrimine les notions relatives à la pesée.	5.3.6.1. Compare les objets du point de vue de leur masse. 5.3.6.2. Met en ordre les objets du point de vue de leur masse.	5.3.6.3. Compare les objets en les pesant en kilogrammes à l'aide d'instruments standard. 5.3.6.4. Résout les problèmes relatifs à l'unité de mesure de masse.	5.3.6.5. Mesure les objets en grammes/ kilogrammes. 5.3.6.6. Estime la masse d'un objet. 5.3.6.7. Contrôle par la mesure l'exactitude de la masse qu'il a estimée. 5.3.6.8. Résout les problèmes relatifs au kilogramme/ au gramme.	5.3.6.9. Exprime en grammes le demi-kilogramme et le quart de kilogramme. 5.3.6.10. Utilise conjointement le kilogramme et le gramme lorsqu'il mesure une masse. 5.3.6.11. Dit les cas d'emploi de la tonne et du milligramme.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
					5.3.6.12. Relie les unités tonne-kilogramme, kilogramme-gramme, gramme-milligramme. 5.3.6.13. Convertit les unes en les autres les unités tonne-kilogramme, kilogramme-gramme, gramme-milligramme. 5.3.6.14. Résout les problèmes relatifs à la tonne, au kilogramme, au gramme et au milligramme. 5.3.6.15. Formule des problèmes relatifs à la tonne, au kilogramme, au gramme et au milligramme.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 3. Mesure	5.3.7. Mesure les liquides.	5.3.7.1. Mesure les liquides en utilisant des unités non standard. 5.3.7.2. Compare la quantité de liquide contenue dans au moins trois récipients identiques.	5.3.7.4. Compare la quantité des liquides en la mesurant à l'aide d'unités non standard de mesure des liquides. 5.3.7.5. Résout les problèmes	5.3.7.6. Effectue des mesures avec les unités litre ou demi-litre en expliquant la nécessité des instruments et des unités standard de mesure des liquides.	5.3.7.10. Convertit le litre et le millilitre l'un en l'autre en les reliant. 5.3.7.11. Utilise conjointement le litre et le millilitre pour indiquer une quantité.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		5.3.7.3. Met en ordre la quantité de liquide contenue dans au moins trois récipients identiques.	relatifs aux unités non standard de mesure des liquides.	5.3.7.7. Estime la quantité de liquide contenue dans un récipient avec les unités litre et demi-litre. 5.3.7.8. Contrôle par la mesure l'exactitude de la quantité de liquide qu'il a estimée. 5.3.7.9. Résout les problèmes relatifs au litre.	5.3.7.12. Estime la quantité de liquide contenue dans un récipient avec les unités litre/ illilitre et contrôle son estimation en effectuant une mesure. 5.3.7.13. Estime la quantité de liquide contenue dans un récipient avec les unités litre/ millilitre. 5.3.7.14. Contrôle par la mesure la quantité de liquide qu'il a estimée.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 3. Mesure					5.3.7.15. Résout les problèmes relatifs au litre et au millilitre. 5.3.7.16. Formule des problèmes relatifs au litre et au millilitre.
	5.4.1. Formule des interprétations et des prédictions en examinant des tableaux et des graphiques simples.	5.4.1.1. Lit des tableaux simples construits à l'aide de symboles et de chiffres. 5.4.1.2. Lit des tableaux simples comportant au plus deux groupes de données.	5.4.1.3. Répond aux questions posées à propos des tableaux simples comportant au plus deux groupes de données qu'il a construits.	5.4.1.4. Effectue des conversions du graphique vers le relevé de pointage/le tableau des effectifs en expliquant les informations représentées dans un graphique de figures et d'objets. 5.4.1.5. Lit des tableaux simples comportant au plus trois groupes de données.	5.4.1.6. Formule des interprétations et des prédictions en examinant un diagramme en colonnes.
Section 4. Traitement des données	5.4.3. Résout les problèmes relatifs à la vie quotidienne en utilisant les informations représentées par un diagramme en colonnes, un tableau et d'autres graphiques.			5.4.3.1. Résout les problèmes nécessitant une addition/soustraction en utilisant les graphiques donnés. 5.4.3.2. Construit un graphique en utilisant les informations données dans le problème. 5.4.3.3. Résout les problèmes nécessitant une addition/soustraction en utilisant les graphiques qu'il a construits. 5.4.3.4. Résout les problèmes nécessitant des additions/ soustractions en recourant aux graphiques.	5.4.3.5. Utilise le diagramme en colonnes, le tableau et les autres graphiques dans la résolution de problèmes.

