



PROGRAMME D'ÉDUCATION DE SOUTIEN POUR LES PERSONNES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

Ministère de l'Éducation nationale

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

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

POUR LES PERSONNES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

PROGRAMME D'ÉDUCATION DE SOUTIEN

PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

NNES

PROGRAMME D'ÉDUCATION DE SOUTIEN

A. Introduction 5

1. Qu'est-ce que 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 11
5. Approche d'apprentissage-enseignement 12 des programmes d'éducation de soutien

B. Programme d'éducation de soutien pour les personnes 15 présentant un trouble du spectre de l'autisme

1. Objectif général du Programme d'éducation de soutien 15 pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme
2. Structure du Programme d'éducation de soutien 16 pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme
3. Processus d'enseignement-apprentissage du Programme d'éducation de soutien 18 pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme
4. Mesure et évaluation dans le Programme d'éducation de soutien 29 pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme
5. Points à prendre en compte dans la mise en œuvre du Programme 36 d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme
6. Objectifs et comportements cibles 39

Annexes 204

A. Introduction

1. Qu'est-ce que les programmes d'éducation de soutien ?

L'article 14 du Décret-loi n° 573 sur l'éducation spéciale, publié en 1997, dispose : « Un soutien d'éducation spéciale est fourni aux personnes nécessitant une éducation spéciale afin de réaliser les objectifs des programmes éducatifs qu'elles suivent dans les milieux éducatifs de tout type et de tout niveau. À cette fin, des possibilités d'éducation individuelle et en groupe sont assurées. Pour les personnes en âge de scolarité obligatoire nécessitant une éducation spéciale et n'étant pas en mesure de fréquenter un établissement d'enseignement, des programmes éducatifs visant à développer les compétences fondamentales de la vie quotidienne et à répondre à leurs besoins d'apprentissage sont mis en œuvre, sans considération du degré d'atteinte de la déficience. » Cet

article a posé les fondements des services d'éducation de soutien. L'objectif des programmes d'éducation de soutien est d'offrir un service tant aux familles qu'aux personnes elles-mêmes, sans limite d'âge, afin de les soutenir dans la conduite autonome de leur vie, dans les domaines du développement et dans les compétences scolaires, ainsi que d'assurer la réadaptation de celles qui en ont besoin. De nombreuses évolutions survenues dans le domaine de l'éducation spéciale ont fait naître la nécessité de réélaborer les programmes d'éducation de soutien actuellement appliqués. Dans ce contexte, les programmes d'éducation de soutien ont été réélaborés avec la large participation d'universitaires, d'experts et d'enseignants, de manière centrée sur la personne et propre à guider l'enseignant, à la lumière des nouvelles méthodes et techniques ainsi que des progrès du domaine de l'éducation spéciale, en suivant les processus ci-dessous :

Les programmes d'enseignement d'autres pays, renouvelés et actualisés ces dernières années pour des motifs similaires, ont été examinés ;

Les travaux universitaires portant sur l'éducation spéciale et les programmes d'éducation de soutien ont été passés en revue ; La législation pertinente, à commencer par notre Constitution, a été examinée ; Des réunions de groupes de discussion ont été organisées afin de recueillir l'avis des enseignants et des experts travaillant dans les centres d'éducation spéciale et de réadaptation ainsi que dans les centres d'orientation et de recherche, quant au contenu et à 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 concernées du ministère de l'Éducation nationale, d'enseignants et d'universitaires. Conformément aux constats établis, les programmes d'éducation de soutien ont été révisés, actualisés et renouvelés.

2. Objectifs des programmes d'éducation de soutien

Les objectifs généraux des programmes d'éducation de soutien, élaborés sur la base des « Objectifs généraux de l'éducation nationale turque » et des « Principes fondamentaux de l'éducation nationale turque » énoncés à l'article 2 de la Loi fondamentale n° 1739 sur l'éducation nationale, ainsi que des « Principes fondamentaux de l'éducation spéciale » figurant dans le Décret-loi n° 573 sur l'éducation spéciale, sont les suivants : 1. Soutenir le développement sain des personnes à besoins particuliers dans les domaines du langage et de la communication, des soins personnels et de la vie quotidienne, ainsi que dans les domaines corporel, cognitif, social et affectif, en tenant compte de leurs processus de développement individuels 2. Faire acquérir aux personnes à besoins particuliers les compétences scolaires fondamentales dont elles auront besoin dans leur vie quotidienne et les soutenir afin qu'elles deviennent des personnes autonomes les utilisant efficacement 3. Soutenir les personnes à besoins particuliers ayant adopté les valeurs nationales et morales en développant les compétences qu'elles ont acquises, de manière à assurer leur interaction et leur intégration avec la société 4. Soutenir et développer tout au long de la vie les personnes capables d'interagir avec autrui, de s'adapter aux règles sociales, s'efforçant de participer à la vie sociale et de mener leur vie de manière autonome

3. Perspective des programmes d'éducation de soutien

L'objectif fondamental de notre système éducatif est de faire acquérir à la personne des connaissances, des compétences et des comportements intégrés à nos valeurs et aux compétences

clés. Tandis que les connaissances, compétences et comportements sont transmis au moyen des programmes d'enseignement, nos valeurs et les compétences clés établissent l'unité entre ces connaissances, compétences et comportements. Les valeurs constituent l'héritage essentiel 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, les valeurs et les compétences clés, indissociables l'une de l'autre, sont abordées conjointement avec les connaissances, compétences et comportements que l'on cherche à faire acquérir par les processus d'apprentissage et d'enseignement, et constituent ainsi la perspective du programme.

a. Nos valeurs

Les valeurs sont les pensées communes, les buts, les principes moraux fondamentaux ou les croyances reconnus comme justes et nécessaires par la majorité des membres d'un groupe social ou d'une société, afin d'assurer et de maintenir son existence, son unité, son fonctionnement et sa continuité. Les valeurs sont des faits fédérateurs, adoptés par la société ou par les personnes. Elles sont en même temps des critères dont on estime qu'ils répondent aux besoins sociaux de la société et qu'ils œuvrent au bien des personnes. L'un des objectifs fondamentaux de l'éducation aux valeurs est de permettre aux personnes de développer une personnalité saine, cohérente et équilibrée. Les valeurs jouent un rôle important dans la formation des attitudes et des comportements humains. Le système éducatif n'est pas seulement une structure visant la réussite scolaire et l'acquisition de certaines connaissances, compétences et comportements déterminés. Former des personnes ayant adopté les valeurs fondamentales est la mission essentielle du système éducatif ; les activités d'enseignement et d'apprentissage doivent pouvoir influencer 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-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 prévues par le ministère de l'Éducation nationale pour les programmes éducatifs. Ces valeurs sont : la justice, l'amitié, l'honnêteté, la maîtrise de soi, la patience, le respect, l'amour, la responsabilité, le patriotisme et la serviabilité. Ces valeurs seront abordées dans les processus d'apprentissage-enseignement tant en elles-mêmes qu'avec les valeurs secondaires qui leur sont liées et avec les autres valeurs racines. Dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme, il est visé de développer ces dix valeurs racines et les valeurs secondaires qui leur sont liées. Dans cet esprit, nos valeurs n'ont pas non plus été considérées, dans les programmes d'éducation de soutien, comme un programme, un domaine d'apprentissage, une unité, un thème, une section, etc. distincts. Bien au contraire, nos valeurs, finalité ultime et esprit de tout le processus éducatif, figurent dans chacun des programmes d'éducation de soutien.

b. Compétences clés

Notre système éducatif vise à former des personnes dotées d'un caractère intégrant connaissances, compétences et comportements au sein des compétences clés. Les compétences clés, éventail d'aptitudes dont les personnes 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). Huit compétences clés y ont été définies : la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et en technologies, la compétence numérique, apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et l'entrepreneuriat, la sensibilité et l'expression culturelles. Dans le cadre de l'éducation spéciale, les compétences relatives à la communication en langues étrangères n'ont pas été traitées dans les programmes d'éducation de soutien. Les compétences abordées dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme sont exposées ci-dessous avec leurs définitions : 1) Communication dans la langue maternelle : exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des opinions, des sentiments et des faits, tant à l'oral qu'à l'écrit (écouter, parler, lire et écrire) ; entrer en interaction langagière de manière appropriée et créative dans tout contexte social et culturel tel que l'éducation et l'enseignement, le lieu de travail, le foyer et les loisirs. Dans le Module Langage et communication du Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme, il est visé de permettre aux personnes de réussir dans les compétences de la période prélinguistique, de la période linguistique et de la communication alternative, ainsi que dans les compétences de jeu symbolique et social. La compétence de communication dans la langue maternelle est traitée dans ce module sous l'angle de toutes les composantes de la langue. Dans le Module Lecture et écriture, il est visé de permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme de réussir dans les compétences de littératie précoce, de lecture et d'écriture initiales, de lecture et d'écriture fonctionnelles, de grammaire, de compréhension de l'écrit, de compréhension de l'oral et d'expression écrite. Dans ce module, la compétence de communication dans la langue maternelle pourra être soutenue par les sections grammaire, compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral et expression écrite. 2) Compétence mathématique et compétences de base en sciences et en technologies : la compétence mathématique consiste à développer et à appliquer un mode de pensée mathématique pour résoudre une série de problèmes rencontrés dans la vie quotidienne. L'accent est mis sur le processus, l'activité et le savoir construits sur une solide maîtrise de l'arithmétique. La compétence mathématique comprend l'aptitude 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'aptitude et au désir de recourir au corpus de connaissances et à la méthodologie visant à expliquer le monde naturel, afin de définir des questions et de produire des conclusions fondées sur des preuves. La compétence en technologies est vue comme l'application des connaissances et de la méthodologie dans le contexte de la satisfaction des désirs et des besoins humains perçus. La compétence en sciences et en technologies englobe la capacité de saisir les changements résultant des activités humaines et les responsabilités de chaque personne en tant que citoyen.

Dans le Module Mathématiques précoces du Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme, il est visé de permettre aux personnes d'apprendre les compétences les plus fondamentales des mathématiques durant la période préscolaire, d'accroître leur niveau de préparation à l'enseignement primaire et de réussir dans les compétences mathématiques avancées. À cette fin, les sections propriétés des objets et préparation à la mesure, relations spatiales, nombres, relation partie-tout, addition et soustraction précoces, géométrie, mesure et données ont été incluses. Le Module Mathématiques vise également à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme d'apprendre les compétences les plus fondamentales des mathématiques durant la période scolaire et de réussir dans les compétences mathématiques avancées. Ce module comprend les sections nombres et opérations, géométrie, mesure et traitement des données. Le module couvre les compétences les plus

fondamentales des mathématiques durant la période scolaire. Ces deux modules visent à développer les compétences mathématiques des personnes. Les compétences de base en sciences et en technologies sont, quant à elles, censées être soutenues respectivement par les Modules Mathématiques et Lecture et écriture. 3) Compétence numérique : elle recouvre 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 et l'évaluer, la stocker, la produire, la présenter et l'échanger, ainsi que pour participer à des réseaux communs et communiquer par l'intermédiaire d'Internet. Dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme, le Module Compétences de la vie quotidienne vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme de réaliser les compétences de la vie quotidienne. Dans la partie de cette section consacrée à l'utilisation des appareils électroniques/électriques personnels, il est visé de soutenir la compétence numérique. Le Module Compétences de la vie sociale vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme d'acquérir les compétences fondamentales de la vie sociale. L'objectif d'utilisation des services de communication de cette section vise également à soutenir la compétence numérique. 4) Apprendre à apprendre : il s'agit de la compétence consistant à poursuivre l'apprentissage et à persévérer dans cette voie, afin que la personne puisse organiser sa propre action d'apprentissage, individuellement ou en groupe, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information. Cette compétence recouvre le fait, pour la personne, de connaître les possibilités existantes, d'avoir conscience de ses besoins et de ses processus d'apprentissage, ainsi que la capacité de surmonter les difficultés en vue d'une action d'apprentissage réussie. Elle signifie aussi bien acquérir, traiter et s'approprier de nouvelles connaissances et compétences que rechercher un accompagnement et en tirer profit. Apprendre à apprendre incite les apprenants à s'appuyer sur leurs apprentissages et leurs expériences de vie antérieurs pour utiliser et appliquer connaissances et compétences dans divers contextes tels que le foyer, le lieu de travail, le milieu d'éducation et d'enseignement. Dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme, la section planification de la vie quotidienne figurant dans le Module Compétences de la vie sociale vise à soutenir la compétence apprendre à apprendre

. Par ailleurs, cette compétence pourra également être soutenue par la section résolution de problèmes sociaux figurant dans le Module Compétences sociales. 5) Compétences sociales et civiques : ces compétences comprennent les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles et recouvrent également toutes les formes de comportement permettant aux personnes de participer de manière efficace et constructive à une société et à une vie professionnelle en évolution, et de les doter des qualités nécessaires pour résoudre les conflits le cas échéant. La compétence civique, quant à elle, dote les personnes des moyens de participer pleinement à la vie civile, sur la base de la connaissance des concepts et des structures sociales et politiques et d'une détermination à une participation démocratique et active. Dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme, le Module Compétences sociales vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme de réaliser les compétences sociales. Les compétences sociales sont soutenues dans toutes les sections de ce module. Par ailleurs, le Module La personne et son environnement vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme d'acquérir les connaissances fondamentales relatives à elles-mêmes et à leur environnement. Dans les sections la famille et la vie à la maison, la vie au centre éducatif, la vie en sécurité, la vie dans l'environnement social, il est visé de soutenir les compétences sociales. Dans la section la vie dans notre pays figurant dans le Module La personne et

son environnement, il est visé de soutenir les compétences civiques. 6) Sensibilité et expression culturelles : il s'agit de l'appréciation de l'importance de l'expression créative d'opinions, d'expériences et de sentiments au moyen de divers médias, y compris la musique, les arts de la scène, la littérature et les arts visuels. Dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme, il est visé de soutenir les compétences d'expression dans les sections communication et interaction, comprendre et s'exprimer du Module Compétences sociales. Il est visé de soutenir la compétence de sensibilité culturelle dans la section la famille et la vie à la maison figurant dans le Module La personne et son environnement ainsi que dans les sections compétences de prise de repas et de boisson du Module Compétences de soins personnels. 7) Esprit d'initiative et entrepreneuriat : il s'agit de la capacité de la personne à transformer ses idées en actes. Il comprend la créativité, l'innovation et la prise de risque, ainsi que la capacité de planifier et de gérer des projets afin d'atteindre des objectifs. Cette compétence constitue une base permettant aux personnes d'avoir conscience du contexte et des conditions de leur travail, non seulement à la maison et dans la société, et de saisir les opportunités professionnelles. Elle recouvre en même temps les connaissances et compétences spécifiques dont ont besoin les personnes qui entreprennent des activités sociales et commerciales ou y contribuent. Dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme, les sections sécurité, achats, lieux sociaux, institutions et organismes, transport et communication, planification de la vie quotidienne figurant dans le Module Compétences de la vie sociale visent à soutenir l'esprit d'initiative et l'entrepreneuriat.

4. Structure des programmes d'éducation de soutien

Une approche modulaire a été adoptée dans les programmes d'éducation de soutien. Le mot module signifie littéralement la partie divisible d'un tout. Autrement dit, il s'agit d'une petite unité présentant en elle-même une unité de sens. Dans ce cadre, le module est un matériel écrit comprenant la définition du module concerné, ses objectifs, les activités à réaliser pour atteindre ces objectifs ainsi que les outils de mesure. Les programmes d'éducation de soutien ont été constitués en tenant compte des besoins des personnes du groupe de déficience concerné. Ces modules sont constitués d'expériences d'enseignement fondées sur l'enseignement individuel, ayant un début et une fin, formant un tout 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, en formant un tout en eux-mêmes et en se complétant fonctionnellement les uns les autres. Les objectifs figurant dans les modules sont constitués des connaissances, compétences et attitudes à faire acquérir à la personne. Outre qu'ils servent de guide à l'intervenant, 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, les caractéristiques de la personne, de la société et du domaine thématique sont prises en compte. Il a été adopté comme principe d'élaborer un programme adapté au niveau des personnes à besoins particuliers, répondant aux besoins de la société et dont les thèmes sont actualisés en fonction des progrès scientifiques et technologiques. Les programmes d'éducation de soutien sont constitués de divers modules permettant d'atteindre les objectifs visés ainsi que des sections relatives à ces modules. Dans chaque module figurent les objectifs et les comportements cibles attendus chez les personnes, ainsi que des explications particulières tenant compte du niveau de maîtrise des personnes en situation de mise en œuvre pour atteindre les objectifs. Les explications peuvent porter

sur des dimensions secondaires du programme telles que la nature de l'objectif, les apprentissages préalables, la méthode d'enseignement, le matériel et la mesure. Les modules sont eux-mêmes constitués 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 où la progression graduelle et les apprentissages préalables sont obligatoires. Autrement dit, on ne peut passer à l'objectif suivant sans que le précédent n'ait été atteint. Certains modules, en revanche, présentent un caractère spiralaire quant à leur approche du contenu. En effet, les sections figurant dans les modules peuvent parfois s'élargir en portée et être reprises à différents moments.

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

Codes

Dans les programmes d'éducation de soutien, la systématique suivante a été appliquée pour la codification des sections, 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 la personne sont déterminés au préalable et le programme est élaboré en conséquence. Le contenu du programme est constitué d'intérêts communs et l'apprentissage fait partie de l'expérience de vie de la personne. Les conceptions de programme centrées sur l'apprenant peuvent être centrées sur la personne ou sur l'expérience. Dans les conceptions centrées sur l'apprenant, les intérêts et les besoins de la personne sont importants. À cet égard, les deux se

ressemblent. Toutefois, alors que dans les conceptions centrées sur l'apprenant le besoin est déterminé au préalable, dans les conceptions centrées sur l'expérience les besoins de l'apprenant sont déterminés par l'enseignant au cours de l'expérience scolaire et de la vie sociale. En ce sens, les programmes d'éducation de soutien ont été élaborés de manière centrée sur l'apprenant, mais il a été recommandé aux enseignants qui les mettent en œuvre de prendre également pour base des pratiques centrées sur l'expérience. À cet égard, les attitudes et décisions immédiates de l'enseignant ainsi que son bagage dans la mise en œuvre des programmes sont extrêmement

importants. 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, des caractéristiques et des modes d'apprentissage de la personne. La prise en compte des besoins éducatifs actuels et futurs de la personne et l'inclusion de comportements relatifs aux connaissances, compétences et attitudes qu'exigeront les besoins éducatifs identifiés ont constitué le point central des programmes d'éducation de soutien. Les programmes d'enseignement modulaires ont été élaborés de manière à soutenir l'apprentissage tout au long de la vie fondé sur un apprentissage actif centré sur la personne, avec les méthodes, stratégies et techniques d'enseignement recommandées dans la mise en œuvre et les évaluations de la performance individuelle. En outre, la collaboration entre la famille et l'enseignant, éléments de soutien et d'orientation tout au long de la vie de la personne, revêt également une grande importance pour ce programme. Pour toutes les personnes ayant besoin d'une éducation spéciale, un « 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. Lors de la détermination des objectifs devant figurer dans le PEI, de l'organisation du processus d'apprentissage-enseignement et de l'évaluation de la réussite, la préparation ainsi que les caractéristiques cognitives, sociales et corporelles de la personne concernée peuvent varier. C'est pourquoi, lors de la planification du processus d'apprentissage-enseignement, il convient de prendre en compte les différences individuelles des personnes (performances actuelles, niveaux de préparation, styles et besoins d'apprentissage, différences socioculturelles, etc.). Conformément à ces explications, un PEI destiné à la personne ainsi qu'un plan de cours fondé sur le PEI doivent être élaborés. 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 les stratégies, méthodes, outils et 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 de manière graduelle, du concret à l'abstrait, du facile au difficile, du connu à l'inconnu, du proche au lointain. Il convient de veiller à ce que la langue employée dans les travaux et les activités mises en œuvre soient adaptées à l'âge et aux caractéristiques développementales de la personne. Afin que les personnes puissent communiquer efficacement dans la vie quotidienne et participer activement à l'environnement social, il convient de préparer des milieux appropriés et de diversifier les activités qui s'y déroulent. En effet, les personnes ayant besoin d'une éducation spéciale ont besoin, au stade de l'apprentissage, de méthodes et de techniques différentes par rapport aux personnes au développement typique. Il est nécessaire d'utiliser dans les programmes d'enseignement des méthodes et techniques d'enseignement fondées sur la multisensorialité.

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 d'enseignement : modules sont prises pour base en priorité.

Technologies et matériels d'enseignement :

Avant de commencer le cours, la disposition des places, l'emplacement des Aménagements du milieu : outils et matériels à utiliser, le milieu dans lequel seront menées les séances d'enseignement, de généralisation et de suivi doivent être précisés.

Section 3

Lors de la planification de l'enseignement, le type de comportement à enseigner, les indices attirant l'attention, les outils et matériels, le mode de Processus d'enseignement- présentation des essais, le milieu, les aménagements de l'enseignement apprentissage : (dispositif individuel ou en groupe), les guidances, les stimuli à présenter après le comportement doivent être déterminés, le système de recueil de données doit être défini et, en complément de tout cela, 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 évaluation : pour base, appliquée, et les résultats de l'application sont évalués.

B. Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme

1. Objectif général du Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme

Ce programme vise, chez les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme, 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. Développer les stratégies d'autorégulation 5. Développer les 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 de l'écrit, de l'expression écrite, de la compréhension de l'oral et de la grammaire.

2. Structure du Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme

Le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme se compose de dix modules. Ces modules sont présentés dans le schéma ci-dessous.

Modules et sections du programme

Module	Sections du module
SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE Le Module Soutien à l'apprentissage vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme de réussir dans l'appariement, la discrimination, le regroupement, la constitution	Perception et mémoire visuelles, Perception et mémoire auditives, Perception et mémoire tactiles, Compétences motrices Explications générales relatives au module
LANGAGE, COMMUNICATION ET JEU Le Module Langage, communication et jeu vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme de réussir dans les compétences de la période prélinguistique, de la période linguistique et de la	Période prélinguistique, Période linguistique - langage réceptif, Période linguistique - langage expressif, Jeu symbolique, Jeu social, Communication alternative Explications générales relatives au module Dans ce module, sur le plan développemental, le jeu simple consiste à manifester des comportements de jeu aléatoires sans tenir compte de la fonction de l'objet ; la combinaison d'objets consiste, quant à elle,
COMPÉTENCES SOCIALES	Communication et interaction, Reconnaître, comprendre et exprimer les émotions, Gestion des émotions et du comportement, Résolution de problèmes sociaux Pour l'enseignement et l'évaluation des comportements cibles figurant dans la section 1, il faut travailler dans des milieux naturels et, si les conditions ne s'y prêtent pas, créer des milieux simulés. Des occasions doivent être créées pour que la personne puisse manifester la compétence. Pour l'enseignement de ces comportements cibles, le scénario social, l'enseignement direct,
LECTURE ET ÉCRITURE Le Module Lecture et écriture vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme de réussir dans les compétences de littératie précoce, de lecture et d'écriture initiales,	Littératie précoce, Lecture et écriture initiales, Lecture et écriture fonctionnelles, Grammaire, Compréhension de l'écrit, Compréhension de l'oral, Expression écrite Explications générales relatives au module
MATHÉMATIQUES PRÉCOCES Le module Mathématiques précoces vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme d'apprendre, durant la période préscolaire, les compétences les	Propriétés des objets et préparation à la mesure, Relations spatiales, Nombres, Relation partie-tout, Addition et soustraction précoces, Géométrie, Mesure, Données Explications Objectifs 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 ministère de l'Éducation nationale. Le module comporte quatre sections — « Nombres et opérations, Géométrie, Mesure et Traitement des données » — ainsi que les objectifs correspondants. Les comportements cibles sont, quant à eux, présentés en Niveau 1, Niveau 2, Niveau 3, Ni-
LA PERSONNE ET SON ENVIRONNEMENT	La famille et la vie à la maison, La vie au centre éducatif, Notre corps et la vie saine, La vie en sécurité, La vie dans l'environnement social, La vie dans la nature, La vie dans notre pays Explications Objectifs Comportements cibles
COMPÉTENCES DE SOINS PERSONNELS	Compétences de soins et d'hygiène personnels, Contrôle sphinctérien et compétences aux toilettes, Compétences d'habillage et de déshabillage, Compétences de prise de repas et de boisson Explications
COMPÉTENCES DE LA VIE QUOTIDIENNE	Compétences en cuisine, Utilisation des outils et appareils ménagers, Rangement et entretien des vêtements, Rangement et entretien de la maison Lors du travail sur les objectifs et comportements cibles de la section 1, il faut travailler selon une approche globale, en tenant compte des compétences de sécurité figurant dans le module COMPÉTENCES DE LA VIE SOCIALE.

Module	Sections du module
COMPÉTENCES DE LA VIE SOCIALE	Sécurité, Achats, Lieux sociaux, Institutions et organismes, Transport et communication, Planification de la vie quotidienne Objectifs Explications Comportements cibles

Modules, sections et heures de cours

Module	Sections du module	Total
Soutien à l'apprentissage	1. Perception et mémoire visuelles 250 heures de cours 2. Perception et mémoire auditives 200 heures de cours 3. Perception et mémoire tactiles 150 heures de cours 4. Compétences motrices 150 heures de cours	Total : 750 heures de cours
Langage, communication et jeu	1. Période prélinguistique 200 heures de cours 2. Période linguistique - langage réceptif 250 heures de cours 3. Période linguistique - langage expressif 200 heures de cours 4. Jeu symbolique 150 heures de cours 5. Jeu social 150 heures de cours 6. Communication alternative 150 heures de cours	Total : 1100 heures de cours
Compétences sociales	1. Communication et interaction 400 heures de cours 2. Reconnaître, comprendre et exprimer les émotions 300 heures de cours 3. Gestion des émotions et du comportement 300 heures de cours 4. Résolution de problèmes sociaux 300 heures de cours	Total : 1300 heures de cours
Lecture et écriture	1. Littératie précoce 100 heures de cours 2. Lecture et écriture initiales 150 heures de cours 3. Lecture et écriture fonctionnelles 150 heures de cours 4. Grammaire 100 heures de cours 5. Compréhension de l'écrit 100 heures de cours 6. Compréhension de l'oral 100 heures de cours 7. Expression écrite 100 heures de cours	Total : 800 heures de cours
Mathématiques précoces	1. Propriétés des objets et préparation à la mesure 75 heures de cours 2. Relations spatiales 75 heures de cours 3. Nombres 75 heures de cours 4. Relation partie-tout 40 heures de cours 5. Addition et soustraction précoces 75 heures de cours 6. Géométrie 20 heures de cours 7. Mesure 20 heures de cours 8. Données 20 heures de cours	Total : 400 heures de cours
Mathématiques	1. Nombres et opérations 250 heures de cours 2. Géométrie 100 heures de cours 3. Mesure 50 heures de cours 4. Traitement des données 50 heures de cours	Total : 450 heures de cours

Module	Sections du module	Total
La personne et son environnement	1. La famille et la vie à la maison 50 heures de cours 2. La vie au centre éducatif 30 heures de cours 3. Notre corps et la vie saine 50 heures de cours 4. La vie en sécurité 50 heures de cours 5. La vie dans l'environnement social 50 heures de cours 6. La vie dans la nature 20 heures de cours 7. La vie dans notre pays 20 heures de cours	Total : 270 heures de cours
Compétences de soins personnels	1. Compétences de soins et d'hygiène personnels 200 heures de cours 2. Contrôle sphinctérien et compétences aux toilettes 200 heures de cours 3. Compétences d'habillage et de déshabillage 200 heures de cours 4. Compétences de prise de repas et de boisson 200 heures de cours	Total : 800 heures de cours
Compétences de la vie quotidienne	1. Compétences en cuisine 150 heures de cours 2. Utilisation des outils et appareils ménagers 150 heures de cours 3. Rangement et entretien des vêtements 150 heures de cours 4. Rangement et entretien de la maison 150 heures de cours	Total : 600 heures de cours
Compétences de la vie sociale	1. Sécurité 100 heures de cours 2. Achats 100 heures de cours 3. Lieux sociaux 100 heures de cours 4. Institutions et organismes 100 heures de cours 5. Transport et communication 100 heures de cours 6. Planification de la vie quotidienne 100 heures de cours	Total : 600 heures de cours

10 modules Total 7070 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, une seule fois.

3. Processus d'enseignement-apprentissage du Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme

Les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme ont besoin d'un enseignement systématique pour atteindre les comportements cibles définis pour elles. L'enseignement systématique consiste à dispenser l'enseignement de manière cohérente, conformément à un plan, en se fondant sur les principes de l'analyse du comportement. L'enseignement systématique n'atteint son but que par l'utilisation de méthodes d'enseignement efficaces dont l'efficacité a été établie par la recherche. Différentes institutions et organismes ont mené des travaux sur la nature de ces méthodes ; les résultats de ces travaux offrent une perspective sur les méthodes efficaces auprès des personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme. Les rubriques suivantes présentent ces méthodes efficaces ainsi que les méthodes d'enseignement dont l'utilisation est recommandée pour l'enseignement des compétences scolaires. Méthodes d'enseignement sans erreur : les méthodes d'enseignement sans erreur sont des méthodes d'enseignement efficaces utilisées pour l'enseignement de compétences à une seule étape et de compétences en chaîne aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme. Dans les méthodes d'enseignement sans erreur, une guidance est présentée avant que la personne ne réponde, afin qu'elle produise la réponse correcte. Les méthodes d'enseignement sans erreur se répartissent en huit groupes : a) enseignement à temps de latence constant, b) enseignement à temps de latence croissant, c) enseignement par guidance simultanée, d) enseignement par guidance antécédente et test, e) enseignement par retrait systématique de la guidance, f) enseignement par guidance antécédente et retrait de la guidance, g) enseignement par aide graduée, h) enseignement par guidance progressivement accrue. Si les étapes de mise en œuvre de chacune de ces méthodes diffèrent, les éléments qu'elles prennent en compte lors de la planification sont communs. Ces éléments sont le stimulus cible, la guidance contrôlante, l'essai, l'intervalle de réponse, l'intervalle entre les essais et l'estompage appliqué à la guidance contrôlante. Le stimulus cible est défini comme le stimulus antécédent qui prépare le terrain à la réponse de la personne. La guidance contrôlante est la guidance de réponse adaptée à la personne et permettant d'obtenir une réponse correcte de sa part pendant l'enseignement. L'essai comprend les stimuli antécédents d'une séance d'enseignement, le comportement de la personne et les stimuli conséquents. Le nombre d'essais que comportera une séance d'enseignement est déterminé avant l'enseignement. À cette fin, on tient compte de la durée d'attention de la personne et du nombre d'étapes de la compétence à faire acquérir. L'intervalle de réponse est défini comme le temps écoulé, après la présentation du stimulus cible et de la guidance, dans l'attente de la réponse de la personne. Pour décider de la longueur de l'intervalle de réponse, on prête attention aux caractéristiques de la personne et de la compétence. L'intervalle entre les essais est le temps écoulé avant la présentation d'un nouveau stimulus cible, après que le stimulus cible et la guidance contrôlante ont été présentés à la personne et que l'on a attendu sa réponse pendant l'intervalle de réponse. L'estompage de la guidance consiste, quant à lui, à modifier au fil du temps le type et la quantité des guidances de réponse présentées, ou à les retirer entièrement

du milieu en une seule fois. Le changement de type de guidance suppose d'utiliser une guidance différente. Par exemple, le passage de la guidance par modelage à la guidance verbale est un changement de type de guidance. Le changement de quantité de guidance signifie, quant à lui, augmenter ou diminuer progressivement la guidance présentée. Selon la méthode d'enseignement utilisée, on décide lequel de ces types d'estompage sera employé. Sont présentées ci-dessous des explications relatives à l'enseignement à temps de latence constant et à l'enseignement par guidance simultanée, méthodes d'enseignement sans erreur fréquemment utilisées auprès des personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme. Enseignement à temps de latence constant : il s'agit de

l'une des méthodes d'enseignement efficaces utilisées pour l'enseignement de compétences à une seule étape et de compétences en chaîne. L'enseignement à temps de latence constant comporte deux types d'essais d'enseignement : (a) les essais à temps de latence de zéro seconde et (b) les essais à temps de latence constant. Les essais à temps de latence de zéro seconde commencent par la présentation à l'élève d'un indice attirant l'attention. À cette fin, des formulations telles que « Aujourd'hui, nous allons apprendre ... avec toi. Es-tu prêt ? » peuvent être utilisées. Au cours de ce processus, le fait que la personne montre par des gestes, des mimiques, des mouvements corporels, ou exprime verbalement, qu'elle est prête est renforcé, puis l'enseignement commence. Le stimulus cible est ensuite présenté à la personne. Immédiatement après le stimulus cible, la guidance contrôlante adaptée à la personne est présentée. Comme guidance contrôlante peuvent être présentées une guidance gestuelle, une guidance verbale, une guidance visuelle, une guidance par modelage ou une guidance physique. Après la guidance, on attend 4 à 5 secondes que la personne produise la réponse correcte. Les réponses correctes de la personne sont renforcées au moyen d'un renforçateur primaire ou secondaire. Lorsque la personne produit une réponse erronée, une correction d'erreur peut être effectuée en présentant à nouveau la guidance, ou l'on peut passer à l'essai suivant. Ce cycle constitue un essai. Lorsque les essais à temps de latence de zéro seconde prévus sont terminés, l'enseignant passe aux essais à temps de latence constant. Il n'existe pas de règle générale quant au nombre d'essais à temps de latence de zéro seconde. À cette fin, on peut se fonder sur un nombre déterminé d'essais ou de séances, ou bien poursuivre ces essais jusqu'à ce que la personne produise des réponses correctes à 100 % lors des essais à temps de latence de zéro seconde. Pour déterminer si la personne répond à un niveau de 100 % lors de ces essais, des séances d'évaluation (sondage) sans présentation de la guidance contrôlante sont organisées avant chaque enseignement ou à intervalles réguliers. Après les essais à temps de latence de zéro seconde, on passe aux essais à temps de latence constant. Lors des essais à temps de latence constant également, un indice attirant l'attention est d'abord présenté. L'enseignant présente ensuite le stimulus cible. Il attend 4 à 5 secondes que la personne réponde. Si la personne produit la réponse correcte dans ce délai, elle est renforcée ; si elle n'y parvient pas, la guidance contrôlante est présentée. Si la personne produit la réponse correcte avant la présentation de la guidance, un « + » est porté dans la partie du formulaire de recueil de données consacrée aux réponses correctes avant la guidance et, en cas de réponse

erronée, un « - » ; si la personne produit la réponse correcte après la présentation de la guidance, un « + » est porté dans la partie du formulaire de recueil de données consacrée aux réponses correctes après la guidance et, en cas de réponse erronée, un « - ». Lorsque la personne ne répond pas, un signe est porté dans la partie du formulaire consacrée à l'absence de réponse. Ces essais se poursuivent jusqu'à ce que la personne produise la réponse correcte pendant le délai précédant la présentation de la guidance. Enseignement par guidance simultanée : les essais d'enseignement par guidance simultanée se déroulent comme les essais à temps de latence de zéro seconde décrits pour l'enseignement à temps de latence constant. Ces essais commencent par la présentation d'un indice attirant l'attention. L'enseignant attire l'attention de la personne sur le comportement cible et sur l'enseignement par des formulations telles que « Aujourd'hui, nous allons apprendre ... Es-tu prêt ? ». Le fait que la personne montre par des gestes, des mimiques, des mouvements corporels, ou exprime verbalement, qu'elle est prête est renforcé, puis l'enseignement commence. Le stimulus cible est présenté en premier, puis, immédiatement après, la guidance contrôlante. Après la guidance, on attend 4 à 5 secondes que la personne produise la réponse correcte. Les réponses correctes de la personne sont renforcées au moyen d'un renforçateur primaire ou secondaire. Lorsque la personne produit une réponse erronée, une correction d'erreur peut être effectuée en

présentant à nouveau la guidance, ou l'on peut passer à l'essai suivant. Ce cycle constitue un essai. Les essais d'enseignement par guidance simultanée ne laissant pas à la personne l'occasion de répondre de manière autonome, l'acquisition ou non du comportement cible est déterminée au moyen de séances d'évaluation (sondage) sans présentation de la guidance contrôlante. À cette fin, des séances de sondage sont organisées chaque jour avant le début de l'enseignement ou à intervalles réguliers. Pratiques fondées sur le récit : les pratiques fondées sur le récit constituent l'une des méthodes d'enseignement efficaces dans lesquelles des récits et des scénarios sont utilisés pour enseigner aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme des comportements cibles relevant de différents domaines de compétences, au premier rang desquels les compétences sociales. La rubrique suivante présente des explications relatives aux scénarios sociaux et à la stratégie de la carte de pouvoir, qui font partie de ces pratiques. Scénarios sociaux : les scénarios sociaux constituent l'une des méthodes d'enseignement efficaces utilisées pour l'enseignement de compétences telles que les compétences sociales, les compétences de la vie sociale et les compétences de sécurité. L'utilisation des scénarios sociaux dans l'enseignement suppose un processus en deux étapes : la rédaction du scénario social et sa mise en œuvre. La première étape est celle de la rédaction du scénario social. À ce stade, des informations sont recueillies sur le milieu, la situation et les conditions dans lesquels le comportement cible retenu est ou sera manifesté. On passe ensuite à la rédaction des scénarios sociaux. Les scénarios sociaux sont rédigés en incluant, dans des proportions déterminées, (a) des phrases descriptives et (b) des phrases directives. Les phrases descriptives sont des phrases qui soulignent les valeurs culturelles liées au comportement cible ; qui définissent l'état intérieur d'une personne, tel que ses connaissances, ses émotions, ses pensées, ses croyances, sa motivation, sa personnalité ; qui renforcent le sens de la situation concernée en décrivant les croyances, valeurs ou traditions largement partagées dans la culture. Les phrases directives sont, quant à elles, des phrases qui orientent la manière de manifester le comportement

en décrivant le comportement correct. Autant que les types de phrases énumérés, leurs proportions au sein du récit doivent impérativement être prises en compte lors de la rédaction des scénarios sociaux. Pour ces proportions au sein du récit, on retient la formule « nombre total de phrases descriptives dans le récit / nombre total de phrases directives > 2 ». Outre les règles relatives aux types de phrases et à leurs proportions, les autres points auxquels il faut prêter attention lors de la rédaction d'un scénario social sont présentés ci-dessous : 1. Le récit doit avoir un titre reflétant son contenu. 2. Le récit doit comporter une introduction, un développement et une conclusion. 3. Le récit doit être rédigé de manière à contenir les réponses aux questions QQQCP. 4. Le récit doit être rédigé à la première personne et du point de vue de la personne. 5. Le récit doit être rédigé en employant des formulations positives. 6. Le récit doit porter sur un seul comportement cible. 7. Le récit doit être rédigé au présent de l'indicatif. Après la rédaction des scénarios sociaux, on passe à leur mise en œuvre. L'enseignant présente le scénario social qu'il a préparé avant que la personne n'entre dans le milieu où elle manifestera le comportement cible ou avant qu'on ne lui donne l'occasion de le manifester. L'enseignant attire d'abord l'attention de la personne sur le récit en disant : « J'ai une histoire formidable pour toi. C'est le moment idéal pour la lire. Es-tu prêt ? ». L'enseignant lit ensuite le récit ou demande à la personne de le lire. Après la présentation du récit, des questions QQQCP sont posées afin d'évaluer si la personne a compris le récit. Lorsque la personne répond correctement aux questions, elle est renforcée ; lorsqu'elle répond de manière erronée ou ne répond pas, le récit ou la phrase concernée peut être relu, ou la réponse correcte peut être énoncée. Une fois que l'on s'est assuré que la personne a compris le récit, elle est orientée vers le milieu où elle manifestera le comportement cible, ou l'enseignant crée une occasion de manifester

ce comportement. Lorsque la personne commence à manifester le comportement cible avec une certaine exactitude, on passe au processus d'estompage du récit. À cette fin, la fréquence de lecture du récit peut être réduite ou la phrase directive peut être retirée du récit. Le scénario social continue d'être présenté de manière estompée jusqu'à ce que la personne réalise le comportement cible sans que le scénario social ne soit lu. Stratégie de la carte de pouvoir : il s'agit de l'une des méthodes efficaces utilisées pour l'enseignement des compétences sociales et des compétences de communication. Cette méthode tire parti des intérêts restreints et intenses, l'une des caractéristiques des personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme ; à cette fin, on détermine le personnage (par ex. une fleur, une poupée) et/ou le centre d'intérêt (par ex. une équipe de football) pour lequel la personne éprouve un intérêt intense, puis on prépare et met en œuvre un scénario (récit) et une carte de pouvoir dans ce cadre. On prépare d'abord un court scénario (récit) portant sur le comportement cible que l'on souhaite faire acquérir à la personne, puis on crée une carte de pouvoir servant de guidance pour que la personne manifeste le comportement cible. Lors de la première étape, le scénario présente brièvement le contexte dans lequel le personnage ou le centre d'intérêt réalisera le comportement cible,

souligne la raison de manifester le comportement cible et exprime, en cinq phrases au maximum, les comportements appropriés qu'il manifeste. Enfin, le scénario est complété par une image appropriée relative au personnage et/ou au centre d'intérêt et par une phrase motivant la personne présentant un trouble du spectre de l'autisme à manifester le comportement cible. Lors de la deuxième étape, celle de la création de la carte de pouvoir, un résumé du scénario est établi. À cette fin, la raison pour laquelle le personnage / le centre d'intérêt figurant dans le scénario manifeste le comportement cible, les phrases soulignant le comportement approprié manifesté, la phrase motivante et le support visuel sont inscrits sur une petite carte (par ex. de la taille d'une carte de visite). Lors de la phase de mise en œuvre de la stratégie de la carte de pouvoir, le scénario et la carte de pouvoir sont d'abord lus à la personne ou celle-ci est invitée à les lire. Quelques questions QQQQCP portant sur le scénario et la carte de pouvoir lus sont ensuite posées, puis la carte de pouvoir est remise à la personne ou placée à un endroit où elle peut la voir. Après que la personne a été orientée vers le milieu ou l'activité où le comportement cible sera manifesté, ce comportement est renforcé si elle produit la réponse correcte. En cas de réponse erronée ou d'absence de réponse, une guidance l'invitant à lire ou à consulter la carte de pouvoir est présentée. Lorsque la performance de la personne atteint le niveau fixé, on passe à la phase d'estompage de la stratégie de la carte de pouvoir. À ce stade, la carte de pouvoir et le scénario peuvent être entièrement supprimés, ou seul le scénario peut être retiré, présenté à intervalles déterminés, ou encore la carte de pouvoir peut être éloignée dans l'espace. Enseignement par vidéo-modelage : il s'agit d'une méthode d'enseignement efficace consistant, pour la personne, à regarder une vidéo dans laquelle le comportement cible est manifesté par un pair, un modèle adulte ou par elle-même, puis à réaliser ce comportement. Dans l'enseignement par vidéo-modelage, on peut en outre inclure des applications dans lesquelles la personne regarde la réalisation du comportement de son propre point de vue et a ainsi le sentiment de l'accomplir elle-même. L'utilisation du vidéo-modelage dans l'enseignement suppose un processus en deux étapes : la préparation de la vidéo et sa présentation. La première étape de l'enseignement par vidéo-modelage consiste à préparer une vidéo montrant la réalisation du comportement cible. À cette fin, le comportement cible et les modèles sont déterminés. Les images sont ensuite tournées puis montées. Vient ensuite l'étape de la présentation de la vidéo. Les images vidéo préparées sont visionnées par la personne avant qu'elle n'entre dans le milieu où elle manifestera ou est susceptible de manifester le comportement cible. Lors du visionnage de la vidéo, l'attention de la personne est attirée sur le comportement cible et sur la vidéo à l'aide de formulations

telles que « J'ai préparé une vidéo pour toi. C'est le moment idéal pour la regarder. ». À ce stade, selon les conditions, des outils tels que des ordinateurs, des tablettes, des téléphones portables ou des tableaux interactifs peuvent être utilisés. Après la présentation de la vidéo, des occasions de manifester le comportement cible sont données à la personne. Approche par processus cognitif : l'approche par processus cognitif, également appelée approche par résolution de problèmes, vise à faire acquérir aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme la compétence de résolution de problèmes relative à la situation sociale, plutôt que de leur faire acquérir les compétences sociales une à une. À cette fin, on enseigne aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme à définir les buts

d'une situation sociale, à établir en quoi consiste le problème en s'appuyant sur les indices relatifs à la situation sociale, à déterminer les solutions les plus adaptées à la situation sociale ou aux buts, à choisir la solution la plus adaptée et à évaluer les conséquences de la voie choisie. Autrement dit, ces personnes se voient enseigner les stratégies nécessaires à la résolution de problèmes. L'enseignement des compétences sociales par l'approche par processus cognitif suit un processus en quatre étapes : le codage social, la prise de décision sociale, la performance sociale et l'évaluation sociale. Codage social : les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme observent d'abord la situation existante et comprennent en quoi consiste le problème social. Pour le comprendre, après avoir observé la situation sociale, elles se posent la question « Que s'est-il passé ? » et y répondent. Prise de décision sociale : après avoir observé la situation sociale et déterminé en quoi consiste le problème, les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme proposent des solutions alternatives quant à ce qu'elles feront dans cette situation. Pour produire des solutions alternatives, les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme se posent la question « Si j'étais à la place de cette personne, que pourrais-je faire ? » et énumèrent les comportements alternatifs possibles. Performance sociale : à ce stade, les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme, ayant produit des voies alternatives quant aux comportements applicables pour résoudre le problème, choisissent les comportements qui leur permettront de faire face au mieux à la situation sociale. Pour décider lequel des comportements proposés elles choisiront, les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme se posent la question « Lequel dois-je faire ? » et indiquent quel comportement elles choisiront et pourquoi. Évaluation sociale : après avoir décidé du comportement à choisir, les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme s'auto-évaluent quant au comportement retenu. Autrement dit, les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme évaluent quelles seront les conséquences si elles manifestent le comportement choisi. Il leur est ici demandé d'évaluer l'efficacité de la solution qu'elles ont proposée. Pour cela, les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme se posent la question « Que ressentirais-je si je faisais cela ? » et y répondent. Elles se posent ensuite la question « Que ressentirait l'autre personne si je faisais cela ? » et y répondent. Enseignement des réponses pivots : la méthode ERP est une méthode d'enseignement comportementale naturaliste, dont la validité probante a été solidement établie par la recherche scientifique et qui vise à offrir aux enfants des occasions d'apprentissage dans leur environnement naturel. Elle est particulièrement efficace pour l'enseignement des compétences de langage, de communication et de jeu chez les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme. Comme dans les autres méthodes naturalistes comportementales d'enseignement du langage, la méthode ERP a pour but d'assurer la généralisation des compétences, de prévenir la dépendance à la guidance et de soutenir la motivation.

