

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 dactylographique (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 dactylogogie 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'approprier **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.