6. Nom du module	INTERACTION SOCIALE
6. Objectif du module	Il est visé de développer, chez les individus présentant un trouble spécifique des apprentissages, les compétences de communication non verbale, de relations interpersonnelles et de régulation des émotions/du comportement.
6. Sections du module	Communication non verbale, Relations interpersonnelles, Régulation des émotions et du comportement

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Communication non verbale	6.1.1. Discrimine les émotions fondamentales.	6.1.1.1. Dit le nom de l'émotion correspondant aux expressions du visage présentées sur l'illustration. 6.1.1.2. Dit l'émotion qu'il ressent à la suite des événements qu'il vit. 6.1.1.3. Dit l'émotion que l'on veut faire passer dans des cas concrets/des histoires sociales. 6.1.1.4. Dit l'émotion exprimée par le ton de la voix et les accentuations.	Pour le comportement cible 6.1.1.1., on peut retenir comme émotions fondamentales la joie, la tristesse, la surprise, la peur, le dégoût, la colère. Pour le comportement cible 6.1.1.3., il convient de travailler avec des cas concrets et des histoires de quelques phrases (par exemple « La meilleure amie d'Ayşe déménage dans une autre ville. À ton avis, que ressent Ayşe ? »). Pour le comportement cible 6.1.1.4., aucune information visuelle ne doit être fournie. Il convient de mener des activités uniquement avec des propos présentés oralement et exprimant différentes émotions. On peut jouer à des jeux et mener des activités fondées sur le fait de dire une même phrase (par exemple « C'est toi qui as pris mon jouet ? ») de manières exprimant différentes émotions (triste, effrayé, fâché, etc.).
Section 6.1. Communication non verbale	6.1.2. Utilise des gestes, des mimiques, des accentuations et des intonations appropriés lorsqu'il communique.	6.1.2.1. Utilise des gestes, des mimiques, des accentuations et des intonations adaptés à l'état émotionnel de son interlocuteur. 6.1.2.2. Utilise des gestes, des mimiques, des accentuations et des intonations adaptés au milieu.	Pour tous les comportements cibles, il convient de servir de modèle dans tous les milieux en utilisant des gestes, des mimiques, des accentuations et des intonations adaptés à l'interlocuteur et au milieu. On peut recourir au théâtre. Il convient en outre d'organiser des activités ludiques permettant d'utiliser des gestes, des mimiques, des accentuations et des intonations.
Section 6.1. Communication non verbale	6.1.3. Discrimine les émotions complexes*.	6.1.3.1. Dit l'émotion qu'il ressent à la suite des événements qu'il vit. 6.1.3.2. Dit l'émotion que l'on veut faire passer dans des cas concrets/des histoires sociales, etc.	*Les émotions complexes comprennent des émotions telles que la honte, la fierté, le doute, l'inquiétude, l'indécision, la compassion, etc. Pour le comportement cible 6.1.3.1., on peut mener, à partir de souvenirs personnels, des conversations visant à raconter ses émotions, et servir de modèle en exprimant ses propres émotions à travers ses propres souvenirs. On peut recourir au théâtre. Pour le comportement cible 6.1.3.2., il convient de travailler avec des cas concrets et des histoires sociales de quelques phrases. Il convient de mener des activités visant à reconnaître l'émotion en lien avec les événements des livres d'histoires lus.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.2. Relations interpersonnelles	6.2.1. Entre en communication.	6.2.1.1. Utilise les formules de salutation lorsqu'il rencontre quelqu'un. 6.2.1.2. Écoute la personne qui parle en établissant un contact visuel. 