Dans la méthode ERP, l'intervention destinée à faire acquérir les compétences cibles est menée en se concentrant sur des domaines pivots dont il apparaît qu'ils sont essentiels pour les enfants

présentant un trouble du spectre de l'autisme et que leur prise en compte favorise également l'émergence de compétences non visées. Ces domaines sont la motivation, la réponse à des stimuli multiples, l'autogestion, l'initiation de l'interaction et l'empathie. Les progrès réalisés dans ces domaines réduisent la dépendance des enfants à la guidance, préparent le terrain à leur apprentissage autonome et offrent l'occasion de généraliser les compétences acquises. La motivation est l'un des premiers domaines pivots abordés et, dans les interventions menées selon la méthode ERP, les compétences cibles sont acquises en recourant à des techniques élaborées pour soutenir ce domaine. La réponse à des stimuli multiples vise non seulement à répondre à une seule caractéristique des objets, mais aussi à répondre aux différentes variétés de cet objet. La compétence d'autogestion vise à apprendre à l'enfant à distinguer les comportements appropriés de ceux qui ne le sont pas, à recueillir des données sur les comportements appropriés et à s'auto-renforcer. En soutenant les compétences d'initiation spontanée, il est visé de rendre les personnes plus actives dans les environnements sociaux et les milieux d'apprentissage. Formation à l'imitation réciproque : méthode de formation à l'imitation récente dans la littérature et étayée par des recherches scientifiques en faisant une pratique fondée sur des preuves, la FIR vise l'intérêt et la participation de l'enfant au sein de l'interaction enfant-adulte. La FIR est une méthode naturaliste et comportementale de formation à l'imitation qui vise, au moyen de techniques d'intervention fondées sur une approche naturaliste, comportementale et développementale, à enseigner l'imitation spontanée d'actions sur objets et de gestes modélisés au sein d'une interaction de jeu, sur la base de la réciprocité sociale et communicative. Cette méthode comprend les techniques suivantes : l'adulte imite les actions et les vocalisations de l'enfant ; la cartographie langagière, par laquelle l'adulte décrit les actions et l'intention communicative de l'enfant en les nommant de manière simultanée ; le modelage, dans lequel un stimulus explicite est présenté afin de servir de modèle pour les actions ; ainsi que le renforcement et la présentation d'une guidance pour la correction des erreurs. Dans cette méthode, les actions sociales sur objets et les gestes sociaux contextuellement liés les uns aux autres et apparaissant précocement sur le plan développemental sont retenus, au sein de l'interaction de jeu, comme actions d'imitation cibles. L'imitation d'un total de vingt actions, soit dix actions sur objets et dix gestes, est enseignée sous forme de programme complet. Il est visé que l'enfant imite spontanément lorsqu'il voit autrui manifester des actions intéressantes sur les plans communicatif et social, plutôt qu'en réponse à un besoin d'apprentissage déterminé. C'est pourquoi, dans la FIR, aucune guidance discriminative verbale telle que « Fais-le toi aussi. » n'est utilisée lors du modelage des actions (par ex. lors de l'enseignement de l'action sur objet consistant à nourrir l'ours en peluche, on se contente, au stade du modelage, d'émettre des bruits de mastication en disant « L'ourson a faim. »). Stratégie de répétition cumulative : elle consiste à répéter les éléments présentés successivement en même temps que les éléments précédents. Par exemple, lorsqu'on raconte une histoire, on lit et raconte d'abord la première partie

puis on lit et raconte la deuxième partie. La première et la deuxième partie sont ensuite racontées ensemble. On poursuit de la même manière jusqu'à la fin de l'histoire. Augmentation de l'entraînement : accroître les occasions de répondre offertes à la personne est extrêmement important pour les progrès scolaires. Le fait de rendre les nouvelles connaissances acquises durables et fluides grâce à la répétition est directement lié, dans de nombreux domaines scolaires, au nombre d'essais réalisés. L'augmentation de l'entraînement peut se faire de diverses manières. Faire lire un texte de façon répétée, faire lire un son enseigné au sein de structures différentes ou augmenter le nombre de textes lus sont autant de moyens d'augmenter l'entraînement. Méthode multisensorielle : il s'agit d'une méthode appliquée pour aider les personnes présentant de grandes difficultés de lecture et d'écriture à apprendre les lettres/sons et les mots qu'elles ont du mal à

apprendre ou qu'elles confondent. Elle repose sur la mobilisation conjointe des sens visuel, auditif, tactile et du mouvement. Elle est utilisée en particulier pour l'enseignement des lettres ou des mots souvent confondus. Dans cette méthode, la personne 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 une information tactile, suit ses mains des yeux et, ce faisant, s'entend elle-même en prononçant la lettre/le mot. Il est ainsi visé que la personne encode l'information relative à la lettre qu'elle confond à partir d'informations provenant de plusieurs sources, ce qui facilite son rappel. Cela exige un enseignement très structuré ainsi que de nombreuses répétitions et beaucoup de pratique. Lecture/écriture modélisée - Lecture/écriture répétée - Correction des erreurs de lecture/écriture : ces techniques peuvent être appliquées séparément ou conjointement. Dans l'utilisation de ces techniques, regroupées sous l'appellation de techniques fondées sur les compétences, on sert de modèle en fonction de la compétence cible (par exemple, lire le texte à la personne). La compétence cible est mise en pratique de façon répétée (par exemple, faire lire le texte plusieurs fois à la personne), puis, au cours de ces exercices, les erreurs de la personne sont repérées et une correction d'erreur est appliquée soit immédiatement, soit une fois la compétence achevée (par exemple, l'enseignant lit les mots mal lus dans le texte, puis les fait lire à la personne). Lors de la correction d'erreur, on sert à nouveau de modèle à la personne et l'on attend qu'elle réalise la compétence. Auto-observation : l'auto-observation consiste à déterminer et à noter à quelle fréquence ou pendant quelle durée un comportement donné se produit. L'auto-observation comporte deux composantes : l'auto-évaluation et l'auto-enregistrement. L'auto-évaluation consiste à déterminer à quelle fréquence ou pendant quelle durée un comportement se produit. L'auto-enregistrement consiste, quant à lui, à ce que la personne consigne sa propre performance au moyen d'un outil d'enregistrement. Comme outils d'enregistrement peuvent être utilisées 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 vise à augmenter la durée d'attention de la personne et à l'orienter vers la tâche. Le suivi de la performance peut être appliqué pour suivre divers types de produits et de processus. 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 séquences de la tâche. Fixation d'objectifs : la fixation d'objectifs peut servir deux buts : développer les compétences existantes des personnes ou en accroître la fluidité. Lors de la fixation d'un objectif, les opérations suivantes doivent être appliquées. 1. Établir la performance actuelle de la personne : la performance de la personne relative à la compétence à développer doit être établie. La performance de la personne peut être établie à partir de travaux qu'elle a réalisés antérieurement ou déterminée directement. 2. Déterminer les objectifs : lors de la détermination des objectifs, les augmentations doivent généralement être calculées entre 10 % et 30 %. Si l'on vise une réduction des erreurs, la même proportion doit être retenue. Le délai fixé pour atteindre l'objectif joue également un rôle dans la détermination de ces proportions. 3. Planifier la réalisation de l'objectif : à ce stade, on planifie avec quels matériels, à quelle fréquence et à quel moment on travaillera pour atteindre l'objectif. 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 la personne est suivie à intervalles réguliers et une rétroaction lui est donnée sur ses progrès. Lors de la remise des rétroactions, des diagrammes en colonnes peuvent être choisis afin de rendre les progrès concrets. Enseignement fondé sur les

activités : 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 il est visé que les objectifs se réalisent au sein des routines quotidiennes et de jeux planifiés, en tenant compte des intérêts de la personne. Lors de l'organisation d'un enseignement fondé sur les activités, il convient de veiller à ce que les activités soient choisies en tenant compte des intérêts de la personne, à ce que les objectifs individuels de la personne soient enseignés en étant intégrés dans les routines ou les 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 significative avec l'environnement et le comportement. Jeux enrichis par l'écrit : un moyen important d'accroître les compétences de conscience de l'écrit consiste à utiliser des jeux enrichis par l'écrit avec la médiation d'un adulte. Les jeux enrichis par l'écrit sont des jeux offrant aux personnes des occasions leur permettant de comprendre plus facilement les caractéristiques et la fonction de la langue écrite et de se comporter comme des lecteurs-scripteurs. Les jeux enrichis par l'écrit constituent, tout comme les albums illustrés et les livres d'histoires écrits, un contexte riche pour faire prendre conscience de la langue écrite. En outre, les milieux de jeu enrichis par l'écrit offrent également des occasions permettant aux personnes de comprendre plus facilement les caractéristiques et la fonction de la langue écrite

. Au cours de ces jeux, les personnes réalisent par exemple des acquisitions importantes telles qu'indiquer le sens de lecture de l'écrit, relatif aux caractéristiques de la langue écrite, ou prendre conscience de la fonction de l'écrit en comprenant comment s'utilise une liste de courses. Pour les jeux enrichis par l'écrit, des éléments écrits peuvent être ajoutés à toute sorte de jeu adapté à l'âge et aux caractéristiques développementales des personnes. L'important est que, pendant le jeu, l'enseignant attire l'attention sur l'écrit et serve de modèle et de guide à la personne pour les objectifs de conscience de l'écrit qu'il a préalablement définis. Par exemple, le jeu de la pâtisserie. Le but général de ce jeu est de jouer à tour de rôle les rôles de serveur et de client, celui qui joue le client passant commande à partir de la carte et celui qui joue le serveur apportant la commande. Dans ce jeu sont utilisés des ustensiles de cuisine en jouet, des maquettes d'aliments et de boissons telles que gâteau, pâtisserie, brique de lait, ainsi qu'une carte illustrée et écrite. Pendant le jeu, lors de la lecture de la carte illustrée et écrite, l'attention de la personne est attirée sur les écrits et l'enseignement des compétences de conscience de l'écrit visées est réalisé à cette occasion. Peuvent être enseignées au sein du jeu des compétences de conscience de l'écrit telles qu'indiquer le sens de lecture de l'écrit de gauche à droite ou montrer un mot dans un texte. Les personnes peuvent ainsi répéter, au sein du jeu, les rôles et les routines de la littératie précoce. Regarder un livre illustré : selon le comportement cible, on montre à la personne les illustrations d'un livre et on lui pose des questions afin de la faire parler sur ces illustrations. Lors de cette application, il convient au besoin de servir de modèle et de solliciter une réponse de la personne. Si l'on vise à développer des comportements cibles tels que raconter des événements, faire des prédictions ou raisonner, il convient d'abord de servir de modèle pour ces comportements cibles en discutant des illustrations. Lors des séances suivantes, il convient d'amener la personne à prédire, à raisonner, etc., en lui fournissant des guidances à l'aide des illustrations. Organismes graphiques : les organismes graphiques sont des outils qui visualisent le contenu et les relations au sein de celui-ci. Dans cette visualisation, des schémas sont utilisés en fonction de la structure du contenu. Il devient ainsi possible d'encoder les relations du contenu dans le cadre de schémas déterminés. Le contenu à enseigner peut être constitué de connaissances, de compétences, de concepts, de faits et de principes. Les organismes graphiques sont le meilleur outil pour présenter des 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 des informations à présenter. Ils peuvent être utilisés pour construire des connaissances préalables ou activer les connaissances antérieures. Pendant l'enseignement, ils servent à regrouper les informations et, à la fin de l'enseignement, à évaluer si la personne a appris les informations et leurs relations ainsi qu'à lui faire résumer l'information. Il existe différents types d'organiseurs graphiques selon les types de contenu à présenter. Les types de contenu peuvent être : la séquence, la définition, la cause-effet, la comparaison, le problème-solution, la chronologie. On peut accéder à divers exemples d'organiseurs graphiques en saisissant les mots « graphic organizer » dans les moteurs de recherche sur Internet.

Enseignement de l'expression écrite fondé sur les stratégies : le processus d'écriture s'accomplit en cinq étapes fondamentales. Ces étapes sont : la planification, l'élaboration d'un brouillon, la révision, la vérification et le partage. Lors de l'étape de planification, des options sont proposées et il est demandé aux personnes de choisir un sujet, de définir dans quel but elles écriront et quel est leur lectorat. Il leur est demandé d'énumérer, à l'aide d'un remue-méninges, ce qu'elles savent sur le sujet choisi et de l'organiser selon l'ordre d'écriture. À cette étape sont utilisées les stratégies de définition du but d'écriture, de détermination du lectorat, d'activation des connaissances préalables sur le sujet et de regroupement de celles-ci. Lors de l'étape d'élaboration du brouillon, il est demandé aux personnes de mettre par écrit les idées produites et ordonnées lors de l'étape de planification. À cette étape est utilisée la stratégie de mise en forme écrite du brouillon. Lors de l'étape de révision, il est demandé aux personnes d'examiner, à l'aide des stratégies de relecture, si ce qu'elles ont écrit correspond à leurs buts d'écriture et à leurs lecteurs, et d'apporter les corrections nécessaires. Lors de l'étape de vérification, il est demandé aux personnes de contrôler et d'ajuster leurs phrases quant au choix des mots, à la ponctuation, aux règles orthographiques et aux structures de phrase. Enfin, les personnes partagent ce qu'elles ont écrit avec leurs camarades de classe et constituent un livre à partir des textes rédigés. Après avoir déterminé le type de texte, l'enseignant doit servir de modèle en pensant à voix haute pour les stratégies employées à ces étapes, et faire appliquer les stratégies de manière guidée puis autonome. Chaque étape de l'enseignement doit être appliquée au moins trois fois. Enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit : avant l'enseignement des stratégies, la structure du texte doit être enseignée aux personnes. Chaque type de texte possède une structure qui lui est propre. Lorsque les personnes prennent conscience de cette structure, il leur est plus facile de comprendre les unités d'information du texte. Des schémas peuvent être utilisés pour l'enseignement de la structure du texte. Dans l'enseignement des stratégies, des stratégies avant, pendant et après la lecture sont appliquées. Les stratégies avant la lecture ont essentiellement pour but de construire des connaissances préalables sur le texte à lire et de motiver la personne à lire. Parler du titre et des illustrations, poser des questions, faire des prédictions sur le contenu du texte peuvent être cités comme 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 liens entre ces unités et d'établir, en lisant, des liens entre les connaissances existantes et les informations du texte. Pendant la lecture peuvent être utilisées des stratégies telles que souligner les unités d'information et les placer dans un schéma, raconter le passage lu et faire des prédictions. Après la lecture, les stratégies sont appliquées afin de comprendre le texte dans son ensemble en l'intégrant et de revenir sur les passages non compris. Certaines stratégies après la lecture sont : résumer ce qui a été lu, raconter le texte et répondre à des questions. On sert de modèle pour la manière d'appliquer ces stratégies sur quelques textes du type de texte retenu, puis des textes sont donnés à la personne pour des applications guidées et l'application de la stratégie par la personne est soutenue ; enfin, des applications autonomes sont réalisées et l'application des stratégies par la

personne ainsi que le développement de sa compréhension sont observés.

La compétence de compréhension d'un texte n'est pas une compétence que l'on acquiert en une seule séance. C'est pourquoi les applications doivent se poursuivre, comme recommandé ci-dessus, jusqu'à ce que la personne devienne autonome dans la compréhension de textes. Si, dans l'enseignement de la compréhension, l'enseignement des stratégies est appliqué sur un type de texte donné jusqu'à ce que la personne devienne autonome dans l'application des stratégies, il convient de vérifier si elle généralise ou non sa compétence de compréhension aux autres types de texte. En général, lorsque l'enseignement des stratégies est travaillé avec un type de texte, la personne parvient à comprendre le texte en appliquant la stratégie aux autres types de texte également. Pour assurer cette généralisation, la personne doit avoir une idée de la structure de chaque type de texte. C'est pourquoi un type de texte est choisi et l'enseignement de la structure du texte et des stratégies est réalisé. Pour les autres types de texte, la performance de compréhension peut être déterminée en présentant seulement la structure du texte, sans enseignement des stratégies. Toutefois, pour certaines personnes, lorsque le type de texte change, il peut être nécessaire de servir de modèle pour la stratégie une ou plusieurs fois, parallèlement à la présentation de la structure du texte.

Enseignement de la résolution de problèmes mathématiques fondé sur le processus : dans le processus de résolution de problèmes, l'enseignant doit servir de modèle pour la résolution de problèmes en pensant à voix haute et en recourant à des dialogues interactifs. Pour surmonter la situation-problème donnée, il faut modéliser pour la personne non seulement ce qu'elle doit faire, mais aussi comment elle 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, avant la résolution du problème, d'amener la personne à exprimer le problème avec ses propres mots. Pendant la résolution du problème, il convient d'amener la personne à visualiser le problème au moyen d'un schéma ou de ses propres dessins afin de le conceptualiser. Dans le processus de résolution du problème, il convient de servir de modèle aux personnes pour les étapes consistant à lire le problème à voix haute, à l'expliquer avec ses propres mots, à le transformer en une représentation visuelle, à faire une estimation, à effectuer l'opération et à vérifier le processus.

4. Mesure et évaluation dans le Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme

Les personnes ayant besoin d'une éducation spéciale apprennent plus aisément lorsque des techniques d'apprentissage différentes et multiples sont utilisées et que des activités sollicitant plusieurs sens sont menées. Pour chaque personne touchée par une déficience, le type et le degré d'atteinte, le moment d'apparition de la déficience, les services fournis et les caractéristiques individuelles diffèrent. En conséquence, les niveaux d'apprentissage diffèrent eux aussi considérablement. C'est pourquoi un PEI doit être élaboré pour chaque personne, en fonction de ses caractéristiques individuelles. Le PEI est un document écrit élaboré en vue de répondre aux besoins éducatifs de la personne touchée par une déficience, dans des milieux éducatifs appropriés et avec les services de soutien nécessaires. Le PEI doit être élaboré pour chaque personne chez laquelle une déficience a été constatée. L'élaboration du PEI avant

le début de l'éducation spéciale est nécessaire pour que le service d'éducation spéciale dispensé soit organisé conformément aux besoins de la personne. Le PEI doit comprendre le niveau de performance actuel de la personne touchée par une déficience, les objectifs attendus chez elle à la fin de l'année / du semestre, les services éducatifs et leur durée. Il doit également couvrir les services de transition à assurer pour la personne 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 la personne, des évaluations doivent être réalisées au début du processus d'enseignement, pendant celui-ci, à son terme et en fin d'année. Dans ce processus, il importe en particulier que les évaluations grossières et détaillées réalisées au début reflètent la performance réelle de la personne. Lors de la conduite des activités de mesure et d'évaluation, les processus d'évaluation formative (évaluation du processus) et sommative (évaluation générale de fin d'année) doivent être suivis comme principe fondamental, et différentes méthodes de recueil de données ainsi que différents outils de mesure doivent être utilisés. Les activités de mesure et d'évaluation du Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme comportent les étapes suivantes : détermination des besoins de la personne, évaluation avant l'enseignement (initiale), évaluation à l'issue de l'enseignement (finale) et suivi de l'évolution, 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 la personne

Une évaluation grossière est réalisée afin de déterminer les besoins des personnes. C'est à l'issue de l'évaluation grossière réalisée au centre d'orientation et de recherche (RAM) que l'on détermine lesquels des modules du programme d'éducation de soutien concerné et lesquelles des sections de ces modules la personne 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 préciser plus en détail les besoins de la personne. À l'issue de l'évaluation grossière, les domaines de besoin de la personne doivent être déterminés et des objectifs et comportements cibles (buts à court et à long terme) doivent être fixés. Le PEI de la personne est ainsi élaboré. Lors de l'évaluation grossière, lorsque les besoins sont déterminés et hiérarchisés, il convient de tenir compte de l'âge des personnes, de leur niveau scolaire, de leurs caractéristiques individuelles, de leurs caractéristiques d'apprentissage et du caractère fonctionnel des compétences dans la vie quotidienne et scolaire. Pour les évaluations grossières des personnes, le processus de recueil de données au centre d'éducation spéciale et de réadaptation doit être mené selon trois dimensions. I) Conduite d'entretiens : plusieurs sources de données doivent être utilisées pour les entretiens. Ce sont :

a) La famille de la personne b) Ses enseignants à l'école (enseignant de maternelle, professeur des écoles, conseiller d'orientation, etc.) c) La personne elle-même Si un entretien doit être mené avec la personne, son âge et son niveau de performance revêtent de l'importance. L'entretien avec la personne sera pertinent en ce qu'il vient étayer et enrichir les entretiens menés avec sa famille et ses enseignants. II) Réalisation d'observations : à ce stade, c'est en particulier l'enseignant/le spécialiste qui doit observer lui-même. Lors de l'observation, il convient de choisir une observation structurée ou naturelle selon la personne et le milieu observé. 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 critériée (rubriques) : après les entretiens et les observations, les personnes doivent être évaluées en individuel au moyen de listes de contrôle et de grilles d'évaluation critériée.

2. Évaluation avant l'enseignement (initiale)

L'évaluation avant l'enseignement (initiale) est l'évaluation détaillée réalisée, à l'issue de l'évaluation grossière, afin de déterminer à quelle étape (à quel niveau) se situe la personne, avant de commencer l'enseignement relatif aux objectifs et comportements cibles retenus pour son PEI. Lors des évaluations avant l'enseignement, les données sont recueillies au moyen d'applications individuelles pour chaque personne. À ce stade peuvent être utilisés le test critérié (ÖBT) (voir

formulaire type Annexe 1), la liste de contrôle comportant les compétences découpées en petites étapes (voir formulaire type Annexe 2) et la grille d'évaluation critériée (voir formulaire type 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 de l'évolution

L'évaluation à l'issue de l'enseignement est l'évaluation réalisée, une fois l'enseignement des comportements cibles concernés achevé, afin de voir dans quelle mesure la personne a acquis ou compris le comportement. À ce stade, les outils d'évaluation détaillée utilisés avant l'enseignement doivent être employés. Les données obtenues à partir des outils de mesure à l'issue de l'enseignement doivent être de nouveau reportées dans le Formulaire d'enregistrement de la performance (Annexe 4).

Il importe, pour l'efficacité et l'efficience de l'enseignement, que les activités de mesure et d'évaluation soient menées conjointement à l'enseignement au cours du processus d'enseignement, c'est-à-dire pendant que l'on s'efforce de faire acquérir les comportements cibles concernés. C'est pourquoi des évaluations visant à suivre l'évolution de la personne doivent être réalisées pendant l'enseignement et à la fin des séances, et leurs résultats doivent être consignés dans un graphique ou dans des grilles d'enregistrement. En outre, les progrès de la personne 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, les grilles d'enregistrement, les graphiques et les productions de la personne (fiches de travail, devoirs, etc.) doivent être examinés à intervalles réguliers au cours du semestre afin d'évaluer l'efficacité et l'efficience de l'enseignement. Un portfolio de la personne doit en résulter. Le portfolio est un dossier de développement individuel. Il s'agit d'un type d'évaluation dans lequel les enregistrements de performance et les travaux de la personne sont tenus tout au long de l'année de manière planifiée et ordonnée, conformément à un but, où figurent des échantillons de travaux et où l'on peut aisément suivre l'évolution de la personne. L'objectif fondamental de l'évaluation par portfolio est de déterminer quelle évolution suit la personne en évaluant conjointement son processus et son résultat d'apprentissage. Les dossiers de développement individuel, constitués par le recueil systématique des travaux réalisés par la personne, permettent d'évaluer dans leur ensemble ses différentes aptitudes et niveaux, ses points forts, ses réussites et son évolution au fil d'un processus. Les portfolios varient selon les objectifs que nous appliquons dans le processus d'éducation et d'enseignement. Les types de portfolio peuvent être classés en : portfolio de travail, portfolio de présentation et portfolio d'évaluation. Parmi ceux-ci, le portfolio d'évaluation contient tous les enregistrements dont l'enseignant a besoin pour évaluer la personne. Ce type de portfolio montre l'évolution de la personne au regard des objectifs fixés dans les programmes d'enseignement. Dans ce type de portfolio, le but est d'évaluer la réussite de la personne en notant chaque travail versé au dossier. Ces portfolios peuvent être utilisés pour une évaluation visant à situer le niveau et contiennent des exemples et les meilleurs travaux montrant que la plupart des objectifs et comportements du programme d'enseignement ont été acquis. C'est pourquoi il importe de placer dans les portfolios des productions centrées sur l'évolution et les points les plus forts des personnes et d'y consigner les commentaires de la personne et de l'enseignant sur ces productions. Dans ce cadre, les portfolios des personnes doivent contenir les graphiques obtenus au cours du processus d'évaluation, les formulaires d'enregistrement, les vidéos, les enregistrements sonores ainsi que les productions montrant les différentes compétences dans lesquelles la personne est la plus forte. Dans la pratique du portfolio, la conservation des productions

de la personne, du programme éducatif individualisé, du Formulaire de synthèse du suivi de l'évolution 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 la personne permettra un meilleur suivi du processus. Une approche globale (holistique) est adoptée pour l'évaluation de ce type de portfolios. Les principes éthiques doivent être respectés en matière de partage des portfolios ; les portfolios ne doivent pas être communiqués à des personnes ou des institutions autres que la famille de la personne, son enseignant et le RAM.

4. Évaluation de fin d'année

Les étapes à suivre dans cette évaluation sont indiquées ci-dessous : a) L'ensemble des indicateurs de performance de la personne (ses productions, les observations de l'enseignant, les entretiens, les grilles d'enregistrement, les graphiques, le Formulaire d'enregistrement de la performance montrant la performance de la personne dans une section ou un module) est examiné dans une perspective globale. b) À l'issue de cet examen, la performance des personnes est reportée dans le Formulaire de synthèse du suivi de l'évolution 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 la personne. 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 (deux exemplaires de chacune seront joints, l'un sera rempli par le centre d'éducation spéciale et de réadaptation, l'autre sera laissé vierge et rempli au RAM), le PEI, le Formulaire de synthèse du suivi de l'évolution du PEI (2 exemplaires seront joints, 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 : des exemples des outils de mesure utilisés, des exemples des formulaires d'enregistrement utilisés pour le suivi de l'évolution et des exemples de graphiques, des exemples d'enregistrements sonores et vidéo montrant la performance de la personne Troisième partie : doivent y figurer les travaux réalisés par la personne au cours du processus d'enseignement : exemples de devoirs, exemples de fiches de travail, exemples d'enregistrements vidéo et sonores montrant les travaux de la personne, etc.

Évaluation de fin d'année du RAM

Le processus de suivi du RAM se déroule en évaluant l'évolution de la personne dans le cadre des objectifs et comportements cibles définis dans le PEI et en examinant les informations et données présentées dans son portfolio. Les étapes à suivre dans l'évaluation du RAM sont indiquées ci-dessous : a) Le portfolio de la personne est examiné et l'on vérifie si les documents indiqués dans la Liste de contrôle du portfolio y figurent. Ce formulaire est rempli puis conservé pour archivage. b) Le PEI de la personne, le Formulaire de synthèse du suivi de l'évolution du PEI, les grilles d'enregistrement et les graphiques montrant sa performance sont examinés. c) La performance de la personne est évaluée. d) Le PEI de la personne, les grilles d'enregistrement et les graphiques montrant sa performance ainsi que, le cas échéant, les enregistrements vidéo et sonores sont examinés et la Grille d'évaluation critériée du portfolio (Annexe 7) 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 rédigées. Elles sont établies de manière que l'une reste au centre d'éducation spéciale et de réadaptation et l'autre au RAM. f) À l'issue des évaluations et examens réalisés, l'éducation est de nouveau planifiée en fonction de l'évolution de la personne. Le RAM prend et

archive une copie du Formulaire de synthèse du suivi de l'évolution du PEI, de la Grille d'évaluation critériée du portfolio et de la Liste de contrôle du portfolio figurant dans le portfolio de la personne.

Outils de mesure et formulaires d'enregistrement relevant de son cadre

Les outils de mesure présentés ci-dessous peuvent être utilisés afin d'évaluer la performance de la personne. Outils de mesure Ils sont utilisés afin de déterminer la performance de la personne 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 la personne à l'école et avec la personne elle-même.

Formulaires d'observation : ce sont des outils de mesure utilisés lors de l'observation individuelle des personnes dans le cadre de l'évaluation grossière, de l'évaluation initiale, de l'évaluation en cours d'enseignement et de l'évaluation finale. Les formulaires d'observation sont le plus souvent des formulaires semi-structurés. Test critérié (ÖBT) : 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 leur être dispensé. L'ÖBT est élaboré d'après les objectifs et comportements cibles du programme d'enseignement. Il indique par où commencer l'enseignement et fournit des informations sur les progrès éventuels de la personne pendant l'enseignement et sur la réalisation ou non des buts à l'issue de l'enseignement. Dans l'ÖBT, la performance de la personne est le plus souvent comparée à un critère préalablement défini. Les ÖBT sont des tests élaborés par l'enseignant ; ils rendent les buts pédagogiques plus nets et plus spécifiques. Ils délimitent le contenu de l'enseignement. Liste de contrôle : outil de mesure utilisé le plus souvent lors de l'observation des comportements cibles des personnes au cours de divers processus, dans lequel les réponses sont notées selon deux catégories : (+) lorsque la personne réalise un comportement et (-) lorsqu'elle ne le réalise pas. Grille d'évaluation critériée (rubrique) : outils dans lesquels sont définis, afin de mesurer la performance de la personne conformément à un but donné, divers critères ainsi que le niveau de performance relatif à chacun d'eux. Ces outils exigent que l'on détermine à l'avance quelle note sera attribuée dans quel cas. Il existe deux types de grilles : analytique et globale (holistique). Les grilles globales sont utilisées pour parvenir à un jugement d'ensemble sur la performance de la personne, les grilles analytiques pour une évaluation détaillée de la performance. Échelle d'appréciation : les échelles d'appréciation sont des outils de mesure qui décrivent la performance relative à la caractéristique mesurée selon différents niveaux et qui indiquent dans quelle mesure les critères sont satisfaits. Les échelles d'appréciation ont 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 la personne selon un critère donné en « faible », « moyen », « bien », « très bien ». Grille d'évaluation critériée du portfolio : elle a été élaborée afin d'examiner au RAM la qualité du portfolio de la personne et d'apporter un accompagnement au centre d'éducation spéciale et de réadaptation.

Formulaires d'enregistrement Formulaire d'enregistrement de la performance : formulaire dans lequel sont notés les résultats de l'évaluation initiale et de l'évaluation finale de chaque comportement cible. Il renseigne sur le degré de réalisation par la personne des objectifs et comportements cibles de la section concernée. Liste de contrôle du portfolio : liste de contrôle indiquant le contenu du portfolio. PEI : programme éducatif propre à la personne, comprenant ses besoins ainsi que les objectifs et comportements cibles. Formulaire de synthèse du suivi de l'évolution du PEI : ce formulaire comporte les colonnes suivantes : numéros des comportements

cibles réalisés par la personne 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 de non-atteinte et propositions. Dans la colonne « comportements cibles travaillés » doivent figurer les numéros des comportements cibles enseignés au cours du semestre, dans la colonne « comportements cibles visés mais non atteints » les numéros des comportements cibles n'ayant pu être enseignés, dans la colonne « motif de non-atteinte » des explications détaillées telles que temps insuffisant, équipement insuffisant, absentéisme, et dans la colonne « propositions » des propositions pour chaque section (adéquation de la section à la personne, adéquation des comportements cibles à la personne, reprise des comportements cibles non atteints, etc.).

5. Points à prendre en compte dans la mise en œuvre du Programme d'éducation de soutien pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme

Compte tenu de l'ordre des modules, il convient de veiller à ce que les compétences de soins personnels soient travaillées au sein des routines quotidiennes. Il convient de veiller à ce que les compétences de la vie quotidienne et de la vie sociale soient travaillées dans des milieux naturels ou dans des milieux simulés créés à cet effet. Lors des travaux réalisés dans des milieux simulés, de fréquentes occasions de s'exercer doivent être offertes aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme. Les difficultés de communication et d'interaction sociales constituent l'une des caractéristiques les plus fondamentales des personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme. L'enseignement de ces compétences doit être systématique et recourir à des méthodes d'enseignement efficaces. Le module Soutien à l'apprentissage peut être travaillé avec des personnes de tout niveau scolaire.

Dans la partie conscience phonologique figurant dans la section littératie précoce, les objectifs relatifs à la conscience du mot, à la conscience de la rime, à la conscience syllabique et à la conscience phonémique portant sur des compétences successives, ils doivent être travaillés dans l'ordre. Pour les compétences de conscience des sons figurant dans le domaine d'apprentissage de la littératie précoce, faire acquérir la conscience de 5 ou 6 sons du turc dans le cadre de l'ensemble des comportements cibles suffit pour commencer, chez les personnes dont l'âge s'y prête, 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 préparent les personnes à la lecture et à l'écriture initiales par la méthode de la phrase fondée sur les sons. C'est pourquoi les performances des personnes relatives aux comportements cibles de cette section doivent être bien observées. Au cours de la mise en œuvre de tous les modules, l'enseignement, le milieu et les matériels doivent être aménagés en fonction des capacités de mémoire de travail des personnes. Les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme peuvent connaître d'importantes difficultés de mémoire de travail, ce qui peut les empêcher de tirer profit de l'enseignement dispensé. C'est pourquoi la détermination des capacités de mémoire de travail des personnes est extrêmement importante pour dispenser l'enseignement en conséquence et en accroître l'efficacité. Chez les personnes présentant des limitations de mémoire de travail, l'apprentissage est facilité, pendant l'enseignement, par l'emploi de formulations simples et courtes, par de nombreuses répétitions, par l'utilisation d'aide-mémoire, par la présentation organisée de l'information, par la présentation des informations nouvelles en lien avec les connaissances existantes et par le recours à l'enseignement de stratégies. En outre, présenter les tâches de manière simplifiée et échelonnée, répéter l'information au cours de sa présentation, laisser à la personne un temps suffisant pour la traiter et présenter l'information non pas par simple répétition

mais de manière à l'amener à y réfléchir font également partie des points auxquels il faut prêter attention pendant l'enseignement. Chez les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme, le traitement de l'information s'effectue généralement plus lentement. Autrement dit, l'information présentée n'est pas perçue rapidement. C'est pourquoi il convient de déterminer les caractéristiques de la personne à cet égard et, si nécessaire, de veiller en conséquence à présenter l'information plus lentement, à la répéter au besoin, à ce que l'attention soit orientée vers l'information ou le stimulus concerné, à la présenter par écrit lorsque cela convient et à laisser un temps suffisant pour le traitement.

Dispenser l'enseignement de manière aussi expérientielle que possible, au sein d'activités ludiques associant la personne au processus d'apprentissage, est un point auquel il faut prêter attention 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 de l'écrit, le calcul ou la résolution de problèmes, il convient de se concentrer sur les opérations nécessaires à l'obtention du résultat plutôt que sur le résultat lui-même. À cette fin, le processus doit être modélisé et la manière dont il est réalisé pour parvenir au résultat (réponses correctes aux questions, nombre d'opérations correctement résolues, etc.) doit être montrée en pensant à voix haute. Dans tous les travaux menés avec des personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme, des renforçateurs efficaces pour ces personnes doivent être utilisés. Le recours à des stimuli naturels et à des renforçateurs naturels doit permettre d'assurer le maintien et la généralisation des connaissances et compétences acquises. Pendant l'enseignement, souligner, résumer et répéter les informations importantes est nécessaire pour que la personne distingue l'information importante des informations de détail. La personne ayant du mal à distinguer le stimulus important et à maintenir son attention, elle doit être orientée 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 Le Module Soutien à l'apprentissage vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme de réussir dans l'appariement, la discrimination, le regroupement, la constitution
1. Objectif du module	de motifs et les compétences motrices fondamentales.
1. Sections du module	Perception et mémoire visuelles, Perception et mémoire auditives, Perception et mémoire tactiles, Compétences motrices Explications générales relatives au module

Explications générales relatives au module

- Lors du travail sur les objectifs et comportements cibles figurant dans la section Perception et mémoire tactiles, la personne doit avoir les yeux fermés. Pour les comportements cibles figurant dans la section Perception et mémoire tactiles, des exercices d'appariement doivent être réalisés en utilisant les textures des objets (dur-mou, rugueux-lisse, poilu-non poilu, etc.).
- Objectifs Explications Comportements cibles

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.1. Apparie les objets et les images d'objets identiques.	1.1.1.1. Apparie les objets selon leur type/couleur/taille. 1.1.1.2. Apparie les images d'objets selon leur type/couleur/taille. 1.1.1.3. Apparie les images d'objets selon leur position et leurs détails. 1.1.1.4. Apparie un objet à son image, à son dessin et à son ombre.	Pour le comportement cible 1.1.1.3., on peut citer comme exemple de position des images de verres posés à droite et à gauche sur une table. Comme exemple de détail, on peut citer des images d'enveloppes portant une étoile et une fleur.
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.2. Montre l'élément différent parmi des objets et des images d'objets.	1.1.2.1. Montre, parmi des objets, celui qui est différent selon le type/la couleur/la taille. 1.1.2.2. Montre, parmi des images d'objets, celle qui est différente selon le type/la couleur/la taille. 1.1.2.3. Montre, parmi des images d'objets, celle qui est différente selon la position et les détails.	Pour le comportement cible 1.1.2.3., on peut citer comme exemple de position des images de canards orientés vers la droite et vers la gauche sur une table. Comme exemple de détail, on peut citer des images de ballons portant une étoile et un cœur.
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.3. Groupe les objets et les images d'objets.	1.1.3.1. Groupe les objets selon leur type/couleur/taille. 1.1.3.2. Groupe les images d'objets selon leur type/couleur/taille. 1.1.3.3. Groupe les images d'objets selon leur position et leurs détails.	
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.4. Constitue un motif.	1.1.4.1. Reproduit, sous un motif constitué d'objets selon le type/la couleur/la taille, le même motif. 1.1.4.2. Reproduit, sous un motif constitué d'images d'objets selon le type/la couleur/la taille, le même motif. 1.1.4.3. Poursuit à l'identique un motif constitué d'objets, d'images d'objets ou de formes. 1.1.4.4. Trouve l'élément manquant laissé au milieu d'un motif constitué d'objets, d'images d'objets ou de formes. 1.1.4.5. Constitue de nouveaux motifs avec d'autres matériels, selon la même règle, en utilisant la règle d'un motif constitué d'objets, d'images d'objets ou de formes.	
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.5. Marque les différences entre des images.	1.1.5.1. Marque les différences entre deux images d'objets. 1.1.5.2. Marque les différences entre deux images d'événements.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.6. Établit la relation partie-tout.	1.1.6.1. Trouve la partie manquante d'une image. 1.1.6.2. Devine et dit quel est l'objet d'une image d'objet montrée à moitié. 1.1.6.3. Trouve les parties correspondant à une image d'objet dont le tout est donné. 1.1.6.4. Constitue le tout en assemblant les parties d'une	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		image d'objet. 1.1.6.5. Constitue le tout en assemblant les parties d'une image d'action ou d'événement. 1.1.6.6. Fait des puzzles en carton ou en bois.	
Section 1.1. Perception et mémoire visuelles	1.1.7. Dit le nom des objets et les événements des objets cachés et des images.	1.1.7.1. Dit le nom des objets montrés successivement après qu'ils ont été cachés/couverts. 1.1.7.2. Dit le nom des objets figurant sur les images d'objets montrés successivement après que celles-ci ont été cachées/couvertes. 1.1.7.3. Dit le nom des objets vus sur une image comportant divers événements et les événements, après que celle-ci a été montrée puis cachée/couverte.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.2. Perception et mémoire auditives	1.2.1. Réagit aux sons identiques parmi les sons écoutés.	1.2.1.1. Réagit, parmi les voix humaines écoutées, à la voix humaine identique. 1.2.1.2. Réagit, parmi les cris d'animaux écoutés, au cri d'animal identique. 1.2.1.3. Réagit, parmi les bruits de véhicules écoutés, au bruit de véhicule identique. 1.2.1.4. Réagit, parmi les sons d'instruments de musique écoutés, au son d'instrument identique. 1.2.1.5. Réagit, parmi les bruits d'objets écoutés, au bruit d'objet identique. 1.2.1.6. Réagit, parmi les sons de la nature écoutés, au son de la nature identique.	Pour l'objectif 1.2.1., des réponses verbales et/ou motrices doivent être attendues de la personne. Lors du travail sur l'objectif 1.2.1., 4 sons au maximum doivent être utilisés. L'objectif 1.2.1. doit être travaillé avec l'objectif 1.2.3.
Section 1.2. Perception et mémoire auditives	1.2.2. Réagit aux sons différents parmi les sons écoutés.	1.2.2.1. Réagit, parmi les voix humaines écoutées, à la voix humaine différente. 1.2.2.2. Réagit, parmi les cris d'animaux écoutés, au cri d'animal différent. 1.2.2.3. Réagit, parmi les bruits de véhicules écoutés, au bruit de véhicule différent. 1.2.2.4. Réagit, parmi les sons d'instruments de musique écoutés, au son d'instrument différent. 1.2.2.5. Réagit, parmi les bruits d'objets écoutés, au bruit d'objet différent. 1.2.2.6. Réagit, parmi les sons de la nature écoutés, au son de la nature différent.	Pour l'objectif 1.2.2., des réponses verbales et/ou motrices doivent être attendues de la personne. Lors du travail sur l'objectif 1.2.2., 4 sons au maximum doivent être utilisés.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.2. Perception et mémoire auditives	1.2.3. Dit à quel élément appartient le son et à quelle catégorie il appartient.	1.2.3.1. Dit de quel son il s'agit parmi les sons écoutés. 1.2.3.2. Dit à quelle catégorie appartient le son écouté.	Pour l'objectif 1.2.3., des réponses verbales et/ou motrices doivent être attendues de la personne. Lors du travail sur l'objectif 1.2.3., 4 sons au maximum doivent être utilisés. Pour le comportement cible 1.2.3.2., il est attendu de la personne qu'elle dise à quelles catégories appartiennent les sons parmi voix humaines, cris d'animaux, bruits de véhicules, sons d'instruments de musique, bruits d'objets, sons de la nature.
Section 1.2. Perception et mémoire auditives	1.2.4. Répète la suite de chiffres et de mots énoncée.	1.2.4.1. Répète, dans l'ordre énoncé, deux chiffres ou plus énoncés. 1.2.4.2. Répète, dans l'ordre énoncé, deux mots ou plus appartenant à la même catégorie. 1.2.4.3. Répète, dans l'ordre énoncé, deux mots ou plus appartenant à des catégories différentes.	Pour l'objectif 1.2.4., des stratégies mnémoniques telles que la répétition mentale, la mise en relation ou le regroupement peuvent être utilisées. Si, bien que les stratégies aient été enseignées, la personne ne parvient pas à répéter trois unités, on peut recourir à des images dans l'enseignement. Pour les comportements cibles 1.2.4.2. et 1.2.4.3., on peut travailler avec des mots choisis dans des catégories telles que fruits, animaux, véhicules, fournitures scolaires, etc. Lors du travail sur le comportement cible 1.2.4.2., il faut commencer par des mots d'une syllabe, augmenter progressivement le nombre de syllabes des mots et poursuivre avec des mots de deux ou trois syllabes.
Section 1.2. Perception et mémoire auditives	1.2.5. Marque le rythme.	1.2.5.1. Imité le mouvement donné en rythme. 1.2.5.2. Marque le rythme des sons produits par différents mouvements. 1.2.5.3. Imité un rythme simple réalisé en frappant des mains. 1.2.5.4. Imité avec le même instrument de musique un rythme simple réalisé avec un instrument de musique. 1.2.5.5. Imité avec un autre instrument de musique un rythme simple réalisé avec un instrument de musique.	Pour le comportement cible 1.2.5.1., on peut citer des exemples tels que « frapper sur la table, taper des mains », etc. Pour le comportement cible 1.2.5.2., il doit être attendu de la personne qu'elle marque le rythme (avec la main, en produisant un son, etc.) des sons produits par des mouvements tels que « monter un escalier, faire rebondir un ballon », etc.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.3. Perception et mémoire tactiles	1.3.1. Apparie les objets qu'elle touche.	1.3.1.1. Apparie, parmi les objets qu'elle touche, les objets de même type. 1.3.1.2. Apparie, parmi les objets qu'elle touche, les objets de même taille. 1.3.1.3. Apparie, parmi les objets qu'elle touche, les objets de même forme. 1.3.1.4. Apparie, parmi les objets qu'elle touche, les objets de même texture.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.3. Perception et mémoire tactiles	1.3.2. Discrimine les objets qu'elle touche.	1.3.2.1. Réagit, parmi les objets qu'elle touche, à l'objet de type différent. 1.3.2.2. Réagit, parmi les objets qu'elle touche, à l'objet de taille différente. 1.3.2.3. Réagit, parmi les objets qu'elle touche, à l'objet de forme différente. 1.3.2.4. Réagit, parmi les objets qu'elle touche, à l'objet présentant une texture différente.	
Section 1.3. Perception et mémoire tactiles	1.3.3. Dit les caractéristiques et le nom de l'objet qu'elle touche.	1.3.3.1. Dit les caractéristiques de l'objet qu'elle touche. 1.3.3.2. Dit le nom de l'objet qu'elle touche.	Pour faire acquérir les comportements cibles figurant dans l'objectif 1.3.3., il convient de donner à la personne un sac ou une boîte contenant divers objets et de lui demander de choisir un objet dans la boîte, d'en dire les caractéristiques et d'en deviner le nom. Les objets travaillés doivent être des objets familiers à la personne.
Section 1.3. Perception et mémoire tactiles	1.3.4. Groupe les objets selon leurs caractéristiques tactiles.	1.3.4.1. Groupe les objets qu'elle touche selon leur type. 1.3.4.2. Groupe les objets qu'elle touche selon leur taille. 1.3.4.3. Groupe les objets qu'elle touche selon leur forme. 1.3.4.4. Groupe les objets qu'elle touche selon leur texture.	
Section 1.3. Perception et mémoire tactiles	1.3.5. Dit dans l'ordre demandé les objets de types différents qu'elle a touchés.	1.3.5.1. Dit dans l'ordre où elle les a touchés les deux objets différents touchés. 1.3.5.2. Dit dans l'ordre où elle les a touchés les trois objets différents touchés. 1.3.5.3. Dit dans l'ordre où elle les a touchés les quatre objets différents touchés.	Pour les comportements cibles figurant dans l'objectif 1.3.5., des objets familiers à la personne doivent être utilisés.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.4. Compétences motrices	1.4.1. Imiter les mouvements moteurs.	1.4.1.1. Imiter les mouvements moteurs réalisés avec une partie quelconque du corps. 1.4.1.2. Imiter les mouvements moteurs réalisés avec des objets. 1.4.1.3. Imiter les mouvements moteurs réalisés selon la fonction des objets.	Pour le comportement cible 1.4.1.1., on peut citer les exemples « taper des mains, faire au revoir de la main, ouvrir et fermer le poing, frapper des deux mains sur la table ». Pour le comportement cible 1.4.1.2., on peut citer les exemples « taper la cuillère sur la table, pousser la tasse sur la table, promener le peigne sur la table, poser un petit cube en bois sur sa tête ». Pour le comportement cible 1.4.1.3., on peut citer les exemples « pousser la voiture sur la table, promener le chien en peluche sur la table ». L'évaluation des comportements cibles doit être réalisée après avoir attiré l'attention de la personne. Le fait que l'enseignant dise « ... regarde ce que je fais ! » ou « Regarde-moi ! » peut aider à attirer l'attention de la personne. Lors de l'évaluation, il ne faut pas dire verbalement ce qui est fait. Cela vous

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			empêcherait de savoir si la personne reproduit l'action que vous avez réalisée ou si elle exécute des guidances verbales. Après avoir montré l'action à la personne, on dit « Maintenant, fais-le ! C'est ton tour. » et l'objet est posé sur la table devant elle.
Section 1.4. Compétences motrices	1.4.2. Réalise les compétences de coordination œil-main.	1.4.2.1. Fait des exercices de partie-tout. 1.4.2.2. Réalise un produit simple avec des pâtes à modeler. 1.4.2.3. Empile des objets les uns sur les autres. 1.4.2.4. Aligne des objets les uns à côté des autres. 1.4.2.5. Sort d'une boîte des objets de tailles différentes. 1.4.2.6. Met dans une boîte des objets de tailles différentes. 1.4.2.7. Tourne les pages d'un livre. 1.4.2.8. Insère des tiges dans une planche perforée. 1.4.2.9. Plie du papier. 1.4.2.10. Enfile sur un fil des objets percés. 1.4.2.11. Ouvre les emballages. 1.4.2.12. Ouvre un couvercle. 1.4.2.13. Enroule du fil sur une bobine. 1.4.2.14. Fait des gribouillages/coloriages simples. 1.4.2.15. Fixe une pince à linge.	Pour le comportement cible 1.4.2.1., des exercices d'encastrement, de puzzle et de montage-démontage doivent être réalisés. Selon le niveau de la personne, les exercices de partie-tout doivent suivre un ordre allant du simple au complexe. Pour le comportement cible 1.4.2.7., les pages du livre doivent être différenciées de l'épais vers le fin et, parallèlement, le travail doit porter sur un nombre de pages tournées allant de plusieurs pages à une seule page.
Section 1.4. Compétences motrices	1.4.3. Réalise des activités relatives aux habiletés manuelles.	1.4.3.1. Tient correctement le crayon et/ou le crayon de couleur. 1.4.3.2. Fait du coloriage. 1.4.3.3. Déchire et colle. 1.4.3.4. Découpe avec des ciseaux.	Pour l'objectif 1.4.3., les outils et matériels utilisés pour les habiletés manuelles doivent être adaptés au niveau de la personne. Par exemple, il faut prêter attention à la taille des ciseaux, aux propriétés des couleurs, etc. Pour le comportement cible 1.4.3.2., il faut respecter les étapes suivantes : coloriage libre, coloriage d'une forme simple, coloriage d'une forme complexe et coloriage d'une forme constituant une composition. Pour le comportement cible 1.4.3.2., le processus d'enseignement doit être structuré selon le type de couleur (aquarelle, pastel, peinture au doigt, etc.). Pour le comportement cible 1.4.4.3., l'ordre des étapes doit être respecté : déchirer avec les mains puis déchirer avec la pointe d'un crayon. Pour le comportement cible 1.4.3.4., l'ordre des étapes doit être respecté : découpage libre, découpage d'une forme simple, découpage d'une forme complexe.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 1.4. Compétences motrices	1.4.4. Fait des exercices de tracé.	1.4.4.1. Trace les traits de base. 1.4.4.2. Copie les figures géométriques simples tracées.	Pour l'objectif 1.4.4., des fiches de travail adaptées au niveau de la personne doivent être préparées.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		1.4.4.3. Complète l'image incomplète.	Pour le comportement cible 1.4.4.1., on peut citer comme traits de base « I,/, O ». Il faut respecter l'ordre des étapes dans le tracé de ces traits. Il convient de respecter d'abord les étapes suivantes : traits pointillés serrés, traits pointillés espacés, traits avec point de départ et point d'arrivée donnés, tracé d'après un modèle et tracé du trait dont le nom est énoncé.

