



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**BO**

**Bulletin officiel  
de l'Éducation nationale,  
de la Jeunesse  
et des Sports**

**n° 30  
2023**

---

**Bulletin officiel n° 30 du 27 juillet 2023**

---

La version accessible du Bulletin officiel est disponible via le lien suivant : <https://www.education.gouv.fr/bo/2023/Hebdo30-0>

## **Sommaire**

### **Organisation générale**

#### Formation professionnelle

**Liste des structures labellisées Éduform par la Commission nationale de labellisation**

→ [Décision du 19-7-2023](#) – NOR : MENE2320374S

### **Règlementation financière et comptable**

#### Convention de délégation de gestion

**Convention de délégation de gestion entre la direction du numérique pour l'éducation et la direction des affaires financières**

→ [Convention du 22-5-2023](#) – NOR : MENF2319184X

### **Enseignements secondaire et supérieur**

#### Brevet de technicien supérieur

**Thème concernant l'enseignement de culture audiovisuelle et artistique du BTS métiers de l'audiovisuel - session 2025**

→ [Note de service du 28-6-2023](#) – NOR : ESRS2315469N

#### Actions éducatives

**Concours national Jeunes, solidaires et citoyens - année 2023-2024**

→ [Circulaire du 13-7-2023](#) – NOR : MENE2314334C

## Enseignements primaire et secondaire

### Écoles maternelle et élémentaire

Programmes d'enseignement bilingue en langue française écrite et langue des signes française

→ [Arrêté du 6-7-2023](#) – JO du 21-7-2023 – NOR : MENE2314635A

### Formation

Échanges et actions de formation à l'étranger pour les enseignants : calendrier de dépôt et de traitement des candidatures pour l'année 2024-2025

→ [Note de service du 23-6-2023](#) – NOR : MENC2315129N

### Établissements scolaires publics

Inscription des établissements scolaires publics dans le programme REP+ : modification

→ [Arrêté du 17-7-2023](#) – NOR : MENE2320009A

### Établissements d'enseignement français à l'étranger

Homologation et suivi - année scolaire 2023-2024

→ [Note de service du 21-7-2023](#) – NOR : MENC2317176N

## Jeunesse et vie associative

### Jeunesse, engagement et sport

Orientations nationales d'inspection et de contrôle - Année 2023-2024

→ [Instruction du 18-7-2023](#) – NOR : SPOV2319902J

## Personnels

Part fonctionnelle de l'ISOE et de l'ISAE au sein des écoles, collèges, lycées d'enseignement général et technologique et lycées professionnels

Modalités de mise en œuvre

→ [Note de service du 20-7-2023](#) – NOR : MENH2320037N

### Habilitation

Recherche et constatation par procès-verbal des infractions mentionnées à l'article L.227-8 du Code de l'action sociale et des familles

→ [Arrêté du 19-6-2023](#) – NOR : MENV2317595A

### Séjours professionnels à l'étranger

Programme de mobilité internationale Jules Verne pour l'année scolaire 2024-2025

→ [Note de service du 23-6-2023](#) – NOR : MENC2916003N

### Personnels du second degré

Emplois et procédure d'affectation dans les établissements d'enseignement

## supérieur - année 2024

→ [Note de service du 3-7-2023](#) – NOR : MENH2309809N

## Mouvement du personnel

### Nomination

**Directeur du Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information du réseau Canopé**

→ [Arrêté du 7-7-2023](#) – NOR : MENF2316586A

## Informations générales

### Conseils, comités, commissions

**Répartition des sièges au Conseil supérieur de l'éducation**

→ [Décision du 18-7-2023](#) – NOR : MENJ2320191S

## Formation professionnelle

### Liste des structures labellisées Éduform par la Commission nationale de labellisation

NOR : MENE2320374S

→ Décision du 19-7-2023

MENJ - DGESCO A2-2

Conformément à l'article 1er de l'arrêté du 18 décembre 2019 relatif aux conditions d'attribution et de retrait du label Éduform, la commission nationale de labellisation du 7 juillet 2023 a arrêté la liste des dernières structures labellisées Éduform :

Académie	Structure	Typologies d'action concernées
Guadeloupe	CFA PAG	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formation continue</li><li>• Apprentissage</li></ul>
Mayotte	GIP FCIP	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bilan de compétences</li><li>• Validation des acquis de l'expérience</li></ul>
Mayotte	GRETA-CFA de Mayotte	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formation continue</li><li>• Bilan de compétences</li></ul>

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,  
Pour le directeur général de l'enseignement scolaire, et par délégation,  
La cheffe du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique, adjointe au directeur général,  
Rachel-Marie Pradeilles-Duval

## Convention de délégation de gestion

### Convention de délégation de gestion entre la direction du numérique pour l'éducation et la direction des affaires financières

NOR : MENF2319184X

→ Convention du 22-5-2023

MENJ - DAF B3

---

Vu décret n° 2004-1085 du 14-10-2004 modifié

---

Entre

le directeur du numérique pour l'éducation (DNE), délégrant, désigné sous le terme « service prescripteur », d'une part, et

la directrice des affaires financières (DAF), délégataire, désignée sous le terme « CSP Chorus », d'autre part,

Il est convenu ce qui suit :

#### Article 1 – Objet de la convention de délégation de gestion

Par la présente convention établie en application de l'article 2 du décret n° 2004-1085 du 14 octobre 2004 modifié, le service prescripteur (bureau du budget et du contrôle de gestion – DNE MPAG 1) confie au CSP Chorus (bureau de la comptabilité de l'enseignement supérieur et de la recherche, centre des services partagés subventions et recettes – DAF B3), en son nom et pour son compte, dans les conditions ci-après précisées, la réalisation des actes constitutifs de l'exécution des recettes et des dépenses listées ci-dessous relevant du programme 214 (Soutien de la politique de l'éducation nationale) de la mission interministérielle de l'enseignement scolaire (MIES) et de tout autre programme pour lequel le délégrant serait service prescripteur.

Les recettes et dépenses concernées par la présente convention sont :

- les recettes non fiscales (RNF) de titre 2 et de hors-titre 2 ;
- les dépenses imputées sur les titres 2, 3 (sauf cat. 31, à l'exception des frais de gestion liés aux dispositifs dont le principal est imputé sur une autre catégorie budgétaire), 5 (cat. 53), 6 et 7 du budget de l'État.

Dans le cadre des travaux de fin d'exercice (TFE), le service prescripteur confie au CSP Chorus, sur la base des données qu'il lui fournit, le pilotage et le recensement des opérations d'inventaire comptable et la signature des déclarations de conformité.

#### Article 2 – Prestations confiées au CSP Chorus

Le CSP Chorus assure les fonctions d'ordonnateur principal délégué des opérations de dépenses et de recettes mentionnées à l'article 1 pour l'engagement, la liquidation et l'établissement des ordres de payer et des ordres de recouvrer.

Le service prescripteur, ordonnateur principal délégué, reste responsable de l'opportunité des dépenses et des recettes, de l'attestation du service fait, du pilotage des crédits de paiement et de l'archivage des pièces qui lui incombent.

#### Article 3 – Obligations du service prescripteur et du CSP Chorus en matière de tiers Chorus

Les tiers Chorus fournisseurs et clients référencés dans Chorus Formulaires ou Osiris et dans les fiches Dépense et RNF relèvent de la seule responsabilité du service prescripteur.

Après vérification du tiers, le service prescripteur transmet au CSP Chorus, le cas échéant, à l'adresse générique [csp.dafb3@education.gouv.fr](mailto:csp.dafb3@education.gouv.fr), une demande de modification ou de création de tiers accompagnée d'une fiche Sirene datant de moins d'un mois et d'un RIB pour un tiers fournisseur.

Le CSP Chorus, sur demande du service prescripteur, modifie ou crée le tiers Chorus à partir des documents transmis par le service prescripteur.

Le service prescripteur peut, s'il le souhaite, à la place de la procédure décrite ci-dessus, utiliser le formulaire Tiers de Chorus Formulaires pour créer ou modifier un tiers. Il est précisé que, dans ce cas, le CSP Chorus n'intervient pas dans le workflow Chorus Formulaires ; le service prescripteur adresse sa demande directement au PNST (pôle national de supervision des tiers).

#### Article 4 – Obligations du service prescripteur en matière de recettes non fiscales

S'agissant des recettes non fiscales de titre 2 et de hors-titre 2, le service prescripteur s'engage à fournir en temps utile les éléments d'information dont le CSP Chorus a besoin pour l'exercice de sa mission.

À ce titre, après vérification du tiers Chorus, le service prescripteur transmet au CSP Chorus, à l'adresse générique [csp.dafb3@education.gouv.fr](mailto:csp.dafb3@education.gouv.fr), un dossier complet, cohérent et utilisable, comprenant :

- les pièces justifiant la créance ;
- la fiche d’engagement de tiers (ET) et/ou d’ordre à recouvrer.

Cette fiche, issue du document Fiche RNF, transmis à chaque début de gestion par le CSP Chorus à l’ensemble des services prescripteurs, doit être complétée, datée et signée par l’ordonnateur ou une personne disposant de sa délégation de signature.

Le service prescripteur peut, s’il le souhaite, à la place de la procédure décrite ci-dessus, utiliser le formulaire RNF de Chorus Formulaires pour transmettre au CSP Chorus sa demande d’émission d’un ordre à recouvrer ou d’un ordre d’acceptation. En cas de recette au comptant, le comptable ministériel, ayant déjà reçu les fonds, indique au préalable au CSP Chorus les sommes encaissées sur son compte en attente de rapprochement avec les créances. Le CSP en informe le service prescripteur.

#### **Article 5 – Obligations du CSP Chorus en matière de recettes non fiscales**

Le CSP Chorus exécute la délégation de gestion dans les conditions et les limites fixées par la présente convention et acceptées par lui.

À ce titre, le CSP Chorus :

- vérifie la conformité et la régularité du dossier fourni au regard de la réglementation en vigueur ;
- constate le caractère certain de la créance ;
- procède dans Chorus à la saisie d’un engagement de tiers (ET) et/ou d’un ordre de recouvrer sur les imputations budgétaires et comptables adéquates.

En cas d’éléments manquants ou erronés empêchant ces opérations, le CSP Chorus demande au service prescripteur des compléments ou des corrections utiles.

Menées dans un délai maximal de deux semaines à compter de la réception par le CSP Chorus d’un dossier complet, cohérent et utilisable, ces opérations donnent lieu à l’édition automatique et à la notification par le centre éditique de Lyon de la créance au débiteur.

Selon une périodicité convenue ou lorsque le service prescripteur en fait la demande, le CSP Chorus rend compte de sa gestion et du recouvrement effectif des recettes.

#### **Article 6 – Obligations du service prescripteur en matière de dépenses**

S’agissant des dépenses définies à l’article 1 de la présente convention, le service prescripteur s’engage à fournir en temps utile les éléments d’information dont le CSP Chorus a besoin pour l’exercice de sa mission.

À ce titre, le service prescripteur réalise les opérations suivantes.

Au préalable de toute demande de validation d’engagement juridique (EJ) ou de saisie de demande de paiement (DP), le service prescripteur vérifie :

- la disponibilité des autorisations d’engagement (AE) et des crédits de paiement (CP) au niveau de l’unité opérationnelle (UO) ;
- le tiers Chorus.

Le service prescripteur transmet au CSP Chorus pour validation, dans le workflow Chorus via Chorus Formulaires ou Osiris, l’**EJ initial** avec l’acte attributif de subvention intégré.

Les demandes de subvention initiées par le service prescripteur via Chorus Formulaires ou Osiris sont récupérées par le CSP Chorus par le biais de la restitution Chorus des EJ provenant d’une application externe (Z\_liste\_EJ\_AE).

Lorsque le visa à l’acte du contrôleur budgétaire est requis, le CSP Chorus transmet au département du contrôle budgétaire, et avec en copie le service prescripteur, pour visa préalable, l’acte attributif de subvention concomitamment à la transmission, dans le workflow Chorus, de l’EJ.

Après visa du contrôleur budgétaire, l’acte attributif est retourné au service prescripteur pour signature.

Le CSP Chorus valide ensuite l’EJ en y intégrant l’acte attributif de subvention visé du contrôleur budgétaire et signé de l’ordonnateur.

Il est rappelé que, sauf contre-ordre du service prescripteur, tous les EJ au statut sauvegardé dans Chorus issus de la restitution Z\_liste\_EJ\_AE seront instruits par le CSP Chorus ; les éventuels doublons d’EJ relèvent de la seule responsabilité du service prescripteur.

Le service prescripteur transmet au CSP Chorus à l’adresse générique [csp.dafb3@education.gouv.fr](mailto:csp.dafb3@education.gouv.fr) :

- en cas de demande de validation d’**EJ initial** saisi par le service prescripteur dans Osiris, le tableau issu d’Osiris permettant d’identifier le valideur de la demande de subvention ;
- la demande de **modification d’EJ** accompagnée
  - de l’acte attributif de subvention modificatif ;
  - et de la fiche Dépenses complétée et signée par l’ordonnateur ou une personne disposant de sa délégation de signature ;
- la demande de **saisie d’une DP** accompagnée
  - de la fiche Dépenses complétée et signée par l’ordonnateur ou une personne disposant de sa délégation de signature ;
  - et, le cas échéant, du certificat de l’ordonnateur attestant de la production par le bénéficiaire des pièces prévues par la réglementation ou par l’acte attributif pour le paiement, signé par l’ordonnateur ou une personne disposant de sa délégation de signature.

**Pour les subventions inférieures à 2M€ allouées aux associations**, il est rappelé que les pièces constitutives de la demande de subvention sont réputées réunies et vérifiées par le service prescripteur selon la réglementation en vigueur (voir annexe 1).

**Pour les subventions supérieures ou égales à 2M€**, ces pièces ainsi que la note au contrôleur budgétaire, le cas échéant, sont déposées sur le réseau partagé M aux fins de consultation par l'ensemble des acteurs de la chaîne de la dépense. Il est précisé que le seuil de 2M€ pourra évoluer en fonction des résultats des contrôles *a posteriori* (voir infra).

#### **Article 7 – Obligations du CSP Chorus en matière de dépenses**

Le CSP Chorus exécute la délégation de gestion dans les conditions et les limites fixées par la présente convention et acceptées par lui.

À ce titre, le CSP Chorus :

- vérifie la conformité et la régularité du dossier fourni au regard de la réglementation en vigueur ;
- constate le caractère certain de la dépense ;
- procède dans Chorus à la validation de l'engagement juridique (EJ) et à la saisie de la demande de paiement (DP) sur les imputations budgétaires et comptables indiquées par le service prescripteur ;
- certifie le service fait au regard des pièces justificatives de la dépense transmises par le service prescripteur.

En cas d'éléments manquants ou erronés empêchant ces opérations, le CSP Chorus demande au service prescripteur des compléments ou des corrections utiles.

Ces opérations sont menées par le CSP Chorus dans un délai maximal de deux semaines à compter de la réception par lui d'un dossier complet, cohérent et utilisable. En fin de gestion ou en cas d'urgence signalée, ce délai est réduit à deux jours ouvrables suivant la réception du dossier, en concertation entre le service prescripteur et le CSP Chorus.

Selon une périodicité convenue ou lorsque le service prescripteur en fait la demande, le CSP Chorus rend compte de sa gestion, de l'engagement et du versement effectifs des subventions.

#### **Article 8 – Obligation du service prescripteur et du CSP Chorus en matière d'opérations d'inventaire comptable**

Le service prescripteur s'engage à participer aux opérations d'inventaire comptable dans le cadre des travaux de fin d'exercice (TFE), notamment en complétant dans les délais impartis les tableaux ad hoc préparés par le CSP Chorus et en lui fournissant les pièces justificatives.

Le CSP Chorus, responsable de rattachement, vérifie les recensements comptables à rattacher à l'exercice (provisions pour charges, engagements hors bilan, charges à payer manuelles, produits à recevoir), valide les écritures dans Chorus ou propose aux comptables les écritures à valider dans Chorus et signe les déclarations de conformité.

#### **Article 9 – Obligation du service prescripteur et du CSP Chorus en matière de contrôle interne financier (CIF) et de responsabilité des gestionnaires publics (RGP)**

Conformément à l'article 11 du décret n° 2012-1246 du 7 novembre 2012 modifié relatif à la gestion budgétaire et comptable publique, les ordonnateurs :

- constatent les droits et les obligations, liquident les recettes et émettent les ordres de recouvrer ;
- engagent, liquident et ordonnancent les dépenses ;
- transmettent au comptable public compétent les ordres de recouvrer et de payer assortis des pièces justificatives requises, ainsi que les certifications qu'ils délivrent ;
- établissent les documents nécessaires à la tenue, par les comptables publics, des comptabilités dont la charge incombe à ces derniers.

En vue de garantir une assurance raisonnable sur la qualité comptable (CIF) et le respect des règles relatives à l'exécution des recettes et des dépenses (RGP) :

- le service prescripteur est responsable
  - de la délégation de signature et de la demande d'habilitation aux systèmes d'information financiers des personnes agissant en son nom, y compris dans les applications interfacées à Chorus ;
  - de la complétude et de l'exactitude des éléments saisis dans Chorus Formulaire ou Osiris (y compris le tiers Chorus) et mentionnés dans la fiche Dépenses et dans la fiche RNF et des pièces justificatives transmises.

Le service prescripteur communique chaque année au CSP Chorus, pour information, son dispositif de contrôle interne financier (analyse des risques, plan d'actions de maîtrise des risques dont les contrôles de supervision intégrés dans l'application Agir).

- le CSP Chorus est responsable
  - de la vérification, à partir des informations transmises par le service prescripteur, de la qualité d'ordonnateur du valideur de la demande de subvention dans Chorus Formulaire et dans Osiris, du signataire de la fiche Dépenses et de la fiche RNF ou des pièces justificatives de la dépense ;
  - de la vérification de la régularité des informations, notamment financières, portées sur les pièces justificatives de la dépense et de la recette ;
  - de la conformité des engagements juridiques (EJ), des engagements de tiers (ET), des demandes de paiement (DP), des titres de perception (TP) et des ordres d'acceptation (OA) des recettes au comptant au regard des pièces justificatives et des éléments transmis ;

- de la transmission au département du contrôle budgétaire des EJ et actes attributifs de subvention en application des seuils de visa préalable.

L'annexe 1 de la présente convention définit les responsabilités du service prescripteur et du CSP Chorus en matière d'exécution de la dépense en listant les principaux points de contrôle contemporain incombant à chacun.

L'annexe 2 de la présente convention rappelle les critères de qualité comptable.

**Article 10 – Contrôle *a posteriori* sur les subventions inférieures à 2M€ versées aux associations**

Le CSP Chorus exerce un contrôle *a posteriori* sur un échantillon représentatif de dossiers engagés et payés dont il n'aura pas été destinataire de toutes les pièces en application de la présente convention ; échantillon défini par le CSP Chorus. À cette fin, le service prescripteur mettra à la disposition du CSP Chorus, dans un délai de deux semaines à compter de la demande, l'ensemble des pièces constitutives des dossiers de demande de subvention réputées détenues ainsi que, le cas échéant, les documents attestés conformes dans le certificat administratif pour paiement. Le résultat du contrôle sera restitué au service prescripteur et sera accompagné, si nécessaire, de recommandations et de propositions de mesures préventives et correctives. Les documents utiles à ce contrôle *a posteriori* (fiche de formalisation, grille de contrôle, etc.) seront accessibles dans l'application Agir et sur Pléiade.

**Article 11 – Dialogue de gestion entre le service prescripteur et le CSP Chorus**

Il est instauré un dialogue de gestion annuel entre le service prescripteur et le CSP Chorus en vue de fluidifier l'exécution des recettes et des dépenses. À ce titre, des réunions seront organisées autant que de besoin, à la demande du service prescripteur ou à celle du CSP Chorus, en moyenne trois fois par an, afin d'identifier les éventuelles difficultés et formuler, le cas échéant, des solutions et des pistes d'amélioration. S'agissant de la préparation et du suivi de la fin de gestion, le service prescripteur fournira au CSP Chorus un point de situation des dossiers restant à instruire, tous les quinze jours à compter du 1er octobre et chaque semaine à compte du 15 novembre.

**Article 12 – Exécution financière de la délégation de gestion**

Sauf exception, les comptables assignataires sont :

- pour les recettes imputées sur le titre 2, le directeur régional ou départemental des finances publiques compétent ;
- pour les recettes imputées hors titre 2 et pour les dépenses (tous titres), le contrôleur budgétaire et comptable ministériel auprès des ministères chargés de l'éducation nationale, de la jeunesse, de l'enseignement supérieur, de la recherche, des sports et des jeux olympiques et paralympiques (département comptable ministériel).

Ces comptables assurent, chacun pour ce qui le concerne, l'ensemble des opérations comptables liées à l'exécution des recettes et des dépenses.

Des réunions périodiques pourront être organisées entre le CSP Chorus et le service prescripteur pour permettre le suivi d'exécution des dépenses et des recettes en application de la présente convention de délégation de gestion.

**Article 13 – Durée de la délégation de gestion**

La convention de délégation de gestion prend effet, pour une durée d'un an, le jour de sa publication.

À cette même date, la convention de délégation de gestion précédente du 3 mai 2016 est abrogée.

La présente convention de délégation de gestion est renouvelable chaque année par tacite reconduction.

**Article 14 – Publication de la convention de délégation de gestion**

La convention de délégation de gestion sera publiée au Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

Fait à Paris le 22 mai 2023,

Le directeur du numérique pour l'éducation, le délégant,  
Audran Le Baron

La directrice des affaires financières, le délégataire,  
Marine Camiade

---

## **Annexe 1 – Principaux points de contrôle contemporain réalisés par les services prescripteurs et par le CSP Chorus dans le cadre de la responsabilité des gestionnaires publics et du contrôle interne financier**

## La responsabilité des gestionnaires publics (RGP) et le contrôle interne financier (CIF)

Les infractions aux règles d'exécution des recettes et des dépenses et les fautes de gestion ayant entraîné un préjudice financier significatif sont rappelées dans l'ordonnance du 23 mars 2022 relative à la responsabilité des gestionnaires publics (ordonnateurs et comptables) notamment en ses articles L. 131-9, L. 131-10, L. 131-12 et L. 131-13. Le corollaire de la confirmation de la responsabilité des gestionnaires publics, y compris la responsabilité managériale, est le nécessaire renforcement de la robustesse des processus mis en œuvre par l'ordonnateur grâce au développement du contrôle interne financier (identification et maîtrise des risques sur les enjeux significatifs). Le non-respect des règles d'exécution des dépenses sont par exemple l'attribution de subvention injustifiée, le défaut de service fait, le défaut de saisine du contrôle budgétaire, l'engagement de la dépense sans avoir reçu de délégation à cet effet, le défaut de qualité d'ordonnateur, etc.

### Responsabilité du service prescripteur

#### Principaux points de contrôle contemporain réalisés par le service prescripteur – Liste non exhaustive

##### Le bénéficiaire et le débiteur

- Tiers Chorus (nom, adresse, Siret et références bancaires) créé et conforme à la fiche Sirene de moins d'un mois et au RIB (pour le bénéficiaire)
- RIB valide (pour le bénéficiaire)
- Siret ouvert

##### Le dossier de demande de subvention d'une association

Complétude et exactitude des pièces constitutives du dossier de demande de subvention :

- le dossier de demande de subvention (Cerfa n° 12156\*06)
- le compte-rendu financier de la subvention allouée précédemment – à retourner au plus tard dans les 6 mois suivant la fin de l'exercice durant lequel la subvention a été versée (Cerfa n° 15059\*02)
- la délégation de pouvoir ou mandat si les documents ne sont pas signés par le représentant légal de l'association
- le rapport d'activité de l'année N - 1
- les comptes approuvés du dernier exercice clos
- le rapport d'un commissaire aux comptes incluant le bilan et compte de résultat de l'année N - 1, si ont été reçus plus de 153 000 euros de dons ou de subventions (toutes administrations confondues)
- les statuts (téléchargeables sur le RNA pour les associations loi 1901)
- la liste des dirigeants (téléchargeable sur le RNA pour les associations loi 1901)
- le récépissé préfecture de déclaration de modification, le cas échéant

##### L'ordonnateur (service prescripteur)

- Qualité d'ordonnateur du valideur dans les SI (Chorus Formulaire et Osiris) ; valideur différent du saisisseur
- Qualité d'ordonnateur du signataire des actes attributifs de subvention, des certificats administratifs et des fiches Dépenses et RNF

##### Les imputations budgétaires et comptables saisies dans Chorus Formulaire ou Osiris et, dans les fiches Dépenses et RNF

- Conformité des centre financier (programme – BOP – UO), centre de coût, domaine fonctionnel (programme – action – sous action), fonds de concours ou l'attribution de produits, groupe marchandise/compte PCE et activité aux référentiels

##### Les pièces justificatives de la dépense

Les éléments portent sur :

- L'acte attributif de subvention (textes et actes juridiques de référence à viser, objet, bénéficiaire, dont le Siret, montant, modalité de versement dont imputation budgétaire et références bancaires du bénéficiaire, conditions d'utilisation, signatures, nom et fonction des signataires, date des signatures, etc.)
- Le certificat de l'ordonnateur attestant de la production par le bénéficiaire des pièces prévues par la réglementation ou l'acte attributif de subvention pour le paiement (bénéficiaire, nature et date de l'acte attributif de subvention, conditions et montant du versement, et, le cas échéant, le numéro Siret et les références bancaires du bénéficiaire, signature, nom et fonction du signataire, date de signature, etc.)

##### Les pièces justificatives de la recette (tableau, convention, etc.)

##### Les seuils d'avis et visa préalables du contrôleur budgétaire sur la dépense

### Responsabilité du CSP Chorus

#### Principaux points de contrôle contemporain réalisés par CSP Chorus – liste non exhaustive

##### Les documents de la dépense et de la recette

- Régularité des informations, notamment financières, indiquées dans les pièces justificatives de la dépense et de

- la recette ou les fiches Dépenses et RNF
- Signature de l'ordonnateur (nom et fonction du signataire et date de signature) des pièces justificatives de la dépense (acte attributif de subvention et certificat)

#### Le dossier de demande de subvention d'une association ≥ 2M€

Complétude des pièces constitutives du dossier de demande de subvention (voir supra)

#### Les éléments de l'EJ

- Tiers Chorus (nom, adresse, Siret, références bancaires) conforme à l'acte attributif de subvention, au certificat administratif ou à la fiche Dépenses
- Montants des AE et des CP conformes aux pièces justificatives de la dépense ou à la fiche Dépenses
- Flux de gestion conforme à la nature de la subvention et aux modalités de versement
- Imputation budgétaire conforme aux pièces justificatives de la dépense ou à la fiche Dépenses (programme budgétaire, UO et domaine fonctionnel)
- Groupe marchandise et compte PCE conformes à la nature de la dépense (transfert direct et indirect, contribution volontaire ou obligatoire à une organisation internationale, SCSP ou SCI, etc.) et au statut du bénéficiaire final (association, EPA, ménages, etc.)
- Pièces jointes conformes (pièces justificatives de la dépense)
- Qualité d'ordonnateur du valideur de la demande de subvention dans Chorus Formulaire et Osiris conforme à la délégation de signature

La saisine du contrôleur budgétaire conforme aux seuils de visa préalable

## **Annexe 2 – Critères de qualité comptable (arrêté du 18 décembre 2018 relatif au cadre de référence interministériel du contrôle interne financier applicable aux contrôles internes budgétaire et comptable de l'État)**

Conformément à l'article 170 du décret du 7 novembre 2012 modifié, l'objectif de qualité des comptabilités générale et budgétaire se décline selon les critères suivants, dont le respect conditionne son atteinte : réalité, justification, présentation et bonne information, sincérité, exactitude, exhaustivité, non-compensation, imputation et rattachement à la bonne période comptable et au bon exercice.

### **Réalité : Inscription des opérations réelles**

#### **Application à la comptabilité générale**

Les éléments d'actif et de passif, les engagements ainsi que les charges et produits existent réellement et sont bien rattachés à l'État.

#### **Application à la comptabilité budgétaire**

Les consommations d'autorisations d'engagement (AE) résultent d'engagements qui obligent juridiquement l'État.

Les consommations de crédits de paiement (CP) correspondent aux montants effectivement payés.

Les paiements sont rattachés au bon engagement.

Les recettes correspondent aux encaissements.

Les consommations d'autorisations d'emplois traduisent les mouvements d'emplois concernés.

### **Justification : Existence de pièces probantes**

#### **Application à la comptabilité générale**

Les éléments comptabilisés sont correctement justifiés par une pièce probante ou un inventaire.

#### **Application à la comptabilité budgétaire**

Les éléments comptabilisés sont correctement justifiés par une pièce probante. Dans le cas d'opérations sur recettes fléchées, les dépenses respectent l'intention de la partie versante.

### **Présentation et bonne information : Présentation structurée selon les règles de tenue définies dans les référentiels concourant à la production d'une information comptable intelligible, pertinente et fiable**

#### **Application à la comptabilité générale**

Les éléments comptabilisés sont décrits de manière claire, intelligible et lisible, appuyés par des documents et pièces archivés et accessibles.

### **Application à la comptabilité budgétaire**

Les autorisations et consommations de crédits budgétaires, les opérations de dépenses et de recettes, les états financiers sont décrits conformément aux règles de présentation et dans un souci d'intelligibilité.

**Sincérité : Traduction de la réalité et de l'importance des éléments comptabilisés par l'application des règles de comptabilité, dans le respect du principe de prudence.**

### **Application à la comptabilité générale**

Les normes comptables sont appliquées afin de traduire la connaissance que les ordonnateurs et les comptables ont de la réalité et de l'importance relative des éléments comptabilisés.

### **Application à la comptabilité budgétaire**

Les règles budgétaires sont appliquées afin de traduire la connaissance que les ordonnateurs et les comptables ont de la réalité et de l'importance des éléments comptabilisés.

**Exactitude : Correcte évaluation des opérations financières**

### **Application à la comptabilité générale**

Les éléments comptabilisés sont correctement évalués et chiffrés.

### **Application à la comptabilité budgétaire**

Les engagements juridiques font l'objet d'une valorisation incluant l'ensemble des éléments connus et à hauteur de l'engagement ferme.

La consommation des crédits de paiement correspond à la dépense payée.

La consommation d'emplois est décomptée selon les règles présentées dans le recueil des règles de comptabilité budgétaire de l'État.

**Exhaustivité : Enregistrement de l'intégralité des opérations budgétaires, comptables et de trésorerie**

### **Application à la comptabilité générale**

Tous les biens, droits et obligations, charges et produits de l'État sont comptabilisés.

### **Application à la comptabilité budgétaire**

Tous les engagements, paiements, encaissements et consommations des autorisations d'emplois sont comptabilisés.

**Non-compensation : Aucune contraction entre opérations de sens contraire**

### **Application à la comptabilité générale**

Les biens, droits et obligations, charges et produits de l'État sont comptabilisés sans contraction entre eux.

### **Application à la comptabilité budgétaire**

Les paiements et encaissements sont comptabilisés sans contraction entre eux.

**Imputation : Attribution d'éléments de classification**

### **Application à la comptabilité générale**

Les biens, droits et obligations, charges et produits de l'État sont comptabilisés à la subdivision adéquate du plan de comptes ou de l'annexe.

### **Application à la comptabilité budgétaire**

Les engagements, paiements, encaissements et consommations d'autorisations d'emplois sont enregistrés avec l'ensemble des informations relevant des nomenclatures applicables.

**Rattachement à la bonne période comptable : Rattachement à la bonne période, au plus près de la date du fait générateur**

### **Application à la comptabilité générale**

Les biens, droits et obligations, charges et produits de l'État se rattachant à une période comptable donnée sont comptabilisés dans les plus brefs délais au cours de l'exercice.

### **Application à la comptabilité budgétaire**

Les engagements, paiements, encaissements et consommations d'autorisations d'emplois sont comptabilisés dans les plus brefs délais au cours de l'exercice.

### **Rattachement au bon exercice : Rattachement au bon exercice budgétaire et comptable**

#### **Application à la comptabilité générale**

Les biens, droits et obligations, charges et produits de l'État dont le fait générateur s'est produit lors d'un exercice donné sont rattachés à cet exercice.

#### **Application à la comptabilité budgétaire**

Les engagements, paiements, encaissements et consommations d'autorisations d'emplois dont le fait générateur s'est produit lors d'un exercice donné sont rattachés à cet exercice.

## Brevet de technicien supérieur

### Thème concernant l'enseignement de culture audiovisuelle et artistique du BTS métiers de l'audiovisuel - session 2025

NOR : ESRS2315469N

→ Note de service du 28-6-2023

MESR - DGESIP A1-2

Texte adressé aux recteurs et rectrices de région académique, chancelières et chanceliers des universités ; aux recteurs et rectrices délégués pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation ; aux recteurs et rectrices d'académie ; aux vice-recteurs et à la vice-rectrice ; aux inspecteurs et inspectrices d'académie, inspecteurs et inspectrices pédagogiques régionaux ; au directeur du Cned ; au directeur du Siec ; aux cheffes et chefs d'établissement

L'arrêté du 4 juin 2013 modifié portant création et fixant les conditions de délivrance du brevet de technicien métiers de l'audiovisuel, paru au Journal officiel de la République française le 13 juillet 2013, prévoit un programme de culture audiovisuelle et artistique qui comporte un thème et une dizaine de références à étudier durant les deux années de formation.

L'intitulé et les indications bibliographiques de ce thème sont présentés en annexe. Il est rappelé que la bibliographie et la filmographie de cette annexe restent **indicatives**.

Pour la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et par délégation,  
La cheffe du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante, adjointe à la directrice générale,  
Laure Vagner-Shaw

## Annexe - Thème : espaces urbains

La bibliographie et la filmographie indicatives permettent de travailler, notamment, les axes suivants :

- Les espaces urbains : machines à penser, machines à rêver ;
- Le rôle des espaces urbains entre décor et personnage dans la création artistique et audiovisuelle ;
- Espaces urbains, espaces politiques.

### Textes de référence

- Walter Benjamin, *Paris, capitale du XIXe siècle, 1934-1940* (publié à titre posthume en 1982)
- François Maspero, *Les passagers du Roissy-express*, éditions du Seuil, 1990
- Sous la direction de Nicolas Droin et Mélanie Forret, *Écrire la ville au cinéma*, collection Esthétiques hors cadre, Presses universitaires de Vincennes, 2022
- Sous la direction de Thierry Jousse et Thierry Paquot, *La ville au cinéma (Encyclopédie)*, Cahiers du cinéma, 2005
- Paul Ardenne, *Un art contextuel*, Champs arts, Flammarion, 2009
- Collection Ciné voyage, *Espaces et Signes : Rome, San Francisco, Tokyo, New-York, etc.*
- Bruce Bégout, *Lieu commun. Le motel américain*, Allia, 2003

### Filmographie

- **Les symphonies urbaines :**
  - Paul Strand et Charles Sheeler, *Manhatta*, 1921
  - Walther Ruttmann, *Berlin, symphonie d'une grande ville*, 1927
  - Dziga Vertov, *L'Homme à la caméra*, 1929
  - Jean Vigo, *À propos de Nice*, 1930
  - Godfrey Reggio, *Koyaanisqatsi*, 1982
  - Sylvain George, *Paris est une fête - Un film en 18 vagues*, 2017
- Fritz Lang, *Metropolis*, 1927
- Roberto Rossellini, *Allemagne année zéro*, 1948
- Alain Resnais, *Hiroshima, mon amour*, 1959
- Jean-Luc Godard, *Alphaville*, 1965
- Jacques Tati, *Playtime*, 1967
- Martin Scorsese, *Taxi Driver*, 1976

- Walter Hill, *Les Guerriers de la nuit*, 1979
- Agnès Varda, *Mur murs*, 1981
- John Carpenter, *New York 1997*, 1981
- Ridley Scott, *Blade Runner*, 1982
- Eric Rohmer, *L'Ami de mon amie*, 1987
- Wim Wenders, *Les Ailes du désir*, 1987
- Robert Kramer, *Route One/USA*, 1988
- Jean-François Richet, *État des lieux*, 1995
- Alex Proyas, *Dark City*, 1998
- Michael Mann, *Collateral*, 2004
- Hou Hsiao-hsien, *Café Lumière*, 2003
- Jia Zhangke, *24 City*, 2008
- Claire Denis, *35 Rhum*, 2008
- David Robert Mitchell, *Under the Silver Lake*, 2018
- Alice Diop, *Nous*, 2021

## Série

- David Simon, *The Wire*, HBO, 2002-2008

## Textes littéraires

- Thomas More, *L'Utopie*, 1516
- Charles Baudelaire, *Le Spleen de Paris (Petits poèmes en prose)*, 1869
- Louis Aragon, *Le Paysan de Paris*, 1926
- Paul Blackburn, *Villes*, 1967
- Patrick Modiano, *La Place de l'Étoile*, 1968
- Philip K. Dick, *Les androïdes rêvent-ils de moutons électriques ?*, 1968
- Italo Calvino, *Les villes invisibles*, 1972
- Georges Perec, *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*, 1982
- François Bon, *Paysage fer*, 2000
- Jacques Jouet, *Poèmes de métro*, 2000
- Jean Rolin, *La Clôture*, 2001
- Haruki Murakami, *Le Passage de la nuit*, 2004
- Anne Savelli, *Décor Daguerre*, 2017
- Alain Damasio, *Les Furtifs*, 2019
- Arno Bertina, Mathieu Larnaudie et Olivier Rohe, *Boulevard de Yougoslavie*, 2021
- Sophie Poirier, *Le Signal*, 2022

## Arts plastiques et architecture

- Piero della Francesca, *La Cité idéale*, vers 1480 (peinture)
- Gustave Caillebotte, *Le Pont de l'Europe*, 1876 (peinture)
- Eugène Atget, *série « Paris pittoresque »*, à partir de 1898 (photographie)
- Henri Rivière, *Les trente-six vues de la Tour Eiffel*, 1902 (lithographie)
- George Grosz, *Metropolis*, 1916-1917 (peinture)
- Fernand Léger, *La Ville*, 1919 (peinture)
- Robert Delaunay, *La Tour Eiffel*, 1926 (peinture)
- Piet Mondrian, *Broadway Boogie Woogie*, 1942-1943 (peinture)
- Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, *Brasília*, 1956-1960 (architecture)
- Schuiten et Peeters, *Les Cités obscures*, 1983-2008 (bande dessinée)
- Ernest Pignon-Ernest, *Naples*, 1988-1995 (sérigraphie)
- Bodys Isek Kingelez, « City dreams », MoMA, 2018-2019 (sculpture)  
: <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/3889>
- **Centre national d'art et de culture Georges Pompidou :**
  - Renzo Piano, Richard Rogers, *Centre national d'art et de culture Georges Pompidou*, 1971-1977 (architecture)
  - Gordon Matta-Clark, *Conical Intersect*, 1975 (série photographique)
  - Roberto Rossellini, *Beaubourg, centre d'art et de culture*, 1977 (documentaire)
  - Richard Copans, Stan Neumann, *Le Centre Georges Pompidou*, Collection Architectures, ARTE France, Les films d'Ici, 1997 (documentaire)

## Sons et musique

- Clément Janequin, « *Voulez ouyr les cris de Paris* », vers 1539 (chanson)
- Steve Reich, *City Life*, 1995 (musique contemporaine)
- Centre de recherche sur l'espace sonore et l'environnement urbain, Laboratoire AAU, ambiances architectures urbanités (archives)

- sonores) : <https://aau.archi.fr/cresson/cres-s-o-u-n-d/paysage-sonore-urbain-introduction-aux-ecoutes-de-la-ville/>
- France culture, « Villes-Mondes » de Catherine Liber (émission radiophonique) : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/villes-mondes>

## Sitographie

- La mission photographique de la Datar (archives photographiques) : <https://missionphotodatar.anct.gouv.fr/accueil>
- Michael Wolf (site du photographe) : <https://photomichaelwolf.com/#transparent-city/1>
- Yves Marchand et Romain Meffre, « Ruine de Détroit » (série photographique de 2010) : <https://www.marevueweb.com/photographies/la-ville-de-detroit-en-ruine/>

## Actions éducatives

### Concours national Jeunes, solidaires et citoyens - année 2023-2024

NOR : MENE2314334C

→ Circulaire du 13-7-2023

MENJ - DGESCO A2-1 - MESR - MASA

Texte adressé aux recteurs et rectrices d'académie ; au vice-recteur de la Polynésie française ; au directeur du service interacadémique des examens et concours d'Île-de-France ; aux inspecteurs et inspectrices pédagogiques régionaux ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale ; aux cheffes et chefs d'établissement ; aux professeuses et professeurs ; aux formateurs et formatrices

L'éducation nationale et la Sécurité sociale ont signé une convention le 23 mai 2016 visant à inscrire dans le temps un partenariat destiné à renforcer l'éducation à la solidarité et à la citoyenneté sociale pour les jeunes générations. Cette convention prévoit notamment la mise en œuvre d'un concours national sur les questions de la Sécurité sociale organisé en partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et l'École nationale supérieure de la Sécurité sociale (EN3S), et avec le soutien de l'ensemble des organismes de Sécurité sociale. Cette circulaire présente la 5e édition de ce concours qui sera organisé au cours de l'année scolaire 2023-2024.

#### 1. Éléments de contexte du concours

Des enjeux de société très forts réinterrogent la pédagogie sur la solidarité, la citoyenneté et le vouloir « vivre ensemble », entraînant la nécessité de renforcer les connaissances des élèves sur ce que représente la République, sur ce qu'elle incarne et qui l'incarne et sur ce que sont les services publics, leurs finalités, la réalité de leurs modes d'intervention et de leurs performances.

L'éducation à la citoyenneté est au cœur des enjeux de l'École. Cet apprentissage est rendu concret et vivant par la mise en œuvre du parcours citoyen de l'élève, qui vise la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement dans des actions citoyennes. Il favorise l'adhésion de toutes et tous aux valeurs et principes qui régissent notre vie dans des sociétés démocratiques. Il repose sur des enseignements, en particulier l'enseignement moral et civique, des projets et des actions pédagogiques portés par de grandes institutions comme la Sécurité sociale.

La Sécurité sociale est au cœur du principe de solidarité. Il s'agit d'une organisation ambitieuse de droits et devoirs entre les citoyens, qui relie les générations, les malades et les bien-portants, les familles, les actifs (employeurs, travailleurs indépendants, salariés, etc.) et les inactifs (retraités, chômeurs, etc.). Tous les Français sont en relation avec la Sécurité sociale, qui les accompagne tout au long de leur vie.

Le 4 octobre 2015, la Sécurité sociale a fêté son 70e anniversaire. À cette occasion, un concours national à destination des élèves des lycées et des étudiants, dont le thème général portait sur la relation des jeunes à la Sécurité sociale, a été mis en place, permettant ainsi la réalisation de travaux concrets par la jeunesse.

Forts du succès de ce premier concours, et dans le cadre de la convention signée, ces deux institutions ont consolidé et pérennisé cette coopération en créant notamment le concours national Les jeunes et la Sécurité sociale, à périodicité biannuelle, en souhaitant que ce concours puisse être une modalité de réflexion collective au sein des classes sur les dispositifs de solidarité aujourd'hui en France.

La deuxième édition de ce concours, qui s'est déroulée au cours de l'année scolaire 2017-2018, a réuni 3 452 participants, qui ont présenté 417 projets. La troisième édition, qui a eu lieu durant l'année scolaire 2019-2020, a réuni près de 4 650 élèves, qui ont déposé près de 300 productions. La dernière édition, qui s'est déroulée durant l'année scolaire 2021-2022, a été fortement impactée par le contexte sanitaire. Pour autant, elle a réuni 2 392 élèves, qui ont déposé près de 215 productions.

#### 2. Les objectifs du concours

Ce concours vise à :

- faire réfléchir les élèves sur la solidarité et ce qu'elle signifie, sur les finalités de la Sécurité sociale, sur leur propre rapport à la Sécurité sociale et leurs responsabilités ;
- favoriser l'appropriation de concepts et valeurs à travers la conception de supports sur la Sécurité sociale, encadrée par les enseignants avec l'appui de professionnels de la Sécurité sociale.

#### 3. Les jeunes et la Sécurité sociale : travaux proposés pour l'année scolaire 2023-2024

##### 3.1. Classes visées

**Le concours 2023-2024 s'adresse à des classes de niveau lycée des trois voies et à des classes de section de technicien supérieur (STS).**

Ce concours peut notamment s'inscrire dans le cadre de l'enseignement des programmes d'histoire-géographie, d'enseignement moral et civique (voir annexe 1), des sciences et techniques sanitaires et sociales et des sciences

économiques et sociales. Il peut, le cas échéant, mobiliser l'enseignement optionnel droit et grands enjeux du monde contemporain des voies générale et technologique.

Ce concours peut s'adresser aux élèves de l'enseignement agricole public ou privé.

Il présente un intérêt particulier pour les élèves et les étudiants pour lesquels la protection sociale est une partie importante de leur formation, figurant dans les programmes et les référentiels (voir annexe 1) :

### Voie générale

Toutes les classes de première et terminale de la voie générale peuvent concourir en s'appuyant sur les programmes disciplinaires (enseignement moral et civique (EMC) et histoire-géographie, notamment) et plus spécifiquement les classes de première et terminale suivant les enseignements de spécialité et optionnel :

- sciences économiques et sociales (SES) ;
- histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP) ;
- droit et grands enjeux du monde contemporain (DGEMC).

### Voie technologique

Toutes les classes de première et terminale de la voie technologique peuvent concourir en s'appuyant sur les programmes disciplinaires (enseignement moral et civique (EMC), histoire-géographie et sciences et techniques sanitaires et sociales, notamment) et plus spécifiquement les classes de première et terminale des séries :

- sciences et technologies de la santé et du social (ST2S) ;
- sciences et technologies de laboratoire (STL) ;
- sciences et technologies du management et de la gestion (STMG) ;
- sciences et technologies de l'agronomie et du vivant (STAV) ;
- sciences et technologies du design et des arts appliqués (STD2A)

ou suivant l'enseignement optionnel :

- droit et grands enjeux du monde contemporain (DGEMC).

### Voie professionnelle

Toutes les classes de CAP ainsi que toutes les classes de première et terminale de la voie professionnelle peuvent concourir en s'appuyant sur le programme de prévention santé-environnement (PSE), pour les CAP et baccalauréats professionnels, sur les programmes disciplinaires (enseignement moral et civique (EMC) et histoire-géographie, notamment) et plus spécifiquement les classes de première et terminale des filières :

- classes de première et terminale SPVL (services de proximité et de vie locale), ASSP (accompagnement, soins et services à la personne), AEPA (animation, enfance et personnes âgées) ;
- classes de première et terminale de baccalauréat professionnel tertiaire, notamment par l'enseignement d'économie-droit ;
- classes de terminale du baccalauréat professionnel Sapat (services aux personnes et aux territoires) ;
- classes de première du baccalauréat professionnel Sapat (services aux personnes et animation dans les territoires) ;
- classes de première et terminale du CAPa SAPVER (services aux personnes et vente en espace rural).

### Classes post-baccalauréat

- Classes de STS, particulièrement les STS SP3S (services et prestations du secteur sanitaire et social), ESF (économie sociale et familiale) et tourisme ;
- Classes du diplôme d'État CESF (conseiller en économie sociale familiale) ;
- Classes du BTSa DATR (développement, animation des territoires ruraux).

## 3.2. Thèmes de travail proposés aux jeunes

Les projets des élèves devront s'inscrire dans une liste de quatre thèmes au choix :

- Thème 1 : Prévention santé jeunes ;
- Thème 2 : Des jobs qui changent nos vies : les métiers du sanitaire et du social ;
- Thème 3 : Quel impact du vieillissement sur les mécanismes de redistribution ? ;
- Thème 4 : Je suis citoyen social, je joue collectif.

Ces quatre thèmes, dont le détail est présenté en annexe 2, permettront à chaque enseignant de choisir un projet concret et de :

- retenir une approche globale ou ciblée de la Sécurité sociale (sur un service ou une prestation) ;
- retenir une approche plutôt juridique (droits/devoirs), économique (redistribution), historique, organisationnelle (gouvernance) ou plutôt centrée sur une communication ;
- travailler sur des services et prestations existants, ou d'en imaginer pour demain.

La présentation des thèmes donne des suggestions de format de la production, mais celui-ci est néanmoins laissé à l'initiative des candidats afin de favoriser leur créativité. Les candidats réalisent une production originale au sens de la propriété intellectuelle.

La production peut prendre des formes variées : vidéo, bande dessinée, poésie, création d'un jeu, discours ou plaidoirie,

chanson, affiche, document/plaquette, photographie, manifeste, etc. Les productions vidéo/audio ne peuvent pas dépasser quatre minutes et les supports écrits doivent être compris dans un format de huit pages recto maximum.

### 3.3. Principes d'organisation

- Volontariat des enseignants pour inscrire leur classe au concours ;
- Pour toutes les classes, mise à disposition d'un ensemble de ressources pédagogiques sur chaque thème du concours ;
- Des modalités favorisant une approche pédagogique et ludique ;
- Valorisation des travaux réalisés par les classes au niveau national comme au niveau local.

## 4. Calendrier et modalités pratiques

### 4.1. Calendrier 2023-2024

**Du mois de juin au 18 septembre 2023** : Possibilité de renseigner ses coordonnées au sein du formulaire d'intérêt au concours pour être informé de l'ouverture du serveur des inscriptions. **Formulaire accessible sur le site [secu-jeunes/espace concours](https://secu-jeunes.fr/) : <https://secu-jeunes.fr/>.**

**Du lundi 18 septembre 2023 au vendredi 6 octobre 2023 (15 heures)** : Phase d'inscriptions sur le site [secu-jeunes/espace concours](https://secu-jeunes.fr/).

**Du lundi 18 septembre 2023 au mercredi 7 février 2024 (15 heures)** : Travaux des classes.

**Mercredi 7 février 2024 (15 heures)** : Date limite de dépôt des réalisations, sauf pour La Réunion (mercredi 21 février 2024, 15 heures, heure locale) et Mayotte (mercredi 14 février 2024, 15 heures, heure locale).

**Mardi 26 mars 2024** : Délibérations des jurys régionaux et de la commission d'harmonisation.

**Mardi 26 ou mercredi 27 mars 2024** : Publication de la liste des classes candidates dont les réalisations seront présentées au jury national.

**Jeudi 4 avril 2024** : Jury national. Publication des noms des lauréats désignés par le jury national sur le site [secu-jeunes/espace concours](https://secu-jeunes.fr/).

**Mai 2024** : Cérémonie nationale et remise des prix.

### 4.2. Modalités pratiques

#### L'inscription au concours et la transmission des projets des élèves

L'inscription au concours national 2023-2024 se déroule en deux temps :

- une déclaration d'intérêt de l'enseignant volontaire, accessible sur le site [secu-jeunes/espace concours](https://secu-jeunes.fr/), de la mi-mai au 18 septembre 2023, sans précision de la classe participante, le concours ayant lieu sur l'année scolaire 2023-2024. La déclaration d'intérêt est facultative et ne vaut pas inscription au concours ;
- à l'ouverture officielle du concours le 18 septembre 2023, l'enseignant ayant fait part de son intérêt pour le concours sera invité par voie de mail à compléter son inscription (classe participante, nombre d'élèves, etc.).

**Attention : Les inscriptions non finalisées entre le 18 septembre 2023 et le vendredi 6 octobre 2023 ne seront pas prises en compte.**

Une classe peut présenter un seul projet ou plusieurs projets en fonction des modalités de travail que l'enseignant aura mis en œuvre dans le cadre de son enseignement. Au sein d'une même classe, les enseignants peuvent constituer jusqu'à quatre groupes d'élèves, qui travaillent sur le même thème ou des thèmes différents, et présenter de ce fait une ou plusieurs productions.

La transmission des projets des élèves se réalise en ligne sur l'espace numérique selon des modalités qui y sont indiquées.

#### La mise à disposition de ressources pédagogiques

Le cadre d'organisation du concours prévoit la mise à disposition d'un ensemble de ressources pédagogiques sur chaque thème du concours. Ces ressources pourront prendre la forme de fiches, vidéos, articles de presse, dossiers documentaires, etc., susceptibles d'alimenter les connaissances et la réflexion des candidats sur les thèmes du concours.

Ces ressources seront mises en ligne à l'ouverture des inscriptions, **le lundi 18 septembre 2023** sur le site [secu-jeunes/espace concours](https://secu-jeunes.fr/) : <https://secu-jeunes.fr/>.

#### L'évaluation des projets

Les projets sont évalués par deux jurys et une commission d'harmonisation, composés de représentants qualifiés de la protection sociale, de l'éducation nationale et de l'accompagnement de la jeunesse.

Le premier jury régional départage les participants d'une même région. Le jury veille à préserver un équilibre entre les différentes voies de formation. A la suite de ces jurys régionaux, une commission d'harmonisation se réunit pour sélectionner les 25 à 30 meilleures productions remontées à l'attention du jury national, sur la base des évaluations transmises par les jurys régionaux. Les finalistes sont départagés par un jury national.

La composition des jurys ainsi que les critères d'éligibilité, d'évaluation et de classement des projets seront précisés par le règlement du concours 2023-2024 Jeunes, solidaires et citoyens, accessible en ligne dès l'ouverture du concours.

#### Les prix

Le jury national récompensera un lauréat par catégorie de participation, quel que soit le thème de travail sélectionné :

- catégorie voie professionnelle ;
- catégorie voie technologique ;
- catégorie voie générale ;
- catégorie post-baccalauréat.

Enfin, en fonction de la qualité et de l'originalité des productions soumises, des prix spéciaux (par exemple, un prix Coup de cœur du jury) pourront être remis. Le jury national se garde également la possibilité de ne pas récompenser une catégorie de participation si la qualité des productions ne le permet pas.

Les prix seront remis à Paris, en mai 2024, lors d'une cérémonie nationale. Les frais de déplacement des lauréats et des enseignants encadrants seront pris en charge par l'EN3S selon des modalités qui seront définies dans le règlement du concours.

## 5. Coordonnées des référents

### École nationale supérieure de la Sécurité sociale

- Céline Dubois, adjointe au directeur de la stratégie et des relations institutionnelles, celine.dubois@en3s.fr
- Laure-Anne Maisse, responsable de projet Mission jeunes, laure-anne.maisse@en3s.fr

### Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

- Sabine Carotti, inspectrice générale de l'éducation nationale, du sport et de la recherche, sabine.carotti@igesr.gouv.fr
- Julie Carton, chargée d'études au bureau des lycées généraux et technologiques, direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco), julie.carton@education.gouv.fr

Vous pouvez vous adresser aux référents de l'École nationale supérieure de la Sécurité sociale nommés ci-dessus pour toute précision ou à l'adresse [concours@secu-jeunes.fr](mailto:concours@secu-jeunes.fr).

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,  
Le directeur général de l'enseignement scolaire,  
Édouard Geffray

Pour la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et par délégation,  
La directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle,  
Anne-Sophie Barthez

Pour le ministre de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, et par délégation,  
Le directeur général de l'enseignement et de la recherche,  
Benoit Bonaimé

## Annexe 1 – Exemples de liens entre les projets à mener, les programmes et les référentiels

Classes	Liens programme ou référentiel
<b>Première générale, technologique et professionnelle</b>	Enseignement moral et civique : En voie générale et technologique, programme de première consacré à la société : axes 1 et 2, « Fondements et fragilités du lien social » et « Les recompositions du lien social ». En voie professionnelle, le programme de première consacré à « Égalité et fraternité en démocratie », notions de justice sociale, de cohésion nationale et de dignité de tous.
<b>Terminale générale, technologique et professionnelle</b>	Enseignement moral et civique : En voie générale et technologique, axe 2 « Repenser et faire vivre la démocratie », domaine « Le citoyen et la politique sociale ». En voie professionnelle : thème annuel « S'engager et débattre en démocratie autour des défis de société ». Histoire-géographie : En voie générale, le chapitre 1 du thème 2 : « La fin de la Seconde Guerre mondiale et les débuts d'un nouvel ordre mondial », où l'on aborde les bases de l'État-providence. En voie technologique, le thème 3 : « la France de 1945 à nos jours, une démocratie », qui aborde à la fois les aspects politiques et sociaux. En voie professionnelle, le thème 2 : « Vivre en France en démocratie depuis 1945. »

<b>Première générale</b>	Spécialité SES : regards croisés « Comment l'assurance et la protection sociale contribuent-elles à la gestion des risques dans les sociétés développées ? »
<b>Terminale générale</b>	Spécialité SES : regards croisés « Quelles inégalités sont compatibles avec les différentes conceptions de justice sociale ? »
<b>Première technologique ST2S</b>	Spécialité STSS : Pôle thématique : « Protection sociale » Pôle méthodologique : « Méthodologies appliquées au secteur sanitaire et social » « L'étude au service de l'action » « La démarche d'étude, de sa cohérence à son adaptation aux contextes »
<b>Terminale technologique ST2S</b>	Spécialité STSS : Pôle thématique, module : « Politiques, dispositifs de santé publique et d'action sociale » Pôle méthodologies appliquées au secteur sanitaire et social : « Le projet dans son contexte » « Phases de la démarche de projet » « Place de la population cible dans la démarche de projet. »
<b>Première technologique STMG</b>	Spécialité droit et économie : économie sociale et solidaire
<b>Terminale technologique STMG</b>	Spécialité droit et économie (le professeur pourra associer le professeur d'histoire-géographie)
<b>CAP et bac professionnel</b>	Prévention santé-environnement : Thématique A : « L'individu responsable de son capital santé » Module A1 : « Le système de santé » Module A4 : « Les addictions » Thématique B : « L'individu responsable dans son environnement » Module B3 : « Le bruit au quotidien »
<b>Bac professionnel ASSP</b>	Différents systèmes de protection sociale : sécurité sociale (risques, branches, régimes), aide sociale, mutuelles, assurances : • Définir un risque social ; • Citer les principaux risques sociaux ; • Indiquer les principaux types de protection sociale, leurs rôles respectifs et leur financement ; • Indiquer les principaux risques couverts par la Sécurité sociale.
<b>Bac professionnel AEPA</b>	S2 : Savoirs associés à la fonction d'animation visant le maintien de l'autonomie sociale et le bien-être personnel, en établissement ou à domicile S3 : Savoirs associés à la fonction d'animation visant l'épanouissement personnel, la socialisation et l'exercice des droits citoyens
<b>Bacs professionnels tertiaires</b>	Enseignement d'économie-droit : Module 1 : À la découverte de l'environnement économique et de son cadre juridique : Quelles relations les agents économiques entretiennent-ils entre eux ? Dans quel cadre juridique les acteurs inscrivent-ils leur activité ? Module 4 : L'État : quel rôle dans l'activité économique ? Comment l'État agit-il sur l'activité économique ? Enseignement professionnel lié à la communication
<b>Classes de première et terminale Bac technologique STAV</b>	Module C5 : Culture humaniste et citoyenneté Module S4 : Territoires et technologie – domaine technologique des services

<b>Classes de terminale Bac professionnel « services aux personnes et aux territoires »</b>	C1 : Communiquer dans un contexte social et professionnel en mobilisant des références culturelles C5 : Analyser les besoins des personnes liés à une activité de service C6 : Caractériser le contexte socioprofessionnel et territorial des activités de service C9 : Conduire en autonomie une activité d'accompagnement de la personne dans une perspective de confort, d'hygiène, de sécurité et d'existence de vie sociale
<b>Classes de première Bac professionnel Services aux personnes et animation dans les territoires</b>	C2 : Débattre à l'ère de la mondialisation C7 : Accompagner la personne dans ses activités quotidiennes C8 : Accompagner la personne dans l'organisation de son quotidien
<b>Classes de première et terminale du CAPa SAPVER</b>	CG3 : Interagir avec son environnement social UCP2 : Réaliser des interventions d'aide à la personne
<b>BTS ESF</b>	Fonction 1 : Expertise et conseil technologiques en vie quotidienne Fonction 3 : Animation, formation dans les domaines de la vie quotidienne Fonction 4 : Communication professionnelle – animation d'équipe Fonction 5 : Participation à la dynamique institutionnelle et partenariale
<b>BTS SP3S</b>	Domaine 1 : Accompagnement et coordination du parcours de la personne au sein de la structure Domaine 2 : Participation aux projets et à la démarche qualité de la structure Domaine 3 : Contribution à la mise en œuvre de la politique de la structure sur le territoire Domaine 4 : Collaboration à la gestion de la structure et du service
<b>BTS Tourisme</b>	Tourisme et territoires : Le tourisme entre mondialisation et développement durable
<b>BTSa DATR</b>	C1 : S'exprimer, communiquer et comprendre le monde C5 : Identifier les éléments du contexte d'une structure, d'un projet en territoire rural C7 : Concevoir et mettre en œuvre un projet de services en territoire rural C8 : Utiliser les méthodes et les outils de communication, de médiation et d'animation
<b>Diplôme d'État CESF</b>	DC1 : Conseil et expertise à visée socio-éducative dans les domaines de la vie quotidienne DC2 : Intervention sociale DC4 : Dynamiques interinstitutionnelles, partenariat et réseaux

### Stratégies pédagogiques possibles :

- Répartition des activités/groupes par branche (x5) ou par domaine (x4) ;
- Brainstorming à partir d'un des titres des thèmes ;
- Co-construction d'un cahier des charges avec la classe (objectifs, support, message, matériel, répartition des tâches, etc.) ;
- Co-construction d'un échéancier avec la classe ;
- Co-construction d'une enquête ;
- Recherches documentaires ;

Utilisation des supports pédagogiques mis en ligne en octobre 2021.