6.2.1.3. Donne des réponses appropriées aux questions qui lui sont posées. 6.2.1.4. Pose à son interlocuteur des questions relatives au sujet abordé. 6.2.1.5. Converse avec son interlocuteur sur un même	Pour tous les comportements cibles, on peut recourir au théâtre. Il convient d'organiser des milieux et des activités propices à la communication avec autrui. Il convient de servir de modèle pour les comportements appropriés. Il convient d'attirer l'attention de l'individu sur les comportements appropriés et de l'informer sur la nature de ces comportements, sur les situations dans lesquelles ils sont adoptés et sur les raisons de leur importance.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		sujet.	
Section 6.2. Relations interpersonnelles	6.2.2. Se comporte de manière adaptée aux situations qu'il rencontre au cours de la communication.	6.2.2.1. Adopte des comportements exprimant sa satisfaction dans les situations qui lui plaisent. 6.2.2.2. Adopte des comportements exprimant son mécontentement lorsqu'il rencontre une situation qui ne lui plaît pas.	Afin de faire acquérir tous les comportements cibles, on peut utiliser des cartes illustrées comportant des situations agréables et désagréables pour l'individu. On peut recourir au théâtre. Lorsque des situations agréables et désagréables surviennent, l'individu doit être encouragé à faire part de sa satisfaction ou de son mécontentement. Il convient de servir de modèle quant à la manifestation de comportements appropriés exprimant la satisfaction ou le mécontentement dans les situations agréables et désagréables.
Section 6.2. Relations interpersonnelles	6.2.3. Résout le problème qui survient dans les relations interpersonnelles.	6.2.3.1. Définit le problème. 6.2.3.2. Dit les solutions possibles. 6.2.3.3. Choisit la meilleure solution. 6.2.3.4. Met en œuvre la solution. 6.2.3.5. Évalue la solution.	Pour tous les comportements cibles, on peut utiliser des cartes illustrées comportant des situations-problèmes. Il convient de mener des activités visant à résoudre les problèmes survenant au cours des activités de routine. Si un milieu approprié peut être assuré, il convient de travailler avec ses pairs. Il convient de servir de modèle par la pensée à voix haute pour la résolution des problèmes survenant au cours des activités de routine. Il convient de créer des occasions au sein des routines quotidiennes afin de développer les compétences de résolution de problèmes de l'individu. Les situations-problèmes à créer doivent présenter une difficulté adaptée à l'âge et aux caractéristiques développementales de l'individu. Dans les situations où la résolution du problème est difficile, il convient d'aider, au moyen de questions, à choisir l'étape appropriée.
Section 6.2. Relations interpersonnelles	6.2.4. Joue au jeu en respectant les règles.	6.2.4.1. Dit les règles du jeu. 6.2.4.2. Attend son tour dans le jeu. 6.2.4.3. Se comporte conformément à la règle du jeu lorsque son tour vient. 6.2.4.4. Coopère dans le jeu. 6.2.4.5. Réagit de manière appropriée au résultat du jeu.	Pour tous les comportements cibles, on peut utiliser des cartes illustrées comportant des comportements de jeu. Ces règles peuvent également être enseignées au cours du jeu. On peut recourir au théâtre. Si un milieu approprié peut être assuré, il convient de travailler avec ses pairs. Il convient de servir de modèle pour les comportements appropriés. Il convient d'attirer l'attention de l'individu sur les comportements appropriés et de l'informer sur la nature de ces comportements, sur les situations dans lesquelles ils sont adoptés et sur les raisons de leur importance. Il convient de s'assurer que l'individu a compris les règles du jeu et de procéder, au besoin, à des répétitions et à des rappels. Les comportements de jeu appropriés doivent être renforcés.