2. Nom du module	LANGAGE, COMMUNICATION ET JEU Le Module Langage, communication et jeu vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme de réussir dans les compétences de la période prélinguistique, de la période linguistique et de la
2. Objectif du module	communication alternative ainsi que dans les compétences de jeu symbolique et social.
2. Sections du module	Période prélinguistique, Période linguistique - langage réceptif, Période linguistique - langage expressif, Jeu symbolique, Jeu social, Communication alternative Explications générales relatives au module Dans ce module, sur le plan développemental, le jeu simple consiste à manifester des comportements de jeu aléatoires sans tenir compte de la fonction de l'objet ; la combinaison d'objets consiste, quant à elle,

Explications générales relatives au module

- Dans ce module, sur le plan développemental, le jeu simple consiste à manifester des comportements de jeu aléatoires sans tenir compte de la fonction de l'objet ; la combinaison d'objets consiste à rassembler des objets en commençant à tenir compte de leurs propriétés physiques et de leurs fonctions ; le jeu présymbolique consiste à utiliser les objets avec des figurines, dans une plus grande variété et en tenant compte de plusieurs de leurs fonctions ; le jeu symbolique consiste à faire « comme si » en réalisant plusieurs actions, avec des figurines ou de manière imaginaire sans figurines, avec des objets ou sans objets, en jouant un rôle ou en le mimant. Les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme tendent à manifester des actions de jeu moins complexes, moins multiples, mais davantage sensori-motrices et répétitives que leurs pairs au développement typique et que les enfants présentant une déficience intellectuelle de même niveau de développement général. Les enfants présentant une déficience intellectuelle acquièrent quant à eux les compétences de jeu selon l'ordre développemental du développement typique, mais leur niveau de développement du jeu est limité par rapport aux enfants au développement typique et ils tendent à jouer avec moins de variété et de fréquence que ceux-ci. Pendant le temps de jeu, leur motivation à jouer peut être faible.
- Explications Objectifs Comportements cibles

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.1. Produit divers sons.	2.1.1.1. Babille en utilisant des voyelles et des consonnes. 2.1.1.2. Produit des syllabes fermées composées d'une voyelle et d'une consonne. 2.1.1.3. Produit des syllabes ouvertes composées d'une consonne et d'une voyelle.	Pour l'objectif 2.1.1. *Lors de l'évaluation des comportements cibles, il faut tenir compte de l'ordre d'apparition des sons dans le développement typique. * Outre l'obtention de l'histoire du développement des sons par un entretien avec les parents, des outils d'évaluation informels tels que l'analyse d'un échantillon vocal doivent être utilisés. *Des méthodes d'évaluation multiples doivent être utilisées pour l'évaluation des comportements cibles. Les outils d'évaluation formels et informels fondés sur les méthodes d'entretien et d'observation peuvent être cités en exemple de ces méthodes d'évaluation. *Il est recommandé de recueillir l'échantillon vocal en situation de jeu, pendant l'interaction de la personne avec plusieurs interlocuteurs (parent ou spécialiste). * Des situations d'interaction doivent être créées : interaction de jeu libre entre le parent et la personne, ou situations dans lesquelles les matériels et les contextes sont structurés, visant à susciter intentionnellement la production vocale entre l'enseignant et la personne. * Les matériels doivent être adaptés au niveau de développement du jeu de la personne. * Les sons produits par la personne et les situations dans lesquelles elle les produit doivent être consignés. Pour l'enseignement des comportements cibles de l'objectif 2.1.1., il est recommandé d'établir et de maintenir une interaction réciproque et d'utiliser des stratégies d'enseignement du langage fondées sur la création de besoins de communication et sur la réponse à ceux-ci. Pour le comportement cible 2.1.1.1., on peut citer comme exemple la production, de manière fortuite, de voyelles et de consonnes combinées (ba) ou isolées (b, a). Les comportements cibles 2.1.1.2. et 2.1.1.3. correspondent à la combinaison de sons, c'est-à-dire à la production successive des deux (ab, ba).
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.2. Réagit aux expressions faciales.	2.1.2.1. Réagit à une expression faciale de joie. 2.1.2.2. Réagit à une expression faciale de tristesse. 2.1.2.3. Réagit à une expression faciale de colère. 2.1.2.4. Réagit à une expression faciale de surprise.	Pour le comportement cible 2.1.2., on peut citer comme exemple le fait de réagir en manifestant des expressions faciales semblables à celles présentées, reflétant des états émotionnels tels que le sourire, la surprise ou la tristesse.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		2.1.2.5. Réagit à une expression faciale de peur. 2.1.2.6. Réagit à une expression faciale de dégoût.	
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.3. Réagit aux gestes.	2.1.3.1. Réagit aux gestes de demande. 2.1.3.2. Réagit aux gestes de refus. 2.1.3.3. Réagit aux gestes d'interaction sociale. 2.1.3.4. Réagit aux gestes descriptifs d'objets. 2.1.3.5. Réagit aux gestes descriptifs d'actions.	Pour le comportement cible 2.1.3.1., on peut citer comme exemple le fait que la personne regarde l'objet ou la personne désignés lorsqu'un geste de pointage est produit, ou qu'elle se mette à chercher l'objet lorsqu'un geste d'ouverture des mains signifiant « où » est produit. Pour le comportement cible 2.1.3.2., on peut citer comme exemple le fait que la personne interrompe l'action qu'elle réalise lorsqu'un geste de la tête de gauche à droite signifiant « non » est produit. Pour le comportement cible 2.1.3.3., on peut citer comme exemple le fait que la personne sourie lorsqu'un geste d'applaudissement est produit. Pour le comportement cible 2.1.3.4., on peut citer comme exemple le fait que la personne montre l'avion en jouet ou l'image d'un avion lorsqu'un geste d'ouverture des bras décrivant un avion est produit. Pour le comportement cible 2.1.3.5., on peut citer comme exemple le fait que la personne regarde la voiture en jouet ou l'image d'une voiture lorsqu'un geste décrivant le déplacement de la voiture, par un mouvement de la main d'avant en arrière, est produit.
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.4. Réagit aux consignes simples présentées avec un geste.	2.1.4.1. Réagit aux consignes simples familières présentées avec un geste. 2.1.4.2. Réagit aux consignes simples non familières présentées avec un geste.	Pour l'objectif 2.1.4., les actions familières sont les actions que la personne rencontre fréquemment dans sa vie quotidienne. On peut citer en exemple d'actions familières des actions telles que viens, lève-toi, ouvre, assieds-toi, peigne. Les actions non familières sont, quant à elles, des actions sur objets que la personne ne rencontre pas fréquemment dans la vie quotidienne ou des actions inhabituelles réalisées avec des objets qu'elle rencontre fréquemment. On peut citer en exemple d'actions non familières faire tourner une toupie, balancer un chat en peluche, taper le peigne sur la table. Dans l'enseignement des comportements cibles 2.1.4., la consigne verbale peut être présentée avec le geste, de manière simultanée ou successive. Toutefois, le mode de présentation de la guidance retenu doit être appliqué systématiquement. Pour le comportement cible 2.1.4.1., la consigne « berce le bébé » est donnée comme consigne simple présentée avec un geste. On peut citer comme exemple le fait que la personne berce le bébé lorsque, simultanément, l'action de bercer de droite à gauche, les bras réunis à hauteur de poitrine comme si un bébé s'y trouvait, est réalisée. Pour le comportement cible 2.1.4.1., le caractère familial peut varier d'une personne à l'autre selon le répertoire d'objets qu'elle connaît, son environnement et les caractéristiques de sa vie quotidienne.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.5. Réagit aux consignes simples.	2.1.5.1. Regarde lorsqu'on l'appelle par son nom. 2.1.5.2. Dirige son regard vers les objets et les personnes dont le nom est énoncé. 2.1.5.3. Réagit aux consignes simples familières. 2.1.5.4. Réagit aux consignes simples non familières.	Lors de l'évaluation des comportements cibles 2.1.5.2. et 2.1.5.3., outre les contextes naturels, il est nécessaire de varier la position de l'enseignant au moment où le nom est énoncé : en face de la personne, à côté d'elle ou derrière elle. Pour le comportement cible 2.1.5.3., on peut citer comme exemple le fait que la personne donne la voiture placée devant elle après que la consigne verbale « donne la voiture » a été donnée. Pour le comportement cible 2.1.5.4., on peut citer comme exemple le fait que la personne agite la pomme placée devant elle après que la consigne verbale « agite la pomme » a été donnée.
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.6. Utilise des gestes adaptés aux fonctions de communication.	2.1.6.1. Utilise des gestes de refus. 2.1.6.2. Utilise des gestes de demande. 2.1.6.3. Utilise des gestes d'initiation de l'attention conjointe. 2.1.6.4. Utilise des gestes de réponse à l'attention conjointe. 2.1.6.5. Utilise des gestes d'interaction sociale.	Pour l'évaluation des comportements cibles de l'objectif 2.1.6., il est recommandé d'utiliser des outils d'évaluation informels ou formels fondés sur la méthode d'observation. Lors de l'élaboration des outils informels, des contextes adaptés aux types de fonction assurés par les gestes (par exemple le refus) doivent être créés. Par exemple, pour la fonction de demande, placer un objet apprécié par la personne à un endroit qu'elle voit mais où elle ne peut accéder, attirer son attention sur l'objet et attendre. Pour le comportement cible 2.1.6.1., on peut citer comme exemple le fait de repousser de la main un objet ou un aliment qu'elle n'apprécie pas ou ne souhaite pas, afin que l'autre personne le retire. Pour le comportement cible 2.1.6.2., on peut citer comme exemple le fait que la personne ouvre et ferme la main, tendre la main vers l'objet ou le pointe du doigt pour demander les objets souhaités ou appréciés. Pour le comportement cible 2.1.6.3., on peut citer comme exemple le fait de regarder l'objet qu'elle tient puis de regarder l'adulte, sans aucune sollicitation de celui-ci, et de lui demander de réaliser une action avec cet objet. Pour le comportement cible 2.1.6.4., on peut citer comme exemple le fait de pointer du doigt l'objet ou l'image d'objet que l'adulte lui demande de montrer. Pour le comportement cible 2.1.6.5., on peut citer comme exemples les gestes consistant à ouvrir les mains pour signifier « où », à porter le doigt aux lèvres pour faire signe de se taire, à porter la main à la bouche pour signifier la surprise. Les gestes attendus pour ce comportement cible sont des gestes émotionnels ou descriptifs d'actions.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.7. Manifeste des comportements de communication non verbale représentant les relations entre objets.	2.1.7.1. Cherche les objets disparus. 2.1.7.2. Regarde les objets de son environnement. 2.1.7.3. Pointe les objets de son environnement. 2.1.7.4. Réalise des actions avec des objets liés entre eux. 2.1.7.5. Utilise un geste descriptif signifiant l'absence de l'objet. 2.1.7.6. Utilise un geste descriptif signifiant la fin de l'action. 2.1.7.7. Utilise un geste descriptif de l'action. 2.1.7.8. Utilise un geste d'appropriation de l'objet/des personnes.	L'objectif 2.1.7. comprend, dans le cadre de la permanence de l'objet, le suivi des objets disparus, la réapparition et la disparition des objets ainsi que des comportements cibles de communication non verbale représentant les objets, les personnes et les actions. Pour le comportement cible 2.1.7.1., on peut citer comme exemple le fait de regarder un objet se déplaçant d'un endroit à un autre, ou de regarder l'endroit où a disparu un objet caché derrière un rideau jusqu'à ce qu'il réapparaisse. Lors de l'évaluation de ce comportement cible, le milieu et les matériels doivent être aménagés de manière spécifique. Lors de l'évaluation de la recherche des objets disparus et des comportements de communication relatifs à la présence

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		2.1.7.9. Pointe les objets représentant l'action.	ou à l'absence de l'objet, les objets, les endroits où ils disparaissent, les actions et les personnes doivent être variés. Pour cet objectif, on peut citer comme exemple le fait que la personne cherche l'objet après que celui-ci a été caché sous un tissu alors qu'il se trouvait dans son champ visuel. L'objet doit être escamoté pendant que l'attention de la personne est portée sur un autre objet ou une autre personne. Pour le comportement cible 2.1.7.2., on peut citer comme exemple le fait de suivre du regard, pendant 3 à 5 secondes, un objet en mouvement ou immobile. Pour le comportement cible 2.1.7.3., on peut citer comme exemple le fait de pointer du doigt un objet en mouvement ou immobile. Pour l'enseignement du comportement cible 2.1.7.4., il est recommandé d'utiliser des stratégies d'enseignement fondées sur le modelage. Pour ce comportement cible, on peut citer comme exemple le fait que la personne, après avoir couché la poupée dans le lit, prenne le biberon à l'étape suivante et nourrisse la poupée. Pour le comportement cible 2.1.7.5., on peut citer comme exemple le geste d'ouverture des mains signifiant « où » lorsque l'objet disparaît. Pour le comportement cible 2.1.7.6., on peut citer comme exemple le geste consistant à joindre les mains et à les déplacer d'avant en arrière pour signifier « fini » lorsque le livre est refermé.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.8. Initie l'attention conjointe.	2.1.8.1. Pointe l'objet afin de le demander à une personne et/ou de lui demander de réaliser une action. 2.1.8.2. Regarde l'objet dans le but de le demander, puis regarde l'autre personne. 2.1.8.3. Lorsqu'un objet est introduit dans le milieu par une deuxième personne, regarde l'objet puis regarde la première personne.	Les comportements cibles de l'objectif 2.1.8. sont des comportements d'interaction sociale. Ils doivent donc être évalués et enseignés dans un contexte de jeu. Ils comprennent des comportements cibles impliquant que la personne et une autre personne (parent, éducateur ou pair) portent leur attention en même temps sur un même objet. Ils comprennent les comportements consistant à attirer l'attention de la personne sur un objet, un événement ou une autre personne. Lors de l'évaluation et de l'enseignement de ces comportements cibles, des contextes spécifiques doivent être créés et les matériels doivent être choisis en fonction du comportement cible. Les matériels retenus doivent être adaptés au niveau de développement de la personne et attirer l'attention. Il est recommandé d'utiliser des voitures lumineuses, brillantes, tournantes, colorées, sonores, des jouets à remonter, des toupies, un aliment apprécié, des matériels produisant des bulles. Pendant l'interaction, des contextes permettant aux personnes d'utiliser différents comportements de communication selon la fonction d'attention conjointe doivent être élaborés. Pour l'enseignement de ces comportements cibles, il est recommandé d'utiliser,

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			outre les méthodes fondées sur une approche d'intervention naturaliste renforçant l'interaction réciproque, des méthodes fondées sur une approche comportementale intensive visant la présentation de guidances et le renforcement. Les comportements cibles 2.1.8.1., 2.1.8.2. et 2.1.8.3. sont des comportements d'initiation de l'attention conjointe. Lors de leur évaluation, la personne doit pouvoir voir les objets, mais leur nom ne doit pas être énoncé, ils ne doivent pas être regardés ni pointés. Lors de l'évaluation du comportement cible 2.1.8.1., l'objet doit être un jouet attrayant ou un aliment apprécié et se trouver à un endroit que la personne voit mais où elle ne peut accéder.
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.9. Répond à l'attention conjointe.	2.1.9.1. Regarde l'objet/l'image que la personne regarde devant elle et montre en le soulevant de la main. 2.1.9.2. Regarde l'objet/l'image que la personne regarde en tournant la tête et pointe du doigt.	Les comportements cibles de l'objectif 2.1.9. sont des comportements d'interaction sociale. Ils doivent donc être évalués et enseignés dans un contexte de jeu. Ils comprennent des comportements cibles impliquant que la personne et une autre personne (parent, éducateur ou pair) portent leur attention en même temps sur un même objet. Cet objectif comprend les comportements par lesquels la personne répond à l'attention que l'intervenant dirige vers des objets, des événements ou des personnes. Lors de l'évaluation et de l'enseignement de ces comportements cibles, des contextes spécifiques doivent être créés et les matériels doivent être choisis en fonction du comportement cible. Les matériels retenus doivent être adaptés au niveau de développement de la personne et attirer l'attention. Des livres illustrés, des jouets, des affiches murales et d'autres objets se trouvant dans le champ visuel de la personne au cours de sa routine quotidienne doivent être utilisés. Pendant l'interaction, des contextes permettant aux personnes d'utiliser différents comportements de communication selon la fonction d'attention conjointe doivent être élaborés. Pour l'enseignement de ces comportements cibles, il est recommandé d'utiliser, outre les méthodes fondées sur une approche d'intervention naturaliste renforçant l'interaction réciproque, des méthodes fondées sur une approche comportementale intensive visant la présentation de guidances et le renforcement. Les comportements cibles 2.1.9.1., 2.1.9.2., 2.1.9.3. et 2.1.9.4. sont des comportements de réponse à l'attention conjointe. Lors de leur évaluation, l'évaluateur et la personne doivent être assis face à face et l'objet, l'image ou l'autre personne que l'évaluateur regarde doit se trouver à 90 degrés à droite ou à gauche de la personne.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.1. Période prélinguistique	2.1.10. Imité spontanément.	2.1.10.1. Imité les actions motrices. 2.1.10.2. Imité les actions de jeu sur objets.	Les comportements cibles de l'objectif 2.1.10. sont des comportements au service de l'interaction sociale et de l'apprentissage. Lors de leur évaluation, un

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		2.1.10.3. Imiter les gestes. 2.1.10.4. Imiter les sons. 2.1.10.5. Imiter les mots. 2.1.10.6. Imiter les phrases simples. 2.1.10.7. Imiter les consignes à deux étapes. 2.1.10.8. Imiter les actions de manière différée. 2.1.10.9. Imiter les actions qu'elle imite lorsqu'une autre personne pose la question « Quoi ? ». 2.1.10.10. Imiter dans un autre milieu les actions qu'elle imite. 2.1.10.11. Imiter en utilisant un autre matériel les actions qu'elle imite.	contexte de jeu fondé sur l'interaction réciproque doit être utilisé. Il convient d'utiliser une pièce comportant une table et une chaise à la taille de la personne, une table basse ainsi qu'un sol permettant de jouer par terre, avec tapis et coussins. Pour l'évaluation des comportements cibles exigeant l'imitation d'une action motrice ou d'une action sur objet, l'absence de déficience des structures corporelles du membre supérieur, telles que la main ou le bras, est une condition préalable. Des jouets tels que train, voiture, poupée, ballon, dinette, etc., doivent être disponibles en double exemplaire, l'un pour l'évaluateur et l'autre pour la personne. *Aucun son ni aucune action évoquant l'action ou le son à imiter ne doit être produit en dehors de ceux-ci. Toutefois, il est recommandé, lors du modelage de l'action, d'émettre des sons non directement liés à l'action, afin de renforcer l'interaction. Par exemple, lors du modelage de l'action consistant à promener le chien sur la table, après avoir dit « regarde-moi », on peut émettre des sons du type « hooop » plutôt que « ouah ouah » pendant que le chien est promené sur la table. *L'évaluateur doit produire exactement l'action ou le son dont il souhaite être le modèle, afin de présenter un stimulus concret. *Dans l'enseignement, il faut d'abord viser, en contexte de jeu, l'imitation spontanée d'objets, de gestes et de sons liés entre eux par le contexte. Par exemple, lors du modelage de l'action consistant à faire manger la poupée, on peut viser, à l'étape suivante de l'enseignement, l'imitation du geste consistant à se frotter le ventre pour signifier la satiété. *Pour l'enseignement de cet objectif, il est recommandé d'utiliser des méthodes fondées sur une approche d'intervention naturaliste et comportementale renforçant l'interaction réciproque. Pour le comportement cible 2.1.10.1., on peut citer comme exemple l'imitation de l'action consistant à lever les mains en l'air. Pour le comportement cible 2.1.10.2., on peut citer comme exemple l'imitation de l'action de jeu consistant à faire avancer et reculer une voiture en jouet. Pour le comportement cible 2.1.10.3., on peut citer comme exemple l'imitation du geste de pointage du doigt. Pour le comportement cible 2.1.10.4., on peut citer comme exemple l'imitation de cris d'animaux. Pour le comportement cible 2.1.10.5., on peut citer comme exemple l'imitation de 5 mots familiers à la personne, tels que ballon ou voiture, modélisés successivement. Pour le comportement cible 2.1.10.6., on peut citer comme exemple l'imitation de phrases composées uniquement d'un nom et d'un verbe, telles que « lance le ballon ». Pour le comportement cible 2.1.10.7., on peut citer comme exemple l'imitation d'actions à deux étapes telles que mets la poupée dans la voiture, fais avancer la voiture. Pour le comportement cible 2.1.10.8., on peut citer comme exemple l'imitation différée de l'action de faire voler l'avion, modélisée avec le matériel avion, lorsque l'avion utilisé pour ce modelage est placé devant la personne 10 minutes plus tard.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Pour le comportement cible 2.1.10.9., on peut citer comme exemple l'imitation de l'action modélisée et imitée lorsque c'est la mère de la personne qui en est le modèle. Pour le comportement cible 2.1.10.10., on peut citer comme exemple l'imitation de l'action modélisée et imitée lorsqu'elle est modélisée à la maison.
Section 2.1. Période prélinguistique	Objectifs	Pour l'évaluation du langage oral qui commence à se développer dans les sections Période linguistique - langage réceptif et expressif, il est recommandé d'utiliser une méthode d'évaluation multiil faut être vivant et interactif et, tout au long de l'évaluation, la motivation de la personne à initier la communication et à y répondre doit être maintenue. Comportements cibles	ple. Des outils tels qu'un entretien avec les parents permettant d'obtenir l'histoire du développement langagier de la personne, des tests standardisés formels ou des outils informels tels que l'analyse d'un échantillon de langage et un outil de mesure critérié doivent être utilisés. L'utilisation de tests standardisés suppose de posséder les compétences requises pour leur passation ; l'analyse d'un échantillon de langage suppose de respecter les principes scientifiquement établis de recueil des échantillons de langage. Le langage est un domaine spécifique. Lors de l'évaluation du langage, il faut tenir compte du fait que les structures évaluées évoluent, du moins en partie, parallèlement à la longueur moyenne d'énoncé de la personne, à son âge chronologique et à son âge de développement. Il faut tenir compte du fait que les structures langagières dont l'évaluation est visée dans cette section doivent être des structures acquises spontanément et de manière adaptée au contexte, et non fondées sur l'imitation ou observées de façon fortuite. Lors de l'évaluation du langage, Explications

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.2. Période linguistique - langage réceptif	2.2.1. Exécute diverses consignes.	2.2.1.1. Pointe/montre les images des objets demandés. 2.2.1.2. Exécute les consignes comportant deux actions ou plus. 2.2.1.3. Exécute les consignes comportant un nom 2.2.1.4. Exécute les consignes comportant un adjectif. 2.2.1.5. Exécute les consignes comportant un pronom. 2.2.1.6. Exécute les consignes comportant un adverbe de temps. 2.2.1.7. Exécute les consignes comportant un adverbe de lieu. 2.2.1.8. Exécute les consignes comportant un adverbe de manière. 2.2.1.9. Exécute les consignes comportant une conjonction. 2.2.1.10. Exécute les consignes comportant une marque	Pour l'évaluation des comportements cibles de l'objectif 2.2.1. : * Une méthode d'évaluation multiple est recommandée. Pour l'évaluation de cet objectif, il est recommandé d'utiliser, outre des tests de langage standardisés formels comportant les étapes de développement du langage réceptif ou de la compréhension du langage, des outils d'évaluation informels tels qu'un outil de mesure critérié élaboré par l'enseignant. * Les outils de mesure critériés à élaborer doivent comporter les contextes d'évaluation. Les contextes d'évaluation peuvent être fondés sur le jeu libre ou viser spécifiquement et intentionnellement à faire apparaître la structure dont la compréhension sera évaluée. Lors de l'évaluation, des matériels visant à la faire apparaître intentionnellement doivent être utilisés. * Les matériels utilisés doivent être adaptés au niveau de développement du jeu de la personne. * Dans l'enseignement, il est recommandé d'utiliser, outre l'enseignement par essais distincts fondé sur l'analyse appliquée du

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		du pluriel. 2.2.1.11. Exécute les consignes comportant une marque de possession. 2.2.1.12. Exécute les consignes comportant une marque de temps. 2.2.1.13. Exécute les consignes exprimant des états mentaux.	comportement, des stratégies naturalistes d'enseignement du langage fondées sur l'établissement et le maintien de l'interaction réciproque ainsi que sur la création de besoins de communication et la réponse à ceux-ci. Pour le comportement cible 2.2.1.1., les objets/images d'objets à montrer doivent être choisis parmi des objets/images d'objets familiers à la personne, tels que parties du corps, vêtements, jouets, animaux, véhicules et ustensiles de cuisine. Le comportement cible 2.2.1.2. peut également viser à soutenir la connaissance des actions chez la personne. Pour ce comportement cible, on peut citer comme exemple une consigne telle que « arabayı sür, park et ». Pour les comportements cibles 2.2.1.3., 2.2.1.4., 2.2.1.5., 2.2.1.6., 2.2.1.7., 2.2.1.8., 2.2.1.9., 2.2.1.10., 2.2.1.11. et 2.2.1.12., on peut citer comme exemple la compréhension des structures « isim: kalem, sıfat: büyük, zamir: o, zaman belirtici: dün, yer belirtici: yukarı, durum belirtici: yavaşça, bağlaç: ve, çoğul: ler, iyelik eki: ben-im, durum eki: de, zaman eki: -di ». * On peut citer comme exemples : pour les consignes comportant un nom « arabayı sür » ; pour les consignes comportant un adjectif « kırmızı arabayı sür » ; pour les consignes comportant un pronom « onu sür » ; pour les consignes comportant un adverbe de temps « az önceki arabayı sür » ; pour les consignes comportant un adverbe de lieu « arabayı yukarı sür » ; pour les consignes comportant un adverbe de manière « arabayı yavaşça sür » ; pour les consignes comportant une conjonction « arabayı sür ama hızlı sür » ; pour les consignes comportant une marque du pluriel « sarı arabaları kutuya koy » ; pour les consignes comportant une marque de possession « senin arabanı benim arabamın yanına park et » ; pour les consignes comportant une marque de temps « getirdiğim arabayı bana ver ». Pour le comportement cible 2.2.1.13., on peut citer comme exemples des consignes comportant des états mentaux exigeant le raisonnement, la comparaison ou la prédiction, telles que « croire, résoudre, selon toi, selon l'autre », « Que croyais-tu ? », « Devine », « Résous ».
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.2. Période linguistique - langage réceptif	2.2.2. Répond aux questions visant à comprendre et à exprimer les états mentaux d'autrui tels que les émotions, les intentions et les croyances.	2.2.2.1. Répond aux questions relatives aux intentions d'autrui. 2.2.2.2. Répond aux questions relatives aux situations d'apparence et de réalité. 2.2.2.3. Répond aux questions relatives aux situations de contenu inattendu. 2.2.2.3. Répond aux questions relatives aux situations de contenu inattendu.	Les comportements cibles de l'objectif 2.2.2. correspondent à la capacité de comprendre et d'exprimer les états mentaux d'autrui tels que les émotions, les désirs, les croyances (les pensées des personnes relatives aux objets, aux situations et aux événements). Les comportements cibles de l'objectif 2.2.2. doivent être évalués chez les personnes qui construisent au minimum des phrases de base grammaticalement correctes et qui comprennent et expriment les mots relatifs aux états mentaux.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			* Lors de l'évaluation, des contextes créant des situations spécifiques et les matériels correspondants doivent être utilisés. Pour l'enseignement de l'objectif 2.2.2., il est recommandé d'utiliser des méthodes comportant les stratégies de modelage fondées sur des preuves scientifiques utilisées dans l'entraînement à la théorie de l'esprit. Lors de l'évaluation du comportement cible 2.2.2.1., on montre à la personne une marionnette représentant un homme et l'on montre les images d'un sandwich et d'une pomme en disant : « Cet homme a faim. Il y a ici deux aliments. L'un est un sandwich, l'autre une pomme ». On dit ensuite : « Cet homme aime beaucoup manger des pommes. Mais il ne peut choisir qu'un seul aliment à manger. Lequel va-t-il choisir ? ». Pour le comportement cible 2.2.2.1., le fait que la personne réponde « la pomme », l'aliment que l'homme-marionnette de l'exemple concerné aime, constitue la réponse correcte et l'exemple attendu pour cet objectif. Lors de l'évaluation du comportement cible 2.2.2.2., il est visé d'établir la distinction entre la pensée représentative et la réalité. Pour l'évaluation de ce comportement cible, des matériels tels qu'un crayon ressemblant à un serpent peuvent être utilisés ou des matériels spécifiques peuvent être créés. Lors de l'évaluation, on montre un crayon ressemblant à un serpent et l'on pose des questions et formule des remarques telles que « À quoi cela ressemble-t-il ? Regarde, il a des yeux. ». Ensuite, après avoir dit à la personne « Oui, c'est un crayon, pas un serpent », on lui pose la question « Avant que je te le donne, que pensais-tu que c'était ? ». Pour le comportement cible 2.2.2.2., le fait que la personne réponde « serpent » à la question concernée constitue la réponse correcte et l'exemple attendu pour cet objectif. Lors de l'évaluation du comportement cible 2.2.2.3., il est visé d'évaluer la compréhension et l'expression de la pensée relative à la fausse croyance. Lors de l'évaluation du comportement cible 2.2.2.3., on montre à la personne une boîte de chewing-gums dans laquelle on a préalablement placé un objet autre que du chewing-gum, par exemple des pois chiches, et on lui demande : « À ton avis, qu'y a-t-il à l'intérieur ? ». Après que la personne a fait sa supposition, on lui montre le contenu de la boîte et, après avoir dit « il y avait des pois chiches à l'intérieur », on lui demande « Que pensais-tu qu'il y avait dans cette boîte ? » en attendant qu'elle réponde « des chewing-gums ». On lui

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			rappelle ensuite une personne qu'elle connaît et qui ne se trouve pas dans le lieu de l'évaluation, par exemple sa mère, et on lui demande : « ta mère n'a pas vu ce qu'il y a dans cette boîte. Appelons ta mère. Avant d'ouvrir cette boîte, que pensera-t-elle qu'il y a à l'intérieur ? », puis on attend sa réponse. Pour le comportement cible 2.2.2.3, le fait que la personne réponde « des chewing-gums » constitue l'exemple de réponse correcte.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.3. Période linguistique - langage expressif	2.3.1. Produit ses premiers mots.	2.3.1.1. Produit des mots d'une syllabe. 2.3.1.2. Produit des mots de plusieurs syllabes. 2.3.1.3. Dit son nom. 2.3.1.4. Dit les noms des membres de sa famille. 2.3.1.5. Dit les noms des objets de son environnement. 2.3.1.6. Dit les actions qui lui sont familières dans son environnement.	Pour l'évaluation des comportements cibles de l'objectif 2.3.1. : * Une méthode d'évaluation multiple est recommandée. * Outre l'obtention de l'histoire du développement des sons/mots par un entretien avec les parents, il est recommandé d'utiliser des tests de langage standardisés formels ainsi que des outils d'évaluation informels tels que l'analyse d'un échantillon de langage. * Afin d'obtenir le résultat le plus proche de la performance langagière réelle de la personne, l'échantillon de langage recueilli doit être transcrit, analysé et les résultats de l'analyse doivent être interprétés. * Il est recommandé de recueillir l'échantillon de langage en situation de jeu, pendant l'interaction de la personne avec le parent ou le spécialiste. * Des situations d'interaction comportant des matériels et des contextes de conversation visant à susciter intentionnellement la production de syllabes/de mots doivent être créées. * Les matériels doivent être adaptés au niveau de développement du jeu de la personne. * Les syllabes/mots produits par la personne et les situations dans lesquelles elle produit des sons doivent être consignés. Pour le comportement cible 2.3.1.1., on peut citer comme exemple des syllabes telles que « mama, baba ». Pour le comportement cible 2.3.1.2., on peut citer comme exemple des mots polysyllabiques tels que « pen-ce-re, o-yun-cak ». Pour le comportement cible 2.3.1.4., on peut citer comme exemple des objets

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			tels que « top, bebek, araba, ev ». Pour le comportement cible 2.3.1.5., on peut citer comme exemple des actions telles que « at, ver, al ». Pour l'enseignement de l'objectif 2.3.1., il est recommandé d'utiliser des stratégies d'enseignement du langage fondées sur l'établissement et le maintien de l'interaction réciproque ainsi que sur la création de besoins de communication et la réponse à ceux-ci.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.3. Période linguistique - langage expressif	2.3.2. Utilise les mots représentant divers objets et relations entre objets.	2.3.2.1. Utilise les mots représentant la présence de l'objet. 2.3.2.2. Utilise les mots représentant l'absence de l'objet. 2.3.2.3. Utilise les mots exprimant le refus d'un objet ou d'une action. 2.3.2.4. Utilise les mots représentant l'action. 2.3.2.5. Utilise les mots représentant l'état des objets. 2.3.2.6. Utilise les mots représentant la possession.	Pour l'évaluation des comportements cibles de l'objectif 2.3.2. : * Une méthode d'évaluation multiple est recommandée. L'énoncé produit peut représenter différentes fonctions sémantiques. Par exemple, l'énoncé « top » employé par la personne peut renvoyer à la présence de l'objet, tandis que l'énoncé « ayakkabi » peut renvoyer à une demande d'action liée au désir de sortir. * Outre des tests de langage standardisés formels comportant les étapes du développement sémantique relatives au domaine du contenu du langage, il est recommandé d'utiliser des outils d'évaluation informels tels que l'analyse d'un échantillon de langage et un outil de mesure critérié élaboré par l'enseignant. * Afin d'obtenir le résultat le plus proche de la performance langagière réelle de la personne, l'échantillon de langage recueilli doit être transcrit, analysé et les résultats de l'analyse doivent être interprétés. * Les outils de mesure critériés à élaborer doivent comporter les contextes d'évaluation. Les contextes d'évaluation peuvent être fondés sur le jeu libre ou viser spécifiquement et intentionnellement à faire apparaître la structure dont le sens sera évalué. * Des matériels visant à faire apparaître intentionnellement les structures doivent être utilisés. * Les matériels utilisés doivent être adaptés au niveau de développement du jeu de la personne. Pour l'enseignement des comportements cibles de l'objectif 2.3.2., il est recommandé d'utiliser des stratégies naturalistes d'enseignement du langage fondées sur la création de besoins de communication et la réponse à ceux-ci, visant à faire apparaître les représentations des fonctions sémantiques des

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			mots produits. Pour le comportement cible 2.3.2.1., on peut citer comme exemple le fait que la personne pointe un objet se trouvant dans son champ visuel en disant « là », « il y a », ou qu'elle en dise le nom. Pour le comportement cible 2.3.2.2., on peut citer comme exemple le fait que la personne dise « il n'y en a plus » en montrant l'endroit où le ballon, auparavant présent dans son champ visuel puis disparu, a été vu pour la dernière fois. Pour le comportement cible 2.3.2.3., on peut citer comme exemple la production de mots exprimant qu'elle ne veut pas / qu'elle refuse l'objet ou l'action, tels que « non, va-t'en ». Pour le comportement cible 2.3.2.4., on peut citer comme exemple des mots tels que « ouvre » pour représenter le fait de regarder un livre illustré. Pour le comportement cible 2.3.2.5., on peut citer comme exemple la production de mots relatifs à la situation spatiale de l'objet, tels que « là-bas, dedans, panier (pour représenter le chat se trouvant dans le panier) », ainsi que de mots tels que « à moi », « ça, c'est pour moi ».
Section 2.3. Période linguistique - langage expressif	2.3.3. Répond aux questions.	2.3.3.1. Répond à la question « Quoi ? ». 2.3.3.2. Répond à la question « Qui ? ». 2.3.3.3. Répond à la question « Où ? ». 2.3.3.4. Répond à la question « Comment ? ». 2.3.3.5. Répond à la question « Pourquoi ? ». 2.3.3.6. Répond à la question « Quand ? ».	Lors de l'évaluation des comportements cibles de l'objectif 2.3.3., les questions « Quoi ?, Qui ?, Où ?, Comment ?, Pourquoi ? et Quand ? » doivent être évaluées dans l'ordre développemental indiqué.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.3. Période linguistique - langage expressif	2.3.4. Utilise des mots adaptés à des fonctions de communication plus élaborées.	2.3.4.1. Utilise des mots adaptés à la fonction de refus d'objet/d'action/d'information. 2.3.4.2. Utilise des mots adaptés à la fonction de demande d'objet/d'action/d'information. 2.3.4.3. Utilise des mots adaptés à la fonction d'assertion. 2.3.4.4. Utilise des mots adaptés à la fonction de réponse. 2.3.4.5. Utilise des mots adaptés à la fonction de commentaire.	Pour l'évaluation des comportements cibles de l'objectif 2.3.4. : * Une méthode d'évaluation multiple est recommandée. Cet objectif évalue à quelle fonction de communication servent les mots produits. Par exemple, l'énoncé « deçil » employé par la personne sert la fonction de refus d'information. * Outre des tests de langage standardisés formels comportant les étapes du développement sémantique relatives au domaine du contenu du langage, il est recommandé d'utiliser des outils d'évaluation informels tels que l'analyse d'un échantillon de langage et un outil de mesure critérié élaboré par l'enseignant. * Il est recommandé d'utiliser des observations fondées sur l'interaction entre le

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			spécialiste et la personne, dans lesquelles des contextes spécifiques sont planifiés selon la fonction, afin de faire apparaître la communication verbale de la personne selon la fonction de communication. * Des matériels visant à faire apparaître intentionnellement les fonctions de communication doivent être utilisés. Pour le comportement cible 2.3.4.1., on peut citer comme exemple la production de mots adaptés à la fonction de refus d'objet, d'action et d'information, tels que « non, ne fais pas, ce n'est pas ». Pour le comportement cible 2.3.4.2., on peut citer comme exemple la production de mots adaptés à la fonction de demande d'objet, d'action et d'information, tels que « donne, fais, c'est quoi ? ». Pour le comportement cible 2.3.4.3., on peut citer comme exemple le fait que la personne, lorsqu'on lui demande « que vois-tu ? », produise des mots adaptés à la fonction d'assertion tels que « maison, voiture, chat, etc. ». Pour le comportement cible 2.3.4.4., on peut citer comme exemple la production de mots adaptés à la fonction de réponse, tels que « oui, d'accord, voiture ». Pour le comportement cible 2.3.4.5., on peut citer comme exemple la production de mots adaptés à la fonction de commentaire d'une situation, d'une personne ou d'un événement, tels que « j'ai eu peur, maman, la voiture roule ».
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.3. Période linguistique - langage expressif	2.3.5. Construit des phrases grammaticalement correctes.	2.3.5.1. Construit une proposition principale grammaticalement correcte. 2.3.5.2. Construit une proposition subordonnée grammaticalement correcte.	Pour l'évaluation des comportements cibles de l'objectif 2.3.5. : Une méthode d'évaluation multiple est recommandée. * Lors de l'entretien avec les parents, on peut, de manière pratique, leur demander de décrire les trois phrases les plus longues que la personne emploie spontanément. Il est en outre recommandé d'utiliser, pour l'évaluation de cet objectif, des tests de langage standardisés formels ainsi que des outils d'évaluation informels tels que l'analyse d'un échantillon de langage. * Afin d'obtenir le résultat le plus proche de la performance langagière réelle de la personne, l'échantillon de langage recueilli doit être transcrit, analysé et les résultats de l'analyse doivent être interprétés. * Il est recommandé de recueillir l'échantillon de langage en situation de jeu

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			libre, pendant l'interaction du parent avec la personne, ou pendant l'interaction du spécialiste avec la personne, comportant des questions ouvertes préalablement planifiées. * Des situations d'interaction comportant des matériels et des contextes de conversation visant à faire apparaître intentionnellement les propositions principales et subordonnées doivent être créées. Les questions ouvertes destinées à amener la personne à construire des phrases ne doivent pas lui être posées successivement ; afin de maintenir sa motivation, le climat de conversation ou d'interaction de jeu doit être préservé. Le comportement cible 2.3.5.1. porte sur les propositions principales, également appelées « phrases simples », qui comportent un énoncé autonome. Son emploi avec le comportement cible 2.3.5.2. correspond à l'emploi de phrases complexes. Pour ce comportement cible, on peut citer comme exemple une phrase d'un ou deux mots telle que « baba geldi ». Le comportement cible 2.3.5.2. porte sur les propositions subordonnées employées avec une proposition principale et comportant généralement des structures grammaticales telles que des conjonctions ou des suffixes. Ce comportement cible s'emploie avec les propositions principales. Il est recommandé de l'évaluer, sur le plan développemental, chez les personnes qui construisent des phrases de deux, trois mots ou plus. Pour le comportement cible 2.3.5.2., on peut citer comme exemple une phrase telle que « babam geldi ama araba yok ».

- Dans la section Jeu symbolique ; Il est nécessaire de tenir compte de la variété des jouets utilisés lors de l'évaluation des comportements cibles. Les comportements cibles figurant dans cette section sont des comportements progressant selon un cours développemental et hiérarchique. Par exemple, sur le plan du développement du jeu, les personnes au développement typique tendent à rassembler les objets après les avoir démontés. Il est recommandé de présenter les jouets utilisés lors de l'évaluation des comportements cibles dans une boîte. Pour l'évaluation des comportements cibles, il est recommandé d'observer les actions de jeu de la personne avec les jouets, sans aide, pendant 10 minutes au total. Lors de l'évaluation des comportements cibles, après avoir placé les jouets dans le champ visuel de la personne, il faut se contenter de pointer les objets ou d'en dire le nom. Aucune action sur objet en lien avec les jouets ne doit être modélisée. L'action de jeu ne doit pas être exprimée verbalement. Afin d'encourager la participation de la personne, on peut produire les bruits des jouets qu'elle choisit. Sans systématiser, on peut parfois imiter les actions de jeu afin de renforcer naturellement les comportements de participation sociale de la personne à l'évaluation. Il est recommandé d'établir fréquemment un contact visuel avec la personne et de lui sourire. Pendant l'évaluation, ses productions sonores ou ses emplois de mots peuvent être imités ou enrichis afin de soutenir la participation sociale. Si la personne continue à jouer avec un même jouet pendant plus d'une minute, il est recommandé d'orienter les autres jouets vers elle en produisant des sons du type « hooop ». Le critère de réalisation de l'objectif concerné est la manifestation d'au moins 2 types différents de comportements cibles parmi les comportements cibles rattachés aux objectifs, ainsi que leur manifestation 4 fois au total, qu'il s'agisse de l'un d'eux ou de l'ensemble. Lors de l'évaluation et de l'enseignement des comportements cibles, un milieu de jeu naturel comportant un sol recouvert d'un tapis, une table basse et une table doit être créé. Il faut s'asseoir face à la personne, à faible distance (par exemple 50 cm ou 1 pas). Les jouets retenus pour l'enseignement des comportements cibles ne doivent pas être exactement les mêmes que ceux utilisés lors de l'évaluation. Ce doivent être des jouets du même type mais présentant d'autres caractéristiques, de couleur par exemple. L'enseignement doit s'inscrire dans un thème de jeu et les contextes doivent être liés entre eux. Au début de l'enseignement, un choix doit être proposé à la personne pour la sélection des jouets, il faut suivre son initiative, imiter ses actions de jeu, modéliser fréquemment l'action de jeu visée en produisant les bruits des jouets, et renforcer les actions de jeu en la laissant jouer lorsqu'elle manifeste le comportement cible approprié avec le jouet ou en assurant des conséquences naturelles liées au comportement cible. Pour l'enseignement des comportements cibles, les approches d'intervention naturalistes, développementales et comportementales fondées sur des preuves scientifiques ainsi que les approches d'intervention centrées sur les parents sont recommandées. Les méthodes d'enseignement retenues doivent soutenir non seulement le jeu, mais aussi l'imitation, l'attention conjointe ainsi que le langage et la communication.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.4. Jeu symbolique	2.4.1. Joue à des jeux simples.	2.4.1.1. Utilise les objets de manière semblable. 2.4.1.2. Utilise les objets conformément à leur fonction. 2.4.1.3. Démonte les pièces des jouets.	Pour les comportements cibles de l'objectif 2.4.1., il est recommandé d'utiliser des jouets tels que ballon, voiture, maracas, téléphone, hochet, tambour, puzzle, boîtes gigognes. Pour le comportement cible 2.4.1.1., on peut citer comme exemple le fait d'agiter un objet quelconque sans tenir compte de son type, de frapper des objets l'un contre l'autre, de lancer un objet quelconque. Lancer des objets est un comportement de jeu observé lorsque la personne est détendue en s'occupant des jouets. Il ne doit pas être confondu avec le comportement consistant à lancer un objet pour blesser autrui lorsqu'elle est en colère. Pour le comportement cible 2.4.1.2., on peut citer comme exemple les actions sur objets consistant à faire rouler une voiture, agiter des maracas, agiter un hochet, faire rouler un ballon. Pour le comportement cible 2.4.1.3., on peut citer comme exemple des actions sur objets telles que sortir les boîtes gigognes, retirer les pièces d'un puzzle, séparer ou détacher les pièces de Lego, retirer les blocs, séparer les cubes, retirer les anneaux d'une tige.
Section 2.4. Jeu symbolique	2.4.2. Assemble les objets.	2.4.2.1. Emboîte les jouets à pièces. 2.4.2.2. Réalise des assemblages simples avec des jouets à pièces. 2.4.2.3. Réalise des assemblages originaux avec des jouets à pièces.	Pour les comportements cibles de l'objectif 2.4.2., il est recommandé d'utiliser des jouets tels que boîtes gigognes (démontées), puzzles (démontés), Lego (démontés), voiture-camion-route (en un seul ensemble). Pour le comportement cible 2.4.2.1., on peut citer comme exemple les actions sur objets consistant à emboîter un puzzle, des boîtes gigognes ou des Lego, à enfiler des anneaux sur une tige, à empiler des blocs ou des cubes. Pour le comportement cible 2.4.2.2., on peut citer comme exemple les actions sur objets consistant à enfiler des perles sur un fil, à mettre les pièces d'un puzzle dans une boîte, à mettre des Lego dans une assiette, à empiler des boîtes gigognes, à mettre de petites pièces à l'intérieur de grands objets. Pour le comportement cible 2.4.2.3., on peut citer comme exemple les actions sur objets consistant à mettre un meuble dans la maison de poupée, à faire entrer la voiture dans le garage, à mettre l'aliment dans l'assiette, à mettre un objet à l'arrière du camion et à le faire rouler, à mettre la voiture sur la route et à la faire rouler, à faire une route avec des cubes, une maison avec des blocs, à passer les anneaux à son bras, à faire un garage avec des Lego, à mettre un objet dans la benne du camion.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.4. Jeu symbolique	2.4.3. Réalise des actions familières avec des objets et des figurines.	2.4.3.1. Réalise des actions familières en rapportant les objets à elle-même. 2.4.3.2. Réalise des actions familières sur une figurine en rapportant les objets à celle-ci. 2.4.3.3. Réalise des actions familières avec deux figurines ou plus.	Pour le comportement cible 2.4.3.1., il est recommandé d'utiliser des jouets tels que tasse-soucoupe-cuillère-théière en jouet-service à thé, service de table (assiette, cuillère, etc.), fruits ou animaux en maquette, coussin, plus de deux poupées, peigne, miroir, voiture, figurines (personnages en jouet). Pour le comportement cible 2.4.3.1., on peut citer comme exemples d'actions familières les actions sur objets consistant à faire semblant de boire dans un verre vide, à faire semblant de parler au téléphone, à faire semblant de manger avec une cuillère, à faire semblant de manger un aliment en maquette, à faire semblant de se peigner, à faire semblant de dormir. Pour le comportement cible 2.4.3.2., on peut citer comme exemples de figurines une poupée, une marionnette, un animal en maquette, un personnage en maquette, des figurines de personnages de dessins animés. Pour le comportement cible 2.4.3.2., on peut citer comme exemple les actions sur objets consistant à porter le verre à la bouche de la poupée, à passer le peigne dans les cheveux de la poupée, à porter l'aliment en maquette à la bouche de la poupée, à coucher la poupée dans son lit, à faire monter le personnage dans la voiture. Pour le comportement cible 2.4.3.3., il doit être attendu que les actions réalisées avec les figurines soient manifestées successivement. Par exemple, après avoir donné à manger à la poupée avec la cuillère, la personne doit immédiatement donner à manger à l'animal en jouet. Pour le comportement cible 2.4.3.3., on peut citer comme exemple les actions sur objets consistant à nourrir avec la cuillère à la fois la poupée et l'animal, à endormir à la fois le poupon garçon et le poupon fille, à tendre le biberon à la fois à la poupée et à l'animal.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.4. Jeu symbolique	2.4.4. Joue à des jeux symboliques.	2.4.4.1. Traite les figurines comme si elles étaient vivantes. 2.4.4.2. Utilise les objets comme s'ils étaient un autre objet. 2.4.4.3. Utilise des objets absents comme s'ils étaient présents. 2.4.4.4. Attribue un rôle à elle-même ou à autrui. 2.4.4.5. Réalise différentes actions avec la même figurine. 2.4.4.6. Endosse les rôles de personnages imaginaires.	Pour l'évaluation et l'enseignement des comportements cibles de l'objectif 2.4.4., il est recommandé d'utiliser des jouets tels que tasse-soucoupe, cuillère-théière en jouet-service à thé, service de table (assiette, cuillère, etc.), fruits ou animaux en maquette, coussin, plus de deux poupées, peigne, miroir, voiture, figurines (personnages en jouet). Pour le comportement cible 2.4.4.1., on peut citer comme exemples de figurines une poupée, une marionnette, un animal en maquette, un personnage en maquette, des figurines de personnages de dessins animés. Pour le comportement cible 2.4.4.1., on peut citer comme exemple les actions

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			sur objets consistant à faire frapper le ballon par la poupée, à lui faire tenir un micro et faire comme si elle chantait, à lui mettre un peigne dans la main et faire comme si elle se coiffait, à lui faire conduire une voiture, à lui mettre une cuillère et une fourchette dans la main et faire comme si elle mangeait. Pour le comportement cible 2.4.4.2., on peut citer comme exemple les actions sur objets consistant à poser l'assiette sur sa tête comme un chapeau, à faire rouler un Lego comme une voiture, à porter des blocs à son oreille comme un téléphone. Pour le comportement cible 2.4.4.3., on peut citer comme exemple les actions sur objets consistant à faire semblant de mettre du sucre dans le verre et de remuer alors qu'il n'y en a pas, à faire semblant de piquer avec la fourchette un aliment dans l'assiette alors qu'il n'y en a pas, à faire semblant de laver la poupée alors qu'il n'y a pas d'eau, à faire semblant de verser du thé dans le verre. Le comportement cible 2.4.4.4. comprend les comportements de jeu thématique, c'est-à-dire à thème. On peut citer comme exemple le jeu de la dînette. Pour le comportement cible 2.4.4.4., on peut citer comme exemple des actions telles qu'endosser le rôle du médecin dans un thème de jeu, endosser le rôle de la mère dans un thème de jeu de dînette, attribuer à autrui le rôle du malade dans un thème de jeu, endosser le rôle du réparateur dans un thème de jeu. Le comportement cible 2.4.4.5., appelé schéma multiple, comprend une chaîne d'actions dans un contexte où celles-ci sont liées entre elles du point de vue de l'objet, de la personne ou de l'événement. *Pour le comportement cible 2.4.4.5., on peut citer comme exemple des actions telles que nourrir, bercer, endormir la poupée ; faire rouler la voiture, la garer, provoquer un accident ; conduire l'ambulance, y faire monter le malade et le conduire à l'hôpital. *Pour le comportement cible 2.4.4.6., on peut citer comme exemple le fait d'incarner un personnage de dessin animé.

- Dans la section Jeu social ; Les objectifs et les comportements cibles associés visent la participation sociale pendant le jeu. Ces comportements cibles s'inscrivent dans un éventail allant de l'absence de conscience de la présence d'autrui dans le même milieu jusqu'à la manifestation d'actions de jeu en interaction sociale avec autrui. L'évaluation du jeu symbolique doit être réalisée parallèlement à l'évaluation des comportements cibles, mais à des moments différents. Lors de l'évaluation des objectifs et des comportements cibles associés, au moins une personne doit être présente aux côtés de la personne en tant que partenaire de jeu. Lors de l'évaluation ou de l'enseignement des comportements cibles, le critère d'éloignement par rapport à l'éducateur, à un adulte ou à un pair peut être fixé à 50 cm ou 1 pas de distance de l'autre personne, et le critère de proximité au fait d'être assis face à l'autre personne à 50 cm ou 1 pas, voire moins. Lors de l'évaluation des objectifs et des comportements cibles associés, il est nécessaire de choisir des jouets adaptés au niveau de jeu symbolique de la personne. Lors de l'évaluation des objectifs et des comportements cibles associés, des milieux présentant les caractéristiques du milieu d'évaluation utilisé pour l'évaluation des objectifs de jeu symbolique doivent être utilisés. Lors de l'évaluation et de l'enseignement des objectifs et des comportements cibles associés, il est recommandé d'utiliser des jouets semblables à ceux choisis par la personne. Il est recommandé d'enseigner les comportements cibles visés conjointement avec les comportements cibles de jeu symbolique. Pour l'enseignement des comportements cibles, les approches d'intervention naturalistes, développementales et comportementales fondées sur des preuves scientifiques sont recommandées. Les approches d'intervention centrées sur les parents peuvent également être privilégiées. Il est recommandé de généraliser les comportements cibles à différents milieux (maison, crèche, etc.) et à différentes personnes (parent, frère ou sœur, pair, etc.).

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.5. Jeu social	2.5.1. Joue en observant dans le même milieu.	2.5.1.1. Joue seule, avec un seul objet et sans pair, à distance de l'éducateur. 2.5.1.2. Joue au niveau du jeu spectateur, en observant de loin son partenaire de jeu.	Pour l'enseignement des comportements cibles de l'objectif 2.5.1., il est recommandé d'utiliser des techniques puissantes pour établir une interaction sociale avec la personne, telles que l'« imitation » de ses comportements et le « parler parallèle ». * Pour l'utilisation de la technique d'imitation, on peut citer comme exemple le fait, pendant l'interaction de jeu avec la personne, de prendre le même objet qu'elle a pris et de réaliser exactement les mêmes actions qu'elle, en imitant à cette occasion exactement les sons ou les mots qu'elle produit. Pour l'enseignement de l'objectif 2.5.1., il est recommandé d'enseigner conjointement les comportements cibles de jeu simple figurant dans la section Jeu symbolique. Lors de la première évaluation du comportement cible 2.5.1.1., il est recommandé qu'un adulte ou un pair familier à la personne soit présent. Pour le comportement cible 2.5.1.1., on peut citer comme exemple l'action de faire rouler une voiture seule, sans établir d'interaction sociale, à 1 pas ou 50 cm de son partenaire de jeu ou dans un coin de la pièce. Ce comportement cible correspond au fait que des personnes, en particulier de jeunes enfants présentant de sévères limitations de l'interaction sociale et commençant pour la première fois une éducation de soutien, se trouvent dans le même milieu que l'éducateur, même brièvement, sans manifester de comportements d'évitement d'autrui. Il doit donc être considéré comme l'atteinte du niveau consistant à jouer en étant dans le même milieu, même si elles jouent seules et avec les jouets pour lesquels elles manifestent un intérêt excessif. Pour le comportement cible 2.5.1.2., on peut citer comme exemple les comportements consistant à regarder, même rarement, le visage du partenaire de jeu présent dans le même milieu mais à distance, ou le jouet qu'il tient, pendant qu'elle réalise des actions de jeu avec un jouet.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.5. Jeu social	2.5.2. Joue en jeu parallèle.	2.5.2.1. Joue en jeu parallèle, à proximité du partenaire de jeu, avec des jouets semblables à ceux choisis par l'éducateur. 2.5.2.2. Joue à tour de rôle avec le partenaire de jeu en utilisant le même ensemble de jouets, face à face.	Pour l'enseignement des comportements cibles de l'objectif 2.5.2., il est recommandé, outre le modelage, de recourir à l'étiquetage et à la description verbale des actions et de l'intention communicative. *Il est recommandé d'enseigner conjointement les comportements cibles de jeu simple et de jeu combinatoire figurant dans la section Jeu symbolique. Pour le comportement cible 2.5.2.1., des jouets doivent se trouver à proximité du partenaire de jeu dans le milieu de jeu.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Pour le comportement cible 2.5.2.1., on peut citer comme exemple des comportements de jeu parallèle tels que regarder le visage du partenaire de jeu qui utilise le même jouet, regarder le jouet qu'il tient, sourire, lui demander le jouet qu'il tient. Pour le comportement cible 2.5.2.2., on peut citer comme exemple des comportements de jeu parallèle tels que, à faible distance du partenaire de jeu, pointer le jouet que celui-ci tient ou parler du jouet tout en regardant le visage de l'éducateur et le jouet qu'il tient ; choisir le jouet choisi par le partenaire de jeu ; respecter son tour dans les jeux fondés sur l'alternance.
Section 2.5. Jeu social	2.5.3. Joue en jeu coopératif.	2.5.3.1. Joue en jeu coopératif avec son partenaire de jeu, sur un thème semblable au sein d'un même scénario. 2.5.3.2. Intègre son partenaire de jeu au scénario qu'elle a initié.	Pour l'enseignement des comportements cibles de l'objectif 2.5.3., il est recommandé de les enseigner conjointement avec les comportements cibles de jeu symbolique figurant dans la section Jeu symbolique. Pour le comportement cible 2.5.3.1., on peut citer comme exemple le fait de jouer son rôle en réalisant plusieurs actions avec des jouets semblables, au sein d'un même thème (par exemple la dinette) et d'un même scénario (par exemple préparer du thé pour le partenaire de jeu qui joue le rôle de l'invité) : par exemple, en tant qu'hôte, faire semblant d'ouvrir la porte, dire bonjour, préparer le thé, servir. Pour le comportement cible 2.5.3.2., on peut citer comme exemple des actions telles que planifier avec le partenaire de jeu la détermination du thème, du scénario et du rôle avant le jeu, attribuer un rôle au partenaire de jeu, lui rappeler son rôle.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.6. Communication alternative	2.6.1. Utilise les outils de communication alternative fondés sur la photographie, l'objet ou un appareil.	2.6.1.1. Refuse un objet, une action, une information en utilisant un outil de communication alternative. 2.6.1.2. Demande un objet, une action, une information en utilisant un outil de communication alternative. 2.6.1.3. Répond en utilisant un outil de communication alternative.	Les comportements cibles de l'objectif 2.6.1. peuvent être proposés, afin de répondre au besoin de communication et de soutenir le développement de la communication, aux personnes qui, après l'enfance, se trouvent à l'adolescence ou au début de l'âge adulte et qui n'ont pas atteint les objectifs figurant dans la deuxième section, visant à faire apparaître et à développer la communication verbale, ou qui ne communiquent verbalement que de manière limitée. * Avant l'évaluation de ces comportements cibles, les comportements cibles de langage et de communication de la période prélinguistique doivent être évalués. Il est recommandé de consigner l'utilisation, même limitée, de comportements de communication tels que les gestes conformément à leur but communicatif, afin de s'en servir comme comportements auxiliaires pour soutenir la communication alternative.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			* Le niveau de reconnaissance par la personne des images correspondant aux symboles d'objets ainsi que son degré d'intérêt pour les appareils technologiques tels que les tablettes doivent être évalués. * Pour soutenir les compétences de communication alternative, il est recommandé d'utiliser, outre les technologies d'assistance comportant des symboles d'objets réels ou des symboles tangibles, des appareils de communication alternative de haute technologie soutenant la réponse et le commentaire à plusieurs niveaux.