## Annexe 2 – Présentation des thèmes du concours national 2023-2024 Jeunes, solidaires et citoyens

### Thème 1. Prévention santé jeunes

Les élèves sont invités à sélectionner l'un ou l'autre des deux sujets ci-après.

#### 1.1. Contre les addictions, la prévention !

Nous vivons dans une société addictogène, où les consommations à risque ne cessent de s'accroître, notamment chez les jeunes. La curiosité ou le goût du défi les exposent plus facilement. Le développement et la propagation des outils numériques font également apparaître de nouvelles addictions. Ce sujet est devenu un enjeu de santé publique.

Les élèves sont invités, d'une part, à réfléchir sur la façon de prévenir et de détecter une addiction, c'est-à-dire un comportement que l'on ne parvient plus à contrôler malgré les dommages qu'il peut entraîner, et, d'autre part, à imaginer la manière dont ils peuvent sensibiliser les jeunes sur la question.

**Les élèves sont invités à réaliser un projet de sensibilisation pour des jeunes de 16 à 25 ans, sur la détection et/ou la prévention de l'addiction de leur choix (réseaux sociaux, jeux vidéo, jeux d'argent, tabac, alcool, drogues, junk food, etc.), qui pourra prendre la forme d'un support de communication, d'un évènement ou d'un projet.**

#### 1.2. Gare à l'intox sur les médocs ! Le bon usage du médicament

Certains médicaments sont à risque d'usage détourné. Cela signifie que leur utilisation est faite à des fins récréatives ou de confort, frauduleuses ou lucratives (revente), délictuelles ou criminelles (soumission chimique).

D'autres médicaments sont à risque d'usage détourné et de dépendance : ce sont les médicaments psychotropes. En France, plusieurs enquêtes montrent des niveaux élevés de consommation de médicaments psychotropes en population générale, en particulier ces dernières années chez les plus jeunes (enfants/adolescents).

Les élèves sont invités à réfléchir sur les conséquences et les risques d'un mauvais usage des médicaments. Ils pourront également s'interroger sur les fausses informations qui circulent sur les réseaux sociaux pour mieux les détecter et contribuer à alerter sur ces pratiques aux conséquences potentiellement dangereuses.

**Les élèves sont invités à réaliser un projet de prévention/promotion dédié aux jeunes (champ et cible d'âge à définir par le groupe d'élèves), qui pourra prendre la forme d'un support de communication, d'un évènement ou d'un projet.**

### Thème 2. Des jobs qui changent nos vies : les métiers du sanitaire et du social

Les évolutions sociétales et démographiques entraînent une augmentation des besoins d'accompagnement de divers publics, notamment les plus vulnérables. Ceci induit une exigence de professionnalisation accrue ou revisitée, dans un contexte où l'attractivité de ces métiers est questionnée.

Les métiers du sanitaire et du social recouvrent une multitude de secteurs : la protection de l'enfance, l'insertion sociale, le médico-social avec, d'un côté, le handicap et, de l'autre, les personnes âgées, le service et le soin à domicile, le sanitaire au sein des établissements de santé.

Les élèves sont invités à inventer de nouvelles formes de promotion de ces métiers auprès des jeunes générations (16-25 ans), femmes et hommes (ces métiers étant représentés majoritairement par des femmes). Il s'agit de porter un nouveau regard sur ces métiers, et de contribuer ainsi à lutter contre les potentiels préjugés qui leur sont associés.

**Les élèves sont invités à réaliser un projet visant à promouvoir ou revisiter l'image de ces métiers auprès des jeunes, qui prendra la forme d'un support de communication ou projet/action de communication dédié aux jeunes sur un ou plusieurs métiers de leur choix.**

### Thème 3. Quel impact du vieillissement sur les mécanismes de redistribution ?

La France est engagée dans un processus de transition démographique, caractérisé par une augmentation de l'espérance de vie et par une croissance forte des classes d'âge les plus élevées. Le nombre de personnes âgées de plus de 85 ans devrait tripler d'ici 2050. Ce vieillissement de la population au cours des prochaines décennies présente de forts enjeux de soutenabilité de notre système de protection sociale, du fait des dépenses liées à un certain nombre de risques corrélés à l'âge (assurance maladie, retraite, perte d'autonomie). Il questionne plus globalement le modèle économique français.

Les élèves sont invités dans ce cadre, d'une part, à réfléchir sur l'impact de ces changements démographiques sur le système de redistribution et sur le modèle de justice entre générations associé, et d'autre part à inventer un support d'information de type journalistique invitant au décryptage de la question, notamment par le biais de données économiques chiffrées et argumentées.

**Au-delà de la réponse à ces questions, les élèves sont invités à imaginer une campagne de communication. La forme est libre. Celle-ci peut être une mise en scène d'un débat filmé, reportage (enquête journalistique), podcast, etc.**

### Thème 4. Je suis citoyen social, je joue collectif

La pérennité de notre système de protection sociale, fondé sur le principe de solidarité nationale, ne repose pas

uniquement sur des données financières, mais également sur des données de nature démocratique. Elle repose sur la confiance de chaque citoyen, dès le plus jeune âge.

Être un jeune citoyen social, c'est avoir des droits et des devoirs qui font de chacun un acteur de la solidarité au quotidien, c'est le pendant de la citoyenneté politique qui permet la pleine intégration et participation du jeune au sein de la société.

Les élèves sont invités à réfléchir sur cette notion de citoyenneté sociale, en illustrant notamment comment elle peut aider à la compréhension de la cette solidarité et à sa concrétisation au quotidien, en droits et devoirs et/ou en actions portées par chacun à son niveau.

**Les élèves sont invités à réaliser une vidéo ou une Web-série dans laquelle un influenceur s'adresse à sa communauté et évoque des situations de vie ou des actions qui illustrent la citoyenneté sociale.**

## Écoles maternelle et élémentaire

### Programmes d'enseignement bilingue en langue française écrite et langue des signes française

NOR : MENE2314635A

→ Arrêté du 6-7-2023 - JO du 21-7-2023

MENJ - DGESCO A1-3

---

Vu Code de l'éducation, notamment article L. 312-9-1 ; avis du Conseil national consultatif des personnes handicapées du 23-6-2023 ; avis du Conseil supérieur de l'éducation du 28-6-2023

---

**Article 1** – Le programme d'enseignement du cycle des apprentissages premiers à l'école maternelle bilingue en langue française écrite et langue des signes française est fixé conformément à l'annexe 1 du présent arrêté.

**Article 2** – Le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire bilingue en langue française écrite et langue des signes française est fixé conformément à l'annexe 2 du présent arrêté.

**Article 3** – Le présent arrêté entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2023.

**Article 4** – Le directeur général de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 6 juillet 2023,

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,  
La cheffe du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique, adjointe au directeur général,  
Rachel-Marie Pradeilles-Duval

### Annexe(s)

- ▣ [Annexe 1 – Programme d'enseignement des apprentissages premiers bilingue langue française écrite et langue des signes française \(cycle 1\)](#)
- ▣ [Annexe 2 – Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux bilingue en langue française écrite et langue des signes française \(cycle 2\)](#)

## Annexe 1 – Programme d’enseignement des apprentissages premiers bilingue langue française écrite et langue des signes française (cycle 1)

L’enseignement bilingue en langue française écrite et langue des signes française contribue au développement cognitif, linguistique et culturel des élèves. Son objectif premier est de permettre aux élèves sourds ayant choisi un parcours linguistique bilingue, par une pratique adaptée et progressive, d’atteindre un niveau de communication et d’expression orale et écrite performant. La maîtrise en interaction des deux langues conditionne l’aptitude à s’exprimer à l’écrit et à l’oral ainsi que le développement de l’ensemble des apprentissages. Facteur majeur d’insertion sociale, le bilinguisme permet à l’élève sourd, notamment par la maîtrise de la lecture et de l’écriture, de communiquer avec tous les élèves, d’accéder aux connaissances pour pouvoir exercer demain une citoyenneté éclairée. Il doit être l’objet d’un enseignement spécifique et rigoureux.

### Préambule

#### Spécificités de l’enseignement bilingue langue des signes française / français écrit

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, reconnaît la langue des signes française (LSF) comme une langue à part entière. L’article L. 112-3 du Code de l’éducation définit pour les jeunes sourds le droit à la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et langue française – et une communication en langue française.

L’arrêté du 11 juillet 2017 fixant les programmes d’enseignement de la langue des signes française à l’école primaire et au collège précise le bilinguisme comme un contexte d’enseignement dans lequel la LSF tient lieu de langue orale, langue du face-à-face, et dans lequel le français oral ne fait ni l’objet d’un enseignement, ni d’une évaluation systématique. Il est ainsi rappelé : « On ne peut attendre de l’élève sourd qu’il acquière le français dans le même temps et au même rythme que l’élève entendant s’il n’a pas un accès équivalent à des interactions orales précoces, régulières et confortables dans cette langue. Il apprendra le français progressivement, essentiellement via l’écrit, mais aussi grâce à la LSF, et ceci tout au long de sa vie. »

L’enseignement du français au sein des parcours bilingues LSF/français écrit constitue une véritable exception pédagogique qui justifie le regroupement d’élèves sourds dans une communauté linguistique d’apprentissage ainsi qu’une méthodologie spécifique. La didactique du français est bilingue : l’oral est assuré par la LSF, l’écrit est assuré par le français. Cette spécificité pédagogique nécessite une référence réglementaire indispensable pour les enseignants exerçant au sein d’un parcours bilingue. Les présents programmes de cycle 1 et 2 en constituent les premiers jalons.

#### Adaptation des programmes des cycles 1 et 2 dans un cadre de référence

Les présents programmes concernent uniquement les élèves dont le choix du mode de communication est bilingue (LSF/français écrit). Ils s’appliquent dans le cadre d’un regroupement d’élèves sourds recevant un enseignement en LSF. Ces programmes d’enseignement ont été adaptés en prenant appui sur ceux des cycles 1 et 2, destinés à l’ensemble des élèves de la République. Ils tiennent compte de la singularité des enfants sourds scolarisés en parcours bilingue, où la langue des signes française et la langue française écrite sont les langues enseignées et d’enseignement.

À l’instar des programmes de langues secondes, les présents programmes s’appuient sur la didactique des langues étrangères et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), tout en maintenant l’ambition des attendus du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

L’essentiel des adaptations vise l’accès à la langue française écrite par la voie visuelle orthographique et la découverte du code alphabétique, tout en l’inscrivant en transversalité des apprentissages. En outre, d’autres adaptations proposées relèvent du rythme d’apprentissage, des activités sensorielles mettant en jeu l’audition, de l’enseignement d’une langue vivante étrangère.

Afin d’accompagner cette mise en œuvre, ces programmes seront complétés ultérieurement par des cahiers d’accompagnement comprenant des ressources pédagogiques à destination des enseignants.

## Didactique du français écrit en langue des signes française

Les élèves entendants peuvent s'appuyer sur l'oral du français pour entrer dans la lecture-écriture par la voie indirecte, c'est-à-dire en déchiffrant des mots dont ils connaissent la forme orale, en mémorisant les correspondances grapho-phonémiques. Pour les élèves sourds des parcours bilingues, la maîtrise du français se construit progressivement par des pratiques variées de lecture-écriture, uniquement par la voie directe, c'est-à-dire par la reconnaissance visuelle orthographique des mots et des structures, directement associés au sens.

La corrélation à établir entre la LSF et le français écrit est d'une nature différente de celle établie par l'enfant entendant entre le français oral et le français écrit. La lecture pour l'enfant sourd bilingue ne repose pas sur la conscience phonologique, l'identification des phonèmes ; elle ne consiste pas « à retrouver à l'écrit une langue qu'il connaîtrait déjà à l'oral, mais à découvrir par l'écrit cette langue qu'il ne connaît pas » (annexe 6 des programmes de LSF, arrêté du 11 juillet 2017). L'élève sourd doit mener de front et mettre en lien, tout au long de sa scolarité, découverte et apprentissage de l'écrit en tant que tel et découverte et apprentissage de la langue française.

Cet apprentissage place l'écrit au centre de toutes les disciplines, par le recours régulier à des usages de communication immédiate à l'écrit, habituellement marginaux en classe (communication par messages écrits, clavardage, SMS, etc.), qui permettent d'associer des énoncés écrits à des situations vécues.

La confrontation permanente quotidienne, riche et variée avec l'écrit et son usage fonctionnalisé devra être portée comme la priorité pour l'apprentissage du français écrit. Cette approche prend comme point de départ la langue en fonctionnement, par l'usage répété d'énoncés et la découverte de textes dans leur totalité, en lien avec des situations de référence qui font sens, en rapport avec l'âge et le niveau d'acquisition des élèves. Pour autant, le repérage, la comparaison, l'analyse des unités constitutives des énoncés et leur automatisation sont indispensables à la construction de stratégies efficaces de lecture-écriture et à leur mémorisation. Ainsi, différents domaines didactiques correspondant à des unités linguistiques de tailles et de valeurs différentes seront dégagés. Ils feront l'objet d'une méthodologie tant en lecture qu'en production d'écrit, prenant d'abord appui sur les éléments les plus signifiants pour aller vers les éléments les plus distinctifs :

- Les situations et les textes ;
- Les énoncés et leur grammaire (propositions ou phrases) ;
- Le lexique et sa morphologie (les mots, leur famille et leur composition) ;
- Les éléments distinctifs du mot (orthographe, syllabes écrites, graphèmes, lettres).

## Lire/écrire en contexte bilingue

Il ne peut être attendu de l'élève sourd signant une lecture à voix haute mot à mot d'un texte écrit. Pour ces élèves, la lecture à haute voix se traduira par :

- Une lecture expressive en LSF, « lecture à hautes mains » ;
- Exceptionnellement et sur des séquences spécifiques, une lecture mot à mot en français signé. Ce recours à la lecture signée en mot à mot permettra à l'enseignant de vérifier l'identification des mots de la phrase par l'élève. Cet usage devra rester ponctuel si l'on veut que l'élève identifie efficacement les groupes de sens et se détache du mot à mot.

La situation d'enseignement nécessite une approche contrastive LSF/français écrit. À cette fin, le programme de français comprend des activités en LSF, nécessaires à une bonne maîtrise des genres de l'oral (le récit, la description, l'exposé, le débat, etc.), dont certaines caractéristiques se retrouveront à l'écrit. L'observation et l'analyse du français, l'étude de la langue, utiles à la compréhension des régularités de la langue française, feront l'objet de commentaires en LSF. La comparaison entre les deux langues prendra progressivement une place centrale dans l'ensemble des champs disciplinaires.

Les parties des programmes de référence focalisées sur le langage oral étant couvertes par les programmes de LSF fixés par l'arrêté du 11 juillet 2017, des renvois explicites vers ces programmes sont indiqués. Une partie des compétences du français oral est transposée vers l'écrit.

La langue des signes vidéo (LS-vidéo), largement développée dans les programmes de LSF, devient dans le programme de français un outil indispensable à la communication différée, dont les spécificités préfigurent les caractéristiques de la communication écrite. La LS-vidéo est aussi une médiation précieuse lors de la production écrite. Elle permet de conserver une trace des contenus du cours et d'en favoriser la mémorisation. Elle nécessite

des équipements numériques dédiés (caméras, ordinateurs ou tablettes, logiciels de traitement vidéo, espace Web accessible etc.).

### **Le recours aux stratégies grapho-phonémiques**

Certains élèves sourds peuvent parfois interpellier leur enseignant sur le lien entre mot écrit et mot oral en français, voire mobiliser spontanément des stratégies de lecture-écriture de nature grapho-phonémique. Ces stratégies peuvent constituer pour l'élève sourd une entrée supplémentaire potentielle dans l'écrit, qui peut participer de la mémorisation des mots et des structures en développant notamment la mémoire séquentielle. Cela ne doit pas être ignoré.

Pour répondre aux besoins de ces élèves, l'enseignant pourra afficher progressivement les différents graphèmes correspondant à un même son, en commençant par ceux dont l'image labiale est facilement appréhendable (o, au, eau pour le son [o], par exemple). L'entrée dans l'apprentissage se fera alors à partir de ce qui est perçu par l'élève, c'est-à-dire le graphème ou la syllabe écrite. Il ne s'agit là, dans cette découverte des liens grapho-phonémiques, ni de faire prononcer, ni de faire entendre les sons, mais de donner des repères structurants dont les élèves sourds se saisiront ou non. Il s'agit là d'une stratégie pédagogique complémentaire pouvant aider à identifier ou à orthographier un mot, même de manière ponctuelle.

L'affichage des correspondances graphèmes/phonèmes, effectif à la fin du cycle, peut constituer chez certains élèves sourds une aide à la mémorisation des mots et des structures. Il revient à chaque enseignant de réfléchir à la manière d'y sensibiliser les élèves, selon un rythme et une systémativité qui lui appartiennent.

Cela ne remet aucunement en cause la voie directe comme mode principal d'identification des mots. En effet, la capacité à identifier des relations graphèmes entre phonèmes ne fait pas partie des attendus de fin de cycle et n'est donc pas évaluée.

Dans le cadre de la construction d'une culture scolaire commune entre élèves sourds et élèves entendants, des activités ponctuelles sur l'oralité du français et sur les aspects grapho-phonémiques pourront être proposées par les enseignants en s'appuyant sur la compréhension ou la conceptualisation du principe alphabétique.

## **Programme d'enseignement des apprentissages premiers de l'école maternelle (cycle 1)**

### **L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous**

La loi Pour une École de la confiance, en instaurant l'obligation d'instruction dès l'âge de 3 ans, assoit la place fondamentale de l'école maternelle, accueillante pour tous et ambitieuse pour chacun. Ainsi, elle renforce le cycle unique des apprentissages premiers institué par la loi de Refondation de l'École. Premier maillon du parcours scolaire, l'école maternelle établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité.

L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. C'est aussi une école ambitieuse qui s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, pour affirmer et épanouir leur personnalité, pour exercer leur curiosité sur le monde qui les entoure, tout en respectant le rythme de développement de chacun. En montrant à chaque enfant qu'il est capable d'apprendre avec succès dans toutes sortes de situations, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. En lui apprenant à collaborer avec les autres, notamment par le jeu, elle place la socialisation comme l'une des compétences fondamentales à acquérir.

#### **1 — Une école qui s'adapte aux jeunes enfants**

L'enfant sourd qui entre pour la première fois à l'école maternelle possède déjà des savoir-faire, des connaissances et des représentations du monde ; dans sa famille et dans les divers lieux d'accueil qu'il a fréquentés, il a développé des habitudes, réalisé des expériences et reçu des apprentissages que l'école prend en compte.

##### **1.1 — Une école qui accueille les enfants et leurs parents dans le respect mutuel de chacun**

Dès l'accueil de l'enfant à l'école, un dialogue régulier et constructif s'établit entre enseignants et parents ; il exige de la confiance et une information réciproques. Pour cela, l'équipe enseignante définit des modalités de relations avec les parents, dans le souci du bien-être et d'une première scolarisation réussie des enfants, et en portant attention à la diversité des familles. Ces relations permettent aux parents de comprendre le fonctionnement et les spécificités de l'école maternelle : la place essentielle du langage, notamment l'attention portée au développement d'une compréhension de plus en plus fine et d'un emploi de plus en plus riche de la langue des signes française, la découverte progressive de la langue française écrite, le rôle du jeu (y compris le jeu libre) dans les apprentissages et dans l'exploration, la découverte que l'enfant fait du monde et des autres, l'importance des activités physiques et artistiques, etc.

L'expérience de la séparation entre l'enfant et sa famille requiert l'attention de toute l'équipe éducative, particulièrement lors de la première année de scolarisation. L'accueil quotidien dans la salle de classe est un moyen de sécuriser l'enfant. L'enseignant reconnaît en chaque enfant une personne en devenir et un interlocuteur à part entière, quel que soit son âge.

### **1.2 — Une école qui accompagne les transitions vécues par les enfants**

L'école maternelle construit des passerelles au quotidien entre la famille et l'école, le temps scolaire et le temps périscolaire. Elle joue aussi un rôle pivot à travers les relations qu'elle établit avec les institutions de la petite enfance et avec l'école élémentaire.

L'équipe pédagogique organise la vie de l'école et le temps scolaire de l'enfant sourd scolarisé au sein de la classe en concertation avec d'autres personnels, en particulier les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem). L'articulation entre le temps scolaire, la restauration et les moments où l'enfant est pris en charge dans le cadre d'accueils périscolaires doit être travaillée avec tous les acteurs concernés de manière à favoriser le bien-être des enfants et à constituer une continuité éducative. L'ensemble de la communauté éducative prend en compte le projet bilingue de l'enfant et de sa famille. Tout en gardant ses spécificités, l'école maternelle assure les meilleures relations possibles avec les différents lieux d'accueil et d'éducation au cours de la journée, de la semaine et de l'année. Elle établit des relations avec des partenaires extérieurs à l'école, notamment dans le cadre des projets éducatifs territoriaux.

Elle travaille en concertation avec l'école élémentaire, plus particulièrement avec le cycle 2, pour mettre en œuvre une véritable continuité des apprentissages et un suivi individuel des enfants. Elle s'appuie sur les équipes ressources de proximité, le pôle ressource de circonscription, les services de l'école inclusive du département.

### **1.3 — Une école qui tient compte du développement de l'enfant**

Sur toute la durée de l'école maternelle, les progrès de la socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives liés notamment à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables et se réalisent selon des rythmes très variables.

Au sein d'une même classe, l'enseignant prend en compte, dans la perspective d'un objectif commun, les différences entre les enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de leur vie. L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, des îlots spécifiques au sein des salles, les salles spécialisées, les espaces extérieurs, etc.) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins, notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes, et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité. Chaque enseignant détermine une organisation du temps adaptée à leur âge et veille à l'alternance de moments plus ou moins exigeants au plan de l'implication corporelle et cognitive.

L'accueil, les récréations, l'accompagnement des moments de repos, de sieste, d'hygiène sont des temps d'éducation à part entière. Ils sont organisés dans cette perspective par les adultes qui en ont la responsabilité et qui donnent des repères sécurisants aux jeunes enfants.

### **1.4 — Une école qui pratique une évaluation positive**

L'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants ; elle n'est pas un instrument de prédiction ni de sélection ; elle repose sur une observation attentive de ce que dit et fait l'enfant. Elle demande une compréhension fine des mécanismes de l'apprentissage et la prise en compte des étapes du développement du jeune enfant.

Au-delà du résultat obtenu, l'enseignant s'attache à comprendre le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il tient compte des différences d'âge au sein d'une même classe et permet à chaque élève d'identifier ses réussites. L'évaluation positive, ainsi menée par l'observation puis l'interprétation des

progrès au fil de l'eau et au gré de situations proposées, permet au professeur d'adapter les activités et tâches proposées pour répondre aux besoins de chaque enfant afin qu'il continue à progresser au sein du groupe.

Adaptée aux spécificités de l'école maternelle, l'évaluation est mise en œuvre selon des modalités définies au sein de l'école. Les enseignants rendent explicites pour les parents la progression de leur enfant.

### **1.5 — Une école qui accueille positivement l'élève sourd et la langue des signes française**

La scolarisation d'élèves sourds dans une école constitue une opportunité pour tous les élèves de découvrir une autre façon d'être au monde et de communiquer dans une langue visuo-gestuelle. L'épanouissement de l'enfant passe par l'accueil curieux et bienveillant de sa langue et de sa culture. C'est au contact des autres élèves, sourds et entendants, que l'enfant se construit de façon singulière et prend la mesure des ressemblances et des différences entre les élèves, dans une perspective interculturelle qui est le propre de la vie en communauté.

## **2 — Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage**

Au sein de chaque école maternelle, les enseignants travaillent en équipe afin de définir une progressivité des enseignements sur le cycle. Ils construisent des ressources et des outils communs afin que le parcours de l'enfant ne connaisse pas de rupture. Ils constituent un répertoire commun de pratiques et de matériels (matériels didactiques, jouets, livres, jeux, vidéos d'histoires en langue des signes française, dictionnaires thématiques de langue des signes française) pour proposer au fil du cycle un choix de situations et d'univers culturels à la fois variés et cohérents.

L'enseignant met en place dans sa classe ou lors de regroupement d'élèves sourds des situations d'apprentissage variées structurées autour d'un objectif pédagogique précis (jeu, résolution de problèmes, entraînements, etc.) et les choisit selon les besoins du groupe, de la classe et ceux de chaque enfant. Dans tous les cas, et notamment avec les petits, il donne une place importante à l'observation et à l'imitation des autres enfants et des adultes. Il favorise les interactions entre enfants et crée les conditions d'une attention partagée, la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprentissage. Il développe leur capacité à interagir à travers des projets, pour réaliser des productions adaptées à leurs possibilités. Il sait utiliser les supports numériques qui, comme les autres supports, ont leur place à l'école maternelle, à condition que les objectifs et leurs modalités d'usage soient mis au service d'une activité d'apprentissage. Dans tous les cas, les situations inscrites dans un vécu commun et contextualisées sont préférables aux exercices formels proposés sous forme de fiches.

### **2.1 — Apprendre en jouant**

Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques.

### **2.2 — Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes concrets**

Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée. Quels que soient le domaine d'apprentissage et le moment de vie de classe, il cible des situations, pose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas de réponse directement disponible. Mentalement, ils recourent des situations, ils font appel à leurs connaissances, ils font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de réponse. L'enseignant est attentif aux cheminements qui se manifestent par le langage ou en action ; il valorise les essais et suscite des discussions. Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement.

### **2.3 — Apprendre en s'exerçant**

Les apprentissages des jeunes enfants s'inscrivent dans un temps long et leurs progrès sont rarement linéaires. Ils nécessitent souvent un temps d'appropriation qui peut passer soit par la reprise de processus connus, soit par de nouvelles situations. Leur stabilisation nécessite de nombreuses répétitions dans des conditions variées. Les modalités d'apprentissage peuvent aller, pour les enfants les plus grands, jusqu'à des situations d'entraînement ou d'auto-entraînement, voire d'automatisation. L'enseignant veille alors à expliquer aux enfants ce qu'ils sont en

train d'apprendre, à leur faire comprendre le sens des efforts demandés et à leur faire percevoir les progrès réalisés. Dans tous les cas, les choix pédagogiques prennent en compte les acquis des enfants.

#### 2.4 — Apprendre en se remémorant et en mémorisant

Les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Dès la première année de vie, les enfants s'appuient fortement sur ce qu'ils perçoivent de leur environnement. Le langage qu'ils voient et, éventuellement, qu'ils entendent (selon le degré d'audition des élèves) aide à l'apprentissage et joue un rôle fondamental dans les opérations de mémorisation.

L'enseignant s'exprime dans une langue des signes claire et riche, il s'attache à donner des informations explicites pour permettre aux enfants de se les remémorer. Il organise des retours réguliers sur les découvertes et acquisitions antérieures pour s'assurer de leur stabilisation, et ceci, dans tous les domaines. Engager la classe dans l'activité est l'occasion d'un rappel des connaissances antérieures sur lesquelles s'appuyer, de mises en relations avec des situations différentes déjà rencontrées ou de problèmes similaires posés au groupe. L'enseignant anime des moments qui ont clairement la fonction de faire apprendre, notamment avec des comptines signées, des poèmes signés ou encore des chansignes. L'enseignant en fera varier la provenance (patrimoine littéraire sourd en langue des signes française ou patrimoine littéraire traditionnel et adapté en langue des signes française). Il veillera à faire coexister les deux langues en proposant la traduction ou le texte d'origine en français, à produire des traces de langue des signes française qui supportent la mémorisation des élèves : langue des signes vidéo (LS-vidéo), dessins ou photographies des signes associées à des illustrations et aux mots correspondants en français. Il valorise la restitution, l'évocation de ce qui a été mémorisé ; il aide les enfants à prendre conscience que, apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin.

#### 2.5 — Apprendre en langue des signes française et en langue française écrite

L'élève sourd et sa famille ayant fait le choix d'un parcours bilingue attendent de l'école qu'elle réunisse les conditions d'un apprentissage en langue des signes française et en français écrit. Le développement langagier est conjointement assuré à l'école et en famille, à travers les multiples situations offertes à l'enfant pour interagir en langue des signes française avec différents interlocuteurs, dans des situations adaptées à son âge. Toute forme d'expression de l'élève sera accueillie favorablement.

La langue française sera découverte uniquement par l'écrit. C'est la raison pour laquelle l'introduction progressive de l'écrit ne saurait être différée et empruntera la voie directe ou orthographique, sans passer par le déchiffrement grapho-phonémique. Les divers écrits signalétiques à destination des élèves sont adaptés de façon à accompagner les enfants sourds dans leur découverte et leur apprentissage de la langue française.

### 3 — Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble

L'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central pour les enfants : « Apprendre ensemble et vivre ensemble. » La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde. C'est dans ce cadre que l'enfant est appelé à devenir élève, de manière très progressive, sur l'ensemble du cycle. Les enfants apprennent à repérer les rôles des différents adultes, la fonction des différents espaces dans la classe, dans l'école, et les règles qui s'y rattachent. Ils sont consultés sur certaines décisions les concernant et découvrent ainsi les fondements du débat collectif. L'école maternelle assure ainsi une première acquisition des principes de la vie en société. **L'accueil et la scolarisation des enfants en situation de handicap participent à cet enjeu pour ces mêmes enfants et contribuent à développer pour tous un regard positif sur les différences.** L'ensemble des adultes veille à ce que tous les enfants bénéficient en toutes circonstances d'un traitement équitable. L'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons.

#### 3.1 — Comprendre la fonction de l'école

L'école maternelle est le lieu où l'enfant se familiarise progressivement avec une manière d'apprendre spécifique. Celle-ci s'appuie sur des activités, des expériences à sa portée, mais suppose qu'il en tire des connaissances ou des savoir-faire avec l'aide des autres enfants et de l'enseignant. Le langage, dans la diversité de ses usages, a une place importante dans ce processus. L'enfant apprend en même temps à entrer dans un rythme collectif (faire quelque chose ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collectives) qui l'oblige à renoncer à ses désirs immédiats. L'école maternelle engage ainsi la construction progressive d'une posture d'élève.

L'école maternelle accueille l'enfant avec sa curiosité et alimente sa soif de savoir. L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situation et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents – de les identifier et de se les approprier. Il incite à coopérer, à s'engager dans l'effort, à persévérer grâce à ses encouragements et à l'aide de ses pairs. Il encourage à développer des essais personnels, prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix.

Il aide à identifier les objets sur lesquels portent les apprentissages, fait acquérir des habitudes de travail qui vont évoluer au fil du temps et que les enfants pourront transférer. Pour ce faire, il s'attache à faire percevoir la continuité entre les situations d'apprentissage, les liens entre les différentes séances. Pour stabiliser les premiers repères, il utilise des procédés identiques dans ses manières de questionner le groupe, de faire expliciter (en langue des signes française) par les enfants l'activité qui va être la leur, d'amener à reformuler ce qui a été dit, de produire eux-mêmes des explications pour d'autres à propos d'une tâche déjà vécue.

L'enseignant exerce les enfants à l'identification des différentes étapes de l'apprentissage en utilisant des termes adaptés à leur âge. Il les aide à se représenter ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils et selon quels procédés. Il définit des critères de réussite pour que chacun puisse situer le chemin qu'il a réalisé et perçoive les progrès qu'il doit encore effectuer.

### 3.2 — Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe

Se construire comme personne singulière, c'est découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer. C'est progressivement partager des tâches et prendre des initiatives et des responsabilités au sein du groupe. Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange. L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. Ainsi, l'enfant trouve sa place dans le groupe, se fait reconnaître comme une personne à part entière et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages.

Dans un premier temps, les règles collectives sont données et justifiées par l'enseignant qui signifie à l'enfant les droits (s'exprimer, jouer, apprendre, faire des erreurs, être aidé et protégé, etc.) et les obligations dans la collectivité scolaire (attendre son tour, partager les objets, ranger, respecter le matériel, etc.). Leur appropriation passe par la répétition d'activités rituelles et une première réflexion sur leur application. Progressivement, les enfants sont conduits à participer à une élaboration collective de règles de vie adaptées à l'environnement local.

À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes, etc.) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes, y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante. Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres.

### Les cinq domaines d'apprentissage

Les enseignements sont organisés en cinq domaines d'apprentissage. Cette organisation permet à l'enseignant d'identifier les apprentissages visés et de mettre en œuvre leurs interactions dans la classe. Chacun de ces cinq domaines est essentiel au développement de l'enfant et doit trouver sa place dans l'organisation du temps quotidien. Dans la mesure où toute situation pédagogique reste, du point de vue de l'enfant, une situation riche de multiples possibilités d'interprétation et d'action, elle relève souvent pour l'enseignant de plusieurs domaines d'apprentissage.

Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle, notamment de l'acquisition de la langue des signes française, langue de scolarisation, comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration de cette langue, d'une part, et l'entrée progressive dans la culture de l'écrit, d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines. Pour l'élève sourd bilingue, le travail sur la langue écrite nécessitera une entrée différente de celle des autres élèves. Les élèves sourds n'ayant parfois aucun appui sur le français oral, leur entrée dans l'écrit se fera de manière privilégiée par la voie directe (reconnaissance des mots par les lettres qui les composent) et avec la médiation de la langue des signes. Cette voie implique dès le cycle des apprentissages premiers un travail rigoureux permettant aux élèves sourds de se constituer progressivement un réservoir de mots, de phrases, ou d'expressions en français écrit en lien avec des situations quotidiennes de la vie de l'élève et

de la classe, les préparant ainsi à l'entrée dans la lecture et l'écriture au cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux.

Les domaines « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » et « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » permettent de développer les interactions entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité, la pensée et la langue des signes française ou la langue française écrite.

Les domaines « Acquérir les premiers outils mathématiques » et « Explorer le monde » s'attachent à développer une première compréhension de l'environnement des enfants et à susciter leur questionnement. En s'appuyant sur des connaissances initiales liées à leur vécu, l'école maternelle met en place un parcours qui leur permet d'ordonner le monde qui les entoure, d'accéder à des représentations usuelles et à des savoirs que l'école élémentaire enrichira.

Le programme établit, pour chaque domaine d'apprentissage, une définition générale, énonce les objectifs visés, donne des indications pédagogiques et des repères pour organiser la progressivité des apprentissages.

## 1 — Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Le mot « langage » désigne d'une manière générale un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il signe ou parle, écoute (visuellement ou auditivement), réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. À l'école maternelle, la stimulation du langage, son intensité et sa qualité sont essentielles à son appropriation par l'ensemble des élèves. L'acquisition de la langue des signes est favorisée par la tenue et la richesse de la langue pratiquée par les enseignants et les autres adultes de l'école, mais aussi par la familiarisation progressive avec la langue de l'écrit. En conséquence, les activités proposées aux élèves mobilisent simultanément tout au long du cycle les deux composantes du langage, en relation duelle, en petits groupes ou en situation collective :

- **la langue orale** : la langue des signes française est utilisée dans les interactions, en production et en réception. Elle permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. Elle est le moyen privilégié de découvrir ses propres caractéristiques, mais aussi les caractéristiques de la langue française écrite, voire, dans une moindre mesure, les caractéristiques de langues signées étrangères, de variations régionales signées ou encore de langues vocales écrites (découverte de mots ou expressions des langues d'origine des élèves et de quelques idéogrammes chinois, etc.) ;
- **la langue écrite** : concernant les enfants sourds s'exprimant en langue des signes française, la découverte de l'écriture comme trace de l'activité et comme outil de communication différée passe par la langue des signes vidéo. En effet, la vidéo permet d'enregistrer de courts messages à des destinataires absents et de découvrir ainsi progressivement l'intérêt et les contraintes de la communication différée. Les récits en langue des signes française ou les albums bilingues seront pour l'élève sourd l'occasion de découvrir les premiers supports bilingues et de prendre conscience de la permanence de l'écrit. L'écrit, d'abord lu et mis en scène par l'adulte, est explicité progressivement jusqu'à ce que les élèves commencent à l'utiliser. Les élèves se familiarisent avec cette forme de communication dont ils découvrent peu à peu le rôle pour garder trace, étiqueter et ranger les objets, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent, etc.

L'ensemble du cycle des apprentissages premiers est mis à profit pour faire progresser tous les élèves, depuis la petite section jusqu'à la grande section, vers la compréhension et l'usage d'une langue des signes française de plus en plus élaborée, sur laquelle ils pourront s'appuyer lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français au cycle 2.

### 1.1 — L'oral : la langue des signes française, langue de scolarisation, et la communication de face à face en français écrit

L'enfant sourd qui bénéficie d'une exposition riche et précoce à la langue des signes française dans sa famille ou en dehors, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage. Sollicité et stimulé de multiples façons selon son âge, il affine sa capacité à signer et à comprendre : il nomme et désigne avec de plus en plus de justesse et de précision, dit ce qu'il fait, ce qu'il voit, ce qu'il imagine, ce qu'il ressent. Les enfants qui n'ont pas pu bénéficier de ce bain langagier doivent faire l'objet d'une attention particulière et être régulièrement exposés à des situations scolaires, périscolaires ou extrascolaires leur permettant d'améliorer leurs compétences communicatives et d'acquérir la langue des signes française.

À ce titre, la scolarisation des élèves sourds en parcours bilingue, dépendant du choix linguistique de l'enfant et de sa famille, ne saurait être conditionnée par le niveau de langue des signes française acquis par l'enfant à son arrivée dans l'école. Une fois le parcours bilingue choisi, les élèves sourds doivent être scolarisés au sein des dispositifs bilingues existants afin de développer leurs compétences en langue des signes française et construire progressivement les apprentissages scolaires. Les compétences acquises en langue des signes sont en effet déterminantes pour l'entrée dans tous les apprentissages.

En situation scolaire, l'appropriation par les élèves d'une langue riche, organisée et compréhensible requiert la mise en œuvre de situations de communication et d'apprentissage régulières et structurées. L'acquisition progressive d'une expression signée riche et fluide contribue à l'apprentissage du français écrit, dans la mesure où la langue des signes française est la langue principale de travail de l'élève, dans tous les domaines.

L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, se montre désireux de mieux le comprendre en posant des questions ouvertes, en demandant des précisions et en l'invitant à reformuler son propos signé. Il a des exigences de production qualitative. À cette fin, il reprend ses productions signées pour lui apporter des signes, des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser et invite l'enfant à s'en saisir. L'enseignant s'adresse aux enfants les plus jeunes en adaptant son expression : il signe plus lentement, produit des énoncés redondants, brefs, syntaxiquement corrects, dont les signes sont bien formés et que l'enfant va rapidement imiter (configurations, emplacements, mimiques faciales, regards, etc.). Constamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, l'enseignant s'exprime progressivement de manière plus complexe. Il permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple expression signée spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole en langue des signes française dans un grand groupe. L'enseignant sait mobiliser l'attention de tous les élèves dans des activités qui les amènent à comprendre des propos et des textes de plus en plus longs. Il met sur le chemin d'une conscience des langues, des signes de la langue des signes française et de leur composition.

### **Objectifs visés et éléments de progressivité**

#### ➤ **Oser entrer en communication**

L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. L'enfant sourd apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire. Chacun arrive à l'école maternelle avec des acquis langagiers encore très hésitants. **Entre deux et quatre ans**, les enfants sourds peuvent s'exprimer au moyen de signes non conventionnels, voire d'une gestualité naturelle, et construisent progressivement la langue des signes française. Les productions des élèves sont de plus en plus longues et complexes ; elles deviennent peu à peu compréhensibles par tout le monde. Les élèves reprennent des formulations ou des fragments des propos qui leur sont adressés et travaillent ainsi ce matériau qu'est la langue qui leur est donnée à voir. **Après trois-quatre ans**, ils apprennent à mieux orienter leur regard, et, par là même, à recourir davantage et de manière plus efficace et précise à l'espace et aux structures de grande iconicité. Ils produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des moments d'expression signée plus longs, et de plus en plus adaptés aux situations.

**Autour de quatre ans**, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, chacun différemment de l'autre. Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'un énoncé peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne. L'école doit les guider dans cette découverte. Ils commencent à poser de vraies questions, à saisir les plaisanteries et à en faire. Leurs progrès s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases. **En fin d'école maternelle**, l'enseignant peut avoir avec les enfants des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes.

Tout au long de l'école maternelle, l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire. Il veille aux bonnes conditions de réception et production des échanges en LSF (placement des enfants de manière à ce que chacun se voie), il aide au besoin à repérer qui s'exprime et soutient la concentration visuelle nécessaire à l'écoute du discours de l'autre. Il accueille positivement les erreurs, car elles traduisent une réorganisation mentale du langage, en les valorisant et en proposant une reformulation. Ainsi, il contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers. Progressivement l'enfant sourd

découvrir l'existence et l'usage des deux langues essentielles à son épanouissement et à ses apprentissages à venir.

➤ **Comprendre et apprendre**

Les discours de l'enseignant en langue des signes française sont des moyens de comprendre et d'apprendre pour les enfants. En compréhension, ceux-ci « prennent » ce qui est à leur portée dans ce qui leur est donné à voir, d'abord dans des scènes renvoyant à des expériences personnelles précises, souvent chargées d'affectivité. Ils sont incités à s'intéresser progressivement à ce qu'ils ignoraient, grâce à l'apport de nouvelles notions, de nouveaux objets culturels et même de nouvelles manières d'apprendre. Petit à petit, l'écrit devient également pour eux un moyen de garder une trace de la vie de classe, de marquer les objets et les lieux, de structurer leur environnement, leur espace-temps. L'image et le dessin sont aussi des traces qui les conduisent vers l'écriture.

Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans s'exprimer sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent ensuite, par l'échange, de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des signes renvoyant à l'espace, au temps, etc. Les activités d'écoute des histoires lues en langue des signes française par l'enseignant sont en ce sens cruciales.

➤ **Échanger et réfléchir avec les autres**

En classe, les moments de langage en situation permettent à l'élève sourd d'aller au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et s'exprimer dans un grand groupe. Ces échanges collectifs ont des objectifs variés (résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires racontées par l'adulte, etc.) et permettent de susciter argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité.

L'école demande également aux élèves d'évoquer, c'est-à-dire de s'exprimer sur ce qui n'est pas présent (récits d'expériences passées, projets de classe, etc.). Ces situations régulières de langage décontextualisées entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui ; elles leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite. Cette habileté langagière relève d'un développement continu qui commence tôt et se poursuit pendant toute l'enfance. Le rôle de l'enseignant est d'induire du recul et de la réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres.

En complément des situations d'évocation, il est également possible de pratiquer en classe des activités de description, en langue des signes, d'un objet, d'une image, d'une action, pour exercer les élèves à l'observation attentive et à l'ajustement du vocabulaire, qui sera progressivement enrichi. Cette pratique de la description peut s'articuler au travail mené avec les élèves pour les amener à observer et explorer le vivant, les objets et la matière. Il y a là de multiples occasions d'installer durablement chez l'enfant une culture du respect de la nature et de sa diversité, en prolongeant ces pratiques par des activités liées aux pratiques de la vie courante témoignant du respect de l'environnement (limitation et tri des déchets, plantations dans l'école, réalisations en arts plastiques, etc.).

➤ **Le français écrit à des fins de communication immédiate : première approche**

À l'ère des nouvelles technologies de la communication, le français écrit est devenu également un outil de communication immédiate ; les élèves voient régulièrement les adultes utiliser des logiciels de messagerie instantanée pour échanger rapidement de courts messages. Les personnes sourdes font également fréquemment usage du français écrit pour communiquer en face à face avec des entendants qui ne connaissent pas la langue des signes. Au cycle 1, ces usages, à mi-chemin entre l'oral et l'écrit, peuvent faire l'objet d'une découverte. Il s'agit, dans le cadre d'activités courtes et fortement porteuses de sens, d'inciter les élèves à communiquer entre eux et avec leur enseignant directement par écrit. Des grandes étiquettes, des tablettes ou téléphones portables comportant des messages écrits complets, éventuellement accompagnés de dessins, peuvent être utilisés pour des échanges de type questions-réponses. Cela peut se faire dans le cadre d'activités ritualisées (quel temps fait-il ?, il fait beau, il pleut, il neige ; qui est absent ? X est absent). L'échange de messages courts peut aussi prendre la forme de petits jeux comportant des épreuves (type jeu de l'oie) et impliquant la lecture-écriture de mots et expressions déjà vus et mémorisés lors de séances précédentes. Ces activités seront reprises et approfondies au cycle 2.

➤ **Renforcer ses compétences en langue des signes française et commencer à réfléchir sur la langue**

Dans le cadre d'une scolarité bilingue, les compétences linguistiques (relevant de la langue) et métalinguistiques (relevant de l'étude de la langue) se développent prioritairement en langue des signes, langue orale de l'enfant sourd, prérequis indispensable au développement des compétences à l'écrit. **À partir de trois-quatre ans**, les élèves peuvent avoir conscience des efforts à faire pour maîtriser une langue et accomplir ces efforts intentionnellement. On peut alors centrer leur attention sur l'apprentissage conjoint du vocabulaire et de la syntaxe de la langue des signes française. À cet âge, les élèves qui ont développé de bonnes compétences en langue des signes peuvent commencer à prendre du recul et avoir une première réflexion métalinguistique.

○ *Enrichir son vocabulaire*

L'école maternelle offre à tous les enfants de nombreuses occasions de découvrir des champs lexicaux variés. L'interaction, les temps rituels, les jeux, les situations vécues, toutes les activités d'apprentissage et les lectures permettent d'augmenter le bagage lexical compris et utilisé par les élèves. Celui-ci est mobilisé et réutilisé lors de temps dédiés à l'enseignement de la langue. L'enseignant est attentif au choix des signes et expressions signées, à leur correction et à leur mise en réseau. Il prend soin de faciliter l'emploi, la compréhension et la mémorisation des signes et des expressions en les présentant dans des énoncés complets, en langue des signes de face à face et dans des documents en LS-vidéo.

○ *Acquérir et développer la syntaxe*

La syntaxe s'acquiert conjointement avec la construction du lexique. L'appropriation progressive des structures syntaxiques se développe dans le cadre de toutes les activités de la classe, par la pratique de la langue des signes française au quotidien, mais aussi lors de courtes activités dédiées. Le professeur accompagne la production de phrases simples et courtes, qui vont se complexifier tout au long du cycle. Il emploie des structures syntaxiques qu'il veille à faire réutiliser en situation par les élèves (forme négative, phrases de types interrogatif ou impératif, etc).

○ *Avoir une première réflexion métalinguistique*

Outre le temps, majoritaire, où les élèves sourds expérimentent le langage en action (langage en situation, langage d'évocation, narrations, descriptions, etc.), des moments, courts mais réguliers, sont prévus pour la réflexion sur des points particuliers de langue. Une attention particulière est portée aux configurations produites par l'élève sourd dès la petite section, ainsi qu'à l'espace de signation : l'élève commence à comprendre l'importance de l'emplacement des objets et des personnages. Par ailleurs, l'annexe 2 des programmes de LSF propose une liste non exhaustive de points linguistiques pouvant faire l'objet d'une étude ciblée tout au long du cycle :

- Différentes façons de dire en LSF (dire en montrant/dire sans montrer) ;
- Paramètres manuels (mouvement, emplacement, configuration et orientation de la main) et non manuels (expressions du visage, regard, mouvements du corps) ;
- Principaux pointages ;
- Expression de la possession ;
- Expression de la position des objets dans l'espace et des déplacements ;
- Expression de la modalité (intensité, appréciation positive ou négative) ;
- Verbes directionnels les plus simples.

Les documents en LSF enregistrée fournissent un matériau de choix pour faire des repérages et identifier des régularités : les dessins ou photographies de signes, schémas et illustrations divers constituent une trace pérenne et facilement disponible pour les élèves (fiches outil consignées dans la classe, affichages).

○ *S'éveiller à la diversité linguistique*

**À l'école maternelle**, les élèves vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines, etc.), ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD ou albums d'histoires connues, par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que la langue des signes française et la langue française écrite : ils observeront, par exemple, une langue des signes étrangère et une langue écrite passant par un autre système graphique (idéogrammes chinois, kanjis japonais, alphabet arabe, etc.). Il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues ou non francophones. Leur coexistence dans une classe permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité

linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse culturelle. Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour reproduire certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur.

## 1.2 — L'écrit

Dans le cadre d'une éducation bilingue, l'entrée dans l'écrit sera abordée via la pratique de la LS-vidéo (en tant que communication différée en langue des signes française) et par deux usages de l'écriture : en situation de communication immédiate et en situation de communication différée.

### Objectifs visés et éléments de progressivité

Il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit. Les élèves sourds y sont amenés à comprendre de mieux en mieux des écrits à leur portée, à découvrir la nature et la fonction langagière de ces tracés, réalisés par quelqu'un pour quelqu'un, grâce notamment au travail sur la LS-vidéo, qui permet de mettre en évidence les aspects « fonctionnels, discursifs et textuels » similaires à l'écrit. L'élève va également commencer à participer à la production de textes écrits dont il explorera les particularités. Étant donné les modalités particulières d'apprentissage du français écrit chez l'enfant sourd en classe bilingue, un des enjeux de l'école maternelle est l'acquisition progressive d'un réservoir de mots mémorisés et reconnus globalement, tout au long du cycle, qui facilitera l'entrée dans l'écrit au cycle 2. Progressivement, il sera capable de nommer les lettres, de reconnaître de plus en plus de mots et de les dactylogier (les épeler manuellement). **En fin de cycle 1**, les élèves sourds ont amorcé une prise de recul métalinguistique et peuvent montrer leurs acquis dans leurs premières écritures autonomes. Ce seront des tracés tâtonnants sur lesquels s'appuieront les enseignants de cycle 2.

#### ➤ Écouter visuellement et comprendre des textes lus en langue des signes française

En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication en langue des signes française. L'enjeu est de les habituer à la réception de la forme écrite de la langue française afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant conduit un travail spécifique pour guider la compréhension des enfants à travers des activités de lecture quotidiennes. Il prend en charge la lecture de messages et de textes variés, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. L'élève sourd peut ensuite manifester sa compréhension en reformulant dans ses propres signes la trame de l'histoire, en identifiant les différents personnages, en les décrivant. La classe se dotera de traces diverses (écrits, illustrations, dessins ou photos de signes, alphabet dactylogique, schémas, enregistrements LS-vidéo, etc.) qui permettront de réactiver les acquis et de progresser dans la complexité des échanges sur les textes lus (comparaisons avec une histoire lue antérieurement, ou avec une histoire du même auteur). De temps en temps, l'enseignant expose les élèves à des histoires contées en LS-vidéo, afin de les habituer à cet usage de la LS-vidéo, qui doit faire l'objet d'une découverte tout au long du cycle. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral ; si la littérature de jeunesse, avec les récits, les contes, les textes poétiques, etc., y tient une grande place, les messages de consignes, les textes injonctifs (type recette de cuisine, règle de jeu, etc.) et les textes documentaires ne sont pas négligés.

#### ➤ Découvrir les fonctions de l'écrit

##### ○ La langue des signes française enregistrée

L'enfant sourd découvre progressivement les usages des outils numériques permettant la communication à distance par webcam et les deux formes d'enregistrement de la langue des signes, que sont :

- L'enregistrement de la communication immédiate ;
- L'enregistrement à vocation de communication différée à un ou plusieurs destinataires absents au moment de la production du message (informations, invitations, devinettes, plaisir de l'expression personnelle et du partage, etc.).

La confrontation régulière des enfants à des documents en LS-vidéo de qualité favorise l'assimilation progressive des usages divers de la langue des signes enregistrée et la découverte d'un patrimoine littéraire et culturel français bilingue (histoires en LSF, mais aussi comptines, poèmes, chansignes, etc.). Ils les découvrent avec leur enseignant et peuvent ensuite les visionner en autonomie lors de moments dédiés. Une vidéothèque sera progressivement constituée dans la classe à côté des albums et documentaires en français écrit.

La découverte progressive de la LS-vidéo, forme de LSF qui partage avec l'écrit certaines fonctions (garder la trace, s'adresser à un destinataire absent) et caractéristiques (explicitation et formalisme accru), facilite ainsi l'entrée dans le français écrit.

o *Le français écrit*

Si la priorité du cycle 1 est le renforcement des compétences en LSF, le travail sur le français écrit ne doit pas être différé pour autant. L'objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent valent du langage : en réception, l'écrit donne accès au discours de quelqu'un absent au moment de la lecture et, en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent au moment de l'écriture. Il permet également de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié. L'écrit transmet, donne ou rappelle des informations et fait imaginer : il a des incidences cognitives sur celui qui le lit. À l'école maternelle, les enfants le découvrent grâce à l'observation régulière de l'adulte faisant usage de l'écrit dans des contextes variés, à leurs propres essais d'écriture individuels ou en groupe, à la fréquentation régulière de documents écrits variés (albums jeunesse et livres documentaires, affiches, lettres, messages électroniques ou téléphoniques, étiquettes, découverte du sous-titrage, etc.), en relation avec des situations ou des projets qui les rendent nécessaires ; ils en font une expérience plus précise encore quand ils sont spectateurs d'une écriture adressée et quand ils constatent eux-mêmes les effets que produisent les écrits sur ceux qui les reçoivent. Pour les enfants sourds, il est en outre nécessaire de s'appuyer sur le visionnage répété de documents en LS-vidéo.

➤ **Découvrir le français écrit et son fonctionnement**

Au cycle 1, la découverte progressive du français écrit s'appuiera toujours sur de solides compétences en langue des signes française. Il importe dans ce travail sur l'écrit d'éviter toute artificialité (exercices décontextualisés) et d'inscrire les activités sur l'écrit dans des situations authentiques de communication, fortement porteuses de sens pour les enfants.

Ce travail au long cours ne doit pas se focaliser sur le mot, mais bien faire découvrir et identifier différents niveaux de segmentation. L'enseignant guide les élèves vers l'identification de différentes unités porteuses de sens ou non, de tailles variables (texte, phrase, proposition, mot, morphème, syllabe) et leur mise en relation avec la langue des signes française.

➤ **Mémoriser un capital de mots et expressions du quotidien**

La préparation à la lecture consiste pour les enfants sourds à se constituer un capital de mots et d'expressions de plus en plus important. Ce travail débute avec des énoncés proches de la vie de l'enfant (relatifs au quotidien familial et scolaire : prénoms des camarades, repères temporels de la journée, mots affichés au tableau et dans la classe, lexique de la famille, etc.), au rythme des écrits étudiés en classe. L'enseignant sélectionne pour chaque séquence ou période les mots et les phrases à mémoriser, en tenant compte des compétences et capacités développées progressivement par chaque enfant.