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.2. Relations interpersonnelles	6.2.5. Entre en interaction dans le cadre d'une activité.	6.2.5.1. Indique qu'il souhaite participer à l'activité. 6.2.5.2. Prend une tâche dans l'activité. 6.2.5.3. Poursuit l'activité. 6.2.5.4. Coopère lorsque cela est nécessaire	Pour tous les comportements cibles, on peut utiliser des cartes illustrées comportant le déroulement de l'activité. On peut recourir au théâtre. Si un milieu approprié peut être assuré, il convient de travailler avec ses pairs. Il convient de veiller à ce que le degré de difficulté de l'activité soit adapté aux caractéristiques développementales de l'individu. Il convient d'éviter les activités trop difficiles ou trop faciles. Il convient de servir de modèle pour les comportements appropriés. Il importe également de servir de modèle par la pensée à voix haute. Il convient d'attirer l'attention de l'individu sur les comportements appropriés et de l'informer sur la nature de ces comportements, sur les situations dans lesquelles ils sont adoptés et sur les raisons de leur importance.
Section 6.2. Relations interpersonnelles	6.3.1. Réagit de manière adaptée à l'émotion qu'il éprouve.	6.3.1.1. Se calme lorsqu'il se met en colère. 6.3.1.2. Utilise des techniques permettant de faire face à la déception lorsqu'il éprouve de la déception. 6.3.1.3. Utilise des techniques permettant de faire face à son anxiété lorsqu'il est anxieux. 6.3.1.4. Utilise des techniques permettant de faire face à sa tristesse lorsqu'il est triste. 6.3.1.5. Contrôle ses réactions excessives lorsqu'il est heureux.	Pour tous les comportements cibles, on peut travailler avec des cartes d'événements comportant des comportements et leurs conséquences. Il convient de mener des activités visant à faire face aux émotions survenant au sein de la routine. Pour les comportements cibles 6.3.1.1. et 6.3.1.5., on peut utiliser des techniques telles que la respiration, compter jusqu'à 10, boire de l'eau, l'auto-instruction. Les techniques appropriées doivent être déterminées en interaction avec l'individu. Il convient de servir de modèle. Il convient de créer des occasions propices à l'utilisation des techniques retenues. Il convient d'aider l'individu à utiliser la technique de manière efficace en lui fournissant une rétroaction.
Section 6.2. Relations interpersonnelles	6.3.2. Ajuste son comportement en fonction de ses conséquences.	6.3.2.1. Dit les conséquences possibles de ses comportements. 6.3.2.2. Ajuste ses comportements en fonction des conséquences possibles. 6.3.2.3. Fait face aux situations qu'il rencontre à la suite de son comportement.	On peut mener des activités fondées sur les événements survenant au sein de la routine. On peut recourir au théâtre. Il convient de créer des occasions dans lesquelles il ajustera ses comportements et fera face à des situations négatives. Il convient de veiller à ce que ces occasions soient adaptées aux caractéristiques développementales de l'individu. Ses comportements appropriés doivent être renforcés. Ses comportements appropriés et inappropriés doivent être discutés et une décision doit être prise ensemble quant à la manière de les ajuster.