3. Nom du module	COMPÉTENCES SOCIALES
3. Objectif du module	Le Module Compétences sociales vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme de réaliser les compétences sociales.
3. Sections du module	Communication et interaction, Reconnaître, comprendre et exprimer les émotions, Gestion des émotions et du comportement, Résolution de problèmes sociaux Pour l'enseignement et l'évaluation des comportements cibles figurant dans la section 1, il faut travailler dans des milieux naturels et, si les conditions ne s'y prêtent pas, créer des milieux simulés. Des occasions doivent être créées pour que la personne puisse manifester la compétence. Pour l'enseignement de ces comportements cibles, le scénario social, l'enseignement direct,

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 2.6. Communication alternative	3.1.1. Salue.	3.1.1.1. Salue son entourage proche en utilisant des gestes, des mimiques et des actions. 3.1.1.2. Salue son entourage proche en utilisant des formulations verbales.	Pour l'enseignement des comportements cibles figurant dans l'objectif 3.1.1., il doit être attendu de la personne qu'elle salue en utilisant des formulations verbales telles que « bonjour », « bonjour (le matin) », « salut », etc., ainsi que des gestes/mimiques/actions tels que serrer la main, saluer de la tête, faire signe de la main, etc.
Section 3.1. Communication et interaction	3.1.2. Prend congé.	3.1.2.1. Prend congé de son entourage proche en utilisant des gestes, des mimiques et des actions. 3.1.2.2. Prend congé de son entourage proche en utilisant des formulations verbales.	Pour l'enseignement des comportements cibles figurant dans l'objectif 3.1.2., il doit être attendu de la personne qu'elle salue en utilisant des formulations verbales telles que « au revoir », « salut », « à bientôt », etc., ainsi que des gestes/mimiques/actions tels que serrer la main, saluer de la tête, faire signe de la main, etc.
Section 3.1. Communication et interaction	3.1.3. Communique.	3.1.3.1. Initie la communication en utilisant des gestes, des mimiques et des actions appropriés. 3.1.3.2. Initie la communication en utilisant des formulations verbales appropriées. 3.1.3.3. Maintient la communication en réagissant par des gestes, des mimiques et des actions appropriés à la communication initiée par son interlocuteur. 3.1.3.4. Maintient la communication en réagissant par des formulations verbales appropriées à la communication initiée par son interlocuteur. 3.1.3.5. Maintient la communication avec son interlocuteur en utilisant des gestes, des mimiques et des actions appropriés. 3.1.3.6. Maintient la communication avec son interlocuteur par des questions et des commentaires appropriés. 3.1.3.7. Met fin à la communication en utilisant des gestes, des mimiques et des actions appropriés. 3.1.3.8. Met fin à la communication en utilisant des formulations verbales appropriées.	Lors du travail sur les objectifs et comportements cibles 3.1.3. et 3.1.4., ceux-ci doivent être travaillés simultanément, dans une perspective globale. Dans les comportements cibles figurant dans les objectifs 3.1.3. et 3.1.4., il est attendu de la personne qu'elle produise des réponses socialement acceptables. Par exemple, en 3.1.3.6., le fait que la personne maintienne la communication en employant des mots argotiques à propos de la situation racontée par son interlocuteur n'est pas correct, car socialement inacceptable. Le mot « approprié » figurant dans les comportements cibles des objectifs 3.1.3. et 3.1.4. signifie également que la personne réagit aux émotions et aux pensées exprimées par son interlocuteur pendant la communication. Par exemple, pour le comportement cible 3.1.3.5., le fait que la personne réagisse en riant ou en se moquant alors que son interlocuteur raconte, avec une expression triste, un événement pénible qu'il a vécu n'est pas correct.
Section 3.1. Communication et interaction	3.1.4. Respecte les règles de la communication.	3.1.4.1. Établit un contact visuel avec son interlocuteur. 3.1.4.2. Communique en ajustant la distance physique en fonction de son interlocuteur. 3.1.4.3. Montre qu'elle écoute son interlocuteur en utilisant des gestes, des mimiques et des actions appropriés. 3.1.4.4. Montre qu'elle écoute son interlocuteur en utilisant des mots appropriés. 3.1.4.5. Prend la parole à son tour dans une conversation. 3.1.4.6. Communique en utilisant un ton de voix approprié.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.1. Communication et interaction	3.1.5. Utilise les formules de politesse dans la communication.	3.1.5.1. Utilise les formulations appropriées pour demander la permission. 3.1.5.2. Utilise les formules sociales adaptées aux contextes (achats, visite à un malade, etc.). 3.1.5.3. Utilise les formules de politesse dans la communication.	Pour le comportement cible 3.1.5.1., on peut citer comme exemple des formulations telles que « Puis-je le prendre ? », « Pouvez-vous me le donner ? ». Pour le comportement cible 3.1.5.3., on peut citer comme exemple des formulations telles que « S'il vous plaît, de rien, excusez-moi, merci, je suis désolé ». Ces formules de politesse peuvent être diversifiées selon les besoins de la personne.
Section 3.1. Communication et interaction	3.1.6. Réalise les compétences régulant l'interaction sociale.	3.1.6.1. Attend son tour. 3.1.6.2. Partage ses affaires. 3.1.6.3. S'entraide. 3.1.6.4. Coopère. 3.1.6.5. Assume ses responsabilités.	Pour l'enseignement et l'évaluation des comportements cibles figurant dans l'objectif 3.1.6., il faut travailler dans des milieux naturels et, si les conditions ne s'y prêtent pas, créer des milieux simulés. Des occasions doivent être créées pour que la personne puisse manifester la compétence. Pour l'enseignement de ces comportements cibles, on peut recourir aux scénarios sociaux, aux jeux de rôle, etc. Pour le comportement cible 3.1.6.1., on peut citer comme exemple les comportements consistant à faire la queue et à attendre son tour.
Section 3.1. Communication et interaction	Objectifs	Pour l'enseignement des comportements cibles figurant dans la section 2, il faut recourir à des jeux, à des jeux de rôle, etc. Dans les compétences de reconnaissance et d'expression des émotions, les comportements cibles ont été rédigés pour les personnes disposant ou non du langage verbal. Pour les personnes disposant du langage verbal, les gestes, mimiques et actions ainsi que les formulations verbales doivent être enseignés conjointement Comportements cibles	Explications

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.2. Reconnaître, comprendre et exprimer les émotions	3.2.1. Reconnaît les émotions.	3.2.1.1. Imiter les gestes/mimiques exprimant les émotions. 3.2.1.2. Montre les émotions sur des images. 3.2.1.3. Dit les émotions figurant sur une image. 3.2.1.4. Montre l'émotion qui lui est énoncée en utilisant ses gestes/mimiques.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.2. Reconnaître, comprendre et exprimer les émotions	3.2.2. Réagit de manière appropriée à ses propres émotions et à celles d'autrui.	3.2.2.1. Imiter les gestes/mimiques exprimant les émotions. 3.2.2.2. Montre les émotions sur des images. 3.2.2.3. Dit les émotions figurant sur une image. 3.2.2.4. Montre l'émotion qui lui est énoncée en utilisant ses gestes/mimiques.	Dans les comportements cibles 3.2.2.1. et 3.2.2.2., il est attendu de la personne qu'elle réagisse en fonction de l'émotion qu'elle exprime sur le moment pendant la communication. Par exemple, le fait qu'elle exprime sa joie avec un ton de voix enthousiaste et un visage souriant est une réponse correcte.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Dans le comportement cible 3.2.2.3., il est attendu de la personne qu'elle réagisse en fonction de l'émotion exprimée par son interlocuteur pendant la communication. Par exemple, le fait qu'elle montre, avec une expression triste, qu'elle le comprend pendant qu'il pleure est une réponse correcte.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.2.	rés. Objectifs	Pour l'enseignement et l'évaluation des comportements cibles figurant dans la section 3, il faut recourir à des milieux simulés et à des scénarios structu Les comportements cibles figurant dans la section 3 ont été rédigés pour les personnes disposant ou non du langage verbal. Pour les personnes disposant du langage verbal, les gestes, mimiques et actions ainsi que les formulations verbales doivent être enseignés conjointement. Comportements cibles	Explications

Pour l'enseignement et l'évaluation des comportements cibles figurant dans la section 4, il faut recourir à des milieux simulés, à des séquences vidéo, à des études de cas ainsi qu'à des scénarios structurés.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.3. Émotions et comportement	3.3.1. Réagit de manière appropriée aux demandes d'autrui.	3.3.1.1. Distingue les demandes/comportements appropriés de ceux qui ne le sont pas. 3.3.1.2. Utilise des gestes/mimiques et des actions appropriés pour indiquer qu'elle accepte la demande d'une personne. 3.3.1.3. Utilise des mots/phrases appropriés pour indiquer qu'elle accepte la demande d'une personne. 3.3.1.4. Utilise des gestes/mimiques et des actions appropriés pour indiquer qu'elle refuse la demande d'une personne. 3.3.1.5. Utilise des mots/phrases appropriés pour indiquer qu'elle refuse la demande d'une personne.	
Section 3.3. Émotions et comportement	3.3.2. Exprime ses préférences de manière appropriée.	3.3.2.1. Montre ses préférences par des gestes/mimiques, des actions ou des outils de communication alternative appropriés. 3.3.2.2. Exprime ses préférences en utilisant des mots.	
Section 3.3. Émotions et comportement	3.3.3. Réagit de manière appropriée aux situations négatives.	3.3.3.1. Réagit de manière appropriée lorsqu'elle commet une erreur. 3.3.3.2. Réagit de manière appropriée lorsqu'elle est en colère. 3.3.3.3. Réagit de manière appropriée lorsqu'elle subit une injustice. 3.3.3.4. Réagit de manière appropriée lorsqu'elle est rejetée. 3.3.3.5. Réagit de manière appropriée lorsqu'elle est l'objet de moqueries. 3.3.3.6. Réagit de manière appropriée lorsqu'elle subit du harcèlement entre pairs. 3.3.3.7. Réagit de manière appropriée lorsqu'elle perd lors d'activités de compétition.	Pour l'objectif 3.3.3., il faut choisir, parmi des réponses telles que présenter des excuses, compter jusqu'à 10, s'éloigner du lieu, en informer un adulte, exprimer à son interlocuteur sa tristesse ou sa colère, celles qui conviennent au contexte et à la performance de la personne. Par exemple, si, dans une situation donnée, s'éloigner du lieu où elle se trouve lorsqu'on se moque d'elle peut être une réponse acceptable, dans une autre situation, rester sur place et compter mentalement jusqu'à 10 est une réponse acceptable.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 3.4. Résolution de problèmes sociaux	3.4.1. Résout les problèmes sociaux rencontrés dans la vie quotidienne.	3.4.1.1. Dit en quoi consiste le problème rencontré dans la vie quotidienne. 3.4.1.2. Propose des solutions au problème rencontré dans la vie quotidienne. 3.4.1.3. Met en œuvre les solutions proposées aux problèmes rencontrés dans la vie quotidienne. 3.4.1.4. Dit si les solutions proposées ont été efficaces ou non pour résoudre le problème.	Pour l'enseignement de l'objectif 3.4.1., on recourt à l'approche par processus cognitif. Pour l'objectif 3.4.1., le travail se fait en créant des situations-problèmes telles que « En jouant au ballon avec ton ami, tu as cassé par accident la vitre d'une maison. Que fais-tu ? », « Ton ami a pris ton crayon sans permission. Que fais-tu ? ». Au besoin, des activités de modelage et de jeu de rôle peuvent également être proposées dans des milieux simulés.

4. Nom du module	LECTURE ET ÉCRITURE Le Module Lecture et écriture vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme de réussir dans les compétences de littératie précoce, de lecture et d'écriture initiales,
4. Objectif du module	de lecture et d'écriture fonctionnelles, de grammaire, de compréhension de l'écrit, de compréhension de l'oral et d'expression écrite.
4. Sections du module	Littératie précoce, Lecture et écriture initiales, Lecture et écriture fonctionnelles, Grammaire, Compréhension de l'écrit, Compréhension de l'oral, Expression écrite Explications générales relatives au module

Explications générales relatives au module

- Les comportements cibles de la section littératie précoce peuvent faire l'objet d'un enseignement direct, mais ces compétences doivent aussi être développées de manière efficace et durable au moyen de jeux et d'activités ludiques. La section grammaire est classée par thèmes. Elle ne suit pas un ordre allant du facile au difficile. L'enseignant peut choisir les objectifs selon le programme scolaire et la performance de la personne. Des schémas doivent être utilisés pour les comportements cibles exigeant classement et mise en ordre. Note relative aux explications comportant un (*) dans la section Compréhension de l'écrit : *Les questions de compréhension d'un texte peuvent être posées à la personne selon 3 types : les questions dont la réponse figure dans le texte, les questions inférentielles, les questions de connaissances et d'expérience. Questions dont la réponse figure dans le texte : questions dont la réponse est exprimée clairement dans une phrase du texte. Questions inférentielles : questions dont la réponse n'est pas exprimée clairement dans une phrase du texte et qui exigent du lecteur qu'il utilise différentes parties du texte et établisse des liens entre les événements. Questions fondées sur les connaissances et les expériences : questions exigeant que le lecteur réponde en associant ses propres connaissances et expériences aux événements du texte.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.1. Littérature précoce	4.1.1. Discrimine les caractéristiques sonores des mots.	4.1.1.1. Dit que les paires de mots énoncées sont identiques. 4.1.1.2. Dit que les paires de mots énoncées sont différentes. 4.1.1.3. Dit si les mots énoncés riment ou non. 4.1.1.4. Dit lesquels des mots énoncés riment. 4.1.1.5. Produit un mot rimant avec un mot énoncé.	Pour l'objectif 4.1.1., lors de l'enseignement au moyen de poèmes/comptines/chansons : 1. Les poèmes/comptines/chansons doivent être dits avec les personnes. 2. Il faut demander à la personne de répéter après vous. 3. Il faut demander à la personne de les dire de manière autonome. 4. Il faut demander à la personne de dire les mots qui riment de manière rythmée. 5. Il faut demander à la personne de produire des mots dont la prononciation ressemble à celle des mots qui riment. 6. Il faut demander à la personne de dire le son accentué dans les mots qui riment. Vous pouvez également travailler cet objectif au moyen de récits comportant des mots qui riment. Pour les comportements cibles 4.1.1.3., 4.1.1.4. et 4.1.1.5., il faut recourir à des poèmes/comptines/devinettes/chansons comportant des mots qui riment afin de développer la conscience de la rime ; les mots qui riment doivent être accentués et répétés. Il faut veiller à ce que les mots qui riment se ressemblent par au moins 2 sons. Les mots courts se prêtent mieux au travail sur la rime . Pour le comportement cible 4.1.1.1., il faut proposer à la personne des paires de mots identiques (bing bing) ou différents (bing ding). Ces mots peuvent être des mots ayant un sens (çok köç) comme des mots dépourvus de sens (pit nit). Pour le comportement cible 4.1.1.2., le travail doit se faire avec deux mots. Pour le comportement cible 4.1.1.3., trois mots sont proposés. Deux d'entre eux riment entre eux, le troisième ne rime pas. Il doit être attendu de la personne qu'elle distingue lesquels des deux riment. Pour le comportement cible 4.1.1.4., il faut utiliser des mots se prêtant à la production de rimes et veiller à ce qu'ils soient courts (par exemple baş, taş, kaş, yaş, etc.).

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.1. Littératie précoce	4.1.2. Discrimine les caractéristiques syllabiques des mots.	4.1.2.1. Découpe en syllabes les mots énoncés. 4.1.2.2. Dit la première syllabe d'un mot énoncé. 4.1.2.3. Dit la dernière syllabe d'un mot énoncé.	Pour le comportement cible 4.1.2.1., il faut commencer par travailler avec des mots courts. Il est important de servir d'abord de modèle pendant le travail. Lors du découpage en syllabes, chaque syllabe doit être accentuée en tapant simultanément des mains, en frappant la table de la main ou en tapant du pied.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.1. Littératie précoce	4.1.3. Discrimine les caractéristiques phonémiques des mots.	4.1.3.1. Dit si deux mots énoncés commencent ou non par le même son. 4.1.3.2. Dit si deux mots énoncés se terminent ou non par le même son. 4.1.3.3. Dit, parmi trois mots énoncés, ceux qui commencent par le même son. 4.1.3.4. Dit, parmi les mots énoncés, ceux qui se terminent par le même son. 4.1.3.5. Dit un mot commençant par le même son que le mot énoncé. 4.1.3.6. Dit le premier son du mot énoncé. 4.1.3.7. Dit un mot se terminant par le même son que le mot énoncé. 4.1.3.8. Dit le dernier son du mot énoncé. 4.1.3.9. Dit ce qui reste d'un mot énoncé après en avoir supprimé le premier ou le dernier son. 4.1.3.10. Dit le nouveau mot qu'elle forme en ajoutant un son au début ou à la fin d'un mot énoncé. 4.1.3.11. Dit le nouveau mot qu'elle forme en remplaçant un son du mot énoncé par un autre son. 4.1.3.12. Dit quel est le mot court énoncé son par son. 4.1.3.13. Découpe en sons un mot court énoncé.	Pour l'enseignement de l'objectif 4.1.3., il faut impérativement servir d'abord de modèle afin que les personnes comprennent en quoi consiste la tâche attendue d'elles. Lors de l'évaluation, il faut expliquer, à partir d'items d'exemple, ce qui est demandé dans l'item concerné. Pour l'enseignement et l'évaluation de l'objectif 4.1.3., il est nécessaire de travailler avec des mots familiers aux personnes. Les mots dont elles ignorent le sens les empêchent de comprendre la tâche et de se concentrer sur les propriétés sonores des mots. Pour l'enseignement de l'objectif 4.1.3., il faut être conscient de la distinction entre le son et la lettre. Lors de l'enseignement et de l'évaluation, ce sont les sons et non les lettres qui sont accentués. En outre, certaines lettres correspondent à 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 l'enseignement de l'objectif 4.1.3., il faut travailler d'abord avec des mots d'une syllabe, puis avec des mots de deux syllabes. Il ne faut pas travailler avec des mots de trois syllabes ou plus. Pour l'enseignement de l'objectif 4.1.3., il faut d'abord travailler avec les sons des consonnes. Pour les comportements cibles 4.1.3.3. et 4.1.3.4., trois mots sont proposés. Deux d'entre eux commencent, se terminent par le même son, tandis que le troisième commence, se termine par un son différent. Il doit être attendu de la personne qu'elle distingue lesquels des deux commencent, se terminent par le même son. Pour le comportement cible 4.1.3.9., on peut citer les exemples « taş aş » pour dire ce qui reste après suppression du premier son, et « taş ta » pour dire ce qui reste après suppression du dernier son. Pour le comportement cible 4.1.3.10., on peut citer les exemples « aç taç; ev dev; çim içim » pour la formation d'un nouveau mot par ajout d'un son au début

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			du mot, et les exemples « su sus; bu bul; dev deve; gez gezi » pour la formation d'un nouveau mot par ajout d'un son à la fin du mot. En outre, afin que le mot à former dans ce comportement cible soit également un mot ayant un sens, le son à ajouter doit être donné en même temps que le mot. Pour le comportement cible 4.1.3.11., il faut procéder en modifiant d'abord les premiers sons, puis les derniers sons et ensuite les sons du milieu. On peut citer comme exemples « baş taş; baş bal; baş beş ». En outre, afin que le mot à former dans ce comportement cible soit également un mot ayant un sens, le son à modifier et le son qui le remplacera doivent être donnés ensemble.
Section 4.1. Littératie précoce	4.1.4. Dit le mot écrit qui lui est montré.	4.1.4.1. Apparie l'écrit illustré donné avec le mot écrit. 4.1.4.2. Apparie l'image donnée avec le mot écrit. 4.1.4.3. Montre, parmi les mots écrits donnés, le mot écrit demandé. 4.1.4.4. Dit le mot écrit qui lui est montré.	Pour l'enseignement de l'objectif 4.1.4., il faut choisir des mots que la personne rencontre fréquemment. Pour cet objectif, ce qui est attendu d'elle n'est pas de lire le mot, mais de le reconnaître à partir de sa forme. Pour le comportement cible 4.1.4.1., deux jeux de cartes portant sur un même thème (par exemple les fruits, les vêtements, etc.) sont préparés : l'un avec image/écrit, l'autre avec l'écrit seul. Le nombre de cartes de ces jeux doit être adapté aux caractéristiques cognitives de la personne. Il doit être demandé à la personne d'apparier les écrits avec le mot écrit illustré correspondant.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.1. Littératie précoce	4.1.5. Discrimine les caractéristiques de l'écrit.	4.1.5.1. Montre le sens de l'écrit, de gauche à droite. 4.1.5.2. Montre le sens de déroulement des lignes de l'écrit, vers le bas. 4.1.5.3. Dit combien de mots comporte une phrase écrite contenant 2 à 5 mots. 4.1.5.4. Montre les lettres parmi d'autres formes ressemblant à des lettres. 4.1.5.5. Dit combien de lettres comporte un mot écrit contenant 2 à 6 lettres. 4.1.5.6. Montre une lettre majuscule dans un écrit. 4.1.5.7. Montre une lettre minuscule dans un écrit. 4.1.5.8. Dit combien de phrases comporte un texte court écrit contenant 2 à 4 phrases. 4.1.5.9. Montre les signes de ponctuation de base dans un écrit. 4.1.5.10. Montre, parmi des mots présentés par écrit, le mot identique au mot montré. 4.1.5.11. Montre les lettres identiques au sein d'un mot. 4.1.5.12. Montre le mot énoncé parmi la forme écrite de mots de longueurs différentes.	Pour l'objectif 4.1.5., il est important que les personnes 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 insistant sur les caractéristiques de l'écrit (par exemple, en montrant le texte de la page et en disant « Je commence à lire ici. », puis en suivant le texte du doigt pendant 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 4.1.5.3., suivre de temps à autre du doigt les supports écrits et montrer du doigt la forme écrite du mot énoncé est important pour que les personnes développent la notion de mot. Pour le comportement cible 4.1.5.4., l'évaluation doit se faire en présentant 3 ou 4 images dont l'une est une lettre et les autres des formes ressemblant à une lettre (?, <, ±, ω, j, †, etc.). Pour le comportement cible 4.1.5.10., il doit être demandé à la personne de distinguer le mot identique, en lui présentant le mot cible (par exemple kömür) accompagné de 2 ou 3 mots dont l'orthographe est semblable mais différente (kemer, köruk, küme, etc.) ainsi que du mot cible à l'identique.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Pour le comportement cible 4.1.5.12., on énonce à la personne un mot dont la prononciation est longue (par exemple sandalye) ou courte (par exemple su) et on lui demande lequel des 2 ou 3 mots qui lui sont montrés peut correspondre à ce mot. Par exemple, on montre à la personne deux cartes sur lesquelles sont écrits les mots « sandalye » et « su » et on lui donne une consigne du type « À ton avis, sur laquelle est écrit sandalye ? » afin d'évaluer si elle est consciente qu'un mot dont la prononciation est longue doit également avoir une forme écrite longue.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.2. Lecture et écriture initiales	4.2.1. Discrimine le son présenté.	4.2.1.1. Montre les images des mots commençant par le son présenté. 4.2.1.2. Dit le son par lequel commencent les mots commençant par le son présenté. 4.2.1.3. Montre les images des mots se terminant par le son présenté. 4.2.1.4. Dit le son par lequel se terminent les mots se terminant par le son présenté.	Les comportements cibles 4.2.1.1. et 4.2.1.3. peuvent être réalisés au moyen des compétences d'appariement et de discrimination des sons. Il faut commencer par l'appariement. Pour faire réaliser l'appariement, il faut par exemple montrer les images de deux mots commençant/se terminant par le son présenté et de mots commençant/se terminant par un son différent, demander de dire les mots, puis de montrer ceux qui commencent/se terminent par le même son (le son présenté). Pour la discrimination, il faut présenter à la personne un ensemble composé des images de deux mots commençant/se terminant par le même son et de l'image d'un mot commençant/se terminant par le son présenté. Pour chaque application, il faut utiliser des mots et leurs images constituant au moins quatre ensembles. Pour les comportements cibles 4.2.1.1. et 4.2.1.3., la consigne peut être donnée en produisant le son présenté : « Montre celui qui commence par ... ! » (discrimination), « Montre ceux qui commencent par ... ! » (appariement). Pour la discrimination, la consigne doit être « Quel mot ne commence pas par ... ? Montre-le ! ». Ces comportements cibles peuvent être organisés, selon le niveau cognitif de la personne, comme un choix de mot parmi trois ou quatre images. Pour les comportements cibles 4.2.1.2. et 4.2.1.4., les mots doivent être énoncés à la personne en lui présentant leurs images. Lors de l'énonciation, le son à enseigner doit être accentué. Même si l'ordre d'enseignement des groupes de sons est fixé par le programme d'enseignement, les sons que la personne est capable de produire doivent être pris en compte dans l'ordre de présentation des sons.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.2. Lecture et écriture initiales	4.2.2. Lit le son présenté.	4.2.2.1. Lit la minuscule du son présenté. 4.2.2.2. Lit la majuscule du son présenté.	Lors des activités relatives à l'objectif 4.2.2., il faut veiller à ce que la personne se tienne droite pendant la lecture et tienne le livre/le cahier à une distance adaptée à sa vue. Pour l'objectif 4.2.2., 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 4.2. Lecture et écriture initiales	4.2.3. Écrit le son présenté en caractères d'imprimerie droits.	4.2.3.1. Écrit la minuscule du son présenté en caractères droits, d'après un modèle. 4.2.3.2. Écrit la majuscule du son présenté en caractères droits, d'après un modèle. 4.2.3.3. Écrit le son présenté lorsqu'il est énoncé.	Pour l'objectif 4.2.3., il faut veiller à ce que la personne s'assoie de manière à pouvoir écrire aisément en se penchant vers son cahier et à ce qu'elle tienne le cahier à une distance adaptée à sa vue et à son écriture. Pour les comportements cibles 4.2.3.1. et 4.2.3.2., il faut servir de modèle, autant de fois que la personne en a besoin, quant à la manière d'écrire la lettre demandée. Il importe autant que la personne écrive correctement la lettre entre les lignes qu'elle l'écrive conformément au sens et aux règles du tracé. C'est pourquoi, lors du modelage, le tracé de la lettre doit être verbalisé à chaque fois. La lettre que la personne doit écrire doit ensuite être écrite dans son cahier à titre d'exemple. Il faut lui demander d'écrire d'après ce modèle. Si, après le modelage, la personne ne parvient pas à inscrire la lettre entre les lignes, l'écrit dans le mauvais sens ou n'en respecte pas les points de départ et d'arrivée, il faut recourir à des guidances visuelles telles que mettre en évidence la ligne, faire repasser la lettre sur des pointillés, marquer les points de départ et d'arrivée, indiquer le sens par une flèche. Il faut renforcer la personne en lui montrant les lettres qu'elle a écrites correctement et en disant « Tu as très bien écrit ! », sans s'attarder sur les lettres mal écrites. Pour le comportement cible 4.2.3.3., si la personne ne parvient pas à écrire le son lorsqu'il est énoncé, il faut lui montrer brièvement le symbole du son énoncé, puis le masquer et lui demander de l'écrire en énonçant de nouveau le son. Après qu'elle a écrit, la lettre écrite doit être comparée au modèle montré, que l'on découvre à nouveau.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.2. Lecture et écriture initiales	4.2.4. Lit le son présenté au sein de syllabes et de mots.	4.2.4.1. Lit les syllabes formées à partir des sons présentés. 4.2.4.2. Lit les mots composés de syllabes comportant les sons présentés. 4.2.4.3. Montre les images des mots qu'elle a lus.	Pour le comportement cible 4.2.4.1., lire les syllabes en allongeant le son présenté et en le combinant à l'autre son est une stratégie qui facilite le décodage. Pour les comportements cibles 4.2.4.1. et 4.2.4.2., il faut former, en combinant le son présenté aux sons enseignés précédemment, des syllabes et des mots ayant un sens autant que possible, les faire lire et les faire écrire.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Pour le comportement cible 4.2.4.2., lors de la lecture des mots, il faut suivre les étapes découper en syllabes-lire-combiner-lire. Par exemple, il faut demander de lire un mot formé de syllabes connues (lale, ela, etc.). Pour le comportement cible 4.2.4.3., apparier les mots lus à leurs images constitue une préparation à la compétence de compréhension de l'écrit.
Section 4.2. Lecture et écriture initiales	4.2.5. Écrit le son présenté, au sein de syllabes et de mots, en caractères d'imprimerie droits.	4.2.5.1. Écrit d'après un modèle les syllabes formées à partir des sons présentés. 4.2.5.2. Écrit les syllabes formées à partir des sons présentés lorsqu'elles sont énoncées. 4.2.5.3. Écrit d'après un modèle les mots composés de syllabes comportant les sons présentés. 4.2.5.4. Écrit les mots composés de syllabes comportant les sons présentés lorsqu'ils sont énoncés.	Pour les comportements cibles 4.2.5.2. et 4.2.5.4., écrire sous dictée est une étape importante du décodage des sons par la personne. Cette étape ne doit pas être omise.
Section 4.2. Lecture et écriture initiales	4.2.6. Lit le son présenté au sein de phrases et de textes.	4.2.6.1. Lit les phrases formées à partir des sons présentés. 4.2.6.2. Lit les textes formés à partir des sons présentés.	Pour l'objectif 4.2.6., des phrases et des textes doivent être formés à partir de mots comportant le son présenté et les sons enseignés précédemment. Afin que les phrases et les textes aient un sens, des images peuvent être utilisées pour les mots composés de sons que la personne n'a pas encore appris. Pour le comportement cible 4.2.6.2., faire lire les textes de manière répétée sert à la fois au développement de la vitesse de lecture et à la compréhension de l'écrit.
Section 4.2. Lecture et écriture initiales	4.2.7. Écrit le son présenté, au sein de phrases, en caractères d'imprimerie droits.	4.2.7.1. Écrit d'après un modèle les phrases comportant les sons présentés. 4.2.7.2. Écrit les phrases comportant les sons présentés lorsqu'elles sont énoncées.	Lors de l'enseignement de l'objectif 4.2.7., l'attention de la personne doit être attirée sur les règles orthographiques ; il faut lui enseigner de quelle règle il s'agit et dans quel but elle est utilisée.
Section 4.2. Lecture et écriture initiales	4.2.8. Écrit de manière soignée.	4.2.8.1. Écrit en suivant les lignes. 4.2.8.2. Écrit une phrase en laissant un espace approprié entre les mots. 4.2.8.3. Écrit un mot en laissant un espace approprié entre les lettres. 4.2.8.4. Écrit un texte en laissant un espace approprié entre les phrases.	Pour l'objectif 4.2.8., des aménagements du cahier peuvent être réalisés (marquer les lignes en rouge, colorer une ligne divisée en deux, etc.). Lors de l'enseignement de ces comportements cibles, il faut d'abord montrer à la personne des exemples de belle écriture, la motiver et lui servir de modèle quant à la manière d'écrire.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.2. Lecture et écriture initiales	4.2.9. Répond aux questions posées sur la phrase et le texte comportant le son présenté.	4.2.9.1. Répond à des questions simples sur la phrase après avoir lu les phrases comportant les sons présentés. 4.2.9.2. Répond à des questions simples sur le texte après avoir lu les textes comportant les sons présentés.	Dans le comportement cible 4.2.9.1., les questions posées pour la compréhension de la phrase doivent être élaborées d'après chacun des constituants des phrases. Pour le comportement cible 4.2.9.2., la présence d'une image illustrant le texte

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			et le fait d'en parler avant la lecture facilitent la compréhension. Les questions doivent porter sur les actions, les personnes et les objets figurant dans le texte et viser les unités d'information qu'il contient. Afin que les phrases et les textes aient un sens, des images peuvent être utilisées pour les mots composés de sons que la personne n'a pas encore appris.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.3. Lecture et écriture fonctionnelles	4.3.1. Lit le mot retenu.	4.3.1.1. Lit le mot écrit en minuscules. 4.3.1.2. Lit le mot écrit avec une majuscule initiale. 4.3.1.3. Lit le mot écrit en majuscules. 4.3.1.4. Lit le mot écrit dans une autre taille et une autre police de caractères. 4.3.1.5. Montre le mot parmi d'autres mots dont l'orthographe est différente. 4.3.1.6. Montre le mot parmi d'autres mots dont l'orthographe est semblable.	Lors du travail sur l'objectif 4.3.1., un processus d'enseignement distinct doit être planifié pour chaque comportement cible. Il importe que la personne parvienne à l'autonomie dans l'ensemble des comportements cibles retenus pour chacun des mots cibles choisis. Les activités de lecture de mots doivent se poursuivre au moyen de jeux tels que le loto. Après chaque série de 10 mots enseignés, une évaluation du suivi des progrès doit être réalisée en établissant une liste dans laquelle ces mots figurent plusieurs fois. Grâce à cette évaluation, l'enseignant doit repérer les mots que la personne lit de manière erronée et, au lieu de passer au mot cible suivant, revenir à l'enseignement des mots mal lus.
Section 4.3. Lecture et écriture fonctionnelles	4.3.2. Apparie le mot retenu à son image.	4.3.2.1. Montre, parmi différentes images, l'image correspondant au mot enseigné. 4.3.2.2. Montre, parmi divers mots, le mot dont l'image est présentée.	Lors de l'enseignement de l'objectif 4.3.2., il faut veiller à ce que l'image retenue pour le mot cible soit une image que la personne peut rencontrer dans sa vie et qui illustre le mot de la manière la plus appropriée. Lors de ce type d'activités, il faut également interagir avec la personne de manière à développer son vocabulaire. Afin que la personne puisse lire les mots appris en situation réelle, des activités de généralisation doivent être menées, une collaboration doit être établie avec les familles et des informations doivent leur être demandées.
Section 4.3. Lecture et écriture fonctionnelles	4.3.3. Écrit le mot retenu.	4.3.3.1. Écrit le mot lorsque le mot et l'image correspondante lui sont montrés. 4.3.3.2. Écrit le mot lorsqu'il est énoncé en lui montrant l'image correspondante. 4.3.3.3. Écrit le mot lorsqu'il est énoncé.	Pour le comportement cible 4.3.3.1., il faut commencer avec davantage de guidances selon la performance des personnes, puis les estomper progressivement. Pour les personnes ayant des difficultés de préhension du crayon et d'écriture, il faut donner le mot écrit sur une grande feuille et leur demander d'aligner sous le mot les lettres correspondantes en les associant à partir de cartes-lettres ; le mot doit être relu et la personne doit ainsi former le mot.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.3. Lecture et écriture fonctionnelles	4.3.4. Lit le mot retenu au sein d'une phrase et d'un texte.	4.3.4.1. Lit le mot montré dans une phrase. 4.3.4.2. Lit le mot lorsqu'il lui est montré dans un texte. 4.3.4.3. Lit les phrases composées du mot enseigné et des mots enseignés précédemment. 4.3.4.4. Lit les textes composés du mot enseigné et des mots enseignés précédemment.	Pour l'objectif 4.3.4., des récits structurés doivent être utilisés afin que la personne puisse lire le mot ou les mots qu'elle a lus au sein d'une phrase et d'un texte. À ce stade, il ne faut pas attendre de la personne qu'elle lise la totalité de la phrase ou du texte. Le but de l'enseignement de ce comportement cible est uniquement que la personne reconnaisse le mot appris au sein d'une phrase ou d'un texte et lui donne un sens adapté au contexte. Pour les comportements cibles 4.3.4.3. et 4.3.4.4., il faut veiller à ce que les phrases formées présentent une certaine unité de sens. Il importe en outre que les phrases soient construites de manière à permettre à la personne d'utiliser l'écriture comme moyen de communication dans sa vie.
Section 4.3. Lecture et écriture fonctionnelles	4.3.5. Répond aux questions posées sur la phrase et le texte comportant le mot enseigné.	4.3.5.1. Répond à des questions simples sur la phrase après avoir lu les phrases. 4.3.5.2. Répond à des questions simples sur le texte après avoir lu les textes.	
Section 4.3. Lecture et écriture fonctionnelles	4.3.6. Écrit la phrase formée à partir des mots enseignés.	4.3.6.1. Écrit d'après un modèle les phrases composées du mot enseigné et des mots enseignés précédemment. 4.3.6.2. Écrit les phrases composées du mot enseigné et des mots enseignés précédemment lorsqu'elles sont énoncées.	Pour l'objectif 4.3.6., l'écriture de phrases doit être visée après que la personne a acquis la compétence d'écrire des mots. Pour la personne qui a appris à écrire des mots, il faut, à ce stade, modéliser les règles orthographiques nécessaires à l'étape de l'écriture de phrases, telles que laisser des espaces appropriés entre les mots, mettre un point à la fin de la phrase, commencer la phrase par une majuscule.
Section 4.3. Lecture et écriture fonctionnelles	4.3.7. Utilise la lecture fonctionnelle dans la vie quotidienne.	4.3.7.1. Se rend à l'endroit souhaité dans l'école en lisant les noms des lieux et des salles. 4.3.7.2. Suit les écrits figurant sur les panneaux de l'école en les lisant. 4.3.7.3. Suit les écrits figurant sur les affiches d'information et les panneaux de l'environnement en les lisant. 4.3.7.4. Fait ses achats en lisant les mots figurant sur sa liste. 4.3.7.5. Commande à manger et à boire en lisant les cartes dans les restaurants, pâtisseries, cafés, etc. 4.3.7.6. Se rend à l'endroit souhaité en lisant les écrits figurant sur les moyens de transport. 4.3.7.7. Suit les avertissements, écrits et signaux relatifs à la sécurité en les lisant. 4.3.7.8. Suit les avertissements, écrits et signaux relatifs à la santé en les lisant.	Dans l'objectif 4.3.7., afin que la personne puisse utiliser dans sa vie les applications en situation réelle qu'elle a apprises, les familles doivent être guidées pour l'emmener dans l'environnement réel après l'enseignement des comportements cibles, en vue de la généralisation.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.4. Grammaire	4.4.1. Discrimine les lettres et leurs caractéristiques phonologiques.	4.4.1.1. Dit le nombre de lettres d'un mot. 4.4.1.2. Dit les lettres de l'alphabet dans l'ordre. 4.4.1.3. Classe par ordre alphabétique les mots donnés. 4.4.1.4. Dit que l'alphabet est composé de voyelles et de consonnes. 4.4.1.5. Dit les voyelles. 4.4.1.6. Dit les consonnes. 4.4.1.7. Classe les voyelles en voyelles postérieures et voyelles antérieures. 4.4.1.8. Dit les voyelles postérieures. 4.4.1.9. Dit les voyelles antérieures. 4.4.1.10. Classe les consonnes en consonnes sourdes et consonnes sonores. 4.4.1.11. Dit les consonnes sourdes. 4.4.1.12. Dit les consonnes sonores. 4.4.1.13. Détermine, parmi les paires de mots données, les mots correctement orthographiés.	Pour les comportements cibles 4.4.1.1., 4.4.1.2., 4.4.1.4., 4.4.1.6., 4.4.1.7., 4.4.1.8., 4.4.1.9., 4.4.1.11. et 4.4.1.12., des aide-mémoire tels que l'acronyme ou l'acrostiche doivent être utilisés afin de faciliter le rappel par la personne. Acronyme : formation d'un mot à partir des initiales de l'information à retenir (par exemple : fıstıkçı şahap). Acrostiche : formation d'une phrase à partir des initiales des mots à retenir.
Section 4.4. Grammaire	4.4.2. Discrimine les harmonies vocaliques.	4.4.2.1. Dit que les harmonies vocaliques d'un mot sont la grande et la petite harmonie vocalique. 4.4.2.2. Dit les caractéristiques de la grande harmonie vocalique. 4.4.2.3. Montre dans une phrase les mots conformes à la grande harmonie vocalique. 4.4.2.4. Donne des exemples de mots conformes à la grande harmonie vocalique. 4.4.2.5. Dit les caractéristiques de la petite harmonie vocalique. 4.4.2.6. Montre dans une phrase les mots conformes à la petite harmonie vocalique. 4.4.2.7. Donne des exemples de mots conformes à la petite harmonie vocalique.	La discrimination des caractéristiques phonologiques des lettres est une condition préalable pour pouvoir commencer l'enseignement de l'objectif 4.4.2.
Section 4.4. Grammaire	4.4.3. Discrimine les phénomènes phonétiques.	4.4.3.1. Classe les phénomènes phonétiques. 4.4.3.2. Dit les caractéristiques des phénomènes phonétiques demandés. 4.4.3.3. Montre dans une phrase le phénomène phonétique demandé. 4.4.3.4. Dit quel est le phénomène phonétique montré dans une phrase.	La discrimination des caractéristiques phonologiques des lettres est une condition préalable pour pouvoir commencer l'enseignement de l'objectif 4.4.3. Pour le comportement cible 4.4.3.4., il faut d'abord demander à la personne de lire la phrase, puis lui montrer le phénomène phonétique figurant dans la phrase et lui demander de dire de quel phénomène phonétique il s'agit. Pour les comportements cibles 4.4.3.4. et 4.4.3.5., les phénomènes phonétiques peuvent être travaillés à partir des phrases produites par la personne elle-même ou des phrases qu'elle produit en parlant d'une image.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.4. Grammaire	4.4.4. Discrimine les caractéristiques syllabiques.	4.4.4.1. Écrit un mot donné en le découpant en syllabes. 4.4.4.2. Dit le nombre de syllabes d'un mot donné. 4.4.4.3. Donne des exemples de syllabes d'une, deux, trois, quatre lettres.	
Section 4.4. Grammaire	4.4.5. Discrimine les catégories de mots dans une phrase.	4.4.5.1. Définit les catégories de mots demandées. 4.4.5.2. Montre dans une phrase la catégorie de mot demandée. 4.4.5.3. Écrit en employant dans une phrase la catégorie de mot demandée. 4.4.5.4. Complète les blancs de la phrase avec la catégorie de mot appropriée. 4.4.5.5. Classe les catégories de mots.	Pour le comportement cible 4.4.5.4., les activités doivent être menées après l'enseignement d'au moins deux catégories de mots. Lors de l'enseignement de toutes les catégories de mots, celles-ci doivent être ordonnées selon leur degré de difficulté et cet ordre doit être respecté dans l'enseignement.
Section 4.4. Grammaire	4.4.6. Discrimine les constituants de la phrase.	4.4.6.1. Classe les constituants de la phrase en constituants principaux et constituants secondaires. 4.4.6.2. Dit les constituants principaux de la phrase. 4.4.6.3. Dit les constituants secondaires de la phrase. 4.4.6.4. Définit les constituants principaux de la phrase. 4.4.6.5. Définit les constituants secondaires de la phrase. 4.4.6.6. Montre dans une phrase le constituant principal demandé. 4.4.6.7. Montre dans une phrase le constituant secondaire demandé. 4.4.6.8. Construit une phrase en employant le constituant secondaire donné. 4.4.6.9. Découpe la phrase en ses constituants.	Lors du travail sur l'objectif 4.4.6., les différents types de sujet, de complément d'objet et de complément circonstanciel peuvent être utilisés en partant des besoins individuels de la personne. Pour le comportement cible 4.4.6.8., il faut demander à la personne de construire une phrase à l'oral et à l'écrit. La consigne suivante doit être donnée : « Écris ou dis une phrase comportant ! ».
Section 4.4. Grammaire	4.4.7. Respecte les règles orthographiques dans ses écrits.	4.4.7.1. Écrit les majuscules conformément aux règles orthographiques. 4.4.7.2. Écrit les nombres conformément aux règles orthographiques. 4.4.7.3. Écrit les mots composés conformément aux règles orthographiques. 4.4.7.4. Écrit les abréviations conformément aux règles orthographiques. 4.4.7.5. Écrit les conjonctions « -de, -da, -ki, ne...ne » conformément aux règles orthographiques. 4.4.7.6. Écrit la particule interrogative « mi » conformément aux règles orthographiques. 4.4.7.7. Écrit les redoublements et les mots intensifs conformément aux règles orthographiques.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.4. Grammaire	4.4.8. Respecte la ponctuation dans ses écrits.	4.4.8.1. Dit les signes de ponctuation. 4.4.8.2. Dit la fonction des signes de ponctuation. 4.4.8.3. Complète les blancs laissés dans un texte donné avec les signes de ponctuation appropriés. 4.4.8.4. Utilise les signes de ponctuation appropriés lorsqu'elle écrit un texte.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.5. Compréhension de l'écrit	4.5.1. Détermine les éléments des structures textuelles.	4.5.1.1. Détermine le ou les personnages principaux du texte de fiction. 4.5.1.2. Détermine les personnages secondaires du texte de fiction. 4.5.1.3. Détermine le lieu où se déroule l'événement dans le texte de fiction. 4.5.1.4. Détermine le moment où se déroule l'événement dans le texte de fiction. 4.5.1.5. Détermine les événements principaux du texte de fiction. 4.5.1.6. Détermine les parties comportant une définition dans le texte informatif. 4.5.1.7. Détermine les parties comportant une relation de cause à effet dans le texte informatif. 4.5.1.8. Détermine les parties comportant une comparaison dans le texte informatif. 4.5.1.9. Détermine les parties comportant une mise en ordre dans le texte informatif. 4.5.1.10. Détermine les parties problème-solution dans le texte informatif.	Le texte de fiction comprend des genres tels que le récit de souvenirs, la fable, l'histoire, le conte, le roman, etc. Le texte informatif comprend des genres tels que les textes figurant dans les manuels scolaires (définition, cause-effet, problème-solution, comparaison, mise en ordre), les articles, les chroniques, etc. Pour l'objectif 4.5.1., l'enseignement de la structure textuelle doit être réalisé afin que la personne puisse déterminer les éléments de cette structure. 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 de 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 répétée lors de séances différentes sur plusieurs textes du même genre, d) un texte du même genre doit ensuite être donné et la personne doit être guidée pour remplir le schéma. Ce processus doit se poursuivre sur plusieurs séances avec différents textes du même genre. Cet enseignement doit se poursuivre jusqu'à ce que la personne devienne autonome dans le remplissage du schéma, réponde correctement aux questions de compréhension ou raconte le texte dans l'ordre en incluant toutes les unités d'information importantes. *À l'issue des séances réalisées, les questions de compréhension du texte doivent être posées à la personne. Dans l'enseignement de la structure textuelle, il faut en outre faire prendre conscience à la personne du genre du texte dont la structure est enseignée, en lui donnant des textes de genres variés.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.5. Compréhension de l'écrit	4.5.2. Applique les stratégies de compréhension de texte avant la lecture.	4.5.2.1. Détermine le but de lecture avant la lecture. 4.5.2.2. Fait des prédictions sur le contenu du texte à partir de l'image du texte. 4.5.2.3. Fait des prédictions sur le contenu du texte à partir du titre du texte.	La compréhension de texte est un processus dynamique. Les stratégies avant, pendant et après la lecture doivent être utilisées conjointement (voir objectifs 4.5.2., 4.5.3. et 4.5.4.). Le processus doit être mis en œuvre après lecture des explications rédigées pour ces objectifs.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			* Une fois le processus mis en œuvre, les questions de compréhension du texte doivent être posées à la personne. Pour le comportement cible 4.5.2.1., il faut discuter avec la personne du but dans lequel le texte sera lu (par exemple s'informer sur les lions, faire un résumé, répondre à des questions, apprendre comment réaliser une tâche, etc.). On peut ainsi amener la personne à lire avec un but. Pour les comportements cibles 4.5.2.2. et 4.5.2.3., il faut, à partir de l'image et du titre, amener la personne à parcourir le texte à lire pendant 1 à 2 minutes et recueillir ses prédictions. Le survol doit se faire en lisant les intertitres du texte, le cas échéant, et les phrases d'introduction du texte. Les prédictions recueillies auprès de la personne doivent être notées et comparées au contenu du texte lorsqu'on passe à la lecture.
Section 4.5. Compréhension de l'écrit	4.5.3. Applique les stratégies de compréhension de texte pendant la lecture.	4.5.3.1. Distingue les informations importantes du texte des informations secondaires. 4.5.3.2. Fait une prédiction sur le contenu du paragraphe suivant après avoir lu chaque paragraphe. 4.5.3.3. Relit en ralentissant sa lecture les passages qu'elle n'a pas compris.	Pour le comportement cible 4.5.3.1., les informations importantes varient selon le genre de 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 pour résoudre le problème, le dénouement et la réaction du héros à l'événement. Pour que la personne puisse distinguer les informations importantes des informations secondaires, elle doit avoir conscience de la structure textuelle. L'enseignant doit en outre servir de modèle, en pensant à voix haute, quant à la manière de repérer les informations importantes. Lors du repérage des informations importantes, celles-ci doivent être soulignées ou reportées dans un schéma adapté à la structure du texte (schéma du récit, schéma de comparaison, carte conceptuelle, diagramme de flux, etc.). Pour le comportement cible 4.5.3.2., les prédictions de la personne doivent être recueillies à chaque paragraphe du texte avant de passer au paragraphe suivant, et être comparées aux prédictions antérieures. On peut ainsi aider la personne à associer ses connaissances préalables au contenu du texte. C'est pourquoi les stratégies avant, pendant et après la lecture doivent être utilisées conjointement. Pour faire acquérir à la personne le comportement cible 4.5.3.3., il faut lui servir de modèle et de guide. L'enseignant doit en même temps expliquer pourquoi il procède ainsi.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.5. Compréhension de	4.5.4. Applique les stratégies de compréhension de texte après la	4.5.4.1. Discute du texte. 4.5.4.2. Compare ses propres prédictions au contenu du	Pour le comportement cible 4.5.4.2., les prédictions faites avant et pendant la lecture doivent être comparées au contenu du texte après la lecture.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
l'écrit	lecture.	texte. 4.5.4.3. Produit des questions sur le texte. 4.5.4.4. Raconte le texte à l'oral. 4.5.4.5. Écrit le résumé du texte.	Pour les comportements cibles 4.5.4.3., 4.5.4.4. et 4.5.4.5., la connaissance de la structure textuelle par la personne est une condition préalable. Pour le comportement cible 4.5.4.4., il faut recourir au récit cumulatif lors des activités portant sur le fait de raconter un texte. Il faut faire lire à la personne la première partie du texte et la lui faire raconter, puis lui faire lire la deuxième partie et la lui faire raconter, puis lui demander de raconter ensemble la première et la deuxième partie. Cette activité doit se poursuivre de manière cumulative pour le reste du texte. * Les questions de compréhension du texte doivent être posées à la personne. Afin d'aider la personne à raconter le texte à l'oral, des activités doivent être menées telles que le texte avec les informations importantes soulignées, un schéma indiquant les unités d'information importantes, le fait de poser des questions, etc. Pour le comportement cible 4.5.4.5., afin d'aider la personne à résumer le texte par écrit, des activités doivent être menées telles que le texte avec les informations importantes soulignées, un schéma indiquant les unités d'information importantes, le fait de poser des questions et des formulaires de résumé structurés, etc.
Section 4.5. Compréhension de l'écrit	4.5.5. Utilise les documents visuels pour comprendre ce qu'elle lit.	4.5.5.1. Utilise les graphiques du texte. 4.5.5.2. Utilise les tableaux du texte. 4.5.5.3. Utilise les figures du texte.	Pour les comportements cibles 4.5.5.1., 4.5.5.2. et 4.5.5.3., des textes comportant des graphiques, des tableaux et des figures doivent être utilisés. Il faut servir de modèle quant à la manière d'utiliser ces sources de référence pour comprendre le texte. Par exemple, la partie renvoyant au graphique doit être lue, le graphique doit être examiné et la partie concernée doit être comparée au graphique. * Les questions de compréhension du texte doivent être posées à la personne.
Section 4.5. Compréhension de l'écrit	4.5.6. Dit l'idée principale et le thème du texte.	4.5.6.1. Dit le thème du texte. 4.5.6.2. Dit les idées secondaires soutenant l'idée principale. 4.5.6.3. Dit l'idée principale du texte.	Dans les textes informatifs, chaque paragraphe peut avoir une idée principale. Dans les textes de fiction, en revanche, 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 dans un schéma ou un support visuel (par exemple, on peut dessiner une table et écrire les idées secondaires sur ses pieds et l'idée principale sur son plateau). Il faut parvenir à l'idée principale en discutant des idées secondaires.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.5. Compréhension de l'écrit	4.5.7. Emploie conformément à leur sens les mots et groupes de mots nouvellement appris dans le texte.	4.5.7.1. Marque les mots dont elle ignore le sens. 4.5.7.2. Devine, à partir de l'image, le sens des mots/groupes de mots dont elle ignore le sens. 4.5.7.3. Devine, à partir du paragraphe concerné, le sens des mots/groupes de mots dont elle ignore le sens. 4.5.7.4. Trouve dans le dictionnaire le sens des mots/groupes de mots dont elle ignore le sens. 4.5.7.5. Emploie conformément à leur sens les mots/groupes de mots nouvellement appris.	Différentes méthodes d'enseignement peuvent être utilisées pour enseigner un concept, une expression, un terme, un mot, etc., inconnu. L'une d'elles est l'« enseignement direct ». Les mots doivent être définis pour les personnes à l'aide d'explications simples, d'exemples, de synonymes et d'antonymes. Une autre méthode est celle des « schémas ». Les réseaux sémantiques, qui les aident à comprendre les relations entre les mots, comptent parmi les organisateurs graphiques les plus utilisés, en particulier dans l'enseignement du vocabulaire. Dans cette stratégie, un mot donné est écrit au milieu de la page/du tableau ; ensuite, les autres mots, expressions, propriétés ou exemples qui s'y rapportent 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 4.5.7.3., les indices contextuels, c'est-à-dire la lecture de la phrase contenant un mot inconnu ainsi que des phrases qui la précèdent et la suivent, constituent une stratégie importante pour dégager le sens du mot. Le but de cette stratégie est de trouver dans la phrase un indice fournissant des informations sur le sens du mot, tel qu'un exemple, une opposition, une comparaison ou une analogie, une définition ou une reformulation. Il faut servir de modèle aux personnes quant à la manière de trouver les indices contextuels présents dans le texte. Pour le comportement cible 4.5.7.5., il faut amener la personne à employer les mots/groupes de mots nouvellement appris dans son expression écrite, dans son discours et dans les exemples de phrases qu'elle produit.
Section 4.5. Compréhension de l'écrit	4.6.1. Respecte les règles d'écoute.	4.6.1.1. Écoute en silence la personne qui parle. 4.6.1.2. Établit un contact visuel avec la personne qui parle pendant l'écoute. 4.6.1.3. Porte son attention sur ce que dit la personne qui parle. 4.6.1.4. Maintient son attention sur ce que dit la personne qui parle.	Dans le comportement cible 4.6.1.4., la stratégie d'auto-observation peut être utilisée pour maintenir l'attention.
Section 4.5. Compréhension de l'écrit	4.6.2. Montre l'objet, l'image d'objet, l'image d'action et d'événement décrits.	4.6.2.1. Montre l'objet décrit. 4.6.2.2. Montre l'image d'objet décrite. 4.6.2.3. Montre l'image d'action décrite. 4.6.2.4. Montre l'image d'événement décrite.	Pour l'objectif 4.6.2., il faut veiller à ce que les éléments communs entre l'image décrite et les images retenues comme exemples négatifs ne se ressemblent pas trop. L'enseignement doit commencer avec des objets/images d'objets présents dans l'entourage proche de la personne et qui lui sont familiers.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.6. Compréhension de l'oral	4.6.3. Exécute les consignes données dans la routine quotidienne.	4.6.3.1. Exécute les consignes qui lui sont données dans la routine quotidienne. 4.6.3.2. Exécute les consignes données au groupe dans la routine quotidienne.	Pour l'objectif 4.6.3., il faut veiller à ne donner les consignes qu'une seule fois. Si les personnes n'y parviennent pas, les consignes doivent être simplifiées. Pour le comportement cible 4.6.3.1., le travail doit commencer par des

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			consignes simples. Il faut veiller à employer, dans les consignes retenues, des concepts connus de la personne (par exemple « Avance de deux pas ! Puis tourne sur toi-même ! Fais trois pas en sautant ! »). Le nombre de mots des phrases-consignes et le nombre de consignes doivent être déterminés en fonction des performances des personnes.
Section 4.6. Compréhension de l'oral	4.6.4. Exécute, dans l'ordre énoncé, les consignes exigeant des compétences d'écoute et de suivi.	4.6.4.1. Exécute, dans l'ordre énoncé, les consignes comportant des compétences motrices globales. 4.6.4.2. Exécute, dans l'ordre énoncé, les consignes comportant des compétences de tracé.	Pour l'objectif 4.6.4., les consignes doivent être augmentées, selon la performance de la personne, en partant de consignes simples pour aller vers des consignes multiples. La personne doit connaître les concepts figurant dans les consignes données. Pour le comportement cible 4.6.4.1., des consignes telles que « Prends le ballon, avance de trois pas, lance-le dans la boîte ! » peuvent être utilisées. Pour le comportement cible 4.6.4.2., des consignes comportant des compétences d'écriture, de coloriage, de tracé, de marquage, etc., doivent être données à la personne. Exemple : « Dessine deux pommes sur l'image de l'arbre ! »
Section 4.6. Compréhension de l'oral	4.6.5. Raconte, après les avoir écoutés, des récits de différents genres dont les images lui sont montrées.	4.6.5.1. Raconte, après les avoir écoutés, des récits de fiction. 4.6.5.2. Raconte, après les avoir écoutés, des récits informatifs.	Pour le comportement cible 4.6.5.1., vous pouvez utiliser des cartes séquentielles racontant un événement ou une image unique comportant plusieurs événements. Pour le comportement cible 4.6.5.2., les récits informatifs peuvent consister à décrire un être ou un lieu, à comparer deux êtres ou deux lieux, à exposer un problème, sa cause et sa solution, à raconter l'ordre d'une activité réalisée par étapes.
Section 4.6. Compréhension de l'oral	4.6.6. Répond aux questions correspondantes après avoir écouté des récits de différents genres dont les images lui sont montrées.	4.6.6.1. Répond aux questions correspondantes après avoir écouté des récits de fiction. 4.6.6.2. Répond aux questions correspondantes après avoir écouté des récits informatifs.	Lors de l'enseignement de l'objectif 4.6.6., il faut demander aux personnes ne disposant pas de compétences de langage expressif de répondre aux questions en montrant sur l'image. Pour le comportement cible 4.6.6.1., les genres de textes de fiction comprennent le récit de souvenirs, l'histoire, la fable, le conte, etc. Pour le comportement cible 4.6.6.2., les genres informatifs peuvent présenter les structures suivantes : définition, mise en ordre, cause-effet, problème-solution, comparaison.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.6. Compréhension de l'oral	4.6.7. Dit les différences entre les phrases et les textes qu'elle a écoutés.	4.6.7.1. Dit les différences entre deux phrases qu'elle a écoutées. 4.6.7.2. Dit les différences entre deux textes courts de 3 à 4 phrases qu'elle a écoutés.	Pour le comportement cible 4.6.7.1., une seule différence doit être prévue entre les deux phrases (par exemple « Ma mère me tricote un gilet. » et « Ma mère me tricote un pull. »).