La mémorisation des élèves doit être soutenue et renforcée par la proposition de stratégies conscientes, systématiques et diversifiées : épellation dactylographique, écriture au clavier ou manuscrite, recherche de relations entre le nouveau mot et un mot connu (réseau de relations formelles et sémantiques), liens avec l'équivalent en langue des signes française (association du mot à la photographie ou au dessin du signe correspondant), association d'un mot à son image, représentations visuelles diverses (schémas, tableaux, diagrammes, cartes), reconstitution de mots à partir de syllabes ou lettres mélangées, reconnaissance du mot cible parmi une liste de mots, etc.

o *Développer la conscience graphémique et orthographique*

Si l'acquisition d'un capital de mots est fondamentale pour l'identification des mots en lecture, une lecture qui ne reposerait que sur la reconnaissance d'une forme globale des mots ne permettrait pas d'aboutir à terme à leur identification rapide lors de la lecture. L'élève doit affiner ses capacités de discrimination visuelle des lettres et de leur agencement dans les mots. Pour ce faire, l'enseignant peut proposer divers exercices d'identification et de manipulation de mots déjà vus dans des albums lus en classe :

- Discrimination visuelle des lettres, graphèmes, mots : repérer la cible dans une liste de distracteurs ;
- Repérage de régularités orthographiques dans un petit corpus de mots ;
- Reconstitution d'un mot à partir de lettres/syllabes/graphèmes dans le désordre ;
- Segmenter une phrase dont les mots sont collés.

o *Développer la conscience morphographique*

La conscience morphographique est importante à la fois pour les capacités d'identification des mots et la prise de sens en lecture. Elle va plus loin que la conscience orthographique, car elle donne accès au système de la formation des mots écrits. Par l'observation et la manipulation de mots connus, l'élève est amené à relever des ressemblances ou différences formelles : différentes formes d'un même verbe, mots ayant le même radical, repérage plus tard de

quelques suffixes grammaticaux et préfixes lexicaux (dé-, re-) et de leur valeur. La conscience morphographique est un enjeu important du cycle 2 et doit faire l'objet d'une découverte en fin de cycle 1, toujours à partir d'un corpus de mots qui font sens pour les élèves.

- *Premiers éléments de syntaxe*

Afin que les élèves sourds identifient très tôt les mots grammaticaux du français n'ayant pas d'équivalent dans le lexique de la langue des signes française (notamment les déterminants et prépositions), il est nécessaire de présenter aux enfants (dans les affichages, par exemple) des groupes de mots plutôt que des mots isolés : groupes prépositionnels (à la piscine / dans la piscine), syntagmes nominaux (le soleil, la lune) ou encore verbes assortis de leur préposition (j'habite à, je donne à). Dès lors que les enfants en sont capables, la mémorisation d'énoncés écrits complets est recherchée (exemple : « Nous allons à la piscine. »).

- **Prendre part à la production d'un écrit collectif simple**

L'enseignant incite régulièrement les enfants à prendre en charge collectivement, avec son aide, la rédaction d'un écrit qui les implique directement. Toute production d'écrit nécessite différentes étapes qui ont toutes leur importance avant d'aboutir. En particulier, la phase préalable d'élaboration orale du message en langue des signes française est fondamentale. Elle permet d'en établir les caractéristiques (prise en compte du destinataire, thématiques, effets attendus, etc.) et de se mettre d'accord sur les idées principales. La création d'histoires à partir d'images séquentielles, de personnages, de décors et d'accessoires ou à l'aide de figurines est également une médiation précieuse, car elle soutient la compréhension et la mémoire du récit qui se construit progressivement.

La production peut être prise en charge par les élèves eux-mêmes au moyen de la dictée à l'adulte. Cette étape de la mise en mots permet la prise de conscience des transformations nécessaires d'un propos signé en phrases à écrire. L'écrit produit en direct sous la dictée des élèves donne lieu à des échanges sur les choix graphiques, de lexique, ou encore de mise en forme du texte.

D'autres expériences précoces, comme les essais d'écriture spontanés des élèves, que l'enseignant peut reprendre pour les faire évoluer, contribuent aussi à une prise de conscience du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit.

- **Commencer à écrire tout seul**

Toutes les compétences travaillées, depuis les fonctions de l'écrit et les écritures collectives jusqu'à la découverte et la manipulation de différents niveaux de segmentation, rendent possible la production des premières écritures autonomes des élèves en fin d'école maternelle. Pour préparer ce passage à l'écriture autonome, d'autres compétences doivent être travaillées progressivement.

- *Un entraînement nécessaire avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques*

Il faut plusieurs années aux enfants pour acquérir les multiples habiletés nécessaires à l'écriture manuscrite : utiliser leur regard pour piloter leur main, utiliser de façon coordonnée les quatre articulations qui servent à tenir et à guider l'instrument d'écriture (épaule, coude, poignet, doigts), contrôler les tracés, et, surtout, tracer volontairement des signes abstraits dont ils comprennent qu'il ne s'agit pas de dessins mais de lettres, c'est-à-dire d'éléments d'un code qui transcrit des sons. Les exercices graphiques, qui permettent de s'entraîner aux gestes moteurs, et l'écriture proprement dite sont deux choses différentes. L'enseignant veille à ce qu'elles ne soient pas confondues.

**En petite section**, les activités de motricité générale, les activités de motricité fine et les exercices graphiques, en habituant les enfants à contrôler et guider leurs gestes par le regard, les entraînent à maîtriser les gestes moteurs qui seront mobilisés dans le dessin et l'écriture cursive, à prendre des repères dans l'espace de la feuille. **En moyenne et grande sections**, ils s'exercent régulièrement à des tâches de motricité fine qui préparent spécifiquement à l'écriture. Ils s'entraînent également aux gestes propres à l'écriture et ils apprennent à adopter une posture confortable, à tenir de façon adaptée l'instrument d'écriture, à gérer l'espace graphique et l'espace de signation lors de l'épellation dactylogique (aller de gauche à droite, maintenir un alignement, etc.). L'enseignant varie les modèles et accorde du temps aux démonstrations qui permettent l'apprentissage de leur reproduction.

Le geste graphique nécessaire à l'écriture en capitales, plus facile que pour la cursive, ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique. Lorsque l'écriture en capitales est pratiquée par les enfants, l'enseignant veille au respect de l'ordre des lettres et met en évidence les conséquences du respect ou non de cet ordre sur ce qui peut ensuite être lu. L'écriture cursive nécessite quant à elle un entraînement pour apprendre à tracer chaque lettre et l'enchaînement de plusieurs lettres, en ne levant qu'à bon escient l'instrument d'écriture. Cet entraînement ne peut intervenir que si les enfants ont acquis une certaine maturité motrice : s'il peut avec certains débiter **en moyenne section**, c'est **en grande section** qu'il a le plus naturellement sa place, et souvent en **deuxième partie d'année**. Il devra

être continué de manière très systématique au cours préparatoire. L'écriture régulière du prénom fournit une occasion de s'y exercer, les enfants ayant un moindre effort de mémoire à fournir et pouvant alors se concentrer sur la qualité du tracé. La dactylogologie permet de nommer les lettres et d'assurer l'épellation.

**À partir de la moyenne section, et régulièrement en grande section**, l'enseignant, en associant le signe dactylogologique de la lettre et son tracé, donne à voir la correspondance des trois écritures (cursive, script, capitales). Les enfants s'exercent à des transcriptions de mots, phrases, courts textes connus, à leur saisie sur ordinateur. Travaillant alors en binôme, ils apprennent nombre de relations entre les unités dactylogologiques et les lettres : un enfant nomme les lettres au moyen de l'alphabet dactylogologique, le second cherche la lettre correspondante sur le clavier, ils vérifient ensemble sur l'écran, puis sur la version imprimée.

L'objectif étant de construire la valeur symbolique des lettres, l'enseignant veille à ne jamais isoler les trois composantes de l'écriture : la composante sémantique (le sens de ce qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (la dextérité graphique).

o *Les essais d'écriture de mots*

Valoriser publiquement les premiers tracés **des petits** qui disent avoir écrit, c'est mettre toute la classe sur le chemin du symbolique. S'il s'agit de lignes, signes divers ou pseudo-lettres, l'enseignant précise que cela ressemble à de l'écriture mais qu'il ne peut pas les lire. **À partir de la moyenne section**, l'enseignant fait des commandes d'écriture de mots simples, par exemple le nom d'un personnage d'une histoire. Le but est que les enfants se saisissent des apports de l'enseignant qui a écrit devant eux, ou des documents affichés dans la classe qui ont été observés ensemble et commentés. Leurs tracés montrent à l'enseignant ce que les enfants ont compris de l'écriture. Une fois les tracés faits, l'enseignant dit en langue des signes ce qu'il en comprend, ou dit qu'il ne comprend pas. Il discute avec les élèves, il valorise leurs essais, mais ne laisse pas croire aux enfants que leurs productions sont correctes. Il explique lui-même les procédés utilisés et écrit systématiquement la forme normée sous la production des élèves, en faisant correspondre le vouloir dire de l'enfant (en langue des signes française) et l'écrit. Il peut aussi leur faire recopier cette forme normée. L'activité est plus fréquente **en grande section**.

o *Les premières productions autonomes d'écrits*

Lorsque les enfants ont compris que l'écrit est un code qui permet de délivrer des messages, il est possible de les inciter à produire des messages écrits. **En grande section**, les enfants commencent à avoir les ressources pour écrire, et l'enseignant les encourage à le faire ou valorise les essais spontanés. L'enseignant incite les élèves à écrire en utilisant tout ce qui est à leur portée. Une fois qu'ils savent exactement ce qu'ils veulent écrire, les enfants peuvent chercher dans des textes connus, dans les banques de mots de la classe ou dans les dictionnaires bilingues, demander de l'aide. Plus ils écrivent, plus ils ont envie d'écrire. L'enseignant accepte qu'ils mêlent écriture en capitales pour résoudre des problèmes grapho-phonémiques et écriture en cursive.

Les premiers essais d'écriture spontanés et autonomes des enfants marquent une étape importante dans l'appropriation de l'écrit par les élèves et sont accueillis positivement par l'enseignant. Ils lui permettent de voir que les enfants commencent à comprendre les fonctions et le fonctionnement de l'écriture, même si ce n'est que petit à petit qu'ils en apprendront les règles. L'enseignant commente toujours ces productions avec leurs auteurs (ce qu'ils voulaient dire, ce qu'ils ont écrit, ce qui montre qu'ils ont déjà des savoirs sur les textes écrits), puis il écrit en français écrit normé en soulignant les différences. Il donne aussi aux enfants les moyens de s'entraîner, notamment avec de la copie, dans un coin écriture aménagé spécialement (feuilles blanches et à lignes, crayons et stylos, ordinateur et imprimante, tablette numérique et stylets, tableaux de correspondance des graphies, abécédaire avec les signes dactylogologiques, boîtes contenant des lettres, des mots, des locutions, des textes, tout écrit rencontré au cours des projets). Un recueil individuel de ces premières écritures peut devenir un dossier de référence pour chaque élève, à apporter pour leur rentrée au CP. Tous ces apprentissages concernant l'écrit sont commentés en langue des signes française, et par la LS-vidéo.

### 1.3 — Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

Pour les compétences spécifiques en LSF, se reporter à l'annexe 2 des programmes de LSF.

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre ;
- S'exprimer dans un langage signé précis, en veillant à la correction syntaxique et paramétrique ;
- Utiliser le lexique appris en classe de façon appropriée ;
- Reformuler son propos pour se faire mieux comprendre ;
- Reformuler le propos d'autrui ;

- Pratiquer divers usages de la langue orale : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue ;
- Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies ;
- Comprendre des textes écrits sans aide via la lecture qu'en fait l'enseignant en langue des signes ;
- Manifester de la curiosité par rapport à la compréhension et à la production de l'écrit ;
- Pouvoir signer les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte ;
- Pouvoir signer le titre d'un livre ou d'un texte connu ;
- Participer à la production collective d'un écrit ;
- Repérer des régularités dans la langue des signes française (éventuellement dans une autre langue) ;
- Se repérer dans un livre, un document écrit (sens de lecture) ;
- Manipuler des unités de l'écrit de différentes tailles (phrases, syllabes, mots, etc.) ;
- Reconnaître les lettres de l'alphabet, connaître le signe dactylogique qui leur est associé ;
- Épeler un mot à l'aide de l'alphabet dactylogique ;
- Connaître les correspondances entre les trois manières d'écrire les lettres : cursive, script, capitales d'imprimerie. Copier à l'aide d'un clavier ;
- Écrire des mots qui sont épelés en dactylogie par un tiers, en mémorisant plusieurs lettres à la fois ;
- Reconnaître son prénom écrit en lettres capitales, en script ou en cursive. Connaître le nom des lettres qui le composent ;
- Reconnaître quelques mots et expressions usuels (lexique de la classe, de la famille, expressions pour la communication directe) et issus de la littérature jeunesse (mots et expressions extraits des textes étudiés en classe) ;
- Copier en cursive un mot ou une très courte phrase dont le sens est connu ;
- Écrire son prénom en écriture cursive, sans modèle ;
- Écrire seul quelques mots du quotidien mémorisés (avec leur article pour les noms).

## 2 — Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

La pratique d'activités physiques et artistiques contribue au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants. Ces activités mobilisent, stimulent, enrichissent l'imaginaire et sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles. Elles permettent aux enfants d'explorer leurs possibilités physiques, d'élargir et d'affiner leurs habiletés motrices, de maîtriser de nouveaux équilibres. Elles les aident à construire leur latéralité, l'image orientée de leur propre corps et à mieux se situer dans l'espace et dans le temps.

Ces expériences corporelles visent également à développer la coopération, à établir des rapports constructifs à l'autre, dans le respect des différences, et à contribuer ainsi à la socialisation. La participation de tous les enfants à l'ensemble des activités physiques proposées, l'organisation et les démarches mises en œuvre cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à la construction de l'égalité entre filles et garçons. Les activités physiques participent d'une éducation à la santé en conduisant tous les enfants, quelles que soient leurs performances, à éprouver le plaisir du mouvement et de l'effort, à mieux connaître leur corps pour le respecter.

Chaque activité est l'occasion d'une expression en langue des signes française par anticipation, en situation, a posteriori ou de façon décontextualisée.

### 2.1 — Objectifs visés et éléments de progressivité

À leur arrivée à l'école maternelle, tous les enfants ne sont pas au même niveau de développement moteur. Ils n'ont pas réalisé les mêmes expériences corporelles et celles-ci ont pris des sens différents en fonction des contextes dans lesquels elles se sont déroulées. Le choix des activités physiques variées, prenant toujours des formes adaptées à l'âge des enfants, relève de l'enseignant, dans le cadre d'une programmation de classe et de cycle pour permettre d'atteindre les quatre objectifs caractéristiques de ce domaine d'apprentissage. Le besoin de mouvement des enfants est réel. Il est donc impératif d'organiser une séance quotidienne (de trente à quarante-cinq minutes environ, selon la nature des activités, l'organisation choisie, l'intensité des actions réalisées, le moment dans l'année, les comportements des enfants, etc.). Ces séances doivent être organisées en cycles de durée suffisante pour que les enfants disposent d'un temps qui garantisse une véritable exploration et permette la construction de conquêtes motrices significatives. Outre ces compétences motrices, ces séances offrent des expériences permettant de

nommer le réel, les espaces, les actions, les déplacements. Elles participent ainsi au développement des compétences linguistiques de l'enfant sourd en langue des signes française, notamment par le pointage, les configurations manuelles particulières, les transferts de situation, personnels, et l'iconicité.

➤ **Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets**

**Peu à peu**, parce qu'il est sollicité par l'enseignant pour constater les résultats de ses actions, l'enfant prend plaisir à s'investir plus longuement dans les situations d'apprentissage qui lui sont proposées. Il découvre la possibilité d'enchaîner des comportements moteurs pour assurer une continuité d'action (prendre une balle, puis courir pour franchir un obstacle, puis viser une cible pour la faire tomber, puis repartir au point de départ pour prendre un nouveau projectile, etc.). Il apprend à fournir des efforts dans la durée, à chercher à parcourir plus de distance dans un temps donné (matérialisé par un sablier, ou tout autre repère visuel, etc.).

En agissant sur et avec des objets de tailles, de formes ou de poids différents (balles, ballons, sacs de graines, anneaux, etc.), l'enfant expérimente les propriétés, découvre des utilisations possibles (lancer, attraper, faire rouler, etc.), essaie de reproduire un effet qu'il a obtenu au hasard des tâtonnements. Il progresse dans la perception et l'anticipation de la trajectoire d'un objet dans l'espace, qui sont, même après l'âge de cinq ans, encore difficiles.

➤ **Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variées**

Certains des plus jeunes enfants ont besoin de temps pour conquérir des espaces nouveaux ou s'engager dans des environnements inconnus. D'autres, au contraire, investissent d'emblée les propositions nouvelles sans appréhension mais également sans conscience des risques potentiels. Dans tous les cas, l'enseignant amène les enfants à découvrir leurs possibilités, en proposant des situations qui leur permettent d'explorer et d'étendre (repousser) leurs limites. Il les invite à mettre en jeu des conduites motrices inhabituelles (escalader, se suspendre, ramper, etc.), à développer de nouveaux équilibres (se renverser, rouler, se laisser flotter, etc.), à découvrir des espaces inconnus ou caractérisés par leur incertitude (piscine, patinoire, parc, forêt, etc.). Pour les enfants **autour de quatre ans**, l'enseignant enrichit ces expérimentations à l'aide de matériels sollicitant l'équilibre (patins, échasses, etc.), permettant de nouveaux modes de déplacement (tricycles, draisennes, vélos, trottinettes, etc.). Il attire l'attention des enfants sur leur propre sécurité et celle des autres, dans des situations pédagogiques dont le niveau de risque objectif est contrôlé par l'adulte.

La découverte du milieu aquatique est favorisée le plus tôt possible afin de permettre à tous les enfants l'acquisition de l'aisance nécessaire pour y évoluer en toute sécurité.

➤ **Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique**

Les situations proposées à l'enfant lui permettent de découvrir et d'affirmer ses propres possibilités d'improvisation, d'invention et de création en utilisant son corps. L'enseignant utilise des supports sensoriels variés. Il met à la disposition des enfants des objets initiant ou prolongeant le mouvement (voiles, plumes, feuilles, etc.), **notamment pour les plus jeunes d'entre eux**. Il propose des aménagements d'espace adaptés, réels ou fictifs, incite à de nouvelles expérimentations. Il amène à s'inscrire dans une réalisation de groupe. L'aller-retour entre les rôles d'acteurs et de spectateurs permet **aux plus grands** de mieux saisir les différentes dimensions de l'activité, les enjeux visés, le sens du progrès. L'enfant participe ainsi à un projet collectif qui peut être porté au regard d'autres spectateurs, extérieurs au groupe classe.

➤ **Collaborer, coopérer, s'opposer**

Pour le jeune enfant, l'école est le plus souvent le lieu d'une première découverte des jeux moteurs vécus en collectif. La fonction de ce collectif, l'appropriation de différents modes d'organisation, le partage du matériel et la compréhension des rôles nécessitent des apprentissages. Les règles communes (délimitations de l'espace, but du jeu, droits et interdits, etc.) sont une des conditions du plaisir de jouer, dans le respect des autres.

**Pour les plus jeunes**, l'atteinte d'un but commun se fait tout d'abord par l'association d'actions réalisées en parallèle, sans réelle coordination. Il s'agit, dans les formes de jeu les plus simples, de comprendre et de s'approprier un seul rôle. L'exercice de rôles différents instaure les premières collaborations (vider une zone des objets qui s'y trouvent, collaborer afin de les échanger, les transporter, les ranger dans un autre camp, etc.). Puis sont proposées des situations dans lesquelles existe un réel antagonisme des intentions (dérober des objets, poursuivre des joueurs pour les attraper, s'échapper pour les éviter, etc.) ou une réversibilité des statuts des joueurs (si le chat touche la souris, celle-ci devient chat à sa place, etc.).

D'autres situations ludiques permettent **aux plus grands** d'entrer au contact du corps de l'autre, d'apprendre à le respecter et d'explorer des actions en relation avec des intentions de coopération ou d'opposition spécifiques

(saisir, soulever, pousser, tirer, immobiliser, etc.). Que ce soit dans ces jeux à deux ou dans des jeux de groupe, tous peuvent utilement s'approprier des rôles sociaux variés : arbitre, observateur, responsable de la marque ou de la durée du jeu.

## 2.2 — Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- Courir, sauter, lancer de différentes façons, dans des espaces et avec des matériels variés, dans un but précis ;
- Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir ou de la trajectoire d'objets sur lesquels agir ;
- Se déplacer avec aisance et en sécurité dans des environnements variés, naturels ou aménagés ;
- Construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires ;
- Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de jeux en chansignes ;
- Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.

## 3. — Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

Ce domaine d'apprentissage se réfère aux arts du visuel (peinture, sculpture, dessin, photographie, cinéma, bande dessinée, arts graphiques, arts numériques) et aux arts du spectacle vivant (danse, théâtre, arts du cirque, marionnettes, etc.). L'école maternelle joue un rôle décisif pour l'accès de tous les enfants à ces univers artistiques ; elle constitue la première étape du parcours d'éducation artistique et culturelle que chacun accomplit durant ses scolarités primaire et secondaire et qui vise l'acquisition d'une culture artistique personnelle, fondée sur des repères communs.

### 3.1 — Objectifs visés et éléments de progressivité Développer du goût pour les pratiques artistiques

Les enfants doivent avoir des occasions fréquentes de pratiquer, individuellement et collectivement, dans des situations aux objectifs diversifiés. Ils explorent librement, laissent des traces spontanées avec les outils qu'ils choisissent ou que l'enseignant leur propose, dans des espaces et des moments dédiés à ces activités. Ils font des essais que les enseignants accueillent positivement. Ils découvrent des matériaux qui suscitent l'exploration de possibilités nouvelles, s'adaptent à une contrainte matérielle. **Tout au long du cycle**, ils s'intéressent aux effets produits, aux résultats d'actions et situent ces effets ou résultats par rapport aux intentions qu'ils avaient.

Chaque activité offre l'occasion d'une expression orale en langue des signes française, par anticipation, en situation, a posteriori ou de façon décontextualisée.

#### ➤ Découvrir différentes formes d'expression artistique

Des rencontres avec différentes formes d'expression artistique sont organisées régulièrement ; dans la classe, les enfants sont confrontés à des œuvres sous forme de reproductions, de films ou de captations vidéo. La familiarisation avec une dizaine d'œuvres de différentes époques dans différents champs artistiques **sur l'ensemble du cycle** des apprentissages premiers permet aux enfants de commencer à construire des connaissances qui seront stabilisées ensuite pour constituer progressivement une culture artistique de référence. L'enseignant veillera à choisir des œuvres accessibles à de jeunes élèves sourds, qui ne peuvent encore lire les sous-titres, ou à les rendre accessibles par une traduction ou des explications en langue des signes française. Autant que possible, les enfants sont initiés à la fréquentation d'espaces d'expositions, de salles de cinéma et de spectacles vivants afin qu'ils en comprennent la fonction artistique et sociale et découvrent le plaisir d'être spectateur.

#### ➤ Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix

Les enfants apprennent à exprimer leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et, peu à peu, à exprimer leurs intentions et à évoquer leurs réalisations comme celles des autres. L'enseignant les incite à être précis pour comparer, différencier leurs points de vue et ceux des autres, émettre des questionnements ; il les invite à expliciter leurs choix, à formuler ce à quoi ils pensent et à justifier ce qui présente à leurs yeux un intérêt.

### 3.1.1 — Les productions plastiques et visuelles

#### ➤ Dessiner

Les enfants doivent disposer de temps pour dessiner librement, dans un espace aménagé où sont disponibles les outils et supports nécessaires. L'enseignant suscite l'expérimentation de différents outils, du crayon à la palette graphique, et favorise les temps d'échange pour comparer les effets produits. Il permet aux enfants d'identifier les réponses apportées par des plasticiens, des illustrateurs d'albums, à des problèmes qu'ils se sont posés. Il propose

des consignes ouvertes qui incitent à la diversité des productions puis à la mutualisation des productions individuelles ; les échanges sur les différentes représentations d'un même objet enrichissent les pratiques et aident à dépasser les stéréotypes.

Les ébauches ou les premiers dessins sont conservés pour favoriser des comparaisons dans la durée et aider chaque enfant à percevoir ses progrès ; ils peuvent faire l'objet de reprises ou de prolongements.

➤ **S'exercer au graphisme décoratif**

**Tout au long du cycle**, les enfants rencontrent des graphismes décoratifs issus de traditions culturelles et d'époques variées. Ils constituent des répertoires d'images, de motifs divers où ils puisent pour apprendre à reproduire, assembler, organiser, enchaîner à des fins créatives, mais aussi transformer et inventer dans des compositions. L'activité graphique conduite par l'enseignant entraîne à l'exécution de tracés volontaires, à une observation fine et à la discrimination des formes, développe la coordination entre l'œil et la main ainsi qu'une habileté gestuelle diversifiée et adaptée. Ces acquisitions faciliteront la maîtrise des tracés de l'écriture.

➤ **Réaliser des compositions plastiques, planes et en volume**

Pour réaliser différentes compositions plastiques, seuls ou en petit groupe, les enfants sont conduits à s'intéresser à la couleur, aux formes et aux volumes.

Le travail de la couleur s'effectue de manière variée avec les mélanges (à partir des couleurs primaires), les nuances et les camaïeux, les superpositions, les juxtapositions, l'utilisation d'images et de moyens différents (craies, encre, peinture, pigments naturels, etc.). Ces expériences s'accompagnent de l'acquisition d'un lexique approprié pour décrire les actions (foncer, éclaircir, épaissir, etc.) ou les effets produits (épais, opaque, transparent, etc.).

Le travail en volume permet aux enfants d'appréhender des matériaux très différents (argile, bois, béton cellulaire, carton, papier, etc.) ; une consigne présentée comme un problème à résoudre transforme la représentation habituelle du matériau utilisé. Ce travail favorise la représentation du monde en trois dimensions, la recherche de l'équilibre et de la verticalité.

➤ **Observer, comprendre et transformer des images**

Les enfants apprennent **peu à peu** à caractériser les différentes images, fixes ou animées, et leurs fonctions, et à distinguer le réel de sa représentation, afin d'avoir **à terme** un regard critique sur la multitude d'images auxquelles ils sont confrontés depuis leur plus jeune âge.

L'observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec la pratique régulière de productions plastiques et d'échanges.

### 3.1.2 — Univers sensoriels

L'objectif de l'école maternelle est d'enrichir les possibilités de création et l'imaginaire personnel et collectif des enfants, en les confrontant à la diversité des univers visuels. Les activités de perception et de description sont interdépendantes et participent d'une même dynamique.

➤ **Jouer avec son corps**

Par les usages qu'ils font de leur corps, les enfants construisent les bases de leur future expression signée d'adulte. L'école maternelle propose des situations qui leur permettent **progressivement** de découvrir la richesse de l'expression corporelle, les incitent à dépasser les usages courants en les engageant dans une exploration ludique (jeux d'imitation, jeux de mimes, jeux sur les configurations, les mouvements, les emplacements des signes, varier le rythme et l'amplitude d'un discours, explorer différentes postures, différentes mimiques faciales, etc.).

➤ **Affiner son écoute visuelle**

Les activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire visuelle. Elles posent aussi les bases de premières références culturelles et favorisent le développement de l'imaginaire. Elles sont constitutives des séances consacrées aux chansignes, aux comptines et aux productions signées en général. Les activités d'écoute visuelle font l'objet de temps spécifiques ritualisés, évolutifs dans leur durée, au cours desquels les enfants découvrent des environnements visuels et des extraits d'œuvres traditionnelles appartenant à différents styles, cultures et époques, choisies par l'enseignant. L'enseignant privilégie dans un premier temps des extraits caractérisés par des contrastes forts (paramètres éloignés, transferts de taille et forme opposés pour ensuite travailler à partir d'œuvres dont les contrastes sont moins marqués). Les consignes qu'il donne orientent l'attention des enfants de façon à ce qu'ils apprennent à percevoir des indices visuels de plus en plus finement.

### ➤ Acquérir un répertoire de comptines et de chansignes

Les enfants apprennent à chansigner avec des pairs ; l'enseignant prend garde à la précision des paramètres, du rythme et des transferts. Les enfants acquièrent un répertoire de comptines et de chansignes adaptés à leur âge, qui s'enrichit tout au long du cycle. L'enseignant les choisit en puisant, en fonction de ses objectifs, dans la tradition littéraire enfantine (entendante ou sourde) lorsque cela est porteur de sens pour les élèves sourds, et dans le répertoire d'auteurs contemporains sourds. Dans un premier temps, il privilégie les comptines et les chansignes composés de phrases courtes, à structure simple, adaptées aux possibilités motrices des enfants (étendue restreinte, absence de trop grandes difficultés paramétriques et rythmiques). Il peut ensuite faire appel à des chansignes un peu plus complexes, notamment sur le plan de la longueur, du lexique mobilisé, du rythme et des transferts. Les activités d'exploration du monde sonore par la vibration et le mouvement pourront être conduites lors de moments partagés avec les élèves entendants.

#### 3.1.3 — Le spectacle vivant

### ➤ Pratiquer quelques activités des arts du spectacle vivant

Les activités artistiques relevant des arts du spectacle vivant (danse, cirque, mime, théâtre, marionnettes, etc.) sont caractérisées par la mise en jeu du corps et suscitent chez l'enfant de nouvelles sensations et émotions. Elles mobilisent et enrichissent son imaginaire en transformant ses façons usuelles d'agir et de se déplacer, en développant un usage du corps éloigné des modalités quotidiennes et fonctionnelles. Une pratique de ces activités artistiques adaptée aux jeunes enfants leur permet de mettre ainsi en jeu et en scène une expression poétique du mouvement, d'ouvrir leur regard sur les modes d'expression des autres, sur la manière dont ceux-ci traduisent différemment leur ressenti.

Au fil des séances, l'enseignant leur propose d'imiter, d'inventer, d'assembler des propositions personnelles ou partagées. Il les amène à s'appropriier **progressivement** un espace scénique pour s'inscrire dans une production collective. Il les aide à entrer en relation avec les autres, que ce soit lors de rituels de début ou de fin de séance, lors de compositions instantanées au cours desquelles ils improvisent, ou lors d'un moment de production construit avec l'aide d'un adulte et que les enfants mémorisent. Grâce aux temps d'observation et d'échanges avec les autres, les enfants deviennent progressivement des spectateurs actifs et attentifs.

#### 3.2 — Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste ;
- Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant ;
- Réaliser une composition personnelle en reproduisant des graphismes. Créer des graphismes nouveaux ;
- Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés ;
- Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansignes et les interpréter de manière expressive ;
- Jouer avec son corps pour explorer des variantes de rythme, d'émotions, d'intensité et de nuance ;
- Repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments de percussion, des formules rythmiques simples ;
- Décrire une image fixe ou animée et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté ;
- Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son langage corporel, et/ou visuel (image, dessin).

## 4 — Acquérir les premiers outils mathématiques

Comme d'autres domaines, les mathématiques contribuent à la structuration de la pensée. Le développement des premières compétences en mathématiques est un des objectifs prioritaires de l'enseignement à l'école maternelle. Cet enseignement structuré et ambitieux est assuré tout au long du cycle, à travers le jeu, la manipulation d'objets et la résolution de problèmes. Il s'attache à stimuler chez les élèves la curiosité, le plaisir et le goût de la recherche. Il leur permet de comprendre et d'utiliser les nombres, de reconnaître des formes et d'organiser des collections d'objets en fonction de différents critères, catégories, propriétés (forme, grandeur, longueur, masse, contenance – couleur, usage, fonction). Introduire les enfants au plaisir du raisonnement mathématique en maternelle, c'est aussi

les faire jouer avec les formes, l'espace, les cartes, les dessins, les puzzles, les séries, la logique, etc., et enrichir leur langage pour s'exprimer avec précision dans tous ces domaines.

#### 4.1 — Découvrir les nombres et leurs utilisations

Depuis leur naissance, les enfants ont une intuition des grandeurs qui leur permet de comparer et d'évaluer de manière approximative les longueurs (les tailles), les volumes, mais aussi les collections d'objets divers (« il y en a beaucoup », « pas beaucoup », etc.). **À leur arrivée à l'école maternelle**, ils commencent à discriminer les petites quantités, un, deux et parfois trois. Enfin, s'ils savent énoncer les débuts de la suite numérique, cette récitation ne traduit pas une véritable compréhension des quantités et des nombres.

L'école maternelle doit conduire progressivement chacun à comprendre que les nombres permettent à la fois d'exprimer des quantités (usage cardinal) et d'exprimer un rang ou une position dans une liste (usage ordinal). Cet apprentissage demande du temps et la confrontation à de nombreuses situations impliquant des activités pré-numériques puis numériques. Il nécessite un enseignement structuré, **pendant toute la durée du cycle 1**, afin qu'à l'issue de l'école maternelle les connaissances et compétences acquises forment un socle solide sur lequel appuyer les apprentissages ultérieurs.

##### 4.1.1 — Objectifs visés et éléments de progressivité

La construction du nombre s'appuie sur la notion de quantité, sa codification signée et écrite, l'acquisition de la suite signée des nombres et l'usage du dénombrement. Chez les jeunes enfants, ces apprentissages se développent en parallèle avant de pouvoir se coordonner : l'enfant peut, par exemple, savoir réciter assez loin la comptine numérique sans savoir l'utiliser pour dénombrer une collection.

Outre l'usage du nombre pour exprimer des quantités, pour désigner un rang ou une position, il convient de construire et de stabiliser la connaissance des petits nombres. L'enseignant favorise le développement très progressif de la construction de la notion de nombre **dès la petite section et tout au long du cycle 1**, en proposant de manière fréquente et régulière des situations de résolution de problèmes mettant en jeu des nombres. Cette construction ne saurait se confondre avec celle de la numération et des opérations qui relèvent des apprentissages de l'école élémentaire.

###### ➤ Construire le nombre pour exprimer les quantités

Si les enfants peuvent appréhender la quantité par la perception (plus, moins, pareil, beaucoup, pas beaucoup), il leur faut aussi progressivement comprendre que les nombres servent à décrire et à mémoriser les quantités en langue des signes française ou à l'écrit. De plus, il leur faut comprendre que les nombres obéissent à une logique particulière : le nombre change lorsqu'on ajoute ou retire un objet, il ne change pas lorsqu'on remplace un objet par un autre.

La comparaison des collections et la production d'une collection de même cardinal qu'une autre sont des activités essentielles pour l'apprentissage du nombre. L'apprentissage de la notion de nombre se fait progressivement, l'enfant commençant par être en mesure de produire une collection d'un ou deux éléments, avant de pouvoir produire une collection de trois puis quatre éléments. **Vers l'âge de quatre ans**, les enfants commencent à comprendre et à utiliser des nombres plus grands. Le nombre en tant qu'outil de mesure de la quantité est stabilisé quand l'enfant peut l'associer à une collection, quelle qu'en soit la nature, la taille des éléments et l'espace occupé : cinq permet indistinctement de désigner cinq fourmis, cinq cubes ou cinq éléphants ou une collection de cinq objets différents les uns des autres.

**Les trois années** de l'école maternelle sont nécessaires (mais parfois non suffisantes) pour stabiliser ces connaissances en veillant à ce que les nombres travaillés soient composés et décomposés. La maîtrise de la décomposition des nombres est une condition nécessaire à la construction du nombre.

###### ➤ Stabiliser la connaissance des petits nombres

Au cycle 1, la construction des quantités jusqu'à dix est essentielle. Cela n'exclut pas le travail de comparaison sur de grandes collections. Avoir stabilisé la connaissance d'un nombre, par exemple trois, c'est être capable de donner, montrer ou prendre un, deux ou trois et de composer et décomposer deux et trois. **Entre deux et quatre ans**, stabiliser la connaissance des petits nombres (jusqu'à cinq) demande des activités nombreuses et variées portant sur la décomposition et la recombinaison des petites quantités (trois, c'est deux et encore un ; un et encore deux ; quatre, c'est deux et encore deux ; trois et encore un ; un et encore trois), la reconnaissance et l'observation des constellations du dé, la reconnaissance et l'expression d'une quantité avec les doigts de la main, la correspondance terme à terme avec une collection de cardinal connu. Ultérieurement, au-delà de cinq, la même attention doit être portée à l'élaboration progressive des quantités.

Grâce à la pratique régulière d'exercices de passage d'un nombre à un autre (dans des jeux), les enseignants encouragent les élèves à comprendre que les nombres consécutifs sont liés par l'itération de l'unité (trois, c'est deux et encore un). Au départ, l'accent est mis sur les tout petits nombres, de 1 à 4. **Après quatre ans**, les activités de décomposition et recomposition s'exercent sur des quantités jusqu'à dix.

Au-delà des activités spécifiques concernant le nombre, menées sur des temps dédiés, il convient de rendre explicites les usages du nombre tout au long de la journée, dans toutes les occasions : « Nous allons constituer des groupes de quatre enfants », « J'ai déposé cinq étiquettes sur la table », « Il y a deux élèves dans le coin cuisine », etc.

➤ **Utiliser le nombre pour désigner un rang, une position**

Le nombre permet également de conserver la mémoire du rang d'un élément dans une collection organisée. Pour garder en mémoire le rang et la position des objets (troisième perle, cinquième cerceau), les enfants doivent définir un point de départ (une origine), un sens de lecture, un sens de parcours, c'est-à-dire donner un ordre. Cet usage du nombre s'appuie sur la connaissance de la comptine numérique exprimée en langue des signes française et à l'écrit sur celle de l'écriture chiffrée.

L'utilisation de jeux de déplacement sur piste (type « jeux de l'oie ») permet aux enfants de faire le lien entre nombres et espace. Des parcours rectilignes avec des cases numérotées et de même taille sont à privilégier.

➤ **Utiliser le nombre pour résoudre des problèmes**

**Dès la petite section et tout au long du cycle 1**, l'enseignant propose très fréquemment des situations problèmes concrètes, dans lesquelles la réponse n'est pas immédiatement disponible pour les élèves. Les situations proposées sont construites de manière à faire apparaître le nombre comme utile pour anticiper le résultat d'une action sur des quantités (augmentation, diminution, réunion, distribution, partage) ou sur des positions (déplacements en avant ou en arrière). Il peut s'agir, par exemple, de trouver une quantité donnée d'objets ou de trouver le nombre nécessaire d'objets pour compléter une collection (par exemple, dans le jeu de la marchande : « j'en veux 6, et pour l'instant j'en ai 2 »).

Les activités proposées donnent lieu à des questionnements qui invitent à anticiper, choisir, décider, essayer, recommencer, se demander si la réponse obtenue convient et comment le vérifier. Les nombres en jeu dans les situations problèmes sont adaptés aux compétences et aux besoins des élèves. Ces situations problèmes contribuent à la compréhension de la notion de nombre.

Pour résoudre les problèmes (dans des jeux, des situations spécifiquement élaborées par l'enseignant ou issues de la vie de la classe) l'enseignant met à disposition un matériel varié (cubes, gobelets, boîtes, jetons, petites voitures, etc.) que les élèves peuvent manipuler.

Les situations d'apprentissage sont travaillées autant que nécessaire. Les contextes sont variés, afin que les élèves, **en particulier les plus jeunes**, qui ne saisissent pas tout de suite l'ensemble des contraintes liées à une situation, puissent s'en emparer. La répétition des situations, en proposant éventuellement des évolutions, leur permet de mieux en comprendre les enjeux, d'y investir et réinvestir des procédures dont ils pourront éprouver l'efficacité.

Les constructions dans l'espace (imitation de modèles avec des cubes, des briquettes, des buchettes etc.) et reproduction de modèles sur une feuille de papier (gommettes, etc.), et de nombreuses autres activités de la vie quotidienne (verser de l'eau jusqu'à une certaine graduation, mesurer la température, suivre une recette) offrent d'autres problèmes intéressants et motivants pour les enfants (mesurer des quantités, ajouter, soustraire, etc.).

➤ **Construire des premiers savoirs et savoir-faire avec rigueur**

○ *Acquérir la suite des nombres*

Pour que la suite des nombres en langue des signes française soit disponible en tant que ressource pour dénombrer, il faut qu'elle soit stable, ordonnée, segmentée et suffisamment longue. Elle doit être travaillée pour elle-même et constituer un réservoir de mots ordonnés. La connaissance de la suite des signes des nombres ne constitue pas l'apprentissage du nombre mais y contribue.

**Avant quatre ans**, les premiers éléments de la suite numérique peuvent être mis en place jusqu'à cinq ou six puis progressivement étendus jusqu'à trente **en fin de grande section**. L'apprentissage des comptines numériques, du moment qu'elles font intervenir d'autres mots (exemple : « 1 veau, 2 oiseaux, 3 coqs... »), favorise notamment la mémorisation de la suite des nombres. Au-delà de la simple récitation de la comptine des nombres, il est important pour les élèves de pouvoir compter à partir d'un nombre donné, de repérer les nombres qui viennent avant et après, de pouvoir donner le suivant et le précédent d'un nombre, de prendre conscience du lien avec l'augmentation ou la diminution d'un élément d'une collection.

o *Écrire les nombres avec les chiffres*

Parallèlement, les enfants rencontrent les nombres écrits, notamment dans des activités occasionnelles de la vie de la classe, dans des jeux et au travers d'un premier usage du calendrier. Les premières écritures des nombres sont introduites progressivement à partir des besoins de communication au sein de la classe (par exemple, le nombre d'élèves absents ce jour) ou dans la résolution de problèmes concrets. En ajoutant une contrainte d'éloignement dans l'espace et dans le temps dans l'organisation d'une situation, ou en demandant de transmettre une information sans parler, l'enseignant rend nécessaire l'utilisation d'une trace écrite pour garder des informations en mémoire. Cet usage de l'écrit pour se souvenir est une découverte importante. L'enseignant aide à comprendre que la conservation de l'information de quantité passe par l'élaboration d'un code commun (les nombres) et mobilise rapidement cette connaissance.

L'apprentissage du tracé des chiffres se fait avec la même rigueur que celui des lettres. La progression de la capacité de lecture et d'écriture des nombres s'organise sur le cycle, notamment à **partir de quatre ans**.

o *Dénombrer*

Une grande attention doit être portée aux activités de dénombrement pour que soit évité le « comptage-numérotage ». Elles doivent faire apparaître, lors de l'énumération de la collection, que chacun des noms de nombres désigne la quantité qui vient d'être formée. Ainsi, par exemple, pour des éléments déplaçables, « trois » est dit seulement au moment où l'élément pointé rejoint les deux précédents pour former ainsi une collection de trois. Les enfants doivent comprendre que toute quantité s'obtient en ajoutant un à la quantité précédente (ou en enlevant un à la quantité supérieure) et que sa dénomination s'obtient en avançant ou en reculant d'une unité dans la suite des noms de nombres.

Pour dénombrer une collection d'objets, l'enfant doit être en mesure lors du dénombrement de synchroniser la récitation de la suite de nombres avec le pointage des objets à dénombrer, en pointant chaque élément une seule fois et sans en oublier aucun. Cette capacité d'énumération doit être enseignée selon différentes modalités en faisant varier la nature des collections et leur organisation spatiale, car les stratégies ne sont pas les mêmes selon que les objets sont déplaçables ou non (mettre dans une boîte, poser sur une autre table), et selon leur disposition (collection organisée dans l'espace ou non, collection organisée-alignée sur une feuille ou pas).

#### 4.1.2 — Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- Évaluer et comparer des collections d'objets avec des procédures numériques ou non numériques (perception immédiate, correspondance terme à terme, etc.) ;
- Réaliser une collection dont le cardinal est compris entre 1 et 10 ;
- Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités ou pour réaliser une collection de quantité égale à la collection proposée (quantités inférieures ou égales à 10) ;
- Utiliser le nombre pour exprimer la position d'un objet ou d'une personne dans un jeu, dans une situation organisée, sur un rang ou pour comparer des positions ;
- Mobiliser des symboles analogiques (constellations, doigts), dire les nombres en langue des signes ou les écrire (en chiffres), pour communiquer des informations signées et écrites sur une quantité, jusqu'à 10 au moins ;
- Avoir compris que le cardinal ne change pas si on modifie la disposition spatiale ou la nature des éléments ;
- Avoir compris que tout nombre s'obtient en ajoutant un au nombre précédent et que cela correspond à l'ajout d'une unité à la quantité précédente ;
- Quantifier des collections jusqu'à 10 au moins ; les composer et les décomposer par manipulations effectives puis mentales ;
- Dire combien il faut ajouter ou enlever pour obtenir des quantités ne dépassant pas 10 ;
- Parler des nombres à l'aide de leur décomposition ;
- Dire la suite des nombres en LSF jusqu'à 30 et les produire en respectant les différents paramètres de constitution. Dire la suite des nombres-signes à partir d'un nombre donné (entre 1 et 30) ;
- Lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à 10 ;
- Commencer à écrire les nombres en chiffres jusqu'à 10 ;
- Commencer à comparer deux nombres inférieurs ou égaux à 10 écrits en chiffres ;

- Commencer à positionner des nombres les uns par rapport aux autres et à compléter une bande numérique lacunaire (les nombres en jeu sont inférieurs ou égaux à 10) ;
- Commencer à résoudre des problèmes de composition de deux collections, d'ajout ou de retrait, de produit ou de partage (les nombres en jeu sont tous inférieurs ou égaux à 10).

#### 4.2 — Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées

Très tôt, les jeunes enfants discernent intuitivement des formes (carré, triangle, etc.) et des grandeurs (longueur, contenance, masse, aire, etc.). À l'école maternelle, ils construisent des connaissances et des repères sur quelques formes et grandeurs. L'approche des formes planes, des objets de l'espace, des grandeurs, se fait par la perception visuelle, la manipulation et la coordination d'actions sur des objets. Cette approche est soutenue par le langage : il permet de décrire ces objets et ces actions et favorise l'identification de premières caractéristiques descriptives. Ces connaissances qui resteront limitées constituent une première approche de la géométrie et de la mesure qui seront enseignées aux cycles 2 et 3.

##### 4.2.2 — Objectifs visés et éléments de progressivité

Très tôt, les enfants regroupent les objets, soit en fonction de leur aspect, soit en fonction de leur utilisation familière ou de leurs effets. À l'école, ils sont incités à « mettre ensemble ce qui va ensemble » pour comprendre que tout objet peut appartenir à plusieurs catégories et que certains objets ne peuvent pas appartenir à celles-ci. Par des observations, des comparaisons, des tris, les enfants sont amenés à mieux distinguer différents types de critères : forme, longueur, masse, contenance, essentiellement. Ils apprennent **progressivement** à reconnaître, distinguer, décrire des solides puis des formes planes. Ils commencent à appréhender la notion d'alignement, qu'ils peuvent aussi expérimenter lors des séances d'activités physiques. L'enseignant est attentif au fait que l'appréhension des formes planes est plus abstraite que celle des solides et que certains termes prêtent à confusion (carré/cube). L'enseignant utilise un vocabulaire précis (cube, boule, pyramide, cylindre, carré, rectangle, triangle, cercle ou disque – à préférer à « rond ») que les enfants sont entraînés ainsi à comprendre d'abord puis amenés progressivement à utiliser.

Par ailleurs, **dès la petite section**, les enfants sont invités à organiser des suites d'objets en fonction de critères de formes et de couleurs ; les premiers algorithmes qui leur sont proposés sont constitués d'alternances simples. **Dans les années suivantes, progressivement**, ils sont amenés à reconnaître un rythme dans une suite organisée et à continuer cette suite, à inventer des « rythmes » de plus en plus compliqués, à compléter des manques dans une suite organisée.

##### 4.2.3 — Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- Classer des objets en fonction de caractéristiques liées à leur forme ;
- Reconnaître quelques solides (cube, pyramide, boule, cylindre) ;
- Savoir nommer en langue française quelques formes planes (carré, triangle, cercle ou disque, rectangle) et ce, dans toutes leurs orientations et configurations ;
- Classer ou ranger des objets selon un critère de longueur, de masse ou de contenance ;
- Reproduire un assemblage à partir d'un modèle (puzzle, pavage, assemblage de solides) ;
- Reproduire, dessiner des formes planes ;
- Identifier une organisation régulière et poursuivre son application.

## 5 — Explorer le monde

### 5.1 — Se repérer dans le temps et l'espace

Dès leur naissance, par leurs activités exploratoires, les enfants perçoivent intuitivement certaines dimensions spatiales et temporelles de leur environnement immédiat. Ces perceptions leur permettent d'acquérir, au sein de leurs milieux de vie, une première série de repères, de développer des attentes et des souvenirs d'un passé récent. Ces connaissances demeurent toutefois implicites et limitées. L'un des objectifs de l'école maternelle est précisément de les amener **progressivement** à considérer le temps et l'espace comme des dimensions relativement indépendantes des activités en cours, et à commencer à les traiter comme telles. Elle cherche également à les amener à dépasser peu à peu leur propre point de vue et à adopter celui d'autrui.

Chaque activité est l'occasion d'une expression orale, par anticipation, en situation, a posteriori ou de façon décontextualisée.

### 5.1.1 — Objectifs visés et éléments de progressivité

#### ➤ Le temps

L'école maternelle vise la construction de repères temporels et la sensibilisation aux durées : temps court (celui d'une activité avec son avant et son après, journée) et temps long (succession des jours dans la semaine et le mois, succession des saisons). L'appréhension du temps très long (temps historique) est plus difficile, notamment en ce qui concerne la distinction entre passé proche et passé lointain.

##### ○ *Stabiliser les premiers repères temporels*

**Pour les plus jeunes**, les premiers repères temporels sont associés aux activités récurrentes de la vie quotidienne, d'où l'importance d'une organisation régulière et de rituels qui marquent les passages d'un moment à un autre. Ces repères permettent à l'enseignant d'« ancrer » pour les enfants les premiers éléments stables d'une chronologie sommaire et de leur proposer un premier travail d'évocation et d'anticipation en s'appuyant sur des événements proches du moment présent.

##### ○ *Introduire les repères sociaux*

**À partir de la moyenne section**, les repères sociaux sont introduits et utilisés quotidiennement par les enfants pour déterminer les jours de la semaine, pour préciser les événements de la vie scolaire. L'enseignant conduit **progressivement** les enfants à relier entre eux les différents systèmes de repérage, notamment les moments de la journée et les heures pour objectiver les durées et repères utilisés par l'adulte (dans cinq minutes, dans une heure).

##### ○ *Consolider la notion de chronologie*

**En moyenne section**, l'enseignant propose un travail relevant de la construction de la chronologie portant sur des périodes plus larges, notamment la semaine. Il s'appuie pour ce faire sur des événements vécus, dont le déroulement est perceptible par les enfants et pour lesquels des étapes peuvent être distinguées, ordonnées, reconstituées, complétées. Les activités réalisées en classe favorisent l'acquisition des marques temporelles dans le langage, notamment pour situer un propos par rapport au moment présent (hier, aujourd'hui, maintenant, demain, plus tard, etc.). L'enseignant crée les conditions pour que les relations temporelles de succession, d'antériorité, de postériorité, de simultanéité puissent être traduites par les formulations signées adaptées (avant, après, pendant, bien avant, bien après, en même temps, etc.).

**En grande section**, des événements choisis en fonction des projets de classe (la disparition des dinosaures, l'apparition de l'écriture, etc.) ou des éléments du patrimoine architectural proche, de la vie des parents et des grands-parents, peuvent être exploités pour mettre en ordre quelques repères communs mais sans souci de prise en compte de la mesure du temps.

##### ○ *Sensibiliser à la notion de durée*

La notion de durée commence à se mettre en place **vers quatre ans** de façon subjective. En recourant à des outils et dispositifs qui fournissent une appréciation plus objective, l'enseignant amène les enfants non pas à mesurer le temps à proprement parler, mais à le matérialiser en visualisant son écoulement. Ainsi, les sabliers, les enregistrements d'une comptine ou d'une chanson peuvent permettre une première appréhension d'une durée stable donnée ou la comparaison avec une autre.

#### ➤ L'espace

##### ○ *Faire l'expérience de l'espace*

L'expérience de l'espace porte sur l'acquisition de connaissances liées aux déplacements, aux distances et aux repères spatiaux élaborés par les enfants au cours de leurs activités. L'enseignant crée les conditions d'une accumulation d'expériences assorties de prises de repères sur l'espace en permettant aux enfants de l'explorer, de le parcourir, d'observer les positions d'éléments fixes ou mobiles, les déplacements de leurs pairs, d'anticiper progressivement leurs propres itinéraires au travers d'échanges langagiers. L'enseignant favorise ainsi l'organisation de repères que chacun élabore, par l'action et par le langage, à partir de son propre corps afin d'en construire progressivement une image orientée. Parallèlement, l'élève découvre les analogies entre l'espace réel et l'espace de signation.

##### ○ *Représenter l'espace*

Par l'utilisation et la production de représentations diverses (photos, maquettes, dessins, plans, etc.) et également par les échanges langagiers avec leurs camarades et les adultes, les enfants apprennent à restituer leurs

déplacements et à en effectuer à partir de consignes signées comprises et mémorisées. Ils établissent alors les relations entre leurs déplacements et les représentations de ceux-ci. Le passage aux représentations planes par le biais du dessin les amène à commencer à mettre intuitivement en relation des perceptions en trois dimensions et des codages en deux dimensions faisant appel à certaines formes géométriques (rectangles, carrés, triangles, cercles). Ces mises en relations seront plus précisément étudiées à l'école élémentaire, mais elles peuvent déjà être utilisées pour coder des déplacements ou des représentations spatiales. De plus, les dessins, comme les textes présentés sur des pages ou les productions graphiques, initient les enfants à se repérer et à s'orienter dans un espace à deux dimensions, celui de la page mais aussi celui des cahiers et des livres.

#### o *Découvrir l'environnement*

L'observation constitue une activité centrale. Elle est d'abord conduite à « hauteur d'élève » au sein de l'école et de ses abords (la classe, l'école, le village, le quartier, etc.) puis permet la découverte d'espaces moins familiers (selon les cas, campagne, ville, mer, montagne, etc.), à partir de documents et de situations vécues en milieu naturel lors de sorties scolaires régulières. L'observation des constructions humaines (maisons, commerces, monuments, routes, ponts, etc.) relève du même cheminement. Ces différentes situations se prêtent à des questionnements et aux premiers classements, à la production d'images (l'appareil photographique numérique est un auxiliaire pertinent), de recherche d'informations, grâce à la médiation du maître, sur le terrain, dans des documentaires, sur des sites Internet. Cette exploration des milieux permet d'interroger les gestes du quotidien, de faire prendre conscience aux élèves d'interactions simples, de les initier à une attitude responsable (respect des lieux, de la vie, connaissance de l'impact de certains comportements sur l'environnement, etc.). L'ensemble est complété et prolongé au travers des supports de travail, de rituels et de jeux, ainsi que dans le choix des textes et histoires utilisés.

À partir des expériences vécues à l'école et en dehors de celle-ci par les enfants de la classe et des occasions qu'il provoque, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues des signes.

### 5.1.2 — Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- Situer des événements vécus les uns par rapport aux autres et en les repérant dans la journée, la semaine, le mois ou une saison ;
- Ordonner une suite de photographies ou d'images, pour rendre compte d'une situation vécue ou d'un récit fictif entendu, en marquant de manière exacte succession et simultanéité ;
- Utiliser des marqueurs temporels adaptés (puis, pendant, avant, après, etc.) dans des récits, descriptions ou explications ;
- Situer des objets par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères ;
- Se situer par rapport à d'autres, par rapport à des objets repères ;
- Dans un environnement bien connu, réaliser un trajet, un parcours à partir de sa représentation (dessin ou codage) ;
- Élaborer des premiers essais de représentation plane, communicables (construction d'un code commun) ;
- Orienter et utiliser correctement une feuille de papier, un livre ou un autre support d'écrit, en fonction de consignes, d'un but ou d'un projet précis ;
- Utiliser des marqueurs spatiaux adaptés (devant, derrière, droite, gauche, dessus, dessous, etc.) dans des récits, descriptions ou explications en langue des signes française.

### 5.2 — Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière

À leur entrée à l'école maternelle, les enfants ont déjà des représentations qui leur permettent de prendre des repères dans leur vie quotidienne. Pour les aider à découvrir, organiser et comprendre le monde qui les entoure, l'enseignant propose des activités qui amènent les enfants à observer, formuler des interrogations plus rationnelles, construire des relations entre les phénomènes observés, prévoir des conséquences, identifier des caractéristiques susceptibles d'être catégorisées. Les enfants commencent à comprendre ce qui distingue le vivant du non-vivant ; ils manipulent, fabriquent pour se familiariser avec les objets et la matière.

### 5.2.1 — Objectifs visés et éléments de progressivité

#### ➤ Découvrir le monde vivant

L'enseignant conduit les enfants à observer les différentes manifestations de la vie animale et végétale. Ils découvrent le cycle que constituent la naissance, la croissance, la reproduction, le vieillissement, la mort, en assurant les soins nécessaires aux élevages et aux plantations dans la classe. Ils identifient, nomment ou regroupent des animaux en fonction de leurs caractéristiques (poils, plumes, écailles, etc.), de leurs modes de déplacements (marche, reptation, vol, nage, etc.), de leurs milieux de vie, etc.

À travers les activités physiques vécues à l'école, les enfants apprennent à mieux connaître et maîtriser leur corps. Ils comprennent qu'il leur appartient, qu'ils doivent en prendre soin pour se maintenir en forme et favoriser leur bien-être. Ils apprennent à identifier, désigner et nommer les différentes parties du corps. Cette éducation à la santé vise l'acquisition de premiers savoirs et savoir-faire relatifs à une hygiène de vie saine. Elle intègre une première approche des questions nutritionnelles qui peut être liée à une éducation au goût.

Les enfants enrichissent et développent leurs aptitudes sensorielles, s'en servent pour distinguer des réalités différentes selon leurs caractéristiques olfactives, gustatives, tactiles, visuelles et auditives en fonction des aptitudes et des intérêts des élèves sourds quant au monde sonore. Les activités en lien avec l'audition sont menées prioritairement lors de moments partagés avec les entendants. **Chez les plus grands**, il s'agit de comparer, classer ou ordonner ces réalités, les décrire grâce au langage, les catégoriser.

Enfin, les questions de la protection du vivant et de son environnement sont abordées dans le cadre d'une découverte de différents milieux, par une initiation concrète à une attitude responsable.

#### ➤ Explorer la matière

Une première appréhension du concept de matière est favorisée par l'action directe sur les matériaux **dès la petite section**. Les enfants s'exercent régulièrement à des actions variées (transvaser, malaxer, mélanger, transporter, modeler, tailler, couper, morceler, assembler, transformer). **Tout au long du cycle**, ils découvrent les effets de leurs actions et ils utilisent quelques matières ou matériaux naturels (l'eau, le bois, la terre, le sable, l'air, etc.) ou fabriqués par l'homme (le papier, le carton, la semoule, le tissu, etc.).