ANNEXE 1 TEST CRITÉRIÉ (ÖBT)

Nom et prénom de l'individu Nom de l'enseignant : _____ : _____ Année scolaire Date :
 _____/_____/_____ : Nom du module Éval. init. : _____ Section n° : _____ : _____/_____/_____ Éval. interm. :
 _____/_____/_____ Éval. fin. : _____/_____/_____ Oui/Non Comportements cibles Matériels/Questions Consigne Critère Éval. interm. Éval. fin. Éval. init.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

éval. : évaluation

LISTE DE CONTRÔLE ANNEXE 2 Nom et prénom de l'individu Nom de l'enseignant : _____
 : _____ Année scolaire Date : _____/_____/_____ : Nom du module Éval. init. : _____
 Section n° : _____ : _____/_____/_____ Éval. interm. : _____/_____/_____ Éval. fin. : _____/_____/_____

Éval. fin. Éval. init. 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 l'individu : _____ 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 définitions

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

Remarque : elle peut être élaborée sur 3, 4 ou 5 niveaux selon la compétence à mesurer.

FORMULAIRE D'ENREGISTREMENT DE LA PERFORMANCE ANNEXE 4

Nom et prénom de l'individu : _____ Nom de l'enseignant : _____

Date de l'évaluation initiale : ____/____/____ 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

Init. x x x x x x x x x x x x Objectif 1.1.1 Fin. + + + + + + + + + + + + + + + +

Init. x x x x x Section 1.1 Objectif 1.1.2 Fin. + + + + +

Init. x x x x x x x x Objectif 1.1.3 Fin. + + + + + + +

Init. x x x x x x x x x Objectif 2.1.1 Fin. + + + + + + + + Section 2.1 Init. x x x x x x x x x x x x x x Objectif 2.1.2 + + + + + + + + + + + + + + + + Fin.

x x x Init. Objectif 3.1.1 + + + Fin.

x x Init. Objectif 3.1.2 Section 3.1 + + Fin.

x x Init. Objectif 3.1.3 + + Fin.

Remarque : 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 visé

+ : comportement cible atteint

ANNEXE 5 FORMULAIRE DE SYNTHÈSE DU SUIVI DU DÉVELOPPEMENT DU PEI

Nom et prénom de l'individu Nom de l'enseignant : _____ :

Année scolaire : ____/____

Évaluation initiale Évaluation finale Date : ____/____/____ : ____/____/____

Date

Dans le module Dans le PEI Réalisés Dont l'enseignement Travaillés Non atteints De non-aboutissement

Figurant Modules Figurant Comportements Comportements Propositions Comportements Est visé Comportements

Motifs cibles cibles cibles cibles Sections Objectifs

Remarque : le Formulaire de synthèse du suivi du développement du PEI est rempli à partir des données issues des évaluations réalisées au cours du processus de mise en œuvre du PEI, pendant l'enseignement et à l'issue 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 l'individu : _____ Date : ____/____/____ Année scolaire : ____/____ Nom du module : _____ Ce

formulaire a été élaboré afin de contrôler le contenu des portfolios que les individus préparent après avoir achevé un module quelconque ou à la fin de l'année scolaire, avant leur envoi au RAM. Il a en outre été élaboré afin de fournir, au début du processus d'enseignement et d'éducation, des informations sur ce qui doit figurer dans le contenu des portfolios à préparer. 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, ils seront contrôlés par le RAM et les colonnes correspondantes seront remplies. Remarque : ce formulaire sera rempli en deux exemplaires. L'un sera conservé dans l'établissement d'enseignement privé concerné et l'autre au RAM. ANNEXE 6

Ce formulaire a été élaboré afin de contrôler le contenu des portfolios que les individus préparent après avoir achevé un module quelconque ou à la fin de l'année scolaire, avant leur envoi au RAM. Il a en outre été élaboré afin de fournir, au début du processus d'enseignement et d'éducation, des informations sur ce qui doit figurer dans le contenu des portfolios à préparer. 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, ils seront contrôlés par le RAM et les colonnes correspondantes seront remplies.

ANNEXE 6 LISTE DE CONTRÔLE DU PORTFOLIO

Nom et prénom de l'individu Date : _____ : ____/____/____

Année scolaire Nom du module : _____/_____ : _____

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

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

	Le PEI de l'individu		
	PEIn (Programme d'enseignement individuel)		
	Formulaire de synthèse du suivi du développement du PEI (2 exemplaires)		
	Formulaires d'enregistrement de la performance		
	Exemple de PEIn		
	Exemple de formulaire d'enregistrement du suivi du développement		
	Exemple de graphique de suivi du développement		
	Exemple d'outils de mesure (examens)		
	Exemples de devoirs réalisés au cours du processus d'enseignement		
	Exemples de fiches de travail réalisées par l'individu au cours du processus d'enseignement		
	Exemples d'enregistrements sonores et vidéo comportant les travaux de l'individu (pouvant être joints si l'autorisation de la famille a été obtenue)		