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			Pour le comportement cible 4.6.7.2., des éléments tels que les personnages, les actions, les caractéristiques, etc., figurant dans les textes peuvent être différenciés. Le nombre de différences doit être adapté à la performance de la personne.
Section 4.6. Compréhension de l'oral	4.6.8. Utilise les stratégies avant l'écoute.	4.6.8.1. Détermine le but de l'écoute. 4.6.8.2. Fait une prédiction sur le texte qu'elle va écouter à partir des images. 4.6.8.3. Fait une prédiction sur le texte qu'elle va écouter à partir du titre.	Pour le comportement cible 4.6.8.1, il faut discuter avec la personne du but dans lequel le texte sera écouté (par exemple s'informer sur les lions, apprendre comment réaliser une tâche, etc.). On doit ainsi amener la personne à écouter avec un but. Pour les comportements cibles 4.6.8.2. et 4.6.8.3., les prédictions de la personne sur le texte à écouter doivent être recueillies à partir de l'image et du titre. Il faut marquer une pause après avoir raconté ou lu une partie du texte écouté. Il faut discuter du degré de concordance entre les prédictions formulées et ce qui a été écouté.
Section 4.6. Compréhension de l'oral	4.6.9. Utilise les stratégies pendant l'écoute.	4.6.9.1. Réagit de manière appropriée aux messages non verbaux de la personne qui parle. 4.6.9.2. Dit les unités d'information importantes en suivant les indices relatifs à la structure de l'information présentée. 4.6.9.3. Répond aux questions posées sur les informations accentuées en prêtant attention aux accentuations verbales. 4.6.9.4. Fait une prédiction sur le déroulement des événements à partir de ce qu'elle a écouté. 4.6.9.5. Fait une prédiction sur le dénouement des événements à partir de ce qu'elle a écouté. 4.6.9.6. Devine le sens des mots qu'elle ne connaît pas dans les récits qu'elle écoute. 4.6.9.7. Prend en note les grandes lignes du récit qu'elle écoute.	Pour le comportement cible 4.6.9.1., la réaction appropriée peut se manifester par des comportements tels que réagir à l'enseignant, lever le doigt, prendre des notes, etc. Pour le comportement cible 4.6.9.2., des expressions de liaison (d'abord, ensuite, comparativement, en premier lieu, etc.) et des expressions d'appel à l'attention (c'est important, nous allons maintenant apprendre autre chose) doivent être utilisées dans les récits. Il faut demander à la personne d'écouter en suivant ces indices. Pour le comportement cible 4.6.9.4., il faut marquer une pause après avoir raconté ou lu une partie du texte écouté. Il faut demander à la personne de faire des prédictions sur la suite. Il faut ensuite poursuivre la lecture et le récit du texte et discuter du degré de concordance entre les prédictions formulées par la personne et ce qu'elle a écouté. Pour le comportement cible 4.6.9.6., il faut demander à la personne de deviner, à partir du contexte, les mots qu'elle ne connaît pas. Elle doit être orientée vers le dictionnaire pour les mots dont elle n'a pu deviner le sens.
Section 4.6. Compréhension de l'oral	4.6.10. Utilise les stratégies après l'écoute.	4.6.10.1. Dit le thème du récit qu'elle a écouté. 4.6.10.2. Dit son opinion sur ce qu'elle a écouté. 4.6.10.3. Raconte le résumé de ce qu'elle a écouté.	Pour l'objectif 4.6.10., si la personne prend des notes pendant l'écoute, il faut lui apprendre à réaliser les comportements cibles en s'appuyant sur ses notes/schémas. Si elle ne prend pas de notes, l'enseignant doit l'amener à atteindre ces comportements cibles au moyen de questions.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.7. Expression écrite	4.7.1. Écrit en formant des phrases.	4.7.2.1. Lorsqu'on lui donne une carte illustrée comportant un événement, écrit des phrases simples et correctes racontant l'événement. 4.7.2.2. Lorsqu'on lui donne des cartes illustrées représentant des activités qui suivent un ordre d'exécution déterminé, écrit une ou plusieurs phrases décrivant chaque carte. 4.7.2.3. Lorsqu'on lui donne des cartes illustrées comportant une histoire simple à un seul événement, écrit une ou deux phrases décrivant chaque carte. 4.7.2.4. Lorsqu'on lui donne une carte illustrée représentant un lieu/un être, etc., écrit en phrases simples les caractéristiques du lieu/de l'être, etc., figurant sur l'image. 4.7.2.5. Lorsqu'on lui donne des cartes illustrées présentées dans l'ordre et exposant une cause et un effet, écrit une ou deux phrases décrivant chaque carte. 4.7.2.6. Lorsqu'on lui donne des cartes illustrées exposant un problème, une solution et un résultat, écrit une ou deux phrases décrivant chaque carte.	Pour le comportement cible 4.7.2.1., il faut d'abord montrer une image et en parler, puis demander à la personne d'écrire des phrases décrivant l'image et corriger la phrase avec elle en recourant à des dialogues interactifs. Les exemples de phrases correspondant aux comportements cibles de 4.7.2.2. à 4.7.2.6. figurent ci-dessous dans l'ordre : 4.7.2.2. « Le pain est coupé en deux. On y étale du beurre. On y met du fromage. » 4.7.2.3. « Ayşe a vu les pommes. Ayşe est montée à l'arbre. Elle a cueilli les pommes. Elle les a apportées à sa mère. Sa mère a caressé la tête d'Ayşe. » 4.7.2.4. (Une image de vache est donnée). « La vache mange de l'herbe. La vache nous donne du lait. » 4.7.2.5. « Ali avait très faim. Ali a fini tous les gâteaux. » 4.7.2.6. « Sevgi s'est coupé la main. Elle a collé un pansement. Sa main ne saigne plus. »
Section 4.7. Expression écrite	4.7.3. Planifie le texte avant de l'écrire.	4.7.3.1. Choisit un sujet. 4.7.3.2. Détermine le but d'écriture. 4.7.3.3. Détermine le lectorat.	Pour le comportement cible 4.7.3.1., le choix du sujet joue un rôle important dans le développement d'une attitude positive de la personne envers l'écriture et dans la réussite du processus d'écriture. Il faut laisser la personne choisir le sujet. Dire simplement aux personnes « Choisissez un sujet ! » n'est pas une bonne consigne. Elles doivent être guidées quant aux points auxquels prêter attention lors du choix du sujet. Lorsqu'on laisse les personnes choisir le sujet, il faut leur faire prendre conscience du but d'écriture.
Section 4.7. Expression écrite	4.7.4. Élabore un brouillon du texte qu'elle va écrire.	4.7.4.1. Détermine les idées qu'elle va écrire. 4.7.4.2. Groupe les idées selon la structure du texte qu'elle va écrire.	Pour le comportement cible 4.7.4.1., les idées à écrire doivent être déterminées par un remue-méninges. Les idées issues du remue-méninges doivent être écrites les unes sous les autres sur une feuille. Pour le comportement cible 4.7.4.2., les idées produites lors du remue-méninges sont groupées, étiquetées selon les caractéristiques de chaque groupe et mises en ordre selon la structure du texte à écrire.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 4.7. Expression écrite	4.7.5. Écrit le texte.	4.7.5.1. Ordonne les idées en s'appuyant sur son brouillon. 4.7.5.2. Amorce, développe et achève l'événement. 4.7.5.3. Utilise des expressions d'introduction, de transition et de liaison pour assurer la cohérence du texte. 4.7.5.4. Écrit des phrases conformes à la syntaxe. 4.7.5.5. Écrit conformément aux éléments constitutifs de la	Pour le comportement cible 4.7.5.3., on peut citer comme exemples d'expressions de liaison des mots tels que « mais », « d'abord », « ensuite », « comparativement », « en premier lieu », « toutefois », etc. Pour le comportement cible 4.7.5.4., la syntaxe est constituée du sujet, des compléments et du prédicat, ainsi que des suffixes dérivationnels et flexionnels

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		structure du texte. 4.7.5.6. Écrit pour le texte un titre en rapport avec le sujet.	ajoutés aux mots (la même caractéristique s'applique aux phrases à ordre inversé).
Section 4.7. Expression écrite	4.7.6. Révise le texte qu'elle a écrit.	4.7.6.1. Ajoute au texte les idées manquantes. 4.7.6.2. Retire du texte les idées qui en rompent la cohérence. 4.7.6.3. Déplace les idées qui rompent la cohérence du texte. 4.7.6.4. Repère les erreurs d'écriture. 4.7.6.5. Corrige les erreurs d'écriture.	Pour le comportement cible 4.7.6.4., les erreurs d'écriture comprennent les erreurs d'orthographe, de sens, de syntaxe, etc. Afin que la personne puisse repérer les erreurs d'écriture, il faut lui donner des textes comportant des erreurs et lui servir de modèle quant à la manière de les corriger.
Section 4.7. Expression écrite	4.7.7. Partage le texte qu'elle a écrit.	4.7.7.1. Lit le texte au lectorat qu'elle a visé. 4.7.7.2. Partage le texte conformément au but d'écriture.	Pour le comportement cible 4.7.7.2., le partage du texte peut se faire par affichage sur un panneau, mise en livre, partage sous forme électronique, envoi par la poste.
Section 4.7. Expression écrite	4.7.8. Écrit des textes de différents genres.	4.7.8.1. Écrit des textes de fiction. 4.7.8.2. 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, l'histoire, le récit de souvenirs, etc.

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

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Propriétés des objets et préparation à la mesure	5.1.1. Apparie les objets/images d'objets selon leurs propriétés mesurables.	5.1.1.1. Apparie les collections de même quantité. 5.1.1.2. Apparie les objets/images d'objets de même grandeur. 5.1.1.3. Apparie les objets/images d'objets de même longueur. 5.1.1.4. Apparie les objets/images d'objets de même épaisseur. 5.1.1.5. Apparie les objets/images d'objets de même largeur. 5.1.1.6. Apparie les objets de même poids.	Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, il faut travailler d'abord avec des objets, puis avec des images d'objets.
Section 5.1. Propriétés des objets et préparation à la mesure	5.1.2. Groupe les objets/images d'objets selon leurs propriétés mesurables.	5.1.2.1. Groupe les collections selon leur quantité. 5.1.2.2. Groupe les objets/images d'objets selon leur grandeur. 5.1.2.3. Groupe les objets/images d'objets selon leur longueur.	Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, il faut travailler d'abord avec des objets, puis avec des images d'objets. Lors des activités de mise en ordre, les mots exprimant les propriétés doivent être accentués. Il faut veiller à ce que les personnes réalisent les actions de regroupement en employant les mots relatifs au mot cible, tels que long-court, étroit-large, grand-petit, léger-lourd.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.1. Propriétés des objets et préparation à la mesure	5.1.3. Compare les objets/images d'objets selon leurs propriétés mesurables.	5.1.3.1. Dit laquelle de deux collections est la moins nombreuse. 5.1.3.2. Dit laquelle de deux collections est la plus nombreuse. 5.1.3.3. Dit lequel de deux objets/images d'objets est le plus grand. 5.1.3.4. Dit lequel de deux objets/images d'objets est le plus petit. 5.1.3.5. Dit lequel de deux objets/images d'objets est le plus long. 5.1.3.6. Dit lequel de deux objets/images d'objets est le plus court. 5.1.3.7. Dit lequel de deux objets/images d'objets est le plus épais. 5.1.3.8. Dit lequel de deux objets/images d'objets est le plus fin. 5.1.3.9. Dit lequel de deux objets/images d'objets est le plus large. 5.1.3.10. Dit lequel de deux objets/images d'objets est le plus étroit. 5.1.3.11. Dit lequel de deux objets/images d'objets est le plus lourd. 5.1.3.12. Dit lequel de deux objets/images d'objets est le	Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, il faut travailler d'abord avec des objets, puis avec des images d'objets. Lors des activités de mise en ordre, les mots exprimant les propriétés doivent être accentués. Il faut veiller à ce que les personnes réalisent les actions de comparaison en employant les mots relatifs au mot cible, tels que long-court, étroit-large, grand-petit, léger-lourd. Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, il faut attendre de la personne qu'elle le dise. Toutefois, chez la personne ne disposant pas des compétences d'expression orale, le comportement consistant à montrer doit être travaillé.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		plus léger. 5.1.3.13. Dit lequel de deux objets/images d'objets est plein. 5.1.3.14. Dit lequel de deux objets/images d'objets est vide.	
Section 5.1. Propriétés des objets et préparation à la mesure	5.1.4. Ordonne les objets/images d'objets selon leurs propriétés mesurables.	5.1.4.1. Ordonne plus de deux collections selon leur quantité. 5.1.4.2. Ordonne plus de deux objets/images d'objets selon leur grandeur. 5.1.4.3. Ordonne plus de deux objets/images d'objets selon leur longueur. 5.1.4.4. Ordonne plus de deux objets/images d'objets selon leur épaisseur. 5.1.4.5. Ordonne plus de deux objets/images d'objets selon leur largeur. 5.1.4.6. Ordonne plus de deux objets/images d'objets en utilisant leur poids.	Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, il faut 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 utilisées. Il faut également demander à la personne d'effectuer la mise en ordre en employant ces mots. Lors des activités de mise en ordre, les mots exprimant les propriétés doivent être accentués. Il faut veiller à ce que les personnes réalisent les actions 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 5.2. Relations spatiales	5.2.1. Dit la position de l'objet dans l'espace.	5.2.1.1. Dit qu'un objet est à l'intérieur d'un autre objet. 5.2.1.2. Dit qu'un objet est à l'extérieur d'un autre objet. 5.2.1.3. Dit qu'un objet est sur un autre objet. 5.2.1.4. Dit qu'un objet est sous un autre objet. 5.2.1.5. Dit qu'un objet est loin d'un autre objet. 5.2.1.6. Dit qu'un objet est près d'un autre objet. 5.2.1.7. Dit qu'un objet est devant un autre objet. 5.2.1.8. Dit qu'un objet est derrière un autre objet. 5.2.1.9. Dit qu'un objet est à droite d'un autre objet. 5.2.1.10. Dit qu'un objet est à gauche d'un autre objet. 5.2.1.11. Dit qu'un objet est à côté d'un autre objet. 5.2.1.12. Dit qu'un objet est entre deux autres objets. 5.2.1.13. Dit qu'un objet est plus haut qu'un autre objet. 5.2.1.14. Dit qu'un objet est plus bas qu'un autre objet. 5.2.1.15. Dit que l'objet montré/énoncé dans une série d'objets est au début. 5.2.1.16. Dit que l'objet montré/énoncé dans une série d'objets est au milieu. 5.2.1.17. Dit que l'objet montré/énoncé dans une série d'objets est à la fin.	Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, il faut travailler d'abord avec des objets, puis avec des images d'objets. Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, il faut attendre de la personne qu'elle le dise. Toutefois, chez la personne ne disposant pas des compétences d'expression orale, le comportement consistant à montrer doit être travaillé. Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, il faut attendre de la personne qu'elle le dise. Toutefois, chez la personne ne disposant pas des compétences d'expression orale, le comportement consistant à montrer doit être travaillé.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.2. Relations spatiales	5.2.2. Ordonne les objets/images d'objets selon leur position.	5.2.2.1. Ordonne les objets/images d'objets selon leur éloignement. 5.2.2.2. Ordonne les objets/images d'objets selon leur proximité. 5.2.2.3. Ordonne les objets/images d'objets selon leur hauteur. 5.2.2.4. Ordonne 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 utilisées. Il faut également demander à la personne d'effectuer la mise en ordre en employant ces mots.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.3. Nombres	5.3.1. Compte de manière rythmée.	5.3.1.1. Compte de manière rythmée de 1 à 10, un par un, en avant. 5.3.1.2. Compte de manière rythmée à rebours, un par un, en partant de 10. 5.3.1.3. Compte de manière rythmée un par un en avant jusqu'à 10, en partant d'un nombre donné entre 1 et 10. 5.3.1.4. Compte de manière rythmée à rebours, un par un, en partant d'un nombre donné entre 1 et 10.	Lors des activités de comptage rythmé, il faut prévoir des activités d'enseignement comportant du rythme, telles que taper des mains, claquer des doigts, agiter des maracas, etc.

Section 5.3. Nombres	5.3.2. Compte les objets/images d'objets, les sons et les mouvements.	5.3.2.1. Compte un par un de 1 à 10 objets/images d'objets alignés côte à côte. 5.3.2.2. Compte un par un de 1 à 10 objets/images d'objets disposés de manière désordonnée. 5.3.2.3. Dit le nombre de répétitions, entre 1 et 10, d'un son donné (son de tambour, coup de sonnette, applaudissement). 5.3.2.4. Dit le nombre de répétitions, entre 1 et 10, d'un mouvement donné (saut, pas).	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 des objets au fur et à mesure du comptage, suivre un ordre vertical ou horizontal, etc., doivent être enseignées aux personnes pour compter les objets/images d'objets.
-----------------------------	---	--	--

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.3. Nombres	5.3.3. Exprime en unités la collection correspondant à un nombre jusqu'à 10.	5.3.3.1. Dit combien il y a d'objets, sans les compter*, pour 1 à 4 objets/images d'objets. 5.3.3.2. Dit combien il y a d'objets en comptant un groupe d'objets. 5.3.3.3. Dit combien il y a d'objets en comptant les objets de l'image. 5.3.3.4. Sépare, en les comptant, le nombre d'objets demandé au sein d'un groupe d'objets. 5.3.3.5. Dit que le nombre d'objets/images d'objets ne change pas lorsque 1 à 5 objets/images d'objets sont disposés différemment. 5.3.3.6. Dit que le nombre d'objets est zéro lorsqu'il n'y a	* L'expression « sans les compter » signifie que la personne dit instantanément combien il y a d'objets sans recourir à la compétence de comptage. Une fois cette compétence acquise, il faut travailler le fait de dire combien il y a d'objets, sans les compter, pour 5 à 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 personnes la capacité de saisir d'un coup d'œil le nombre d'objets sans les compter (subitisation). Le comportement cible 5.3.3.5. porte sur le principe de conservation du nombre. Lors du comptage des objets et des images d'objets, on souligne que le dernier nombre énoncé exprime la quantité d'objets.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		aucun objet.	Dans l'enseignement des chiffres, il faut commencer par 1 et enseigner le chiffre zéro en dernier. Il faut prêter attention au sens du tracé des chiffres.
Section 5.3. Nombres	5.3.4. Lit et écrit les chiffres.	5.3.4.1. Lit les chiffres. 5.3.4.2. Montre le chiffre demandé parmi les autres chiffres. 5.3.4.3. Écrit les chiffres d'après un modèle. 5.3.4.4. Écrit un chiffre énoncé entre 0 et 9.	
Section 5.3. Nombres	5.3.5. Exprime les nombres par des symboles.	5.3.5.1. Écrit en chiffres le nombre d'objets d'un groupe allant jusqu'à 10. 5.3.5.2. Dessine autant de formes/images que le nombre à exprimer, pour un nombre entre 1 et 10.	
Section 5.3. Nombres	5.3.6. Ordonne les nombres de 1 à 10.	5.3.6.1. Écrit dans l'ordre les nombres de 1 à 10. 5.3.6.2. Écrit le nombre qui suit un nombre donné entre 1 et 10. 5.3.6.3. Écrit le nombre qui précède un nombre donné entre 1 et 10. 5.3.6.4. Écrit le nombre manquant parmi les nombres donnés dans l'ordre de 1 à 10. 5.3.6.5. Ordonne les nombres de 1 à 10 donnés dans le désordre. 5.3.6.6. Complète, avec les nombres donnés, le ou les nombres manquants dans une suite de nombres donnée de 1 à 10. 5.3.6.7. Écrit le ou les nombres manquants dans une suite de nombres donnée de 1 à 10.	Dans l'enseignement des comportements cibles 5.3.6.2, 5.3.6.3., 5.3.6.4. et 5.3.6.7., il faut attendre de la personne qu'elle le dise et qu'elle l'écrive.
Section 5.3. Nombres	5.3.7. Compare le nombre d'objets de deux groupes en les appariant terme à terme.	5.3.7.1. Dit que deux groupes d'objets de même nombre, entre 1 et 10, sont égaux, en les appariant terme à terme. 5.3.7.2. Dit qu'un groupe d'objets est moins nombreux que l'autre, à l'aide d'un appariement terme à terme de deux groupes d'objets de nombres différents entre 1 et 10. 5.3.7.3. Dit qu'un groupe d'objets est plus nombreux que l'autre, à l'aide d'un appariement terme à terme de deux groupes d'objets de nombres différents entre 1 et 10.	Dans tous les comportements cibles, deux groupes d'objets (par exemple des capsules de bouteille et des haricots) sont appariés terme à terme. Les notions de « plus », « moins » et « égalité » doivent être travaillées au moyen d'activités d'appariement de deux groupes d'objets. Lors des activités d'appariement, il faut amener les personnes 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. ». Lors des activités d'appariement, il faut travailler sur les expressions un de plus/deux de plus, un de moins/deux de moins, en veillant à ce que la différence entre les deux groupes d'objets soit de un ou deux.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.3. Nombres	5.3.8. Compare deux nombres entre 1 et 10.	5.3.8.1. Dit que deux nombres entre 1 et 10 sont égaux en les comparant.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		5.3.8.2. Dit lequel est le plus grand en comparant deux nombres entre 1 et 10. 5.3.8.3. Dit lequel est le plus petit en comparant deux nombres entre 1 et 10.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.4. Relation partie-tout	5.4.1. Établit la relation partie-tout.	5.4.1.1. Montre l'objet/l'image représentant le tout. 5.4.1.2. Montre l'objet/l'image représentant la moitié. 5.4.1.3. Montre l'objet/l'image représentant le quart. 5.4.1.4. Partage un tout en deux parties égales. 5.4.1.5. Forme un tout en réunissant deux moitiés. 5.4.1.6. Dit que l'une des deux parties égales d'un tout est une moitié. 5.4.1.7. Dit que deux moitiés forment un tout. 5.4.1.8. Dit qu'un tout est composé de deux moitiés. 5.4.1.9. Partage un tout en quatre parties égales. 5.4.1.10. Forme un tout en réunissant 4 quarts. 5.4.1.11. Dit que l'une des 4 parties égales d'un tout est un quart. 5.4.1.12. Dit qu'un tout est composé de 4 quarts. 5.4.1.13. Forme une moitié à partir de deux quarts. 5.4.1.14. Dit que deux quarts forment une moitié.	Cet objectif et l'ensemble de ses comportements cibles doivent être travaillés en lien avec les objectifs et comportements cibles relatifs à la relation partie-tout figurant dans le Module Soutien à l'apprentissage.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.5. Addition et soustraction précoces	5.5.1. Effectue des additions avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 10.	5.5.1.1. Ajoute à un groupe d'objets le nombre d'objets indiqué. 5.5.1.2. Dit que le nombre du groupe auquel elle a ajouté des objets a augmenté/est devenu plus grand. 5.5.1.3. Effectue, en les modélisant avec des objets réels, les additions dont la somme ne dépasse pas 10. 5.5.1.4. Effectue mentalement les additions dont la somme ne dépasse pas 10. 5.5.1.5. Résout, en les modélisant avec des objets/images d'objets, les problèmes énoncés oralement exigeant une addition dont la somme ne dépasse pas 10. 5.5.1.6. Résout, en effectuant mentalement l'addition, les problèmes énoncés oralement exigeant une addition dont la somme ne dépasse pas 10.	Les significations de l'addition — réunir des objets de même nature, ajouter, accroître, augmenter — doivent être mises en évidence au moyen d'activités de modélisation. Lors du travail sur le comportement cible 5.5.1.4., la lecture de l'opération doit être donnée à la personne. Par exemple, il faut employer des formulations telles que « 2, plus 3, 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 faut donner des exemples de la vie quotidienne lors des additions et de la résolution de problèmes. Lors de la résolution de problèmes, il faut employer les mots clés relatifs à l'addition tels que « a augmenté », « est devenu plus grand », « ajout », « somme », etc. Des stratégies d'addition telles que compléter à 3, compléter à 5, compléter à 10, etc., doivent être enseignées.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.5. Addition et soustraction précoces	5.5.2. Effectue des soustractions.	5.5.2.1. Dit le nom d'un objet retiré d'un groupe composé d'au moins trois objets différents. 5.5.2.2. Sépare le nombre d'objets indiqué d'un groupe composé d'objets identiques. 5.5.2.3. Dit que le nombre du groupe dont elle a retiré des objets a diminué/est devenu plus petit. 5.5.2.4. Effectue la soustraction en la modélisant avec des objets réels correspondant aux nombres entre 1 et 10. 5.5.2.5. Effectue mentalement des soustractions avec les nombres entre 1 et 10. 5.5.2.6. Résout, en les modélisant avec des objets/images d'objets, les problèmes énoncés oralement exigeant une soustraction avec les nombres entre 1 et 10. 5.5.2.7. Résout, en effectuant mentalement la soustraction, les problèmes énoncés oralement exigeant une soustraction avec les nombres entre 1 et 10.	Lors de la résolution de problèmes, il faut employer les mots clés relatifs à la soustraction tels que « a diminué », « a été retiré », « ce qui reste », « reste », « il est resté », etc. Après le travail sur le comportement cible 5.5.2.3., il faut également travailler les situations dans lesquelles le nombre d'objets ne change pas lorsqu'on ajoute et retire le nombre d'objets indiqué au même groupe d'objets.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.6. Géométrie	5.6.1. Discrimine les figures géométriques.	5.6.1.1. Apparie les figures géométriques. 5.6.1.2. Montre, parmi des figures géométriques, la figure géométrique demandée. 5.6.1.3. Dit le nom de la figure géométrique montrée.	Dans cet objectif, les figures géométriques carré, cercle, triangle, rectangle sont prioritaires. Des activités visant à établir un lien entre les objets réels/images d'objets et les figures géométriques doivent être réalisées.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.7. Mesure	5.7.1. Effectue des mesures avec des instruments de mesure non standard.	5.7.1.1. Choisit l'instrument de mesure non standard approprié pour mesurer une longueur. 5.7.1.2. Choisit l'instrument de mesure non standard approprié pour mesurer un poids. 5.7.1.3. Choisit l'instrument de mesure non standard approprié pour mesurer la quantité d'un liquide. 5.7.1.4. Mesure la longueur indiquée avec des instruments de mesure non standard. 5.7.1.5. Mesure le poids indiqué avec des instruments de mesure non standard. 5.7.1.6. Mesure la quantité de liquide indiquée avec des instruments de mesure non standard. 5.7.1.7. Estime une longueur en unités non standard. 5.7.1.8. Estime un poids en unités non standard. 5.7.1.9. Estime la quantité d'un liquide en unités non standard. 5.7.1.10. Compare les résultats de mesure aux résultats	Lors de la mesure, il faut veiller à prendre un point de départ et à disposer les unités dans le même alignement, sans espace entre elles et sans qu'elles se chevauchent. Comme instruments de mesure non standard, il faut 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. Lors de l'enseignement, il faut souligner que c'est la longueur, le poids et le volume de ces instruments qui sont pris pour base.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		qu'elle a estimés.	
Section 5.7. Mesure	5.7.2. Discrimine que le temps est une propriété mesurable.	5.7.2.1. Dit les événements de courte et de longue durée au cours de la journée. 5.7.2.2. Groupe les événements/images d'événements de durées différentes. 5.7.2.3. Compare deux événements/images d'événements différents selon leur courte ou longue durée. 5.7.2.4. Ordonne les événements/images d'événements de durées différentes.	Il faut amener la personne à employer les notions de « court » et « long » pour qualifier la durée des événements. Comme événements/images d'événements de durées différentes, il faut donner des exemples tels qu'aller à l'école à vélo, dîner, se brosser les dents. La comparaison doit être formulée ainsi : « Dîner dure plus longtemps que se brosser les dents. ».
Section 5.7. Mesure	5.7.3. Emploie les notions exprimant le temps de manière adaptée au contexte dans son discours.	5.7.3.1. Emploie de manière adaptée au contexte*, dans son discours, les notions exprimant les moments de la journée (matin, midi, soir, nuit, jour, etc.). 5.7.3.2. Emploie de manière adaptée au contexte, dans son discours, les notions « hier », « aujourd'hui » et « demain ». 5.7.3.3. Emploie de manière adaptée au contexte*, dans son discours, les expressions exprimant le temps (avant, maintenant, après, tout à l'heure, etc.).	* L'expression « adapté 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 5.7. Mesure	5.8.1. Lit des tableaux simples comportant au plus deux séries de données.	5.8.1.1. Lit des tableaux simples constitués à l'aide de symboles. 5.8.1.2. Lit des tableaux simples constitués à l'aide de chiffres. 5.8.1.3. Répond aux questions posées sur des tableaux simples comportant au plus deux séries de données.	Lors des activités de lecture de tableaux, il faut utiliser des tableaux que les personnes rencontrent fréquemment, tels que le tableau des repas quotidiens, des comportements, des règles, des activités. Des symboles (étoile, visage souriant, etc.) doivent être utilisés. Les données doivent être limitées aux nombres de 1 à 10.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 5.8. Données	5.8.2. Constitue des tableaux simples comportant au plus deux séries de données.	5.8.2.1. Remplit à l'aide de symboles les tableaux illustrés de comportements/d'activités. 5.8.2.2. Remplit à l'aide de chiffres les tableaux illustrés de comportements/d'activités. 5.8.2.3. Répond aux questions posées sur les tableaux simples qu'elle a constitués, comportant au plus deux séries de données.	Lors des activités de constitution de tableaux, il faut utiliser des tableaux que les personnes rencontrent fréquemment, tels que le tableau des repas quotidiens, des comportements, des règles, des activités. Comme symboles, il faut utiliser des images telles qu'étoile, visage souriant, etc. Les données doivent être limitées aux nombres de 1 à 10.

6. Nom du module	MATHÉMATIQUES
6. Objectif du module	Le module Mathématiques vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme d'apprendre les compétences les plus fondamentales des mathématiques durant la période scolaire et de réussir dans les compétences mathématiques avancées.
6. 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 ministère de l'Éducation nationale. Le module comporte quatre sections — « Nombres et opérations, Géométrie, Mesure et Traitement des données » — ainsi que les objectifs correspondants. Les comportements cibles sont, quant à eux, présentés en Niveau 1, Niveau 2, Niveau 3, Ni-

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.1. Compte de manière rythmée.	Niveau 1 6.1.1.1. Compte de manière rythmée de 0 à 100, un par un, en avant. 6.1.1.2. Compte de manière rythmée en avant, un par un, en partant d'un nombre donné entre 1 et 20. 6.1.1.3. Compte de manière rythmée de 0 à 100, de dix en dix, en avant. 6.1.1.4. Compte de manière rythmée de 0 à 100, de cinq en cinq, en avant. 6.1.1.5. Compte de manière rythmée jusqu'à 20, de deux en deux, en avant. 6.1.1.6. Compte de manière rythmée à rebours, un par un, en partant de 20. 6.1.1.7. Compte de manière rythmée à rebours, de deux en deux, en partant de 20. Niveau 2 6.1.1.8. Compte de manière rythmée à rebours, de deux en deux, à partir de 100. 6.1.1.9. Compte de manière rythmée de 0 à 30, de trois en trois, en avant. 6.1.1.10. Compte de manière rythmée à rebours de 30 à 1, de trois en trois. 6.1.1.11. Compte de manière rythmée de 0 à 40, de quatre en quatre, en avant. 6.1.1.12. Compte de manière rythmée à rebours de 40 à 0, de quatre en quatre. 6.1.1.13. Compte de manière rythmée en avant, de trois en trois, en partant d'un nombre donné entre 1 et 30. 6.1.1.14. Compte de manière rythmée à rebours, de trois en trois, en partant d'un nombre donné entre 1 et 30. 6.1.1.15. Compte de manière rythmée en avant, de quatre en quatre, en partant d'un nombre donné entre 1 et 40. 6.1.1.16. Compte de manière rythmée à rebours, de quatre en quatre, en partant d'un nombre donné entre 1 et 40. Niveau 3 6.1.1.17. Compte de manière rythmée de 0 à 60, de six en six, en avant. 6.1.1.18. Compte de manière rythmée de 0 à 70, de sept en sept, en avant. 6.1.1.19. Compte de manière rythmée de 0 à 80, de huit en huit, en avant. 6.1.1.20. Compte de manière rythmée de 0 à 90, de neuf	Dans toutes les activités de comptage rythmé, il faut prévoir des activités d'enseignement comportant du rythme et des mouvements physiques, telles que taper des mains, claquer des doigts, agiter des maracas, etc. Pour le comportement cible 6.1.1.5., le comptage rythmé de deux en deux en avant doit être étendu jusqu'à 100. Lors des activités de comptage, il faut utiliser la droite numérique, les bandes numériques et les tableaux de cent. Dans toutes les activités de comptage rythmé, il faut prévoir des activités d'enseignement comportant du rythme et des mouvements physiques, telles que taper des mains, claquer des doigts, agiter des maracas, etc. Pour le comportement cible 6.1.1.5., le comptage rythmé de deux en deux en avant doit être étendu jusqu'à 100. Lors des activités de comptage, il faut utiliser la droite numérique, les bandes numériques et les tableaux de cent.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		en neuf, en avant. 6.1.1.21. Compte de manière rythmée de 100 à 1000, de cent en cent, en avant. 6.1.1.22. Compte de manière rythmée à rebours, de cent en cent, à partir de 1000. 6.1.1.23. Compte de manière rythmée en avant, de dix en dix, en partant d'un nombre donné entre 1 et 1000. 6.1.1.24. Compte de manière rythmée en avant, de cent en cent, en partant d'un nombre donné entre 1 et 1000. Niveau 4 6.1.1.25. Compte de manière rythmée de mille en mille jusqu'à 10.000.	
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.2. Compte les objets/images d'objets.	Niveau 1 6.1.2.1. Compte un par un de 1 à 20 objets/images d'objets alignés côte à côte. 6.1.2.2. Compte un par un de 1 à 20 objets/images d'objets disposés de manière désordonnée. Niveau 2 6.1.2.3. Compte un par un les objets/images d'objets d'un groupe comptant jusqu'à 100 objets. 6.1.2.4. Compte de dix en dix les objets/images d'objets d'un groupe comptant jusqu'à 100 objets. 6.1.2.5. Compte de cinq en cinq les objets/images d'objets d'un groupe comptant jusqu'à 100 objets. 6.1.2.6. Compte de deux en deux les objets/images d'objets d'un groupe comptant jusqu'à 100 objets. 6.1.2.7. Compte de trois en trois les objets/images d'objets d'un groupe comptant jusqu'à 30 objets. 6.1.2.8. Compte de quatre en quatre les objets/images d'objets d'un groupe comptant jusqu'à 40 objets.	L'enseignement de l'objectif 6.1.2., compter les objets/images d'objets, et de l'objectif 6.1.3., exprimer en unités la collection correspondant à un nombre jusqu'à 100, doit être réalisé conjointement. En particulier au Niveau 1, il faut amener les personnes à comprendre que, lorsqu'elles comptent les objets de groupes d'un nombre donné, le dernier nombre qu'elles énoncent correspond au nombre d'objets du groupe. Dans les comportements cibles 6.1.2.1. et 6.1.2.2., 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 des objets au fur et à mesure du comptage, suivre un ordre vertical ou horizontal en comptant, doivent être enseignées aux personnes pour compter les objets/images d'objets. Pour faire acquérir les comportements cibles 6.1.2.4., 6.1.2.5., 6.1.2.6., 6.1.2.7. et 6.1.2.8., la personne doit d'abord grouper elle-même les objets/images d'objets ; il faut ensuite travailler avec des objets/images d'objets déjà groupés. Dans toutes les activités de comptage rythmé, il faut prévoir des activités d'enseignement comportant du rythme et des mouvements physiques, telles que taper des mains, claquer des doigts, agiter des maracas, etc. Pour le comportement cible 6.1.2.5., le comptage rythmé de deux en deux en avant doit être étendu jusqu'à 100. Lors des activités de comptage, il faut utiliser la droite numérique, les bandes numériques et les tableaux de cent.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.3. Exprime en unités la collection correspondant à un nombre jusqu'à	Niveau 1 6.1.3.1. Dit combien il y a d'objets en comptant un groupe	Lors du travail sur l'objectif 6.1.3. : a. Il faut souligner la différence entre le chiffre et le nombre. b. Il faut souligner que, lors du comptage des objets et des

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
	100.	de 1 à 20 objets. 6.1.3.2. Dit combien il y a d'objets en comptant un groupe de 1 à 20 objets sur l'image. 6.1.3.3. Sépare, en les comptant, le nombre d'objets demandé au sein d'un groupe de 1 à 20 objets. Niveau 2 6.1.3.4. Dit combien il y a d'objets en comptant un groupe de 20 à 100 objets sur l'image.	images d'objets, le dernier nombre énoncé exprime la quantité d'objets.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.4. Lit et écrit les nombres entiers naturels.	Niveau 1 6.1.4.1. Dit qu'une collection de 10 êtres de même nature constitue une dizaine. 6.1.4.2. Dit qu'une collection de 12 êtres de même nature constitue une douzaine. 6.1.4.3. Décompose en dizaines et unités un groupe de 10 à 20 objets/images d'objets (10 et 20 inclus). 6.1.4.4. Dit de combien de dizaines et de combien d'unités est composé un groupe de 10 à 20 objets/images d'objets. 6.1.4.5. Écrit le nombre correspondant au groupe de 10 à 20 objets qu'elle a décomposé en dizaines et unités. 6.1.4.6. Lit le nombre correspondant au groupe de 10 à 20 objets qu'elle a décomposé en dizaines et unités. 6.1.4.7. Lit les nombres de 1 à 20. 6.1.4.8. Écrit en chiffres un nombre énoncé entre 1 et 20. Niveau 2 6.1.4.9. Décompose en dizaines et unités, à l'aide d'un modèle, une collection de moins de 100 objets. 6.1.4.10. Dit de combien de dizaines et de combien d'unités est composée la collection qu'elle a décomposée en groupes de dizaines et d'unités. 6.1.4.11. Écrit le nombre correspondant à une collection de 20 à 100 qu'elle a décomposée en dizaines et unités. 6.1.4.12. Lit le nombre correspondant à une collection de 20 à 100 qu'elle a décomposée en dizaines et unités. 6.1.4.13. Lit les nombres entiers naturels à deux chiffres. 6.1.4.14. Écrit en chiffres les nombres entiers naturels à deux chiffres énoncés. Niveau 3 6.1.4.15. Décompose en centaines, dizaines et unités, à l'aide d'un modèle, une collection de 100 à 1000 objets. 6.1.4.16. Dit de combien de centaines, de combien de dizaines et de combien d'unités est composée la collection	Les chiffres figurent comme objectif dans le module Mathématiques précoces. C'est pourquoi, dans ce module, les nombres entiers naturels visés sont ceux égaux ou supérieurs à 10. Si la personne en a besoin, des activités de lecture et d'écriture des chiffres doivent d'abord être menées. Dans l'enseignement des chiffres, ceux-ci doivent être travaillés en lien avec le nombre. Lors du travail sur l'objectif 6.1.4., il faut utiliser comme modèle des blocs de base dix et des images de blocs de base dix.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		qu'elle a décomposée en centaines, dizaines et unités. 6.1.4.17. Écrit le nombre correspondant à une collection de 100 à 1000 qu'elle a décomposée en centaines, dizaines et unités. 6.1.4.18. Lit le nombre correspondant à une collection de 100 à 1000 qu'elle a décomposée en centaines, dizaines et unités. 6.1.4.19. Lit les nombres entiers naturels à trois chiffres. 6.1.4.20. Écrit en chiffres les nombres entiers naturels à trois chiffres énoncés. Niveau 4 6.1.4.21. Lit les nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres. 6.1.4.22. Écrit en chiffres les nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres énoncés.	
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.5. Écrit les rangs et les valeurs de position des nombres entiers naturels.	Niveau 2 6.1.5.1. Écrit sur des modèles les noms des rangs des nombres entiers naturels inférieurs à 100. 6.1.5.2. Écrit les valeurs de position des nombres entiers naturels inférieurs à 100. Niveau 3 6.1.5.3. Écrit sur des modèles les noms des rangs des nombres à trois chiffres. 6.1.5.4. Écrit sur des modèles les valeurs de position des nombres à trois chiffres. Niveau 4 6.1.5.5. Écrit les noms des rangs des nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres. 6.1.5.6. Écrit les valeurs de position des nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres. 6.1.5.7. Sépare en classes les nombres à 4, 5 et 6 chiffres. 6.1.5.8. Décompose les nombres à 4, 5 et 6 chiffres.	Pour l'objectif 6.1.5., il faut utiliser comme modèle des blocs de base dix et des images de blocs de base dix. Dans l'enseignement des comportements cibles 6.1.5.1., 6.1.5.2., 6.1.5.3., 6.1.5.4., 6.1.5.5. et 6.1.5.6., il faut attendre de la personne qu'elle le dise et qu'elle l'écrive.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.6. Ordonne les nombres entiers naturels.	Niveau 1 6.1.6.1. Écrit dans l'ordre les nombres de 1 à 20. 6.1.6.2. Écrit le nombre qui suit un nombre donné entre 1 et 20. 6.1.6.3. Écrit le nombre qui précède un nombre donné entre 1 et 20. 6.1.6.4. Ordonne selon l'ordre de comptage les nombres de 1 à 20 donnés dans le désordre.	Lors du travail sur l'objectif 6.1.6., il faut amener la personne à comprendre la relation de succession entre les nombres en employant les expressions « avant », « après » et « entre ». Dans l'enseignement des comportements cibles 6.1.6.2. et 6.1.6.3., il faut attendre de la personne qu'elle le dise et qu'elle l'écrive. Dans l'enseignement des comportements cibles 6.1.6.5., 6.1.6.6., 6.1.6.7. et

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		6.1.6.5. Écrit le ou les nombres manquants dans une suite de nombres donnée de 1 à 20. Niveau 2 6.1.6.6. Écrit le nombre qui suit un nombre donné entre 1 et 100. 6.1.6.7. Écrit le nombre qui précède un nombre donné entre 1 et 100. 6.1.6.8. Ordonne selon l'ordre de comptage au plus 4 nombres entiers naturels donnés dans le désordre entre 1 et 100. 6.1.6.9. Écrit les nombres manquants dans une suite de nombres constituée de nombres entiers naturels inférieurs à 100.	6.1.6.9., il faut attendre de la personne qu'elle le dise et qu'elle l'écrive.
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.7. Compare le nombre d'objets de deux groupes en les appariant terme à terme.	Niveau 1 6.1.7.1. Dit que deux groupes d'objets de même nombre, entre 1 et 20, sont égaux, en les appariant terme à terme. 6.1.7.2. Dit qu'un groupe d'objets est moins nombreux que l'autre, en appariant terme à terme deux groupes d'objets de nombres différents entre 1 et 20. 6.1.7.3. Dit qu'un groupe d'objets est plus nombreux que l'autre, en appariant deux groupes d'objets de nombres différents entre 1 et 20.	Dans l'enseignement de tous les comportements cibles, deux groupes d'objets (par exemple des capsules de bouteille et des haricots) doivent être appariés terme à terme. Les notions de « plus », « moins » et « égalité » doivent être travaillées au moyen d'activités d'appariement de deux groupes d'objets. Lors des activités d'appariement, il faut amener les personnes 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 6.1. Nombres et opérations	6.1.8. Compare les nombres entiers naturels.	Niveau 1 6.1.8.1. Dit que deux nombres entre 10 et 20 sont égaux en les comparant. 6.1.8.2. Dit lequel est le plus grand en comparant deux nombres entre 10 et 20. 6.1.8.3. Dit lequel est le plus petit en comparant deux nombres entre 10 et 20. Niveau 2 6.1.8.4. Dit lequel est le plus grand / le plus grand de tous en comparant au plus quatre nombres entiers naturels inférieurs à 100. 6.1.8.5. Dit lequel est le plus petit / le plus petit de tous en comparant au plus quatre nombres entiers naturels inférieurs à 100. 6.1.8.6. Ordonne au plus quatre nombres entiers naturels inférieurs à 100 du plus grand au plus petit / du plus petit au plus grand.	Lors du travail sur les comportements cibles 6.1.8.1., 6.1.8.2. et 6.1.8.3., la comparaison des nombres entre 1 et 20 peut également être abordée. Lors du travail sur le comportement cible 6.1.8.6., les symboles supérieur-inférieur ne doivent pas être utilisés dans les mises en ordre de nombres ; la mise en ordre doit se faire en séparant les nombres par une virgule. Lors du travail sur le comportement cible 6.1.8.10., il faut d'abord mener des activités de mise en ordre avec symboles portant sur les nombres entiers naturels à quatre chiffres, puis à cinq et six chiffres. Enfin, des activités de mise en ordre doivent être menées en donnant dans le désordre des nombres à quatre, cinq et six chiffres.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		Niveau 3 6.1.8.7. Dit lequel est le plus grand / le plus grand de tous en comparant au plus cinq nombres entiers naturels inférieurs à 1000. 6.1.8.8. Dit lequel est le plus petit / le plus petit de tous en comparant au plus cinq nombres entiers naturels inférieurs à 1000. 6.1.8.9. Ordonne 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 6.1.8.10. Ordonne les nombres entiers naturels d'au plus six chiffres en utilisant les symboles supérieur/inférieur.	
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.9. Utilise les nombres pour exprimer un rang.	Niveau 1 6.1.9.1. Dit le rang des objets/images d'objets au sein d'une série ordonnée. 6.1.9.2. Montre l'objet/l'image d'objet dont le rang est énoncé au sein d'une série ordonnée. 6.1.9.3. Lit le nombre exprimant un rang. 6.1.9.4. Écrit le nombre exprimant un rang.	Lors du travail sur l'objectif 6.1.9. : a. Une série ordonnée doit être composée de 1 à 20 objets/images d'objets. b. Comme suite numérique, il faut utiliser des images ordonnées dans un contexte (course de voitures, course à pied, etc.).
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.10. Constitue une suite numérique croissante/décroissante selon une règle donnée.	Niveau 2 6.1.10.1. Dit la règle d'une suite numérique dont la différence entre les termes est constante. 6.1.10.2. Écrit le terme manquant d'une suite numérique dont la différence entre les termes est constante. Niveau 3 6.1.10.3. Poursuit sur 4 pas au plus une suite numérique dont la différence entre les termes est constante. 6.1.10.4. Constitue une suite numérique croissante ou décroissante à règle unique selon une règle donnée. Niveau 4 6.1.10.5. Constitue une suite numérique croissante ou décroissante à double règle selon une règle donnée. 6.1.10.6. Dit les règles de la suite numérique qu'elle a constituée selon une double règle.	Avant de travailler les suites numériques de l'objectif 6.1.10., il faut 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 portant sur les suites numériques, il faut amener la personne à associer 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, etc. Lors du travail sur les comportements cibles 6.1.10.1. et 6.1.10.2., au moins 3 éléments doivent être donnés au début pour que la règle de la suite puisse être trouvée. Par exemple 5, 10, 15, ..., 25, ..., 35. Pour le comportement cible 6.1.10.2., il faut utiliser des suites numériques dont deux éléments au plus ne sont pas donnés. Dans l'enseignement de ce comportement cible, il faut attendre de la personne qu'elle le dise et qu'elle l'écrive.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.11. Arrondit les nombres entiers naturels à la dizaine/centaine/millier la plus proche.	Niveau 2 6.1.11.1. Dit de quelle dizaine est proche un nombre entier naturel inférieur à 100. 6.1.11.2. Arrondit un nombre entier naturel inférieur à 100	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		à la dizaine la plus proche. Niveau 3 6.1.11.3. Dit de quelle dizaine/centaine est proche un nombre entier naturel à trois chiffres. 6.1.11.4. Arrondit un nombre entier naturel à trois chiffres à la dizaine/centaine la plus proche. Niveau 4 6.1.11.5. Dit de quelle dizaine/centaine/millier est proche un nombre entier naturel à quatre chiffres. 6.1.11.6. Arrondit un nombre entier naturel à quatre chiffres à la dizaine/centaine/millier la plus proche.	
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.12. Discrimine les nombres entiers naturels selon qu'ils sont pairs ou impairs.	Niveau 3 6.1.12.1. Dit si le nombre d'objets est pair ou impair en groupant les objets/images d'objets. 6.1.12.2. Dit si les nombres donnés sont pairs ou impairs. 6.1.12.3. Dit que la somme de deux nombres entiers naturels impairs est paire. 6.1.12.4. Dit que la somme de deux nombres entiers naturels pairs est paire. 6.1.12.5. Dit que la somme d'un nombre entier naturel pair et d'un nombre impair est impaire.	Les additions réalisées dans le cadre des comportements cibles 6.1.12.3., 6.1.12.4. et 6.1.12.5. doivent être examinées à l'aide de modèles (objets, blocs de dizaines, etc.).
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.13. Effectue des additions avec des nombres entiers naturels.	Niveau 1 6.1.13.1. Dit que le nombre du groupe a augmenté/est devenu plus grand en ajoutant à un groupe d'objets le nombre d'objets indiqué. 6.1.13.2. Effectue, en les modélisant avec des objets réels/images d'objets, les additions dont la somme ne dépasse pas 20. 6.1.13.3. Effectue, en la convertissant en nombres, l'addition représentée par des objets/images d'objets dont la somme ne dépasse pas 20. 6.1.13.4. Utilise le symbole égal. 6.1.13.5. Utilise le symbole de l'addition (+). 6.1.13.6. Effectue des additions avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20. 6.1.13.7. Effectue une addition de trois nombres à un chiffre dont la somme ne dépasse pas 20. 6.1.13.8. Dit que la somme ne change pas lorsque les termes de l'addition sont permutés. 6.1.13.9. Écrit le terme manquant dans une addition effectuée avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20.	Dans le cadre de l'objectif 6.1.13. : a. Au premier niveau, les additions doivent d'abord être effectuées en ligne, puis en colonne. Dans l'addition en colonne, il faut souligner que la barre d'opération a un sens semblable à celui du signe égal. b. Après avoir suffisamment travaillé les additions dont la somme ne dépasse pas 10, il faut travailler les additions dont la somme ne dépasse pas 20. c. Des activités d'addition avec/sans retenue doivent être menées en amenant la personne à constituer elle-même l'addition (avec des symboles). Lors du travail sur l'objectif 6.1.13., les significations de l'addition — réunir des objets de même nature (additionnables), ajouter, accroître et augmenter — doivent être mises en évidence 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 6.1.13.4., 6.1.13.5. et 6.1.13.6. doivent être abordés conjointement dans l'enseignement. À ce stade, il faut amener la personne à lire à voix haute l'addition qu'elle effectue (pour $2+3=5$: « la somme de 2 et 3 »).