Les activités qui conduisent à des mélanges, des dissolutions, des transformations mécaniques ou sous l'effet de la chaleur ou du froid permettent progressivement d'approcher quelques propriétés de ces matières et matériaux, quelques aspects de leurs transformations possibles. Elles sont l'occasion de discussions entre enfants et avec l'enseignant, et permettent de classer, désigner et définir leurs qualités en acquérant le vocabulaire approprié.

#### ➤ Utiliser, fabriquer, manipuler des objets

L'utilisation d'instruments, d'objets variés, d'outils conduit les enfants à développer une série d'habiletés, à manipuler et à découvrir leurs usages. **De la petite à la grande section**, les enfants apprennent à relier une action ou le choix d'un outil à l'effet qu'ils veulent obtenir : coller, enfiler, assembler, actionner, boutonner, découper, équilibrer, tenir un outil scripteur, plier, utiliser un gabarit, manipuler une souris d'ordinateur, agir sur une tablette numérique, etc. Toutes ces actions se complexifient au long du cycle. Pour atteindre l'objectif qui leur est fixé ou celui qu'ils se donnent, les enfants apprennent à intégrer progressivement la chronologie des tâches requises et à ordonner une suite d'actions ; **en grande section**, ils sont capables d'utiliser un mode d'emploi ou une fiche de construction illustrés.

Les montages et démontages, dans le cadre des jeux de construction et de la réalisation de maquettes, la fabrication d'objets, contribuent à une première découverte du monde technique.

Les utilisations multiples d'instruments et d'objets sont l'occasion de constater des phénomènes physiques, notamment en utilisant des instruments d'optique simples (les loupes, notamment) ou en agissant avec des ressorts, des aimants, des poulies, des engrenages, des plans inclinés, etc. Les enfants ont besoin d'agir de nombreuses fois pour constater des régularités qui sont les manifestations des phénomènes physiques qu'ils étudieront beaucoup plus tard (la gravité, l'attraction entre deux pôles aimantés, les effets de la lumière, etc.).

**Tout au long du cycle**, les enfants prennent conscience des risques liés à l'usage des objets, notamment dans le cadre de la prévention des accidents domestiques.

#### ➤ Utiliser des outils numériques

Dès leur plus jeune âge, les enfants sont en contact avec les nouvelles technologies. Le rôle de l'école est de leur donner des repères pour en comprendre l'utilité et commencer à les utiliser de manière adaptée (tablette numérique, ordinateur, appareil photo numérique, etc.). Des recherches ciblées, via le réseau Internet, sont

effectuées et commentées par l'enseignant. Une sensibilisation aux techniques de communication adaptées pour les sourds est également effectuée par l'enseignant (visio-conférence, appels d'urgence 114, etc.).

Des projets de classe ou d'école induisant des relations avec d'autres enfants favorisent des expériences de communication à distance. L'enseignant évoque avec les enfants l'idée d'un monde en réseau, qui peut permettre de communiquer avec d'autres personnes parfois très éloignées.

### 5.2.2 — Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- Reconnaître et décrire les principales étapes du développement d'un animal ou d'un végétal, dans une situation d'observation du réel ou sur des images fixes ou animées ;
- Connaître les besoins essentiels de quelques animaux et végétaux ;
- Situer et nommer en langue des signes française les différentes parties du corps humain, sur soi ou sur une représentation ;
- Connaître et mettre en œuvre quelques règles d'hygiène corporelle et d'une vie saine.
- Choisir, utiliser et savoir désigner en langue des signes française des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner, etc.) ;
- Réaliser des constructions ; construire des maquettes simples en fonction de plans ou d'instructions de montage ;
- Utiliser des objets numériques : appareil photo, tablette, ordinateur ;
- Prendre en compte les risques de l'environnement familial proche (objets et comportements dangereux, produits toxiques) ;
- Commencer à adopter une attitude responsable en matière de respect des lieux et de protection du vivant.

### Glossaire des termes utilisés

Dénomination	Définition
Chant signé	Forme d'expression artistique qui consiste à traduire en LSF les paroles d'une chanson en suivant essentiellement le phrasé de celle-ci.
Chansigne	Forme d'expression artistique qui consiste en une interprétation libre d'un chant en LSF marquée par des préoccupations esthétiques (rythme, amplitude, etc.) en langue des signes.
Dactylogier	Épeler des mots à l'aide des signes manuels désignant les lettres de l'alphabet.
Écoute visuelle	Attention portée à un message signé en langue des signes. Les élèves sourds en parcours bilingue travaillent l'écoute visuelle des messages signés qu'ils perçoivent visuellement, tandis que les élèves entendants travaillent l'écoute auditive des messages vocaux qu'ils perçoivent auditivement.
Enseignement bilingue	Enseignement où deux langues, ici langue des signes française (langue vernaculaire) et langue française écrite (langue véhiculaire), sont utilisées pour enseigner les matières scolaires. Il ne s'agit pas, à proprement parler, d'un enseignement à parité horaire hebdomadaire dans l'usage des deux langues, ni d'un enseignement bilingue par la méthode dite immersive.

Graphème	Plus petite unité du système graphique destiné à transcrire les phonèmes. Il est constitué par une ou plusieurs lettres. Le phonème [o] a trois graphèmes : o, au, eau.
Iconicité	Lien de ressemblance formelle entre le signe et ce à quoi il réfère.
Langue orale	Langue utilisée en situation de communication face à un ou des interlocuteur(s) présent(s) ou à distance. Dans les parcours bilingues pour les élèves sourds, la langue des signes est la langue orale. Contrairement aux élèves entendants, la langue orale des élèves sourds en parcours bilingue n'est pas vocale.
LS-vidéo	Document vidéo en langue des signes. Il peut s'agir d'un enregistrement d'une communication en face à face ou d'un enregistrement en vue d'une communication différée (interlocuteur absent ou inconnu).
Morphème	Plus petite unité de sens que contient le mot : par exemple, le « ette » dans « fillette », « maisonnette », « chaussette ».
Voie directe	Décodage des mots sans recours à l'identification des correspondances graphophonologiques. Voie de lecture orthographique dite d'adressage.
Voie indirecte	Décodage des mots fondé sur la capacité à identifier les correspondances graphophonologiques. Voie de lecture dite d'assemblage.

## Annexe 2 – Programme d’enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux bilingue en langue française écrite et langue des signes française (cycle 2)

L’enseignement bilingue en langue française écrite et langue des signes française contribue au développement cognitif, linguistique et culturel des élèves. Son objectif premier est de permettre aux élèves sourds ayant choisi un parcours linguistique bilingue, par une pratique adaptée et progressive, d’atteindre un niveau de communication et d’expression orale et écrite performant. La maîtrise en interaction des deux langues conditionne l’aptitude à s’exprimer à l’écrit et à l’oral ainsi que le développement de l’ensemble des apprentissages. Facteur majeur d’insertion sociale, le bilinguisme, notamment par la maîtrise de la lecture et de l’écriture, permet à l’élève sourd de communiquer avec tous les élèves, d’accéder aux connaissances pour pouvoir exercer demain une citoyenneté éclairée. Il doit être l’objet d’un enseignement spécifique et rigoureux.

### Préambule

#### Spécificités de l’enseignement bilingue langue des signes française / français écrit

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, reconnaît la langue des signes française (LSF) comme une langue à part entière. L’article L. 112-3 du Code de l’éducation définit pour les jeunes sourds le droit à la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et langue française – et une communication en langue française.

L’arrêté du 11 juillet 2017 fixant les programmes d’enseignement de la langue des signes française à l’école primaire et au collège précise le bilinguisme comme un contexte d’enseignement dans lequel la LSF tient lieu de langue orale, langue du face-à-face, et dans lequel le français oral ne fait ni l’objet d’un enseignement, ni d’une évaluation systématique. Il est ainsi rappelé : « On ne peut attendre de l’élève sourd qu’il acquière le français dans le même temps et au même rythme que l’élève entendant s’il n’a pas un accès équivalent à des interactions orales précoces, régulières et confortables dans cette langue. Il apprendra le français progressivement, essentiellement via l’écrit, mais aussi grâce à la LSF, et ceci tout au long de sa vie. »

L’enseignement du français au sein des parcours bilingues LSF / français écrit constitue une véritable exception pédagogique qui justifie le regroupement d’élèves sourds dans une communauté linguistique d’apprentissage ainsi qu’une méthodologie spécifique. La didactique du français est bilingue : l’oral est assuré par la LSF, l’écrit est assuré par le français. Cette spécificité pédagogique nécessite une référence réglementaire indispensable pour les enseignants exerçant au sein d’un parcours bilingue. Les présents programmes de cycle 1 et 2 en constituent les premiers jalons.

#### Adaptation des programmes des cycles 1 et 2 dans un cadre de référence

Les présents programmes concernent uniquement les élèves dont le choix du mode de communication est bilingue (LSF/français écrit). Ils s’appliquent dans le cadre d’un regroupement d’élèves sourds recevant un enseignement en LSF. Ces programmes d’enseignement ont été adaptés en prenant appui sur ceux des cycles 1 et 2, destinés à l’ensemble des élèves de la République. Ils tiennent compte de la singularité des enfants sourds scolarisés en parcours bilingue, où la langue des signes française et la langue française écrite sont les langues enseignées et d’enseignement.

À l’instar des programmes de langues secondes, les présents programmes s’appuient sur la didactique des langues étrangères et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), tout en maintenant l’ambition des attendus du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

L’essentiel des adaptations vise l’accès à la langue française écrite par la voie visuelle orthographique et la découverte du code alphabétique, tout en l’inscrivant en transversalité des apprentissages. En outre, d’autres adaptations proposées relèvent du rythme d’apprentissage, des activités sensorielles mettant en jeu l’audition, de l’enseignement d’une langue vivante étrangère.

Afin d’accompagner cette mise en œuvre, ces programmes seront complétés ultérieurement de cahiers d’accompagnement comprenant des ressources pédagogiques à destination des enseignants.

#### Didactique du français écrit en langue des signes française

Les élèves entendants peuvent s’appuyer sur l’oral du français pour entrer dans la lecture-écriture par la voie indirecte, c’est-à-dire en déchiffrant des mots dont ils connaissent la forme orale, en mémorisant les correspondances

grapho-phonémiques. Pour les élèves sourds des parcours bilingues, la maîtrise du français se construit progressivement par des pratiques variées de lecture-écriture, uniquement par la voie directe, c'est-à-dire par la reconnaissance visuelle orthographique des mots et des structures, directement associés au sens.

La corrélation à établir entre la LSF et le français écrit est d'une nature différente de celle établie par l'enfant entendant entre le français oral et le français écrit. La lecture pour l'enfant sourd bilingue ne repose pas sur la conscience phonologique, l'identification des phonèmes, elle ne consiste pas « à retrouver à l'écrit une langue qu'il connaîtrait déjà à l'oral, mais à découvrir par l'écrit cette langue qu'il ne connaît pas » (annexe 6 des programmes de LSF, arrêté du 11 juillet 2017). L'élève sourd doit mener de front et mettre en lien, tout au long de sa scolarité, découverte et apprentissage de l'écrit en tant que tel et découverte et apprentissage de la langue française.

Cet apprentissage place l'écrit au centre de toutes les disciplines, par le recours régulier à des usages de communication immédiate à l'écrit, habituellement marginaux en classe (communication par messages écrits, clavardage, SMS, etc.), qui permettent d'associer des énoncés écrits à des situations vécues.

La confrontation permanente quotidienne riche et variée avec l'écrit et son usage fonctionnalisé devra être portée comme la priorité pour l'apprentissage du français écrit. Cette approche prend comme point de départ la langue en fonctionnement, par l'usage répété d'énoncés et la découverte de textes dans leur totalité en lien avec des situations de référence qui font sens, en rapport avec l'âge et le niveau d'acquisition des élèves. Pour autant, le repérage, la comparaison, l'analyse des unités constitutives des énoncés et leur automatisation sont indispensables à la construction de stratégies efficaces de lecture-écriture et à leur mémorisation. Ainsi, différents domaines didactiques correspondant à des unités linguistiques de taille et de valeurs différentes seront dégagés. Ils feront l'objet d'une méthodologie tant en lecture qu'en production d'écrit prenant d'abord appui sur les éléments les plus signifiants pour aller vers les éléments les plus distinctifs :

- Les situations et les textes ;
- Les énoncés et leur grammaire (propositions ou phrases) ;
- Le lexique et sa morphologie (les mots, leur famille et leur composition) ;
- Les éléments distinctifs du mot (orthographe, syllabes écrites, graphèmes, lettres).

### **Lire/écrire en contexte bilingue**

Il ne peut être attendu de l'élève sourd signant une lecture à voix haute mot à mot d'un texte écrit. Pour ces élèves, la lecture à haute voix se traduira par :

- Une lecture expressive en LSF, « lecture à hautes mains » ;
- Exceptionnellement et sur des séquences spécifiques, une lecture mot à mot en français signé. Ce recours à la lecture signée en mot à mot permettra à l'enseignant de vérifier l'identification des mots de la phrase par l'élève. Cet usage devra rester ponctuel si l'on veut que l'élève identifie efficacement les groupes de sens et se détache du mot à mot.

La situation d'enseignement nécessite une approche contrastive LSF/français écrit. À cette fin, le programme de français comprend des activités en LSF, nécessaires à une bonne maîtrise des genres de l'oral (le récit, la description, l'exposé, le débat, etc.), dont certaines caractéristiques se retrouveront à l'écrit. L'observation et l'analyse du français, l'étude de la langue, utiles à la compréhension des régularités de la langue française, feront l'objet de commentaires en LSF. La comparaison entre les deux langues prendra progressivement une place centrale dans l'ensemble des champs disciplinaires.

Les parties des programmes de référence focalisées sur le langage oral étant couvertes par les programmes de LSF fixés par l'arrêté du 11 juillet 2017, des renvois explicites vers ces programmes sont indiqués. Une partie des compétences du français oral est transposée vers l'écrit.

La langue des signes vidéo (LS-vidéo), largement développée dans les programmes de LSF, devient dans le programme de français un outil indispensable à la communication différée, dont les spécificités préfigurent les caractéristiques de la communication écrite. La LS-vidéo est aussi une médiation précieuse lors de la production écrite. Elle permet de conserver une trace des contenus du cours et d'en favoriser la mémorisation. Elle nécessite des équipements numériques dédiés (caméras, ordinateurs ou tablettes, logiciels de traitement vidéo, espace Web accessible, etc.).

### **Le recours aux stratégies grapho-phonémiques**

Certains élèves sourds peuvent parfois interpellier leur enseignant sur le lien entre mot écrit et mot oral du français, voire mobiliser spontanément des stratégies de lecture-écriture de nature grapho-phonémique. Ces stratégies peuvent constituer pour l'élève sourd une entrée supplémentaire potentielle dans l'écrit, qui peut participer de la

mémorisation des mots et des structures en développant notamment la mémoire séquentielle. Cela ne doit pas être ignoré.

Pour répondre aux besoins de ces élèves, l'enseignant pourra afficher progressivement les différents graphèmes correspondant à un même son, en commençant par ceux dont l'image labiale est facilement appréhendable (o, au, eau pour le son [o], par exemple). L'entrée dans l'apprentissage se fera alors à partir de ce qui est perçu par l'élève, c'est-à-dire le graphème ou la syllabe écrite. Il ne s'agit là, dans cette découverte des liens grapho-phonémiques, ni de faire prononcer, ni de faire entendre les sons, mais de donner des repères structurants dont les élèves sourds se saisiront ou non. Il s'agit là d'une stratégie pédagogique complémentaire pouvant aider à identifier ou à orthographier un mot, même de manière ponctuelle.

L'affichage des correspondances graphèmes/phonèmes, effectif à la fin du cycle, peut constituer chez certains élèves sourds une aide à la mémorisation des mots et des structures. Il revient à chaque enseignant de réfléchir à la manière d'y sensibiliser les élèves, selon un rythme et une systématisme qui lui appartient.

Cela ne remet aucunement en cause la voie directe comme mode principal d'identification des mots. En effet, la capacité à identifier des relations graphèmes-phonèmes ne fait pas partie des attendus de fin de cycle et n'est donc pas évaluée.

Dans le cadre de la construction d'une culture scolaire commune entre élèves sourds et entendants, des activités ponctuelles sur l'oralité du français et les aspects grapho-phonémiques pourront être proposées par les enseignants en s'appuyant sur la compréhension ou conceptualisation du principe alphabétique.

## Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)

### Volet 1 — les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)

Apprendre à l'école, c'est interroger le monde. C'est aussi acquérir des langages spécifiques, acquisitions pour lesquelles le simple fait de grandir ne suffit pas. Le cycle 2 couvre la période du CP au CE2, offrant ainsi la durée et la cohérence nécessaires pour des apprentissages progressifs et exigeants. Au cycle 2, tous les enseignements interrogent le monde et participent à l'acquisition de la langue des signes françaises (LSF) et de la langue française écrite. La maîtrise des langages, et notamment de la langue des signes française et de la langue française écrite, est centrale.

- **Au cycle 2, l'acquisition des savoirs fondamentaux (s'exprimer et comprendre en LSF, lire, écrire, compter, respecter autrui) est la priorité.**

L'enseignement doit être particulièrement structuré et explicite. Il s'agit de donner du sens aux apprentissages, mais il faut aussi les envisager dans leur progressivité. Les enfants sourds et malentendants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme. La classe s'organise autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et d'une différenciation des apprentissages visant à réduire les écarts langagiers et à faire progresser l'ensemble des élèves. Il s'agit aussi de prendre en compte les autres besoins éducatifs particuliers de certains élèves sourds (élèves nouvellement arrivés en France, présentant un retard de langage, porteurs d'un trouble cognitif, éprouvant des difficultés importantes à entrer dans l'écrit, peu ou non scolarisés antérieurement, etc.) qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés.

- **Au cycle 2, le sens et l'automatisation se construisent simultanément.**

La compréhension est indispensable à l'élaboration de savoirs solides que les élèves pourront réinvestir, et l'automatisation de certains savoir-faire est le moyen de libérer des ressources cognitives afin qu'ils puissent accéder à des opérations plus élaborées et à la compréhension. Tous les enseignements sont concernés. En mathématiques, comprendre les différentes opérations est indispensable à l'élaboration de ces savoirs que les élèves réinvestissent. En parallèle, des connaissances immédiatement disponibles (comme les résultats des tables de multiplication) améliorent considérablement les capacités de « calcul intelligent », où les élèves comprennent ce qu'ils font et pourquoi ils le font. En questionnement du monde, la construction des repères temporels répond à la même logique : leur compréhension liée à un apprentissage explicite permet progressivement de les utiliser spontanément.

- **Au cycle 2, la LSF et la langue française écrite constituent des objets d'apprentissage centraux.**

L'automatisation et la construction du sens à l'écrit constituent deux dimensions nécessaires à la maîtrise de la langue française. Pour l'élève sourd, ce travail est constamment mené avec la LSF : les élèves l'expérimentent comme outil de communication orale leur permettant d'appréhender la nature, les fonctions et les contraintes de la communication écrite. Elle est la langue des échanges dans la classe qui permet d'interroger et commenter les textes. Elle est également la langue dans laquelle les élèves acquièrent les premiers outils de description linguistiques, qui seront

ensuite réinvestis dans l'étude du français écrit, notamment via la mise en place progressive d'activités d'analyse contrastive entre LSF et français écrit.

Au cycle 2, la poursuite de l'acquisition du français par l'écrit passe par l'expérience des écrits en situation, ce qui permet aux élèves d'en comprendre la fonction. Ils lisent différents genres d'écrits et s'exercent à produire des textes ayant de véritables destinataires. Ils rendent compte de visites, d'expériences, de recherches. Il s'agit pour eux d'acquiescer des énoncés, c'est-à-dire de découvrir des phrases et des mots écrits en lien avec des situations concrètes où ils s'emploient. Le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe sont d'abord appréhendés implicitement par l'usage et la manipulation avant d'être explicités.

L'automatisation de l'identification des mots et des structures est une condition indispensable à la bonne compréhension des textes. La mémorisation progressive et régulière d'énoncés écrits (extraits de textes lus ou d'activités écrites porteuses de sens) passe par l'observation de leur composition et la manipulation de leurs composants (la syntaxe : l'ordre des mots ; l'orthographe : la suite de lettres dans les mots, le découpage des mots en unités de sens, comme par exemple dans auto-mobile-s). En complément de l'identification des mots par la voie directe, qui va des unités graphiques au sens, l'élève sourd peut être sensibilisé au principe alphabétique (association des lettres ou groupes de lettres aux « images sonores »). Il ne s'agit pas alors de lui faire discriminer ou prononcer les sons, mais de lui faire prendre conscience des relations qui unissent l'oral et l'écrit ainsi que de leur fonctionnement respectif propre.

La langue est un outil au service de tous les apprentissages. L'enseignement bilingue dans tous les domaines et la polyvalence des professeurs permettent de favoriser les croisements entre les domaines d'enseignement et la comparaison entre la LSF et le français écrit avec des retours réguliers sur les apprentissages fondamentaux.

- **Au cycle 2, on articule le concret et l'abstrait.**

Observer et agir, manipuler, expérimenter, toutes ces activités mènent à la représentation, qu'elle soit analogique (dessins, images, schématisations) ou symbolique, abstraite (nombres, concepts).

- **Au cycle 2, la LSF et le français écrit sont en décalage important.**

Le rythme d'acquisition des deux langues se fait à un rythme différent, notamment dans les premiers niveaux du cycle 2. Le niveau de maîtrise, de compréhension et de production en LSF de l'élève est souvent très supérieur à celui de compréhension et de production en français écrit. L'enseignement bilingue doit être l'objet d'une construction pédagogique et didactique progressive et adaptée : les progrès en LSF et en français écrit sont liés. L'approche contrastive LS-vidéo/français écrit, déterminante, est amorcée dès le CP.

- **Au cycle 2, les connaissances intuitives tiennent encore une place centrale.**

En dehors de l'école, dans leurs familles ou ailleurs, les enfants acquièrent des connaissances dans de nombreux domaines : social (règles, conventions, usages), physique (connaissance de son corps, des mouvements), de la LSF et de la culture. Ces connaissances contribuent aux fondements des apprentissages. L'élève est encouragé à comprendre ce qu'il sait et sait faire ainsi qu'à utiliser sa réflexion lors des temps d'apprentissage.

- **Au cycle 2, on apprend à réaliser les activités scolaires fondamentales.**

On retrouve ces activités dans plusieurs enseignements et elles se poursuivront au cours de la scolarité : résoudre un problème, lire et comprendre un document, rédiger un texte court, un schéma comportant de l'écrit, créer ou concevoir un objet. Les liens entre ces diverses activités scolaires fondamentales seront mis en évidence par les professeurs qui en souligneront les analogies, par exemple : résoudre un problème mathématique, mettre en œuvre une démarche d'investigation en sciences, comprendre et interpréter un texte en français adapté au niveau de maîtrise de l'élève, recevoir une œuvre d'art, produire et comprendre un support en LS-vidéo.

- **Au cycle 2, on apprend à justifier de façon rationnelle.**

Les élèves, dans le contexte d'une activité, savent la réaliser mais aussi expliquer pourquoi et comment ils l'ont réalisée. Ils apprennent à justifier leurs réponses et leurs démarches. Ceci permet aux élèves de mettre en doute, de critiquer leur production, mais aussi d'apprécier ce qui a été fait par eux-mêmes ou par autrui, en LSF, et, très progressivement, à l'écrit.

L'éducation aux médias et à l'information permet de préparer l'exercice du jugement et de développer l'esprit critique.

## **Volet 2 — contributions essentielles des différents enseignements au socle commun**

### **Domaine 1 — Les langages pour penser et communiquer**

#### **Comprendre, s'exprimer en utilisant la LSF et la langue française écrite**

Au cycle 2, l'apprentissage de la langue en interaction s'exerce principalement en LSF, et celui de la langue écrite se fait en français. L'acquisition d'une aisance en LSF, l'accès progressif à la langue écrite en réception, en production et en

interaction s'accompagnent de l'observation du fonctionnement des deux langues et permettent de produire des énoncés en LSF maîtrisés, des écrits simples, de mieux en mieux organisés, ponctués, de plus en plus complexes, et de commencer à exercer une vigilance orthographique.

Tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue. Toutefois, « Questionner le monde » et les arts plastiques, en proposant de s'intéresser à des phénomènes naturels, des formes et des représentations variées, fournit l'occasion de les décrire, de les comparer, et de commencer à manipuler, en LSF comme à l'écrit, des formes d'expression et un lexique spécifiques.

### **Comprendre, s'exprimer en expérimentant une autre langue des signes**

Le cycle 2 est le point de départ de l'enseignement des langues étrangères ou régionales, qui doit tendre vers le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Pour l'élève sourd en pleine construction de la langue française écrite, l'ouverture sur la diversité linguistique se fera à travers la découverte d'une langue des signes étrangère et la culture qui lui est associée. La pratique du chansigne, du théâtre ou encore de l'éducation physique et sportive dans cette nouvelle langue contribue à sensibiliser les élèves à cette dimension culturelle. Les rapprochements qui seront faits avec la LSF leur permettront en outre d'affiner leurs capacités de prise de recul sur le fonctionnement des langues en présence.

### **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques**

Les mathématiques participent à l'acquisition des langages scientifiques : compréhension du système de numération, pratique du calcul, connaissance des grandeurs. Les représentations symboliques transcrivent l'observation, l'exploration et le questionnement des objets et de la réalité du monde.

Dans l'enseignement « Questionner le monde », les activités de manipulation, de mesures, de calcul, à partir d'expériences simples, utilisent pleinement les langages scientifiques. La familiarisation avec un lexique approprié et précis, écrit et en LSF, la rencontre avec des énoncés mathématiques exprimés en LSF ou en français écrit, permettent la lecture, l'exploitation et la communication de résultats à partir de représentations variées d'objets, de phénomènes et d'expériences simples (tableaux, graphiques simples, cartes, schémas, frises chronologiques, etc.).

L'éducation physique et sportive exprimée en LSF ou en français écrit permet de mettre en relation l'espace vécu et l'espace représenté : dans les activités d'orientation en lien avec la géométrie (repérage dans l'espace, sur un quadrillage, déplacements) ; dans les activités d'athlétisme où sont régulièrement convoqués les grandeurs et les mesures, les calculs divers sur les longueurs, les durées ; dans les jeux collectifs (calculs de résultats, scores, etc.).

### **Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps**

Tous les enseignements concourent à développer les capacités à s'exprimer et à communiquer en LSF et en français écrit. L'initiation à différentes formes de langages favorise les interactions sociales : en LSF et en français écrit, pour comprendre et produire des messages en face à face ; dans le domaine artistique, pour réaliser une production, la présenter, s'exprimer sur celle-ci, sur celle de ses pairs, pour comparer quelques œuvres d'arts plastiques, exprimer les émotions qu'elles provoquent. L'éducation musicale, nécessairement appréhendée différemment, via les canaux visuo-gestuel et vibratoire, participe à la construction des compétences de communication (se reporter au volet 3 de l'arrêté du 11 juillet 2017 fixant les programmes d'enseignement de la langue des signes française à l'école primaire et au collège). En éducation physique et sportive, notamment dans le cadre du développement des activités à visée artistique et esthétique, les compétences langagières sont sollicitées pour s'exprimer et communiquer, en reproduisant ou en créant des actions, en les proposant à voir, en donnant son avis.

## **Domaine 2 — Les méthodes et outils pour apprendre**

Savoir apprendre une leçon ou une poésie, utiliser des écrits intermédiaires ou recourir à des enregistrements en LS-vidéo, relire un texte, une consigne, utiliser des outils de référence, fréquenter des bibliothèques et des centres de documentation pour rechercher de l'information, utiliser l'ordinateur, etc., sont autant de pratiques à acquérir pour permettre de mieux organiser son travail. Coopérer et réaliser des projets convoquent tous les enseignements. La démarche de projet développe la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe en utilisant des outils divers pour aboutir à une production. La fréquentation et l'utilisation régulières des outils numériques au cycle 2, dans tous les enseignements, permet de découvrir les règles de communication numérique et de commencer à en mesurer les limites et les risques.

Tous les enseignements concourent à développer les compétences méthodologiques pour améliorer l'efficacité des apprentissages et favoriser la réussite de tous les élèves. Dans le champ « Questionner le monde », la familiarisation aux techniques de l'information et de la communication contribue à développer les capacités à rechercher l'information, à la partager, à développer les premières explicitations et argumentations et à porter un jugement critique. En français, extraire des informations d'un texte, d'une ressource documentaire en français ou en LSF permet de répondre aux interrogations, aux besoins, aux curiosités ; la familiarisation avec quelques logiciels (traitement de texte avec correcteur

orthographique, dispositif d'écriture collaborative, dictionnaires bilingues, etc.) aide à rédiger et à se relire. Les activités de lecture de séquences en LS-vidéo ou sous-titrées en français facile à lire et à comprendre, de production en LS-vidéo ou de sous-titrage simple, se nourrissent également des dispositifs et réseaux numériques. En mathématiques, mémoriser, utiliser des outils de référence, essayer, proposer une réponse, argumenter, vérifier, sont des composantes de la résolution de problèmes simples de la vie quotidienne. En langue des signes étrangère, utiliser des supports écrits ou multimédia, papiers ou numériques, culturellement identifiables, développe le goût des échanges. Les arts tirent profit des recherches sur Internet dans le cadre du travail sur l'image, de la recherche d'informations pour créer et représenter et de la manipulation d'objets visuels.

### Domaine 3 — La formation de la personne et du citoyen

L'accès à des valeurs morales, civiques et sociales se fait à partir de situations concrètes, de confrontations avec la diversité des textes et des œuvres en français ou en LSF, dans tous les enseignements, et plus particulièrement dans l'enseignement moral et civique.

Cet enseignement poursuit trois finalités intimement liées entre elles : respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la République, construire une culture civique. Il vise à faire comprendre pourquoi et comment sont élaborées les règles, à en acquérir le sens, à connaître le droit dans et hors de l'école. Confronté à des exemples de préjugés, à des réflexions sur la justice et l'injustice, l'élève est sensibilisé à une culture du jugement moral : par le débat, l'argumentation, l'interrogation raisonnée, l'élève acquiert la capacité d'émettre un point de vue personnel, en LSF et, progressivement, en français écrit, d'exprimer ses sentiments, ses opinions, d'accéder à une réflexion critique, de formuler et de justifier des jugements. Il apprend à différencier son intérêt particulier de l'intérêt général. Il est sensibilisé à un usage responsable du numérique.

Dans le cadre de l'enseignement « Questionner le monde », les élèves commencent à acquérir une conscience citoyenne en apprenant le respect des engagements envers soi et autrui, en adoptant une attitude raisonnée fondée sur la connaissance, en développant un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé. L'expression de leurs sentiments et de leurs émotions, leur régulation, la confrontation de leurs perceptions à celles des autres s'exercent en priorité en LSF. Elles s'appuient également sur l'ensemble des activités artistiques, sur l'enseignement du français écrit et de l'éducation physique et sportive. Ces enseignements nourrissent les goûts et les capacités expressives, fixent les règles et les exigences d'une production individuelle ou collective, éduquent aux codes de communication et d'expression, aident à acquérir le respect de soi et des autres, affûtent l'esprit critique. Ils permettent aux élèves de donner leur avis, d'identifier et de remplir des rôles et des statuts différents dans les situations proposées ; ils s'accompagnent de l'apprentissage d'un lexique en LSF et en français écrit, où les notions de droits et de devoirs, de protection, de liberté, de justice, de respect et de laïcité sont définies et construites. Débattre, argumenter rationnellement, émettre des conjectures et des réfutations simples, s'interroger sur les objets de la connaissance, commencer à résoudre des problèmes, notamment en mathématiques, en formulant et en justifiant ses choix, développent le jugement et la confiance en soi.

La découverte d'une langue des signes étrangère participe à la construction de la confiance en soi lorsque la production est accompagnée, étayée et respectée. Cet enseignement permet l'acceptation de l'autre et alimente l'acquisition progressive de l'autonomie.

Tous les enseignements concourent à développer le sens de l'engagement et de l'initiative, principalement dans la mise en œuvre de projets individuels et collectifs, avec ses pairs ou avec d'autres partenaires.

### Domaine 4 — Les systèmes naturels et les systèmes techniques

« Questionner le monde » constitue l'enseignement privilégié pour formuler des questions, émettre des suppositions, imaginer des dispositifs d'exploration et proposer des réponses. Par l'observation fine du réel dans trois domaines, le vivant, la matière et les objets, la démarche d'investigation permet d'accéder à la connaissance de quelques caractéristiques du monde vivant, à l'observation et à la description de quelques phénomènes naturels, et à la compréhension des fonctions et des fonctionnements d'objets simples.

Différentes formes de raisonnement commencent à être mobilisées (par analogie, par déduction logique, par inférence, etc.) en fonction des besoins. Étayé par le professeur, l'élève s'essaie à expérimenter, présenter la démarche suivie, expliquer, démontrer, exploiter et communiquer les résultats de mesures ou de recherches, la réponse au problème posé en utilisant un langage précis.

Le discours produit en LSF puis progressivement en français écrit est argumenté et prend appui sur des observations et des recherches et non sur des croyances. Cet enseignement développe une attitude raisonnée fondée sur la connaissance ; il concourt au développement d'un comportement responsable vis-à-vis des autres, de l'environnement, de sa santé. Des gestes simples favorisent la connaissance et l'acquisition de règles d'hygiène (propreté, alimentation, sommeil), de sécurité et de protection de l'environnement.

La pratique du calcul, l'acquisition du sens des opérations et la résolution de problèmes élémentaires en mathématiques permettent l'observation, suscitent des questionnements et la recherche de réponses, donnent du sens aux notions abordées et participent à la compréhension de quelques éléments du monde.

L'enseignement des arts plastiques permet lui aussi d'aborder sous un angle différent les objets et la matière lors de la conception et de la réalisation d'objets. L'imagination et la créativité sont convoquées lors de la modélisation de quelques objets dans la sphère artistique, culturelle ou esthétique ou dans la sphère technologique, comme des circuits électriques simples, en se fondant sur l'observation et quelques connaissances scientifiques ou techniques de base.

L'enseignement moral et civique participe pleinement à la construction du futur citoyen dans le cadre de l'école et de la classe. Respecter ses engagements, travailler en autonomie et coopérer, s'impliquer dans la vie de l'école et de la classe, constituent les premiers principes de responsabilité individuelle et collective.

### Domaine 5 — Les représentations du monde et l'activité humaine

Le travail mené au sein des enseignements artistiques dans une nécessaire complémentarité entre la réception et la production permet à l'élève de commencer à comprendre les représentations du monde. Comprendre la diversité des représentations dans le temps et dans l'espace à travers quelques œuvres majeures du patrimoine et de la littérature de jeunesse en LSF et en français, adaptées au cycle 2 et au niveau linguistique des élèves, complète cette formation. Cette compréhension est favorisée lorsque les élèves utilisent leurs connaissances et leurs compétences lors de la réalisation d'actions et de productions individuelles, collectives, plastiques, chansonnées, etc., à visée expressive, esthétique ou acrobatique, lors de la conception et de la création d'objets dans des situations problématisées. Ils peuvent inventer des histoires en manipulant et en jouant de stéréotypes, produire des œuvres en s'inspirant de leurs expériences créatives, de techniques abordées en classe, d'œuvres rencontrées.

Dans les enseignements « Questionner le monde », mathématiques et éducation physique et sportive mettent en place les notions d'espace et de temps. Se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer, le représenter, identifier les grands repères terrestres, construire des figures géométriques simples, situer des œuvres d'art d'époques différentes, effectuer des parcours et des déplacements lors d'activités physiques ou esthétiques, participent à l'installation des repères spatiaux.

Les repères temporels aident à appréhender et à apprendre les notions de continuité, de succession, d'antériorité et de postériorité, de simultanéité, représentées par des schémas et exprimées en LSF, d'abord, puis progressivement en français écrit. Commencer à repérer quelques événements dans un temps long, prendre conscience de réalités ou d'événements du passé et du temps plus ou moins grand qui nous en sépare visent à une première approche de la chronologie. La répétition des événements et l'appréhension du temps qui passe permettent une première approche des rythmes cycliques. Plus particulièrement, le champ « Questionner le monde » permet également de construire progressivement une culture commune, dans une société organisée, évoluant dans un temps et un espace donné : découverte de l'environnement proche et plus éloigné, étude de ces espaces et de leurs principales fonctions, comparaison de quelques modes de vie et mise en relation des choix de transformation et d'adaptation aux milieux géographiques. À cette occasion, l'impact de l'activité humaine sur l'environnement proche ou plus éloigné est abordé. L'enseignement des langues des signes étrangères, dans sa dimension culturelle, contribue à faire comprendre d'autres modes de vie.

### Volet 3 — Les enseignements

L'enseignement de la LSF et du français écrit consolide les compétences des élèves pour communiquer et vivre en société, structure chacun dans sa relation au monde et participe à la construction de soi ; il facilite l'entrée dans tous les enseignements et leurs langages.

Les enseignements artistiques, les arts plastiques, l'éducation physique et sportive, l'enseignement moral et civique, « Questionner le monde » et les mathématiques ne font pas l'objet d'un programme spécifique pour les élèves sourds bilingues (suivre le volet 3 du Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 31 du 30 juillet 2020).

#### Les enseignements relatifs aux langues de l'élève sourd bilingue

La pratique de la LSF en tant que langue du face-à-face est transversale à tous les enseignements : elle permet aux élèves sourds d'acquérir des connaissances, un lexique de plus en plus précis, d'enrichir et de structurer leur discours. La LSF et la langue française écrite sont étroitement imbriquées, constitutives du bilinguisme en construction de l'élève sourd.

En tant que langue orale de l'élève sourd, la LSF a plusieurs fonctions. Elle permet à l'élève :

- d'appréhender et d'éclairer les principes et contraintes de la communication écrite, notamment par la pratique de la LS-vidéo ;
- de commenter et d'interroger les textes lus ;

- de planifier et réviser ses propres productions écrites ;
- d'acquérir précocement des compétences socio-discursives transférables à l'écrit (s'exprimer de façon claire et cohérente, ordonner ses idées dans un but précis : se présenter, décrire un objet, raconter un événement réel ou fictif, argumenter son point de vue, etc.).

Par la mise en place progressive d'activités d'analyse contrastive entre LSF et français écrit, les élèves apprennent à comparer les deux langues. Ils réinvestissent les compétences acquises en LSF dans l'étude du français écrit. L'étude du fonctionnement de la LSF est ainsi partagée entre des temps d'enseignement sur la LSF et des temps dédiés à son articulation avec l'enseignement du français écrit.

La finalité du cycle 2 est d'assurer de solides compétences en LSF et des compétences de base en lecture et en écriture pour tous les élèves sourds. Durant ce cycle, un apprentissage explicite de la LSF et du français est organisé à raison de plusieurs séances chaque jour. L'étude de la langue, dimension essentielle de ces enseignements, doit être l'objet d'un enseignement spécifique, rigoureux et explicite, en LSF comme en français.

### Langue des signes française

Les enseignements de LSF pour le cycle 2 sont présentés dans l'arrêté du 11 juillet 2017 fixant les programmes d'enseignement de la langue des signes française à l'école primaire et au collège (volet 3).

### Langue française écrite, langue seconde

À l'école maternelle, les élèves ont développé des compétences dans l'usage de la LSF, appris à échanger en situation de face-à-face, écouté des discours en LSF, visionné des textes traduits en LSF et appris à les comprendre. Ils ont découvert la fonction de l'écrit et commencé à écrire. L'acquisition d'énoncés en LSF et en français écrit, une première conscience de la composition des mots, l'attention aux régularités de la langue et un premier entraînement aux gestes essentiels de l'écriture leur ont donné des repères pour engager les apprentissages fondamentaux en lecture et en écriture.

**L'enseignement du français écrit est nécessairement bilingue, il se base sur les compétences acquises préalablement en LSF. Le français écrit s'acquiert notamment par des interactions écrites** (échanges de messages courts). Cette modalité, si elle est développée à l'école, permet aux élèves d'intégrer progressivement des énoncés complets en lien avec des moments de vie et de classe variés.

Les activités de lecture et d'écriture, de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire sont quotidiennes. Les relations entre elles et entre les deux langues sont permanentes. Afin de conduire chaque élève à une identification sûre et efficace des mots, des activités systématiques permettant d'acquérir et de perfectionner la maîtrise et la mémorisation de mots, d'expressions et de phrases sont programmées. Les démarches et stratégies de compréhension des textes lus sont enseignées explicitement.

Une approche très progressive, fondée sur l'observation et la manipulation des énoncés et des formes simples en français, leur classement et leur transformation, conduit à une première structuration de connaissances qui seront consolidées au cycle suivant. Mises en œuvre dans des séances spécifiques et dans de nombreux exercices d'entraînement, ces connaissances sont exploitées – vérifiées, consolidées, automatisées – en situation d'expression en LSF ou à l'écrit.

Compétences travaillées	Domaines du socle
<p><b>Comprendre et s'exprimer</b></p> <p><b>En LSF</b> (Cf. programmes de LSF)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- écouter pour comprendre des messages en LSF ou des textes dits en LSF par un adulte ;</li> <li>- dire en LSF pour être écouté et compris avec ou sans support écrit ;</li> <li>- participer à des échanges en LSF dans des situations diverses ;</li> <li>- adopter une distance critique par rapport au langage produit.</li> </ul> <p><b>En français écrit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- participer à des échanges écrits en situation de communication immédiate ;</li> </ul>	<p>1, 2, 3</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- adopter une distance critique par rapport aux écrits produits.</li> </ul> <p>Un enregistrement en LS-vidéo différée (cf. programmes de LSF, volet 3)</p>	
<p><b>Lire en français, visionner en LS-vidéo</b></p> <p><b>Lire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier des mots et des groupes de mots de manière de plus en plus aisée ;</li> <li>- comprendre un texte et contrôler sa compréhension ;</li> <li>- pratiquer différentes formes de lecture ;</li> <li>- restituer en LSF le sens d'un texte.</li> </ul> <p><b>Visionner un document en LS-vidéo</b> (cf. programmes de LSF, volet 3)</p>	1, 5
<p><b>Écrire, produire en LS-vidéo</b></p> <p><b>Écrire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- copier ;</li> <li>- produire des textes courts, avec des outils d'aide à l'écriture, en commençant à s'approprier une démarche ;</li> <li>- réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit.</li> </ul> <p><b>Produire en LS-vidéo</b> (cf. programmes de LSF, volet 3)</p> <p>expérimenter en LS-vidéo les contraintes liées à l'absence de destinataire pour mieux comprendre comment produire un texte à l'écrit.</p>	1
<p><b>Comprendre le fonctionnement de la langue</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- passer de l'oralité de la LSF à l'écrit.</li> </ul> <p>construire le lexique du quotidien en adoptant une progression de type L2 transposée à l'écrit cf. CECRL ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- s'initier à l'orthographe lexicale ;</li> <li>- se repérer dans la phrase simple ;</li> </ul> <p>maîtriser quelques éléments de l'orthographe grammaticale de base : les pluriels et accords simples, le principe de la conjugaison de quelques verbes fréquemment utilisés (ex : aller, être, avoir, faire).</p>	1, 2

### Compréhension et expression en situation de communication immédiate

Une première maîtrise de la LSF, et dans une moindre mesure de l'écrit en communication immédiate, permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de s'exprimer, de lire en cherchant à comprendre les apports des pairs, les messages ou les textes, de réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant en LSF ou en français écrit. L'enseignant veille à la pertinence et à la qualité de la langue des élèves en toute occasion et tout au long du cycle. Il est le garant de la régulation des échanges et d'un guidage expert pour apprendre aux élèves à débattre et argumenter en LSF, y compris à partir d'échanges produits à l'écrit.

- **La LSF en situation de communication immédiate** (*partagé entre l'enseignement de LSF et de français*)

Développer la maîtrise de la LSF suppose pour un élève d'accepter les essais et les erreurs dans le cadre d'une approche pédagogique qui permet à chaque élève de produire des discours variés, adaptés et compréhensibles, et ainsi d'acquérir un langage plus élaboré.

Les séances consacrées spécifiquement à la pratique explicite de la LSF (raconter, décrire, expliquer, prendre part à des échanges) gagneront à être intégrées dans les séquences constitutives des divers enseignements et dans les moments de régulation de la vie de la classe. Ces séquences incluront l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire et de structures découverts en contexte.

La restitution en LSF de textes mémorisés (poèmes, extraits de pièces de théâtre joués) constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques qu'ils pourront réutiliser dans leur communication en LSF, dont certaines formes en français écrit auront été découvertes ou apprises. La restitution des textes mémorisés peut se faire également par récitation écrite.

- **Usage du français écrit en situation de communication immédiate**

Développer la maîtrise de cette forme d'écrit suppose d'inscrire l'écrit dans les situations de communication et de vie de classe. Les élèves apprendront à accepter les essais et les erreurs dans le cadre d'une approche pédagogique qui permet à chacun de produire des énoncés variés, adaptés et de plus en plus compréhensibles et ainsi d'acquérir un langage écrit plus élaboré. Les séances consacrées spécifiquement à la pratique explicite de l'écrit en situation de communication immédiate (demander quelque chose à quelqu'un, informer, raconter brièvement, décrire succinctement, expliquer, prendre part à des échanges) gagneront à être intégrées dans les séquences constitutives des divers enseignements et dans les moments de régulation de la vie de la classe et dans les rituels. Ces séquences incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire et des énoncés découverts en contexte.

Les compétences acquises en français écrit, en expression et en compréhension, sont essentielles pour renforcer la mémorisation et la maîtrise de la lecture et de l'écriture, l'ancrage dans des usages réels ; de même, la maîtrise progressive des usages favorise leur formalisation et leur structuration tout au long du cycle.

**Attendus de fin de cycle concernant la LSF en situation de communication immédiate :**

- conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'échanges et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension ;
- dans les différentes situations de communication, produire des énoncés clairs en tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs ;
- pratiquer les formes de discours attendues – notamment raconter, décrire, expliquer – dans des situations où les attentes sont explicites ; raconter en particulier seul un récit étudié en classe ;
- participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément, etc.).

**Attendus de fin de cycle concernant l'usage de l'écrit en situation de communication immédiate :**

- poser des questions simples à l'écrit sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, et répondre à de telles questions à l'écrit, avec des erreurs n'entravant pas la compréhension d'un locuteur natif se montrant coopératif ;
- conserver une attention soutenue lors de situations d'échanges par écrit et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension à l'écrit ou en LSF.

<b>Écouter pour comprendre des messages en LSF (adressés par un adulte ou par des pairs) ou des textes lus en LSF par un adulte (lien avec la lecture)</b>	
<b>Connaissances et compétences associées</b>	<b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- maintenir une attention orientée en fonction du but ;</li> <li>- repérer et mémoriser des informations importantes. Les relier entre elles pour leur donner du sens ;</li> <li>- mobiliser des références culturelles nécessaires pour comprendre le message ou le texte ;</li> <li>- mémoriser le vocabulaire et les structures vus ;</li> <li>- repérer d'éventuelles difficultés de compréhension.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- écoute attentive de messages, de consignes, d'explications ou d'informations adressés par un adulte ou par un pair ;</li> <li>- écoute attentive de textes restitués en LSF par un adulte ;</li> <li>- répétition, rappel ou reformulation de consignes ;</li> <li>- récapitulation d'informations, de conclusions ;</li> <li>- récapitulation des mots découverts dans des textes restitués en LSF ou des messages ;</li> </ul>

	- explicitation des repères pris pour comprendre (mots clés, connecteurs, etc.).
<b>Dire en LSF pour être entendu et compris, avec ou sans support écrit (lien avec la lecture)</b>	
<b>Connaissances et compétences associées</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs ;</li> <li>- mobiliser des techniques pour être écouté ;</li> <li>- organiser son discours ;</li> <li>- restituer en LSF des écrits mémorisés ;</li> <li>- produire des messages ou exposés courts en LSF appuyés par un écrit (communication LSF/français écrit).</li> </ul>	<b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- présentation de quelques conclusions simples tirées d'une séance d'apprentissage, d'une lecture documentaire, avec réutilisation de quelques mots ou structures en français découverts en contexte ;</li> <li>- présentation de travaux en LSF à ses pairs (petit exposé) incluant des formes écrites ;</li> <li>- justification d'un choix, d'un point de vue ;</li> <li>- présentation d'un ouvrage, d'une œuvre en LSF incluant des supports ou messages écrits ;</li> <li>- justification en LSF d'un choix, d'un point de vue relatif à l'écrit ;</li> <li>- préparation d'une restitution en LSF de texte non connu par les pairs incluant des éléments écrits ;</li> <li>- jeux sur la posture, le regard et la gestuelle ;</li> <li>- récitation et interprétation en LSF de textes ou extraits de textes ;</li> <li>- lecture, après préparation, d'un texte non connu des pairs ;</li> <li>- jeux sur l'amplitude, l'expression faciale, le débit, notamment pour préparer la restitution de textes (expression des émotions en particulier) ;</li> <li>- élaboration d'un aide-mémoire avant un exposé ou une prise de parole en LSF ;</li> <li>- faire une présentation en LSF qui s'appuie sur un écrit ;</li> <li>- produire en vue d'un enregistrement de sa prestation.</li> </ul>
<b>Participer à des échanges dans des situation diverses (séances d'apprentissage, régulation de la vie de la classe)</b>	
<b>Connaissances et compétences associées</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- respecter des règles organisant les échanges ;</li> <li>- prendre conscience et tenir compte des enjeux ;</li> <li>- organiser son propos en LSF, en lien ou non avec des supports écrits ;</li> <li>- utiliser le vocabulaire et les structures mémorisés.</li> </ul>	<b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- échanges en LSF sur différents sujets, débats ;</li> <li>- préparation individuelle, en binôme ou par groupe, des éléments à mobiliser dans les échanges avec prise de notes (ce que l'on veut dire, comment on le dira, recherche et tri des arguments, etc.).</li> </ul>
<b>Adopter une distance critique par rapport au langage produit</b>	
<b>Connaissances et compétences associées</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- repérer le respect ou non des règles organisant les échanges dans les propos d'un pair ;</li> <li>- prendre en compte des règles explicites établies collectivement ;</li> <li>- se corriger après écoute.</li> </ul>	<b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- participation à l'élaboration collective de règles, de critères de réussite concernant des prestations en LSF avec ou sans appui de supports écrits ;</li> <li>- reformulation de propos ;</li> <li>- implication des élèves dans l'observation et l'évaluation des productions de leurs pairs, dans des situations variées (exposés, débats, échanges, etc.) ;</li> <li>- visionner et analyser sa production signée ou celle des autres ;</li> <li>- élaboration d'un aide-mémoire avant une prise de parole (première familiarisation avec cette pratique).</li> </ul>
<b>Participer à des échanges écrits dans des situations de communication immédiate diverses</b>	
<b>Connaissances et compétences associées</b>	<b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jeux de communication écrite ;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs ;</li> <li>- maîtriser un répertoire élémentaire de mots sur des sujets familiers ;</li> <li>- maîtriser la syntaxe de la conversation simple du type question/réponse ;</li> <li>- maîtriser progressivement les formes linguistiques pour : saluer, se présenter, demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir, donner de ses nouvelles, formuler des souhaits basiques, utiliser des formules de politesse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jeux de rôles avec transposition de la communication orale à l'écrit via ardoises, petits papiers, clavardage, SMS, etc. (ex : jeux de marchande, jeux de consignes écrites pour faire faire, jeux de plateaux avec épreuves écrites, défis de lecture ou d'écriture, etc.) ;</li> <li>- échanges électroniques par écrit dans le cadre de projets, d'un travail autour d'un album jeunesse, de comptines, de chants et de poèmes chansignés ou sous-titrés. SMS, clavardage.</li> </ul>
<b>Adopter une distance critique par rapport aux écrits produits</b>	
<p><b>Cette activité métalinguistique complexe à propos des écrits en français se fera en LSF.</b></p> <p><b>Connaissances et compétences associées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- adopter une posture réflexive par rapport aux écrits produits ;</li> <li>- se corriger, corriger les écrits des pairs ;</li> <li>- repérer le respect ou non des règles organisant les échanges dans les propos d'un pair ;</li> <li>- prendre en compte quelques règles explicites établies collectivement.</li> </ul>	<p><b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- participation à l'élaboration collective de règles, de critères de réussite concernant des prestations écrites en situation de communication immédiate ou mixte (LSF/écrit) ;</li> <li>- Relecture de ce que l'on écrit afin d'analyser et évaluer sa propre pratique de la langue ;</li> <li>- reformulation de propos ;</li> <li>- implication des élèves dans l'observation et l'évaluation des productions écrites en situation de communication immédiate de leurs pairs, dans des situations variées (exposés, débats, échanges, jeux, saynètes etc.) ;</li> <li>- élaboration d'un aide-mémoire avant un échange en français écrit.</li> </ul>

### Lecture, compréhension de l'écrit et LS-vidéo

La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement de l'enseignant, à partir de l'écoute de textes interprétés en LSF ou en LS-vidéo, en situation de découverte guidée, puis autonome, à partir d'exercices réalisés sur de courts extraits ou des textes simples.

Concernant les élèves sourds dont la langue première est la LSF, le français constituant leur langue seconde, acquise la plupart du temps sans accès aux interactions orales, mais avec le bénéfice des interactions en LSF, la progression en lecture suivra la progression linguistique du français langue seconde à l'écrit.

Lecture et écriture sont deux activités intimement liées, dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité. Leur acquisition s'effectue tout au long de la scolarité, en relation avec les autres apprentissages et notamment la LSF. Le cycle 2 constitue une période déterminante. La lecture accompagnée ou autonome de ces textes, selon leur niveau de difficulté, conduit les élèves sourds à élargir le champ de leurs connaissances, à accroître les références et les modèles pour écrire, à multiplier les objets de curiosité ou d'intérêt, à affiner leur pensée.

Au CP, les élèves sourds reconnaissent un certain nombre de mots, propositions et phrases acquis au cours du cycle 1. Sur cette base, ils vont développer et automatiser l'identification de nouveaux mots et expressions courants, par la voie directe, pour acquérir, au cours des trois années du cycle 2, un premier niveau d'accès autonome à la lecture, qui concerne alors des textes courts, simples et variés, accompagnés ou non d'illustrations, adaptés à leur âge et à leur niveau de maîtrise du français.

La mémorisation et l'identification des mots écrits doivent être soutenues par les correspondances à établir avec les unités de la LSF ainsi que par un exigeant travail de manipulation des unités de l'écrit (phrases, mots, syllabes, lettres ou graphèmes). Des exercices quotidiens de découpage, association, tri et classement de ces unités sont à privilégier, ils facilitent leur mémorisation au sein d'un réseau sémantique et morphologique et non comme une liste d'items. Les recherches de synonyme et antonyme, de mots sémantiquement proches, l'identification du radical et des affixes, participent à la construction de cette conscience morphologique. Les voies de mémorisation étant diverses, il est essentiel de proposer différentes stratégies aux élèves, en recourant au geste (tracé dans l'espace), aux signes dactylogiques (épellation manuelle), à l'écrit (copie, restitution différée), à la manipulation (décomposition-

recomposition de mots à partir de syllabes écrites ou de lettres mélangées), au repérage (repérer la syllabe écrite commune dans différents mots, comme ma- dans matin, maman, mardi), à la comparaison (mots orthographiquement proches) etc. Ces activités, menées conjointement aux activités d'écriture, doivent être régulières et structurées. La multiplicité des entraînements, sous diverses formes, conduit à une automatisation progressive.

La lecture collective d'un texte permet l'articulation entre les processus d'identification des mots et groupes de mots et l'accès au sens. Elle s'accompagne d'activités de reformulation en LSF ou à l'écrit qui favorisent l'accès à l'implicite et sont l'occasion d'acquisition d'énoncés, d'expressions et de vocabulaire dans des domaines variés. À la lecture à voix haute, telle que pratiquée par les élèves s'exprimant en français oral, peuvent se substituer différentes activités, selon la finalité recherchée, telles que lecture expressive en LSF dite « lecture à hautes mains », ou restitutions du sens du texte en LSF.

La fréquentation d'œuvres complètes (lectures offertes en LSF, en LS-vidéo ou réalisées par les élèves eux-mêmes, en classe ou librement) donne aux élèves des repères littéraires sur les genres, les séries, les auteurs, etc. Les textes et ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser. Elles seront choisies pour leur accessibilité ou sélectionnées, le cas échéant, parmi les ouvrages proposés en français facile à lire et à comprendre (FALC). Cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaire du CP au CE2. Ces textes sont empruntés à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre) et à la littérature de jeunesse. Parmi ces textes, certains sont issus de la littérature sourde (auteurs sourds ou livres évoquant des personnages sourds) comportant ou non une version en LSF.

Les lectures personnelles ou lectures de plaisir sont encouragées sur le temps scolaire, elles sont choisies librement : les élèves empruntent régulièrement des livres (dont certains comportent une version en LSF) qui répondent à leurs goûts ; un dispositif est prévu pour rendre compte en classe de ces lectures personnelles qui pourront constituer au sein de la famille un objet d'échange.

La lecture met à l'épreuve les premières connaissances acquises sur les deux langues et contribue à l'acquisition du vocabulaire ; par les obstacles qu'ils vont rencontrer, les textes constituent des points de départ ou des supports pour s'interroger sur des mots ou des structures inconnues, sur l'orthographe de mots connus, sur des formes linguistiques. Les textes sont autant d'occasions de repérer, de comparer et de catégoriser des unités linguistiques de nature et de fonctions variables en français et en LSF.

#### Attendues de fin de cycle :

- identifier des mots courants rapidement : reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés ; décoder quelques mots inconnus réguliers en recourant à la reconnaissance d'une partie du mot (par exemple, « lumière » dans « lumineux ») ;
- lire et comprendre des textes courts, simples et variés, adaptés à la maturité, à la culture scolaire des élèves et à leur niveau de français ;
- restituer le sens en LSF, après préparation, d'un texte d'une demi-page (1 400 à 1 500 signes) ; participer à une lecture dialoguée après préparation ;
- lire au moins cinq à dix œuvres en classe par an.