GRILLE D'ÉVALUATION CRITÉRIÉE DU PORTFOLIO ANNEXE 7

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

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

EXPLICATION : cet outil a été élaboré afin d'évaluer les portfolios réunissant les différentes productions préparées par nos individus au cours de l'année scolaire selon le ou les modules concernés ainsi que les différents outils de mesure appliqués par les enseignants pour leur enseignement et leur développement. Pour la notation des portfolios individuels préparés, notez en examinant 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 Partie1, de la Partie 2 et de la Partie 3 ne se trouve dans le portfolio. Seul le PEI de l'individu s'y trouve. Le formulaire d'enregistrement et/ou les graphiques montrant le développement de l'individu n'y figurent pas non plus.	Le PEI et le Formulaire d'enregistrement de la performance de l'individu, relevant de la Partie 1 du portfolio, s'y trouvent. 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 montrant le développement de l'individu s'y trouvent en partie, mais ne donnent que des informations très superficielles.	Une part importante des travaux devant figurer au titre de la Partie1, 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 l'individu y figurent.	L'ensemble des travaux devant figurer au titre de la Partie1, 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 l'individu y figurent.
Degré de réalisation Des objectifs	À l'examen des productions, des formulaires et du formulaire d'enregistrement de la performance figurant dans le portfolio, il apparaît qu'aucun des objectifs fixés avant l'enseignement n'a été atteint, ou que seuls un ou deux d'entre eux l'ont été.	À l'examen des productions, des formulaires, du formulaire d'enregistrement de la performance, etc., figurant dans le portfolio, il apparaît 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, il apparaît 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, il apparaît que les objectifs fixés avant l'enseignement ont été pleinement atteints.

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

Outils de mesure	Les outils de mesure joints à titre d'exemple dans le portfolio ne concordent globalement pas avec les objectifs de l'individu 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 outils de mesure joints à titre d'exemple dans le portfolio concordent globalement avec les objectifs de l'individu et avec les comportements cibles des modules. Ils doivent toutefois être améliorés sur le plan qualitatif (quant au contenu)	Les outils de mesure joints à titre d'exemple dans le portfolio concordent avec les objectifs de l'individu et avec les comportements cibles des modules, mais doivent être encore un peu améliorés sur le plan technique (caractéristiques requises et variété).	Les outils de mesure joints à titre d'exemple dans le portfolio ont été préparés de manière appropriée, avec une portée étendue, un nombre de questions et une technique adaptés, etc., de façon à mesurer les objectifs de l'individu et les comportements cibles des modules.
Compte rendu Du développement	Aucun outil reflétant le processus de développement de l'individu ne se trouve dans le portfolio.	Les exemples de grilles d'enregistrement/de graphiques présentés dans le portfolio ne reflètent pas le processus de développement de l'individu. Ou bien ils ne sont pas pleinement en lien avec les objectifs.	Les exemples de grilles d'enregistrement/de graphiques présentés dans le portfolio reflètent globalement le processus de développement de l'individu, mais ne donnent pas d'informations détaillées.	Les exemples de grilles d'enregistrement/de graphiques présentés dans le portfolio donnent des informations détaillées sur la performance de l'individu.

Variété des productions	Seuls des exemples d'un seul type de travaux réalisés en vue des objectifs de l'individu figurent dans le portfolio.	Des exemples de deux à trois types de travaux réalisés en vue des objectifs de l'individu figurent également dans le portfolio.	Des exemples de deux à trois types de travaux réalisés en vue des objectifs de l'individu figurent également dans le portfolio. Le nombre d'exemples propres à chaque type est également suffisant.	Divers exemples de travaux réalisés en vue des objectifs de l'individu (exemples d'examens, fiches de travail, vidéos, enregistrements sonores, devoirs, activités) sont présentés dans le portfolio. Les exemples présentés sont à la fois suffisants en nombre et reflètent qualitativement les différentes caractéristiques de l'individu.
Organisation	Les documents et productions figurant dans le portfolio ont été classés au hasard, sans respecter la Partie 1, la Partie 2, la Partie 3. Le dossier apparaît fort désordonné.	Les documents et productions figurant dans le portfolio sont conformes à la Partie 1, mais les autres parties ont été classées de manière confuse.	Les documents et productions figurant dans le portfolio ont été classés conformément à la Partie 1 et à la Partie 2 et sont globalement ordonnés.	Les documents et productions figurant dans le portfolio ont été classés conformément à la Partie 1, à la Partie 2, à la Partie 3. Le dossier est fort bien organisé.

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

Explication	Points forts du dossier :			
	Points du dossier à améliorer :			

PROGRAMME D'ÉDUCATION DE SOUTIEN POUR LES INDIVIDUS PRÉSENTANT UN TROUBLE SPÉCIFIQUE DES APPRENTISSAGES