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		6.1.13.10. Effectue mentalement des additions avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20. Niveau 2 6.1.13.11. Effectue une addition sans retenue de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 6.1.13.12. Effectue une addition avec retenue de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 6.1.13.13. Trouve le terme manquant dans la somme de deux nombres ne dépassant pas 100. 6.1.13.14. Estime la somme de deux nombres ne dépassant pas 100. 6.1.13.15. Compare son estimation de la somme de deux nombres ne dépassant pas 100 au résultat de l'opération. 6.1.13.16. Effectue mentalement une addition de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100. Niveau 3 6.1.13.17. Effectue une addition sans retenue de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000. 6.1.13.18. Effectue une addition avec retenue de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000. 6.1.13.19. Trouve le terme manquant dans la somme de deux nombres ne dépassant pas 1000. 6.1.13.20. Estime la somme de deux nombres ne dépassant pas 1000. 6.1.13.21. Compare son estimation de la somme de deux nombres ne dépassant pas 1000 au résultat de l'opération. 6.1.13.22. Additionne mentalement deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000. Niveau 4 6.1.13.23. Effectue des additions avec/sans retenue avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.13.24. Estime la somme de deux nombres dont la somme comporte au plus quatre chiffres. 6.1.13.25. Compare son estimation de la somme de deux nombres dont la somme comporte au plus quatre chiffres au résultat de l'opération. 6.1.13.26. Additionne mentalement des nombres d'au plus quatre chiffres avec des multiples de 100.	est égale à 5. », « lorsque nous ajoutons 3 à 2, cela est égal à 5. »). Les significations des termes « terme », « somme » et « addition » doivent être soulignées. Pour les comportements cibles 6.1.13.4. et 6.1.13.5., des activités doivent être menées sur les dimensions montrer, dire et écrire le symbole concerné. Dans le cadre du comportement cible 6.1.13.6., l'addition avec 0 doit être abordée. Il faut amener la personne 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 6.1.13.9., il ne faut pas effectuer de soustraction ; le résultat doit être atteint par ajout. Dans l'enseignement de ce comportement cible, il faut attendre de la personne qu'elle le dise et qu'elle l'écrive. Lors du travail sur le comportement cible 6.1.13.10., des stratégies d'addition telles que compléter à 10, les doubles (comme 4+4), l'ajout, un de plus/deux de plus, etc., doivent être enseignées. Dans le cadre du comportement cible 6.1.13.12., le sens de la retenue dans l'addition doit être expliqué en le modélisant avec des objets réels, des blocs de base dix et des images de blocs de base dix, etc. Dans le cadre du comportement cible 6.1.13.13., il faut faire utiliser, pour trouver le terme manquant, la stratégie du surcomptage, du comptage à rebours ou la soustraction. Pour les comportements cibles 6.1.13.19 et 6.1.13.22., il faut amener la personne à utiliser des stratégies d'estimation (arrondi, doubles (comme 50+50), valeurs de position, ajout et décomposition des nombres). Pour le comportement cible 6.1.13.22., il faut effectuer des additions mentales de deux nombres à deux chiffres dont la somme ne dépasse pas 100, d'un nombre à trois chiffres et d'un nombre à un chiffre, ainsi que de deux nombres multiples de 100 et de 10.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.14. Résout des problèmes exigeant une addition.	Niveau 1 6.1.14.1. Résout des problèmes exigeant une addition	Dans le cadre de l'objectif 6.1.14. :

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20. 6.1.14.2. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant une addition avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20. Niveau 2 6.1.14.3. Résout des problèmes exigeant au plus deux opérations avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 6.1.14.4. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant deux opérations avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 100. Niveau 3 6.1.14.5. Résout des problèmes exigeant au plus trois opérations avec des nombres à trois chiffres dont la somme ne dépasse pas 1000. 6.1.14.6. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant au plus deux opérations. Niveau 4 6.1.14.7. Résout des problèmes exigeant au plus quatre opérations avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.14.8. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant trois opérations.	a. Dans le processus de résolution de problèmes, le problème doit être visualisé au moyen de schémas ou des dessins des personnes elles-mêmes. b. Dans le processus de résolution de problèmes, il faut servir de modèle aux personnes pour les étapes consistant à lire le problème à voix haute, à l'expliquer avec ses propres mots, à le transformer en une représentation visuelle, à faire une estimation, à effectuer l'opération et à vérifier le processus.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.15. Effectue des soustractions avec des nombres entiers naturels.	Niveau 1 6.1.15.1. Dit que le nombre du groupe a diminué/est devenu plus petit en retirant d'un groupe d'objets le nombre d'objets indiqué. 6.1.15.2. Effectue, en les modélisant avec des objets réels/images d'objets, des soustractions avec des nombres jusqu'à 20. 6.1.15.3. Effectue, en la convertissant en nombres, la soustraction représentée par des objets/images d'objets entre 0 et 20. 6.1.15.4. Utilise le symbole de la soustraction (-). 6.1.15.5. Effectue des soustractions avec des nombres jusqu'à 20. 6.1.15.6. Effectue mentalement des soustractions avec des nombres jusqu'à 20. Niveau 2 6.1.15.7. Effectue des soustractions sans emprunt avec des nombres jusqu'à 100. 6.1.15.8. Effectue des soustractions avec emprunt avec	Dans le cadre de l'objectif 6.1.15. : a. Au premier niveau, les soustractions doivent d'abord être effectuées en ligne, puis en colonne. Dans la soustraction en colonne, il faut souligner que la barre d'opération a un sens semblable à celui du signe égal. b. Après avoir suffisamment travaillé les soustractions jusqu'à 10, il faut travailler les soustractions jusqu'à 20. c. Des activités de soustraction sans emprunt et avec emprunt doivent être menées en amenant la personne à constituer elle-même la soustraction (avec des symboles). d. Il faut souligner que la soustraction consiste à « trouver le terme inconnu de l'addition ». Les comportements cibles 6.1.15.3. et 6.1.15.4. doivent être abordés conjointement dans l'enseignement. À ce stade, il faut amener la personne à lire à voix haute la soustraction qu'elle effectue (pour $5-3=2$: « 5 moins 3 est égal à 2. »). Les significations des termes « diminuer », « diminuer » et « différence » doivent en outre être soulignées.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		des nombres jusqu'à 100. 6.1.15.9. Trouve le diminuende manquant dans une soustraction effectuée avec des nombres jusqu'à 20. 6.1.15.10. Trouve le diminuteur manquant dans une soustraction effectuée avec des nombres jusqu'à 20. 6.1.15.11. Estime le résultat d'une soustraction effectuée avec deux nombres jusqu'à 100. 6.1.15.12. Compare son estimation du résultat d'une soustraction effectuée avec deux nombres jusqu'à 100 au résultat de l'opération. 6.1.15.13. Soustrait mentalement deux nombres multiples de 10 dans les limites de 100. Niveau 3 6.1.15.14. Effectue des soustractions sans emprunt avec des nombres d'au plus trois chiffres. 6.1.15.15. Effectue des soustractions avec emprunt avec des nombres d'au plus trois chiffres. 6.1.15.16. Trouve le diminuende manquant dans une soustraction effectuée avec des nombres jusqu'à 100. 6.1.15.17. Trouve le diminuteur manquant dans une soustraction effectuée avec des nombres jusqu'à 100. 6.1.15.18. Estime le résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres à trois chiffres. 6.1.15.19. Compare son estimation du résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres à trois chiffres au résultat de l'opération. 6.1.15.20. Soustrait mentalement d'un nombre à deux chiffres un nombre à deux chiffres multiple de 10. 6.1.15.21. Soustrait mentalement d'un nombre à trois chiffres multiple de 100 un nombre à deux chiffres multiple de 10. Niveau 4 6.1.15.22. Effectue des soustractions sans emprunt avec deux nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.15.23. Effectue des soustractions avec emprunt avec deux nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.15.24. Trouve le diminuende manquant dans une soustraction effectuée avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.15.25. Trouve le diminuteur manquant dans une soustraction effectuée avec des nombres jusqu'à 100. 6.1.15.26. Estime le résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.15.27. Compare son estimation du résultat d'une	Dans le cadre du comportement cible 6.1.15.5., il faut aborder les soustractions dans lesquelles 0 est le diminuteur ou la différence ainsi que le sens du zéro dans l'opération. Pour le comportement cible 6.1.15.5., lors du travail sur les soustractions mentales, des stratégies telles que l'ajout, la décomposition des nombres, un de moins/deux de moins, le comptage à rebours jusqu'à un nombre, les doubles, compléter à 10, etc., doivent être enseignées.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		soustraction effectuée avec des nombres d'au plus quatre chiffres au résultat de l'opération. 6.1.15.28. Soustrait mentalement d'un nombre à trois chiffres un nombre à deux chiffres multiple de 10. 6.1.15.29. Soustrait mentalement des nombres à trois chiffres multiples de 100.	
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.16. Résout des problèmes exigeant une soustraction.	Niveau 1 6.1.16.1. Résout des problèmes exigeant une soustraction avec des nombres entre 1 et 20. 6.1.16.2. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant une soustraction avec des nombres entre 1 et 20. Niveau 2 6.1.16.3. Résout des problèmes exigeant au plus deux opérations, addition et soustraction, avec des nombres entre 0 et 100. 6.1.16.4. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant au plus deux opérations, addition et soustraction, avec des nombres entre 0 et 100. Niveau 3 6.1.16.5. Résout des problèmes exigeant au plus trois opérations, addition et soustraction, avec des nombres entre 0 et 1000. 6.1.16.6. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant au plus deux opérations, addition et soustraction, avec des nombres entre 0 et 1000. Niveau 4 6.1.16.7. Résout des problèmes exigeant au plus quatre opérations, addition et soustraction, avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.16.8. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant au plus trois opérations, addition et soustraction, avec des nombres d'au plus quatre chiffres.	Dans le cadre de l'objectif 6.1.16. : a. Dans le processus de résolution de problèmes, le problème doit être visualisé au moyen de schémas ou des dessins des personnes elles-mêmes. b. Dans le processus de résolution de problèmes, il faut servir de modèle aux personnes pour les étapes consistant à lire le problème à voix haute, à l'expliquer avec ses propres mots, à le transformer en une représentation visuelle, à faire une estimation, à effectuer l'opération et à vérifier le processus.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.17. Effectue des multiplications avec des nombres entiers naturels.	Niveau 2 6.1.17.1. Modélise la multiplication avec des nombres jusqu'à 20 comme une addition répétée, à l'aide d'objets réels/images d'objets. 6.1.17.2. Dit que la multiplication est une addition répétée. 6.1.17.3. Convertit en nombres la multiplication représentée par des objets/images d'objets.	Pour l'objectif 6.1.17., il faut souligner que le produit ne change pas lorsque les facteurs sont permutés. Lors du travail sur le comportement cible 6.1.17.1., les groupes doivent être constitués par deux, par trois, par quatre, par cinq et par dix. Le nombre total d'objets doit être de 20 pour le travail par deux, de 30 par trois, de 40 par quatre, de 50 par cinq et de 100 par dix.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		6.1.17.4. Utilise le symbole de la multiplication (x). 6.1.17.5. Multiplie les nombres jusqu'à 10 par 1, 2, 3, 4, 5 et 10. 6.1.17.6. Constitue la table de multiplication jusqu'à 5 (5 inclus). Niveau 3 6.1.17.7. Multiplie les nombres jusqu'à 10 par 6, 7, 8, 9. 6.1.17.8. Constitue la table de multiplication. 6.1.17.9. Multiplie sans retenue les nombres jusqu'à 100 par les nombres jusqu'à 10. 6.1.17.10. Multiplie avec retenue les nombres jusqu'à 100 par les nombres jusqu'à 10. 6.1.17.11. Multiplie un nombre à deux chiffres par un nombre à deux chiffres. 6.1.17.12. Multiplie un nombre à trois chiffres par un nombre à un chiffre. 6.1.17.13. Effectue des multiplications par 10 et 100 jusqu'à 1000 par la méthode rapide. 6.1.17.14. Dit comment le résultat change lorsque l'un des facteurs de la multiplication est augmenté ou diminué. Niveau 4 6.1.17.15. Multiplie des nombres à deux chiffres par des nombres à trois chiffres. 6.1.17.16. Dit que la permutation des facteurs ne change pas le résultat dans une multiplication de trois nombres entiers naturels. 6.1.17.17. Multiplie par la méthode rapide les nombres entiers naturels d'au plus trois chiffres par des nombres correspondant au plus à neuf fois 10, 100 et 1000. 6.1.17.18. Multiplie par la méthode rapide les nombres entiers naturels d'au plus deux chiffres par 5, 25 et 50. 6.1.17.19. Multiplie mentalement les nombres d'au plus trois chiffres par 10, 100 et 1000. 6.1.17.20. Estime le produit d'un nombre entier naturel d'au plus deux chiffres par un nombre entier naturel à un chiffre. 6.1.17.21. 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.	Lors du travail sur le comportement cible 6.1.17.2., il faut recourir à des objets réels. Pour les comportements cibles 6.1.17.1. et 6.1.17.2., il faut prévoir des activités de multiplication d'abord en ligne, puis en colonne. Lors de l'acquisition de la multiplication, il faut amener les personnes à exprimer le sens multiplicatif (« fois ») de l'opération. Lors du travail sur ce sens, par exemple pour l'opération $4 \times 2 = 8$, on peut formuler « 2 fois 4 est égal à 8. », « 4 fois 2 est égal à 8. ». Il faut en outre établir le lien entre l'addition répétée et le sens multiplicatif. Les comportements cibles 6.1.17.3. et 6.1.17.4. doivent être travaillés conjointement. Pour le comportement cible 6.1.17.3., il faut amener la personne à lire à voix haute la multiplication qu'elle effectue (pour $2 \times 2 = 4$: « 2 multiplié par 2 est égal à 4. ») et souligner que, dans la multiplication, chaque nombre multiplié est un facteur et le résultat un produit. Il faut amener la personne à comprendre la différence entre la multiplication par 1 et la multiplication par les autres nombres et à la justifier par le sens de la multiplication comme addition répétée. De la même manière, la différence entre la multiplication par 0 et la multiplication par les autres nombres doit être présentée en s'appuyant sur la relation addition-multiplication (par exemple $0 + 0 = 0$, $3 \times 0 = 0$). Lors du travail sur le comportement cible 6.1.17.14., il faut utiliser les nombres de la table de multiplication jusqu'à 5 (5 inclus). Il faut 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	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.18. Résout les problèmes relatifs à la multiplication.	Niveau 2 6.1.18.1. Résout des problèmes exigeant une multiplication avec des nombres entre 1 et 100. Niveau 3 6.1.18.2. Résout des problèmes exigeant deux opérations, dont une multiplication, avec des nombres entre 1 et 100. 6.1.18.3. Élabore des problèmes exigeant une multiplication. Niveau 4 6.1.18.4. Résout des problèmes exigeant au plus trois opérations, dont une multiplication, avec des nombres d'au plus trois chiffres. 6.1.18.5. Élabore des problèmes exigeant au plus deux opérations, dont une multiplication, avec des nombres d'au plus trois chiffres.	Dans le cadre de l'objectif 6.1.18. : a. Dans le processus de résolution de problèmes, le problème doit être visualisé au moyen de schémas ou des dessins des personnes elles-mêmes. b. Dans le processus de résolution de problèmes, il faut servir de modèle aux personnes pour les étapes consistant à lire le problème à voix haute, à l'expliquer avec ses propres mots, à le transformer en une représentation visuelle, à faire une estimation, à effectuer l'opération et à vérifier le processus.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.19. Effectue des divisions avec des nombres entiers naturels.	Niveau 2 6.1.19.1. Modélise la division avec des nombres jusqu'à 20 en groupant/partageant des objets réels/images d'objets. 6.1.19.2. Modélise la division avec des nombres jusqu'à 20 comme une soustraction successive, en groupant/partageant des objets réels/images d'objets. 6.1.19.3. Convertit en nombres la division sans reste représentée par des objets/images d'objets entre 0 et 20. 6.1.19.4. Utilise le symbole de la division ($\div$). 6.1.19.5. Dit le rôle de 1 dans la division. Niveau 3 6.1.19.6. Divise sans reste les nombres jusqu'à 100 par les nombres jusqu'à 10. 6.1.19.7. Divise avec reste les nombres jusqu'à 100 par les nombres jusqu'à 10. 6.1.19.8. Divise par 10, par la méthode rapide, un nombre entier naturel jusqu'à 100 dont le chiffre des unités est zéro. Niveau 4 6.1.19.9. Divise les nombres entiers naturels à trois chiffres par des nombres entiers naturels d'au plus deux chiffres. 6.1.19.10. Divise un nombre d'au plus quatre chiffres par un nombre à un chiffre. 6.1.19.11. Divise mentalement par 10, 100 et 1000 les nombres entiers naturels d'au plus cinq chiffres dont les trois derniers chiffres sont des zéros.	Pour le comportement cible 6.1.19.1., il faut faire réaliser des activités mettant en relation la division avec les actions de partage en groupes égaux ou de distribution. 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 6.1.19.2., il faut également prévoir la modélisation de la division avec des nombres jusqu'à 20 comme une soustraction successive, en groupant/partageant des objets réels/images d'objets. Les comportements cibles 6.1.19.3 et 6.1.19.4. doivent être abordés conjointement dans l'enseignement. À ce stade, il faut amener la personne à lire à voix haute la division qu'elle effectue (par exemple pour $20 \div 5 = 4$: « 20 divisé par 5 est égal à 4. »). Les significations du dividende, du diviseur, du quotient et de la barre de division dans une division donnée doivent être soulignées. Au Niveau 3, il faut amener la personne à mettre conceptuellement en relation le dividende, le diviseur, le quotient et le reste de la division avec des situations-problèmes appropriées. Il faut en outre montrer, par la modélisation et les opérations, que le dividende est égal à la somme du produit du diviseur par le quotient et du reste. Pour les comportements cibles 6.1.19.6. et 6.1.19.7., outre les modélisations réalisées avec des objets concrets, des modèles tels que la droite numérique,

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		6.1.19.12. Estime le résultat d'une division. 6.1.19.13. Compare son estimation du résultat d'une division au résultat de l'opération. 6.1.19.14. Dit la relation entre la multiplication et la division. 6.1.19.15. Détermine la valeur manquante dans l'une de deux expressions mathématiques reliées par une relation d'égalité et dit que l'égalité est vérifiée. 6.1.19.16. Explique les opérations à effectuer pour que deux expressions mathématiques non reliées par une relation d'égalité deviennent égales.	la base dix, etc., doivent également être utilisés. En outre, dans l'enseignement du comportement cible 6.1.19.7., il faut indiquer que l'opération ne se poursuit pas lorsque le reste de la division est inférieur au diviseur.
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.20. Résout des problèmes exigeant une division.	Niveau 2 6.1.20.1. Résout des problèmes exigeant une division en divisant par 2, 3, 4, au plus par 5, avec des nombres entre 1 et 20. Niveau 3 6.1.20.2. Résout des problèmes exigeant deux opérations, dont une division, avec des nombres jusqu'à 100. 6.1.20.3. Élabore des problèmes exigeant une division avec des nombres jusqu'à 100. Niveau 4 6.1.20.4. Résout des problèmes exigeant au plus trois opérations, dont une division, avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.20.5. Élabore des problèmes exigeant deux opérations, dont une division, avec des nombres d'au plus quatre chiffres.	Dans le cadre de l'objectif 6.1.20. : a. Dans le processus de résolution de problèmes, le problème doit être visualisé au moyen de schémas ou des dessins des personnes elles-mêmes. b. Dans le processus de résolution de problèmes, il faut servir de modèle aux personnes pour les étapes consistant à lire le problème à voix haute, à l'expliquer avec ses propres mots, à le transformer en une représentation visuelle, à faire une estimation, à effectuer l'opération et à vérifier le processus.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.21. Utilise l'écriture fractionnaire en mettant en relation les modèles du tout, de la moitié et du quart.	Niveau 1 6.1.21.1. Montre l'objet/l'image d'objet représentant le tout. 6.1.21.2. Montre l'objet/l'image d'objet représentant la moitié. 6.1.21.3. Dit que l'une des deux parties égales d'un tout est une moitié. 6.1.21.4. Met en relation le tout et la moitié. Niveau 2 6.1.21.5. Montre l'objet/l'image d'objet représentant le quart. 6.1.21.6. Dit que l'une des quatre parties égales d'un tout est un quart. 6.1.21.7. Dit que l'une des deux parties égales d'une	Dans le cadre de l'objectif 6.1.21. : 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 formant un tout, un tout composé de deux moitiés). Dans les comportements cibles 6.1.21.1., 6.1.21.2. et 6.1.21.3., il ne faut pas aborder l'écriture fractionnaire. En outre, pour le comportement cible 6.1.21.3., des activités de partage d'un tout en deux parties égales doivent être menées. Lors du travail sur le comportement cible 6.1.21.5., des activités de partage d'un tout en quatre parties égales doivent être menées.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		moitié est un quart. 6.1.21.8. Met en relation le quart et la moitié. 6.1.21.9. Dit qu'un tout est composé d'une moitié et de deux quarts. Niveau 3 6.1.21.10. Représente sous forme de fraction les modèles du tout, de la moitié et du quart. 6.1.21.11. Dit la fraction exprimant la moitié, le quart, le tout. 6.1.21.12. Dit le sens partie-tout de la fraction.	Dans le comportement cible 6.1.21.8., les activités de mise en relation du quart et de la moitié doivent être réalisées à l'aide de modèles (par exemple une moitié composée de deux quarts). En outre, pour ce comportement cible, le partage d'une moitié en deux parties égales doit être travaillé. Lors du travail sur le comportement cible 6.1.21.10., il faut par exemple exprimer, pour la fraction $\frac{1}{4}$, qu'un tout est divisé en 4 et qu'une de ses 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 6.1.21.12., la relation partie-tout entre le numérateur et le dénominateur doit être établie. Lors de la lecture des écritures fractionnaires, il faut employer des formulations soulignant la relation partie-tout (par exemple la fraction $\frac{1}{4}$ doit se lire « un quart »).
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.22. Représente, compare et ordonne les fractions unitaires.	Niveau 3 6.1.22.1. Représente sous forme de fraction chacune des parties égales d'un tout. 6.1.22.2. Dit que chacune des parties égales d'un tout est une fraction unitaire. 6.1.22.3. Dit les fractions unitaires des fractions dont le dénominateur est 10, 100. 6.1.22.4. Dit, en la modélisant, la part d'une collection correspondant à la fraction unitaire indiquée. Niveau 4 6.1.22.5. Compare les fractions unitaires selon la relation d'ordre. 6.1.22.6. Ordonne les fractions unitaires selon la relation d'ordre.	Dans le cadre de l'objectif 6.1.22., des activités de partage d'un tout en parties égales doivent être prévues. Pour les comportements cibles 6.1.22.5. et 6.1.22.6., le travail doit porter sur des fractions dont le dénominateur est au plus 20
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.23. Discrimine et modélise la fraction impropre et le nombre fractionnaire.	Niveau 3 6.1.23.1. Montre les fractions dont le numérateur est supérieur au dénominateur. Niveau 4 6.1.23.2. Dit, en les modélisant, la fraction propre, la fraction impropre et le nombre fractionnaire.	Pour le comportement cible 6.1.23.1., le travail doit se faire sur du papier, des réglettes de fractions, des blocs de motifs et la droite numérique.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.24. Modélise et dit la part d'une collection correspondant à la fraction propre indiquée.	Niveau 3 6.1.24.1. Dit, en les modélisant, les fractions dont le numérateur est inférieur au dénominateur. Niveau 4 6.1.24.2. Dit, en la modélisant, la part d'une collection correspondant à la fraction propre indiquée.	Pour le comportement cible 6.1.24.1., il faut travailler les fractions dont le numérateur est inférieur au dénominateur en utilisant divers modèles tels que le papier, les réglettes de fractions, les blocs de motifs et la droite numérique. Pour le comportement cible 6.1.24.2., il faut utiliser la droite numérique, le modèle des aires, etc. En outre, dans la modélisation de la part d'une collection

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			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.
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.25. Compare les fractions.	Niveau 3 6.1.25.1. Représente une fraction donnée sur la droite numérique. Niveau 4 6.1.25.2. Compare selon la relation d'ordre au plus trois fractions de même dénominateur.	Au Niveau 4, outre les modèles de longueur et d'aire, des activités doivent également être menées sur la droite numérique. Pour l'objectif 6.1.25., les fractions doivent être comparées quant à leur ordre de grandeur selon les grandeurs qu'elles représentent. Des activités consistant à dire laquelle est la plus grande, laquelle est la plus petite, à dire le nombre le plus grand et le plus petit doivent être menées. Les symboles supérieur/inférieur doivent être utilisés dans la comparaison. Des activités de comparaison d'une fraction donnée avec zéro, la moitié et le tout sur la droite numérique doivent être prévues.
Section 6.1. Nombres et opérations	6.1.26. Effectue des additions et des soustractions de fractions de même dénominateur.	Niveau 4 6.1.26.1. Effectue des additions et des soustractions de fractions de même dénominateur. 6.1.26.2. Résout des problèmes exigeant une addition ou une soustraction de fractions de même dénominateur.	Lors du travail sur l'objectif 6.1.26., il faut justifier le fait que, dans l'addition et la soustraction, le dénominateur restant constant, les numérateurs sont additionnés entre eux.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.2. Géométrie	6.2.1. Discrimine les figures et les solides géométriques.	Niveau 1 6.2.1.1. Nomme les figures géométriques en les classant selon leur nombre de sommets et de côtés. 6.2.1.2. Modélise le triangle, le carré, le rectangle, le disque et le cercle. 6.2.1.3. Met en relation avec les figures géométriques les objets simples utilisés dans la vie quotidienne en les classant selon leurs propriétés. Niveau 2 6.2.1.4. Dit les ressemblances et les différences entre le triangle, le carré, le rectangle, le disque et le cercle. 6.2.1.5. Discrimine les solides géométriques sur des modèles. 6.2.1.6. Dit le nom du solide géométrique montré. Niveau 3 6.2.1.7. Dit les faces, les sommets et les arêtes des solides géométriques. 6.2.1.8. Dit les ressemblances et les différences entre le cube, le prisme à base carrée et le prisme à base rectangulaire. 6.2.1.9. Trace un carré, un rectangle et un triangle à l'aide	Pour le comportement cible 6.2.1.1., les notions de « côté » et de « sommet » doivent d'abord être définies. Les propriétés des côtés et des sommets du cercle, du carré, du rectangle et du triangle doivent être examinées. Lors du travail sur le comportement cible 6.2.1.1., il faut travailler par modélisation sur les figures d'au plus quatre côtés et sur le cercle. Il faut d'abord classer les figures, puis les définir et ensuite les nommer. Pour le comportement cible 6.2.1.2., des activités de modélisation doivent être menées à l'aide d'outils tels que le géoplan, la ficelle, l'élastique, les bâtonnets, etc. Pour le comportement cible 6.2.1.3., les objets utilisés doivent être choisis parmi les solides géométriques (prisme, sphère, etc.). Sans nommer les solides géométriques, il faut énumérer les propriétés servant au classement (rond, à angles, comportant un rectangle sur le dessus, etc.) d'objets tels qu'une boîte, un cube unité, une bouteille en plastique, une tente de camping, des balles de ping-pong, et effectuer les classements en conséquence. Il faut faire examiner les faces d'objets de la vie quotidienne ayant la forme de solides géométriques et mener des activités de mise en relation avec les figures géométriques.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		d'une règle. 6.2.1.10. Montre les diagonales sur un carré et un rectangle. 6.2.1.11. Dit que les figures sont nommées d'après leur nombre de côtés. Niveau 4 6.2.1.12. Nomme les côtés et les sommets du triangle, du carré et du rectangle. 6.2.1.13. Dit les propriétés des côtés du carré et du rectangle. 6.2.1.14. Classe les triangles selon la longueur de leurs côtés. 6.2.1.15. Construit le cube dont le patron est donné.	Lors du travail sur les comportements cibles 6.2.1.5. et 6.2.1.6., il faut travailler, comme solides géométriques, sur le prisme à base carrée, le prisme à base rectangulaire, le prisme à base triangulaire, le cylindre, la sphère et le cube. Il faut 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 faut également travailler le cône au Niveau 3. Pour le comportement cible 6.2.1.7., les notions de « face », « sommet » et « arête » doivent d'abord être expliquées à la personne en les montrant sur des modèles. Dans l'enseignement de ce comportement cible, il faut attendre de la personne qu'elle le dise. Toutefois, chez la personne ne disposant pas des compétences d'expression orale, le comportement consistant à montrer doit être travaillé. Pour le comportement cible 6.2.1.8., les figures géométriques doivent être comparées quant à leurs propriétés de sommets, de faces et d'arêtes. Pour le comportement cible 6.2.1.10., il faut souligner que le triangle n'a pas de diagonale. Pour le comportement cible 6.2.1.12., le quadrilatère, le pentagone, l'hexagone et l'octogone doivent être présentés. Pour le comportement cible 6.2.1.14., il faut par exemple mener des activités de dénomination des côtés et des sommets d'un triangle sous la forme côté A, sommet A.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.2. Géométrie	6.2.2. Exprime les relations spatiales.	Niveau 1 6.2.2.1. Dit les relations spatiales (situation, lieu, direction). Niveau 2 6.2.2.2. Utilise le langage mathématique pour indiquer le lieu, la direction et le mouvement. 6.2.2.3. Discrimine les figures symétriques de son environnement. 6.2.2.4. Trace l'axe de symétrie partageant en deux parties égales la figure symétrique donnée. Niveau 3 6.2.2.5. Trace les axes de symétrie sur des figures	Pour le comportement cible 6.2.2.1., il faut travailler le lieu ou la direction d'un objet par rapport à un autre objet (dessous-dessus, autour-à gauche-à droite-entre-devant-derrrière, en haut-en bas, loin-près, dedans-dehors). Des activités visant leur emploi dans des situations de la vie quotidienne doivent être menées. Pour le comportement cible 6.2.2.2., il faut travailler sur des plans spatiaux tels qu'un croquis simple, une carte ou un plan d'école. Lors du travail sur le comportement cible 6.2.2.4., l'axe de symétrie tracé peut être horizontal ou vertical selon la figure donnée. Même si la figure donnée

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		possédant plusieurs axes de symétrie. 6.2.2.6. Complète, en la traçant selon un axe de symétrie horizontal ou vertical, la figure symétrique dont une partie est donnée. Niveau 4 6.2.2.7. Trace l'axe de symétrie sur des figures dont la symétrie miroir est donnée. 6.2.2.8. Trace la symétrie de la figure donnée par rapport à une droite.	possède plusieurs axes de symétrie, il suffit que la personne trace un seul axe. Le fait qu'il puisse y avoir plusieurs axes de symétrie doit être travaillé au niveau supérieur.
Section 6.2. Géométrie	6.2.3. Constitue des motifs géométriques.	Niveau 1 6.2.3.1. Constitue avec des solides ou des figures géométriques un motif comportant au plus trois éléments. 6.2.3.2. Dit la règle d'un motif composé de figures géométriques ou d'objets ressemblant à des solides géométriques. 6.2.3.3. Complète le motif en déterminant les éléments manquants. Niveau 2 6.2.3.4. Complète un motif géométrique répétitif en déterminant les éléments manquants. 6.2.3.5. Constitue, avec d'autres matériels, de nouveaux motifs présentant la même relation, en utilisant la relation d'un motif géométrique. Niveau 3 6.2.3.6. Trace, sur du papier pointé ou quadrillé, un dessin présentant un motif donné, en utilisant des modèles de figures.	Pour le comportement cible 6.2.3.4., il faut travailler sur des motifs comportant au plus quatre éléments.
Section 6.2. Géométrie	6.2.4. Discrimine les notions fondamentales de géométrie.	Niveau 3 6.2.4.1. Nomme le point en le représentant par un symbole. 6.2.4.2. Dit la droite, la demi-droite et l'angle. 6.2.4.3. Constitue, avec des modèles de lignes, des segments de droite verticaux et obliques. Niveau 4 6.2.4.4. Dit le plan. 6.2.4.5. Représente l'angle par des symboles en le nommant. 6.2.4.6. Détermine les angles comme aigus, droits, obtus et plats en les mesurant avec des instruments standard de mesure d'angle. 6.2.4.7. Construit l'angle dont la mesure est donnée en utilisant des instruments standard de mesure d'angle.	Lors du travail sur le comportement cible 6.2.4.2., des exemples de l'environnement doivent être donnés. Dans l'enseignement de ce comportement cible, il faut attendre de la personne qu'elle le dise. Toutefois, chez la personne ne disposant pas des compétences d'expression orale, le comportement consistant à montrer doit être travaillé. Dans l'enseignement du comportement cible 6.2.4.4., il faut attendre de la personne qu'elle le dise. Toutefois, chez la personne ne disposant pas des compétences d'expression orale, le comportement consistant à montrer doit être travaillé. Pour les comportements cibles 6.2.4.6. et 6.2.4.7., il faut faire prendre conscience, à l'aide des instruments de mesure d'angle (rapporteur, équerre, etc.), que l'angle est formé par la rotation d'une demi-droite autour de son origine.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.3. Mesure	6.3.1. Mesure des longueurs.	Niveau 1 6.3.1.1. Compare les objets du point de vue de leur longueur. 6.3.1.2. Ordonne les objets du point de vue de leur longueur. 6.3.1.3. Choisit l'instrument de mesure non standard approprié pour mesurer une longueur. 6.3.1.4. Effectue une mesure avec l'instrument de mesure non standard approprié pour mesurer une longueur. 6.3.1.5. Résout des problèmes utilisant des unités de longueur non standard. Niveau 2 6.3.1.6. 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). 6.3.1.7. Dit les unités standard de mesure de longueur. 6.3.1.8. Dit les emplois des unités standard de mesure de longueur. 6.3.1.9. Dit le résultat de la mesure effectuée avec les unités standard de mesure de longueur. 6.3.1.10. Estime des longueurs en unités standard. 6.3.1.11. Compare la longueur estimée au résultat de la mesure. 6.3.1.12. Constitue des modèles de longueur avec des unités de mesure de longueur standard ou non standard. 6.3.1.13. Résout des problèmes utilisant des unités standard de longueur. Niveau 3 6.3.1.14. Constitue un instrument de mesure non standard pour un mètre, un demi-mètre, 10 cm et 5 cm. 6.3.1.15. Effectue des mesures en utilisant les instruments de mesure non standard qu'elle a constitués pour un mètre, un demi-mètre, 10 cm et 5 cm. 6.3.1.16. Met en relation les unités standard de mesure de longueur et les écrit les unes en fonction des autres. 6.3.1.17. Résout des problèmes exigeant au plus deux opérations relatives aux unités standard mètre et centimètre. Niveau 4 6.3.1.18. Dit que la plus petite unité standard de mesure de longueur est le millimètre. 6.3.1.19. Dit les emplois du millimètre, plus petite unité	IMPORTANT : dans la section Mesure, pour les quatre opérations et la résolution de problèmes concernées, il faut rester, selon le niveau, dans les limites retenues dans la section Nombres et opérations. Lors des activités de comparaison, des expressions telles que « plus long » et « plus court » doivent être employées. Les objets et images d'objets à ordonner ne doivent pas dépasser cinq. Pour le comportement cible 6.3.1.7., 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 6.3.1.11., il faut par exemple constituer, 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 mise en relation avec la règle graduée.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		standard de mesure de longueur. 6.3.1.20. Met en relation les unités standard de mesure de longueur. 6.3.1.21. Fait des estimations selon une unité appropriée pour les longueurs qu'elle peut mesurer directement. 6.3.1.22. Résout des problèmes utilisant les unités standard de mesure.	
Section 6.3. Mesure	6.3.2. Mesure les périmètres.	Niveau 3 6.3.2.1. Montre le contour des objets. 6.3.2.2. Mesure le périmètre des figures à l'aide d'unités non standard et standard. 6.3.2.3. Calcule le périmètre des figures. 6.3.2.4. Résout des problèmes relatifs au périmètre des figures. Niveau 4 6.3.2.5. Met en relation le périmètre et la longueur des côtés du carré et du rectangle. 6.3.2.6. Constitue différentes figures géométriques de même périmètre. 6.3.2.7. Résout des problèmes relatifs au calcul du périmètre des figures. 6.3.2.8. Élabore des problèmes relatifs au calcul du périmètre des figures.	Dans le cadre du comportement cible 6.3.2., il faut faire utiliser le géoplan, du papier pointé ou quadrillé pour les calculs de périmètre. Dans le cadre de l'objectif 6.3.2., il faut faire calculer les périmètres de carrés, de rectangles ou de figures composées de leur réunion, donnés sur un géoplan, du papier pointé ou quadrillé. Le périmètre du cercle ne doit pas être abordé. Dans le cadre du comportement cible 6.3.2.1., il faut d'abord travailler avec des unités non standard. Pour le comportement cible 6.3.2.5. : 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 faut faire découvrir que le périmètre d'un carré est égal à quatre fois la longueur d'un de ses côtés. c. Dans ce type d'activités, il faut prévoir des activités utilisant du papier quadrillé ou pointé (en établissant le lien avec le nombre d'unités).
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.3. Mesure	6.3.3. Mesure les aires.	Niveau 3 6.3.3.1. Mesure l'aire des figures en les pavant avec un matériel non standard approprié. 6.3.3.2. Estime une aire donnée avec des unités non standard de mesure d'aire. Niveau 4 6.3.3.3. Dit que l'aire des figures correspond au nombre de carrés unités qui la pavent. 6.3.3.4. Met en relation l'aire du carré et du rectangle avec l'addition et la multiplication.	Dans le comportement cible 6.3.3.1. : a. Comme matériel de pavage, on peut utiliser du papier de couleur, du plastique, etc., de même grandeur. Il faut veiller tout particulièrement à ce que la surface à paver soit d'un seul tenant. b. Il faut souligner l'importance du nombre d'unités et de la répétition de l'unité dans la mesure d'aire. c. Il faut prévoir des activités amenant les personnes à dire le nombre d'unités en les comptant.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			d. Il faut 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 6.3.3.4. : a. Les aires du carré et du rectangle doivent être calculées en comptant les carrés unités. b. Des activités de calcul d'aire doivent être menées en utilisant le comptage, l'addition répétée et la multiplication. c. Lors de ces activités, il faut s'appuyer sur la relation ligne-colonne.
Section 6.3. Mesure	6.3.4. Discrimine les notions relatives à l'argent.	Niveau 1 6.3.4.1. Discrimine les pièces et billets de 1, 5, 10, 25, 50 kuruş et de 1, 5, 10, 20, 50 TL. Niveau 2 6.3.4.2. Met en relation le kuruş et la lire. 6.3.4.3. Compare, quant à leur ordre de grandeur, différentes sommes d'argent ne dépassant pas 100 liras. 6.3.4.4. Résout des problèmes relatifs à l'argent. Niveau 3 6.3.4.5. Met en relation le kuruş et la lire. 6.3.4.6. Résout des problèmes relatifs à l'argent.	Pour le comportement cible 6.3.4.2., les opérations portent sur des valeurs ne dépassant pas 100 liras. Dans le comportement cible 6.3.4.2. : a. Il faut illustrer par des exemples que dix pièces de 10 kuruş, quatre pièces de 25 kuruş, deux pièces de 50 kuruş font 1 lire. b. Les écritures décimales ne doivent pas être abordées. c. Les billets de 100 et 200 TL doivent être présentés. Pour le comportement cible 6.3.4.5., il faut prévoir des exemples du type 325 kuruş, 3 liras 25 kuruş. L'écriture décimale ne doit pas être abordée.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.3. Mesure	6.3.5. Discrimine les notions relatives au temps.	Niveau 1 6.3.5.1. Lit les heures pleines. 6.3.5.2. Lit les demi-heures. 6.3.5.3. Indique le jour, la semaine et le mois sur un calendrier. 6.3.5.4. Effectue des mises en ordre temporelles en prenant pour référence des événements et des situations déterminés. Niveau 2 6.3.5.5. Lit les quarts d'heure. 6.3.5.6. Met en relation les unités de mesure du temps. 6.3.5.7. Résout des problèmes relatifs aux unités de mesure du temps. Niveau 3 6.3.5.8. Dit l'heure en minutes et en heures. 6.3.5.9. Met en relation les unités de mesure du temps. 6.3.5.10. Compare les durées des événements.	Pour le comportement cible 6.3.5.4., il faut employer les mots « avant/après », « premier/dernier », « aujourd'hui/hier/demain », « matin/midi/soir », « nuit/jour ». 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. Pour les comportements cibles 6.3.5.6. et 6.3.5.9., les conversions entre unités de mesure du temps ne doivent pas être abordées. Dans l'enseignement du comportement cible 6.3.5.8., il faut viser à dire, lire et écrire l'heure en minutes et en heures. Pour le comportement cible 6.3.5.12. : a. Les conversions entre heure-minute et minute-seconde doivent être réalisées. b. Les conversions entre année-mois-semaine et mois-semaine-jour doivent être réalisées. c. Lors des conversions, la question de l'année bissextile doit également être abordée.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		6.3.5.11. Résout des problèmes utilisant les unités de mesure du temps. Niveau 4 6.3.5.12. Met en relation les unités de mesure du temps. 6.3.5.13. Résout des problèmes utilisant les unités de mesure du temps. 6.3.5.14. Élabore des problèmes utilisant les unités de mesure du temps.	
Section 6.3. Mesure	6.3.6. Discrimine les notions relatives à la pesée.	Niveau 1 6.3.6.1. Compare les objets du point de vue de leur masse. 6.3.6.2. Ordonne les objets du point de vue de leur masse. Niveau 2 6.3.6.3. Compare les objets en les pesant en kilogrammes à l'aide d'instruments standard. 6.3.6.4. Résout des problèmes relatifs à l'unité de mesure de masse. Niveau 3 6.3.6.5. Mesure les objets en grammes/kilogrammes. 6.3.6.6. Estime la masse d'un objet. 6.3.6.7. Vérifie l'exactitude de la masse estimée en effectuant une mesure. 6.3.6.8. Résout des problèmes relatifs au kilogramme/au gramme. Niveau 4 6.3.6.9. Exprime en grammes le demi-kilogramme et le quart de kilogramme. 6.3.6.10. Utilise conjointement le kilogramme et le gramme pour mesurer une masse. 6.3.6.11. Dit les emplois de la tonne et du milligramme. 6.3.6.12. Met en relation les unités tonne-kilogramme, kilogramme-gramme, gramme-milligramme. 6.3.6.13. Convertit la tonne en kilogramme, le kilogramme en gramme, le gramme en milligramme. 6.3.6.14. Résout des problèmes relatifs à la tonne, au kilogramme, au gramme et au milligramme. 6.3.6.15. Élabore des problèmes relatifs à la tonne, au kilogramme, au gramme et au milligramme.	Pour le comportement cible 6.3.6.1., deux objets sont d'abord comparés. On amène la personne 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 ordonner 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 6.3.6.1., des expressions telles que « plus lourd », « plus léger », « le plus lourd », « le plus léger » doivent être employées. Dans le comportement cible 6.3.6.8., les problèmes exigeant une conversion ne doivent pas être abordés. Pour le comportement cible 6.3.6.11., il faut prévoir la représentation de la tonne et du milligramme au moyen de leur abréviation. Pour le comportement cible 6.3.6.12., les conversions n'exigeant pas d'écriture décimale doivent être réalisées.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.3. Mesure	6.3.7. Mesure les liquides.	Niveau 1 6.3.7.1. Mesure les liquides en utilisant des unités non standard.	Pour le comportement cible 6.3.7.2., lors des activités de comparaison, des expressions telles que « plein/vide », « plus/moins », « à moitié plein » doivent être employées.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		6.3.7.2. Compare la quantité de liquide contenue dans au moins trois récipients identiques. 6.3.7.3. Ordonne la quantité de liquide contenue dans au moins trois récipients identiques. Niveau 2 6.3.7.4. Compare la quantité des liquides en la mesurant à l'aide d'unités non standard de mesure des liquides. 6.3.7.5. Résout des problèmes relatifs aux unités non standard de mesure des liquides. Niveau 3 6.3.7.6. Effectue des mesures avec les unités litre ou demi-litre en expliquant la nécessité d'instruments et d'unités standard de mesure des liquides. 6.3.7.7. Estime la quantité de liquide contenue dans un récipient avec les unités litre et demi-litre. 6.3.7.8. Vérifie l'exactitude de la quantité de liquide estimée en effectuant une mesure. 6.3.7.9. Résout des problèmes relatifs au litre. Niveau 4 6.3.7.10. Dit les domaines d'emploi du millilitre. 6.3.7.11. Convertit le litre et le millilitre l'un en l'autre en les mettant en relation. 6.3.7.12. Utilise conjointement le litre et le millilitre pour indiquer une quantité. 6.3.7.13. Estime la quantité de liquide contenue dans un récipient avec les unités litre/millilitre. 6.3.7.14. Vérifie par une mesure la quantité de liquide qu'elle a estimée. 6.3.7.15. Résout des problèmes relatifs au litre et au millilitre. 6.3.7.16. Élabore des problèmes relatifs au litre et au millilitre.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.4. Traitement des données	6.4.1. Formule des commentaires et des prédictions en examinant des tableaux et des graphiques simples.	Niveau 1 6.4.1.1. Lit des tableaux simples constitués à l'aide de symboles et de chiffres. 6.4.1.2. Lit des tableaux simples comportant au plus deux séries de données. Niveau 2 6.4.1.3. Répond aux questions posées sur les tableaux simples qu'elle a constitués, comportant au plus deux séries de données. Niveau 3	Pour l'objectif 6.4.1., il faut permettre, lors de la lecture des tableaux, la comparaison des différentes parties des données. La lecture d'un tableau doit également comprendre son interprétation. Pour les comportements cibles 6.4.1.1. et 6.4.1.2., lors des activités de lecture de tableaux, il faut utiliser des tableaux que les personnes rencontrent fréquemment, tels que le tableau des repas quotidiens, des comportements, des règles, des activités. Il faut d'abord utiliser des objets et des images

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		6.4.1.4. Effectue des conversions du graphique vers le tableau de pointage/de fréquences en expliquant les informations représentées dans un graphique à figures et à objets. 6.4.1.5. Lit des tableaux simples comportant au plus trois séries de données. Niveau 4 6.4.1.6. Formule des commentaires et des prédictions en examinant un diagramme en colonnes.	d'objets. *Les symboles (étoile, visage souriant, etc.) doivent être privilégiés. Pour les comportements cibles 6.4.1.1. et 6.4.1.2., les données doivent être limitées aux nombres de 1 à 20.
Section 6.4. Traitement des données	6.4.2. Constitue des tableaux de pointage, des tableaux de fréquences, des graphiques à objets, à figures et des diagrammes en colonnes.	Niveau 1 6.4.2.1. Remplit à l'aide de symboles les tableaux illustrés de comportements/d'activités. 6.4.2.2. Remplit à l'aide de chiffres les tableaux illustrés de comportements/d'activités. Niveau 2 6.4.2.3. Recueille des données en posant des questions sur un problème ou un sujet quelconque, les classe et les organise sous forme d'arbre, de tableau de pointage ou de tableau de fréquences. 6.4.2.4. Répond aux questions posées sur l'arbre, le tableau de pointage, le tableau de fréquences qu'elle a constitués, comportant au plus deux séries de données. 6.4.2.5. Recueille des données en posant des questions sur un problème ou un sujet quelconque, les classe et constitue un graphique à objets et à figures. 6.4.2.6. Répond aux questions posées sur le graphique à objets et à figures qu'elle a constitué, comportant au plus deux séries de données. Niveau 4 6.4.2.7. Constitue un diagramme en colonnes adapté aux données qu'elle a recueillies en posant des questions sur un problème ou un sujet quelconque. 6.4.2.8. Utilise différentes représentations pour présenter les données obtenues. 6.4.2.9. Formule des prédictions à partir du diagramme en colonnes, du tableau et des autres graphiques.	Pour l'objectif 6.4.2., niveau 1 : a. Lors des activités de constitution de tableaux, il faut utiliser des tableaux que les personnes rencontrent fréquemment, tels que le tableau des repas quotidiens, des comportements, des règles, des activités. b. Il faut d'abord utiliser des objets et des images d'objets.*Des symboles (étoile, visage souriant, etc.) doivent être utilisés. c. Les données doivent être limitées aux nombres de 1 à 20. d. Le tableau doit porter sur au plus deux séries de données. Pour les comportements cibles 6.4.2.1. et 6.4.2.2., deux caractéristiques ou plus doivent être utilisées. Pour le comportement cible 6.4.2.6., lors de la constitution du graphique, il faut veiller à ce que les données puissent être organisées en quatre catégories au plus, à utiliser un objet pour chaque donnée et à ce que les objets soient placés côte à côte ou les uns au-dessus des autres. Pour le comportement cible 6.4.2.9., il faut recourir au graphique à objets ou à figures. Les tableaux de pointage et de fréquences peuvent également être utilisés.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.4. Traitement des données	6.4.3. Résout des problèmes relatifs à la vie quotidienne en utilisant les informations représentées par des diagrammes en colonnes, des	Niveau 3 6.4.3.1. Résout des problèmes exigeant une addition/soustraction en utilisant les graphiques donnés. 6.4.3.2. Constitue un graphique en utilisant les	Pour l'objectif 6.4.3., les personnes doivent répondre, dans les problèmes, à des questions telles que « Combien de plus ? », « Combien de moins ? ». Les graphiques doivent porter sur au plus quatre séries de données.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
	tableaux et d'autres graphiques.	informations données dans le problème. 6.4.3.3. Résout des problèmes exigeant une addition/soustraction en utilisant les graphiques qu'elle a constitués. 6.4.3.4. Résout des problèmes exigeant des additions/soustractions en s'appuyant sur les graphiques. Niveau 4 6.4.3.5. Utilise le diagramme en colonnes, le tableau et les autres graphiques dans la résolution de problèmes.	