<b>Identifier des mots de manière de plus en plus aisée</b>	
<p><b>Connaissances et compétences associées</b></p> <p><i>Recours à la voie directe comme mode principal d'identification des mots et groupes de mots, associée à l'analyse des unités qui les composent.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mémoriser de plus en plus de mots et expressions, savoir les orthographier ;</li> <li>- savoir analyser les constituants des mots (premiers éléments de conscience orthographique, syllabique et morphographique, éventuellement grapho- phonémique) ;</li> <li>- savoir discriminer les lettres de manière visuelle, dans différentes graphies, et en connaître le nom en dactylogogie ;</li> <li>- savoir composer quelques syllabes simples du français.</li> </ul>	<p><b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- manipulations et jeux de tri et de distinction permettant de travailler sur l'identification et la discrimination visuelle des lettres, graphèmes, syllabes et mots : comparer, trouver, isoler, segmenter, remplacer des morphèmes ou des syllabes ; jeux de rébus permettant la mémorisation de mots longs, élaboration par les élèves d'abécédaires ou de syllabaires ;</li> <li>- observation, comparaison de mots ou groupes de mots (ressemblance, différence et analyse) ;</li> <li>- copie de mots (transcription des lettres dactylogogiées en lettres écrites) et, surtout, de mots construits avec les éléments appris ;</li> <li>- dictée et autodictée de mots ; écriture autonome avec correction immédiate de l'enseignant ;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation des manuels ou/et des outils élaborés par la classe, notamment comme aides pour écrire ; fiches lexicales imagées y compris parfois avec des photos signes ou de modèles de phrases ;</li> <li>- dictées quotidiennes diversifiées, autodictées, dictées à trous, dictées en LSF ;</li> <li>- activités sur le code : exercices, « jeux » de décomposition et de recombinaison de syllabes et de mots.</li> </ul>
<b>Comprendre un texte et contrôler sa compréhension</b>	
<p><b>Connaissances et compétences associées</b></p> <p><i>En lien avec l'écriture, en lien avec la LSF</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir identifier des mots ;</li> <li>- mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte ou extrait de texte ;</li> <li>- savoir parcourir le texte de manière rigoureuse ;</li> <li>- être capable de faire des inférences ;</li> <li>- savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture ;</li> <li>- savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues sur des univers, des personnages-types) ;</li> <li>- savoir mobiliser des champs lexicaux en LSF et progressivement en français portant sur l'univers évoqué par les textes.</li> </ul> <p><b>Savoir contrôler sa compréhension</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir justifier en LSF son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées ;</li> <li>- être capable de formuler, en LSF, ses difficultés concernant la lecture, d'esquisser une analyse de leurs motifs, de demander de l'aide ;</li> <li>- maintenir une attitude active et réflexive, une vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture).</li> </ul>	<p><b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b></p> <p><b>Deux entrées pour travailler la compréhension :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- restitution en LSF réalisée par l'élève de phrases ou de textes dont suffisamment de mots sont connus pour être compris ou réalisation de dessins ou schémas illustrant la compréhension de texte ;</li> <li>- restitution en LSF par l'adulte (ou en LS-vidéo) de textes plus longs et plus complexes. L'élève peut interpréter les textes en LSF afin de montrer sa compréhension.</li> </ul> <p><b>Pratique régulière d'activités permettant la compréhension d'un texte :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- activités individuelles : <ul style="list-style-type: none"> <li>o recherche et justifications (surlignage d'informations dans le texte, etc.) ;</li> <li>o écriture en relation avec le texte ; repérage des personnages et de leurs désignations variées ;</li> <li>o repérage de mots de liaison ;</li> </ul> </li> <li>- activités de collaboration : échanges guidés par le professeur, justifications (texte non visible) ;</li> <li>- activités variées guidées par le professeur permettant aux élèves de mieux comprendre les textes : <ul style="list-style-type: none"> <li>o reformulation, rappel du récit ;</li> <li>o réponses à des questions ne comportant pas d'obstacles linguistique majeurs en français ;</li> <li>o titres de paragraphes ;</li> <li>o caractérisation des personnages ;</li> <li>o représentations diverses (dessin, mise en scène avec marionnettes ou jeu théâtral, etc.) ;</li> </ul> </li> <li>- variété des textes travaillés (et notamment des textes informatifs) ;</li> <li>- le texte lu ou écouté en LSF favorise l'étude du vocabulaire et des structures en LSF et en français en contexte : substitution, transformation, suppression ; approche de l'étymologie des mots ;</li> <li>- reformulation ;</li> <li>- entraînements à la compréhension, apprentissage explicite des stratégies de compréhension ;</li> <li>- justification des réponses (interprétation, informations trouvées, etc.), confrontation des stratégies qui ont</li> </ul>

	conduit à ces réponses. Repérage et explicitation en LSF des erreurs et confusions de lecture.
<b>Pratiquer différentes formes de lecture</b>	
<p><b>Connaissances et compétences associées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir lire en visant différents objectifs : <ul style="list-style-type: none"> <li>o lire pour réaliser quelque chose ;</li> <li>o lire pour découvrir ou valider des informations sur quelque chose ;</li> <li>o lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour ;</li> <li>o lire pour enrichir son vocabulaire ;</li> <li>o lire pour le plaisir de lire.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b></p> <p><b>Diversité des situations de lecture :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lecture fonctionnelle, notamment avec les écrits scolaires : emploi du temps, consignes, énoncés de problèmes, outils gardant trace des connaissances structurées, règles de vie, etc., mais aussi recettes de cuisine, notices pour réaliser divers objets, etc. ; réalisation d'outils de référence et d'outils d'aide par les élèves ;</li> <li>- lecture documentaire : manuels, ouvrages spécifiques, encyclopédies adaptées à leur âge et à leur niveau de français, textes accompagnés d'autres formes de représentation, supports numériques, etc. ;</li> <li>- lecture de textes de fiction, de genres variés : extraits et œuvres intégrales ;</li> <li>- fréquentation de bibliothèques ;</li> <li>- lecture de plaisir favorisée et valorisée ; échanges sur les livres lus, tenue de journal de lecture ou d'un cahier personnel – établissement d'un lien avec la famille ;</li> <li>- lectures comme objets d'échanges, au sein de la classe, à l'extérieur, avec des élèves plus jeunes, des personnes âgées, etc. ;</li> <li>- extraction personnelle de mots ou structures depuis les textes lus.</li> </ul>
<b>Restituer une lecture en LSF</b>	
<p><b>Connaissances et compétences associées</b> <i>(lien avec la LSF)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir identifier les mots et les structures et comprendre un texte ;</li> <li>- identifier les marques de ponctuation et les prendre en compte ;</li> <li>- montrer sa compréhension par une restitution de lecture expressive en LSF.</li> </ul>	<p><b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- séances de travail visant à développer la vitesse et la fluidité de la lecture, à distinguer celles qui portent sur l'expressivité de la restitution en LSF de la lecture ;</li> <li>- situations de restitution de lecture n'intervenant qu'après une première découverte des textes, collective ou personnelle (selon le moment du cycle et la nature du texte) ;</li> <li>- entraînement régulier à la restitution totale ou partielle en LSF d'une lecture ;</li> <li>- entraînement à deux ou en petit groupe homogène (lire, écouter, aider à améliorer, etc.) ;</li> <li>- enregistrements en LS-vidéo (écoute, amélioration de sa restitution de lecture) ;</li> <li>- pratiques nombreuses et fréquentes sur une variété de genres de textes à lire et selon une diversité de modalités de lecture (individuellement ou à plusieurs) à partager avec d'autres (récitation et interprétation d'un texte littéraire).</li> </ul>

**Écriture**

Par un enseignement structuré, explicite, progressif, et en relation avec toutes les autres composantes de l'enseignement de français et de la LSF, la lecture, la grammaire et le vocabulaire, les élèves acquièrent les moyens d'une écriture plus aisée.

Ayant commencé à apprendre à écrire en cursive en grande section, les élèves complètent l'apprentissage du geste d'écriture non achevé et perfectionnent leurs acquis (sûreté et vitesse), automatisant progressivement le tracé normé des lettres.

Quel que soit le niveau d'enseignement, la fréquence, la régularité des situations d'écriture et la quantité des écrits produits, dans leur variété, sont gages de progrès. Les activités de copie visent à entraîner les élèves aux gestes d'écriture et favorisent la mémorisation orthographique des mots écrits. Au début du cycle 2, le temps que nécessite toute activité d'écriture pour de jeunes élèves non experts ne doit pas dissuader de lui donner toute sa place quotidienne.

Les élèves apprennent à utiliser les fonctions simples d'un traitement de texte, ils manipulent le clavier. De façon manuscrite ou numérique, ils apprennent à copier ou transcrire sans erreur, depuis des supports variés (livre, tableau, affiche, etc.) en veillant à la mise en page. Les exigences qui s'appliquent à la copie sont justifiées par l'usage réel qui sera fait des messages ou des textes copiés.

La rédaction de textes est articulée avec l'apprentissage de la lecture, de la LSF et de la langue française. Il n'est pas nécessaire d'être lecteur pour commencer à écrire, les enseignants s'appuient sur les acquis de l'école maternelle, développés notamment dans les essais d'écriture de mots.

La diversité des textes écrits répond à la variété des situations d'apprentissage. C'est le travail conduit avec méthode, explicite et continu tout au long du cycle, en relation constante avec la lecture, la LSF et la langue française, qui fera progresser les élèves, alors que les activités dans lesquelles ils s'insèrent apporteront la matière aux textes écrits.

Des tâches quotidiennes d'écriture sont proposées aux élèves : rédaction d'une phrase en réponse à une question, formulation d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier, en rapport avec leur niveau de français. Avec l'aide de l'enseignant, ils établissent les caractéristiques du texte et ses enjeux. Ils apprennent à écrire des textes de genres divers : récits brefs, dialogues, descriptions en lien avec les autres enseignements. La description pourra s'appuyer sur les pratiques d'observation réalisées dans le cadre de l'enseignement « Questionner le monde », avec un enrichissement progressif du vocabulaire des élèves en LSF et en français écrit. Les élèves prennent plaisir à écrire sous le regard bienveillant de l'enseignant. Pour passer à l'écriture, ils s'appuient sur des textes qu'ils ont lus. Ils recueillent des ressources pour nourrir leur écrit : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation, mais aussi fragments à copier, modèles à partir desquels proposer une variation, une expansion ou une imitation. Ils s'approprient des formes et modèles à respecter ou à détourner. Ils prennent en compte leur lecteur. Les exercices d'entraînement à l'écriture développent des automatismes qui permettent aux élèves de progresser. Pour les élèves encore trop peu autonomes dans l'écriture, leurs propos en LSF sont transcrits par l'enseignant. L'usage de l'image, du dessin ou du schéma est encouragé.

Les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer. Cette activité complexe d'autoévaluation suppose l'expérience préalable de la lecture et de l'amélioration de textes dans une pratique collaborative au sein de la classe, sous la conduite de l'enseignant. Les remarques, toujours bienveillantes, faites sur le texte initialement produit, s'appuyant sur l'analyse des réussites, et à partir d'échanges entre pairs, sont des leviers efficaces pour construire l'autonomie de l'élève, désacraliser l'erreur, entretenir l'estime de soi et la motivation, moteurs indispensables aux apprentissages. Les élèves, soutenus par l'enseignant qui répond à leurs demandes d'aide, développent une attitude de vigilance orthographique en faisant le lien avec l'étude de la langue.

#### Attendues de fin de cycle :

- copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la mise en page, la ponctuation, l'orthographe, et en soignant la ponctuation ;
- rédiger un texte globalement compréhensible, moyennant un effort de la part d'un lecteur expert, d'environ une demi-page, présentant une certaine organisation et des repères de ponctuation, pertinent par rapport à la visée et au destinataire ;
- améliorer un texte, notamment son orthographe, en tenant compte d'indications.

<b>Copier (lien avec la lecture)</b>	
<p><b>Compétences et connaissances associées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- maîtriser des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes ;</li> <li>- transcrire un texte avec les correspondances entre diverses écritures des lettres (scripte → cursive) ;</li> </ul>	<p><b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- activités permettant le perfectionnement des acquis de la maternelle (sûreté et vitesse). Activités d'entraînement pour automatiser le tracé normé des lettres par un enseignement explicite de l'enseignant ;</li> <li>- activités de copie : copie active, copie retournée, copie au verso, etc. ;</li> <li>- jeux sur les formes écrites, la taille, la disposition sur la page, la typographie, la calligraphie, etc., notamment</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser des stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots ;</li> <li>- restituer par écrit un très court texte par cœur ;</li> <li>- respecter la mise en page des textes proposés (demandes ou informations adressées aux parents, synthèses d'activités, outils de référence, résumés de leçons, poèmes et chansons à mémoriser, anthologie personnelle de textes, etc.) ;</li> <li>- relire pour vérifier la conformité orthographique ;</li> <li>- manier le traitement de texte pour la mise en page de courts textes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pour prendre conscience du rapport entre la forme et le sens et y prêter attention ;</li> <li>- en lien avec l'orthographe et le vocabulaire : activités de mémorisation de mots par la copie (copie différée et verbalisation en LSF des stratégies par les élèves) ;</li> <li>- tâches de copie et de mise en page des textes dans des situations variées : demandes ou informations adressées aux parents, synthèses d'activités, outils de références, résumés de leçons, poèmes, chansons à mémoriser, etc.</li> </ul>
<p><b>Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche (lien avec la lecture, La LSF et l'étude des deux langues)</b></p>	
<p><b>Compétences et connaissances associées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes ;</li> <li>- mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases simples qui s'enchaînent avec une certaine cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome) ;</li> <li>- acquérir quelques connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs ;</li> <li>- créer et mobiliser des outils à disposition dans la classe en lien avec l'étude de la langue (affiches, cahiers, ouvrages, etc.) ;</li> <li>- traduction à l'écrit d'énoncés simples en LSF.</li> </ul>	<p><b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des écrits courts. Un écrit court est un texte individuel d'élève, d'une à cinq ligne(s), rédigé dans le cadre d'une situation motivante. C'est un écrit porteur de sens, qui se suffit à lui-même ou peut être accompagné d'une illustration, d'un schéma ou d'un complément en LSF, dans le cas d'un support multimédia incluant de la LSV. Un écrit court peut être une partie d'un écrit plus long : <ul style="list-style-type: none"> <li>o situations quotidiennes intégrées aux séances d'apprentissage et concernant toutes les disciplines : rédiger une phrase simple en réponse à une question simple, poser une question, élaborer une portion de texte ou un texte entier, rédiger un mot ou une phrase de conclusion simple et courte d'expérience ou d'un débat, formuler de façon simple un avis ou un point de vue après une lecture (j'aime, je n'aime pas, je préfère) ;</li> <li>o activités fréquentes d'écriture pour favoriser des automatismes : la phrase du jour, les phrases de rituels (qui est présent, absent, qui va où, etc.) ;</li> <li>o écriture à partir de supports variés (début de texte à poursuivre, texte à détourner, photos à légender, séquences vidéo à sous-titrer, etc.) ;</li> <li>o préparation individuelle ou à plusieurs des éléments à mobiliser dans un écrit pour autrui (réalisation d'une affiche, d'un courrier/mail, d'un article pour le journal de l'école, etc.) : échanges sur ce que l'on veut écrire, comment on l'écrira, recherche et tri des arguments, etc. ;</li> <li>o recherche collective des caractéristiques attendues du texte à écrire : contes, albums, récits (textes narratifs), lettres, textes poétiques, documentaires, débats (textes ou schémas argumentatifs), comptes rendus d'expérience,</li> </ul> </li> </ul>

	<p>affiches (textes informatifs), recettes, règles de jeu (textes injonctifs), cartes heuristique etc. ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o pratique du « brouillon » ou d'écrits intermédiaires (schéma, tableau, etc.) ;</li> <li>o réflexion organisée sur le fonctionnement de la langue ;</li> <li>o variation des modalités de travail individuel ou à deux (motivation mutuelle, aide écriture mixte sourds/entendants dans le cadre d'une scolarisation inclusive, etc.) ;</li> <li>o scénarimages de bandes dessinées intégrant de plus en plus d'éléments écrits ;</li> <li>o explicitation en LSF de sa démarche d'écriture à un pair ;</li> </ul> <p>- des écrits longs intégrés à des projets plus ambitieux moins fréquents. Le projet d'écriture, conduit sur le long terme, fédère les élèves autour d'un produit final dont le destinataire ne sera plus le professeur, mais un public lié au projet lui-même (livre numérique, concours de poésies ou de nouvelles, journal de classe, etc.).</p>
<b>Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit (lien avec l'étude de la langue)</b>	
<p><b>Connaissances et compétences associées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- repérer des dysfonctionnements dans les textes écrits (omissions, incohérences, redites, etc.) pour améliorer son écrit ;</li> <li>- mobiliser des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue ;</li> <li>- exercer une vigilance orthographique et mobiliser les acquisitions travaillées lors des leçons de grammaire, d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue ;</li> <li>- utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, guide de relecture, fiches-modèles, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Création et utilisation d'outils d'aide multimédia en LSF, glossaires bilingues, modèles d'énoncés en LSF et en français, extraits des textes et de leur interprétation en LSF ;</li> <li>- activités d'entraînement et de manipulation en lien avec les leçons de grammaire afin de s'habituer à intervenir sur des textes : enrichissement de phrases, recours aux pronoms pour éviter les répétitions, changement ou ajout d'éléments d'abord effectués de façon collective (pour discuter des formulations, pouvoir reformuler et verbaliser les stratégies) puis individuellement ;</li> <li>- activités de réécriture ponctuelles en changeant le genre ou le nombre du sujet ou en changeant le temps du récit; réécriture de textes en changeant un personnage ou le contexte de l'histoire, par exemple, afin de faire travailler la cohérence ;</li> <li>- comparaison des textes produits en réponse à une même consigne ;</li> <li>- restitution en LSF d'un texte par l'enseignant, par l'élève qui en est l'auteur ou un pair ;</li> <li>- restitution en LSF ciblée pour réinvestir un point précis d'orthographe, de grammaire ou de vocabulaire travaillé en classe ;</li> <li>- élaboration de guides de relecture adaptés aux écrits à produire ;</li> <li>- repérage des erreurs à l'aide du correcteur orthographique, une fois le texte corrigé.</li> </ul>

**Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)**

Les objectifs essentiels de l'étude de la langue au cycle 2 sont liés à la lecture et à l'écriture ainsi qu'à l'enseignement de la LSF. Les connaissances acquises permettent de traiter des problèmes de compréhension et des problèmes orthographiques. Dès le cycle 2, l'enseignement de la langue française écrite est mené de manière structurée et

progressive, et s'appuie sur l'observation et la manipulation d'énoncés écrits en lien avec leur équivalent en LSF issus de corpus soigneusement constitués. C'est à partir de ces activités qu'il convient de structurer les apprentissages et de formuler des règles.

La leçon de grammaire implicite à partir des grandes questions sémantiques et la leçon de vocabulaire (découverte par l'élève d'une notion grammaticale, d'une expression, d'une locution ou d'un mot, de son sens grâce au dictionnaire monolingue ou bilingue, éventuellement de son histoire) doivent être pratiquées dans le cadre de séances régulières qui leur sont spécifiquement consacrées, mais n'interviennent que lorsque l'élève a acquis un corpus linguistique suffisant pour mener des comparaisons entre des mots ou des structures connues à l'écrit. Les élèves y apprennent progressivement à pratiquer des observations et à se repérer dans la phrase. Ils prennent conscience du fonctionnement de la langue pour en acquérir les notions fondamentales dont ils ne sont pas dans un premier temps tenus d'en maîtriser la dénomination en français.

La mémorisation et l'automatisation des compétences acquises sont déterminantes pour stabiliser les apprentissages et en réinvestir de nouveaux. S'ils sont fréquents dans l'usage, les phénomènes irréguliers de la langue doivent être également mémorisés et automatisés.

Outre les corpus, les textes à lire et les projets d'écriture peuvent servir de supports à des rappels d'acquis ou à l'observation de faits de langue (orthographiques, lexicaux, morphosyntaxiques) non encore travaillés. Dans tous les enseignements, l'enseignant accueille avec intérêt les remarques et questionnements des élèves révélant une vigilance relative aux mots ou à d'autres formes linguistiques. L'enseignant cultive leur esprit de curiosité et les sollicite systématiquement.

Les connaissances se consolident dans des exercices réguliers et répétés, dans des situations de lecture et d'écriture variées. La mémoire a besoin d'être entretenue et stimulée pour que les acquis constatés étape après étape se stabilisent dans le temps et s'automatisent. Les exercices de copie et de dictée, les activités ritualisées, fixent et accroissent les capacités de raisonnement sur des énoncés ainsi que l'application de procédures qui s'automatiseront progressivement. Le rebrassage d'un nombre raisonnable de mots, structures ou phrases nouvelles par période, découverts dans des situations authentiques, est la clé de leur mémorisation et de leur usage effectif.

#### Attendues de fin de cycle :

- orthographier les mots les plus fréquents (notamment en situation scolaire) et les mots invariables mémorisés ;
- raisonner pour réaliser quelques accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif) ;
- utiliser ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer en LSF et à l'écrit, pour mieux comprendre des mots et des textes, pour améliorer des textes écrits.

<b>Passer de l'oralité à l'écrit ; découvrir le code graphique (lien avec la lecture)</b>	
<p><b>Compétences et connaissances associées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- associer des unités de sens de l'écrit à des unités de sens de la LSF, et inversement (mots, expressions, propositions, etc.) ;</li> <li>- savoir composer des mots de mémoire, à partir de lettres, graphèmes ou syllabes ;</li> <li>- comprendre et commencer à utiliser les majuscules, la ponctuation, etc.</li> </ul>	<p><b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comparer des énoncés de même sens en LSF et en français écrit ;</li> <li>- élaboration de listes de mots ;</li> <li>- exercices de discrimination de mots, de syllabes, de graphèmes, dans différentes écritures ;</li> <li>- manipulation d'étiquettes de syllabes, de lettres ou graphèmes en vue de composer des mots ;</li> <li>- tri et classement de mots selon la présence de telle ou telle graphie ;</li> <li>- rituels fondés sur la répétition et la récurrence pour mémoriser les leçons antérieures et automatiser les acquis.</li> </ul>
<b>Construire le lexique à travers l'énoncé (le lexique est travaillé à partir des énoncés et des textes rencontrés)</b>	
<p><b>Compétences et connaissances associées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- repérer et mobiliser des énoncés et des mots en fonction des lectures et des activités conduites,</li> </ul>	<p><b>Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève</b></p>

<p>pour mieux s'exprimer par écrit en situation de communication immédiate, mieux comprendre, mieux écrire ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir trouver quelques synonymes, antonymes, mots de la même famille lexicale, sans que ces notions ne constituent des objets d'apprentissage ;</li> <li>- commencer à percevoir les niveaux de langue familier et courant ;</li> <li>- être capable de consulter un dictionnaire (monolingue ou bilingue) et de se repérer dans un article, sur papier ou en version numérique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- observer et comparer des mots à partir d'exemples proposés par l'enseignant ou appartenant aux textes lus ;</li> <li>- constitution de fiches, carnets, affiches murales, etc. ;</li> <li>- activités fréquentes pour mémoriser des énoncés et enrichir le lexique, découverte d'un mot, de sa singularité, sa graphie, sa formation, etc. ;</li> <li>- manipulation ludique de radicaux, préfixes et suffixes pour construire des mots ; découvrir des familles de mots : par exemple, boulanger, boulangère, boulangerie ; boule, boulier, etc. ;</li> <li>- connaître les principaux antonymes ;</li> <li>- mémorisation de mots ou groupes de mots par la récitation écrite de très courts textes et leur réinvestissement.</li> </ul>
<b>S'initier à l'orthographe lexicale</b>	
<p><b>Connaissances et compétences associées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé : <ul style="list-style-type: none"> <li>o vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires ;</li> <li>o vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments ;</li> </ul> </li> <li>- Découvrir des mots invariables courants en situation d'usage et les apprendre par cœur ;</li> <li>- être capable de regrouper des mots par séries (familles de mots, mots reliés par des analogies morphologiques).</li> </ul>	<p><b>Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- activités en lien avec les apprentissages dans toutes les disciplines ;</li> <li>- activités de repérage, de tri et d'analyse des mots selon des critères variés : champ lexical, familles de mots, analogie morphologique, mots invariables ;</li> <li>- épellation de mots en dactylogogie ;</li> <li>- activités ritualisées de copie de mots, de phrases, de textes courts (de 2 à 5 lignes) ;</li> <li>- mobilisation des connaissances dans des dictées (autodictées, dictées à trous, dictées en LSF), pour fixer le vocabulaire et l'orthographe ;</li> <li>- exercices d'entraînement et de réinvestissement afin d'en mémoriser l'orthographe ;</li> <li>- utilisation de moyens mnémotechniques : rébus, méthode des lieux, apprendre en bougeant etc. ;</li> <li>- pratique quotidienne de dictées de mots grâce à la LSF et à la dactylogogie.</li> </ul>
<b>Se repérer dans la phrase simple</b>	
<p><b>Connaissances et compétences associées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier la phrase, en distinguer les principaux constituants à partir des grandes questions sémantiques et les hiérarchiser (qui, quoi, où, comment, que fait ?) ;</li> <li>- commencer à reconnaître les principaux constituants de la phrase : <ul style="list-style-type: none"> <li>o le sujet ;</li> <li>o le verbe (connaissance des propriétés permettant de l'identifier) ;</li> <li>o les compléments.</li> </ul> </li> <li>- différencier les principales classes de mots ; <ul style="list-style-type: none"> <li>o le nom ;</li> <li>o l'article ;</li> <li>o l'adjectif ;</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- activités ritualisées pour l'identification de la phrase simple en s'appuyant sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>o la ponctuation : point et majuscule ;</li> <li>o des questions : De quoi parle-t-on ? Qu'est-ce qu'on en dit ?</li> <li>o la lecture en LSF pour saisir l'unité de sens.</li> </ul> </li> <li>- activités de manipulations, de tris, de classements de phrases, de groupes de mots pour apprendre à se repérer dans la phrase ;</li> <li>- activités d'écriture, jeux, pour reconnaître les classes de mots, construire des groupes nominaux, des phrases simples, faire varier le complément d'objet, faire varier le complément circonstanciel ;</li> <li>- exercices réguliers et récurrents d'entraînement, à l'écrit en situation de communication immédiate ou différée,</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ le verbe ;</li> <li>○ le pronom personnel sujet.</li> </ul> <p><b>La maîtrise de la dénomination grammaticale en français n'est pas une fin en soi, la dénomination en LSF peut suffire dans un premier temps à :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- découvrir des structures prépositionnelles en situation et les apprendre par cœur (aller à la piscine, au cinéma, chez le coiffeur (niveau A1)) ;</li> <li>- reconnaître le groupe nominal sans forcément le nommer en français ;</li> <li>- reconnaître les trois types de phrases : déclaratives, interrogatives et impératives, sans forcément les nommer en français ;</li> <li>- reconnaître les formes négative et exclamative et savoir effectuer quelques transformations simples ;</li> <li>- commencer à utiliser la ponctuation de fin de phrase (! ?) et les signes du discours rapporté (« ») ;</li> <li>- commencer à mobiliser les « mots de la grammaire en LSF » et les grandes questions sémantiques pour résoudre des problèmes d'orthographe, d'écriture et de lecture.</li> </ul>	<p>et de réinvestissement pour permettre d'automatiser les mécanismes en cours d'acquisition.</p>
<b>Maîtriser l'orthographe grammaticale de base</b>	
<p><b>Connaissances et compétences associées</b></p> <p><b>Commencer à comprendre :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ;</li> <li>- la notion de « chaîne d'accords » ; repérer les chaînes d'accords simples (déterminant/nom/adjectif singulier/pluriel, masculin/féminin).</li> </ul> <p><b>Utiliser avec des outils d'aide :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des marques d'accord les plus simples et courantes pour les noms et adjectifs épithètes : nombre (-s) et genre (-e) ;</li> <li>- des marques du féminin dans les noms (lecteur/lectrice, etc.) et les adjectifs (joyeux/joyeuse, etc.).</li> </ul> <p><b>Commencer à identifier</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la relation sujet-verbe (identification dans des situations simples) ;</li> <li>- le radical et la terminaison ;</li> <li>- l'infinitif d'un verbe conjugué ;</li> <li>- mémoriser quelques formes du présent, de l'imparfait, du futur, du passé composé pour : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ être et avoir ;</li> <li>○ les verbes du 1<sup>er</sup> groupe ;</li> <li>○ les verbes les plus courants du 3<sup>e</sup> groupe (faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre).</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- activités ritualisées d'observation, de manipulation, de structuration et formulation de règles à partir des régularités (accords, conjugaisons) ;</li> <li>- élaboration d'outils individuels et collectifs : fiches complétées au cours de l'année, affichage, etc. ;</li> <li>- échanges ou débats en LSF autour des collectes réalisées, afin de construire une conscience orthographique ;</li> <li>- prolongement de la leçon de grammaire et d'orthographe par des activités d'écriture ;</li> <li>- pratique quotidienne de la dictée : elle permet de se concentrer exclusivement sur la réflexion logique et la vigilance orthographique et de travailler des compétences précises identifiées et annoncées par le professeur ;</li> <li>- différentes formes de dictée : autodictée, dictée de mots ou de phrases préparées, dictée raisonnée, etc. ;</li> <li>- correction avec échanges en LSF au sein d'un binôme ou d'un petit groupe d'élèves (justification des choix) ;</li> <li>- corrections au sein d'un binôme sourd/entendant lors des activités partagées ;</li> <li>- activités de substitution ;</li> <li>- élaboration progressive de quelques « tableaux de conjugaison » ;</li> <li>- mise en situation de résolution de problèmes orthographiques et justification des choix en LSF.</li> </ul>

- distinguer temps simples et temps composés courants.
--

### Thématiques privilégiées au cycle 2

En langue seconde, les enfants acquièrent progressivement le lexique et les structures en partant des thèmes les plus courants et les plus proches de leurs préoccupations (l'enfant, la classe et l'univers enfantin). Une progressivité est ménagée à partir de ces trois thématiques proposées tout au long du cycle.

### Ouverture à la diversité linguistique et culturelle à travers la découverte d'une langue des signes étrangère

<p><b>L'enfant</b> Soi, le corps, les vêtements. La famille. L'organisation de la journée. Les habitudes de l'enfant. Les trajets quotidiens de l'enfant. Les usages dans les relations à l'école. Le temps, les grandes périodes de l'année, de la vie. Sensations, goûts et sentiments. Éléments de description physique et morale.</p>	<p><b>La classe</b> L'alphabet. Les couleurs. Les nombres. Les repères temporels. Climat et météo. Les rituels. Les règles et règlements dans la classe. Personnels de l'école Les activités scolaires et différents enseignements Le sport. Les loisirs artistiques. L'amitié.</p>	<p><b>L'univers enfantin</b> La maison, l'environnement immédiat et concret. La vie quotidienne, les commerces, les lieux publics. L'environnement géographique ou culturel proche. Les animaux. Les contes et légendes. Les monstres, fées et autres références culturelles de la littérature enfantine. Les comptines, les chansons. La littérature enfantine. Quelques villes, campagnes et paysages typiques. Les drapeaux et monnaies. Les grandes fêtes et coutumes. Les recettes.</p>
---	---	--

Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement visant le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Pour les élèves sourds des parcours bilingues, il s'agira de découvrir une autre langue des signes (ASL, BSL, etc.) et la culture qui lui est associée.

L'approche interculturelle constitue la priorité. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture offre dans le domaine « Les représentations du monde et l'activité humaine » une entrée particulièrement riche, qui permet aux élèves de commencer, dès le cycle 2, à observer et à aborder les faits culturels et à développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle.

La communication de face-à-face s'organise autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et, progressivement, en production. Cette ouverture sur d'autres langues des signes participe du développement de la compétence plurilingue des élèves. C'est par elle que se développent des comportements indispensables à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi.

Développer ces comportements, acquérir des connaissances prioritairement en face-à-face, exercer son œil à la perception des différences et points communs entre la LSF et une autre langue des signes, sont les objectifs de cet enseignement qui doit tenir compte de l'âge, des capacités et des centres d'intérêt des élèves. Cet enseignement doit permettre aux élèves de s'exercer à signer dans cette nouvelle langue des signes sans réticence et sans crainte de se tromper. L'intelligibilité prend le pas sur la correction formelle. L'enseignant dédramatise l'erreur et encourage l'expression en langue des signes tout en apprenant aux élèves qu'un discours, pour être compris, doit obéir à un ensemble de règles.

Ce sont la répétition et la régularité, voire la ritualisation d'activités quotidiennes, qui permettront aux élèves de progresser. Le travail sur la langue est indissociable de celui réalisé sur la culture. Les élèves seront ainsi amenés à découvrir qu'une langue vocale écrite étrangère est associée à cette nouvelle langue des signes, sans qu'il leur soit demandé d'en mémoriser les éléments.

L'entrée dans la langue des signes étrangère se fait naturellement en parlant de soi et de son univers, réel et imaginaire. La progressivité peut être ménagée à partir des trois thématiques proposées dans l'étude du français écrit (l'enfant, la classe, l'univers enfantin), qui permettent de confronter l'élève à des genres et des situations de communication variés, en s'appuyant sur ce qu'il connaît. Les élèves découvrent les aspects culturels en contexte grâce aux possibilités offertes par la vie de classe, les activités ritualisées, leurs centres d'intérêt, les faits et événements culturels du pays choisi.

Compétences travaillées	Domaines du socle et exemples de situations, activités et ressources
<p><b>Découvrir quelques aspects culturels de la langue des signes étudiée.</b> Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés.</p>	1,2,3,5
<p><b>Comprendre des messages signés simples au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat</b> Comprendre quelques consignes de classe. Utiliser quelques signes familiers et quelques expressions très courantes. Suivre le fil d'une histoire écrite très courte. Suivre des instructions courtes et simples.</p>	1,2 Découverte d'histoires, de comptines ou de chansignes. Visionnage de documents en LS-vidéo, restitution du sens explicite.
<p>Maîtriser un répertoire élémentaire de signes et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières</p>	Repérage de quelques contrastes simples dans le fonctionnement de la langue.
<p><b>S'exprimer en continu</b> (en s'appuyant sur un modèle) Reproduire un modèle signé. Utiliser des expressions et des phrases simples pour se décrire, décrire le lieu d'habitation et les gens de l'entourage. Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Répertoire élémentaire de mots sur les lieux d'habitation et les personnes de l'entourage de l'enfant.</li> <li>- Syntaxe de la description simple (lieux, espaces, personnes).</li> </ul>	1,2 Utilisation de la langue dans des situations analogues à des situations déjà rencontrées. Chansignes ou comptines et saynètes élaborés à partir d'extraits d'album ou de films pour la jeunesse, et de jeux.

<p><b>Prendre part à une conversation</b></p> <p>Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, et répondre à de telles questions.</p> <p>Saluer.</p> <p>Se présenter.</p> <p>Demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir, donner de ses nouvelles.</p> <p>Formuler des souhaits basiques. Utiliser des formules de politesse.</p> <p>Répondre à des questions sur des sujets familiers.</p> <p>Utiliser l'alphabet dactylogographique de la langue des signes étrangère.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Répertoire élémentaire de mots sur des sujets familiers.</li> <li>- Syntaxe de la conversation simple de type question / réponse.</li> <li>- Situations de communication.</li> </ul>	<p><b>1,2,3</b></p> <p><i>Les situations de dialogue sont plus difficiles à mettre en œuvre que l'expression en continu. Le dialogue ne fait pas l'objet d'évaluations formelles.</i></p> <p>Jeux de rôles</p> <p>Échanges électroniques dans le cadre de projets, d'un travail autour d'albums de jeunesse, de comptines, de chansons et de poèmes.</p> <p>Logiciels de visioconférence.</p>
---	---

### Croisements entre enseignements

La pratique de la LSF et de la langue française écrite en situation de communication immédiate ou différée est constitutive de toutes les séances d'apprentissage et de tous les moments de vie collective. Par la répétition, elle permet un véritable entraînement, une consolidation, et in fine les progrès de l'élève. Les activités d'interaction en face-à-face, de lecture, d'écriture, sont quotidiennement intégrées dans l'ensemble des enseignements.

La LSF trouve à se développer dans les échanges, dans les débats (à propos de textes ou d'images), dans les comptes rendus, dans les discussions réglées (lien avec l'enseignement moral et civique), etc. Elle peut également être travaillée, de même que l'écrit, de manière ponctuelle, en situation de communication immédiate, en éducation physique et sportive, qui nécessite l'emploi d'un vocabulaire adapté et précis pour décrire les actions motrices réalisées et pour échanger entre partenaires.

Tout enseignement ou apprentissage est susceptible de donner à lire, à écrire et à interagir en LSF. En lecture, les supports peuvent être des textes continus, des documents multimédias bilingues LSF/français écrit, ou des documents constitués de textes et d'illustrations associés, donnés sur supports traditionnels ou numériques. En écriture, au moins une séance quotidienne doit donner lieu à un écrit (élaboration d'un propos et rédaction).

Sur les trois années du cycle, des projets ambitieux qui s'inscrivent dans la durée peuvent associer la lecture, l'expression en LSF et/ou langue écrite, les pratiques artistiques et/ou d'autres enseignements : par exemple, des projets d'écriture avec édition du texte incluant des illustrations, des projets d'expression communs ou non entre élèves sourds et entendants avec de la restitution en LSF de textes en français et dans la langue étudiée, des comptes rendus (sous différents formats : affiche, exposition commentée, etc.) de sorties ou de voyages (par exemple, à la découverte de l'environnement proche, en lien avec l'enseignement « Questionner le monde »), et des recherches documentaires.

L'enseignant, en croisant les enseignements, en exposant les élèves à des expériences langagières riches et variées inscrites dans des progressions structurées et adaptées, en donnant du sens aux activités vécues, en les explicitant, crée les conditions favorables au développement des capacités langagières des élèves. En plaçant la langue des signes française au cœur même des apprentissages en interaction avec la langue française écrite, il contribue à l'acquisition par les élèves sourds de la lecture et de l'écriture.

### Glossaire des termes utilisés

Dénomination	Définition
Chant signé	Forme d'expression artistique qui consiste à traduire en LSF les paroles d'une chanson en suivant essentiellement le phrasé de celle-ci.

<b>Chansigne</b>	Forme d'expression artistique qui consiste en une interprétation libre d'un chant en LSF, marquée par des préoccupations esthétiques (rythme, amplitude, etc.) en langue des signes.
<b>Dactylogojer</b>	Épeler des mots à l'aide des signes manuels désignant les lettres de l'alphabet.
<b>Écoute visuelle</b>	Attention portée à un message signé en langue des signes. Les élèves sourds en parcours bilingue travaillent l'écoute visuelle des messages signés qu'ils perçoivent visuellement, tandis que les élèves entendants travaillent l'écoute auditive des messages vocaux qu'ils perçoivent auditivement.
<b>Enseignement bilingue</b>	Enseignement où deux langues, ici langue des signes française (langue vernaculaire) et langue française écrite (langue véhiculaire), sont utilisées pour enseigner les matières scolaires. Il ne s'agit pas, à proprement parler, d'un enseignement à parité horaire hebdomadaire dans l'usage des deux langues, ni d'un enseignement bilingue par la méthode dite immersive.
<b>Graphème</b>	Plus petite unité du système graphique destinée à transcrire les phonèmes. Il est constitué par une ou plusieurs lettres. Le phonème [o] a trois graphèmes : o, au, eau.
<b>Iconicité</b>	Lien de ressemblance formelle entre le signe et ce à quoi il réfère.
<b>Langue orale</b>	Langue utilisée en situation de communication face à un ou des interlocuteur(s) présent(s) ou à distance. Dans les parcours bilingues pour les élèves sourds, la langue des signes est la langue orale. Contrairement aux élèves entendants, la langue orale des élèves sourds en parcours bilingue n'est pas vocale.
<b>LS-vidéo</b>	Document vidéo en langue des signes. Il peut s'agir d'un enregistrement d'une communication en face-à-face ou d'un enregistrement en vue d'une communication différée (interlocuteur absent ou inconnu).
<b>Morphème</b>	Plus petite unité de sens que contient le mot (par exemple, le « ette » dans « fillette », « maisonnette », « chaussette »).
<b>Voie directe</b>	Décodage des mots sans recours à l'identification des correspondances graphophonologiques. Voie de lecture orthographique dite d'adressage.
<b>Voie indirecte</b>	Décodage des mots fondé sur la capacité à identifier les correspondances graphophonologiques. Voie de lecture dite d'assemblage.

## Formation

### Échanges et actions de formation à l'étranger pour les enseignants : calendrier de dépôt et de traitement des candidatures pour l'année 2024-2025

NOR : MENC2315129N

→ Note de service du 23-6-2023

MENJ - DREIC - DIVSS

Texte adressé aux recteurs et rectrices d'académie ; aux inspecteurs et inspectrices d'académie et directeurs et directrices académiques des services de l'éducation nationale ; aux directeurs et directrices des ressources humaines ; aux délégués et déléguées académiques aux relations européennes et internationales et à la coopération ; aux responsables académiques de la formation ; aux inspecteurs et inspectrices d'académie et inspecteurs et inspectrices pédagogiques régionaux ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale, de l'enseignement technique et de l'enseignement général ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale, chargés des circonscriptions d'enseignement du premier degré ; aux cheffes et chefs d'établissement

La présente note de service décrit les programmes et actions d'échanges et de formation à l'étranger organisés au niveau national pendant l'année scolaire 2024-2025 pour les enseignants des premier et second degrés de l'enseignement public et privé sous contrat, hors programme Erasmus+. Elle informe les enseignants des différents calendriers concernant les programmes de mobilités proposés par la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dreic) en lien avec l'Inspection générale de l'éducation nationale, du sport et de la recherche (IGÉSR), la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco), la direction générale des ressources humaines (DGRH), l'office franco-allemand pour la jeunesse (Ofaj), l'office franco-allemand d'échanges universitaires (Daad) et France éducation international (FEI). Les 6 programmes en question sont les suivants :

1. le programme Jules Verne (Dreic) ;
2. le programme d'études en Allemagne, destiné aux professeurs d'histoire et géographie titulaires (Dreic) ;
3. le programme Élysée Prim, destiné aux enseignants du premier degré (Dgesco) ;
4. les séjours professionnels pour les enseignants de langue vivante et de discipline non linguistique du second degré en Allemagne, Autriche, Espagne, Irlande, Italie, Portugal et Royaume-Uni (FEI) ;
5. les stages de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel à l'étranger d'enseignants des premier et second degrés en allemand, anglais, chinois, espagnol, italien et portugais (FEI) ;
6. le programme Codofil : séjour en Louisiane d'enseignants des premier et second degrés et de professeurs de français langue étrangère-FLE (FEI).

Les dossiers de candidature sont téléchargeables à partir de la page Eduscol :

<https://eduscol.education.fr/2249/les-programmes-de-mobilite>

#### 1. Programme Jules Verne

**Durée** : une année scolaire, renouvelable deux fois sur proposition du chef d'établissement et après visa du service de coopération et d'action culturelle (SCAC).

Il est recommandé de suivre les conseils aux voyageurs donnés par le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères sur son site (<https://diplomatie.gouv.fr/fr/conseils-aux-voyageurs/conseils-par-pays/>), pour prendre connaissance, par exemple, des nouvelles conditions d'entrée et de séjour au Royaume-Uni après la sortie de ce pays de l'Union européenne.

**Public concerné** : enseignants des premier et second degrés de l'enseignement public, de toutes les disciplines et dans l'ensemble des filières.

**Descriptif** : <https://eduscol.education.fr/1232/programme-jules-verne>

**Opérateur** : Département de l'internationalisation et de la valorisation du système scolaire (DIVSS), délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dreic) – Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ).

Dates limites	
Octobre 2023*	Dépôt des candidatures par courrier ou par voie électronique à la délégation académique aux relations européennes, internationales et à la coopération (Dreic) d'origine de l'enseignant.
Novembre 2023*	Entretien de l'enseignant avec la délégation académique aux relations européennes, internationales et à la coopération (Dreic).

Décembre 2023*	Réunion préparatoire organisée par la délégation académique aux relations européennes, internationales et à la coopération (Dareic) avec l'ensemble des candidats retenus.
Janvier 2024*	Envoi d'une lettre de mission aux candidats retenus afin de préciser les modalités de leur mise à disposition ou détachement. Le suivi de cette procédure est assuré par la Dareic de l'académie dont relève le candidat, en coordination avec les services de coopération et d'action culturelle (SCAC) des ambassades des pays d'accueil.
Fin mars 2024	Transmission du dossier à la DGRH du MENJ Transmission des candidatures retenues par courrier ou par voie électronique, sous couvert du Dareic (s'agissant des demandes de mise à disposition) ou du SCAC (s'agissant des demandes de détachement) à la direction générale des ressources humaines du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

\*Le calendrier peut faire l'objet d'une adaptation selon les académies.

Pour plus de détails, se reporter à la note de service dédiée au programme Jules Verne.

## 2. Le programme d'études en Allemagne destiné aux professeurs d'histoire et de géographie titulaires

**Durée** : un mois du 5 février au 3 mars 2024 – aucune prolongation n'est possible.

**Public concerné** : enseignants d'histoire et de géographie titulaires du second degré de l'enseignement public du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ).

**Descriptif** :

<https://eduscol.education.fr/1245/programme-d-etudes-en-allemand-pour-professeurs-d-histoire-geographie-titulaires>

**Opérateur** : Daad France – Office allemand d'échanges universitaires, Maison de la recherche – Sorbonne Université, 28 rue de la Serpente, 75006 Paris.

**Contact** : Kilian Quenstedt, [quenstedt@daad.de](mailto:quenstedt@daad.de), téléphone : 01.53.10.58.32

**Coordination pour la partie française** : Délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dreic) – Département B2 – Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ)

Dates limites	
25 septembre 2023	Dépôt du dossier de demande d'avis hiérarchiques auprès de la délégation académique aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dareic) de l'enseignant, pour avis signé par la Dareic ou autre représentant du recteur.
13 octobre 2023, minuit	Dépôt des dossiers de candidature en ligne sur la plateforme du Daad ( <a href="https://portal.daad.de">https://portal.daad.de</a> ).
Du 5 février au 3 mars 2024	Formation et stage en établissements des lauréats en Allemagne (Francfort/Main).

## 3. Programme Élysée Prim pour les enseignants du premier degré de l'enseignement public

**Durée** : une année scolaire renouvelable une fois.

**Retour** : Les enseignants restent en position d'activité et sont rémunérés sur les postes dont ils sont titulaires. Leur poste n'étant pas déclaré vacant, tout enseignant regagne, au terme du programme, son poste en France. Ils sont invités à contribuer, à leur retour, au développement de l'enseignement de l'allemand dans leur département.

**Public concerné** : enseignants titulaires de l'enseignement public du premier degré, ayant au moins 2 ans d'ancienneté lors de la prise de poste en Allemagne.

**Descriptif** : <https://eduscol.education.fr/1237/echange-franco-allemand-des-enseignants-du-premier-degre>

**Opérateur** : Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco). Bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation (Dgesco C1-2), 110, rue de Grenelle 75357 Paris SP 07

**Contact** : [dgesco.formation@education.gouv.fr](mailto:dgesco.formation@education.gouv.fr), téléphone : 01 55 55 31 59

Dates limites	
---------------	--

10 janvier 2024	Transmission de tous les dossiers de candidature par l'Inspecteur de l'éducation nationale avec un premier avis à la direction académique des services de l'éducation nationale pour décision. <a href="#">Dossier de candidature téléchargeable sur Eduscol</a>
29 janvier 2024	Transmission à la Dgesco, bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation (Dgesco C1-2), sous couvert du recteur, par la Dareic, par courriel : <ul style="list-style-type: none"> <li>des dossiers de candidature par département (y compris ceux avec avis défavorable) ;</li> <li>de la liste des candidats retenus ;</li> <li>de la capacité d'accueil d'enseignants allemands par département d'une académie envoyant ou non un enseignant français en Allemagne.</li> </ul> <b>La direction académique informe chaque enseignant de la décision du directeur académique s'agissant du départ (autorisé ou refusé).</b>
Mars 2024	Réunion de la commission de répartition franco-allemande.
Fin mai 2024	Participation obligatoire des candidats retenus à un séminaire de contact organisé par l'Ofaj (4 jours).
De mi-mai à mi-juin -2024	Envoi par les services académiques : <ul style="list-style-type: none"> <li>des fiches de poste des professeurs allemands affectés en France au bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation ;</li> <li>des attestations de participation au programme Élysée Prim aux candidats.</li> </ul>
Août 2024	Participation obligatoire en Allemagne des candidats retenus au stage pédagogique (4 jours) et éventuellement, en fonction de leur niveau de langue, à la formation linguistique (2 semaines). Formations organisées par l'Ofaj.
Janvier 2025	Participation obligatoire des enseignants français et allemands au bilan d'étape organisé par l'Ofaj (3 jours, temps de voyage inclus).
2 mai 2025	Envoi par les enseignants en poste d'un rapport d'activité adressé : <ul style="list-style-type: none"> <li>à l'inspecteur de l'éducation nationale de leur circonscription ;</li> <li>à la Dgesco, bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation (Dgesco C1-2) ;</li> <li>à l'Ofaj ;</li> <li>au responsable du Land d'affectation.</li> </ul>
<b>Informations complémentaires :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Informations sur le programme Élysée Prim : <a href="https://eduscol.education.fr/1237/echange-franco-allemand-des-enseignants-du-premier-degre">https://eduscol.education.fr/1237/echange-franco-allemand-des-enseignants-du-premier-degre</a> et <a href="https://www.ofaj.org/enseigner-dans-une-ecole-primaire">https://www.ofaj.org/enseigner-dans-une-ecole-primaire</a></li> <li>Téléchargement du dossier de candidature en format numérique : <a href="https://eduscol.education.fr/1237/echange-franco-allemand-des-enseignants-du-premier-degre">https://eduscol.education.fr/1237/echange-franco-allemand-des-enseignants-du-premier-degre</a></li> </ul> Une réunion d'information à l'attention des directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) sera proposée en début d'année scolaire 2023-2024.	

#### 4. Séjours professionnels en Allemagne, Autriche, Espagne, Irlande, Italie, Portugal et Royaume-Uni pour les enseignants du second degré de l'enseignement public

**Durée :** deux semaines consécutives.

**Public concerné :** enseignants du second degré de l'enseignement public, titulaires de leur poste.

**Descriptif :**

<https://eduscol.education.fr/1242/sejours-professionnels-d-enseignants-francais-en-allemande-autriche-espagne-irlande-italie-portugal-et-royaume-uni-et-accueil-d-enseignants-europeens>

**Opérateur :** France éducation international (FEI) 1, avenue Léon-Journault 92318 Sèvres cedex, téléphone : 01 45 07 60 00

Dates limites

18 octobre 2023	Ouverture des inscriptions en ligne <a href="https://france-education-international.fr">Séjours professionnels pour les enseignants français   France Education international (france-education-international.fr)</a>
17 mai 2024	Date limite des inscriptions en ligne
27 mai 2024	Transmission de l'original du dossier par le candidat au chef d'établissement puis transmission à l'IA-IPR ou IEN ET-EG-IO et transmission par ce dernier à la Dareic du rectorat.
7 juin 2024	Transmission par la Dareic des dossiers originaux de candidature comportant les avis hiérarchiques par voie postale à FEI.
<b>Informations complémentaires :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un candidat ne peut bénéficier d'un séjour que tous les 3 ans.</li> <li>• En cas de désistement, adresser un courriel à l'adresse suivante : <a href="mailto:sejours-professionnels@france-education-international.fr">sejours-professionnels@france-education-international.fr</a></li> </ul>	

### Accueil de professeurs européens dans un établissement public du second degré

**Durée :** deux semaines consécutives.

**Public concerné :** enseignants issus des pays partenaires (Allemagne, Autriche, Espagne, Irlande, Portugal et Royaume-Uni).

**Descriptif :**

<https://eduscol.education.fr/1242/sejours-professionnels-d-enseignants-francais-en-allemande-autriche-espagne-irlande-italie-portugal-et-royaume-uni-et-accueil-d-enseignants-europeens>

**Opérateur :** France éducation international (FEI) 1, avenue Léon-Journault 92318 Sèvres cedex, téléphone : 01 45 07 60 00

Dates limites	
18 octobre 2023	Ouverture des inscriptions en ligne : <a href="https://france-education-international.fr">Séjours professionnels pour les enseignants européens   France Education international (france-education-international.fr)</a>
7 juin 2024	Date limite des inscriptions en ligne.
14 juin 2024	Transmission des dossiers originaux de candidature à FEI, avec copie à la Dareic.

### 5. Stages de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel pour les enseignants du premier degré et du second degré en allemand, anglais, espagnol, chinois, italien et portugais

**Durée :** variable selon le stage choisi, entre fin juin et fin août.

**Public concerné :** enseignants des premier et second degrés titulaires de l'enseignement public (certains stages sont ouverts aux contractuels, consulter les fiches descriptives des stages). En partenariat avec l'organisme de formation Formiris, quelques places seront proposées aux enseignants des établissements privés sous contrat du premier degré.

**Descriptif :** <https://eduscol.education.fr/1227/stages-de-perfectionnement-linguistique-pedagogique-et-culturel>

**Opérateur :** France éducation international (FEI) 1, avenue Léon-Journault 92318 Sèvres cedex, téléphone : 01 45 07 60 00

Dates limites	
18 octobre 2023	Ouverture des inscriptions en ligne : <a href="https://france-education-international.fr">Stages de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel   France Education international (france-education-international.fr)</a>
<u>Pour le premier degré</u>	
12 janvier 2024 à minuit (heure de Paris)	Date limite de l'instruction du dossier de candidature.

31 janvier 2024	Le directeur d'école transmet le dossier de candidature à l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription (IEN), qui lui-même le transmet à l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen).
23 février 2024	Transmission par voie postale à FEI par l'IA-Dasen des dossiers originaux comportant l'ensemble des avis hiérarchiques, classés par ordre de priorité.
<u>Pour le second degré</u>	
12 janvier 2024 à minuit (heure de Paris)	Date limite de l'instruction du dossier de candidature.
31 janvier 2024	Le chef d'établissement transmet le dossier de candidature au corps d'inspection concerné (IA/IPR , IEN-ET-EG-IO), qui lui-même le transmet à la Dareic du rectorat.
23 février 2024	Transmission par voie postale à FEI par la Dareic des dossiers papier des candidats comportant l'ensemble des avis hiérarchiques, classés par ordre de priorité.
<b>Informations complémentaires :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un candidat ne peut bénéficier d'un stage que tous les 3 ans.</li> <li>• En cas de désistement, adresser un courriel à l'adresse suivante : <a href="mailto:stages-linguistiques@france-education-international.fr">stages-linguistiques@france-education-international.fr</a></li> </ul>	

## 6. Programme pour les enseignants des premier et second degrés de l'enseignement public et privé sous contrat et les professeurs de français langue étrangère (FLE) – Codofil : séjour en Louisiane

**Durée** : une année scolaire renouvelable deux fois.

**Public concerné** : enseignants des premier et second degrés justifiant de trois années d'ancienneté dont deux en tant que titulaire, et professeurs de français langue étrangère (FLE) justifiant de trois années d'expérience professionnelle.

À noter pour les enseignants de langues du second degré : les postes disponibles dans le programme sont limités aux postes de FLE ou de FLA (French Language Acquisition) ouverts au niveau Middle School.

**Descriptif** : <https://eduscol.education.fr/1239/codofil-sejour-en-louisiane>

**Opérateur** : France éducation international (FEI) 1, avenue Léon-Journault 92318 Sèvres cedex, téléphone : 01 45 07 60 00

Dates limites	
15 octobre 2023	Ouverture des inscriptions en ligne : <a href="#">Partir enseigner le français en Louisiane (CODOFIL)   France Education international (france-education-international.fr)</a>
<u>Pour le premier degré</u>	
Du 15 octobre au 10 décembre 2023	Saisie des avis par l'IEN puis par l'IA-Dasen.
Jusqu'au 7 janvier 2024	Validation du dossier de candidature par les candidats.
<u>Pour le second degré</u>	
Du 15 octobre au 10 décembre 2023	Saisie des avis par le chef d'établissement puis l'IA/IPR ou l'IEN-ET-EG-IO puis par le Dareic.
Jusqu'au 7 janvier 2024	Validation du dossier de candidature par les candidats.
<u>Pour les candidats FLE</u>	

Du 15 octobre 2023 au 7 janvier 2024	Inscription et validation du dossier de candidature.
<u>Pour tous les candidats</u>	
3e semaine de décembre 2023	Convocation à un entretien individuel uniquement pour les candidats présélectionnés.
Du 23 janvier au 2 février 2024	Entretiens de sélection à FEI ou à distance.
2e quinzaine de mars 2024	Information des candidats recrutés sur liste principale et liste complémentaire.
3e semaine de juillet 2024	Stage de formation obligatoire des enseignants recrutés à Bâton-Rouge.
<p><b>Informations complémentaires :</b>  Les candidats peuvent être recrutés jusqu'à fin juillet :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conditions de participation, notices et instructions pour la constitution et la transmission des dossiers de candidature <a href="#">Partir enseigner le français en Louisiane (CODOFIL)   France Education international (france-education-international.fr)</a></li> <li>• informations relatives aux conditions de vie et de travail <a href="#">Consulat général de France à la Nouvelle-Orléans (consulfrance.org)</a></li> </ul>	

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,  
Le secrétaire général,  
Thierry Le Goff

# Enseignements primaire et secondaire

## Établissements scolaires publics

### Inscription des établissements scolaires publics dans le programme REP+ : modification

NOR : MENE2320009A

→ Arrêté du 17-7-2023

MENJ - DGESCO B2-3

Vu Code de l'éducation, notamment article L. 211-1 ; décret n° 86-492 du 14-3-1986 modifié, notamment article 25-2 ; décret n° 2008-775 du 30-7-2008 modifié, notamment article 3-1 ; arrêté MENE 1800210A du 1-08-2018 ; avis du comité social d'administration ministériel de l'éducation nationale en date du 4-7-2023

**Article 1** – L'annexe de l'arrêté du 1er août 2018 susvisé est modifiée ainsi qu'il suit par l'entrée en réseau d'éducation prioritaire renforcée de 3 écoles. Le collège tête de réseau, intégrant ces écoles, est indiqué.

Académie	Département	Commune	UAI	Patronyme	Type d'établissement
Créteil	Seine-Saint-Denis	Pantin	0931218U	Jean Lolive	Collège
Créteil	Seine-Saint-Denis	Pantin	0932868M	Diderot	Élémentaire ou primaire
Guyane	Guyane	Macouria	9730206L	Just Hyasine	Collège
Guyane	Guyane	Montsinéry-Tonnegrande	9730561X	Du Hameau	Élémentaire ou primaire
Lyon	Rhône	Vénissieux	0691730F	Paul Éluard	Collège
Lyon	Rhône	Vénissieux	0694507Z	Gabriel Péri	Maternelle

**Article 2** – L'annexe de l'arrêté du 1<sup>er</sup> août 2018 susvisé est modifiée ainsi qu'il suit par l'entrée en réseau d'éducation prioritaire renforcée d'un collège et par le changement de réseau d'éducation prioritaire renforcée de 4 écoles. Le nouveau collège tête de réseau intégrant ces écoles est indiqué.

Académie	Département	Commune	UAI	Patronyme	Type d'établissement
Guyane	Guyane	Saint-Laurent-du-Maroni	9730570G	N° 6	Collège
Guyane	Guyane	Saint-Laurent-du-Maroni	9730253M	Velme Tapoka	Élémentaire ou primaire
Guyane	Guyane	Saint-Laurent-du-Maroni	9730316F	Alexandre Paulus MacIntosch	Élémentaire ou primaire
Guyane	Guyane	Saint-Laurent-du-Maroni	9730141R	Rosa Parks	Élémentaire ou primaire
Guyane	Guyane	Saint-Laurent-du-Maroni	9730552M	Sparwine	Élémentaire ou primaire

**Article 3** – L'annexe de l'arrêté du 1er août 2018 susvisé est modifiée ainsi qu'il suit par la sortie de réseau d'éducation prioritaire renforcée de 7 écoles qui ferment ou fusionnent.

Académie	Département	Commune	UAI	Patronyme	Type d'établissement
Amiens	Oise	Beauvais	0600365w	Émile Foex	Élémentaire ou primaire
Créteil	Seine-Saint-Denis	Pantin	0930164y	Jean Lolive	Élémentaire ou primaire
Lille	Nord	Dunkerque	0594513k	Carré de la Vieille	Maternelle
Lille	Nord	Condé-sur-l'Escaut	0590849c	Hameau de Macou	Maternelle
Lille	Pas-de-Calais	Calais	0623038r	Youri Gagarine	Maternelle
Lille	Pas-de-Calais	Saint-Omer	0621706t	Edmond Michelet	Élémentaire ou primaire
La Réunion	La Réunion	Le port	9740028m	Benjamin Hoareau	Maternelle

**Article 4** – Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2023.

Le directeur général de l'enseignement scolaire et les recteurs d'académie sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale.

Fait le 17 juillet 2023,

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,  
Pour le directeur général de l'enseignement scolaire, et par délégation,  
Le chef du service du budget et des politiques éducatives territoriales, adjoint au directeur général,  
Christophe Gehin

## Établissements d'enseignement français à l'étranger

### Homologation et suivi - année scolaire 2023-2024

NOR : MENC2317176N

→ Note de service du 21-7-2023

MENJ - DREIC DIVSS

Texte adressé au ministre de l'Europe et des Affaires étrangères ; aux ambassadeurs et ambassadrices ; au directeur général de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) ; aux cheffes et chefs d'établissement du réseau homologué ; aux recteurs et rectrices  
Vu Code de l'éducation, notamment articles L. 451-1, R. 451-1 à R. 451-14, D. 531-45 à D. 531-51

Les établissements d'enseignement français homologués par le ministère chargé de l'éducation nationale forment un réseau en développement qui scolarise 395 000 élèves français et étrangers dans 139 pays et compte 580 établissements. Ce développement s'inscrit dans la dynamique initiée par le Plan langue française et plurilinguisme, qui fixe comme objectif le doublement des effectifs à l'horizon 2030.

Les établissements homologués permettent de suivre une scolarité à l'étranger sur programmes français dans le respect des valeurs et des exigences du système éducatif français. Ils ont vocation à accueillir des élèves français et étrangers. La scolarité dans ces établissements permet l'acquisition par tous les élèves des savoirs fondamentaux, en particulier la maîtrise de la langue française, mais aussi d'au moins deux langues étrangères dans une approche pluriculturelle. Ils forment des futurs citoyens qui prennent conscience de leurs droits, de leurs devoirs, de leurs responsabilités. Ils préparent les élèves à leur avenir professionnel. Ils favorisent l'ouverture sur le monde et l'épanouissement par une attitude bienveillante envers tous les élèves, dans une démarche inclusive. Ils constituent des lieux d'échanges avec les pays qui les accueillent. Le réseau des établissements homologués contribue, par son action, au rayonnement de la France à l'étranger.

L'homologation garantit aux élèves et à leur famille un parcours de qualité en français et sur programmes français. Elle permet la poursuite d'études en France et à l'étranger et la délivrance de diplômes français, à l'égal d'une scolarité effectuée dans un établissement en France, et favorise la mobilité dans le réseau de l'enseignement français à l'étranger et sur le territoire français. Elle permet aux établissements de bénéficier d'un accès privilégié à des services pédagogiques et de formation délivrés par la France.

La présente note de service précise les principes, les critères et les modalités de l'attribution de l'homologation et du suivi des établissements d'enseignement français à l'étranger.

Une foire aux questions (FAQ), mise en ligne sur Éduscol, est également à la disposition des établissements pour compléter cette note.

## 1 — L'homologation des établissements d'enseignement français à l'étranger

### 1.1 — Définition

L'homologation des établissements d'enseignement français à l'étranger est la procédure par laquelle le ministère chargé de l'éducation atteste et reconnaît que des établissements scolaires situés à l'étranger dispensent un enseignement conforme aux principes, aux programmes et à l'organisation pédagogique du système éducatif français. L'attribution de l'homologation s'effectue en accord avec le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (MEAE).

### 1.2 — Principes et critères

Pour être homologués, les établissements doivent respecter les principes et les critères énoncés ci-dessous, compte tenu de la législation locale et des accords signés avec les pays d'accueil.

#### Principes, programmes et valeurs du système éducatif français

L'établissement met en œuvre les principes et les valeurs du système éducatif français, tels que définis dans le Code de l'éducation.

L'établissement crée les conditions du vivre-ensemble et veille au bien-être des élèves et des personnels. L'établissement prend les mesures appropriées visant à lutter contre le harcèlement.

L'établissement respecte les principes de gouvernance et de gestion de tout établissement scolaire français et met en place les instances du système éducatif français dans le respect de la réglementation locale. S'agissant des personnels, il est doté d'une politique de ressources humaines.

La scolarité est organisée en cycles pour lesquels les établissements appliquent les objectifs, les volumes horaires et les programmes du ministère chargé de l'éducation.

Des aménagements peuvent être apportés pour tenir compte des conditions particulières dans lesquelles s'exerce leur activité et pour renforcer leur coopération avec les systèmes éducatifs des pays d'accueil. L'organisation de l'année scolaire tient également compte des conditions géographiques et de la législation de l'État dans lequel l'établissement est situé.

Ces aménagements et cette organisation ne doivent toutefois pas avoir pour effet de réduire les volumes annuels d'heures d'enseignement ni les programmes. Les établissements veillent, pour l'équilibre de l'élève, à ne pas surcharger les emplois du temps.

L'établissement peut compléter son offre de formation, notamment dans le cadre des enseignements de spécialité au lycée, en faisant ponctuellement appel au Centre national d'enseignement à distance (Cned).

Le projet d'établissement ou d'école définit les conditions particulières de mise en œuvre des programmes. Il précise les moyens déployés pour assurer la réussite de tous les élèves et associer les parents à ces objectifs. Il décrit notamment les actions menées pour assurer le bien-être des élèves et des personnels, prévenir les situations de harcèlement, créer les conditions d'un climat scolaire serein et mener une politique inclusive. Élaboré en commun par les différents membres de la communauté éducative, ce projet d'établissement ou d'école est adopté par le conseil d'école, le conseil d'établissement ou le conseil d'administration. Il est doté d'indicateurs.

### **Place et maîtrise de la langue française**

Au sein des établissements homologués, la langue de l'enseignement et des examens est le français. La maîtrise de la langue française est un objectif fondamental du système éducatif français. Elle est la langue des instances, des échanges et plus généralement de la vie de l'établissement ou de la section. Si, pour des raisons administratives, le français n'est pas la seule langue utilisée, il convient que les comptes rendus et la communication demeurent également rédigés en français.

Les établissements encouragent les activités périscolaires et extrascolaires permettant d'accroître l'exposition à la langue française dans différents contextes. Chaque discipline ou domaine d'enseignement doit rester majoritairement dispensé en langue française, à l'exception du domaine disciplinaire « Français », qui reste dispensé en français.

### **Politique linguistique plurilingue**

Dans le cadre du projet d'école et/ou d'établissement, les écoles et établissements sont invités à proposer une politique linguistique plurilingue et des parcours adaptés aux profils des élèves en veillant à l'équilibre entre l'enseignement en français et l'enseignement en langues étrangères.

L'enseignement de et en langue(s) étrangère(s) prend en compte les obligations des autorités locales et la signature des accords intergouvernementaux.

Deux heures hebdomadaires supplémentaires peuvent être accordées par dérogation par l'agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) dans le primaire, pour l'apprentissage de la langue du pays dans lequel l'établissement est implanté.

Les établissements homologués sont invités à inscrire leurs parcours en langues dans le cadre des dispositifs du ministère chargé de l'éducation. L'ouverture de sections européennes ou sections de langues orientales, de sections internationales, de baccalauréats binationaux et du baccalauréat français international font l'objet d'une demande spécifique.

### **Personnels qualifiés et régulièrement formés**

Exercent dans ces établissements des personnels d'encadrement et des enseignants titulaires du ministère chargé de l'éducation (et/ou des enseignants des établissements privés sous contrat, en position de disponibilité), des personnels titulaires d'un master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (Meef) ainsi que des personnels qualifiés recrutés localement. Les personnels employés par l'établissement disposent de contrats de travail respectant la réglementation locale en matière de droit du travail.

L'établissement est engagé dans une politique de formation régulière de ses personnels au système éducatif français, de certification et de diplomation, qui pourra être valorisée dans l'établissement, dans le réseau ou en académie.

### **Évaluations, préparation et passation des examens français**

Les établissements font passer les évaluations (évaluations nationales, tests de positionnement), les certifications et les attestations du système éducatif français. Les établissements préparent et présentent les élèves aux épreuves du diplôme national du brevet (DNB) et du baccalauréat.

### **Existence de locaux et d'équipements adaptés aux exigences pédagogiques**

Les locaux et les équipements des niveaux et des filières d'enseignement concernés sont adaptés aux exigences pédagogiques et à l'accueil de tous les publics selon leurs besoins, dans le respect des règles de sécurité. Les établissements, une fois homologués, rédigent un plan particulier de mise en sûreté (PPMS), daté et visé par l'ambassade de France concernée, et mettent en place les exercices réguliers de prévention.

## **1.3 — Perspectives offertes par l'homologation**

Les élèves peuvent :

- poursuivre un parcours sur programme français ;
- intégrer, sans examen de contrôle en France, un établissement public ou un établissement privé sous contrat d'association avec l'État et à l'étranger, un autre établissement d'enseignement français homologué dans les limites de ses capacités d'accueil ;
- se présenter et passer les diplômes français en candidat scolaire ;
- solliciter une bourse scolaire (selon les modalités en vigueur) s'ils sont de nationalité française.

Les personnels peuvent :

- participer au plan de formation du réseau homologué selon les besoins identifiés ;
- bénéficier de l'accompagnement des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN), de formateurs titulaires de l'éducation nationale et des postes diplomatiques.

Les établissements intègrent le réseau de l'enseignement français à l'étranger et peuvent :

- participer aux actions proposées par le ministère chargé de l'éducation nationale, par le ministère de l'Europe et des

- affaires étrangères (MEAE), l'AEFE et la Mission laïque française (MLF) ;
- recruter des personnels titulaires de l'éducation nationale par la voie du détachement, afin qu'ils exercent leurs fonctions dans les seules classes homologuées. Il est rappelé que l'homologation n'implique pas le droit automatique au détachement de personnels titulaires du ministère chargé de l'éducation, les demandes de détachement restant soumises à l'appréciation et à l'accord de ce ministère. Le calendrier et les procédures relatives aux détachements font l'objet d'une note distincte. Les détachements sont prononcés par la direction générale des ressources humaines (DGRH) du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) en fonction de la ressource humaine disponible.

#### 1. 4 — Engagements liés à l'homologation

Une fois homologués, les établissements s'engagent à :

- continuer à respecter les principes et critères de l'homologation (voir point 1.2) ;
- participer à la vie du réseau de l'enseignement français à l'étranger ;
- assurer la visibilité de la langue française et des programmes français ;
- faire figurer sur leurs supports de communication (site Internet, brochures, etc.) la mention « homologation par le ministère français chargé de l'éducation nationale » en précisant les classes concernées. Les mentions légales, le visuel et la charte d'utilisation sont disponibles sur le site Éduscol à l'adresse <https://Éduscol.education.fr/925/suivi-et-contrôle-de-l-homologation> ;
- répondre aux enquêtes diligentées par le MENJ et l'AEFE, en particulier l'enquête de rentrée sur l'application Mage, et s'inscrire dans le cadre des notes de service publiées par l'AEFE ;
- rédiger un plan particulier de mise en sûreté (PPMS) visé par l'ambassade de France.

S'agissant de la formation du personnel, les établissements s'engagent à :

- faire participer les personnels au plan de formation de l'AEFE, déployé par les instituts régionaux de formation en lien notamment avec le MENJ et en complémentarité avec la MLF, en fonction des besoins identifiés au sein des cellules de formation et des actions proposées par le poste diplomatique ;
- inscrire les initiatives locales de l'établissement en matière de formation en complémentarité du plan de formation continue de la zone ;
- faire certifier dans la mesure du possible les compétences des personnels ;
- tenir à jour un tableau de bord des actions de formation (y compris les formations internes).

À l'égard du pays et des autorités locales, les établissements s'engagent à :

- respecter les obligations de la législation du pays d'accueil et à disposer des autorisations en vigueur.

En cas de changement de situation, les établissements s'engagent à :

- notifier en amont à l'AEFE, sous couvert du poste diplomatique, tout changement susceptible d'avoir un effet sur l'homologation (notamment demande d'accréditation auprès d'autres institutions, changement de nom, changement de gouvernance, de statut, agrandissement) et transmettre ces informations aux deux ministères concernés selon les modalités prévues au titre 4 ;
- actualiser leurs documents cadre (projet d'école ou d'établissement, autorisations, etc.) sur la plateforme de suivi et informer le poste diplomatique et l'AEFE de leur mise en ligne.

Tout manquement aux engagements liés à l'homologation peut entraîner un placement de l'établissement au suivi d'homologation qui pourrait conduire *in fine* à un retrait de l'homologation (voir point 3.1.2 et suivants).

## 2 — Procédure d'homologation

La procédure d'homologation est coordonnée par la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dreic) du ministère chargé de l'éducation nationale.

Un établissement souhaitant être homologué et rejoindre le réseau de l'enseignement français à l'étranger dépose un dossier de première demande d'homologation.

Un établissement déjà homologué pour partie peut déposer un dossier de demande d'extension dès lors qu'il souhaite obtenir l'homologation pour d'autres niveaux d'enseignement que ceux qui sont déjà homologués ou pour un autre site. Les établissements souhaitant déposer une demande d'homologation sont invités à prendre l'attache des postes diplomatiques en amont de tout dépôt de candidature.

Ces derniers les informent des modalités d'attribution de l'homologation et des engagements liés à celle-ci. Ils présentent les prestations qui peuvent être proposées par l'AEFE ou la MLF afin de préciser leur projet en amont du dépôt de candidature. Les établissements bénéficiant d'un accompagnement peuvent communiquer sur cette procédure selon les chartes et logos proposés par l'AEFE et la MLF.

Cet accompagnement est sans incidence sur l'obtention *in fine* d'une décision d'homologation.

Les dossiers sont déposés par l'intermédiaire d'une plateforme dans les conditions fixées à l'annexe 1. Pour tout dépôt, les établissements doivent fournir l'ensemble des documents requis (voir annexe 1 II) et se conformer au calendrier de campagne d'homologation (voir annexe 1 I).

### 2.1 — Première étape : obtention du statut « candidat à l'homologation »

Les dossiers doivent présenter des garanties au niveau du respect des principes et des valeurs du système éducatif français, du fonctionnement des classes concernées, des personnels qualifiés et du nombre d'élèves afin d'assurer la pérennité des

établissements qui seront retenus.

Les établissements sont invités à s'inscrire dans une démarche progressive d'homologation en cohérence avec le système éducatif et leur structure pédagogique en commençant par le niveau de maternelle, de préférence.

Le poste diplomatique dont l'établissement relève rédige un avis sur l'opportunité de la demande d'homologation de l'établissement et le transmet à la direction générale de la mondialisation (DGM) du MEAE et à l'AEFE.

L'AEFE vérifie la complétude du dossier et indique à l'établissement, le cas échéant, les pièces manquantes ainsi que le délai dont il dispose pour les transmettre. Sauf mentions contraires, ce délai est de quinze jours calendaires.

Le MEAE émet un avis, conjointement avec l'AEFE, sur l'opportunité de la présentation du dossier pour instruction en CIH et transmet cet avis au MENJ.

Le MENJ statue ensuite, conjointement avec le MEAE, sur la recevabilité du dossier au regard des garanties présentées et des prérequis énoncés ci-après.

### **Première demande d'homologation**

*Pré-requis :*

- La demande d'homologation porte sur un établissement scolaire ou sur une section d'un établissement scolaire. En cas d'établissement implanté sur plusieurs sites, un dossier doit être déposé pour chaque site, sauf si l'établissement peut apporter la preuve qu'il s'agit d'un même établissement (voir point 4.5) ;
- L'établissement et toutes les classes faisant l'objet de la demande d'homologation sont en fonctionnement effectif à la rentrée scolaire lors du dépôt du dossier ;
- L'établissement dispose des autorisations des autorités locales pour fonctionner en tant qu'établissement scolaire pour les niveaux concernés ;
- L'établissement est en enseignement direct (sauf cas particuliers décrits dans la FAQ) ;
- La demande de première homologation porte sur un niveau complet d'enseignement (maternelle/élémentaire/collège/lycée) ou un cycle en cohérence avec le système éducatif français. Pour le lycée, la demande précise les séries (voie générale / voie technologique) et les enseignements de spécialité demandés.

### **Demande d'extension d'homologation**

*Pré-requis :*

- La demande d'extension porte sur l'établissement déjà partiellement homologué ;
- L'établissement dispose des autorisations des autorités locales pour son fonctionnement, en particulier pour la ou les classes concernées par cette extension ;
- L'établissement n'est pas placé en année probatoire (voir point 3.1.3) ;
- Les niveaux déjà homologués sont consolidés et n'ont pas fait l'objet d'alerte quant au respect des principes et critères de l'homologation ;
- L'établissement a pris en compte les points de vigilance et les recommandations de la commission interministérielle d'homologation ;
- L'établissement est en enseignement direct (sauf cas particuliers décrits en FAQ).

Le MEAE et le MENJ décident alors conjointement si :

- la demande d'homologation est transmise pour évaluation ;
- la demande est transmise pour évaluation avec un périmètre restreint par rapport à celui initialement demandé ;
- la demande n'est pas transmise pour évaluation.

Dans les deux premiers cas, l'établissement peut, une fois que la décision lui a été notifiée, se prévaloir du statut de « candidat à l'homologation » pour les classes retenues, ce qui lui donne le droit à l'utilisation de la mention « établissement candidat à l'homologation » pour les classes demandées sur des documents à destination du public.

Dans le troisième cas, l'établissement reçoit notification de la décision via le poste diplomatique. Cette notification vaut rejet de sa demande d'homologation pour la campagne d'homologation en cours.

## **2.2 — Deuxième étape : mission d'inspection et évaluation des dossiers des établissements « candidats à l'homologation »**

### **2.2.1 — Missions d'inspection**

Lorsque l'établissement a obtenu le statut de candidat à l'homologation, une mission d'inspection *in situ* est diligentée. Elle est menée soit par :

- un inspecteur de l'éducation nationale détaché auprès de l'AEFE : IEN pour les cycles 1, 2 et 3 ou IA-IPR pour le second degré ;
- un inspecteur de l'éducation nationale exerçant en académie dans le cadre d'une extension de compétence et doté d'une lettre de mission ;
- un inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche.

À l'issue de cette mission, un rapport d'inspection dit d'homologation est rédigé par l'inspecteur mandaté. Si la demande porte sur le premier et le second degrés (sauf cas particulier pour la 6e), deux missions sont diligentées, l'une portant sur le premier degré et l'autre sur le second degré.

À titre exceptionnel, pour les demandes d'extension exclusivement, le MENJ peut autoriser, dans des circonstances définies dans la FAQ, le recours à un audit à distance.

S'agissant des demandes d'ouverture de série technologique, elles font l'objet d'une étude de faisabilité par la Dgesco en termes d'organisation des examens. Elles peuvent être étudiées sans qu'une mission d'inspection *in situ* ait été effectuée si cette série n'est pas encore en fonctionnement. Dans ce cas, une mission *in situ* est diligentée au plus tard deux ans après la CIH.

### 2.2.2 — Évaluation des dossiers

L'évaluation pédagogique et administrative des dossiers d'homologation est réalisée par l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (Igesr), sous la coordination de la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dreic) et en lien avec la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) et la direction générale des ressources humaines (DGRH).

L'évaluation des demandes est effectuée sur la base du dossier d'homologation, de l'avis du poste diplomatique, d'un/de rapports d'inspection et des compléments d'information qui auront pu être sollicités par les services chargés de l'évaluation du dossier.

Si des changements de circonstances interviennent après le dépôt de dossier et peuvent affecter son évaluation, l'établissement est tenu de le signifier au poste diplomatique, qui les transmettra, sous son couvert, aux évaluateurs. Dans le cas contraire, l'établissement ne pourra pas les faire valoir ou s'expose à une invalidation de sa demande.

Des commissions préalables préparent le traitement des dossiers en vue de la commission interministérielle d'homologation. Elles réunissent les représentants du MEAE, de l'AEFE, du MENJ et de la MLF.

À l'issue de l'évaluation du dossier, le dossier est présenté à la CIH.

## 2.3 — Rôle de la commission interministérielle d'homologation (CIH)

### 2.3.1 — Composition de la CIH

Une commission interministérielle d'homologation (CIH), composée de représentants du MENJ et du MEAE, se réunit pour examiner les dossiers présentés et rendre les décisions prises en matière d'homologation.

Elle se tient conformément au calendrier précisé à l'annexe 1 de la présente note de service.

La CIH est présidée par le délégué aux relations européennes et à la coopération (Dreic) ou son représentant et est composée, outre son président, de sept membres :

- le chef de l'Igesr ou son représentant ;
- le Dgesco ou son représentant ;
- le DGRH du MENJ ou son représentant ;
- le directeur général de la mondialisation du MEAE ou son représentant ;
- le sous-directeur à la langue française et à l'éducation ou son représentant (DGM MEAE) ;
- le directeur général de l'AEFE ou son représentant ;
- le directeur de l'enseignement, de l'orientation et la formation (DEOF) ou son représentant.

Le directeur général de la MLF ou son représentant assiste à la CIH en qualité d'observateur.

### 2.3.2 — Décisions rendues par la CIH

La CIH prononce les décisions suivantes, éventuellement assorties de l'énoncé de points de vigilance et de recommandations :

- L'acceptation de la demande d'homologation ;
- L'acceptation partielle de la demande ;
- Le refus de la demande.

Chaque décision est rendue par cycle (sauf cas particulier de la classe de 6e précisé dans la FAQ) et pour cinq ans, sauf mentions contraires, à l'issue desquels, l'établissement initiera une demande de renouvellement de son homologation (point 3.1.1).

Elle précise le périmètre de l'homologation s'il existe plusieurs sections dans l'établissement. Elle peut être assortie d'une demande de suivi ponctuel (point 3.1.2) ou, le cas échéant, d'un placement en année probatoire (point 3.1.3).

## 2.4 — Notification des décisions de la CIH et publication par arrêté de la liste officielle des établissements homologués

La direction générale de la mondialisation, de la culture, de l'enseignement et du développement international (DGM) du MEAE notifie les décisions prises par la CIH, éventuellement assorties de l'énoncé de points de vigilance et de recommandations, aux postes diplomatiques concernés.

Ceux-ci informent ensuite par écrit les établissements concernés et suivent la mise en œuvre, par les établissements, des recommandations émises par la CIH.

La liste officielle des établissements d'enseignement français à l'étranger homologués est arrêtée conjointement par le ministre chargé de l'éducation et le ministre de l'Europe et des Affaires étrangères.

L'homologation entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire suivant cette publication.

## 3 — Procédure d'assurance qualité et de suivi

En lien avec le MEAE et l'AEFE, le ministère chargé de l'éducation nationale procède au contrôle du respect des principes et critères d'homologation par les établissements d'enseignement français à l'étranger homologués.

Chaque année, une liste établie conjointement par le MEAE et le MENJ précise les établissements concernés par ce contrôle.

### 3.1 — Décisions de la commission interministérielle d'homologation (CIH)

S'agissant des établissements concernés par la procédure d'assurance qualité et de suivi, la CIH (voir 2.3) se prononce au regard du respect des engagements de l'établissement (voir point 1.4).

Ces décisions peuvent être de plusieurs sortes :

- Le renouvellement de l'homologation ;
- La demande de suivi ponctuel d'homologation ;
- Le placement de l'établissement en année probatoire ;
- Le retrait de l'homologation de tout ou partie de l'établissement.

Ces décisions entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire suivant la publication de l'arrêté. Elles peuvent être rendues de manière concomitante et sont accompagnées, quand c'est nécessaire, de l'énoncé de points de vigilance et de recommandations.

#### 3.1.1 — Renouvellement de l'homologation

Les établissements homologués sont invités à s'inscrire dans une démarche d'auto-évaluation en lien avec l'ensemble de la communauté éducative afin de garantir la mobilisation de toute la communauté scolaire autour du projet d'établissement et de préparer la démarche de renouvellement d'homologation.

Les établissements font l'objet d'une procédure de renouvellement, par le biais d'un contrôle, au terme des cinq ans suivant la dernière décision de la CIH les concernant. Ils mettent en œuvre les conditions favorables à l'organisation de cet audit. Le contrôle s'appuie notamment sur un questionnaire dit de renouvellement d'homologation accompagné des pièces justificatives transmises par l'établissement sous couvert du poste diplomatique, un avis du poste diplomatique et sur le/les rapport(s) d'inspection *in situ*.

En cas de constat par la CIH d'un écart significatif avec les principes et les critères de l'homologation, l'établissement pourra être placé en suivi ponctuel d'homologation ou directement en année probatoire en cas d'écart important.

#### 3.1.2 — Suivi ponctuel d'homologation

À l'occasion d'un signalement reconnu en interministériel ou d'une décision de la CIH, un établissement homologué est susceptible de faire l'objet d'un suivi ponctuel. Dans ce cas, l'établissement sera soumis à un nouvel examen avant le délai de renouvellement de cinq ans.

Il lui appartient de renseigner un questionnaire dit de suivi d'homologation accompagné des pièces justificatives et de le transmettre, sous couvert du poste diplomatique, dans un délai d'un mois après notification, sauf mentions contraires.

En outre, une mission d'inspection peut être diligentée. Dans ce cas, il appartient à l'établissement de mettre en œuvre les conditions favorables à l'organisation de cette mission.

#### 3.1.3 — Année probatoire

Le placement en année probatoire est décidé par la CIH en cas de constat d'un écart important d'un établissement avec les principes et les critères de l'homologation.

L'établissement, une fois placé en année probatoire, dispose d'un délai d'un an, jusqu'à la réunion de la CIH suivante, pour se mettre en conformité avec les engagements liés à l'homologation. Il doit alors mettre en œuvre les conditions favorables à l'organisation d'un contrôle, en renvoyant, sous couvert du poste diplomatique, un questionnaire spécifique accompagné des pièces justificatives et en accueillant une mission d'inspection.

#### 3.1.4 — Le retrait de l'homologation

À l'issue d'une année probatoire, et si le constat est fait d'une discordance persistante de l'établissement avec les principes et critères de l'homologation, un retrait de l'homologation pour tout ou partie de ses classes peut être prononcé par la CIH. En cas de nécessité, le MENJ et le MEAE peuvent également décider de la mise en œuvre d'une procédure de contrôle en urgence pouvant conduire à un retrait immédiat de l'homologation sans que l'établissement ait été préalablement placé en année probatoire.

### 3.2 — Instruction et évaluation des dossiers dans le cadre du processus d'assurance qualité et de suivi+

#### 3.2.1 — Complétude du dossier

Les établissements doivent respecter les modalités de dépôt du dossier d'assurance qualité et de suivi (voir annexe 2 II) ainsi que son calendrier (voir annexe 2 I).

Le poste diplomatique émet un avis. Il transmet cet avis à la direction générale de la mondialisation (DGM) du MEAE et à la Dreic qui instruit le dossier et vérifie sa complétude. Le cas échéant, la Dreic informe l'établissement des pièces manquantes ou non conformes et précise le délai dont il dispose pour modifier son dossier. Ce délai est, sauf mentions contraires, de quinze jours calendaires.

Si le dossier n'est pas transmis ou s'il ne répond pas aux attentes, l'établissement s'expose à un placement en année probatoire ou, le cas échéant, à un retrait d'homologation.

Si des changements de circonstances interviennent après le dépôt de dossier et peuvent affecter son évaluation, l'établissement est tenu de les signifier au poste diplomatique qui les transmettra, sous son couvert, aux évaluateurs. S'il ne le fait pas, l'établissement ne pourra pas faire valoir ces changements et s'expose à un placement en année probatoire ou, le cas échéant, à un retrait d'homologation.

#### 3.2.2 — Missions d'inspection

Il convient de se reporter au point 2.2.1.

S'agissant des missions d'assurance qualité et de suivi, le MENJ peut autoriser, à titre exceptionnel et selon des modalités

définies dans la FAQ, le recours à un audit à distance.

### 3.2.3 — Évaluation du dossier

Il convient de se reporter au point 2.2.2.

Le dossier, transmis par la Dreic, est étudié sur la base :

- des documents déposés par l'établissement ;
- de l'avis du poste diplomatique ;
- des précédents avis, recommandations et points de vigilance de la CIH ;
- du ou des rapport(s) d'inspection, si une mission a été diligentée pour la présente campagne ;
- des compléments d'information sollicités par les évaluateurs.

## 4 — Changements de situation d'un établissement homologué

L'établissement homologué informe le poste diplomatique et ses interlocuteurs (AEFE, MLF) en amont de tout changement portant sur la situation de l'établissement. Plusieurs cas de figure sont à distinguer :

- Le changement de locaux ;
- Le changement de statut et/ou de gouvernance ;
- La fusion d'établissements ;
- La scission en plusieurs établissements ;
- La création d'un nouveau site ou d'une annexe ;
- Le changement de nom de l'établissement ;
- Les autres cas de changement pouvant avoir un impact sur l'homologation.

Cette information est ensuite transmise à la DGM et à la Dreic, qui l'étudient, selon les cas, dans le cadre des procédures d'homologation, d'extension d'homologation ou de suivi.

Si les changements sont susceptibles de revêtir un impact négatif sur le respect des conditions d'homologation ou affectent le statut de l'établissement au regard de la législation locale, l'établissement est informé :

- de la nécessité de déposer une nouvelle demande d'homologation ;
- du placement en procédure de suivi ponctuel ;
- de l'intervention d'une mission d'inspection *in situ*.

Les changements, une fois actés, sont reportés sur les applications de l'AEFE et sur l'application Homologation et, selon les cas de figures, arrêtés lors de la CIH suivante.

Tout changement non signalé peut entraîner *de facto* un retrait d'homologation ou la non-prise en considération de la nouvelle ou des nouvelles implantations.

### 4.1 — Changement de locaux

Il s'agit ici de s'assurer que l'établissement, par ce changement, remplit toujours les conditions d'attribution de l'homologation et présente les mêmes garanties.

Dans le cas d'un changement de locaux ou d'un agrandissement (sans création d'autres sites), l'établissement informe en amont le poste diplomatique et l'AEFE, qui vérifie, le cas échéant, par une visite *in situ*, que la nouvelle implantation garantit les conditions d'attribution de l'homologation et qu'elle s'effectue conformément à la législation locale. L'établissement notifie le changement sur les systèmes d'information de l'AEFE et du MENJ.

### 4.2 — Changement de statut et/ou de gouvernance

En cas de changement d'entité légale ou de changement de comité de gestion, la direction de l'établissement informe, en amont de ses projets, le poste diplomatique et l'AEFE, qui interrogent les deux ministères pour la suite à donner à l'attribution de l'homologation.

### 4.3 — Fusion des établissements

Pour savoir dans quelle mesure cette fusion impacte le périmètre de l'homologation, les ministères étudient notamment les éléments suivants :

- si la fusion donne lieu à un changement de gouvernance et/ou de statut ;
- s'il s'agit d'une fusion par absorption d'un établissement homologué avec un établissement non homologué ou inversement ;
- s'il s'agit d'une fusion par absorption entre deux établissements homologués ;
- s'il s'agit d'une fusion avec création d'une nouvelle entité entre un établissement homologué et un autre qui ne l'est pas ;
- s'il s'agit d'une fusion avec création d'une nouvelle entité entre deux établissements homologués.

### 4.4 — Scission en plusieurs établissements

Pour savoir dans quelle mesure cette scission impacte le périmètre de l'homologation, les ministères étudient plus particulièrement les éléments suivants :

- si la scission donne lieu à un changement de gouvernance et/ou de statut ;
- si la scission entraîne la création de deux nouvelles entités autonomes ;
- si l'une des entités poursuit ses activités en tant qu'établissement et donne lieu à la création d'une seule entité nouvelle.

#### 4.5 — Création d'un nouveau site

Il s'agit ici de s'assurer que l'établissement remplit toujours les conditions d'attribution de l'homologation, présente les mêmes garanties pour tous ses sites et qu'il est en mesure d'absorber cette croissance ainsi que de gérer plusieurs implantations.

L'établissement pourra demander une extension de son homologation pour son nouveau site ou annexe, à condition de respecter les critères ci-après énoncés :

- qu'il n'ait pas de personnalité juridique autre que celle de l'établissement principal ;
- que sa gestion soit assurée par le même organisme gestionnaire que l'établissement principal et, le cas échéant, soumis aux mêmes frais de scolarité ;
- qu'il porte le nom de l'établissement principal avec la possibilité d'y ajouter un complément de dénomination ;
- qu'il ne soit pas trop éloigné, de façon à ce que le directeur de l'établissement principal puisse assurer la direction effective de ce site, avec la possibilité d'effectuer une visite aisément et dans les moindres délais toutes les fois qu'il est nécessaire ;
- que l'établissement et le nouveau site disposent d'une équipe enseignante commune et non pas de deux équipes distinctes ;
- que l'établissement dispose des autorisations des autorités locales pour ce nouveau site et que ces dernières ne le considèrent pas comme un établissement à part entière.

Dans le cas contraire, l'établissement devra effectuer une première demande d'homologation pour ce nouveau site.

#### 4.6 — Cas particulier d'un changement de nom de l'établissement

Le nom de l'établissement figurant sur l'arrêté fixant la liste des établissements homologués doit correspondre au nom officiel de l'établissement. Une traduction peut être admise si un document légal permet d'établir la correspondance. Lorsqu'un établissement change de nom, il transmet à l'AEFE, avant le 15 avril de chaque année, un dossier de changement de nom comportant les pièces suivantes :

- avis du poste diplomatique ;
- procès-verbal du conseil d'école et/ou du conseil d'établissement actant le changement ;
- nouveaux statuts ou documents légaux où figure le changement de nom ;
- preuve de l'enregistrement du nouveau nom auprès des autorités locales.

Après transmission pour vérification du dossier au ministère chargé de l'éducation, la commission interministérielle acte le changement de nom et celui-ci prend effet à la publication du nouvel arrêté fixant la liste des établissements homologués.

#### 4.7 — Autres cas de changement

Dès qu'un établissement homologué envisage de faire évoluer son offre de formation, par exemple en proposant la création d'une nouvelle section basée sur un autre programme que le programme français, il le notifie en amont au poste diplomatique. Dans ce cas, si elle ne figure pas déjà, la mention section française ou section sur programmes français sera reportée sur l'arrêté afin de restreindre le périmètre de l'homologation.

L'établissement doit alors communiquer les classes qui relèvent du programme français et celles qui relèvent d'un autre programme.

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,  
Le secrétaire général,  
Thierry Le Goff

## Annexe 1 — Calendrier et modalités de la procédure d'homologation 2023-2024

L'établissement est invité à se connecter au portail homologation <https://homologation.aefe.fr/> afin de prendre connaissance des modalités de dépôt des candidatures et d'être orienté vers la plateforme dédiée. Le dépôt de dossier s'effectue dans le calendrier fixé.

### I — Calendrier de la campagne d'homologation

Vendredi 1er septembre 2023	Ouverture de la campagne : accès à la plateforme d'homologation.
Mardi 10 octobre 2023	Date limite de transmission électronique des dossiers par les établissements aux postes diplomatiques.

Mercredi 25 octobre 2023	Date limite de transmission électronique des dossiers par les postes diplomatiques au MEAE, à la direction de l'enseignement, de l'orientation et de la formation (DEOF) de l'AEFE et au MENJ.
Novembre 2023	Vérification des pièces par l'AEFE. En cas de dossier incomplet, l'AEFE signale à l'établissement la nécessité de compléter son dossier en plaçant en copie la DGM, le MENJ et le poste diplomatique.
Décembre 2023	Étude de la recevabilité des dossiers par le MEAE, l'AEFE et le MENJ. Attribution du statut d'établissement candidat à l'homologation pour les dossiers retenus. Début des missions d'homologation.
Janvier-mai 2024	Instruction des dossiers des établissements candidats à l'homologation.
Mai-juin 2024	Commission interministérielle d'homologation.
Juin 2024	Publication, par le MENJ, de l'arrêté interministériel fixant la liste actualisée des établissements d'enseignement français homologués.
Juin-juillet 2024	Notification des décisions et des recommandations de la CIH aux postes diplomatiques par le MEAE.
Septembre 2024	Avis et recommandations de la commission interministérielle accessibles sur la plateforme.

## II — Modalités de dépôt des dossiers d'homologation

La procédure d'homologation est informatisée. Les dossiers sont uniquement accessibles par voie électronique, une fois connecté à la plateforme.

Les demandes d'aide à la constitution des dossiers et d'utilisation de l'application Homologation sont à adresser à partir du 1er septembre à la direction de l'enseignement, de l'orientation et de la formation (DEOF) de l'AEFE à l'adresse : [homologation.aefe@diplomatie.gouv.fr](mailto:homologation.aefe@diplomatie.gouv.fr) pour tous les établissements.

À noter que le système d'information va évoluer au cours de l'année 2023-2024 pour fusionner en une seule application.

### A/ Première demande d'homologation

#### Accès à la plateforme et dépôt du dossier

Les établissements candidats à une demande d'extension sont invités à se connecter au portail Homologation ([www.portail-homologation.aefe.fr/](http://www.portail-homologation.aefe.fr/)) pour accéder à la plateforme dédiée.

L'accès à l'application dédiée nécessite l'utilisation d'un identifiant et d'un mot de passe dont l'établissement fait la demande via l'application Homologation [homologation.aefe.fr/](http://homologation.aefe.fr/). L'attribution de ces identifiants est soumise à validation du service de coopération et d'action culturelle (Scac) de l'ambassade dont relève l'établissement.

L'établissement, muni de son identifiant et de son mot de passe, télécharge, complète et fait signer aux autorités compétentes le questionnaire de première demande, qu'il enregistre dans l'application. Il joint impérativement les pièces énumérées en annexe, ainsi que les documents spécifiques précisés dans le cahier pédagogique.

Le poste diplomatique valide le cahier pédagogique et ses documents annexes, télécharge, complète de façon exhaustive et circonstanciée et signe le cahier diplomatique, qu'il enregistre dans l'application. Il vérifie que le dossier est complet et le retourne, le cas échéant, à l'établissement.

#### Dossier et pièces justificatives

Le dossier de première demande comporte un cahier pédagogique signé et des pièces justificatives :

- le questionnaire présente le projet de l'établissement, les informations relatives au statut de l'établissement, la qualification des personnels et les actions mises en œuvre par l'établissement pour préparer la demande d'homologation ; les dossiers sont distincts pour chaque niveau demandé (primaire, collège, lycée) ;
- les pièces justificatives du dossier.

#### Traduction

Tous les documents rédigés dans une autre langue que le français doivent être transmis dans leur format original et accompagnés d'une traduction en français certifiée.

L'établissement joint sur la plateforme les **pièces justificatives** permettant l'analyse du dossier :

- les statuts de l'établissement (et de la section/filière pour les demandes qui ne concernent qu'une section/filière au sein d'un établissement) ;
- les documents officiels des autorités locales (autorisations d'ouverture ou licences d'enseignement et autorisations à enseigner les programmes français) ; si l'établissement comporte plusieurs sites, il transmettra ces documents pour chaque site ;
- le projet d'école et/ou d'établissement (pour les établissements dans leur première année d'existence, ce document pourra être transmis jusqu'au mois de mars 2024) ;
- le règlement intérieur ;
- l'organigramme de l'établissement ;
- les modalités de financement et de certifications des comptes ;
- la liste des instances de l'établissement (conseil d'école, conseil école-collège, conseil d'établissement, conseil d'administration, etc.) et leur composition ;
- les comptes rendus des instances (2022-2023) ;
- les effectifs des élèves scolarisés dans l'établissement ;
- la liste des personnels de l'établissement (précisant leurs qualifications) en utilisant le modèle transmis ;
- les modalités de recrutement des personnels ;
- les dispositifs d'enseignement en langues étrangères ;
- le calendrier scolaire de l'établissement ;
- les emplois du temps des élèves ;
- les résultats et analyses des évaluations, aux examens et diplômes de l'éducation nationale (si disponibles) ;
- le plan de l'établissement et la présentation des locaux ;
- la liste des équipements.

Il est également attendu de l'établissement demandeur qu'il s'engage à signer la charte pour l'EFE et un accord de partenariat avec l'AEFE. Pour les établissements partenaires de la MLF, suivant l'accord cadre AEFE/MLF du 30 décembre 2021, le contrat tripartite signé entre l'AEFE, la MLF et l'établissement partenaire. Pour les établissements en pleine responsabilité, l'accord cadre AEFE/MLF remplace le contrat tripartite.

Le dossier précise les pièces à communiquer sur place à l'inspecteur.

Des compléments d'information peuvent être demandés à l'initiative des instructeurs des dossiers. Les établissements, les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) en résidence, les IA-IPR de l'AEFE, la Mission laïque française, les autres acteurs privés et associatifs et les postes diplomatiques sont invités à répondre à ces compléments d'information. Ces éléments font alors partie intégrante de la documentation sur laquelle s'appuie l'évaluation des dossiers.

Les frais relatifs à la mission d'inspection *in situ* sont à la charge de l'établissement selon les modalités définies par l'AEFE.

## **B/ Demande d'extension d'homologation**

Avant tout dépôt ou analyse de la demande, les établissements déjà homologués et les postes diplomatiques sont invités à se reporter à la plateforme de suivi ([suivi-homologation.aefe.fr](https://suivi-homologation.aefe.fr)) pour connaître les dernières décisions de la CIH les concernant et les derniers rapports d'inspection.

### **Accès à la plateforme d'homologation et dépôt du dossier**

Les établissements candidats à une demande d'extension sont invités à se connecter au portail Homologation ([www.portail-homologation.aefe.fr](https://www.portail-homologation.aefe.fr)) pour accéder à la plateforme dédiée.

À noter que le système d'information va évoluer au cours de l'année 2023-2024 pour fusionner en une seule application. Les établissements seront informés de ce changement.

Pour déposer une demande d'extension, l'établissement déjà homologué demande des identifiants en ligne sur l'application Homologation <https://homologation.aefe.fr>. Son identifiant est le code Mage. Les courriels des établissements déposant une demande d'extension sont issus de l'enquête rapide de rentrée collectée dans Mage par l'AEFE. L'adresse électronique de connexion et de communication est uniquement l'adresse du chef d'établissement en @aefe.fr. L'établissement est invité à s'assurer en amont de la campagne de son activation et de son bon fonctionnement.

L'établissement télécharge le questionnaire, y répond, le fait signer par les autorités compétentes et l'enregistre dans l'application.

Il joint impérativement les pièces énumérées en annexe ainsi que les documents spécifiques qui sont mentionnés dans le questionnaire.

Le poste diplomatique valide le cahier pédagogique et ses documents annexes, télécharge, complète de façon exhaustive et circonstanciée et signe le cahier diplomatique, qu'il enregistre dans l'application. Il vérifie que le dossier est complet et retourne le dossier, le cas échéant, à l'établissement.

### **Dossier et pièces justificatives**

Tous les documents rédigés dans une autre langue que le français doivent être transmis dans leur format original et accompagnés d'une traduction certifiée.

Le dossier complété par l'établissement comporte :

- **un questionnaire pédagogique détaillé.** Les dossiers sont distincts pour chaque niveau demandé (primaire,

collège, lycée). Le questionnaire présente le contexte de la demande, le projet d'extension à un niveau supérieur (maternelle/élémentaire/collège/lycée), la qualification des enseignants et les actions mises en œuvre par l'établissement pour préparer la demande d'extension d'homologation ;

— **les pièces justificatives :**

- les statuts\* de l'établissement (et de la section/filière pour les demandes qui ne concernent qu'une section/filière au sein d'un établissement) ;
- les documents officiels\* des autorités locales (autorisations d'ouverture, licences, autorisation à enseigner les programmes français) ; si l'établissement comporte plusieurs sites, il transmettra ces documents pour chaque site ;
- l'enquête Mage ;
- le projet d'école\* et/ou d'établissement ;
- le règlement intérieur\* ;
- le PPMS daté et visé\*\* ;
- la liste des instances de l'établissement (conseil d'école, conseil école-collège, conseil d'établissement, conseil d'administration, etc.) et leur composition ;
- les comptes rendus des instances des années 2022 et 2023 ;
- le plan de l'établissement et la présentation des locaux\* ;
- la liste des équipements ;
- l'organigramme de l'école/de l'établissement ;
- la liste des personnels de l'établissement (précisant leur statut et leurs qualifications) et les formations suivies par ces personnels en utilisant le modèle téléchargeable sur l'application Homologation ;
- les modalités de recrutement des personnels ;
- le calendrier scolaire de l'établissement ;
- les emplois du temps des élèves des niveaux concernés ;
- les dispositifs d'enseignement en langues étrangères ;
- les résultats aux évaluations de l'éducation nationale et leur analyse et, si disponibles, aux examens et diplômes de l'éducation nationale ;
- les modalités de financement et de certification des comptes.

Il est également attendu de l'établissement demandeur qu'il s'engage à signer la charte pour l'EFE et un accord de partenariat avec l'AEFE. Pour les établissements partenaires de la MLF, suivant l'accord cadre AEFE/MLF du 30 décembre 2021, le contrat tripartite signé entre l'AEFE, la MLF et l'établissement partenaire. Pour les établissements en pleine responsabilité, l'accord cadre AEFE/MLF remplace le contrat tripartite.

\* Ces documents peuvent être repris de la plateforme de suivi.

\*\* Le PPMS ne fait pas l'objet d'une communication sur la plateforme mais est présenté à l'inspecteur ou aux inspecteurs mandaté(s) dans le cadre de la mission.

Le poste diplomatique complète l'avis diplomatique.

Les frais relatifs à la mission d'inspection sont à la charge de l'établissement selon les modalités définies de contractualisation avec l'AEFE.

Des compléments d'information peuvent être demandés à l'initiative des évaluateurs des dossiers. Les établissements, les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) en résidence, les IA-IPR de l'AEFE, la Mission laïque française et les postes diplomatiques sont invités à répondre à ces compléments d'information. Ces éléments font alors partie intégrante de la documentation sur laquelle s'appuie l'évaluation des dossiers.

**Nota bene :**

Dans le cas où un établissement placé au renouvellement ou au suivi ponctuel déposerait de manière simultanée une demande d'extension d'homologation, l'établissement téléchargera sur la plateforme d'homologation le questionnaire pédagogique pour le niveau concerné par l'extension d'homologation et le formulaire de suivi pour les niveaux concernés par le suivi ponctuel ou le renouvellement. Les pièces justificatives devront concerner alors l'ensemble des niveaux. Il informera en amont de sa demande le MENJ à l'adresse suivante [contact.suivi-homologation@education.gouv.fr](mailto:contact.suivi-homologation@education.gouv.fr) en plaçant en copie [homologation.aefe@diplomatie.gouv.fr](mailto:homologation.aefe@diplomatie.gouv.fr). Un accord de principe sera transmis et vaudra autorisation.

**Les dossiers incomplets (questionnaire, pièces justificatives) et/ou hors délai et/ou n'utilisant pas les modèles ne seront pas étudiés.**

Les établissements peuvent également communiquer d'autres documents susceptibles d'éclairer leur demande. L'ensemble des pièces doit être numéroté ; les documents qui requièrent une signature sont scannés et téléchargés sur l'application. Les établissements en rythme Sud préparent des éléments d'actualisation de leur dossier (effectifs, personnels enseignants).

En raison de contraintes pesant sur l'ouverture des établissements et les déplacements des corps d'inspection, le calendrier est sujet à modification et les décisions de la commission interministérielle sont susceptibles d'être prononcées plus tardivement ou d'être reportées.

## **Annexe 2 — Calendrier et modalités – Assurance qualité et suivi d'homologation 2023-2024**

L'établissement est invité à se reporter à la rubrique « suivi d'homologation » du portail Homologation et à la page

Éduscol : [Éduscol.education.fr/cid72022/suivi-et-contrôle-de-l-homologation.html](https://eduscol.education.fr/cid72022/suivi-et-contrôle-de-l-homologation.html) et à se connecter au portail Homologation [www.portail-homologation.aefe.fr/](https://www.portail-homologation.aefe.fr/) afin de prendre connaissance des modalités de dépôt des candidatures et d'être orienté vers la plateforme dédiée. Le dépôt de dossier s'effectue dans le calendrier fixé. Nota bene : le système d'information va évoluer au cours de l'année 2023-2024 et sera accessible à partir d'une nouvelle URL.

### Renouvellement/Suivi ponctuel/Année probatoire

Toute information relative au suivi d'homologation (renouvellement, suivi ponctuel, renouvellement) est à adresser à [contact.suivi-homologation@education.gouv.fr](mailto:contact.suivi-homologation@education.gouv.fr).

Les demandes d'aide à la constitution des dossiers et d'utilisation de l'application Suivi d'homologation sont à adresser à l'adresse contact [contact.suivi-homologation@education.gouv.fr](mailto:contact.suivi-homologation@education.gouv.fr) ou en utilisant le formulaire contact de l'application.

## I — Calendrier de la procédure d'assurance qualité et de suivi (renouvellement, suivi ponctuel, année probatoire)

Juillet 2023	Mise à jour possible des documents cadres sur la plateforme et actualisation des dossiers reportés lors de la précédente campagne. Établissement du plan du suivi. Information des établissements par les postes diplomatiques.
	Ouverture de la plateforme de suivi et mise à disposition des questionnaires.
Mardi 10 octobre 2023	Date limite de transmission électronique des dossiers par les établissements aux postes diplomatiques pour les dossiers de renouvellement et de suivi ponctuel (hors établissements placés au suivi N + 1 et/ou en année probatoire).
Mercredi 25 octobre 2023	Date limite de transmission électronique des dossiers par les postes diplomatiques au MENJ et vérification des pièces.
Novembre 2023	Communication des dossiers de suivi par le MENJ aux évaluateurs (en cas de dossier incomplet, le MENJ retourne une seule fois le dossier à l'établissement pour modification en informant l'AEFE, la DGM et le poste diplomatique). Début des missions d'inspection[1].
Vendredi 16 février 2024	Date limite de transmission électronique des dossiers par les établissements aux postes diplomatiques (pour les établissements placés au suivi N + 1 et/ou en année probatoire).
Vendredi 1er mars 2024	Date limite pour la vérification des pièces et rédaction de l'avis diplomatique par les postes diplomatiques. Transmission électronique des dossiers au MENJ.
Mai-juin 2024	Commission interministérielle d'homologation.
Juin-juillet 2024	Publication, par le MENJ, de l'arrêté interministériel fixant la liste actualisée des établissements d'enseignement français homologués. Notification des avis et des recommandations de la CIH aux postes diplomatiques par le MEAE pour communication aux établissements.
Septembre 2024	Avis et recommandations de la commission interministérielle accessibles sur la plateforme.

En raison des contraintes pouvant peser sur l'ouverture des établissements et les déplacements des corps d'inspection, le calendrier est sujet à modification et les décisions de la commission interministérielle sont susceptibles d'être prononcées plus tardivement ou d'être reportées.

## II — Modalités de dépôt des dossiers de suivi d'homologation

La procédure de suivi d'homologation est dématérialisée. Les dossiers sont uniquement accessibles par voie

électronique via l'application dédiée : [suivi-homologation.aefe.fr](http://suivi-homologation.aefe.fr).

Les adresses contact des établissements permettant l'accès à la plateforme sont issues de l'enquête rapide de rentrée collectée dans Mage par l'AEFE.

Les chefs d'établissement concernés sont notifiés à l'ouverture de la campagne de suivi.

L'établissement, muni de son code Mage (identifiant), peut accéder à la plateforme. L'établissement sollicite directement la récupération de son mot de passe depuis la plateforme.

L'adresse électronique de connexion et de communication est l'adresse du chef d'établissement en @aefe.fr.

L'établissement est invité à s'assurer en amont de la campagne de son activation et de son bon fonctionnement.

À compter de 2024, l'accès à la plateforme s'effectuera depuis le portail Arena partenaire.

L'établissement télécharge et complète le questionnaire de suivi accompagné des pièces complémentaires qu'il enregistre dans l'application.

Le poste diplomatique valide le cahier pédagogique et ses documents annexes, télécharge, complète de façon exhaustive et circonstanciée et signe le cahier diplomatique, qu'il enregistre dans l'application. Il vérifie que le dossier est complet et le retourne, le cas échéant, à l'établissement.

### **Pièces justificatives**

L'établissement met en ligne ou actualise sur la plateforme de suivi les pièces suivantes :

- les statuts\* de l'établissement (et de la section/filière pour les demandes qui ne concernent qu'une section/filière au sein d'un établissement) ; si l'établissement comporte plusieurs sites, il transmettra ces documents pour chaque site ;
- les documents relatifs aux autorisations\* données à l'établissement par les autorités locales et à la reconnaissance du parcours et la référence, le cas échéant, au(x) accord(s) intergouvernemental/aux\* le concernant ; en cas de sites multiples, l'établissement transmettra l'ensemble des documents pour chaque site ;
- le projet d'école\* et/ou d'établissement\* ;
- le règlement intérieur\* ;
- le PPMS daté et visé\*\* ;
- l'enquête Mage ;
- la liste des instances de l'établissement, leur composition ;
- les comptes rendus de chaque instance au cours des deux dernières années (conseil d'école, conseil école-collège, conseil d'établissement, conseil d'administration, etc.) ;
- la liste des personnels de l'établissement (précisant leur statut et leurs qualifications) et la liste des stages de formation continue des trois dernières années suivis par ces personnels en utilisant le modèle téléchargeable sur l'application Suivi d'homologation ;
- les modalités de recrutement des personnels ;
- l'organigramme fonctionnel de l'établissement\* ;
- le descriptif de la politique linguistique en cas de dispositifs spécifiques (section internationales, européennes, etc.) ;
- le calendrier scolaire de l'établissement ;
- les emplois du temps des élèves et des enseignants ;
- les résultats et analyses des évaluations, certifications aux examens et diplômes de l'éducation nationale ;
- deux projets pédagogiques mis en œuvre par l'établissement ;
- les modalités de financement et de certification des comptes ;
- le plan de l'établissement et la présentation des locaux\* ;
- la liste des équipements\*.

\* Les documents suivants peuvent être mis en ligne à tout moment de l'année sur la plateforme de suivi.

\*\* Certains documents (PPMS, tableaux de bord) ne font pas l'objet d'une communication sur la plateforme mais sont présentés aux inspecteurs mandatés dans le cadre du contrôle.

Tous les documents rédigés dans une autre langue que le français sont transmis dans leur format original et accompagnés d'une traduction en français certifiée.

Des documents complémentaires peuvent être demandés aux établissements placés au suivi ou en année probatoire.

Les frais relatifs à la mission ou aux missions d'inspection diligentées sont à la charge de chaque établissement selon les modalités de contractualisation avec l'AEFE.

En fonction de certaines circonstances, le MENJ pourra décider que la mission d'inspection pourra s'effectuer à distance.

### **Nota bene :**

Pour rappel, les dossiers incomplets et/ou hors délai et/ou n'utilisant pas les modèles ne sont pas étudiés.

Les établissements peuvent également communiquer d'autres documents susceptibles d'éclairer leur dossier.

Les documents qui requièrent une signature sont scannés et téléchargés sur l'application.

[1] À titre exceptionnel, des missions pourront être diligentées avant le mois de novembre en accord avec l'établissement.

## Jeunesse, engagement et sport

### Orientations nationales d'inspection et de contrôle - Année 2023-2024

NOR : SPOV2319902J

→ Instruction du 18-7-2023

MENJ - DJEPVA - MSJOP - DS

Texte adressé aux préfètes et préfets de région ; aux recteurs et rectrices de région académique ; aux préfètes et préfets de département ; aux directeurs et directrices des services de l'éducation nationale ; aux recteurs et rectrices d'académie ; aux secrétaires générales et secrétaires généraux de région académique ; aux déléguées régionales académiques et délégués régionaux académiques à la jeunesse, à l'engagement et aux sports ; aux cheffes et chefs des services départementaux à la jeunesse, à l'engagement et aux sports ; à la directrice générale de la cohésion et des populations de la Guyane

#### I — Introduction

La protection des mineurs accueillis collectivement pendant les vacances et leurs temps de loisirs et la protection des pratiquants sportifs sont des missions régaliennes essentielles et prioritaires confiées aux préfets de département. Ces missions, mises en œuvre par les services départementaux à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (SDJES), placés sous l'autorité des directeurs académiques des services de l'éducation nationale (Dasen), sont particulièrement sensibles et correspondent à une attente forte de nos concitoyens.