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations	6.1.1. Compte de manière rythmée.	6.1.1.1. Compte de manière rythmée de 0 à 100, un par un, en avant. 6.1.1.2. Compte de manière rythmée en avant, un par un, en partant d'un nombre donné entre 1 et 20. 6.1.1.3. Compte de manière rythmée de 0 à 100, de dix en dix, en avant. 6.1.1.4. Compte de manière rythmée de 0 à 100, de cinq en cinq, en avant. 6.1.1.5. Compte de manière rythmée jusqu'à 20, de deux en deux, en avant. 6.1.1.6. Compte de manière rythmée à rebours, un par un, en partant de 20. 6.1.1.7. Compte de manière rythmée à rebours, de deux en deux, en partant de 20.	6.1.1.8. Compte de manière rythmée à rebours, de deux en deux, à partir de 100. 6.1.1.9. Compte de manière rythmée de 0 à 30, de trois en trois, en avant. 6.1.1.10. Compte de manière rythmée à rebours de 30 à 0, de trois en trois. 6.1.1.11. Compte de manière rythmée de 0 à 40, de quatre en quatre, en avant. 6.1.1.12. Compte de manière rythmée à rebours de 40 à 0, de quatre en quatre. 6.1.1.13. Compte de manière rythmée en avant, de trois en trois, en partant d'un nombre donné entre 1 et 30. 6.1.1.14. Compte de manière rythmée à rebours, de trois en trois, en partant d'un nombre donné entre 1 et 30. 6.1.1.15. Compte de manière rythmée en avant, de quatre en quatre, en partant d'un nombre donné entre 1 et 40. 6.1.1.16. Compte de manière rythmée à rebours, de quatre en quatre, en partant d'un nombre donné entre 1 et 40.	6.1.1.17. Compte de manière rythmée de 0 à 60, de six en six, en avant. 6.1.1.18. Compte de manière rythmée de 0 à 70, de sept en sept, en avant. 6.1.1.19. Compte de manière rythmée de 0 à 80, de huit en huit, en avant. 6.1.1.20. Compte de manière rythmée de 0 à 90, de neuf en neuf, en avant. 6.1.1.21. Compte de manière rythmée de 100 à 1000, de cent en cent, en avant. 6.1.1.22. Compte de manière rythmée à rebours, de cent en cent, à partir de 1000. 6.1.1.23. Compte de manière rythmée en avant, de dix en dix, en partant d'un nombre donné entre 1 et 1000. 6.1.1.24. Compte de manière rythmée en avant, de cent en cent, en partant d'un nombre donné entre 1 et 1000.	6.1.1.25. Compte de manière rythmée de mille en mille jusqu'à 10.000.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations	6.1.2. Compte les objets/images d'objets.	6.1.2.1. Compte un par un de 1 à 20 objets/images d'objets alignés côte à côte. 6.1.2.2. Compte un par un de 1 à 20 objets/images d'objets disposés de manière désordonnée.	6.1.2.3. Compte un par un les objets/images d'objets d'un groupe comptant jusqu'à 100 objets. 6.1.2.4. Compte de dix en dix les objets/images d'objets d'un groupe comptant jusqu'à 100 objets. 6.1.2.5. Compte de cinq en cinq les objets/images d'objets d'un groupe comptant jusqu'à 100 objets. 6.1.2.6. Compte de deux en deux les objets/images d'objets d'un groupe comptant jusqu'à 100 objets. 6.1.2.7. Compte de trois en trois les objets/images d'objets d'un groupe comptant jusqu'à 30 objets. 6.1.2.8. Compte de quatre en quatre les objets/images d'objets d'un groupe comptant jusqu'à 40 objets.		
	6.1.3. Exprime en unités la collection correspondant à un nombre jusqu'à 100.	6.1.3.1. Dit combien il y a d'objets en comptant un groupe de 1 à 20 objets. 6.1.3.2. Dit combien il y a d'objets en comptant un groupe de 1 à 20 objets sur l'image.	6.1.3.4. Dit combien il y a d'objets en comptant un groupe de 20/100 objets sur l'image.		

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		6.1.3.3. Sépare, en les comptant, le nombre d'objets demandé au sein d'un groupe de 1 à 20 objets.			
Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations	6.1.4. Lit et écrit les nombres entiers naturels.	6.1.4.1. Dit qu'une collection de 10 êtres de même nature constitue une dizaine. 6.1.4.2. Dit qu'une collection de 12 êtres de même nature constitue une douzaine. 6.1.4.3. Décompose en dizaines et unités un groupe de 10 à 20	6.1.4.9. Décompose en dizaines et unités, à l'aide d'un modèle, une collection de moins de 100 objets. 6.1.4.10. Dit de combien de dizaines et de combien d'unités est composée la collection qu'elle a décomposée en groupes de dizaines et d'unités.	6.1.4.15. Décompose en centaines, dizaines et unités, à l'aide d'un modèle, une collection de 100 à 1000 objets. 6.1.4.16. Dit de combien de centaines, de combien de dizaines et de combien d'unités est composée la collection qu'elle a	6.1.4.21. Lit les nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres. 6.1.4.22. Écrit en chiffres les nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres énoncés.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		objets/images d'objets (10 et 20 inclus). 6.1.4.4. Dit de combien de dizaines et de combien d'unités est composé un groupe de 10 à 20 objets/images d'objets. 6.1.4.5. Écrit le nombre correspondant au groupe de 10 à 20 objets qu'elle a décomposé en dizaines et unités. 6.1.4.6. Lit le nombre correspondant au groupe de 10 à 20 objets qu'elle a décomposé en dizaines et unités. 6.1.4.7. Lit les nombres de 1 à 20. 6.1.4.8. Écrit en chiffres un nombre énoncé entre 1 et 20.	6.1.4.11. Écrit le nombre correspondant à une collection de 20 à 100 qu'elle a décomposée en dizaines et unités. 6.1.4.12. Lit le nombre correspondant à une collection de 20 à 100 qu'elle a décomposée en dizaines et unités. 6.1.4.13. Lit les nombres entiers naturels à deux chiffres. 6.1.4.14. Écrit en chiffres les nombres entiers naturels à deux chiffres énoncés.	décomposée en centaines, dizaines et unités. 6.1.4.17. Écrit le nombre correspondant à une collection de 100 à 1000 qu'elle a décomposée en centaines, dizaines et unités. 6.1.4.18. Lit le nombre correspondant à une collection de 100 à 1000 qu'elle a décomposée en centaines, dizaines et unités. 6.1.4.19. Lit les nombres entiers naturels à trois chiffres. 6.1.4.20. Écrit en chiffres les nombres entiers naturels à trois chiffres énoncés.	

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	6.1.5. Écrit les rangs et les valeurs de position des nombres entiers naturels.		6.1.5.1. Écrit sur des modèles les noms des rangs des nombres entiers naturels inférieurs à 100. 6.1.5.2. Écrit les valeurs de position des nombres entiers naturels inférieurs à 100.	6.1.5.3. Écrit sur des modèles les noms des rangs des nombres à trois chiffres. 6.1.5.4. Écrit sur des modèles les valeurs de position des nombres à trois chiffres.	6.1.5.5. Écrit les noms des rangs des nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres. 6.1.5.6. Écrit les valeurs de position des nombres entiers naturels à 4, 5 et 6 chiffres. 6.1.5.7. Sépare en classes les nombres à 4, 5 et 6 chiffres. 6.1.5.8. Décompose les nombres à 4, 5 et 6 chiffres.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations	6.1.6. Ordonne les nombres entiers naturels.	6.1.6.1. Écrit dans l'ordre les nombres de 1 à 20. 6.1.6.2. Écrit le nombre qui suit un nombre donné entre 1 et 20. 6.1.6.3. Écrit le nombre qui précède un nombre donné entre 1 et 20. 6.1.6.4. Ordonne selon l'ordre de comptage les nombres de 1 à 20 donnés dans le désordre. 6.1.6.5. Écrit le ou les nombres	6.1.6.6. Écrit le nombre qui suit un nombre donné entre 1 et 100. 6.1.6.7. Écrit le nombre qui précède un nombre donné entre 1 et 100. 6.1.6.8. Ordonne selon l'ordre de comptage au plus 4 nombres entiers naturels donnés dans le désordre entre 1 et 100. 6.1.6.9. Écrit les nombres manquants dans une suite de		

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		manquants dans une suite de nombres donnée de 1 à 20.	nombres constituée de nombres entiers naturels inférieurs à 100.		

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations	6.1.7. Compare le nombre d'objets de deux groupes en les appariant terme à terme.	6.1.7.1. Dit que deux groupes d'objets de même nombre, entre 1 et 20, sont égaux, en les appariant terme à terme. 6.1.7.2. Dit qu'un groupe d'objets est moins nombreux que l'autre, en appariant terme à terme deux groupes d'objets de nombres différents entre 1 et 20. 6.1.7.3. Dit qu'un groupe d'objets est plus nombreux que l'autre, en appariant deux groupes d'objets de nombres différents entre 1 et 20.			
	6.1.8. Compare les nombres entiers naturels.	6.1.8.1. Dit que deux nombres entre 10 et 20 sont égaux en les comparant. 6.1.8.2. Dit lequel est le plus grand en comparant deux nombres entre 10 et 20. 6.1.8.3. Dit lequel est le plus petit en comparant deux nombres entre 10 et 20.	6.1.8.4. Dit lequel est le plus grand/le plus grand de tous en comparant au plus quatre nombres entiers naturels inférieurs à 100. 6.1.8.5. Dit lequel est le plus petit/le plus petit de tous en comparant au plus quatre nombres entiers naturels inférieurs à 100. 6.1.8.6. Ordonne au plus quatre nombres entiers naturels inférieurs à 100 du plus grand au plus petit/du plus petit au plus grand.	6.1.8.7. Dit lequel est le plus grand/le plus grand de tous en comparant au plus cinq nombres entiers naturels inférieurs à 1000. 6.1.8.8. Dit lequel est le plus petit/le plus petit de tous en comparant au plus cinq nombres entiers naturels inférieurs à 1000. 6.1.8.9. Ordonne 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 « < ».	6.1.8.10. Ordonne les nombres entiers naturels d'au plus six chiffres en utilisant les symboles supérieur/inférieur.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	6.1.9. Utilise les nombres pour exprimer un rang.	6.1.9.1. Dit le rang des objets/images d'objets au sein d'une série ordonnée. 6.1.9.2. Montre l'objet/l'image d'objet dont le rang est énoncé au sein d'une série ordonnée. 6.1.9.3. Lit le nombre exprimant un rang.			

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		6.1.9.4. Écrit le nombre exprimant un rang.			
Section 1. Nombres et opérations	6.1.10. Constitue une suite numérique croissante/décroissante selon une règle donnée.		6.1.10.1. Dit la règle d'une suite numérique dont la différence entre les termes est constante. 6.1.10.2. Écrit le terme manquant d'une suite numérique dont la différence entre les termes est constante.	6.1.10.3. Poursuit sur 4 pas au plus une suite numérique dont la différence entre les termes est constante. 6.1.10.4. Constitue une suite numérique croissante ou décroissante à règle unique selon une règle donnée.	6.1.10.5. Constitue une suite numérique croissante ou décroissante à double règle selon une règle donnée. 6.1.10.6. Dit les règles de la suite numérique qu'elle a constituée selon une double règle.
	6.1.11. Arrondit les nombres entiers naturels à la dizaine/centaine/millier la plus proche.		6.1.11.1. Dit de quelle dizaine est proche un nombre entier naturel inférieur à 100. 6.1.11.2. Arrondit un nombre entier naturel inférieur à 100 à la dizaine la plus proche.	6.1.11.3. Dit de quelle dizaine/centaine est proche un nombre entier naturel à trois chiffres. 6.1.11.4. Arrondit un nombre entier naturel à trois chiffres à la dizaine/centaine la plus proche.	6.1.11.5. Dit de quelle dizaine/centaine/millier est proche un nombre entier naturel à quatre chiffres. 6.1.11.6. Arrondit un nombre entier naturel à quatre chiffres à la dizaine/centaine/millier la plus proche.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations	6.1.12. Discrimine les nombres entiers naturels selon qu'ils sont pairs ou impairs.			6.1.12.1. Dit si le nombre d'objets est pair ou impair en groupant les objets/images d'objets. 6.1.12.2. Dit si les nombres donnés sont pairs ou impairs. 6.1.12.3. Dit que la somme de deux nombres entiers naturels impairs est paire. 6.1.12.4. Dit que la somme de deux nombres entiers naturels pairs est paire. 6.1.12.5. Dit que la somme d'un nombre entier naturel pair et d'un nombre impair est impaire.	
	6.1.13. Exprime les nombres en chiffres romains.			6.1.13.1. Lit les chiffres romains jusqu'à 20. 6.1.13.2. Écrit en chiffres romains les nombres jusqu'à 20.	

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	6.1.14. Effectue des additions avec des nombres entiers naturels.	6.1.14.1. Dit que le nombre du groupe a augmenté/est devenu plus grand en ajoutant à un groupe d'objets le nombre d'objets indiqué.	6.1.14.11. Effectue une addition sans retenue de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 6.1.14.12. Effectue une addition avec retenue de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100.	6.1.14.17. Effectue une addition sans retenue de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000.	6.1.14.23. 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		6.1.14.2. Effectue, en les modélisant avec des objets réels/images d'objets, les additions dont la somme ne dépasse pas 20. 6.1.14.3. Effectue, en la convertissant en nombres, l'addition représentée par des objets/images d'objets dont la somme ne dépasse pas 20. 6.1.14.4. Utilise le symbole égal. 6.1.14.5. Utilise le symbole de l'addition (+). 6.1.14.6. Effectue des additions avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20. 6.1.14.7. Effectue une addition de trois nombres à un chiffre dont la somme ne dépasse pas 20. 6.1.14.8. Dit que la somme ne change pas lorsque les termes de l'addition sont permutés. 6.1.14.9. Écrit le terme manquant dans une addition effectuée avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20.	6.1.14.13. Trouve le terme manquant dans la somme de deux nombres ne dépassant pas 100. 6.1.14.14. Estime la somme de deux nombres ne dépassant pas 100. 6.1.14.15. Compare son estimation de la somme de deux nombres ne dépassant pas 100 au résultat de l'opération. 6.1.14.16. Effectue mentalement une addition de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 100.	6.1.14.18. Effectue une addition avec retenue de deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000. 6.1.14.19. Trouve le terme manquant dans la somme de deux nombres ne dépassant pas 1000. 6.1.14.20. Estime la somme de deux nombres ne dépassant pas 1000. 6.1.14.21. Compare son estimation de la somme de deux nombres ne dépassant pas 1000 au résultat de l'opération. 6.1.14.22. Additionne mentalement deux nombres dont la somme ne dépasse pas 1000.	6.1.14.24. Estime la somme de deux nombres dont la somme comporte au plus quatre chiffres. 6.1.14.25. Compare son estimation de la somme de deux nombres dont la somme comporte au plus quatre chiffres au résultat de l'opération. 6.1.14.26. Additionne mentalement des nombres d'au plus quatre chiffres avec des multiples de 100.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		6.1.14.10. Effectue mentalement des additions avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20.			

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	6.1.15. Résout des problèmes exigeant une addition.	6.1.15.1. Résout des problèmes exigeant une addition avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20. 6.1.15.2. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant une addition avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 20.	6.1.15.3. Résout des problèmes exigeant au plus deux opérations avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 100. 6.1.15.4. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant deux opérations avec des nombres dont la somme ne dépasse pas 100.	6.1.15.5. Résout des problèmes exigeant au plus trois opérations avec des nombres à trois chiffres dont la somme ne dépasse pas 1000. 6.1.15.6. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant au plus deux opérations.	6.1.15.7. Résout des problèmes exigeant au plus quatre opérations avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.15.8. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant trois opérations.
Section 1. Nombres et opérations	6.1.16. Effectue des soustractions avec des nombres entiers naturels.	6.1.16.1. Dit que le nombre du groupe a diminué/est devenu plus petit en retirant d'un groupe d'objets le nombre d'objets indiqué. 6.1.16.2. Effectue, en les modélisant avec des objets réels/images d'objets, des soustractions avec des nombres jusqu'à 20. 6.1.16.3. Effectue, en la convertissant en nombres, la soustraction représentée par des objets/images d'objets entre 0 et 20. 6.1.16.4. Utilise le symbole de la soustraction (-).	6.1.16.7. Effectue des soustractions sans emprunt avec des nombres jusqu'à 100. 6.1.16.8. Effectue des soustractions avec emprunt avec des nombres jusqu'à 100. 6.1.16.9. Trouve le diminuende manquant dans une soustraction effectuée avec des nombres jusqu'à 20. 6.1.16.10. Trouve le diminuteur manquant dans une soustraction effectuée avec des nombres jusqu'à 20.	6.1.16.14. Effectue des soustractions sans emprunt avec des nombres d'au plus trois chiffres. 6.1.16.15. Effectue des soustractions avec emprunt avec des nombres d'au plus trois chiffres. 6.1.16.16. Trouve le diminuende manquant dans une soustraction effectuée avec des nombres jusqu'à 100. 6.1.16.17. Trouve le diminuteur manquant dans une soustraction effectuée avec des nombres jusqu'à 100.	6.1.16.22. Effectue des soustractions sans emprunt avec deux nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.16.23. Effectue des soustractions avec emprunt avec deux nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.16.24. Trouve le diminuende manquant dans une soustraction effectuée avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.16.25. Trouve le diminuteur manquant dans une soustraction effectuée avec des nombres jusqu'à 100.
Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations		6.1.16.5. Effectue des soustractions avec des nombres jusqu'à 20. 6.1.16.6. Effectue mentalement des soustractions avec des nombres jusqu'à 20.	6.1.16.11. Estime le résultat d'une soustraction effectuée avec deux nombres jusqu'à 100. 6.1.16.12. Compare son estimation du résultat d'une soustraction effectuée avec deux nombres jusqu'à 100 au résultat de l'opération. 6.1.16.13. Soustrait mentalement deux nombres multiples de 10 dans les limites de 100.	6.1.16.18. Estime le résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres à trois chiffres. 6.1.16.19. Compare son estimation du résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres à trois chiffres au résultat de l'opération. 6.1.16.20. Soustrait mentalement d'un nombre à deux chiffres un nombre à deux chiffres multiple de 10. 6.1.16.21. Soustrait mentalement d'un nombre à trois chiffres multiple de 100 un nombre à deux chiffres multiple de 10.	6.1.16.26. Estime le résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.16.27. Compare son estimation du résultat d'une soustraction effectuée avec des nombres d'au plus quatre chiffres au résultat de l'opération. 6.1.16.28. Soustrait mentalement d'un nombre à trois chiffres un nombre à deux chiffres multiple de 10. 6.1.16.29. Soustrait mentalement des nombres à trois chiffres multiples de 100.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	6.1.17. Résout des problèmes exigeant une soustraction.	6.1.17.1. Résout des problèmes exigeant une soustraction avec des nombres entre 1 et 20. 6.1.17.2. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant une soustraction avec des nombres entre 1 et 20.	6.1.17.3. Résout des problèmes exigeant au plus deux opérations, addition et soustraction, avec des nombres entre 0 et 100. 6.1.17.4. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant au plus deux opérations, addition et soustraction, avec des nombres entre 0 et 100.	6.1.17.5. Résout des problèmes exigeant au plus trois opérations, addition et soustraction, avec des nombres entre 0 et 1000. 6.1.17.6. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant au plus deux opérations, addition et soustraction, avec des nombres entre 0 et 1000.	6.1.17.7. Résout des problèmes exigeant au plus quatre opérations, addition et soustraction, avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.17.8. Élabore, conformément aux données, des problèmes exigeant au plus trois opérations, addition et soustraction, avec des nombres d'au plus quatre chiffres.
	6.1.18. Effectue des multiplications avec des nombres entiers naturels.		6.1.18.1. Modélise la multiplication avec des nombres jusqu'à 20 comme une addition répétée, à l'aide d'objets réels/images d'objets.	6.1.18.7. Multiplie les nombres jusqu'à 10 par 6, 7, 8, 9. 6.1.18.8. Constitue la table de multiplication.	6.1.18.15. Multiplie des nombres à deux chiffres par des nombres à trois chiffres.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations			6.1.18.2. Dit que la multiplication est une addition répétée. 6.1.18.3. Convertit en nombres la multiplication représentée par des objets/images d'objets. 6.1.18.4. Utilise le symbole de la multiplication (x). 6.1.18.5. Multiplie les nombres jusqu'à 10 par 1, 2, 3, 4, 5 et 10. 6.1.18.6. Constitue la table de multiplication jusqu'à 5 (5 inclus).	6.1.18.9. Multiplie sans retenue les nombres jusqu'à 100 par les nombres jusqu'à 10. 6.1.18.10. Multiplie avec retenue les nombres jusqu'à 100 par les nombres jusqu'à 10. 6.1.18.11. Multiplie un nombre à deux chiffres par un nombre à deux chiffres. 6.1.18.12. Multiplie un nombre à trois chiffres par un nombre à un chiffre. 6.1.18.13. Effectue des multiplications par 10 et 100 jusqu'à 1000 par la méthode rapide. 6.1.18.14. Dit comment le résultat change lorsque l'un des facteurs de la multiplication est augmenté ou diminué.	6.1.18.16. Dit que la permutation des facteurs ne change pas le résultat dans une multiplication de trois nombres entiers naturels. 6.1.18.17. Multiplie par la méthode rapide les nombres entiers naturels d'au plus trois chiffres par des nombres correspondant au plus à neuf fois 10, 100 et 1000. 6.1.18.18. Multiplie par la méthode rapide les nombres entiers naturels d'au plus deux chiffres par 5, 25 et 50. 6.1.18.19. Multiplie mentalement les nombres d'au plus trois chiffres par 10, 100 et 1000. 6.1.18.20. Estime le produit d'un nombre entier naturel d'au plus deux chiffres par un nombre entier naturel à un chiffre. 6.1.18.21. 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
	6.1.19. Résout les problèmes relatifs à la multiplication.		6.1.19.1. Résout des problèmes exigeant une multiplication avec des nombres entre 1 et 100.	6.1.19.2. Résout des problèmes exigeant deux opérations, dont une multiplication, avec des nombres entre 1 et 100. 6.1.19.3. Élabore des problèmes exigeant une multiplication.	6.1.19.4. Résout des problèmes exigeant au plus trois opérations, dont une multiplication, avec des nombres d'au plus trois chiffres. 6.1.19.5. Élabore des problèmes exigeant au plus deux opérations, dont une multiplication, avec des nombres d'au plus trois chiffres.
Section 1. Nombres et opérations	6.1.20. Effectue des divisions avec des nombres entiers naturels.		6.1.20.1. Modélise la division avec des nombres jusqu'à 20 en groupant/partageant des objets réels/images d'objets. 6.1.20.2. Modélise la division avec des nombres jusqu'à 20 comme une soustraction successive, en groupant/partageant des objets réels/images d'objets. 6.1.20.3. Convertit en nombres la division sans reste représentée par des objets/images d'objets entre 0 et 20. 6.1.20.4. Utilise le symbole de la division (+).	6.1.20.6. Divise sans reste les nombres jusqu'à 100 par les nombres jusqu'à 10. 6.1.20.7. Divise avec reste les nombres jusqu'à 100 par les nombres jusqu'à 10. 6.1.20.8. Divise par 10, par la méthode rapide, un nombre entier naturel jusqu'à 100 dont le chiffre des unités est zéro.	6.1.20.9. Divise les nombres entiers naturels à trois chiffres par des nombres entiers naturels d'au plus deux chiffres. 6.1.20.10. Divise un nombre d'au plus quatre chiffres par un nombre à un chiffre. 6.1.20.11. Divise mentalement par 10, 100 et 1000 les nombres entiers naturels d'au plus cinq chiffres dont les trois derniers chiffres sont des zéros. 6.1.20.12. Estime le résultat d'une division. 6.1.20.13. Compare son estimation du résultat d'une division au résultat de l'opération.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
			6.1.20.5. Dit le rôle de 1 dans la division.		6.1.20.14. Dit la relation entre la multiplication et la division. 6.1.20.15. Détermine la valeur manquante dans l'une de deux expressions mathématiques reliées par une relation d'égalité et dit que l'égalité est vérifiée. 6.1.20.16. Explique les opérations à effectuer pour que deux expressions mathématiques non reliées par une relation d'égalité deviennent égales.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 1. Nombres et opérations	6.1.21. Résout des problèmes exigeant une division.		6.1.21.1. Résout des problèmes exigeant une division en divisant par 2, 3, 4, au plus par 5, avec des nombres entre 1 et 20.	6.1.21.2. Résout des problèmes exigeant deux opérations, dont une division, avec des nombres jusqu'à 100. 6.1.21.3. Élabore des problèmes exigeant une division avec des nombres jusqu'à 100.	6.1.21.4. Résout des problèmes exigeant au plus trois opérations, dont une division, avec des nombres d'au plus quatre chiffres. 6.1.21.5. Élabore des problèmes exigeant deux opérations, dont une division, avec des nombres d'au plus quatre chiffres.
	6.1.22. Utilise l'écriture fractionnaire en mettant en relation les modèles du tout, de la moitié et du quart.	6.1.22.1. Montre l'objet/l'image d'objet représentant le tout. 6.1.22.2. Montre l'objet/l'image d'objet représentant la moitié. 6.1.22.3. Dit que l'une des deux parties égales d'un tout est une moitié.	6.1.22.5. Montre l'objet/l'image d'objet représentant le quart. 6.1.22.6. Dit que l'une des quatre parties égales d'un tout est un quart. 6.1.22.7. Dit que l'une des deux parties égales d'une moitié est un quart.	6.1.22.10. Représente sous forme de fraction les modèles du tout, de la moitié et du quart. 6.1.22.11. Dit la fraction exprimant la moitié, le quart, le tout. 6.1.22.12. Dit le sens partie-tout de la fraction.	6.1.22.13. Lit une fraction.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		6.1.22.4. Met en relation le tout et la moitié.	6.1.22.8. Met en relation le quart et la moitié. 6.1.22.9. Dit qu'un tout est composé d'une moitié et de deux quarts.		
Section 1. Nombres et opérations	6.1.23. Représente, compare et ordonne les fractions unitaires.			6.1.23.1. Représente sous forme de fraction chacune des parties égales d'un tout. 6.1.23.2. Dit que chacune des parties égales d'un tout est une fraction unitaire. 6.1.23.3. Dit les fractions unitaires des fractions dont le dénominateur est 10, 100. 6.1.23.4. Dit, en la modélisant, la part d'une collection correspondant à la fraction unitaire indiquée.	6.1.23.5. Compare les fractions unitaires selon la relation d'ordre. 6.1.23.6. Ordonne les fractions unitaires selon la relation d'ordre.
	6.1.24. Discrimine et modélise la fraction impropre et le nombre fractionnaire.			6.1.24.1. Montre les fractions dont le numérateur est supérieur au dénominateur.	6.1.24.2. Dit, en les modélisant, la fraction propre, la fraction impropre et le nombre fractionnaire.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	6.1.25. Modélise et dit la part d'une collection correspondant à la fraction propre indiquée.			6.1.25.1. Dit, en les modélisant, les fractions dont le numérateur est inférieur au dénominateur.	6.1.25.2. 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
	6.1.26. Compare les fractions.			6.1.26.1. Représente une fraction donnée sur la droite numérique.	6.1.26.2. Compare selon la relation d'ordre au plus trois fractions de même dénominateur.
Section 1. Nombres et opérations	6.1.27. Effectue des additions et des soustractions de fractions de même dénominateur.				6.1.27.1. Effectue des additions et des soustractions de fractions de même dénominateur. 6.1.27.2. Résout des problèmes exigeant une addition ou une soustraction de fractions de même dénominateur.
Section 2. Géométrie	6.2.1. Discrimine les figures et les solides géométriques.	6.2.1.1. Nomme les figures géométriques en les classant selon leur nombre de sommets et de côtés. 6.2.1.2. Modélise le triangle, le carré, le rectangle, le disque et le cercle. 6.2.1.3. Met en relation avec les figures géométriques les objets simples utilisés dans la vie quotidienne en les classant selon leurs propriétés.	6.2.1.4. Dit les ressemblances et les différences entre le triangle, le carré, le rectangle, le disque et le cercle. 6.2.1.5. Discrimine les solides géométriques sur des modèles. 6.2.1.6. Dit le nom du solide géométrique montré.	6.2.1.7. Dit les faces, les sommets et les arêtes des solides géométriques. 6.2.1.8. Dit les ressemblances et les différences entre le cube, le prisme à base carrée et le prisme à base rectangulaire. 6.2.1.9. Trace un carré, un rectangle et un triangle à l'aide d'une règle. 6.2.1.10. Montre les diagonales sur un carré et un rectangle. 6.2.1.11. Dit que les figures sont nommées d'après leur nombre de côtés.	6.2.1.12. Nomme les côtés et les sommets du triangle, du carré et du rectangle. 6.2.1.13. Dit les propriétés des côtés du carré et du rectangle. 6.2.1.14. Classe les triangles selon la longueur de leurs côtés. 6.2.1.15. Construit le cube dont le patron est donné.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	6.2.2. Exprime les relations spatiales.	6.2.2.1. Dit les relations spatiales (situation, lieu, direction).	6.2.2.2. Utilise le langage mathématique pour indiquer le lieu, la direction et le mouvement. 6.2.2.3. Discrimine les figures symétriques de son environnement. 6.2.2.4. Trace l'axe de symétrie partageant en deux parties égales	6.2.2.5. Trace les axes de symétrie sur des figures possédant plusieurs axes de symétrie. 6.2.2.6. Complète, en la traçant selon un axe de symétrie horizontal ou vertical, la figure symétrique dont une partie est donnée.	6.2.2.7. Trace l'axe de symétrie sur des figures dont la symétrie miroir est donnée. 6.2.2.8. Trace la symétrie de la figure donnée par rapport à une droite.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
			la figure symétrique donnée.		
Section 2. Géométrie	6.2.3. Constitue des motifs géométriques.	6.2.3.1. Constitue avec des solides ou des figures géométriques un motif comportant au plus trois éléments. 6.2.3.2. Dit la règle d'un motif composé de figures géométriques ou d'objets ressemblant à des solides géométriques. 6.2.3.3. Complète le motif en déterminant les éléments manquants.	6.2.3.4. Complète un motif géométrique répétitif en déterminant les éléments manquants. 6.2.3.5. Constitue, avec d'autres matériels, de nouveaux motifs présentant la même relation, en utilisant la relation d'un motif géométrique.	6.2.3.6. Trace, sur du papier pointé ou quadrillé, un dessin présentant un motif donné, en utilisant des modèles de figures.	
	6.2.4. Discrimine les notions fondamentales de géométrie.			6.2.4.1. Nomme le point en le représentant par un symbole. 6.2.4.2. Dit la droite, la demi-droite et l'angle. 6.2.4.3. Constitue, avec des modèles de lignes, des segments de droite verticaux et obliques.	6.2.4.4. Dit le plan. 6.2.4.5. Représente l'angle par des symboles en le nommant.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 2. Géométrie					6.2.4.6. Détermine les angles comme aigus, droits, obtus et plats en les mesurant avec des instruments standard de mesure d'angle. 6.2.4.7. 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	6.3.1. Mesure des longueurs.	6.3.1.1. Compare les objets du point de vue de leur longueur. 6.3.1.2. Ordonne les objets du point de vue de leur longueur. 6.3.1.3. Choisit l'instrument de mesure non standard approprié pour mesurer une longueur. 6.3.1.4. Effectue une mesure avec l'instrument de mesure non	6.3.1.6. 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). 6.3.1.7. Dit les unités standard de mesure de longueur. 6.3.1.8. Dit les emplois des unités standard de mesure de longueur.	6.3.1.14. Constitue un instrument de mesure non standard pour un mètre, un demi-mètre, 10 cm et 5 cm. 6.3.1.15. Effectue des mesures en utilisant les instruments de mesure non standard qu'elle a constitués pour un mètre, un demi-mètre, 10 cm et 5 cm.	6.3.1.18. Dit que la plus petite unité standard de mesure de longueur est le millimètre. 6.3.1.19. Dit les emplois du millimètre, plus petite unité standard de mesure de longueur. 6.3.1.20. Met en relation les unités standard de mesure de longueur. 6.3.1.21. Fait des estimations selon

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
		standard approprié pour mesurer une longueur. 6.3.1.5. Résout des problèmes utilisant des unités de longueur non standard.	6.3.1.9. Dit le résultat de la mesure effectuée avec les unités standard de mesure de longueur. 6.3.1.10. Estime des longueurs en unités standard. 6.3.1.11. Compare la longueur estimée au résultat de la mesure. 6.3.1.12. Constitue des modèles de longueur avec des unités de mesure de longueur standard ou non standard.	6.3.1.16. Met en relation les unités standard de mesure de longueur et les écrit les unes en fonction des autres. 6.3.1.17. Résout des problèmes exigeant au plus deux opérations relatives aux unités standard mètre et centimètre.	une unité appropriée pour les longueurs qu'elle peut mesurer directement et vérifie son estimation en effectuant une mesure. 6.3.1.22. Résout des problèmes utilisant les unités standard de mesure.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
			6.3.1.13. Résout des problèmes utilisant des unités standard de longueur.		
Section 3. Mesure	6.3.2. Mesure les périmètres.			6.3.2.1. Montre le contour des objets. 6.3.2.2. Mesure le périmètre des figures à l'aide d'unités non standard et standard. 6.3.2.3. Calcule le périmètre des figures. 6.3.2.4. Résout des problèmes relatifs au périmètre des figures.	6.3.2.5. Met en relation le périmètre et la longueur des côtés du carré et du rectangle. 6.3.2.6. Constitue différentes figures géométriques de même périmètre. 6.3.2.7. Résout des problèmes relatifs au calcul du périmètre des figures. 6.3.2.8. Élabore des problèmes relatifs au calcul du périmètre des figures.
	6.3.3. Mesure les aires.			6.3.3.1. Mesure l'aire des figures en les pavant avec un matériel non standard approprié. 6.3.3.2. Estime une aire donnée avec des unités non standard de mesure d'aire.	6.3.3.3. Dit que l'aire des figures correspond au nombre de carrés unités qui la pavent. 6.3.3.4. Met en relation l'aire du carré et du rectangle avec l'addition et la multiplication.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	6.3.4. Discrimine les notions relatives à l'argent.	6.3.4.1. Discrimine les pièces et billets de 1, 5, 10, 25, 50 kuruş et de 1, 5, 10, 20, 50 TL.	6.3.4.2. Met en relation le kuruş et la lire. 6.3.4.3. Compare, quant à leur	6.3.4.5. Met en relation le kuruş et la lire. 6.3.4.6. Résout des problèmes	

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
			ordre de grandeur, différentes sommes d'argent ne dépassant pas 100 liras. 6.3.4.4. Résout des problèmes relatifs à l'argent.	relatifs à l'argent. 6.3.4.7. Élabore des problèmes relatifs à l'argent.	
Section 3. Mesure	6.3.5. Discrimine les notions relatives au temps.	6.3.5.1. Lit les heures pleines. 6.3.5.2. Lit les demi-heures. 6.3.5.3. Indique le jour, la semaine et le mois sur un calendrier. 6.3.5.4. Effectue des mises en ordre temporelles en prenant pour référence des événements et des situations déterminés.	6.3.5.5. Lit les quarts d'heure. 6.3.5.6. Met en relation les unités de mesure du temps. 6.3.5.7. Résout des problèmes relatifs aux unités de mesure du temps.	6.3.5.8. Dit l'heure en minutes et en heures. 6.3.5.9. Met en relation les unités de mesure du temps. 6.3.5.10. Compare les durées des événements. 6.3.5.11. Résout des problèmes utilisant les unités de mesure du temps.	6.3.5.12. Met en relation les unités de mesure du temps. 6.3.5.13. Résout des problèmes utilisant les unités de mesure du temps. 6.3.5.14. Élabore des problèmes utilisant les unités de mesure du temps.
	6.3.6. Discrimine les notions relatives à la pesée.	6.3.6.1. Compare les objets du point de vue de leur masse. 6.3.6.2. Ordonne les objets du point de vue de leur masse.	6.3.6.3. Compare les objets en les pesant en kilogrammes à l'aide d'instruments standard. 6.3.6.4. Résout des problèmes relatifs à l'unité de mesure de masse.	6.3.6.5. Mesure les objets en grammes/kilogrammes. 6.3.6.6. Estime la masse d'un objet. 6.3.6.7. Vérifie l'exactitude de la masse estimée en effectuant une mesure. 6.3.6.8. Résout des problèmes relatifs au kilogramme/au gramme.	6.3.6.9. Exprime en grammes le demi-kilogramme et le quart de kilogramme. 6.3.6.10. Utilise conjointement le kilogramme et le gramme pour mesurer une masse. 6.3.6.11. Dit les emplois de la tonne et du milligramme. 6.3.6.12. Met en relation les unités tonne-kilogramme, kilogramme-gramme, gramme-milligramme.
Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
					6.3.6.13. Convertit la tonne en kilogramme, le kilogramme en gramme, le gramme en milligramme. 6.3.6.14. Résout des problèmes relatifs à la tonne, au kilogramme, au gramme et au milligramme. 6.3.6.15. Élabore 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	6.3.7. Mesure les liquides.	6.3.7.1. Mesure les liquides en utilisant des unités non standard. 6.3.7.2. Compare la quantité de liquide contenue dans au moins trois récipients identiques. 6.3.7.3. Ordonne la quantité de liquide contenue dans au moins trois récipients identiques.	6.3.7.4. Compare la quantité des liquides en la mesurant à l'aide d'unités non standard de mesure des liquides. 6.3.7.5. Résout des problèmes relatifs aux unités non standard de mesure des liquides.	6.3.7.6. Effectue des mesures avec les unités litre ou demi-litre en expliquant la nécessité d'instruments et d'unités standard de mesure des liquides. 6.3.7.7. Estime la quantité de liquide contenue dans un récipient avec les unités litre et demi-litre. 6.3.7.8. Vérifie l'exactitude de la quantité de liquide estimée en effectuant une mesure. 6.3.7.9. Résout des problèmes relatifs au litre.	6.3.7.10. Dit les domaines d'emploi du millilitre. 6.3.7.11. Convertit le litre et le millilitre l'un en l'autre en les mettant en relation. 6.3.7.12. Utilise conjointement le litre et le millilitre pour indiquer une quantité. 6.3.7.13. Estime la quantité de liquide contenue dans un récipient avec les unités litre/millilitre. 6.3.7.14. Vérifie par une mesure la quantité de liquide qu'elle a estimée. 6.3.7.15. Résout des problèmes relatifs au litre et au millilitre. 6.3.7.16. Élabore des problèmes relatifs au litre et au millilitre.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	6.4.1. Formule des commentaires et des prédictions en examinant des tableaux et des graphiques simples.	6.4.1.1. Lit des tableaux simples constitués à l'aide de symboles et de chiffres. 6.4.1.2. Lit des tableaux simples comportant au plus deux séries de données.	6.4.1.3. Répond aux questions posées sur les tableaux simples qu'elle a constitués, comportant au plus deux séries de données.	6.4.1.4. Effectue des conversions du graphique vers le tableau de pointage/de fréquences en expliquant les informations représentées dans un graphique à figures et à objets. 6.4.1.5. Lit des tableaux simples comportant au plus trois séries de données.	6.4.1.6. Formule des commentaires et des prédictions en examinant un diagramme en colonnes.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 4. Traitement des données	6.4.2. Constitue des tableaux de pointage, des tableaux de fréquences, des graphiques à objets, à figures et des diagrammes en colonnes.	6.4.2.1. Remplit à l'aide de symboles les tableaux illustrés de comportements/d'activités. 6.4.2.2. Remplit à l'aide de chiffres les tableaux illustrés de comportements/d'activités.	6.4.2.3. Recueille des données en posant des questions sur un problème ou un sujet quelconque, les classe et les organise sous forme d'arbre, de tableau de pointage ou de tableau de fréquences. 6.4.2.4. Répond aux questions posées sur l'arbre, le tableau de pointage, le tableau de fréquences qu'elle a constitués, comportant au		6.4.2.7. Constitue un diagramme en colonnes adapté aux données qu'elle a recueillies en posant des questions sur un problème ou un sujet quelconque. 6.4.2.8. Utilise différentes représentations pour présenter les données obtenues. 6.4.2.9. Formule des prédictions à partir du diagramme en colonnes, du tableau et des autres

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
			plus deux séries de données. 6.4.2.5. Recueille des données en posant des questions sur un problème ou un sujet quelconque, les classe et constitue un graphique à objets et à figures. 6.4.2.6. Répond aux questions posées sur le graphique à objets et à figures qu'elle a constitué, comportant au plus deux séries de données.		graphiques.

Section	Objectifs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Section 4. Traitement des données	6.4.3. Résout des problèmes relatifs à la vie quotidienne en utilisant les informations représentées par des diagrammes en colonnes, des tableaux et d'autres graphiques.			6.4.3.1. Résout des problèmes exigeant une addition/soustraction en utilisant les graphiques donnés. 6.4.3.2. Constitue un graphique en utilisant les informations données dans le problème. 6.4.3.3. Résout des problèmes exigeant une addition/soustraction en utilisant les graphiques qu'elle a constitués. 6.4.3.4. Résout des problèmes exigeant des additions/soustractions en s'appuyant sur les graphiques.	6.4.3.5. Utilise le diagramme en colonnes, le tableau et les autres graphiques dans la résolution de problèmes.

7. Nom du module	LA PERSONNE ET SON ENVIRONNEMENT
7. Objectif du module	Le Module La personne et son environnement vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme d'acquérir les connaissances fondamentales relatives à elles-mêmes et à leur environnement.
7. Sections du module	La famille et la vie à la maison, La vie au centre éducatif, Notre corps et la vie saine, La vie en sécurité, La vie dans l'environnement social, La vie dans la nature, La vie dans notre pays Explications Objectifs Comportements cibles

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 6.4. Traitement des données	7.1.1. Communique son identité et ses informations personnelles.	7.1.1.1. Dit son prénom, son nom et son âge. 7.1.1.2. Montre la carte sur laquelle sont écrits les numéros de téléphone de ses parents. 7.1.1.3. Dit les numéros de téléphone de ses parents. 7.1.1.4. Montre la carte sur laquelle est écrite l'adresse de son domicile. 7.1.1.5. Dit l'adresse complète de son domicile. 7.1.1.6. Dit le nom de son école.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.1. La famille et la vie à la maison	7.1.2. Discrimine les membres de la famille et leurs rôles.	7.1.2.1. Montre les membres de sa famille sur des supports visuels. 7.1.2.2. Dit les prénoms des membres de sa famille. 7.1.2.3. Montre sur des supports visuels le membre de sa famille dont le rôle est énoncé. 7.1.2.4. Dit les rôles des membres de sa famille.	Dans l'enseignement du comportement cible 7.1.2.4., il faut souligner que les tâches des membres de la famille sont communes et que les rôles sont répartis à parts égales.
Section 7.1. La famille et la vie à la maison	7.1.3. Discrimine les pièces de la maison, les objets et leurs fonctions.	7.1.3.1. Montre les pièces de la maison sur des supports visuels. 7.1.3.2. Dit les pièces de la maison. 7.1.3.3. Montre sur des supports visuels les objets se trouvant dans les pièces de la maison. 7.1.3.4. Dit les objets se trouvant dans les pièces de la maison. 7.1.3.5. Montre sur des supports visuels la fonction d'une pièce de la maison. 7.1.3.6. Dit les fonctions des pièces de la maison.	
Section 7.1. La famille et la vie à la maison	7.1.4. Discrimine les règles de la vie à la maison.	7.1.4.1. Montre les règles de la vie à la maison sur des supports visuels. 7.1.4.2. Dit les règles de la vie à la maison. 7.1.4.3. Respecte les règles de la vie à la maison.	Pour l'objectif 7.1.4., des entretiens doivent être menés avec les familles afin de déterminer les règles de la vie à la maison et, lors du processus d'évaluation, des retours doivent être recueillis auprès des familles à partir de leurs observations au domicile. Pour l'objectif 7.1.4., lors des activités portant sur les règles à respecter à la maison, des activités visant à distinguer les règles à respecter à la maison de celles à respecter dans les différents milieux sociaux fréquentés par la personne doivent également être menées.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.2. La vie au centre éducatif	7.2.1. Discrimine le personnel du centre éducatif.	7.2.1.1. Montre le personnel du centre éducatif sur des supports visuels. 7.2.1.2. Dit les noms du personnel du centre éducatif.	Dans l'enseignement de l'objectif 7.2.1., il faut inclure les personnes travaillant dans le centre éducatif de la personne : enseignant, directeur, secrétaire, chauffeur de navette, cuisinier, agent d'entretien, personnel auxiliaire, etc.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		7.2.1.3. Dit/montre les fonctions du personnel du centre éducatif.	
Section 7.2. La vie au centre éducatif	7.2.2. Discrimine les espaces du centre éducatif et leurs fonctions.	7.2.2.1. Montre les espaces du centre éducatif dans le milieu réel/sur des supports visuels. 7.2.2.2. Dit les noms des espaces du centre éducatif. 7.2.2.3. Dit les fonctions des espaces du centre éducatif.	Lors de l'enseignement du comportement cible 7.2.2.3., il faut se limiter aux fonctions des espaces dont la personne fait usage.
Section 7.2. La vie au centre éducatif	7.2.3. Discrimine les règles du centre éducatif.	7.2.3.1. Montre sur des supports visuels les règles à respecter au centre éducatif. 7.2.3.2. Dit quelles sont les règles à respecter au centre éducatif. 7.2.3.3. Respecte les règles du centre éducatif.	
Section 7.2. La vie au centre éducatif	n.te. Objectifs	Lors du travail sur les comportements cibles figurant dans la section 3, le contenu de l'enseignement doit être déterminé en tenant compte de l'âge de la personne et du programme de l'école qu'elle fréquente	Explications

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.3. Notre corps et la vie saine	7.3.1. Discrimine les parties du corps et leurs fonctions.	7.3.1.1. Montre les parties du corps. 7.3.1.2. Dit les noms des parties du corps. 7.3.1.3. Montre sur son propre corps la partie du corps dont le nom est énoncé. 7.3.1.4. Montre sur des supports visuels les fonctions des parties du corps. 7.3.1.5. Dit les fonctions des parties du corps.	Lors du travail sur les comportements cibles figurant dans l'objectif 7.3.1., des activités consistant à montrer/dire les éléments composant les parties du corps doivent être menées. Par exemple, montrer/dire les éléments du bras, l'une des parties du corps : épaule, coude, main, etc.
Section 7.3. Notre corps et la vie saine	7.3.2. Discrimine les organes des sens et leurs fonctions.	7.3.2.1. Montre les organes des sens. 7.3.2.2. Dit les noms des organes des sens. 7.3.2.3. Dit que les organes dont les noms sont énoncés sont des organes des sens. 7.3.2.4. Montre sur elle-même les organes des sens dont les noms sont énoncés. 7.3.2.5. Montre sur des supports visuels les fonctions des organes des sens. 7.3.2.6. Dit les fonctions des organes des sens.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.3. Notre corps et la vie saine	7.3.3. Discrimine ses parties intimes.	7.3.3.1. Montre les parties intimes sur des supports visuels. 7.3.3.2. Dit que les parties montrées sur un support visuel sont des parties intimes.	Dans les activités relatives à l'objectif 7.3.3., l'enseignement doit être structuré en soulignant que les parties intimes ne doivent pas être touchées par autrui. Pour l'objectif 7.3.3, le support visuel utilisé doit être une représentation

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
			humaine dessinée selon la technique de la silhouette (image d'un objet apparaissant uniquement par ses contours et dans une seule couleur).
Section 7.3. Notre corps et la vie saine	7.3.4. Discrimine les organes internes et leurs fonctions.	7.3.4.1. Montre les organes internes sur des supports visuels. 7.3.4.2. Dit les noms des organes internes. 7.3.4.3. Dit que les organes dont les noms sont énoncés sont des organes internes. 7.3.4.4. Montre l'emplacement des organes internes sur son corps/sur une maquette. 7.3.4.5. Montre sur des supports visuels les fonctions des organes internes. 7.3.4.6. Dit les fonctions des organes internes.	Pour l'objectif 7.3.4, il faut déterminer quels organes internes seront travaillés en se fondant sur le programme d'enseignement général de l'école que fréquente la personne.
Section 7.3. Notre corps et la vie saine	7.3.5. Discrimine les aliments bénéfiques et nocifs pour la santé.	7.3.5.1. Montre les aliments bénéfiques et nocifs pour sa santé. 7.3.5.2. Dit les aliments bénéfiques et nocifs pour sa santé. 7.3.5.3. Donne des exemples d'aliments bénéfiques et nocifs pour sa santé.	Avant de passer à l'enseignement des comportements cibles figurant dans l'objectif 7.3.5., des activités consistant à montrer/dire les aliments doivent être menées. Après l'enseignement de l'objectif 7.3.5., il faut prévoir les aliments bénéfiques pouvant être consommés à la place des aliments nocifs. Par exemple, boire de l'ayran au lieu du soda, etc.
Section 7.3. Notre corps et la vie saine	7.3.6. Discrimine ce qu'il faut faire pour une vie saine.	7.3.6.1. Montre sur des supports visuels ce qu'il faut faire pour une vie saine. 7.3.6.2. Dit ce qu'il faut faire pour une vie saine.	Pour l'objectif 7.3.6., il faut suivre, au moyen de grilles hebdomadaires et en collaboration avec la famille, si la personne utilise ou non ces connaissances dans la vie réelle. Par exemple, on peut préparer des grilles comportant les menus quotidiens et demander à la personne d'y cocher ce qu'elle a mangé au cours de la journée.
Section 7.3. Notre corps et la vie saine	7.3.7. Discrimine ce qu'il faut faire face aux maladies.	7.3.7.1. Montre sur des supports visuels ce qu'il faut faire pour se protéger des maladies. 7.3.7.2. Dit ce qu'il faut faire pour se protéger des maladies. 7.3.7.3. Montre sur des supports visuels ce qu'il faut faire lorsqu'on est malade. 7.3.7.4. Dit ce qu'il faut faire lorsqu'on est malade.	
Section 7.3. Notre corps et la vie saine	7.4.1. Discrimine les personnes de son cercle de sécurité.	7.4.1.1. Montre sur des supports visuels les personnes de son cercle de sécurité. 7.4.1.2. Dit les personnes de son cercle de sécurité.	Pour l'objectif 7.4.1., lors de la constitution du cercle de sécurité, il faut s'entretenir avec la famille ou les personnes qui s'occupent de la personne afin de déterminer les personnes auprès desquelles elle peut demander de l'aide en cas de besoin. Il faut enseigner à la personne qu'elle ne doit demander de l'aide qu'aux personnes de son cercle de sécurité.