Aussi, il vous est demandé de considérer ces missions comme étant absolument prioritaires, notamment pendant les périodes de l'année correspondant à des pics d'activité (vacances scolaires en particulier).

La présente instruction précise le cadre de mise en œuvre de ces missions ainsi que les objectifs territoriaux qui vous sont assignés en matière d'inspection et de contrôle des accueils collectifs de mineurs (ACM) et des établissements d'activités physiques et sportives (EAPS).

#### 1 — Cadre juridique

Le décret n° 2020-1542 du 9 décembre 2020 relatif aux compétences des autorités académiques dans le domaine des politiques de la jeunesse, de l'éducation populaire, de la vie associative, de l'engagement civique et des sports et à l'organisation des services chargés de leur mise en œuvre prévoit que le SDJES, sous l'autorité du Dasen, met en œuvre dans le département la politique publique de contrôle des activités physiques et sportives et la lutte contre les violences dans le sport et s'assure également de la qualité éducative des accueils collectifs de mineurs et de la sécurité physique et morale des mineurs qui y sont accueillis. Les délégations régionales académiques à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (Drajes) élaborent le plan régional d'inspection et de contrôle pour l'ensemble des activités relatives aux politiques publiques dont elles sont chargées et participent en tant que de besoin à des actions d'inspection et de contrôle départementales et interdépartementales.

Les priorités inscrites dans la [directive nationale d'orientation du 19 octobre 2022 pour le pilotage et la mise en œuvre au niveau territorial des politiques de jeunesse, d'engagement civique et de sport pour l'année 2022/2023](#) doivent faire l'objet d'une déclinaison territoriale qui s'appuie notamment sur une analyse des risques à l'échelle de la région.

Cette déclinaison doit permettre d'exercer la mission d'inspection et de contrôle sur l'ensemble du territoire régional et pour un échantillon représentatif des différents types de structures concernées dans le respect des priorités définies au niveau national. Dans le cadre de la lutte contre les violences dans le sport, notamment contre les violences sexuelles, il est essentiel que l'ensemble des acteurs puissent se mobiliser et porter une attention particulière aux enquêtes administratives qui doivent être diligentées par les services compétents, aux contrôles d'honorabilité effectués ainsi qu'aux mesures qui en découlent.

#### 2 — Objectifs poursuivis

*Dans le champ des EAPS*

Avec plus de 300 000 EAPS, 220 000 éducateurs sportifs professionnels et 2 millions de bénévoles, le contrôle des activités physiques et sportives et l'accompagnement des structures et des encadrants relèvent d'une mission prioritaire des SDJES. Pour renforcer les moyens des services déconcentrés dans la réalisation de cette mission, 20 équivalents temps plein (ETP) sont créés et affectés en SDJES au 1er septembre 2023. Les postes sont dédiés aux contrôles des EAPS et aux enquêtes administratives sur deux axes prioritaires : la lutte contre les violences sexuelles et sexistes ainsi que la lutte contre le séparatisme dans le sport.

*Dans le champ des ACM*

On dénombre, en 2021-2022, 1,25 million de départs d'enfants ou d'adolescents participant à des accueils avec hébergement et près de 1,8 million de places ouvertes dans les accueils sans hébergement. Le contrôle et l'évaluation des accueils collectifs constituent une mission prioritaire au regard du nombre de mineurs concernés au bénéfice de leur protection.

La mission est au cœur de la politique menée en faveur de l'accès de loisirs éducatifs de qualité pour le plus grand nombre de jeunes. Elle doit permettre la mise en place d'un cadre d'action publique garantissant la qualité éducative des activités

proposées ainsi que le respect des dispositions réglementaires relatives à la qualification et à l'effectif de l'encadrement, à l'hygiène, à la sécurité et à l'obligation d'assurance.

L'objectif est de favoriser l'accès des mineurs à des activités éducatives durant les temps de vacances et de loisirs en veillant à ce qu'elles soient adaptées à leurs caractéristiques physiologiques et psychologiques, en particulier lorsqu'il s'agit d'activités physiques ou sportives. La qualité des activités proposées dépend des conditions de sécurité rencontrées lors de l'accueil. Les services de l'État doivent être mobilisés afin de renforcer le rôle de l'État sur cette question sensible.

La protection des mineurs qui bénéficient hors du domicile parental, à l'occasion des vacances scolaires, des congés professionnels ou des loisirs, d'un mode d'accueil collectif à caractère éducatif est confiée par la loi au représentant de l'État dans le département[1].

Sous l'autorité du préfet de département et dans le cadre des priorités nationales, le SDJES élabore et met en œuvre un plan départemental de protection des mineurs dans ces structures.

Les agents chargés de cette mission sont mobilisés pour assurer :

- le traitement des déclarations et des demandes d'autorisation des ACM ;
- les contrôles et évaluations réalisés sur place ;
- l'exercice des pouvoirs de police administrative prévus aux articles [L. 227-5](#), [L. 227-10](#) et [L. 227-11](#) du Code de l'action sociale et des familles ;
- le traitement de la déclaration de tout accident grave ainsi que de toute situation présentant ou ayant présenté des risques graves pour la santé et la sécurité physique ou morale des mineurs prévue à l'article [R. 227-11](#) du même code.

## II — Des campagnes de contrôles ciblés et quantifiés dans le champ des EAPS et des ACM

Il convient de décliner au niveau territorial les priorités de contrôle ainsi que la répartition des objectifs quantitatifs.

### 1 — Des contrôles ciblés

#### a. Les priorités transversales

Deux priorités nationales transversales aux champs jeunesse et sports sont fixées par la présente instruction. Celles-ci constituent des priorités d'action pour lesquelles une action renforcée des services de l'État est nécessaire :

##### — La lutte et la prévention des violences sexuelles et sexistes.

À ce titre, vous veillerez à contrôler les structures concernées par des signalements ainsi qu'à assurer une vigilance particulière lors de tout contrôle sur les politiques de prévention mises en œuvre par l'établissement. À cet effet, vous êtes invités à diffuser les outils mis à disposition par les ministères. Enfin, dans le champ du sport, chaque signalement porté directement à votre connaissance ou transmis par la cellule nationale de traitement des signalements de violences de la direction des sports doit systématiquement donner lieu à une enquête administrative dont les conclusions seront transmises à ladite cellule ([signal-sports@sports.gouv.fr](mailto:signal-sports@sports.gouv.fr)).

##### — La lutte et la prévention contre le séparatisme et l'atteinte aux principes de la République.

Les SDJES initient les contrôles et participent aux contrôles d'EAPS diligentés par les services préfectoraux. Les cellules départementales de lutte contre l'islamisme et le repli communautaire (Clir) sont informées du déploiement des plans de contrôles. Vous veillerez d'autre part à assurer une vigilance particulière à ces problématiques lors de tout contrôle sur le respect des principes de la République. Les résultats des contrôles d'EAPS seront systématiquement adressés à la direction des sports au titre du pilotage ministériel : [ds.3a@sports.gouv.fr](mailto:ds.3a@sports.gouv.fr).

#### b. Les priorités de contrôle dans le champ des EAPS

Quatre axes de contrôles sont prioritaires dans le cadre des contrôles d'EAPS :

##### **Axe 1 : Les nouveaux établissements**

Il convient de contrôler de manière prioritaire les EAPS ouverts depuis moins d'un an afin de garantir la mise en conformité de ces établissements à la réglementation et de les accompagner dans la mise en œuvre des stratégies de prévention (dopage, violences sexistes et sexuelles, discriminations, etc).

##### **Axe 2 : Établissements « signalés »**

Il s'agit des EAPS pour lesquels un suivi doit nécessairement être assuré par vos services afin de veiller à la conformité de ces derniers à la réglementation et à la protection des pratiquants qu'ils accueillent.

Il s'agit notamment des établissements :

- ayant fait l'objet d'une mesure administrative de fermeture ou d'une mise en demeure préalable à la fermeture ;
- dans lesquels un éducateur encadre malgré une incapacité ou en violation d'une mesure administrative d'injonction de cesser d'encadrer ou d'interdiction d'encadrer ;
- dans lesquels un exploitant a fait l'objet d'une notification d'incapacité ;
- dans lesquels s'est produit un accident grave ou une situation qui aurait pu présenter des risques graves pour la sécurité ou la santé des personnes ;
- au sein desquels s'est produit un accident impliquant directement ou indirectement un véhicule terrestre à moteur (VTM) ou un véhicule nautique à moteur (VNM).

##### **Axe 3 : Les activités aquatiques, subaquatiques et nautiques**

- Dans les baignades d'accès payant, une attention particulière sera portée à :
  - l'adéquation du plan d'organisation de la surveillance et des secours (POSS) aux risques encourus par les pratiquants ;

- la sécurisation des dispositifs aquatiques complexes (piscines à vague) et des toboggans ;
  - la nécessité de réaliser des exercices de simulation d'accident qui associent l'ensemble des personnels ;
  - la vérification des grilles protégeant les bouches de reprise des eaux ainsi que le bon fonctionnement et l'accessibilité du dispositif d'arrêt des pompes.
- Les activités nautiques pour lesquelles des bateaux à moteur d'encadrement sont utilisés.
  - Les activités subaquatiques.
  - Les activités de canyonisme.

#### Axe 4 : Les activités émergentes

Au regard du développement de nouvelles pratiques et activités susceptibles d'être soumises à la réglementation relative aux EAPS, vous veillerez à informer la direction des sports de leur émergence (parcs aquatiques gonflables, planches de surf motorisées, etc).

#### c. Les priorités de contrôle dans le champ des ACM

Nous vous rappelons les principes directeurs qui doivent présider à l'organisation des ACM sur votre territoire : la sécurité des participants et des encadrants, le développement d'une offre de loisirs éducatifs de qualité en leur sein, sous le contrôle et avec l'appui des services de l'État.

Les priorités nationales de contrôle et d'évaluation relatives aux ACM sont les suivantes :

- les accueils dirigés par des directeurs stagiaires ;

Ces accueils devront être ciblés afin de s'assurer de la connaissance et de l'application de la réglementation par ce personnel en cours de formation. Une attention particulière sera apportée aux accueils dont le directeur est stagiaire pour l'obtention du brevet d'aptitude aux fonctions de directeur (BAFD).

- les accueils proposant des activités physiques ou sportives s'exerçant dans un environnement spécifique ;

Ces activités font l'objet d'une réglementation particulière fixée par l'arrêté conjoint des ministres chargés de la jeunesse et des sports du 25 avril 2012 portant application de l'article R. 227-13 du Code de l'action sociale et des familles. En fonction des risques encourus et de l'accidentologie constatée, il est demandé de contrôler prioritairement les accueils proposant notamment des activités liées à la baignade, des activités nautiques et celles de ski et activités assimilées.

- les accueils recevant des mineurs en situation de handicap ;

Les conditions d'accueil de ce public fragile doivent garantir la santé et la sécurité des participants. Le strict respect des règles relatives à l'encadrement, au suivi sanitaire et la mise en œuvre, dans le document mentionné à l'article R. 227-25 du Code de l'action sociale et des familles, des mesures envisagées pour les mineurs atteints de handicap devront être notamment contrôlés.

- les accueils ayant fait ou faisant l'objet de plaintes ou de signalements ;

Les plaintes ou signalements doivent impérativement et prioritairement être pris en compte par le service compétent, notamment lorsqu'ils relèvent de faits de violences sexuelles et sexistes. Les contrôles sur place devront être systématiquement menés afin de vérifier les conditions d'accueil des mineurs et le respect de la réglementation.

- les accueils pour lesquels des injonctions ont été faites.

Les injonctions transmises aux organisateurs pour mettre fin aux manquements mentionnés à l'article L. 227-11 du Code de l'action sociale et des familles doivent donner lieu à des vérifications opérées sur place lors de contrôles, notamment lorsqu'elles concernent des risques pour la santé et la sécurité physique ou morale des mineurs que présentent les conditions de leur accueil et la non-déclaration de l'accueil ou des personnes concourant à ce dernier.

Cette priorisation et le ciblage des visites de contrôle et d'évaluation qu'elle requiert doivent cependant permettre le maintien d'une part de contrôle aléatoire des activités afin de garantir qu'aucun secteur et qu'aucune catégorie d'organisateur n'échappe *a priori* à la politique de contrôle. Tel est le cas, par exemple, des accueils de loisirs périscolaires qui doivent constituer une part significative des contrôles au regard du nombre important de mineurs qui y sont accueillis.

#### 2 — Des contrôles quantifiés

La présente instruction fixe des objectifs quantitatifs en termes de contrôles à réaliser par les services déconcentrés.

##### a. Les objectifs de contrôle et d'évaluation pour les EAPS

Ces cibles sont fixées au niveau régional. Il appartient à chaque Drajex de ventiler le nombre de contrôles à réaliser par département dans un plan de contrôle régional.

Régions	Répartitions des contrôles	
	EAPS	dont lutte contre le séparatisme
Auvergne-Rhône-Alpes	802	80

Bourgogne-Franche-Comté	387	39
Bretagne	232	23
Centre-Val de Loire	295	30
Corse	94	9
Grand Est	556	57
Hauts-de-France	335	34
Île-de-France	557	56
Normandie	310	31
Nouvelle-Aquitaine	844	84
Occitanie	818	82
Pays de la Loire	264	26
Provence-Alpes-Côte d'Azur	492	49
Guadeloupe	60	6
Guyane	41	4
La Réunion	65	7
Martinique	51	5
Mayotte	23	2
<b>TOTAUX</b>	<b>6 226</b>	<b>624</b>

**Les objectifs quantitatifs sont à réaliser sur la période du 1er septembre 2023 au 31 août 2024.**

Ces objectifs ont été fixés à partir du nombre d'établissements déclarés auprès de l'Insee par région, des moyens humains des services déconcentrés et des bilans antérieurs des plans régionaux d'inspection contrôle et évaluation. L'agrégation de ces données a permis de fixer un taux de contrôle d'EAPS par région compris entre 1,5 % et 3,7 %.

**b. Les objectifs de contrôle et d'évaluation pour les ACM**

La réalisation d'un nombre important de contrôles et d'évaluations, opérés, sur place, tout au long de l'année, doit être un objectif partagé par tous les services de l'État compétents. Elle est indispensable pour que la mission de protection des mineurs soit effectivement assurée. Les opérations programmées dans le cadre de la mise en œuvre du plan départemental de protection des mineurs en accueils collectifs doivent s'inscrire dans une perspective volontariste. Leur réalisation doit permettre de maintenir un taux de contrôle significatif de ces accueils pour les années 2022-2023 et 2023-2024.

Pour l'exercice 2023-2024, l'objectif de contrôle est fixé à **10 % des ACM déclarés et autorisés se déroulant dans le département**. Ce taux de contrôle est le rapport entre le nombre de contrôles effectués et le nombre d'accueil se déroulant dans le département. Sont concernés :

- les accueils avec hébergement se déroulant dans le département (séjours de vacances, séjours spécifiques, séjours courts, séjours de cohésion, séjours de vacances dans une famille, activités accessoires aux accueils de loisirs et aux accueils de jeunes) ;

- les accueils sans hébergement se déroulant dans le département (accueils de loisirs périscolaires et extrascolaires, accueils de jeunes) ;
- les accueils de scoutisme se déroulant dans le département.

Afin de faciliter, en fin d'exercice, les remontées d'informations, les données relatives au nombre d'accueils susceptibles d'être contrôlés sont disponibles dans le système d'information relatif aux accueils de mineurs (SIAM).

### III — Les modalités de contrôle et de restitution

#### 1 — Les agents chargés de la mission de contrôle

Les agents des DSDEN affectés en SDJES sont chargés des contrôles d'EAPS et d'ACM[2], notamment les 20 agents chargés de mission « lutte contre les violences sexistes et sexuelles et lutte contre le séparatisme dans le sport ».

La charge de travail estimée est comprise en moyenne entre une demi-journée et une journée par contrôle effectué, en fonction des conditions d'accès à la structure et des éventuelles suites administratives données au contrôle (mesures de police administrative ou enquête).

Ces missions font appel à des compétences particulières, acquises dans le cadre de l'expérience professionnelle et grâce à une formation adaptée. Dans ces conditions, elles sont réalisées prioritairement par les inspecteurs de la jeunesse et des sports, les conseillers techniques et pédagogiques supérieurs, les conseillers d'éducation populaire et de jeunesse et les professeurs de sport. Des actions de formation et d'accompagnement seront proposées aux agents contrôleurs issus d'autres corps appelés à exercer ces missions.

Il est impératif de mobiliser un nombre suffisant d'agents pour réaliser ces contrôles. Le cas échéant, lorsque les effectifs d'un service départemental ne sont pas de nature à permettre de réaliser cet objectif, la Drajes peut lui apporter son appui technique par la mobilisation des personnels régionaux. Les modalités de cet appui technique sont définies conjointement par l'échelon régional et l'échelon départemental.

Il est rappelé la nécessité de matérialiser chaque action de contrôle par la rédaction d'un rapport et d'assurer un suivi systématique des suites qui doivent lui être données.

Les évaluations et contrôles des ACM et EAPS sont réalisés, sur place et sur pièces, sur la base :

- d'un entretien approfondi avec le responsable (directeur, président ou, le cas échéant, une personne désignée par eux) ;
- d'une visite des locaux et lieux d'accueil ou d'activités ;
- d'un examen des documents administratifs[3] ;
- pour les ACM, d'un examen du projet éducatif et du projet pédagogique[4].

#### 2 — Les modalités de restitution

Les Drajes assurent les remontées d'information relatives aux inspections et contrôles réalisés dans la région par l'ensemble des services déconcentrés.

##### a. Les modalités de restitution des données relatives aux EAPS

Pour l'année scolaire 2022-2023, les bilans des opérations de contrôle seront transmis par chaque Drajes à la direction des sports pour le 31 octobre 2023.

À compter d'octobre 2023, les plans de contrôles régionaux, le pilotage et le suivi des contrôles au niveau départemental, ainsi que les comptes rendus des contrôles devront être **directement saisis sur la plateforme informatique EME** pour l'année scolaire 2023-2024.

##### b. Les modalités de restitution des données relatives aux ACM

Pour l'exercice 2022-2023 (du 1er septembre 2022 au 31 août 2023)

*Le 31 octobre 2023 au plus tard*

Les SDJES transmettent aux Drajes un bilan de la mise en œuvre du plan départemental de protection des mineurs en ACM faisant apparaître :

- les problématiques particulières identifiées sur le département en matière de qualité éducative et de sécurité des mineurs ;
- le nombre d'ACM contrôlés ainsi que les suites données par l'administration ;
- les difficultés éventuelles rencontrées pour la mise en œuvre du plan.

*Le 30 novembre 2023 au plus tard*

Les Drajes et en Guyane et à Saint-Pierre-et-Miquelon, les préfets transmettent à la direction de la jeunesse, de l'éducation prioritaire et de la vie associative (Djepva – djepva.dir@jeunesse-sports.gouv.fr) **les bilans des plans départementaux de protection des mineurs en accueils collectifs** sur la base des fiches en annexe de la présente instruction.

Pour l'exercice 2023-2024 (du 1er septembre 2023 au 31 août 2024)

*Le 31 octobre 2024 au plus tard*

Les SDJES transmettent aux Drajes un bilan de la mise en œuvre du plan départemental de protection des mineurs en ACM faisant apparaître :

- les problématiques particulières identifiées sur le département en matière de qualité éducative et de sécurité des mineurs ;
- le nombre d'ACM contrôlés ainsi que les suites données par l'administration ;
- les difficultés éventuelles rencontrées pour la mise en œuvre du plan.

*Le 30 novembre 2024 au plus tard*

Les Drajes et en Guyane et à Saint-Pierre-et-Miquelon, les préfets transmettent à la Djepva (djepva.dir@jeunesse-sports.gouv.fr) **les bilans des plans départementaux de protection des mineurs en accueils collectifs** sur la base des fiches en annexe de la présente instruction.

Les bilans doivent alimenter la réflexion pour renforcer des actions de prévention, d'information et de communication sur la mission de protection des mineurs ou éclairer les choix opérés en cette matière. Elle s'inscrit de façon plus générale dans le cadre de l'animation régionale assurée par la Drajes, qui doit notamment permettre une diffusion des évolutions des cadres juridiques applicables, la mutualisation des outils, la formation continue des agents concernés, la mobilisation et la mutualisation des compétences au profit de la protection du public.

La présente instruction est d'application immédiate.

Nous vous remercions de nous faire part, sous les présents timbres, des difficultés éventuelles rencontrées dans la mise en œuvre de ces dispositions et de veiller à une forte mobilisation de vos personnels dans le cadre de ces missions prioritaires.

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,  
Le directeur de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative,  
Thibault de Saint Pol

Pour la ministre des Sports et des Jeux olympiques et paralympiques, et par délégation,  
La directrice des sports,  
Fabienne Bourdais

---

[1] [Article L. 227-4 du Code de l'action sociale et des familles](#) et [article L. 2324-1 du Code de la santé publique](#).

[2] En application des dispositions de l'article L. 227-9 du Code de l'action sociale et des familles (CASF), la surveillance des ACM est exercée par des agents placés sous l'autorité du représentant de l'État dans le département et du ministre chargé de la jeunesse et des sports.

[3] Les modalités de contrôle et d'évaluation sont précisées par la circulaire n° DJEPVA/DJEPVAA3/2011/236 du 20 juin 2011 relative à l'évaluation et au contrôle des accueils collectifs de mineurs à laquelle il convient de se référer.

[4] Article R. 227-25 du CASF.

---

## Annexe(s)

📄 [Annexe 1 — ACM Synthèse bilans-prévisions](#)

📄 [Annexe 2 — Fiche bilan ACM](#)

## Annexe 1 — ACM Synthèse bilans-prévisions

Région académique .....  
 Bilan 2022-2023 et prévisions 2023-2024

Accueils collectifs de mineurs			
Départements	Nombre de structures à contrôler	Nombre de structures contrôlées	Taux de contrôle
<b>Total région académique</b>			

Région académique .....  
 Bilan 2023-2024 et prévisions 2024-2025

Accueils collectifs de mineurs				
Départements	Nombre de structures à contrôler	Nombre de structures contrôlées	Taux de contrôle	Taux de contrôle (objectif 2024/2025)
<b>Total région académique</b>				

## Annexe 2 — Fiche bilan ACM

Année 202x/202x	Jeunesse
Rectorat de région académique :	Accueils collectifs de mineurs (ACM)

## 1. Programmation 202x/202x

## 1.1. Objectifs et priorités :

Nombre de contrôles prévus en 202x/202x :

- Accueils avec hébergement :  
(séjours de vacances, séjours spécifiques, séjours courts, séjours de cohésion, séjours de vacances dans une famille, activités accessoires)
  - Accueils sans hébergement :  
(accueils de loisirs péri et extrascolaires, accueils de jeunes)
  - Accueils de scoutisme :
- Total :

## 1.2. Données chiffrées (structures déclarées pouvant faire l'objet d'un contrôle)

Données issues de SIAM (données transmises par la DJEPVA):

- Accueils avec hébergement **se déroulant dans le département** :  
(séjours de vacances, séjours spécifiques, séjours courts, séjours de cohésion, séjours de vacances dans une famille, activités accessoires)
- Accueils sans hébergement **se déroulant dans le département** :  
(accueils de loisirs péri et extrascolaires, accueils de jeunes)
- Accueils de scoutisme **se déroulant dans le département** :

Département	Accueils avec hébergement	Accueils sans hébergement	Accueils de scoutisme
Département 1			
Département 2			
Département 3			

Total régional			
----------------	--	--	--

### 1.3. Spécificités et/ou problématiques départementales

Département 1 :

Département 2 :

Département 3 :

## 2. Bilan 202x/202x

### 2.1. Analyse quantitative

*Les données doivent être régionales. Les données par département sont reportées à l'annexe ...).*

**Nombre de structures déclarées pouvant faire l'objet d'un contrôle :**  
*(tous les accueils et séjours se déroulant dans les départements de la région académique)*

**Nombre total de contrôles réalisés :**  
*(sur l'ensemble de la région académique)*

**Taux de contrôle :**  
*(rapport entre le nombre de structures déclarées pouvant faire l'objet d'un contrôle et nombre total de contrôles réalisés)*

### 2.2. Analyse qualitative

*Les modalités de mise en œuvre des contrôles et des évaluations des ACM ainsi que les résultats obtenus seront présentés de façon synthétique et globale au niveau de la région académique.*

*Sont également présentés les dysfonctionnements les plus souvent constatés, les bonnes pratiques repérées dans les départements ainsi que les améliorations éventuelles constatées par rapport à l'année précédente.*

**2.3. Suites administratives données aux contrôles**

	<i>Nombre de courriers d'injonction envoyés à l'organisateur ou à l'exploitant du local</i> (article L. 227-11 du CASF)	<i>Nombre d'Interdictions et d'interruptions d'un accueil</i> (article L. 227-11 du CASF)	<i>Nombre de fermetures temporaires ou définitives des locaux</i> (article L. 227-11 du CASF)	<i>Nombre de mesures d'interdiction temporaire ou définitive d'organiser l'accueil de mineurs</i> (article L. 227-11 du CASF)	<i>Nombre d'enquêtes administratives ouvertes suite à une visite de contrôle d'un ACM</i>
Département 1					
Département 2					
Département 3					
<b>Total régional</b>					

**3. Observations ou demandes à faire remonter à l'administration centrale**

## Part fonctionnelle de l'ISOE et de l'ISAE au sein des écoles, collèges, lycées d'enseignement général et technologique et lycées professionnels

### Modalités de mise en œuvre

NOR : MENH2320037N

→ Note de service du 20-7-2023

MENJ - DGRH B1-3 - DAF - DGESCO

Texte adressé aux recteurs et rectrices d'académie ; aux directeurs et directrices académiques des services de l'éducation nationale ; aux secrétaires générales et secrétaires généraux d'académie

La mise en œuvre du Pacte se traduit par un dispositif indemnitaire instaurant une part fonctionnelle de l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves (ISOE) et de l'indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE) correspondant à l'exercice de missions complémentaires, créée par les décrets n° 93-55 du 15 janvier 1993 et n° 2013-790 du 30 août 2013 modifiés.

La présente note vise à préciser les conditions de mise en œuvre de ce nouveau dispositif indemnitaire, les modalités de répartition des enveloppes correspondantes, d'attribution des missions complémentaires, de liquidation des parts fonctionnelles et de suivi de l'exécution dans l'enseignement public[1].

#### I — Champ d'application du versement de la part fonctionnelle

##### A) Les personnels éligibles au versement de la part fonctionnelle

L'ensemble des personnels enseignants, conseillers principaux d'éducation et psychologues de l'éducation nationale, qu'ils soient fonctionnaires ou contractuels, peut se voir attribuer des missions complémentaires et les parts fonctionnelles correspondantes, en fonction des besoins du service exprimés au sein des écoles et des établissements du second degré, sur la base du volontariat.

Pour garantir le bon déroulement de l'année de stage, il est recommandé que les fonctionnaires stagiaires ne soient pas sollicités pour effectuer des missions complémentaires.

L'attribution de parts fonctionnelles est ouverte à tous les personnels précités, qu'ils perçoivent ou non la part fixe de l'ISAE ou de l'ISOE, à la condition que les missions soient exercées dans une école ou un établissement d'enseignement du second degré. Les missions complémentaires telles que définies par les arrêtés des 15 janvier 1993 et 30 août 2013 modifiés sont accessibles indépendamment des cycles au sein desquels exercent les personnels affectés dans les écoles et les établissements du second degré.

Pour les personnels qui ne sont pas affectés dans une école ou un établissement d'enseignement du second degré, les missions précitées sont attribuées sous réserve de l'accord de leur autorité hiérarchique, de leur compatibilité avec l'accomplissement de la mission principale des intéressés et à condition qu'elles soient exercées dans une école ou un établissement d'enseignement du second degré.

##### B) Les missions ouvrant droit au versement d'une part fonctionnelle

Les missions ouvrant droit au versement de la part fonctionnelle de l'ISAE et de l'ISOE sont définies par les arrêtés des 15 janvier 1993 et 30 août 2013 modifiés.

Pour le premier degré, l'exercice effectif des missions suivantes ouvre droit au versement d'une part fonctionnelle :

Nature de la mission	Missions	Volume horaire
----------------------	----------	----------------

Missions d'enseignement ou à caractère pédagogique assurées en présence des élèves	Session de soutien ou d'approfondissement en mathématiques et en français en classe de 6e	18 heures
	Intervention dans le dispositif Devoirs faits	24 heures
	Intervention dans les dispositifs Stages de réussite et École ouverte	24 heures
	Soutien aux élèves rencontrant des difficultés dans les savoirs fondamentaux (*)	24 heures
Missions d'accompagnement des élèves ou missions d'innovation pédagogique effectuées au cours de l'année scolaire	Coordination et prise en charge des projets d'innovation pédagogique	/
	Appui à la prise en charge d'élèves à besoins particuliers	/

(\*) La mission de soutien aux élèves rencontrant des difficultés dans les savoirs fondamentaux complète les heures mentionnées au 1 du I de l'article 2 du décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008.

Par dérogation, les professeurs des écoles exerçant dans les établissements du second degré peuvent se voir attribuer des parts fonctionnelles correspondant à l'exercice de missions dans le second degré, y compris le remplacement de courte durée en section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), dont l'organisation relève de l'inspecteur de l'éducation nationale de circonscription. Ils peuvent également bénéficier de la part fonctionnelle correspondant à la mission « Session de soutien ou d'approfondissement en mathématiques et en français en classe de 6e ».

Pour le second degré, l'exercice effectif des missions suivantes ouvre droit au versement d'une part fonctionnelle :

Nature de la mission	Missions	Volume horaire
<i>Collèges, lycées généraux et technologiques, établissements et structures de l'enseignement spécialisé et adapté et lycées professionnels</i>		
Missions d'enseignement ou à caractère pédagogique assurées en présence des élèves	Remplacement de courte durée	18 heures
	Intervention dans le dispositif Devoirs faits	24 heures
	Intervention dans les dispositifs Stages de réussite et École ouverte	24 heures
	Intervention dans le cadre de la découverte des métiers au bénéfice des collégiens	24 heures
Missions d'accompagnement ou d'orientation des élèves ou missions d'innovation pédagogique effectuées au cours de l'année scolaire	Coordination et prise en charge des projets d'innovation pédagogique	/
	Appui à la prise en charge d'élèves à besoins particuliers	/
	Encadrement de la découverte des métiers dans les classes de 5e, 4e et 3e	/
<i>Établissements régionaux d'enseignement adapté et lycées professionnels</i>		

Missions d'enseignement ou à caractère pédagogique assurées en présence des élèves	Enseignement et accompagnement dans les périodes post-bac professionnel	24 heures
	Enseignement complémentaire en groupes d'effectifs réduits	24 heures
Mission d'accompagnement et d'orientation des élèves	Accompagnement des élèves en difficulté	/
	Accompagnement vers l'emploi	/

S'agissant de la mission de remplacement de courte durée, une heure d'enseignement assurée postérieurement par un professeur en raison de son absence ne peut être décomptée au titre de l'engagement de 18 heures de la part fonctionnelle « Remplacement de courte durée » que si elle intervient durant une heure non assurée en raison de l'absence d'un autre professeur. À défaut, elle est rémunérée dans les conditions prévues par le décret n° 50-1253 modifié du 6 octobre 1950 fixant les taux de rémunération des heures supplémentaires d'enseignement effectuées par des personnels enseignants des établissements d'enseignement du second degré.

Dans le premier degré comme dans le second degré, en fonction du volume horaire effectif ou de la charge estimée des missions, celles-ci peuvent faire l'objet de demi-parts fonctionnelles, à l'exception de la première part pour le second degré. Pour les missions correspondant à un volume horaire de prise en charge d'élèves, le nombre d'heures correspondant est dans ce cas de 9 heures ou de 12 heures selon la nature de la mission.

## II — La mise en œuvre du Pacte dans les écoles et les établissements du second degré

### A) La notification des enveloppes indemnitaires

Chaque année, au plus tard en février, la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) notifie aux académies, pour l'enseignement public, les moyens dont elles disposent au titre du Pacte, en complément des autres volumes d'indemnités, selon des critères nationaux et en fonction des besoins des académies, dans le respect de l'enveloppe nationale.

Les académies sont ensuite chargées de répartir les moyens correspondant entre les écoles et les établissements d'enseignement du second degré sur la base des besoins estimés.

En tout état de cause, le directeur d'école ou le chef d'établissement a connaissance de sa dotation avant la fin du mois de mars afin d'être en mesure de mener à bien la procédure de déploiement du Pacte dans l'objectif d'une mise en œuvre à la rentrée suivante.

Selon des modalités et un calendrier qui leur sont propres, il appartient aux services académiques et aux directeurs académiques des services de l'éducation nationale d'organiser le dialogue nécessaire avec les écoles et les établissements d'enseignement du second degré pour ajuster le cas échéant les moyens attribués en fonction des besoins identifiés et des spécificités des unités éducatives.

### B) La détermination du besoin

La détermination repose sur une analyse de la situation de l'école ou de l'établissement au regard de ses objectifs pédagogiques en réponse aux besoins des élèves, prenant en compte les priorités nationales que sont les sessions de soutien et d'approfondissement en classe de 6e et le remplacement de courte durée. Ces missions doivent être prioritairement attribuées.

Dans le premier degré, la répartition des parts fonctionnelles par l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) au sein de chaque circonscription est déterminée en concertation avec les directeurs d'école et tient compte des contraintes horaires et de déplacements propres à chaque territoire couvert par la circonscription. Cette répartition intervient après consultation des chefs d'établissement des collèges concernés, s'agissant des sessions de soutien ou d'approfondissement en mathématiques et en français en classe de 6e. Les personnels volontaires pour des missions incluant des déplacements en collège sont éligibles à la prise en charge de leurs frais de déplacement selon la réglementation en vigueur.

Dans les établissements du second degré de manière générale, afin de garantir la continuité pédagogique, un objectif collectif de couverture du besoin de remplacement de courte durée est défini par le chef d'établissement en application des dispositions des articles R. 421-4 et R. 421-10 du Code de l'éducation et se traduit dans le cadre d'un plan annuel. Cette évaluation du besoin, sur la base des constats de l'année écoulée, détermine le nombre de parts fonctionnelles dédiées au remplacement de courte durée, composante essentielle du nombre total de parts fonctionnelles délégué à l'établissement du second degré. La mobilisation du Pacte pour couvrir les besoins de remplacement de courte durée doit être articulée avec les autres moyens disponibles (heures supplémentaires effectives). Les parts fonctionnelles sont attribuées en priorité pour couvrir le besoin de remplacement de courte durée identifié.

Dans les lycées professionnels et les sections d'enseignement professionnel des lycées polyvalents en particulier, compte tenu des orientations qui leur sont propres, le Pacte en lycée professionnel fait l'objet, pour les enseignants des disciplines générales et professionnelles, d'une typologie précisée en annexe 2 et, à ce titre, peut comporter jusqu'à six parts fonctionnelles.

## C) Les modalités d'attribution

### La répartition des missions

Dans le cadre d'une communication au sein de l'école ou de l'établissement, les inspecteurs de l'éducation nationale, en lien avec les directeurs d'école d'une part, et les chefs d'établissement d'autre part, présentent aux personnels concernés les missions à assurer, leurs objectifs et les modalités de réalisation associées. Cette phase d'information et de dialogue avec l'ensemble des personnels éligibles, et ce en veillant à l'absence de toute forme de discriminations, est essentielle pour susciter l'engagement et permettre le recueil des candidatures sur la base du volontariat.

Les inspecteurs de l'éducation nationale et les chefs d'établissement sont invités, dans l'attribution des parts fonctionnelles, à porter une attention particulière à la prise en compte de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes.

Pour le premier degré, l'inspecteur de l'éducation nationale de circonscription, en lien avec les directeurs des écoles, recense les personnels volontaires pour effectuer une ou plusieurs missions, en priorisant l'attribution des missions relatives aux sessions de soutien ou d'approfondissement en mathématiques et en français en classe de 6e. Les missions peuvent faire l'objet d'une demi-part fonctionnelle.

Pour le second degré, le chef d'établissement recense les personnels volontaires pour effectuer une ou plusieurs missions. Les parts fonctionnelles doivent être prioritairement allouées dans l'objectif de répondre au besoin prévisionnel de remplacement, défini par le plan annuel précité. La première mission ne peut faire l'objet d'une demi-part fonctionnelle. Sauf cas particulier, elle porte sur le remplacement de courte durée.

Dans la voie professionnelle plus spécifiquement, le chef d'établissement recense les personnels volontaires pour effectuer soit un ensemble de six missions se conformant à la composition de référence du Pacte au sein des lycées professionnels décrite en annexe 2, soit un nombre de missions inférieur.

### L'élaboration et la signature de la lettre de mission

L'accord des personnels volontaires est formalisé par une lettre de mission signée par l'inspecteur de l'éducation nationale dans le premier degré et le chef de l'établissement d'affectation dans le second degré, dont le modèle est annexé à la présente note (annexe 3). Lorsque la mission s'exerce en dehors de l'école ou de l'établissement d'affectation, le contenu de la lettre de mission est partagé avec le directeur ou le chef d'établissement d'accueil. Pour la mission d'interventions en collège, la lettre apporte autant de précisions que possible sur les modalités de réalisation (nom du collège, volume horaire, calendrier indicatif des interventions sous réserve d'ajustements en cours d'année scolaire).

La signature de la lettre de mission intervient par principe en amont de la rentrée ou au plus tard début octobre. La lettre de mission est valable pour la durée de l'année scolaire. Elle peut être amendée en cours d'année à l'initiative de l'inspecteur de l'éducation nationale, du chef d'établissement ou de l'agent.

### Cas particuliers

Un personnel qui partage son service entre plusieurs écoles ou établissements du second degré peut bénéficier de parts fonctionnelles distinctes relevant des écoles ou établissements au sein desquels il exerce. Dans le second degré, chaque chef d'établissement concerné signe la lettre définissant les missions exercées en son sein.

L'engagement à exercer une ou plusieurs missions est annuel. S'il est recommandé que l'attribution des parts fonctionnelles ne soit pas remise en cause en cours d'année scolaire, il est possible, selon les nécessités du service, d'attribuer ou de réattribuer une ou des missions en cours d'année aux personnels volontaires.

Un personnel à temps partiel ou bénéficiant d'un allègement de service en application des articles R. 911-12 et suivants du Code de l'éducation peut s'engager dans une ou plusieurs missions ouvrant droit aux parts fonctionnelles correspondantes. Dans cette hypothèse, l'indemnité lui est versée intégralement et non au prorata de sa quotité de travail ou de son temps de service, selon le cas.

L'exercice des missions complémentaires en dehors de l'établissement d'affectation ouvre droit, dans les conditions réglementaires, à la prise en charge des frais de déplacement.

## D) Le recensement des missions attribuées

Les académies communiquent à l'administration centrale (Dgesc, DGRH et DAF) le 1er juillet, le 1er septembre et, le cas échéant, jusqu'au 1er octobre le nombre de personnels s'étant engagés à accomplir des missions complémentaires, en distinguant premier degré, second degré, collèges, lycées d'enseignement général et technologique et lycées professionnels.

## III — La procédure de paiement et le contrôle du service fait

### A) Principes généraux

#### Sur le paiement des parts fonctionnelles

Les parts fonctionnelles de l'ISOE et de l'ISAE sont versées mensuellement, par 9e d'octobre à juin. Cette modalité de versement répond à la reconnaissance de l'engagement individuel dans le Pacte, dans le cadre des missions imparties, tout au long de l'année scolaire.

Les versements mensuels constituent à cet égard une forme d'avance si le service fait n'est pas encore intervenu. Un contrôle rigoureux de la réalisation des missions est donc indispensable et peut conduire à un arrêt du versement et/ou un rappel en cas d'absence de service fait.

Ce contrôle devra être fait tout au long de l'année par le chef d'établissement ou l'inspecteur de l'éducation nationale, en liaison avec le directeur d'école. Un bilan doit être réalisé et transmis au rectorat en janvier et en avril.

Trois cas de figure peuvent se présenter :

- la réalisation des missions est conforme à l'engagement et il existe une assurance raisonnable que celles-ci pourront être réalisées dans leur intégralité avant la fin de l'année ; alors, les versements mensuels se poursuivent ;

- les missions correspondant à l'engagement ne peuvent être exercées du fait de l'évolution des besoins du service ; dans ce cas, le signataire de la lettre de mission propose des missions alternatives ; les versements mensuels se poursuivent si l'agent les accepte ;
- les missions correspondant à l'engagement ou les alternatives proposées par le signataire de la lettre de mission ne sont pas réalisées du fait d'un refus de l'agent ; alors les versements doivent être suspendus voire rappelés pour prendre en compte la réalité du service fait.

Dans l'hypothèse où une mission a été attribuée ou réattribuée en cours d'année aux personnels volontaires, elle ne donne pas lieu à proratisation de sa rémunération dès lors qu'elle a été intégralement réalisée.

#### **Personnels du premier degré**

La lettre de mission est établie selon le modèle proposé en annexe 3, qui comprend les informations indispensables à la bonne saisie des parts fonctionnelles dans l'outil Fina. Elle comprend nécessairement un tableau récapitulatif du nombre et de la nature des parts fonctionnelles attribuées par mission en mobilisant la nomenclature de dénomination des missions établie au niveau national. Le cas échéant, les missions réalisées dans un établissement du second degré sont inscrites dans la lettre de mission selon les mêmes modalités que les autres missions des personnels du premier degré.

Les gestionnaires établiront un état liquidatif collectif ou individuel qui vaut décision d'attribution de la part fonctionnelle et constitue l'unique pièce justificative à transmettre au comptable.

#### **Personnels du second degré**

Les missions en établissement attribuées par les lettres de missions sont saisies dans STSWeb par le chef d'établissement, puis validées afin de créer les mouvements liés à la part fonctionnelle de l'ISOE dans le dossier financier des agents concernés.

La gestion de l'indemnité dans STSWeb permet la justification dématérialisée de la dépense auprès du comptable public sous la forme du listing des pièces justificatives agréé par la DGFiP.

Ces modalités s'appliquent aux personnels du premier degré affectés dans le second degré qui perçoivent la part fonctionnelle de l'ISAE lorsqu'ils remplissent une mission du second degré saisie dans STSWeb, mais pas lorsqu'ils exercent une mission du premier degré.

Les personnels du premier degré affectés dans le premier degré qui interviennent en collège (sessions de soutien ou d'approfondissement en 6e ; Devoirs faits) perçoivent également la part fonctionnelle de l'ISAE (saisie dans Agape Fina). Le chef d'établissement atteste du service fait auprès de l'inspecteur de circonscription.

Une note de la direction des affaires financières précisera les modalités techniques de préliquidation. Lui seront annexés les modèles d'état liquidatif collectif et individuel pour le premier degré ainsi que la nomenclature de dénomination des missions établie au niveau national.

#### **B) Modalités du contrôle interne par les rectorats**

Pour les parts fonctionnelles sur des missions horaires, en contrepartie de la facilité d'un paiement mensualisé automatique, un renforcement du contrôle interne est indispensable pour pouvoir s'assurer de l'effectivité des heures réalisées. Il est ainsi demandé aux directeurs, inspecteurs de l'éducation nationale et chefs d'établissement de conserver des éléments justifiant de la bonne réalisation des heures par chacun des agents. Les rectorats réaliseront un contrôle annuel par échantillonnage sur plusieurs écoles ou établissements de leur académie pour s'assurer que les heures payées en parts fonctionnelles ont bien été réalisées. Le plan de contrôle sera défini par les académies selon des directives communiquées annuellement.

#### **C) Situations particulières pouvant donner lieu à maintien ou arrêt du versement de la part fonctionnelle**

##### **Règles applicables en matière de congé**

Le régime de droit commun applicable en matière de versement pendant diverses situations de congé est fixé par le décret n° 2010-997 du 26 août 2010 relatif au régime de maintien des primes et indemnités des agents dans certaines situations de congé. Il prévoit :

- le maintien, en cas de congé de maternité, de congé de maladie ordinaire et de congé pour invalidité temporaire imputable au service, dans les mêmes proportions que le traitement. Par exemple, pour le congé de maladie ordinaire, cela signifie que le bénéficiaire continue à percevoir l'indemnité à taux plein pendant trois mois puis à mi-taux au bout de trois mois lorsqu'il passe à demi-traitement, indépendamment du degré d'accomplissement de la mission pour laquelle il s'est engagé ;
- la suspension du bénéfice de l'indemnité pour les congés de longue maladie, de longue durée, de formation rémunérée.

Cependant, les agents concernés par ces situations de proratisation et/ou de suspension auront parfois accompli en totalité la mission en heures pour laquelle ils se sont engagés. Ces agents doivent bénéficier du montant correspondant à l'accomplissement effectif de la mission. Les décrets modifiés instituant l'ISOE et l'ISAE précisent que le versement de l'indemnité reste acquis aux agents ayant accompli l'intégralité d'une mission décomptée en heures avant leur congé. Dans ce cas, les services gestionnaires réaliseront une régularisation en paye suivant les indications du chef d'établissement ou de l'inspecteur de l'éducation nationale, en lien avec le directeur d'école, qui attesteront du service fait.

##### **Règles applicables en matière d'absences imprévisibles ou sur autorisation**

L'impossibilité d'effectuer une heure de mission quantifiée en heures (en particulier le remplacement de courte durée), pour une raison liée à une absence sur autorisation ou pour motif non prévisible, ne donne pas lieu à suspension du versement de la part fonctionnelle.

### — Missions horaires

Les décrets modifiés instituant l'ISOE et l'ISAE prévoient l'obligation pour le chef d'établissement et l'inspecteur de l'éducation nationale, en lien avec le directeur d'école, de faire réaliser par le personnel bénéficiaire d'une part fonctionnelle de l'ISOE ou de l'ISAE se trouvant dans cette situation une autre mission, à hauteur du volume d'heures auquel l'agent s'est engagé. Ce peut être notamment le cas d'un agent s'étant engagé à effectuer une mission de remplacement de courte durée qui ne peut être accomplie intégralement pour des motifs liés au service, notamment faute d'existence d'un besoin à hauteur du volume prévisionnel de la mission.

Ce dispositif de régulation doit être mis en place au fil de l'année scolaire sous la responsabilité du chef d'établissement ou de l'inspecteur de l'éducation nationale sur proposition du directeur d'école.

Il doit permettre au chef d'établissement ou à l'inspecteur de l'éducation nationale de repositionner les missions horaires en fonction des besoins au sein de l'établissement. En conséquence, sauf si le personnel refuse les nouvelles missions horaires qui lui sont assignées, la part fonctionnelle correspondant à la mission initiale continue d'être versée.

En cas de refus de nouvelles missions horaires, la date d'arrêt des versements doit être déterminée de telle sorte que le montant versé corresponde à la réalité des heures accomplies.

Pour les personnels du second degré, le chef d'établissement notifie une date de fin de la mission dans STSWeb. Pour ceux du premier degré, l'inspecteur de l'éducation nationale transmet la décision de suspension et sa date d'effet aux services gestionnaires.

### — Missions forfaitaires

Si une mission forfaitaire ne peut être intégralement accomplie parce que les conditions de sa réalisation ne sont plus réunies, le chef d'établissement ou l'inspecteur de l'éducation nationale propose la réalisation d'une autre mission forfaitaire. À défaut, le versement de l'indemnité est suspendue.

### Règles applicables en cas de refus non justifié d'accomplir une mission ouvrant droit à la part fonctionnelle

Dans cette situation, le chef d'établissement ou l'inspecteur de l'éducation nationale, sur le fondement des informations transmises par le directeur d'école, constatant un tel refus, demande la suspension du versement de l'indemnité correspondant à la mission.

Pour les personnels du second degré, le chef d'établissement notifie une date de suspension dans STSWeb. Pour ceux du premier degré, l'inspecteur de l'éducation nationale transmet la décision de suspension et sa date d'effet aux services gestionnaires.

Pour les missions forfaitaires, la date d'effet de la suspension est la date de refus de l'agent.

Pour les missions horaires, la date de suspension doit être déterminée de telle sorte que le montant versé corresponde à la réalité des heures accomplies.

Si, en fin d'année scolaire, les missions ont été intégralement réalisées, elles doivent être intégralement payées.

Vous veillerez à nous faire connaître toute difficulté dans la mise en œuvre de la présente note.

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,  
Le directeur général des ressources humaines,  
Boris Melmoux-Eude

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,  
La directrice des affaires financières,  
Marine Camiade

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,  
Le directeur général de l'enseignement scolaire,  
Édouard Geffray

[1] Une note de la direction des affaires financières apportera des compléments sur les spécificités propres à l'enseignement privé.

## Annexe 1 — Nomenclature indicative des missions du premier degré et du second degré

*Nota : ces missions sont présentées à titre indicatif et non exhaustif. Leur contenu peut être adapté en fonction des besoins locaux.*

## **Mission : Appui à la prise en charge d'élèves à besoins particuliers dans le premier et le second degré**

### **Contenu de la mission**

Dans le premier degré, la mission consiste au sein de la circonscription à :

- accompagner les équipes dans la mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique et éducative ;
- produire et diffuser des ressources pédagogiques adaptées à destination des équipes pédagogiques ;
- contribuer, le cas échéant, à l'identification des besoins et des réponses à apporter aux élèves ;

En fin de mission, un bilan d'activité est remis à l'inspecteur de l'éducation nationale.

Dans le second degré, la mission consiste à :

- accompagner l'établissement dans la mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique et éducative, notamment en lien avec la vie scolaire ;
- produire et diffuser des ressources pédagogiques adaptées à destination de l'équipe pédagogique de l'établissement ;
- contribuer, le cas échéant, à l'identification des besoins et des réponses adaptées à apporter aux élèves.

En fin de mission, un bilan d'activité est remis au chef d'établissement.

### **Part fonctionnelle**

Engagement annuel-forfaitaire

## **Mission : Soutien renforcé à l'école primaire**

### **Contenu de la mission**

Dans la continuité des enseignements, en cohérence avec eux, et en plus des activités pédagogiques supplémentaires (APC), le professeur des écoles :

- assure un soutien supplémentaire pour les élèves dont la maîtrise des savoirs fondamentaux est fragile ;
- assure la communication avec l'équipe éducative et les familles.

En fin de mission, un bilan d'activité est remis à l'inspecteur de l'éducation nationale.

### **Part fonctionnelle**

24 heures à définir sur une période choisie par le directeur d'école.

## **Mission : Heure hebdomadaire de soutien ou d'approfondissement en français ou en mathématiques**

### **Contenu de la mission**

Dans le cadre de l'heure hebdomadaire de soutien ou d'approfondissement en français ou en mathématiques en classe de sixième, le professeur des écoles :

- encadre les séances et assure la prise en charge des élèves, à hauteur de 18 heures ;
- élabore les sessions et les séances permettant aux élèves de travailler les connaissances et les compétences identifiées par les équipes ;
- assure le suivi des élèves et évalue leurs progrès.

Le bon accomplissement de cette mission implique une coordination avec les enseignants de la classe :

- participation, lorsque cela est nécessaire, aux réunions d'organisation et de coordination des heures hebdomadaires de session (composition des groupes, répartition des contenus pédagogiques des sessions, etc.) ;
- concertation avec les professeurs de français ou de mathématiques des classes concernées (partage des progrès des élèves, transmission de bilans personnalisés pour les conseils de classe, etc.).

En fin de mission, un bilan d'activité est remis au chef d'établissement en lien avec l'inspecteur de l'éducation nationale.

### **Part fonctionnelle**

18 heures à définir sur une période choisie par le chef d'établissement en lien avec l'inspecteur de l'éducation nationale.

## **Mission : Stage de réussite et École ouverte**

### **Contenu de la mission**

En fonction de la période de l'année à laquelle a lieu le stage, le personnel renforce, entretient ou réactive les connaissances et les compétences travaillées au sein de la classe de chaque élève. L'objectif est la solide maîtrise des savoirs fondamentaux par les élèves, leurs progrès et leur réussite.

En fin de mission, un bilan d'activité est remis à l'inspecteur de l'éducation nationale ou au chef d'établissement.

Dans le cadre du dispositif École ouverte, le personnel renforce ou entretient les connaissances et les compétences des élèves, d'autres intervenants animant des activités culturelles, sportives ou de découverte de l'environnement. Les objectifs sont la consolidation des savoirs fondamentaux, alliée à l'ouverture culturelle ou sportive propre à soutenir le parcours de formation de l'élève, la valorisation des temps de travail et d'échange collectifs et le renforcement des liens sociaux.

### **Part fonctionnelle**

24 heures à définir sur une période choisie par l'inspecteur de l'éducation nationale ou le chef d'établissement

## **Mission : Devoirs faits au collège**

### **Contenu de la mission**

L'intervenant Devoirs faits :

- accompagne les élèves à la réalisation des devoirs en lien avec les connaissances, les compétences et les méthodes travaillées en classe, à hauteur de 24 heures ;
- participe aux réunions de coordination de Devoirs faits, à la composition des groupes et les fait évoluer en fonction des besoins des élèves ;
- assure le suivi des élèves et le lien avec les professeurs de la classe des élèves.

En fin de mission, un bilan d'activité est remis au chef d'établissement.

### **Part fonctionnelle**

24 heures à définir sur une période choisie par l'établissement ;

## **Mission : Coordination du dispositif de la découverte des métiers**

### **Contenu de la mission**

La mission consiste à :

- coordonner, animer, planifier. Il s'agit de participer à la conception du parcours proposé aux élèves et de veiller à la cohérence de l'ensemble des activités programmées en lien avec le conseil pédagogique, sous l'autorité du chef d'établissement et avec l'appui des professeurs principaux ;
- mobiliser les ressources du tissu économique local et plus éloigné, être l'interlocuteur des partenaires extérieurs et des correspondants des instances régionales ou départementales.

En fin de mission, un bilan d'activité est remis au chef d'établissement.

### **Part fonctionnelle**

Engagement annuel-forfaitaire

## **Mission : Intervention dans le cadre de la découverte des métiers**

### **Contenu de la mission**

La mission consiste à prendre en charge des élèves – à hauteur de 24 heures – dans le cadre des activités de la découverte des métiers au cycle 4. Il s'agit d'animer les séances auprès des élèves dans l'établissement, en lien avec le coordinateur et les professeurs principaux, et plus largement les membres de l'équipe pédagogique.

Cette animation consiste à :

- transmettre la connaissance des métiers ;
- présenter les formations qui y mènent ;
- enseigner les compétences nécessaires pour s'orienter ;
- préparer et participer à l'accueil des professionnels dans le collège, aux visites des élèves dans les établissements de formation, lycées professionnels et CFA, notamment, dans les entreprises ;
- encadrer les immersions professionnelles (observation ou expérimentation du geste professionnel).

En fin de mission, un bilan d'activité est remis au chef d'établissement.

### **Part fonctionnelle**

24 heures à définir sur une période choisie par l'établissement.

## **Mission : Coordination et prise en charge des projets d'innovation pédagogique**

### **Contenu de la mission**

La mission consiste à coordonner et prendre en charge un ou des projets d'innovation pédagogique initiés à l'échelle de l'école ou de l'établissement du second degré : travaux de conception, d'animation ou de coordination des équipes pédagogiques y participant.

Peuvent notamment entrer dans ce cadre :

- les projets du conseil national de la refondation Notre école, faisons-la ensemble ;
- les projets Classes engagées du Service national universel ;
- les projets européens et internationaux.

### **Part fonctionnelle**

Engagement annuel-forfaitaire

## **Missions spécifiques de la voie professionnelle**

### **Pacte lycée professionnel**

#### **Mission : Activités complémentaires en groupes d'effectifs réduits**

#### **Action : Permettre aux jeunes une ouverture et un épanouissement à travers un choix d'activités optionnelles (codage, entrepreneuriat, LV2, art oratoire, philosophie, etc.)**

L'offre d'activités optionnelles dans les établissements volontaires – distincte des enseignements optionnels faisant l'objet d'une évaluation à l'examen – favorise l'enrichissement des parcours des jeunes, l'ouverture culturelle, l'acquisition et la valorisation de compétences complémentaires favorisant une poursuite d'études et/ou une insertion réussies.

La liste de ces activités optionnelles peut être enrichie en fonction des projets de l'établissement, des ressources internes et des partenariats. Leur contenu ne repose pas sur un programme mais les personnels volontaires pourront prendre appui sur un cadrage général, des ressources et des outils, offerts notamment sur le site Éduscol.

Les élèves peuvent choisir de suivre une à deux activités optionnelles au maximum, dont l'horaire vient s'ajouter à leur emploi du temps.

Selon le contenu de ces activités, le chef d'établissement s'assure de leurs bonnes conditions de réalisation, notamment au regard des exigences en matière de sécurité.

Part fonctionnelle : 24 heures.

### **Pacte lycée professionnel**

#### **Mission : Enseignements en groupes d'effectifs réduits**

#### **Action : Intervenir auprès de petits groupes d'élèves selon les besoins et difficultés afin de faciliter les apprentissages**

Les difficultés en français et en mathématiques, lorsqu'elles sont importantes, entravent l'ensemble des apprentissages, dans les disciplines générales comme dans les enseignements professionnels.

Cette mission du Pacte permet la prise en charge de ces difficultés, dès l'entrée au lycée professionnel (seconde professionnelle ou première année de CAP), lors des cours de français et de mathématiques qui peuvent être dispensés en groupes à faible effectif, pour tout ou partie de l'horaire annuel. Cette mission intervient en complément des possibilités de dédoublement déjà existantes.

Le faible effectif permet de travailler les notions inscrites au programme de façon différente, notamment par la mise en activité de l'élève et l'usage d'outils numériques, plus difficiles à mettre en œuvre en classe entière.

Dans ce cadre, une classe peut être divisée en deux groupes de tailles différentes, en prenant appui notamment sur les résultats individuels et collectifs aux tests de positionnement.

Cette nouvelle modalité ne génère pas d'heures d'enseignement supplémentaires pour l'élève. Ces heures à effectifs réduits sont inscrites à l'emploi du temps professeur et élèves.

En fin de mission, un bilan d'activité est remis au chef d'établissement.

Part fonctionnelle : 24 heures.

### **Pacte lycée professionnel**

#### **Mission : Accompagner les difficultés scolaires**

#### **Action : Tutorer un groupe d'élèves**

La réforme du lycée professionnel implique de mettre en place de nouvelles modalités d'accompagnement personnalisé des élèves. Dans ce cadre, le tutorat d'un groupe d'élèves vise à faciliter l'accompagnement pédagogique et l'orientation de l'élève dans une logique de suivi individualisé.

Les PLP volontaires peuvent intervenir en tant que professeurs de groupe d'élèves, lorsqu'un établissement en fait le choix, selon une organisation déterminée en fonction des besoins des élèves. Ils assurent :

- un suivi individualisé renforcé de chacun des élèves du groupe, prenant en compte leurs besoins : le professeur propose conseil et tutorat à ses élèves et pose des jalons d'accompagnement individualisé permettant de les aider à construire leur démarche d'apprentissage et d'orientation ;
- un accompagnement pédagogique adapté à chaque élève du groupe, en fonction de ses résultats et de sa progression : le professeur référent organise un accompagnement pédagogique adapté à chacun des élèves du groupe dont il a la charge, en articulation avec les actions menées par le professeur principal. Il identifie avec les élèves les compétences qu'ils doivent renforcer, au vu de leurs résultats et de l'analyse qu'ils font de leurs difficultés éventuelles, et leur propose les conseils méthodologiques utiles à leur progression. Le cas échéant, il apporte une réponse aux besoins éducatifs particuliers que les élèves du groupe peuvent formuler ;
- une aide à l'orientation, concertée avec l'équipe pédagogique, les familles et le psychologue de l'éducation nationale rattaché à son établissement.

En vue du conseil de classe, le professeur tuteur produit un bilan qu'il transmet aux autres membres de la communauté éducative.

Part fonctionnelle : Engagement annuel-forfaitaire

#### **Pacte lycée professionnel**

**Mission : Accompagner les difficultés scolaires**

**Action : Détecter les élèves en voie de décrochage et contribuer à leur prise en charge en lien avec les partenaires du lycée professionnel.**

La mission consiste à coordonner l'action de prévention du décrochage scolaire menée par les équipes éducatives et pédagogiques ainsi que par les personnels sociaux et de santé de l'établissement. Ce travail de coordination doit permettre de :

- détecter au plus tôt les élèves en voie de décrochage scolaire ;
- mobiliser le groupe de prévention du décrochage scolaire de l'établissement (GPDS) pour identifier les modalités d'intervention les plus pertinentes au regard des besoins des élèves repérés ;
- veiller à la mise en œuvre des solutions trouvées et suivre les élèves pris en charge.

L'exercice de cette mission se fait en lien étroit avec les personnels de la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS), du centre d'information et d'orientation (CIO), du responsable du réseau Foquale, et de tous les partenaires de la formation et de l'insertion des jeunes réunis au sein de la plateforme de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD).

En fin de mission, un bilan d'activité est remis au chef d'établissement.

Part fonctionnelle : Engagement annuel-forfaitaire

#### **Pacte lycée professionnel**

**Mission : Accompagnement vers l'emploi**

**Action : Accompagner les jeunes en année terminale avant, pendant et après le dispositif d'accompagnement personnalisé de Pôle emploi**

Ce dispositif, progressivement étendu depuis son lancement expérimental en 2021, sera généralisé à compter de la rentrée 2024. Chaque élève en dernière année de lycée professionnel souhaitant s'insérer dans l'emploi après son diplôme bénéficiera d'un accompagnement spécifique : des ateliers organisés par des conseillers spécialisés de France Travail permettront aux élèves d'améliorer leurs connaissances du marché du travail, de se familiariser avec les différents outils de recherche d'emploi, et de préparer les entretiens de recrutement.

Ces interventions viendront enrichir et compléter le module de préparation à l'insertion professionnelle mis en œuvre dans le cadre des heures dédiées à l'accompagnement à l'orientation.

Intervention des personnels volontaires pendant l'année de terminale :

- coordination des interventions France Travail : articulation des calendriers, identification des besoins spécifiques selon les classes et les spécialités ;
- liaison entre les conseillers de France Travail et les équipes pédagogiques, afin de favoriser la continuité des apprentissages, l'articulation avec l'exploitation pédagogique des PFMP, le lien avec les enseignements, l'enrichissement des contenus, etc ;
- Suivi des jeunes participants aux ateliers, en lien avec le professeur principal.

En fin de mission, un bilan d'activité est remis au chef d'établissement.

Part fonctionnelle : Engagement annuel-forfaitaire

#### **Pacte lycée professionnel**

**Mission : Accompagnement vers l'emploi**

**Action : Accompagner après l'année terminale des jeunes ni en emploi ni en formation dans le cadre du dispositif Ambition emploi**

Les jeunes sans solution, diplômés ou non, qui ont achevé leur formation professionnelle bénéficieront d'un parcours personnalisé adapté à leurs besoins et appétences.

Il s'agira :

- d'identifier les besoins des jeunes au regard de leur projet d'insertion ou de poursuite d'études ;
- de définir des parcours personnalisés en fonction de ces besoins. Cela peut consister à un appui à la recherche d'emploi, à des activités de consolidation des compétences, à des stages en entreprise, à des immersions dans des formations, etc. ;
- d'assurer la coordination et le suivi de ces parcours en partenariat avec les acteurs locaux de l'emploi et de la formation.

Le nombre d'élèves accompagnés sera à ajuster en fonction de leurs profils et de leurs besoins. Le temps de suivi en PFMP de ces jeunes est partie intégrante de la mission.

En fin de mission, un bilan d'activité sera remis au chef d'établissement.

Part fonctionnelle : Engagement annuel-forfaitaire

#### **Pacte lycée professionnel**

**Mission : Accompagnement vers l'emploi**

**Action : Faire vivre le lien établissement-entreprise (accompagnement des tuteurs de stage, participation aux actions du bureau des entreprises)**

Cette mission peut permettre de :

- accompagner les tuteurs de stage à l'accueil et à l'évaluation d'un élève, notamment à travers :
- la production de supports et documents en lien avec les professeurs référents du suivi de l'élève en PFMP : rôle et missions du tuteur, fiche de présentation du référentiel d'activités professionnelles, nature des activités pouvant être conduites en fonction de l'année de formation, etc ; l'organisation de temps dédiés aux tuteurs dans l'établissement : sensibilisation à la fonction tutorale, participation des tuteurs aux événements organisés dans l'établissement, etc.
- Aider à pérenniser les partenariats avec les entreprises, en lien avec les axes du bureau des entreprises, avec comme possible action :
- la formalisation et le suivi des partenariats engagés ;
- le développement de nouveaux partenariats ;
- La participation de partenaires professionnels à la vie de l'établissement : événement, intervention, etc.

La nature des actions à conduire dans ce cadre est définie au sein de chaque établissement.

Part fonctionnelle : Engagement annuel-forfaitaire

En fin de mission, un bilan d'activité est remis au chef d'établissement.

#### **Pacte lycée professionnel**

**Mission : Enseignement et accompagnement dans les périodes post-bac professionnel**

**Action : Intervenir dans des parcours de consolidation en STS pour augmenter les chances de réussite des étudiants fragiles**

À compter de la rentrée 2024, en première année de BTS, des parcours de consolidation seront proposés aux bacheliers professionnels identifiés par l'équipe pédagogique comme étant en risque d'échec ou de décrochage. Ces parcours devront leur permettre de poursuivre leur formation de BTS avec des chances de succès à l'examen fortement améliorées, en deux ans si possible, en trois ans si nécessaire.

À l'issue d'un bilan de mi-semestre, réalisé après les congés scolaires d'automne, les élèves identifiés comme étant en difficultés se voient proposer un parcours de consolidation. Ce dispositif consiste en une organisation temporaire de la formation permettant une prise en charge personnalisée des difficultés repérées en s'appuyant sur toutes les marges de manœuvre dont dispose l'établissement.

Intervention des PLP volontaires dans le cadre de ce parcours :

- 24 heures exclusivement en face à face pédagogique (renforcement disciplinaire en groupes à effectifs réduits, ateliers méthodologiques) ;
- possibilité, pour au moins un enseignant par établissement, et selon le nombre d'étudiants concernés, pour tout ou partie du quantum de 24 heures, de prendre en charge les missions suivantes : coordination du dispositif, organisation du parcours et des groupes de besoins, accompagnement et suivi des élèves, liaison avec la/les équipes(s) pédagogique(s) de STS.

Part fonctionnelle : 24 heures à définir sur une période choisie par l'établissement

En fin de mission, un bilan d'activité est remis au chef d'établissement.

#### **Pacte lycée professionnel**

**Mission : Enseignement et accompagnement dans les périodes post-bac professionnel**

**Action : Enseigner dans les certificats de spécialisation**

Pour les bacheliers professionnels, il est établi que les chances d'insertion dans l'emploi de ceux qui ont suivi une spécialisation en Bac + 1 sont fortement augmentées. Aujourd'hui, il existe une trentaine de mentions

complémentaires de niveau 4 et autant de niveau 3, ces mentions étant des diplômes professionnels nationaux de spécialisation préparés en un an.

De nouvelles spécialités de mentions complémentaires (dont l'intitulé sera modifié en certificat de spécialisation) seront créées avec l'objectif que chaque baccalauréat professionnel offre au moins une possibilité de poursuivre ses études en un an. Des ouvertures de sections seront réalisées par les établissements : il s'agit de passer de 4 500 à 20 000 le nombre de places en Bac + 1 à la rentrée 2026.

Dans ce contexte, les PLP volontaires interviennent dans ces formations en face à face pédagogique pour des activités d'enseignement (24 heures).

Cette mission n'est mobilisable que pour les heures de face à face pédagogique non comptabilisées au titre des heures d'enseignement, de service ou supplémentaires.

Part fonctionnelle : 24 heures.

## Annexe 2 — Composition de référence du Pacte au sein des lycées professionnels

Le tableau ci-dessous reprend la liste des missions qui peuvent composer le Pacte pour les personnels de la voie professionnelle. Certaines missions peuvent se décliner en actions différentes, permettant ainsi selon les besoins qui seront identifiés et les choix qui seront opérés par les personnels volontaires de couvrir le panel des objectifs fixés dans le cadre de la réforme. Le tableau indique également s'il s'agit d'une mission ou action faisant l'objet d'un décompte horaire ou d'un engagement annuel.

Il s'adresse aux personnels de la voie professionnelle (affectés en LP et LPO), y compris affectés en section de technicien supérieur.

Le Pacte des lycées professionnels est constitué jusqu'à six parts fonctionnelles conduisant à une rémunération pouvant aller jusqu'à 7 500 € bruts annuels. Il peut également comporter un nombre inférieur de missions.

**Par exemple, un Pacte dans la voie professionnelle peut-être composé ainsi :**

- une part fonctionnelle RCD pour 18 heures ;
- 72 heures de missions de « face à face pédagogique » (trois parts de 24 heures chacune) ;
- deux parts fonctionnelles de type « engagement annuel » (deux forfaits).

Sa composition a vocation à s'adapter au projet d'établissement et au niveau d'engagement de l'agent.

Groupe de missions dans l'arrêté	Missions	Quantum	Libellé de la mission associée dans l'arrêté
	Remplacement de courte durée	18 heures	Remplacement de courte durée
Prise en charge d'élèves	Intervenir auprès de petits groupes d'élèves selon les besoins et difficultés (troubles dys, handicaps, difficultés dans les enseignements généraux)	24 heures	Enseignement complémentaire en groupes d'effectifs réduits
	Permettre aux jeunes une ouverture et un épanouissement à travers un choix d'options (codage, entrepreneuriat, LV2, art oratoire, philosophie, etc.)	24 heures	
	Intervenir dans des parcours de consolidation en STS pour augmenter les chances de réussite des étudiants fragiles	24 heures	Enseignement et accompagnement dans les périodes post-bac professionnel
	Enseigner dans les spécialisations professionnelles	24 heures	
	Intervention dans les dispositifs Stages de réussite / École ouverte	24 heures	Intervention dans les dispositifs Stages de réussite / École ouverte
	Intervenir dans le cadre de la découverte des métiers en 5e, 4e, 3e	24 heures	Intervention dans le cadre de la découverte des métiers

Participation aux missions d'innovation pédagogique	Coordonner, prendre en charge et mettre en œuvre des projets pédagogiques innovants (dont CNR)	forfait	Coordination et prise en charge des projets d'innovation pédagogique
Missions d'accompagnement et d'orientation des élèves	Appui à la prise en charge d'élèves à besoins particuliers	forfait	Appui à la prise en charge d'élèves à besoins particuliers
	Coordination du dispositif de la découverte des métiers	forfait	Encadrement de la découverte des métiers dans les classes de 5e, 4e et 3e
	Tutorer un groupe d'élèves	forfait	Accompagnement des élèves en difficulté
	Détecter les élèves en voie de décrochage et contribuer à leur prise en charge en lien avec les partenaires du lycée professionnel	forfait	
	Accompagner les jeunes en année terminale avant, pendant et après le dispositif d'accompagnement personnalisé de Pôle emploi	forfait	Accompagnement vers l'emploi
	Accompagner après l'année terminale des jeunes ni en emploi ni en formation dans le cadre du dispositif Ambition emploi	forfait	
	Lien établissement-entreprise (formation des tuteurs de stage, bureau des entreprises)	forfait	

## Annexe(s)

📄 [Annexe 3 — Modèles de lettre de mission pour la part fonctionnelle de l'ISAE et de l'ISOE](#)

## Annexe 3 — Modèles de lettre de mission pour la part fonctionnelle de l'ISAE et de l'ISOE

### Modèle de lettre de mission pour la part fonctionnelle de l'ISAE

Académie

Département

Circonscription

M./Mme, NOM PRENOM / STRUCTURE D'AFFECTATION (N° UAI, COMMUNE), s'engage à accomplir, au titre des parts fonctionnelles instituées par le décret n° 2013-790 du 30 août 2013 modifié, la ou les missions complémentaires suivantes durant l'année scolaire 2023-2024 :

<i>Missions</i>	<i>Quantum</i>	<i>Libellé court</i>	<i>Libellé long</i>	<i>Nombre d'unité(s)</i> 0,5; 1; 1,5 ...
Session de soutien ou d'approfondissement en mathématiques et en français en classe de 6e	18 heures	Sout.math/fr 6e 18h	Soutien/approfondissement en math et français en 6e (18 heures)	
Intervention dans le dispositif Devoirs faits	24 heures	Devoirs faits 24h	Intervention dans le dispositif Devoirs faits (24 heures)	
Intervention dans les dispositifs Stages de réussite et École ouverte	24 heures	Stages réussite 24h	Intervention Stages de réussite et École ouverte (24 heures)	
Soutien aux élèves rencontrant des difficultés dans les savoirs fondamentaux	24 heures	Savoirs fondam. 24h	Soutien aux élèves en difficulté savoirs fondamentaux (24 heures)	
Coordination et prise en charge des projets d'innovation pédagogique	Forfait	Projets pédag.innov.	Coordination, mise en œuvre projets péda. innovants (dt CNR)	
Appui à la prise en charge d'élèves à besoins particuliers	Forfait	Besoins particuliers	Appui à la prise en charge d'élèves à besoins particuliers	

Le nombre d'heures réalisées au titre des missions fera l'objet d'un suivi attentif tout au long de l'année scolaire. S'il s'avère que, pour des raisons liées aux besoins du service, le nombre d'heures prévues n'apparaît pas en mesure d'être accompli avant la fin de l'année scolaire, l'inspecteur de l'éducation nationale arrêtera en temps utile leur redéploiement sur d'autres missions quantifiées en heures pour le volume horaire restant à accomplir.

Ces missions sont rémunérées dans les conditions fixées par le décret n° 2013-790 du 30 août 2013 modifié et l'arrêté du 30 août 2013 modifié.

Date

Visa du (de la) directeur(rice)

Date

Visa de l'inspecteur de l'éducation nationale

## Modèle de lettre de mission pour la part fonctionnelle de l'ISOE

Établissement : [code RNE] – [Sigle] [Dénomination principale] [Dénomination complémentaire]

Année scolaire : [Année scolaire]

Le chef d'établissement à [Civilité Prénom et nom du bénéficiaire du pacte]  
Discipline : [Discipline]

OBJET : LETTRE DE MISSION POUR LA PART FONCTIONNELLE DE L'ISOE

[Civilité]

En référence au [référence du texte applicable], vous vous êtes engagé(e) pour l'année scolaire [2023-2024] à réaliser l'ensemble des missions précisées ci-après.

### Les missions complémentaires

Sur la base du volontariat, les missions complémentaires peuvent porter sur des activités pédagogiques en présence des élèves. Elles peuvent également concerner des missions annualisées portant sur le bon fonctionnement de l'établissement ou les projets portés par les équipes. Selon les cas, elles sont réalisées :

- pour certaines, sous la forme d'un volume horaire annuel ;
- pour d'autres, sous la forme d'un engagement annuel.

La rémunération en sera assurée à travers l'attribution d'une ou de plusieurs part(s) fonctionnelle(s) de l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves (ISOE) [de l'indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE)].

### Les missions que vous vous engagez à accomplir

- « [libellé édition de la mission 1] » du [date de début] à [date de fin], X part(s) fonctionnelle(s)
- « [libellé édition de la mission 2] » du [date de début] à [date de fin], X part(s) fonctionnelle(s)
- « [libellé édition de la mission 3] » du [date de début] à [date de fin], X part(s) fonctionnelle(s)

etc.

Le nombre d'heures réalisées au titre des missions fera l'objet d'un suivi attentif tout au long de l'année scolaire. S'il s'avère que, pour des raisons liées aux besoins du service, le nombre d'heures prévues n'apparaît pas en mesure d'être accompli avant la fin de l'année scolaire, j'arrêterai en temps utile leur redéploiement sur d'autres missions quantifiées en heures pour le volume horaire restant à accomplir.

Le chef d'établissement

## Habilitation

### Recherche et constatation par procès-verbal des infractions mentionnées à l'article L.227-8 du Code de l'action sociale et des familles

NOR : MENV2317595A

→ Arrêté du 19-6-2023

MENJ-DJEPVA- SD2A

---

Vu Code de l'action sociale et des familles, notamment articles L227-8 et L227-9 ; vu décret n° 2002-509 du 8-4-2002

---

**Article 1-** Les fonctionnaires dont les noms suivent sont habilités à rechercher et à constater les infractions prévues à l'article L227-8 du Code de l'action sociale et des familles :

- Mickaël Bruno
- Yahia Bouhadad
- Juliette Buot
- Natacha Duboeuf
- Anthony Marceau
- Aurélien Rambaud
- François Schmitt
- William Tordjann
- Julien Valy-Lacombe

**Article 2 -** Le directeur de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,  
Le directeur de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative,  
Thibaut De Saint Pol

## Séjours professionnels à l'étranger

### Programme de mobilité internationale Jules Verne pour l'année scolaire 2024-2025

NOR : MENC2916003N

→ Note de service du 23-6-2023

MENJ - DREIC - DIVSS

Texte adressé aux recteurs et rectrices d'académie ; aux inspecteurs et inspectrices d'académie-directeurs et directrices académiques des services de l'éducation nationale ; aux directeurs et directrices des ressources humaines ; aux déléguées et délégués académiques aux relations européennes, internationales et à la coopération ; aux responsables académiques de la formation ; aux inspecteurs et inspectrices d'académie-inspecteurs et inspectrices pédagogiques régionaux ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale de l'enseignement technique et de l'enseignement général ; aux inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale, chargés des circonscriptions d'enseignement du premier degré ; aux cheffes et chefs d'établissement

La présente note de service porte sur les orientations relatives à l'organisation du programme de mobilité internationale enseignante Jules Verne pour l'année scolaire 2024-2025.

#### 1. Le programme de mobilité internationale Jules Verne, vecteur d'ouverture internationale du système éducatif français

##### 1.1. Les objectifs du programme

Le programme Jules Verne du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) participe, depuis 2009, à l'internationalisation du système éducatif et contribue à la politique éducative de la France à l'étranger.

Il est un instrument privilégié qui permet la déclinaison de la politique internationale du ministère au niveau de l'académie. Il permet à chaque recteur une mise en œuvre adaptée aux objectifs de la politique d'ouverture à l'international des écoles et des établissements scolaires de son académie et il doit favoriser la prise en compte de la mobilité hors de France dans les parcours de carrière des personnels.

La mobilité internationale des enseignants dans le cadre du programme Jules Verne doit, sous la responsabilité du recteur, concourir :

- au développement des actions de coopération éducative hors de France, en fonction de la stratégie nationale d'ouverture internationale, des priorités géographiques ou sectorielles et des politiques développées par chaque académie ;
- au développement professionnel des enseignants et à l'évolution de leurs pratiques pédagogiques : la pratique de leur métier dans un établissement européen ou situé dans un pays tiers, la découverte et l'observation de méthodes pédagogiques et de modalités d'organisation différentes doivent leur permettre d'approfondir ou d'acquérir des compétences linguistiques, didactiques et culturelles dont ils pourront faire bénéficier leurs élèves et, plus largement, les actions internationales de leur établissement et de leur académie à leur retour en France ;
- à la dynamisation des parcours professionnels des enseignants en leur permettant de les diversifier puis, in fine, d'assurer dans les meilleures conditions leur prise de fonction à leur retour en poste ainsi que les évolutions de leur carrière tout en permettant aux académies d'enrichir leurs viviers de compétences.

Chaque recteur veille à ce que l'investissement de son académie dans l'aide accordée à ce dispositif de mobilité bénéficie à l'établissement d'affectation de l'enseignant à son retour de mobilité et apporte une véritable plus-value (partenariats pérennes) à la politique internationale qu'il mène avec le délégué académique aux relations européennes, internationales et à la coopération (Dareic), en lien avec le directeur des ressources humaines.

L'accueil d'enseignants étrangers en réciprocité est recommandé. Dans le cadre d'une mise à disposition réciproque, il revient aux autorités administratives et pédagogiques académiques (inspections, services rectoraux pédagogiques et de ressources humaines, en particulier) de s'assurer des qualifications requises nécessaires pour exercer en France. La transmission au ministère (DGRH et Dreic) des éléments de mobilité entrante est recommandée.

##### 1.2. Les personnels concernés

Organisé pour tous les enseignants titulaires des premier et second degrés de l'enseignement public, de toutes les disciplines et dans l'ensemble des filières, ce programme accorde une priorité aux enseignants qui souhaitent effectuer une mobilité internationale en vue de participer à un projet de coopération éducative bilatérale et de consolider ou accroître leurs compétences linguistiques.

Leur mission principale est d'enseigner en langue française. Cependant, en accord avec l'enseignant concerné et avec les autorités pédagogiques françaises et étrangères responsables, une partie de cet enseignement peut être dispensée en langue étrangère si celui-ci s'inscrit dans le cadre d'un projet spécifique qui le justifie.

L'enseignant prend connaissance de l'ensemble des éléments propres à son projet de mobilité (position statutaire, régime indemnitaire, prime d'expatriation, projet pédagogique dans le système éducatif du pays d'accueil, etc.) et par son accord s'engage à accepter les modalités de cette mobilité.

### 1.3. Les pays et structures d'accueil

Hormis les pays à risques, où les mobilités d'enseignants sont à exclure pour des raisons sécuritaires, il n'existe pas de restrictions géographiques. Il est recommandé de suivre les conseils aux voyageurs donnés par le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères sur son site (<https://diplomatie.gouv.fr/fr/conseils-aux-voyageurs/conseils-par-pays/>) pour prendre connaissance, par exemple, des nouvelles conditions d'entrée et de séjour au Royaume-Uni après la sortie de ce pays de l'Union européenne.

Vos services déterminent les régions et les pays de destination en tenant compte du projet académique et des accords bilatéraux de coopération établis avec les pays d'accueil.

Par ailleurs, les établissements partenaires retenus pour recevoir les personnels du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) doivent faire l'objet d'une attention toute particulière afin, d'une part, de mettre l'enseignant dans les meilleures conditions de préparation pour réussir sa mobilité et, d'autre part, de s'assurer que le travail effectué permet, autant que faire se peut, de développer puis de pérenniser les relations de coopération et de partenariat entre l'établissement d'origine et l'établissement d'accueil.

À cet égard, les filières ou les établissements scolaires étrangers qui contribuent, dans le cadre de leur enseignement national, au rayonnement de l'éducation, de la langue et de la culture françaises sont à privilégier. Il en est ainsi notamment des établissements scolaires à sections internationales, à sections bilingues, à classes d'immersion et des établissements auquel le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères a attribué le [Label FrancÉducation](#).

Il convient de noter que les [établissements homologués du réseau des établissements français de l'étranger](#) ne sont pas éligibles au programme Jules Verne.

## 2. Les modalités d'organisation du programme Jules Verne

### 2.1. La position statutaire des enseignants : mise à disposition ou détachement

Les personnels peuvent bénéficier du programme Jules Verne pour une année scolaire, renouvelable, après autorisation, deux fois.

Les personnels concernés sont détachés ou mis à disposition dans des établissements scolaires ou des fondations gestionnaires d'établissements éducatifs étrangers.

Ils restent suivis par les services des ressources humaines du MENJ tant au niveau académique que national.

#### 2.1.1. Mise à disposition

Les personnels mis à disposition restent en position d'activité dans leur corps. Ils sont placés sous une autorité partagée, française et locale.

Les obligations de service et le régime de congés des enseignants sont fixés par le pays d'accueil.

Chaque enseignant reçoit et signe impérativement avant son départ une lettre de mission que lui remet son rectorat de rattachement, qui rappelle les termes de la convention académique passée entre son académie et la structure éducative d'accueil et qui recense tous les éléments d'information concernant sa position administrative, sa rémunération et ses obligations de service (enseignement et autres tâches éventuelles) ainsi que les dates de départ et de retour de sa mise à disposition.

Conformément à la loi n° 2016-483 du 20 avril 2016 modifiée (art. 33) relative à la déontologie et aux droits et obligations des fonctionnaires dans le cas d'une mise à disposition auprès d'un État étranger, la lettre de mission vaut convention. En conséquence, les arrêtés de mise à disposition dans le cadre de ce programme Jules Verne sont pris par la DGRH **sur la base de la lettre de mission envoyée par le recteur à l'enseignant**.

Il est nécessaire d'établir une convention avec l'autorité étrangère. Signée par le recteur, cette convention constitue le document académique qui formalise le projet de mobilité et n'a pas vocation à être transmise aux services de l'administration centrale du MENJ.

Le régime indemnitaire est fixé dans le cadre réglementaire suivant :

- [l'arrêté du 10 septembre 2019 fixant le taux de l'indemnité représentative de frais d'expatriation temporaire allouée aux personnels titulaires relevant du ministère chargé de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports exerçant temporairement à l'étranger des fonctions d'enseignement dans le cadre d'échanges bilatéraux annuels ;](#)
- [le décret n° 2019-948 du 10 septembre 2019 instituant une indemnité représentative de frais d'expatriation temporaire pour les personnels titulaires relevant du ministère chargé de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports exerçant temporairement à l'étranger des fonctions d'enseignement dans le cadre d'échanges bilatéraux annuels.](#)

L'enseignant ne peut bénéficier d'aucune autre indemnité conformément à l'article 5 du décret susmentionné.

Dans la mesure du possible, les mises à disposition qui peuvent s'effectuer avec une réciprocité soit simultanée, soit successive, sont à privilégier.

Le modèle de convention est téléchargeable sur le site Eduscol / rubriques :

<https://eduscol.education.fr/1232/programme-jules-verne>

#### 2.1.2. Détachement

Les demandes de détachement (cf. annexe 2 « Formulaire de demande de détachement ou de renouvellement de détachement ») doivent parvenir aux services de la DGRH. Les détachements sont octroyés, après avis des autorités académiques concernées, en fonction des priorités du ministère.

La demande de détachement est accompagnée soit d'une copie de l'accord de partenariat signé par les deux parties soutenant ces demandes de mobilité, soit d'une attestation que vous validerez, présentant le cadre du partenariat bilatéral dans lequel s'inscrit chaque mobilité. Elle sera transmise à la DGRH du ministère sous couvert du service culturel de l'ambassade du pays de résidence (Scac) pour lui permettre de prendre l'arrêté de détachement.

### 2.1.3. Niveau de compétences en langue

Pour bénéficier pleinement de leur mobilité, les candidats posséderont le niveau de compétence B2 (cadre européen commun de référence pour les langues) dans la langue du pays d'accueil et/ou dans l'une des huit langues étrangères les plus enseignées en France (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais, russe).

### 2.2. Durée du séjour

Conformément au décret susmentionné, et afin que les personnels bénéficient au mieux d'une immersion culturelle et linguistique, la durée du séjour est d'une année scolaire. Au regard de l'intérêt du service, ce séjour peut être renouvelé pour une, voire deux années supplémentaires. Seront privilégiées les demandes de renouvellement pour un séjour au sein du même établissement ou de la même structure d'accueil.

### 3. Valorisation de la mobilité pour l'enseignant et pour l'académie

À leur retour, les enseignants sont réaffectés, dans leur académie d'origine pour les personnels du second degré, ou dans leur département d'origine pour les personnels du premier degré.

Afin de tirer pleinement profit de cette mobilité, l'académie veille particulièrement à ce que les personnels puissent faire bénéficier la communauté éducative des acquis de cette immersion en facilitant leur réinvestissement et leur participation à l'évolution et à l'ouverture européenne et internationale du système éducatif.

Les enseignants établissent un rapport détaillé sur leurs activités. Celui-ci doit être accompagné d'un rapport établi par le chef d'établissement d'accueil qui portera sur le contenu des actions réalisées par l'enseignant. Ces documents seront transmis au recteur de l'académie à l'attention du directeur des ressources humaines et du délégué académique aux relations européennes, internationales et à la coopération. L'enseignant veille, à son retour de mobilité Jules Verne, à réinvestir les acquis de son expérience au sein de son académie d'origine. La participation au programme Jules Verne peut constituer un vecteur d'enrichissement du parcours professionnel de l'enseignant qu'il lui appartient de faire valoir lors de la préparation de son rendez-vous de carrière.

Les informations d'ordre administratif et financier, ainsi que les procédures de candidature détaillées ci-dessus, sont également disponibles sur le site Internet du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

(<https://eduscol.education.fr/1232/programme-jules-verne> et

<https://www.education.gouv.fr/bo/2009/14/menc0900156c.html>).

Je vous remercie de les faire figurer dans les pages internationales des sites Internet de votre académie dès parution de cette note de service.

### 4. Calendrier

Calendrier	
<b>Octobre 2023*</b>	Dépôt des candidatures par courrier à la délégation académique aux relations européennes, internationales et à la coopération (Dareic) d'origine de l'enseignant
<b>Novembre 2023*</b>	Entretien de l'enseignant avec la délégation académique aux relations européennes, internationales et à la coopération (Dareic)
<b>Décembre 2023*</b>	Réunion préparatoire organisée par la délégation académique aux relations européennes, internationales et à la coopération (Dareic) avec l'ensemble des candidats retenus
<b>Janvier 2024*</b>	Envoi d'une lettre de mission aux candidats retenus afin de préciser les modalités de leur mise à disposition ou détachement. Le suivi de cette procédure est assuré par la Dareic de l'académie dont relève le candidat, en coordination avec les services de coopération et d'action culturelle (Scac) des ambassades des pays d'accueil
<b>Fin mars 2024</b>	Transmission du dossier à la DGRH du MENJ Transmission des candidatures retenues par courrier ou par voie électronique, sous couvert du Dareic (s'agissant des demandes de mise à disposition) ou du Scac (s'agissant des demandes de détachement), à la direction générale des ressources humaines du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

\*Ces dates peuvent faire l'objet d'un calendrier académique spécifique.

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,

Le secrétaire général,

Thierry Le Goff

# Annexe 1 – Convention relative à la mise à disposition d'un agent du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse auprès de l'État de XXXX

Entre  
le recteur de l'académie de XXX  
et  
l'État de XXX,  
représenté par M./Mme XXX, qualité  
situé (adresse)

## Préambule

La présente convention s'inscrit dans le dispositif afférent à la mise à disposition, tel que le régissent les dispositions législatives et réglementaires françaises qui figurent dans :

- le Code général de la fonction publique, notamment ses articles L. 512-6 à L. 512-11 ;
- le décret n° 2019-948 du 10 septembre 2019 instituant une indemnité représentative de frais d'expatriation temporaire pour les personnels titulaires relevant du ministère chargé de l'éducation nationale exerçant temporairement à l'étranger des fonctions d'enseignement dans le cadre d'échanges bilatéraux annuels ;
- l'arrêté du 10 septembre 2019 fixant le taux de l'indemnité représentative de frais d'expatriation temporaire allouée aux personnels titulaires relevant des ministères chargés de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports exerçant temporairement à l'étranger des fonctions d'enseignement dans le cadre d'échanges bilatéraux annuels.

Il a été convenu ce qui suit :

### Article 1 – Objet

La présente convention a pour objet la mise à disposition, par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, de M./Mme XXX, corps, grade, académie, école ou établissement scolaire, auprès de l'État XXX, pour exercer les fonctions de ... à compter du ... /... /... (date de prise de fonction) jusqu'au ... /... /... (date de retour dans l'académie). La durée de la mise à disposition ne peut excéder celle qui est assignée à la présente convention. La mise à disposition est prononcée par arrêté du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

#### Paragraphe à inclure en cas d'éventuelle réciprocité :

**L'État d'accueil donne son accord à la mise à disposition auprès de l'État français d'un de ses ressortissants exerçant des fonctions d'enseignement, pour y assumer des fonctions similaires dans un établissement français pour une durée équivalente.**

### Article 2 – Conditions d'emploi

M. / Mme XXX est affecté(e) à ... (établissement) situé (adresse) et placé(e) sous l'autorité hiérarchique locale de... (nom, titre, fonctions).

Les obligations de service, les conditions de travail et le régime des congés sont fixés par l'autorité précitée, par référence aux règles générales régissant l'activité qui est confiée dans l'État considéré, ainsi qu'à celles qui figurent dans le règlement intérieur de l'établissement d'exercice.

**Une fiche de poste précisant la nature des activités et les conditions d'exercice (notamment obligations de service, missions et activités autres qu'enseignement, lieu(x) d'exercice, dates des congés scolaires) est jointe à la présente convention.**

L'État d'accueil s'engage à préparer l'accueil du professeur français en sensibilisant sur sa venue le personnel de l'établissement d'exercice, les élèves et, le cas échéant, les parents d'élèves.

### Article 3 - Contrôle et évaluation des activités

M./Mme XXX continue à bénéficier des modalités de notation et d'avancement fixées par le statut particulier dont il relève pour les personnels placés en position de mise à disposition.

Un rapport sur la manière de servir du fonctionnaire mis à disposition est établi par son supérieur hiérarchique ou par le responsable sous l'autorité duquel il est placé au sein de l'organisme d'accueil. Ce rapport, rédigé après un entretien individuel, est soumis au fonctionnaire, qui peut y porter ses observations, puis est transmis au ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

### Article 4 – Rémunération

Conformément au régime de la mise à disposition pour des missions de longue durée tel que le définit la réglementation française, le ministre français de l'Éducation nationale et de la Jeunesse continue à assurer la rémunération de M./Mme XXX.

L'État d'accueil de l'enseignant mis à disposition est entièrement exonéré du remboursement de la rémunération du fonctionnaire, ainsi que des cotisations et contributions y étant afférentes, pour la durée de la présente convention. L'État d'accueil assure l'indemnisation des frais auxquels l'agent mis à disposition s'expose dans l'exercice de ses fonctions et missions. En conséquence, il rembourse directement à l'intéressé tous les frais professionnels,

déplacements, et transports, et se charge des déclarations réglementaires à cet effet dans le cadre de l'ordonnement juridique qui lui est propre. Un complément de rémunération et/ou une aide en nature peuvent être également accordés par l'État d'accueil à l'agent mis à disposition, au titre de la fonction qui lui a été confiée. **Si un complément de rémunération et/ou une aide en nature est accordé par l'État d'accueil, en préciser la forme et le montant :**

- complément de rémunération :
- aide en nature :

#### **Article 5 – Fin anticipée de mise à disposition, règles de préavis**

À la demande du ministre français de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, de l'État d'accueil ou du fonctionnaire concerné, il peut être mis fin à la mise à disposition avant le terme fixé. Cette demande, formulée par écrit, doit être présentée en respectant un préavis de deux mois.

En cas de faute disciplinaire, il peut être mis fin sans préavis à la mise à disposition par accord entre le ministre français chargé de l'éducation nationale et l'État d'accueil. Le fonctionnaire concerné doit être préalablement informé des motifs de la fin de la mise à disposition. Il peut, à cette occasion, formuler ses observations. La fin anticipée de la mise à disposition entraîne la caducité de la présente convention à la date à laquelle elle est prononcée.

En cas d'interruption des fonctions à l'initiative de l'agent et non justifiée par un cas de force majeure, celui-ci est tenu de rembourser l'indemnité représentative de frais d'expatriation temporaire perçue au prorata de l'année scolaire restant à couvrir.

#### **Article 6 – Durée de la convention**

La présente convention est conclue pour la période du ..... au .....

Pendant cette période, elle peut :

- être modifiée par avenant d'un commun accord entre les parties ;
- être dénoncée à tout moment par chacune des parties, en cas de non-respect d'une des stipulations qu'elle comporte.

---

## **Annexe(s)**

- ⓓ [Annexe 2 — Formulaire de demande de détachement ou de renouvellement de détachement d'un agent recruté par un établissement étranger implanté hors de France](#)

## Annexe 2 — Formulaire de demande de détachement ou de renouvellement de détachement d'un agent recruté par un établissement étranger implanté hors de France

À compléter par l'agent qui devra impérativement joindre à la présente demande :

- la copie du contrat de recrutement, et sa traduction en français, stipulant notamment :
  - la durée du contrat (date de début et fin);
  - l'horaire hebdomadaire d'enseignement;
  - le montant de la rémunération (en euros);
  - les fonctions d'enseignement exercées.
- la copie du dernier arrêté de promotion d'échelon

À transmettre, sous couvert du délégué académique aux relations européennes, internationales et à la coopération ou du service culturel de l'ambassade de France du pays de résidence, à

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ)

Direction générale des ressources humaines (DGRH)

Service des personnels enseignants de l'enseignement scolaire, sous-direction de la gestion des carrières,

Pour les enseignants du premier degré

Bureau DGRH B2-1

Bureau des enseignants du premier degré

Adresse électronique : [detachespremierdegre@education.gouv.fr](mailto:detachespremierdegre@education.gouv.fr)

Pour les enseignants du second degré

Bureau DGRH B2-4

Bureau des personnels enseignants du second degré hors académie

Adresse électronique : [detachesseconddegre@education.gouv.fr](mailto:detachesseconddegre@education.gouv.fr)

72, rue Regnault

75243 PARIS Cedex 13



## Demande de détachement

Je sollicite un :

**Premier détachement ....**

**Renouvellement de détachement ....**

(Cocher la case correspondante)

Du /.../.../.../.../ 20...      Au /.../.../.../.../ 20...

### Coordonnées de l'organisme employeur :

Dénomination de l'établissement scolaire ou de l'institution éducative :

.....  
.....  
.....

Adresse :

.....  
.....  
.....

Ville : .....Pays : .....

Tél. : .....Fax : .....

Adresse mél : .....

Niveau d'enseignement :

maternelle       élémentaire       collège       lycée

Autre : .....

### Nature des fonctions exercées :

Fonctions enseignantes : précisez la discipline d'enseignement et le niveau d'enseignement assuré :

.....  
.....  
.....

Horaire hebdomadaire d'enseignement : .....

Horaire hebdomadaire de référence, pour un enseignement à temps plein, de l'organisme d'accueil : .....

Si fonctions non enseignantes, précisez la nature des fonctions exercées :

.....  
.....  
.....

Fait à ....., le .....

Signature

## Personnels du second degré

### Emplois et procédure d'affectation dans les établissements d'enseignement supérieur - année 2024

NOR : MENH2309809N

→ Note de service du 3-7-2023

MENJ - DGRH B2-2

Texte adressé aux recteurs et rectrices délégués pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation, aux recteurs et rectrices d'académie, aux vice-recteurs, à la vice-rectrice, aux présidentes et présidents des universités, aux présidentes et présidents des communautés d'universités et établissements, aux présidentes, aux présidents, directeurs et directrices des grands établissements et autres établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, aux directeurs et directrices des établissements publics administratifs relevant de l'enseignement supérieur  
Texte abrogé : note de service MENH 2214962N du 4-7-2022

L'affectation des personnels du second degré dans les établissements d'enseignement supérieur est prononcée par le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse sur proposition des responsables de ces établissements.

La présente note de service a pour objet :

- de définir les modalités de publication par les établissements d'enseignement supérieur des vacances de leurs emplois de type second degré à pourvoir le **1er septembre 2024** ;
- de rappeler la procédure à suivre pour répondre à l'exigence d'une bonne organisation, tant de la rentrée scolaire que de la rentrée universitaire ;
- de fixer le calendrier des campagnes d'affectation 2024. Ce calendrier, établi en tenant compte dans toute la mesure du possible des contraintes de gestion des établissements d'enseignement supérieur, doit permettre d'intégrer dans le mouvement national à gestion déconcentrée les postes libérés par les départs des personnels du second degré dans le supérieur.

#### I — Publication des emplois à pourvoir

La publication des emplois du second degré vacants ou susceptibles d'être vacants dans les établissements d'enseignement supérieur, à pourvoir le **1er septembre 2024**, incombe à chacun des établissements affectataires de ces emplois ; elle sera active à compter du **28 août 2023** pour la campagne principale et à compter du **11 mars 2024** pour la campagne complémentaire et s'effectue sur le domaine applicatif Galaxie, accessible à l'adresse suivante :

<https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/etablisements.html>

Afin de permettre que le plus grand nombre de postes soient offerts lors de la campagne principale, le statut de ces postes (poste vacant ou poste susceptible d'être vacant) devra être mis à jour régulièrement. Les postes dont la vacance n'aura pu être confirmée le 9 janvier 2024 devront faire l'objet d'une interruption de procédure de recrutement sur Galaxie au plus tard à cette date. S'agissant des postes offerts au recrutement lors de la campagne complémentaire, la date limite de confirmation du statut du poste sera indiquée dans le calendrier de la campagne complémentaire de recrutement disponible sur Galaxie.

**Pour des raisons de calibrage des moyens d'enseignement qui doit se faire suffisamment en amont des rentrées scolaire et universitaire, il est important que l'essentiel des besoins de personnels puisse être formulé lors de la campagne principale.**

##### Phase de candidature

Les modalités relatives au calendrier (durée de la publication et dépôt des candidatures, notamment) seront déterminées par chacun des établissements d'enseignement supérieur, qui précisera les caractéristiques de chaque emploi ainsi que la composition du dossier de candidature (pièces obligatoires comprises).

##### Phase de classement et de sélection des candidats

Les opérations se dérouleront selon un calendrier commun à l'ensemble des établissements.

#### II — Modalités de candidature

##### II.1. Dépôt des candidatures

Les postes vacants à la rentrée scolaire 2024 seront consultables sur le portail Galaxie à l'adresse suivante :

<https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/candidats.html>. (Rubrique postes offerts/postes publiés dans Galaxie).

Les personnels peuvent, depuis ce portail, s'abonner aux offres de postes afin d'être tenus informés des publications actualisées en temps réel.

Les candidats devront obligatoirement saisir leur déclaration de candidature et transmettre leur dossier dans le domaine applicatif Galaxie, module Vega, accessible à partir du portail Galaxie des personnels du supérieur :

<https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/candidats.html>

Les candidats veilleront, pour les établissements qui le requièrent, à compléter également le dossier de candidature accessible sur leur site Internet. **Cette double candidature peut conditionner la recevabilité des demandes.**

## Points de vigilance :

- Les élèves d'une des Écoles normales supérieures (ENS), lauréats d'un concours du 2nd degré, recrutés dans un établissement d'enseignement supérieur pour y effectuer leur année de stage 2023-2024, devront candidater **dans les conditions prévues par la présente note de service** s'ils souhaitent être affectés, en qualité de titulaire, à titre définitif dans l'enseignement supérieur à compter de la rentrée 2024.
- Les personnels déjà affectés dans l'enseignement supérieur souhaitant effectuer une mobilité à la rentrée scolaire au sein d'un autre établissement d'enseignement supérieur, y compris au sein de la même académie, doivent de nouveau candidater dans les conditions prévues par la présente note de service.

## II.2. Les conditions de recevabilité des candidatures

Les emplois du second degré ouverts à l'affectation dans l'enseignement supérieur seront pourvus par des **fonctionnaires titulaires au 1er septembre 2024** du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et appartenant aux corps des :

- professeurs de chaire supérieure ;
- professeurs agrégés, certifiés, de lycée professionnel (PLP) ou d'éducation physique et sportive (PEPS) ;
- chargés d'enseignement d'EPS ;
- conseillers principaux d'éducation (CPE) ;
- psychologues de l'éducation nationale (Psy-EN).

Ces personnels peuvent être en activité ou en position de disponibilité, de détachement ou en congés divers au moment du dépôt de leur candidature.

Ces emplois sont également ouverts :

- aux professeurs des écoles, conformément aux modalités de la note relative à l'affectation des professeurs des écoles dans l'enseignement supérieur en date du 19 avril 2023 parue au BOEN n° 21 du 27 mai 2023 ;
- aux fonctionnaires de catégorie A (non enseignants), quel que soit leur ministère d'appartenance ;
- aux personnels enseignants appartenant à d'autres ministères que celui de l'éducation nationale et de la jeunesse ou de l'enseignement supérieur et de la recherche, **sous réserve de l'obtention d'un détachement** dans l'un des corps des personnels enseignants du second degré public, d'éducation ou de psychologue de l'éducation nationale.

**Sont en conséquence exclus les personnels relevant des corps enseignants de l'enseignement supérieur (professeurs des universités, maîtres de conférences, etc.).**

Afin de pouvoir participer à l'une ou l'autre des campagnes, les fonctionnaires de catégorie A pour lesquels un détachement dans un corps des personnels enseignants du second degré public, d'éducation ou de psychologues de l'éducation nationale est nécessaire, devront formuler cette demande dans les conditions et le calendrier prévu par la note de service annuelle de la DGRH B2-3, qui paraîtra au BOEN au plus tard début décembre 2023.

**Point de vigilance :** Les établissements d'enseignement supérieur devront en informer ces candidats et vérifier que cette condition est remplie.

La demande de détachement doit être saisie dans l'application Pegase, une copie doit être transmise à l'établissement d'enseignement supérieur. **L'affectation dans l'enseignement supérieur ne sera prononcée que si le détachement a été préalablement accepté.**

Les maîtres contractuels ou agréés de l'enseignement privé relevant du ministère en charge de l'éducation nationale, **lauréats d'un concours** de l'enseignement public **qui avaient opté pour leur maintien dans l'enseignement privé**, doivent impérativement, s'ils souhaitent être affectés dans un établissement d'enseignement supérieur, demander leur intégration dans le corps des personnels enseignants du second degré auquel ce concours donne accès. Leur affectation ne sera actée qu'une fois leur intégration prononcée dans un des corps enseignants du second degré public. Les agents concernés sont invités à contacter le bureau DGRH B2-3 ([secrtaire.dgrhb2-3@education.gouv.fr](mailto:secrtaire.dgrhb2-3@education.gouv.fr)) pour connaître la procédure à suivre. **Les lauréats des concours d'accès aux fonctions des maîtres des établissements privés sous contrat (Cafep, Caer) ne peuvent pas bénéficier du dispositif décrit dans la présente note de service.**

**Points de vigilance :** S'agissant des établissements situés dans les collectivités d'outre-mer, il est rappelé que, conformément aux dispositions du décret n° 96-1026 du 26 novembre 1996 relatif à la situation des fonctionnaires de l'État dans les territoires d'outre-mer de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie française et de Wallis-et-Futuna, l'affectation dans l'un de ces territoires ne peut être sollicitée qu'à l'issue d'une affectation d'une durée minimale de deux ans hors de ces territoires, sauf pour l'agent dont le centre des intérêts moraux et matériels se situe dans un de ces territoires.

## III — Sélection des candidats par les établissements d'enseignement supérieur

### III.1. Examen des candidatures

Le responsable d'établissement détermine le calendrier d'examen des candidatures. Afin d'assurer le respect des principes d'égalité, de transparence et d'impartialité, le responsable d'établissement met en place une commission d'affectation chargée d'examiner et de classer les candidatures. Il est à noter qu'un candidat auditionné n'est pas nécessairement classé. Les classements sont saisis dans le domaine applicatif Galaxie afin que les candidats puissent formuler leurs vœux d'affectation. Les résultats sont communiqués sur l'application.

Mention légale : Les décisions individuelles d'affectation prises dans le cadre du dispositif « emplois et procédure d'affectation des personnels du second degré dans les établissements d'enseignement supérieur » donnent lieu à la mise en œuvre d'un traitement algorithmique dont la finalité est la nomination des candidats en fonction de leurs vœux et de leurs rangs de classement.

**La campagne principale de recrutement est suivie par une campagne complémentaire d'ajustement, qui ne concerne que**

## les emplois connus tardivement par les établissements d'enseignement supérieur.

Compte tenu de la date tardive de cette campagne complémentaire, les affectations ne pourront être prononcées que sur avis favorable :

- du **recteur de l'académie** dans laquelle le candidat est attendu **dans le second degré** à la rentrée scolaire 2024 ;
- du **responsable de l'établissement** d'enseignement supérieur dans le cas d'un personnel déjà affecté **dans le supérieur**.

Ces avis seront rendus dans l'application Galaxie et visibles par les établissements après la clôture de la phase de saisie des avis des recteurs et des responsables d'établissement d'enseignement supérieur. Ils seront communiqués aux candidats au moment de la publication des résultats.

Un candidat retenu et affecté dans un établissement d'enseignement supérieur suite à sa participation à la campagne principale de recrutement ne peut pas participer à la campagne complémentaire.

### III.2. Acceptation par les candidats

Après la phase de saisie des classements par les établissements, les candidats classés ont à exprimer obligatoirement leurs vœux d'affectation (acceptation ou refus) dans le domaine applicatif Galaxie, module Vega, dans un délai de 8 jours, période fixée dans le calendrier mis en ligne sur le portail Galaxie :

[https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/cand\\_recrutement\\_PRAG\\_PRCE.htm](https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/cand_recrutement_PRAG_PRCE.htm).

Un candidat retenu, s'il exerce déjà dans l'enseignement supérieur, doit informer son responsable d'établissement actuel de cette acceptation.

**Un candidat qui ne répond pas dans le délai imparti doit être considéré comme renonçant à cette affectation.** Toute renonciation à une affectation sera considérée comme définitive. **Toute acceptation sera également considérée comme définitive.**

### III.3. Transmission des résultats à la DGRH

**Dès la fin de la procédure de sélection et avant le 25 janvier 2024 (campagne principale) et le 28 juin 2024 (campagne complémentaire), les établissements doivent renseigner directement dans l'application Galaxie l'état récapitulatif des candidats retenus qui sera mis à disposition du bureau DGRH B2-2.**

À leur demande, les candidats non classés seront informés par l'établissement des raisons pour lesquelles leur candidature n'a pas été retenue.

## IV — Affectations

Le bureau DGRH B2-2 met en œuvre l'acte juridique d'affectation des candidats retenus, à effet systématique au **1er septembre 2024**. Pour les deux campagnes, les affectations seront prononcées à titre définitif. Pour les personnels stagiaires, cette affectation est prononcée sous réserve de titularisation.

**Points de vigilance :** S'agissant des établissements situés dans les collectivités d'outre-mer, la durée de l'affectation dans les territoires d'outre-mer de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie française et de Wallis-et-Futuna est limitée à **deux ans**, renouvelable une seule fois à l'issue de la première affectation, conformément aux dispositions du décret n° 96-1026 du 26 novembre 1996 relatif à la situation des fonctionnaires de l'État dans les territoires d'outre-mer de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie française et de Wallis-et-Futuna.

Les recteurs veilleront à procéder à la mise à jour des bases de données académiques EPP des personnels du second degré affectés dans leur académie. Il est rappelé à cet égard que les personnels du second degré affectés dans l'enseignement supérieur doivent tous figurer dans les bases académiques sous le code position **C117** prévu pour cette situation.

## V — Retour dans le second degré

Un personnel affecté dans l'enseignement supérieur peut, à sa demande, retrouver une affectation dans le second degré. Il informe le responsable d'établissement dans des délais permettant aux établissements de publier le poste vacant sur le portail Galaxie. Il participe aux opérations de mobilité interacadémique pour demander une mutation dans le second degré dans une autre académie d'affectation et/ou aux opérations de mobilité intra-académique pour retrouver une affectation dans le second degré de son académie d'affectation.

Un agent affecté dans l'enseignement supérieur placé en position de détachement ou en disponibilité ou mis à disposition d'une collectivité d'outre-mer perd son poste et n'a pas un droit automatique à réintégrer le poste qu'il occupait précédemment dans l'enseignement supérieur. À l'issue de son détachement, de sa disponibilité ou de sa mise à disposition d'une collectivité d'outre-mer, il pourra participer à la campagne d'affectation dans le supérieur selon les modalités décrites dans la présente note de service s'il souhaite retrouver un poste dans un établissement d'enseignement supérieur. À défaut, il devra participer aux opérations de mobilité des personnels du second degré afin de retrouver une affectation dans le second degré.

Pour le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et par délégation,  
Le directeur général des ressources humaines,  
Boris Melmoux-Eude

## Nomination

### Directeur du Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information du réseau Canopé

NOR : MENF2316586A

→ Arrêté du 7-7-2023

MENJ - DAF A2

Par arrêté du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse en date du 7 juillet 2023, Serge Barbet est nommé directeur du Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information du réseau Canopé pour une période de trois ans à compter de la date de parution du présent arrêté.

# Informations générales

## Conseils, comités, commissions

### Répartition des sièges au Conseil supérieur de l'éducation

NOR : MENJ2320191S

→ Décision du 18-7-2023

MENJ - DAJ

Compte tenu des résultats des dernières élections professionnelles de décembre 2022 concernant les personnels relevant du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, des élections aux conseils d'école et aux conseils d'administration des établissements publics locaux d'enseignement ainsi que celles concernant les étudiants, la répartition des sièges au Conseil supérieur de l'éducation est la suivante à compter du 1er septembre 2023 :

#### I – Premier collège

1 – Collège des représentants des personnels enseignants titulaires et auxiliaires de l'enseignement public des premier et second degrés, des directeurs de centre d'information et d'orientation, des psychologues de l'éducation nationale, des conseillers principaux d'éducation, des maîtres d'internat et surveillants d'externat, des assistants d'éducation et des accompagnants des élèves en situation de handicap (art. R. 231-2, 1<sup>a</sup>) du Code de l'éducation) : 24 sièges

Organisation	Nombre de sièges
FSU	11
SE-UNSA	4
FO	4
SGEN-CFDT	2
SNALC	1
CGT	1
SUD-Éducation	1

2 – Collège des représentants des chefs des établissements d'enseignement public (art. R. 231-2, 1<sup>d</sup>) du Code de l'éducation) : 2 sièges

Organisation	Nombre de sièges
SNPDEN (UNSA)	2

3 – Collège des représentants des corps d'inspection exerçant au niveau départemental ou académique (art. R. 231-2, 1<sup>e</sup>) du Code de l'éducation) : 2 sièges

Organisation	Nombre de sièges
SI.EN / SNIA-IPR / SEJS (UNSA)	2

**4 – Collège des représentants des personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé relevant du ministère de l'Éducation nationale (art. R. 231-2, 1° f) du Code de l'éducation) : 9 sièges**

Organisation	Nombre de sièges
UNSA Éducation	4
FSU	2
CGT	1
SGEN-CFDT	1
FO	1

**5 – Collège des chefs d'établissement secondaire ou technique privé sous contrat (art. R. 231-2, 1°, ga) du Code de l'éducation) : 2 sièges**

Organisation	Nombre de sièges
SNCEEL-SYNADIC-UNETP	2

**6 – Collège des représentants des personnels enseignants des établissements d'enseignement privés du premier et du second degrés sous contrat (art. R. 231-2, 1°gb) du Code de l'éducation) : 4 sièges**

Organisation	Nombre de sièges
FEP CFDT	2
SPELC	1
SNEC-CFTC	1

## II – Deuxième collège

**1 – Collège des représentants des parents d'élèves de l'enseignement public (art. R. 231-2, 2°a) du Code de l'éducation) : 9 sièges**

Organisation	Nombre de sièges
FCPE	8
Peep	1

**2 – Collège des représentants des parents d'élèves des établissements d'enseignement privé (art. R. 231-2, 2°b) du Code de l'éducation) : 3 sièges**

Organisation	Nombre de sièges
Apel	3

**3 – Collège représentant les étudiants (art. R. 231-2, 2°c) du Code de l'éducation) : 3 sièges**

Organisation	Nombre de sièges
Fage	2
L'Union étudiante	1

**4 – Collège représentant les associations familiales (art. R. 231-2, 2°d) du Code de l'éducation) : 1 siège**

Organisation	Nombre de sièges
Unaf	1

**5 – Collège représentant les élèves des lycées et des établissements régionaux d'enseignement adaptés (art. R. 231-2, 2°e) du Code de l'éducation) : 4 sièges**

Organisation	Nombre de sièges
Renouveau lycéen	2
Les Lycéens	2

**III – Troisième collège**

**1 – Collège des représentants des associations périscolaires (art. R. 231-2, 3°b) du code de l'éducation) : 2 sièges**

Organisation	Nombre de sièges
Ligue de l'enseignement	1
Jeunesse au plein air	1

**2 – Collège des représentants des fédérations et confédérations syndicales de salariés ou de fonctionnaires (art. R. 231-2, 3°ca) du Code de l'éducation) : 8 sièges**

Organisation	Nombre de sièges
FO	1
FSU	1
UNSA	1
CFDT	1
CGT	1

Solidaires	1
CGC	1
CFTC	1

**3 – Collège des représentants des organisations syndicales d'employeurs et des chambres consulaires (art. R. 231-2, 3°cb) du Code de l'éducation) : 6 sièges**

Organisation	Nombre de sièges
Medef (Mouvement des entreprises de France)	3
CPME (Confédération générale des petites et moyennes entreprises)	1
APCM (Assemblée permanente des chambres de métiers)	1
CCI France (Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie)	1