Pour cette section, les sujets à enseigner — parents, voisins, métiers, moyens de transport, etc. — doivent être déterminés en tenant compte de la performance de la personne et de son environnement de vie, et les matériels à utiliser doivent être choisis en conséquence. Par exemple, dans l'enseignement des métiers, il faut aborder, pour une personne d'âge préscolaire, les métiers qu'elle rencontre dans sa vie quotidienne : médecin, enseignant, policier, etc.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.4. La vie en sécurité	7.4.2. Discrimine ce qu'il faut faire pour se protéger des contacts inappropriés.	7.4.2.1. Montre les contacts inappropriés sur des supports visuels. 7.4.2.2. Dit les contacts inappropriés. 7.4.2.3. Montre sur des supports visuels ce qu'il faut faire en cas de contacts inappropriés. 7.4.2.4. Dit ce qu'il faut faire en cas de contacts inappropriés.	Dans les activités relatives à l'objectif 7.4.2., l'enseignement doit être structuré en soulignant que les parties intimes ne doivent pas être touchées par autrui. Les contacts inappropriés visés à l'objectif 7.4.2. sont : - les contacts autres que ceux du personnel de santé nécessaires à l'examen médical, - les contacts des personnes du cercle de sécurité autres que ceux nécessaires pour que la personne puisse s'habiller, aller aux toilettes et manger. Dans l'enseignement des comportements cibles 7.4.2.3. et 7.4.2.4., il faut prévoir des activités consistant à montrer/dire que la personne doit dire « non », crier, se rendre dans un endroit sûr et signaler la situation.
Section 7.4. La vie en sécurité	7.4.3. Discrimine les accidents et blessures bénins ainsi que ce qu'il faut faire face à ces situations.	7.4.3.1. Montre sur des supports visuels les situations pouvant provoquer des accidents bénins. 7.4.3.2. Dit les situations pouvant provoquer des accidents bénins. 7.4.3.3. Montre sur des supports visuels ce qu'elle doit faire pour se protéger des accidents bénins. 7.4.3.4. Dit ce qu'elle doit faire pour se protéger des accidents bénins. 7.4.3.5. Montre sur des supports visuels les étapes des premiers secours à réaliser face aux accidents et blessures bénins. 7.4.3.6. Dit les étapes des premiers secours à réaliser face aux accidents et blessures bénins.	L'objectif 7.4.3. traite des accidents et blessures bénins dus aux matières inflammables, corrosives, perforantes, coupantes, aux appareils ménagers électriques et à gaz, aux produits chimiques ainsi qu'à la marche sur un sol glissant. Dans l'enseignement de l'objectif 7.4.3., il faut tenir compte du fait que les définitions des réponses correctes et erronées, les étapes d'enseignement et les méthodes d'enseignement doivent être différenciées pour chaque situation pouvant entraîner un accident ou une blessure.
Section 7.4. La vie en sécurité	7.5.1. Discrimine les personnes de son entourage proche.	7.5.1.1. Montre sur un support visuel le parent proche dont le lien de parenté est énoncé. 7.5.1.2. Dit le lien de parenté du parent proche montré. 7.5.1.3. Dit le prénom du parent proche montré.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.5. La vie dans l'environnement social	7.5.2. Discrimine les métiers.	7.5.2.1. Montre les métiers sur des supports visuels. 7.5.2.2. Dit le nom du métier montré. 7.5.2.3. Montre sur des supports visuels le professionnel dont la fonction est énoncée. 7.5.2.4. Dit la fonction du professionnel montré. 7.5.2.5. Montre sur des supports visuels l'établissement dans lequel travaille le professionnel. 7.5.2.6. Dit l'établissement dans lequel travaille le	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		professionnel.	
Section 7.5. La vie dans l'environnement social	7.5.3. Discrimine les moyens de transport selon leur type.	7.5.3.1. Montre les moyens de transport sur des supports visuels. 7.5.3.2. Dit les noms des moyens de transport. 7.5.3.3. Dit les noms des types de moyens de transport. 7.5.3.4. Montre les moyens de transport selon leur type. 7.5.3.5. Dit les moyens de transport selon leur type.	
Section 7.5. La vie dans l'environnement social	7.5.4. Discrimine les règles de circulation.	7.5.4.1. Montre la couleur du feu de circulation dont la fonction est énoncée. 7.5.4.2. Dit les fonctions des couleurs des feux de circulation. 7.5.4.3. Montre le panneau de signalisation de base dont la fonction est énoncée. 7.5.4.4. Dit la fonction du panneau de signalisation de base montré. 7.5.4.5. Montre sur des supports visuels les passages que les piétons doivent utiliser pour traverser. 7.5.4.6. Dit les passages que les piétons doivent utiliser pour traverser. 7.5.4.7. Dit sur des supports visuels ce que les piétons doivent faire pour traverser. 7.5.4.8. Dit ce que les piétons doivent faire pour traverser.	Dans le processus d'enseignement, il faut d'abord recourir à des milieux simulés.
Section 7.5. La vie dans l'environnement social	7.5.5. Discrimine les lieux d'achat.	7.5.5.1. Montre les lieux d'achat sur des supports visuels. 7.5.5.2. Dit les noms des lieux d'achat. 7.5.5.3. Montre les lieux d'achat dont la fonction est énoncée. 7.5.5.4. Dit les fonctions des lieux d'achat.	
Section 7.5. La vie dans l'environnement social	7.5.6. Discrimine les moyens de communication.	7.5.6.1. Montre les moyens de communication sur des supports visuels. 7.5.6.2. Dit les noms des moyens de communication. 7.5.6.3. Donne des exemples de moyens de communication.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.6. La vie dans la nature	7.6.1. Discrimine les êtres vivants et non vivants selon leurs propriétés.	7.6.1.1. Montre les êtres vivants et non vivants. 7.6.1.2. Dit si l'être montré est vivant ou non vivant. 7.6.1.3. Donne des exemples d'êtres vivants et non vivants. 7.6.1.4. Montre sur des images les propriétés communes des êtres vivants et non vivants.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		7.6.1.5. Dit les propriétés communes des êtres vivants et non vivants. 7.6.1.6. Dit les différences entre les êtres vivants et non vivants.	
Section 7.6. La vie dans la nature	7.6.2. Discrimine les astres.	7.6.2.1. Montre les astres sur des supports visuels. 7.6.2.2. Dit le nom de l'astre montré.	Pour l'objectif 7.6.2., il faut déterminer quels astres seront travaillés en se fondant sur le programme d'enseignement général de l'école que fréquente la personne.
Section 7.6. La vie dans la nature	7.6.3. Discrimine les moments de la journée et ce qui est fait à ces moments.	7.6.3.1. Montre les moments de la journée sur des supports visuels. 7.6.3.2. Dit les noms des moments de la journée.	
Section 7.6. La vie dans la nature	7.6.4. Dit les jours.	7.6.4.1. Dit les noms des jours dans l'ordre. 7.6.4.2. Dit les jours de la semaine ouvrés. 7.6.4.3. Dit les jours du week-end.	Après l'enseignement des comportements cibles figurant dans l'objectif 7.6.4., il faut prévoir des activités consistant à dire ce qui précède et ce qui suit un jour donné.
Section 7.6. La vie dans la nature	7.6.5. Discrimine les saisons selon leurs caractéristiques.	7.6.5.1. Montre l'image présentant les caractéristiques des saisons. 7.6.5.2. Dit les noms des saisons dans l'ordre. 7.6.5.3. Dit les caractéristiques des saisons.	Lors du travail sur l'objectif 7.6.5., l'enseignement doit être structuré en accordant une place plus importante à la saison en cours. Lors du travail sur le comportement cible 7.6.5.3., l'enseignement doit être structuré en tenant compte des activités propres aux saisons, des changements vestimentaires, des changements météorologiques et des changements chez les plantes.
Section 7.6. La vie dans la nature	7.6.6. Dit les mois.	7.6.6.1. Dit les noms des mois dans l'ordre. 7.6.6.2. Dit les noms des mois correspondant aux saisons.	Après l'enseignement des comportements cibles figurant dans l'objectif 7.6.6., il faut prévoir des activités consistant à dire ce qui précède et ce qui suit un mois donné.
Section 7.6. La vie dans la nature	7.6.7. Dit les éléments des divisions de l'année.	7.6.7.1. Dit qu'une année compte quatre saisons. 7.6.7.2. Dit que les saisons résultent de la rotation de la Terre autour du Soleil. 7.6.7.3. Dit qu'une année compte douze mois. 7.6.7.4. Dit qu'une année compte cinquante-deux semaines. 7.6.7.5. Dit qu'une année compte trois cent soixante-cinq jours. 7.6.7.6. Dit qu'un mois compte quatre semaines. 7.6.7.7. Dit qu'un mois compte trente jours. 7.6.7.8. Dit qu'une semaine compte sept jours. 7.6.7.9. Dit qu'une journée compte vingt-quatre heures. 7.6.7.10. Dit que le jour et la nuit résultent de la rotation de la Terre sur elle-même.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.6. La vie dans la nature	7.6.8. Emploie correctement les notions de temps dans sa vie quotidienne.	7.6.8.1. Montre sur un calendrier la date du jour en mois, année et jour. 7.6.8.2. Dit la date du jour en mois, année et jour. 7.6.8.3. Emploie les notions « hier », « aujourd'hui » et « demain ».	Pour l'objectif 7.6.8., il faut préparer une frise chronologique et travailler la notion de temps à partir de cette frise. La frise doit comporter des éléments visuels, mais il faut éviter les images susceptibles de distraire (par exemple, on peut travailler les notions hier-aujourd'hui-demain en y plaçant des images « Quand j'étais bébé », « Quand j'étais enfant »).
Section 7.6. La vie dans la nature	7.6.9. Explique les phénomènes naturels.	7.6.9.1. Montre les phénomènes naturels sur des supports visuels. 7.6.9.2. Dit les noms des phénomènes naturels. 7.6.9.3. Dit comment se produisent les phénomènes naturels. 7.6.9.4. Montre la météo sur des supports visuels. 7.6.9.5. Dit les conditions météorologiques. 7.6.9.6. Montre le symbole de la météo sur des supports visuels. 7.6.9.7. Dit la condition météorologique dont le symbole est montré.	Pour l'objectif 7.6.9., il faut tenir compte de la région où vit la personne. L'enseignement doit être structuré en commençant par le phénomène naturel qu'elle rencontre le plus souvent dans sa région.
Section 7.6. La vie dans la nature	7.6.10. Discrimine les catastrophes naturelles.	7.6.10.1. Montre les catastrophes naturelles sur des supports visuels. 7.6.10.2. Dit les noms des catastrophes naturelles.	Pour l'objectif 7.6.10., il faut tenir compte de la région où vit la personne. L'enseignement doit être structuré en commençant par les catastrophes naturelles les plus susceptibles de survenir dans sa région.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.7. La vie dans notre pays	7.7.1. Discrimine les informations fondamentales sur notre pays.	7.7.1.1. Dit le nom de notre pays. 7.7.1.2. Dit qu'Atatürk est le fondateur de notre pays. 7.7.1.3. Montre la Turquie sur des supports visuels. 7.7.1.4. Dit que le pays montré est la Turquie. 7.7.1.5. Dit la capitale de notre pays. 7.7.1.6. Montre le drapeau turc. 7.7.1.7. Dit que le drapeau montré est le drapeau turc. 7.7.1.8. Dit le nom de l'hymne national turc. 7.7.1.9. Dit que l'hymne dont le nom est énoncé est l'hymne national turc.	
Section 7.7. La vie dans notre pays	7.7.2. Connaît les différents types de régions de notre pays selon le climat, la végétation, le relief et la répartition de la population.	7.7.2.1. Connaît les différents types de régions de notre pays selon leurs caractéristiques climatiques. 7.7.2.2. Connaît les différents types de régions de notre pays selon les caractéristiques de leur végétation. 7.7.2.3. Connaît les différents types de régions de notre pays selon leur relief. 7.7.2.4. Connaît les différents types de régions de notre pays selon la répartition de la population.	Pour l'objectif 7.7.2., il est recommandé de commencer l'enseignement par la région où vit la personne. Dans l'enseignement de l'objectif 7.7.2., le travail peut se faire sur des supports visuels pour les personnes ne disposant pas de compétences de langage expressif.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 7.7. La vie dans notre pays	7.7.3. Dit les caractéristiques du climat, de la végétation, du relief et de la population observées dans notre pays.	7.7.3.1. Dit les caractéristiques fondamentales des climats que connaît notre pays. 7.7.3.2. Dit les caractéristiques fondamentales des types de végétation présents dans notre pays. 7.7.3.3. Dit les caractéristiques fondamentales des formes de relief observées dans notre pays. 7.7.3.4. Dit les caractéristiques de la répartition de la population dans notre pays.	Pour l'objectif 7.7.3., il est recommandé de commencer l'enseignement par la région où vit la personne. Dans l'enseignement de l'objectif 7.7.3., le travail peut se faire sur des supports visuels pour les personnes ne disposant pas de compétences de langage expressif.
Section 7.7. La vie dans notre pays	7.7.4. Dit les informations fondamentales relatives aux collectivités territoriales.	7.7.4.1. Dit les noms des collectivités territoriales. 7.7.4.2. Dit qui dirige les collectivités territoriales.	
Section 7.7. La vie dans notre pays	7.7.5. Discrimine les informations fondamentales relatives à Atatürk.	7.7.5.1. Montre Atatürk sur des supports visuels. 7.7.5.2. Dit que la personne figurant sur l'image montrée est Atatürk. 7.7.5.3. Dit les informations personnelles relatives à Atatürk. 7.7.5.4. Dit ce qu'Atatürk a fait pour notre pays.	Pour le comportement cible 7.7.5.3., il est attendu de la personne qu'elle dise des informations telles que la date de naissance/de décès, le lieu de naissance/de décès, l'emplacement de son tombeau, etc. Lors du travail sur le comportement cible 7.7.5.4., il faut souligner des informations telles qu'Atatürk a libéré notre pays des ennemis, a fondé notre République, a apporté de nombreuses réformes à notre pays, etc.
Section 7.7. La vie dans notre pays	7.7.6. Discrimine les informations fondamentales relatives aux fêtes nationales et religieuses.	7.7.6.1. Dit les noms des fêtes nationales. 7.7.6.2. Montre sur des supports visuels ce que l'on fait lors des fêtes nationales. 7.7.6.3. Dit ce que l'on fait lors des fêtes nationales. 7.7.6.4. Dit les caractéristiques des fêtes nationales. 7.7.6.5. Dit les noms des fêtes religieuses. 7.7.6.6. Montre sur des supports visuels ce qu'il faut faire lors des fêtes religieuses. 7.7.6.7. Dit ce que l'on fait lors des fêtes religieuses. 7.7.6.8. Dit les caractéristiques des fêtes religieuses.	Dans les comportements cibles 7.7.6.4. et 7.7.6.8., il faut souligner la signification des fêtes. Par exemple, à la question « Quelles sont les caractéristiques de la fête de la République du 29 octobre ? », il est attendu de la personne qu'elle réponde « Ce jour-là, la République a été proclamée. ».

8. Nom du module	COMPÉTENCES DE SOINS PERSONNELS
8. Objectif du module	Le Module Compétences de soins personnels vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme de réaliser les compétences de soins personnels.
8. Sections du module	Compétences de soins et d'hygiène personnels, Contrôle sphinctérien et compétences aux toilettes, Compétences d'habillage et de déshabillage, Compétences de prise de repas et de boisson Explications

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 8.1. Compétences de soins et d'hygiène personnels	8.1.1. Réalise les compétences de soins et d'hygiène personnels.	8.1.1.1. Se lave les mains. 8.1.1.2. Se lave le visage. 8.1.1.3. Se lave les pieds. 8.1.1.4. Se brosse les dents. 8.1.1.5. Se mouche. 8.1.1.6. Se coiffe. 8.1.1.7. Se lave les cheveux. 8.1.1.8. Prend un bain. 8.1.1.9. Se coupe les ongles des mains. 8.1.1.10. Se coupe les ongles des pieds. 8.1.1.11. Se rase la barbe. 8.1.1.12. Change de protection hygiénique. 8.1.1.13. Utilise un déodorant/un parfum. 8.1.1.14. Élimine ses poils.	Dans l'objectif 8.1.1., pour les compétences exigeant un lavage, des étapes relatives à la préparation doivent être ajoutées aux analyses de tâche à réaliser. Lors du travail sur les comportements cibles figurant dans l'objectif 8.1.1., des activités de prise de conscience des situations dans lesquelles la personne aura besoin de réaliser ces compétences doivent également être menées en parallèle. Par exemple, il faut aussi accroître la conscience qu'elle doit se brosser les dents après avoir mangé. Pour la compétence de brossage des dents figurant dans le comportement cible 8.1.1.4., l'enseignement peut également se faire avec une brosse à dents électrique. Les comportements cibles tels que changer de protection hygiénique (8.1.1.12), prendre un bain (8.1.1.8.), éliminer ses poils (8.1.1.14), etc., doivent être réalisés dans le cadre de la formation des familles, avec l'information et l'accord de la famille. Pour l'enseignement de ces comportements cibles, la ou les personnes du cercle de sécurité qui prodiguent les soins doivent être désignées et le travail doit se faire en collaboration avec cette ou ces personnes uniquement. Il faut privilégier le choix de personnes du même sexe au sein du cercle de sécurité.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 8.2. Contrôle sphinctérien et compétences aux toilettes	8.2.1. Assure son contrôle sphinctérien.	8.2.1.1. Exprime son besoin d'aller aux toilettes par des gestes-mimiques, des mouvements physiques, des outils de communication alternative. 8.2.1.2. Dit qu'elle a besoin d'aller aux toilettes.	Avant de commencer l'enseignement des comportements cibles figurant dans l'objectif 8.2.1., le degré de préparation de la personne doit être évalué avec la famille. Il faut déterminer si elle est prête ou non pour cet apprentissage en tenant compte de son état de santé et des relevés de propreté diurne et nocturne. Pour l'apprentissage de la propreté des personnes présentant une déficience motrice, il faut collaborer avec les médecins et les kinésithérapeutes. Pour toutes les personnes, l'enseignement des compétences aux toilettes doit d'abord commencer par la méthode traditionnelle. Toutefois, pour les personnes ne parvenant pas à la performance souhaitée avec l'apprentissage traditionnel de la propreté, un apprentissage intensif de la propreté peut également être utilisé.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 8.2. Contrôle sphinctérien et compétences aux toilettes	8.2.2. Réalise la compétence d'aller aux toilettes.	8.2.2.1. Va aux toilettes avec l'aide des personnes du cercle de sécurité. 8.2.2.2. Va aux toilettes.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
toilettes		8.2.2.3. Assure son hygiène corporelle après être allée aux toilettes. 8.2.2.4. Assure la propreté des toilettes après y être allée.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 8.3. Compétences d'habillement et de déshabillage	8.3.1. Retire ses vêtements.	8.3.1.1. Retire ses chaussettes. 8.3.1.2. Retire son pantalon. 8.3.1.3. Retire son pull. 8.3.1.4. Retire son tee-shirt. 8.3.1.5. Retire sa jupe. 8.3.1.6. Retire son gilet. 8.3.1.7. Retire sa veste. 8.3.1.8. Retire son gilet sans manches. 8.3.1.9. Retire son chandail. 8.3.1.10. Retire son blouson/son manteau/sa parka. 8.3.1.11. Retire ses chaussures/ses bottines/ses bottes. 8.3.1.12. Retire son bonnet. 8.3.1.13. Retire ses gants. 8.3.1.14. Retire son écharpe. 8.3.1.15. Retire son maillot de corps. 8.3.1.16. Retire ses sous-vêtements. 8.3.1.17. Retire son collant. 8.3.1.18. Retire sa robe.	Lors du travail sur les compétences consistant à retirer et à enfiler un pantalon/une jupe, l'enseignement doit commencer par un pantalon/une jupe à taille élastique, puis se poursuivre avec un pantalon/une jupe à fermeture éclair et à boutons. Les analyses de tâche pour retirer et enfiler un blouson, un manteau et une parka présentant des caractéristiques semblables, elles ont été regroupées en un seul comportement cible. Le processus d'enseignement doit être planifié selon le vêtement utilisé par la personne. Dans l'enseignement des compétences de déshabillage et d'habillement, il faut tenir compte des caractéristiques des saisons. Par exemple, en hiver, on travaille l'enfilage et le retrait des bottines, tandis qu'en été on travaille l'enfilage et le retrait du tee-shirt, du chapeau, etc. Une collaboration avec la famille doit être établie afin d'assurer l'acquisition, la fluidité, le maintien et la généralisation des compétences d'habillement. Dans l'enseignement des comportements cibles de déshabillage et d'habillement, les aménagements nécessaires doivent être réalisés en tenant compte de l'intimité de la personne.
Section 8.3. Compétences d'habillement et de déshabillage	8.3.2. Enfile ses vêtements.	8.3.2.1. Enfile ses chaussettes. 8.3.2.2. Enfile son pantalon. 8.3.2.3. Enfile son pull. 8.3.2.4. Enfile son tee-shirt. 8.3.2.5. Enfile sa jupe. 8.3.2.6. Enfile son gilet. 8.3.2.7. Enfile sa veste. 8.3.2.8. Enfile son gilet sans manches. 8.3.2.9. Enfile son chandail. 8.3.2.10. Enfile son blouson / son manteau / sa parka. 8.3.2.11. Enfile ses chaussures / ses bottines / ses bottes. 8.3.2.12. Enfile son bonnet. 8.3.2.13. Enfile ses gants. 8.3.2.14. Enfile son écharpe.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 8.3. Compétences d'habillage et de déshabillage	8.3.2. Enfile ses vêtements.	8.3.2.15. Enfile son maillot de corps. 8.3.2.16. Enfile ses sous-vêtements. 8.3.2.17. Enfile son collant. 8.3.2.18. Enfile sa robe.	
Section 8.3. Compétences d'habillage et de déshabillage	8.3.3. Ouvre les attaches des vêtements.	8.3.3.1. Ouvre un bouton-pression. 8.3.3.2. Ouvre un velcro. 8.3.3.3. Ouvre une fermeture éclair. 8.3.3.4. Déboutonne un bouton. 8.3.3.5. Ouvre une agrafe. 8.3.3.6. Ouvre un clip. 8.3.3.7. Défait un lacet.	
Section 8.3. Compétences d'habillage et de déshabillage	8.3.4. Ferme les attaches des vêtements.	8.3.4.1. Ferme un bouton-pression. 8.3.4.2. Ferme un velcro. 8.3.4.3. Ferme une fermeture éclair. 8.3.4.4. Boutonne un bouton. 8.3.4.5. Ferme une agrafe. 8.3.4.6. Ferme un clip. 8.3.4.7. Noue un lacet.	
Section 8.3. Compétences d'habillage et de déshabillage	8.3.5. Utilise les accessoires complétant la tenue.	8.3.5.1. Utilise une ceinture. 8.3.5.2. Utilise une cravate. 8.3.5.3. Utilise des bretelles. 8.3.5.4. Utilise un foulard. 8.3.5.5. Utilise des lunettes. 8.3.5.6. Utilise des bijoux. 8.3.5.7. Met une barrette/un serre-tête.	

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 8.3.	8.3.6. S'habille de manière adaptée au lieu, au moment et à la situation.	8.3.6.1. S'habille de manière adaptée aux saisons. 8.3.6.2. S'habille de manière adaptée au milieu.	
Section 8.3.	8.4.1. Réalise les compétences alimentaires.	8.4.1.1. Mange avec les doigts. 8.4.1.2. Mange avec une fourchette. 8.4.1.3. Mange avec une cuillère. 8.4.1.4. Mange en utilisant conjointement la fourchette et le couteau.	Lors du travail sur les compétences de prise de repas, l'enseignement doit être planifié en tenant compte du moment de la journée où la personne vient au centre éducatif. L'enseignement des compétences de prise de repas doit commencer par les aliments et boissons que la personne apprécie et sa motivation doit être assurée en lui proposant un choix parmi les matériels utilisés. Dans l'enseignement des compétences de prise de repas et de boisson, en tenant compte des caractéristiques de l'environnement culturel de la personne, les analyses de tâche doivent comporter

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 8.4. Compétences de prise de repas et de boisson	8.4.2. Réalise les compétences de boisson.	8.4.2.1. Boit un liquide avec une paille. 8.4.2.2. Boit un liquide dans un verre. 8.4.2.3. Boit un liquide à la bouteille. 8.4.2.4. Boit un liquide à la canette.	les règles de la table et de bienséance. Dans l'enseignement des compétences de prise de repas et de boisson aux personnes présentant une déficience motrice, il faut collaborer avec les kinésithérapeutes.
Section 8.4. Compétences de prise de repas et de boisson	8.4.3. Adopte des comportements alimentaires appropriés.	8.4.3.1. Se sert dans son assiette la quantité qu'elle peut finir. 8.4.3.2. Mange les plats dans l'ordre. 8.4.3.3. Mange sans parler la bouche pleine. 8.4.3.4. Utilise une serviette à table.	

9. Nom du module	COMPÉTENCES DE LA VIE QUOTIDIENNE
9. Objectif du module	Le Module Compétences de la vie quotidienne vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme de réaliser les compétences de la vie quotidienne.
9. Sections du module	Compétences en cuisine, Utilisation des outils et appareils ménagers, Rangement et entretien des vêtements, Rangement et entretien de la maison Lors du travail sur les objectifs et comportements cibles de la section 1, il faut travailler selon une approche globale, en tenant compte des compétences de sécurité figurant dans le module COMPÉTENCES DE LA VIE SOCIALE.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 8.4. Compétences de prise de repas et de boisson	9.1.1. Réalise les compétences préalables à la préparation des aliments.	9.1.1.1. Lave les aliments. 9.1.1.2. Coupe les aliments. 9.1.1.3. Râpe les aliments. 9.1.1.4. Épluche les aliments.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 9.1. Compétences en cuisine	9.1.2. Prépare des aliments simples.	9.1.2.1. Prépare un sandwich. 9.1.2.2. Prépare une salade. 9.1.2.3. Prépare un croque-monsieur. 9.1.2.4. Prépare du cacik.	
Section 9.1. Compétences en cuisine	9.1.3. Cuisine.	9.1.3.1. Cuit des œufs. 9.1.3.2. Fait bouillir des aliments. 9.1.3.3. Prépare une soupe. 9.1.3.4. Prépare des pâtes. 9.1.3.5. Prépare un flan. 9.1.3.6. Prépare un gâteau.	Selon le niveau de la personne, des plats plus élaborés peuvent être cuisinés. Pour le comportement cible 9.1.3.3., il faut commencer par travailler avec de la soupe toute prête, puis prévoir l'enseignement de différents types de soupes selon la performance de la personne.
Section 9.1. Compétences en cuisine	9.1.4. Prépare des boissons.	9.1.4.1. Prépare une boisson en poudre. 9.1.4.2. Prépare un jus de fruits. 9.1.4.3. Prépare de l'ayran. 9.1.4.4. Prépare du thé. 9.1.4.5. Prépare du café turc.	Pour faire acquérir le comportement cible 9.1.4.1., l'enseignement doit être diversifié en utilisant de l'eau chaude et de l'eau froide. Dans l'enseignement du comportement cible 9.1.4.2., il faut prévoir l'enseignement de compétences telles que presser à la main, utiliser un presse-agrumes, etc., en tenant compte du vécu de la personne.
Section 9.1. Compétences en cuisine	9.1.5. Fait le service.	9.1.5.1. Sert des aliments. 9.1.5.2. Sert des boissons.	Pour l'objectif 9.1.5., il faut commencer par l'enseignement des compétences de service d'aliments solides et de boissons froides. Une fois que la personne a progressé dans ces compétences, il faut poursuivre par l'enseignement du service d'aliments liquides et de boissons chaudes.
Section 9.1. Compétences en cuisine	9.1.6. Met et débarrasse la table.	9.1.6.1. Dispose sur la table les ustensiles adaptés aux aliments/boissons. 9.1.6.2. Dispose sur la table les ustensiles adaptés au nombre de convives. 9.1.6.3. Débarrasse la table.	Pour l'objectif 9.1.6., les processus d'enseignement doivent être structurés en tenant compte du vécu culturel de la personne et de sa famille.
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 9.1. Compétences en cuisine	Objectifs	Les objectifs et comportements cibles de la section 2 doivent être travaillés selon une approche globale, en lien avec les autres comportements cibles de ce module. Par exemple, dans l'enseignement de la compétence de préparation d'un gâteau, les compétences d'utilisation du batteur et du four doivent être travaillées. Les objectifs et comportements cibles de la section 2 doivent être	globale, en tenant compte des compétences de sécurité figurant dans le module Compétences de la vie sociale. Par exemple, lors du travail avec les appareils électroménagers, il faut prévoir l'enseignement des précautions à prendre face aux risques susceptibles de survenir. Explications

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
		travaillés selon une approche Comportements cibles	
Section 9.1. Compétences en cuisine	9.2.1. Utilise l'électroménager.	9.2.1.1. Utilise la télévision. 9.2.1.2. Utilise la cuisinière. 9.2.1.3. Utilise le réfrigérateur. 9.2.1.4. Utilise le lave-vaisselle. 9.2.1.5. Utilise le lave-linge. 9.2.1.6. Utilise le four. 9.2.1.7. Utilise le four à micro-ondes.	
Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 9.2. Utilisation des outils et appareils ménagers	9.2.2. Utilise le petit électroménager.	9.2.2.1. Utilise une bouilloire. 9.2.2.2. Utilise un robot de cuisine. 9.2.2.3. Utilise un batteur. 9.2.2.4. Utilise un appareil à croque-monsieur. 9.2.2.5. Utilise un sèche-cheveux. 9.2.2.6. Utilise un aspirateur. 9.2.2.7. Utilise un fer à repasser.	Dans l'enseignement des comportements cibles figurant dans l'objectif 9.2.2., un enseignement relatif à l'entretien et au nettoyage courants du petit électroménager doit être dispensé.
Section 9.2. Utilisation des outils et appareils ménagers	9.2.3. Utilise les appareils électroniques/électriques personnels.	9.2.3.1. Utilise un téléphone. 9.2.3.2. Utilise un téléphone portable. 9.2.3.3. Utilise une tablette. 9.2.3.4. Utilise un ordinateur. 9.2.3.5. Utilise un lecteur de musique numérique. 9.2.3.6. Utilise un appareil photo. 9.2.3.7. Utilise un appareil de coiffage. 9.2.3.8. Utilise un rasoir électrique. 9.2.3.9. Utilise un épilateur.	Outre les appareils figurant dans l'objectif 9.2.3., il faut également prévoir l'utilisation d'accessoires tels que les écouteurs, le chargeur, etc.
Section 9.2. Utilisation des outils et appareils ménagers	9.3.1. Assure le rangement des vêtements.	9.3.1.1. Plie les vêtements. 9.3.1.2. Range les vêtements dans l'armoire. 9.3.1.3. Organise son armoire en classant les vêtements selon les saisons.	

Les objectifs et comportements cibles de la section 4 doivent être travaillés selon une approche globale, en lien avec les autres comportements cibles de ce module. Par exemple, les compétences d'utilisation du fer à repasser et de repassage doivent être travaillées conjointement. Les objectifs et comportements cibles de la section 4 doivent être travaillés selon une approche globale, en tenant compte des compétences de sécurité figurant dans le module Compétences de la vie sociale. Par exemple, lors du travail sur des compétences telles que nettoyer les toilettes, laver les vitres, laver le sol, etc., il faut prévoir l'enseignement des précautions à prendre face aux risques susceptibles de survenir.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 9.3. Rangement et entretien des vêtements	9.3.2. Assure l'entretien des vêtements.	9.3.2.1. Coud un bouton. 9.3.2.2. Recoud une décousure. 9.3.2.3. Cire des chaussures. 9.3.2.4. Brosse un vêtement.	
Section 9.3. Rangement et entretien des vêtements	9.4.1. Assure la propreté et le rangement de la cuisine.	9.4.1.1. Fait la vaisselle. 9.4.1.2. Range le réfrigérateur. 9.4.1.3. Nettoie le réfrigérateur. 9.4.1.4. Nettoie la cuisinière. 9.4.1.5. Nettoie le four. 9.4.1.6. Nettoie la hotte aspirante. 9.4.1.7. Nettoie le petit électroménager de cuisine.	Lors de la planification de l'enseignement des comportements cibles figurant dans l'objectif 9.4.1., il faut également prévoir l'étape consistant à ranger à leur place les ustensiles nettoyés. Pour le comportement cible 9.4.1.1., l'enseignement des compétences de vaisselle doit être réalisé à la fois à la main et au lave-vaisselle.

Section	Objectifs	Comportements cibles	Explications
Section 9.4. Rangement et entretien de la maison	9.4.2. Assure la propreté et le rangement de la chambre à coucher.	9.4.2.1. Fait le lit. 9.4.2.2. Défait le lit. 9.4.2.3. Change la housse de couette.	L'enseignement des comportements cibles 9.4.2.1. et 9.4.2.2. doit être structuré en tenant compte de la vie domestique de la personne (par exemple lit posé au sol, faire le lit sur un canapé-lit, etc.).
Section 9.4. Rangement et entretien de la maison	9.4.3. Assure la propreté et le rangement de la maison.	9.4.3.1. Sort les poubelles. 9.4.3.2. Fait la poussière. 9.4.3.3. Lave le sol. 9.4.3.4. Balaie le sol. 9.4.3.5. Range un placard. 9.4.3.6. Nettoie un placard. 9.4.3.7. Lave le linge. 9.4.3.8. Étend le linge. 9.4.3.9. Repasse. 9.4.3.10. Lave les vitres. 9.4.3.11. Nettoie le lavabo. 9.4.3.12. Nettoie les toilettes.	Dans l'enseignement des comportements cibles 9.4.3.3. et 9.4.3.4., les activités d'enseignement doivent être diversifiées en utilisant différents matériels (balayette, aspirateur, serpillière, balai à franges). Pour le comportement cible 9.4.3.7., l'enseignement des compétences de lavage du linge peut être réalisé à la fois à la main et au lave-linge.

10. Nom du module	COMPÉTENCES DE LA VIE SOCIALE
10. Objectif du module	Le Module Compétences de la vie sociale vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme d'acquérir les compétences fondamentales de la vie sociale.
10. Sections du module	Sécurité, Achats, Lieux sociaux, Institutions et organismes, Transport et communication, Planification de la vie quotidienne Objectifs Explications Comportements cibles

Objectifs

Explications

Comportements cibles

10. Nom du module

10. Sections du module

10. Objectif du module

COMPÉTENCES DE LA VIE SOCIALE

Le Module Compétences de la vie sociale vise à permettre aux personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme d'acquérir les compétences fondamentales de la vie sociale.

Sécurité, Achats, Lieux sociaux, Institutions et organismes, Transport et communication, Planification de la vie quotidienne

Section 10.1. Sécurité	10.1.1. Protège son intimité.	10.1.1.1. Refuse les offres de nourriture/de boisson émanant de personnes ne faisant pas partie de son cercle de sécurité. 10.1.1.2. Refuse les offres d'aide émanant de personnes ne faisant pas partie de son cercle de sécurité. 10.1.1.3. Refuse les propositions de promenade émanant de personnes ne faisant pas partie de son cercle de sécurité. 10.1.1.4. Fait ce qu'il faut faire en cas de négligence et de maltraitance.	Pour l'objectif 10.1.1., il faut d'abord, lors de la constitution du cercle de sécurité, s'entretenir avec la famille ou les personnes qui s'occupent de la personne afin de désigner 3 personnes auprès desquelles elle peut demander de l'aide en cas de besoin. Il faut enseigner à la personne qu'elle ne doit demander de l'aide qu'aux personnes de son cercle de sécurité. Dans les activités relatives aux comportements cibles figurant dans l'objectif 10.1.1., il faut prévoir l'enseignement de compétences telles que dire non, crier, se rendre dans un endroit sûr, prévenir les personnes du cercle de sécurité, etc. Les comportements cibles figurant dans l'objectif 10.1.1. doivent être travaillés dans des milieux simulés, à l'aide de scénarios. Il faut prévoir une planification visant la généralisation de ces comportements cibles aux milieux naturels.
	10.1.2. Se protège des risques et dangers pouvant survenir dans différents milieux.	10.1.2.1. Descend/monte l'escalier en se tenant à la rampe. 10.1.2.2. Évite de marcher sur un sol mouillé et glissant. 10.1.2.3. Utilise les objets coupants en toute sécurité. 10.1.2.4. Utilise les appareils ménagers	Pour les comportements cibles figurant dans l'objectif 10.1.2., il ne suffit pas de placer les objets coupants ou les produits d'entretien hors de portée des personnes ni de leur dire qu'elles ne doivent pas y toucher. Un enseignement systématique doit impérativement être dispensé. Dans ce processus, on peut recourir au modelage

		électriques et à gaz en toute sécurité. 10.1.2.5. Utilise les produits d'entretien en toute sécurité.	et aux jeux de rôle, ainsi qu'aux pratiques fondées sur des preuves présentées dans la partie explications.
--	--	--	---

Objectifs

Explications

Comportements cibles

		10.1.2.6. Utilise les meubles en toute sécurité. 10.1.2.7. Utilise la fenêtre et le balcon en toute sécurité. 10.1.2.8. Utilise la porte en toute sécurité.	
Section 10.1. Sécurité	10.1.3. Assure sa sécurité dans les situations d'urgence.	10.1.3.1. Appelle le 112 dans les situations d'urgence. 10.1.3.2. Applique les gestes simples de premiers secours nécessaires dans les situations d'urgence. 10.1.3.3. Coopère avec les membres de la famille, les personnes qui s'occupent d'elle, le personnel de santé et de sécurité afin d'assurer sa sécurité dans les situations d'urgence.	Pour l'objectif 10.1.3., on peut constituer avec la personne un guide de premiers secours et lui faire garder ce guide sur elle. Parmi les situations d'urgence à travailler peuvent figurer les blessures, les intoxications, les accidents, les catastrophes naturelles, etc. Dans l'enseignement des comportements cibles figurant dans l'objectif 10.1.3., outre les activités au niveau des connaissances et des concepts, des activités pratiques doivent également être menées dans des milieux simulés.
	10.1.4. Assure sa propre sécurité dans la circulation.	10.1.4.1. Assure sa sécurité en tant que piéton. 10.1.4.2. Assure sa sécurité dans les véhicules.	La planification nécessaire doit être réalisée pour que les comportements cibles figurant dans l'objectif 10.1.4. soient manifestés dans des milieux naturels. Pour la compétence consistant à assurer sa sécurité en tant que piéton, figurant dans le comportement cible 10.1.4.1., il faut prévoir l'enseignement des compétences suivantes : traverser en utilisant le passage piéton en toute sécurité, marcher sur le trottoir en toute sécurité, utiliser les passages souterrains et les passerelles en toute sécurité, respecter les panneaux de signalisation. Pour la compétence consistant à assurer sa sécurité dans les véhicules, figurant dans le comportement cible 10.1.4.2., il faut prévoir l'enseignement des compétences suivantes : attacher sa ceinture de sécurité, rester assise à sa place pendant le trajet, respecter les règles en

montant dans le véhicule et en descendant.

Objectifs

Explications

Comportements cibles

Section 10.2. Achats	10.2.1. Fait des achats.	10.2.1.1. Se prépare avant de faire des achats. 10.2.1.2. Fait des achats alimentaires. 10.2.1.3. Fait des achats de vêtements. 10.2.1.4. Fait des achats de produits de soins personnels. 10.2.1.5. Fait des achats de produits d'entretien. 10.2.1.6. Fait des achats de papeterie.	Des activités visant la généralisation aux milieux naturels des comportements cibles figurant dans l'objectif 10.2.1. doivent être menées. Lors de l'élaboration des analyses de tâche utilisées dans l'enseignement des comportements cibles figurant dans l'objectif 10.2.1., il faut souligner les points auxquels prêter attention lors de l'achat des produits (date de péremption, tailles, etc.).
Section 10.3. Lieux sociaux	10.3.1. Fréquente les lieux sociaux.	10.3.1.1. Fréquente un restaurant/un café. 10.3.1.2. Fréquente un cinéma/un théâtre. 10.3.1.3. Fréquente un parc/un jardin/une aire de pique-nique, etc. 10.3.1.4. Fréquente les bibliothèques. 10.3.1.5. Fréquente les lieux où se tiennent des concerts. 10.3.1.6. Fréquente les lieux où se tiennent des activités artistiques (musée, exposition, etc.). 10.3.1.7. Fréquente les lieux où se tiennent des activités sportives. 10.3.1.8. Fréquente les lieux répondant à ses besoins.	Les comportements cibles figurant dans l'objectif 10.3.1. étant des compétences en chaîne, une analyse de tâche doit être réalisée dans le processus d'enseignement et d'évaluation. Lors de l'analyse de tâche, l'enseignement doit se faire en déterminant les règles à respecter dans ces lieux. Les comportements cibles figurant dans l'objectif 10.3.1. doivent, si possible, être travaillés dans des milieux naturels ; si les conditions ne s'y prêtent pas, des milieux simulés doivent être créés. Dans l'enseignement du comportement cible 10.3.1.1., une adaptation doit être réalisée pour les restaurants/café en libre-service. L'expression « lieux répondant à ses besoins » figurant dans le comportement cible 10.3.1.8. désigne des lieux tels que la couturière, le pressing, le réparateur, etc.
Section 10.4. Institutions et organismes	10.4.1. Utilise les institutions et organismes.	10.4.1.1. Utilise les institutions et organismes dispensant des services de santé. 10.4.1.2. Utilise les banques. 10.4.1.3. Utilise les institutions et organismes offrant des services postaux et de messagerie.	Les comportements cibles figurant dans l'objectif 10.4.1. étant des compétences en chaîne, une analyse de tâche doit être réalisée dans le processus d'enseignement et d'évaluation. Lors de l'analyse de tâche, l'enseignement doit se faire en déterminant les règles à respecter dans ces lieux. Les comportements cibles figurant dans l'objectif

10.4.1. doivent, si possible, être travaillés dans des milieux naturels ; si les conditions ne s'y prêtent pas, des milieux simulés doivent être créés.

Objectifs

Explications

Comportements cibles

Section 10.5. Transport et communication	10.5.1. Utilise les services de transport urbain.	10.5.1.1. Utilise la navette scolaire. 10.5.1.2. Utilise le bus. 10.5.1.3. Utilise le dolmuş. 10.5.1.4. Utilise le train/le métro. 10.5.1.5. Utilise le bateau. 10.5.1.6. Utilise le taxi.	Les comportements cibles figurant dans les objectifs 10.5.1. et 10.5.2. étant des compétences en chaîne, une analyse de tâche doit être réalisée dans le processus d'enseignement et d'évaluation. Lors de l'analyse de tâche, l'enseignement doit se faire en déterminant les règles à respecter dans ces lieux. Aux analyses de tâche réalisées pour les comportements cibles figurant dans les objectifs 10.5.1. et 10.5.2., il faut ajouter l'étape consistant à déterminer le moyen de transport le plus adapté à la destination. Les comportements cibles figurant dans les objectifs 10.5.1. et 10.5.2. doivent, si possible, être
	10.5.2. Utilise les services de transport interurbain.	10.5.2.1. Utilise le car. 10.5.2.2. Utilise le train. 10.5.2.3. Utilise le navire/le ferry. 10.5.2.4. Utilise l'avion.	travaillés dans des milieux naturels ; si les conditions ne s'y prêtent pas, des milieux simulés doivent être créés. Dans l'enseignement des comportements cibles figurant dans les objectifs 10.5.1. et 10.5.2., l'enseignement doit porter sur les moyens de transport que la personne est susceptible d'utiliser fréquemment dans sa vie quotidienne.
	10.5.3. Utilise les services de communication.	10.5.3.1. Utilise le téléphone. 10.5.3.2. Utilise Internet. 10.5.3.3. Utilise les réseaux sociaux. 10.5.3.4. Utilise le courrier électronique.	Pour les comportements cibles 10.5.3.2. et 10.5.3.3., il faut collaborer avec la famille afin d'assurer la sécurité des personnes dans l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux.
Section 10.6. Planification de la vie quotidienne	10.6.1. Planifie sa vie quotidienne.	10.6.1.1. Planifie par ordre d'importance les tâches/missions qu'elle réalisera au cours de la journée. 10.6.1.2. Réalise les tâches/missions correspondant au milieu où elle se trouve.	Pour l'objectif 10.6.1., des emplois du temps adaptés à la personne peuvent être préparés afin qu'elle puisse utiliser son temps de manière planifiée et efficace à la maison, au travail, à l'école et dans les milieux sociaux.

		10.6.1.3. Utilise efficacement son temps libre.	L'enseignement doit être planifié de manière que les personnes puissent utiliser les emplois du temps préparés. Pour le comportement cible 10.6.1.3., un formulaire d'organisation du temps libre peut être préparé et les activités appropriées peuvent être déterminées avec la famille et la personne. L'enseignement peut être planifié en fonction des activités retenues.
--	--	---	--

annexes annexes

ANNEXE-1 TEST CRITÉRIÉ (ÖBT)

Nom et prénom de la personne Nom de l'enseignant : _____ : _____ Année scolaire Date : _____ / _____ : Nom du module Éval. initiale : _____ Section n° : _____ : _____ / _____ / _____ Éval. intermédiaire : _____ / _____ / _____ Éval. finale : _____ / _____ / _____ Oui/Non Comportements cibles Matériels/Questions Consigne Critère Éval. intermédiaire Éval. finale Éval. initiale

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

éval. : Évaluation

LISTE DE CONTRÔLE ANNEXE-2 Nom et prénom de la personne Nom de l'enseignant : _____ : _____ Année scolaire Date : _____ / _____ : Nom du module Éval. initiale : _____ Section n° : _____ : _____ / _____ / _____ Éval. intermédiaire : _____ / _____ / _____ Éval. finale : _____ / _____ / _____

Éval. finale Éval. initiale Éval. intermédiaire 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

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

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

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

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

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

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 Objectif 1.1.3 Fin. + + + + + + +

Init. 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 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 dont l'atteinte est visée

+ : comportement cible atteint

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

Année scolaire : _____ / _____

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

Date

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

Non-atteinte

Modules concernés Comportements cibles figurant Comportements cibles Propositions Comportements cibles est visé Comportements cibles

Motifs

Comportements Comportements Comportements Comportements Sections Objectifs

Remarque : le Formulaire de synthèse du suivi de l'évolution du PEI est rempli à partir des données issues des évaluations réalisées au cours de la mise en œuvre du PEI, pendant l'enseignement et à l'issue de celui-ci.

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

		Objectif 1.1.1						
		Objectif 1.1.2						
	Section 1.1 (Nom de la							
	section)	Objectif 1.1.3						
(Nom du module) Module 1								
		Objectif 1.1.4						
		Objectif 1.2.1						
	Section 1.2 (Nom de la							
	section)	Objectif 1.2.2						
		Objectif 2.1.1						
(Nom du module) Module 2	Section 2.1 (Nom de la							
	section)	Objectif 2.1.2						

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

formulaire a été élaboré afin de contrôler le contenu des portfolios constitués par les personnes après l'achèvement d'un module ou à la fin de l'année scolaire, avant leur envoi au RAM. Il a en outre été élaboré afin d'informer, au début du processus d'éducation et d'enseignement, sur ce qui doit figurer dans le contenu des portfolios à constituer. Lors de la remise du portfolio, les productions/travaux ci-dessous seront d'abord contrôlés par l'établissement d'enseignement privé puis, à l'arrivée du dossier au RAM, contrôlés par le RAM, qui remplira les colonnes correspondantes. 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 constitués par les personnes après l'achèvement d'un module ou à la fin de l'année scolaire, avant leur envoi au RAM. Il a en outre été élaboré afin d'informer, au début du processus d'éducation et d'enseignement, sur ce qui doit figurer dans le contenu des portfolios à constituer. Lors de la remise du portfolio, les productions/travaux ci-dessous seront d'abord contrôlés par l'établissement d'enseignement privé puis, à l'arrivée du dossier au RAM, contrôlés par le RAM, qui remplira les colonnes correspondantes.

ANNEXE-6 LISTE DE CONTRÔLE DU PORTFOLIO

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

Année scolaire Nom du module : _____/_____ : _____

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

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 la personne		
	PIE (Programme d'enseignement individuel)		
	Formulaire de synthèse du suivi de l'évolution du PEI (2 exemplaires)		
	Formulaires d'enregistrement de la performance		
	Exemple de PIE		
	Exemple de formulaire d'enregistrement du suivi de l'évolution		
	Exemple de graphique de suivi de l'évolution		
	Exemple d'outils de mesure (évaluations)		
	Exemples de devoirs réalisés au cours du processus d'enseignement		
	Exemples de fiches de travail réalisées par la personne au cours du processus d'enseignement		
	Exemples d'enregistrements sonores et vidéo des travaux de la personne (pouvant être joints à condition d'avoir obtenu l'accord de la famille)		

GRILLE D'ÉVALUATION CRITÉRIÉE DU PORTFOLIO ANNEXE-7

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

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

EXPLICATION : cet outil a été élaboré afin d'évaluer les portfolios réunissant les diverses productions réalisées par nos élèves au cours de l'année scolaire pour le ou les modules concernés ainsi que les divers outils de mesure appliqués par les enseignants pour leur enseignement et leur évolution. Pour noter les portfolios constitués, examinez et notez séparément chacun des critères ci-dessous.

Moyen (2) À améliorer (1) Bien (3) Très bien (4)

Contenu	Presque aucun des travaux devant figurer dans le portfolio au titre de la Partie 1, de la Partie 2 et de la Partie 3 n'est présent. Seul le PEI de la personne s'y trouve. Le formulaire d'enregistrement et/ou les graphiques d'évolution montrant les progrès de la personne n'y figurent pas non plus.	Le PEI de la personne et le Formulaire d'enregistrement de la performance relevant de la Partie 1 figurent dans le portfolio. Les travaux devant figurer au titre de la Partie 2 et de la Partie 3 n'y sont pas présents. Le formulaire d'enregistrement et/ou les graphiques d'évolution montrant les progrès de la personne y figurent en partie, mais ne donnent que des informations très superficielles.	Une part importante des travaux devant figurer dans le portfolio au titre de la Partie 1, de la Partie 2 et de la Partie 3 est présente. 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 d'évolution montrant les progrès de la personne y figurent.	L'ensemble des travaux devant figurer dans le portfolio au titre de la Partie 1, de la Partie 2 et de la Partie 3 est présent. 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 d'évolution montrant les progrès de la personne y figurent.
Degré de réalisation des objectifs	À l'examen des productions, 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 qu'un ou deux seulement l'ont été.	À l'examen des productions, 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, 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) Bien (3) Très bien (4)

Outils de mesure	Les outils de mesure joints à titre d'exemple dans le portfolio ne concordent globalement pas avec les objectifs de la personne ni avec les comportements cibles des modules. Ils doivent en outre être améliorés sur le plan technique (caractéristiques requises et variété) et qualitatif (contenu).	Les outils de mesure joints à titre d'exemple dans le portfolio concordent globalement avec les objectifs de la personne et avec les comportements cibles des modules. Ils doivent toutefois être améliorés sur le plan qualitatif (quant au contenu).	Les outils de mesure joints à titre d'exemple dans le portfolio concordent avec les objectifs de la personne et avec les comportements cibles des modules, mais doivent encore être quelque peu améliorés sur le plan technique (caractéristiques requises et variété).	Les outils de mesure joints à titre d'exemple dans le portfolio ont été élaborés de manière appropriée quant à l'étendue de leur couverture, au nombre de questions, aux aspects techniques, etc., de façon à mesurer les objectifs de la personne et les comportements cibles des modules.
Compte rendu de l'évolution	Le portfolio ne contient aucun outil reflétant le processus d'évolution de la personne.	Les exemples de grilles d'enregistrement/de graphiques présentés dans le portfolio ne reflètent pas le processus d'évolution de la personne. 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 d'évolution de la personne, 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 la personne.

Variété des productions	Le portfolio ne contient qu'un seul type d'exemples parmi les travaux réalisés au regard des objectifs de la personne.	Le portfolio contient également deux ou trois types d'exemples parmi les travaux réalisés au regard des objectifs de la personne.	Le portfolio contient également deux ou trois types d'exemples parmi les travaux réalisés au regard des objectifs de la personne. Le nombre d'exemples propres à chaque type est également suffisant.	Le portfolio présente divers exemples parmi les travaux réalisés au regard des objectifs de la personne (exemples d'évaluations, fiches de travail, vidéos, enregistrements sonores, devoirs, activités). Les exemples présentés sont à la fois suffisamment nombreux et reflètent qualitativement les différentes caractéristiques de la personne.
Organisation	Les documents et productions du portfolio ont été classés au hasard, sans respecter la Partie 1, la Partie 2 et la Partie 3. Le dossier apparaît très désordonné.	Les documents et productions du portfolio ont été classés conformément à la Partie 1, mais les autres parties sont classées de manière confuse.	Les documents et productions du portfolio ont été classés conformément à la Partie 1 et à la Partie 2 et sont globalement ordonnés.	Les documents et productions du portfolio ont été classés conformément à la Partie 1, à la Partie 2 et à la Partie 3. Le dossier est très bien organisé.

À améliorer (1) Moyen (2) Bien (3) Très bien (4)

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

PROGRAMME D'ÉDUCATION DE SOUTIEN POUR LES PERSONNES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME