



**Ministère du travail, de l'emploi et de la santé  
Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative  
Ministère des solidarités et de la cohésion sociale  
Ministère de la ville  
Ministère des sports**

----

**CONCOURS DU 6 OCTOBRE 2011 POUR LE RECRUTEMENT  
DES PROFESSEURS D'ENSEIGNEMENT GENERAL DES INSTITUTS NATIONAUX DES  
JEUNES SOURDS**

----

**Concours externe et interne**

**Jeudi 6 octobre 2011  
13 h 30 à 17 h 30**

**Epreuve écrite d'admissibilité**

Note de synthèse à partir d'un dossier relatif à la communication et/ou à l'enseignement de la langue française aux jeunes sourds. Cette épreuve doit permettre au candidat de démontrer, d'une part, sa capacité de compréhension, son aptitude à composer et à rédiger, d'autre part, sa connaissance des objectifs et des programmes de l'enseignement de la langue française à l'école élémentaire ainsi qu'une bonne appréciation des approches didactiques et démarches pédagogiques propres aux professeurs chargés de la rééducation et de l'enseignement dans les classes de jeunes sourds.

Durée 4 heures – coefficient 2

**IMPORTANT**

**Dès la remise des sujets, les candidats sont priés de vérifier le nombre de pages et la numérotation.**

**Principe d'anonymat :** en dehors des informations relatives à votre identité, portées dans la partie avec rabat sur la première page de votre feuille de composition, aucun signe distinctif (nom, prénom, signature, n° dossier, lieu ...) ne doit figurer sur les documents que vous allez rendre. Tout manquement à cette règle entraîne l'élimination du candidat.

**Tous documents et tous matériels électroniques sont interdits**

**SUJET A TRAITER :**

A partir des éléments présentés dans ce dossier, vous rédigerez une note de synthèse relative aux problématiques qui ressortent de ces documents en matière d'apprentissage de la langue française dans le cadre de l'enseignement aux jeunes sourds.

NOMBRE DE DOCUMENTS : 8

NOMBRE TOTAL DE PAGES : 28 pages numérotées de 2 à 29

**DOCUMENTS JOINTS :**

	<b>Pages</b>
<b>Document 1</b> Extrait d'un article du journal « Le Monde » du samedi 3 septembre 2011 – « Comment réinventer l'école ? » Entretien avec Philippe Meirieu (pédagogue et essayiste) et Marcel Gauchet (historien et philosophe).....	3
<b>Document 2</b> Le socle commun de connaissances et de compétences – <i>Décret du 11 juillet 2006 – « Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire » - Eduscol – Ministère de l'éducation nationale.....</i>	4 à 7
<b>Document 3</b> Programme 2008 de l'enseignement du français à l'école élémentaire (cycle des apprentissages fondamentaux) avec paliers 1 et 2 du socle commun de connaissances et de compétences – Eduscol – Ministère de l'éducation nationale.....	8 à 14
<b>Document 4</b> « Instaurer un cadre de pensée » entretien avec Jean-Christophe Pellat - L'école aujourd'hui – n° 13 – novembre 2010.....	15 à 16
<b>Document 5</b> « Bilinguisme et voie directe » Gilles Mondémé – - Les actes de lecture – n° 80 – décembre 2002.....	17 à 18
<b>Document 6</b> « L'écrit et son apprentissage considérés comme pratiques sociales et culturelles » Jean-Yves Le Capitaine – ACFOS II – Surdité et accès à la langue écrite – Dimanche 29 novembre 1998 - .....	19 à 22
<b>Document 7</b> « Lecture et écriture chez l'enfant sourd : l'effet de l'expérience linguistique précoce (extrait) » - Jacqueline Leybaert – ACFOS II – Surdité et accès à la langue écrite – Samedi 28 novembre 1998.....	23 à 26
<b>Document 8</b> Circulaire MEN n� 2010-068 du 28 mai 2010 Organisation des « pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des Jeunes sourds ».....	27 � 29

## DOCUMENT 1 -

Extrait d'un article du journal « Le Monde » du samedi 3 septembre 2011 « Comment réinventer l'école ? »

Entretien avec Philippe Meirieu (pédagogue et essayiste) et Marcel Gauchet (historien et philosophe).

## Marcel Gauchet

Historien et philosophe

## Philippe Meirieu

Pédagogue et essayiste

Nous devons ensuite, contre le savoir immédiat et utilitaire, contre toutes les dérives de la « pédagogie bancaire », reconquérir le plaisir de l'accès à l'œuvre. La mission de l'école ne doit pas se réduire à l'acquisition d'une somme de compétences, aussi nécessaires soient-elles, mais elle relève de l'accès à la pensée. Et c'est par la médiation de l'œuvre artistique, scientifique ou technologique que la pensée se structure et découvre une jouissance qui n'est pas de domination, mais de partage.

La réinvention de l'école passe donc aussi par un réexamen critique de nos outils pédagogiques ?

P. M. L'accès à l'œuvre, parce qu'elle exige de différer l'instrumentalisation de la connaissance et d'entrer dans une aventure intellectuelle, se heurte à notre frénésie de savoir immédiat. Car les enfants de la modernité veulent savoir. Ils veulent même tout savoir.

Mais ils ne veulent pas vraiment apprendre. Ils sont nés dans un monde où le progrès technique est censé nous permettre de savoir sans apprendre : aujourd'hui, pour faire une photographie nette, nul n'a besoin de calculer le rapport entre la profondeur de champ et le diaphragme, puisque l'appareil le fait tout seul...

Ainsi, le système scolaire s'adresse-t-il à des élèves qui désirent savoir, mais ne veulent plus vraiment apprendre. Des élèves qui ne se doutent pas le moins de monde qu'apprendre peut être occasion de jouissance.

Des élèves rivés sur l'efficacité immédiate de savoirs instrumentaux acquis au moindre coût, et qui n'ont jamais rencontré les satisfactions fabuleuses d'une

« Les enfants de la modernité veulent savoir. Ils veulent même tout savoir. Mais ils ne veulent pas vraiment apprendre »

Philippe Meirieu

recherche exigeante. C'est pourquoi l'obsession de compétences nous fait faire fausse route. Elle relève du « productivisme scolaire », réduit la transmission à une transaction et oublie que tout apprentissage est une histoire...

En réalité, la culture française a toujours été rétive aux théories de l'apprentissage, pour leur préférer les théories de la connaissance : « l'exposé des savoirs en vérité » apparaît ainsi comme la seule méthode d'enseignement, qu'elle prenne la forme de l'encyclopédisme classique ou des référentiels de compétences behavioristes.

Dans cette perspective, le savoir grammatical est à lui-même sa propre pédagogie, et toute médiation, tout travail sur le désir, relèvent d'un pédagogisme méprisable. Je regrette profondément l'ignorance de l'histoire de la pédagogie dans la culture française : elle nous aiderait à débusquer nos contradictions et nos insuffisances, et à réinventer l'école.

M. G. Que savons-nous de ce que veut dire « apprendre » ? Presque rien, en réalité : nous passons sans transition du rat de laboratoire et de la psychologie cognitive aux compétences qui intéressent les entreprises. Mais l'essentiel se trouve entre les deux, c'est-à-dire l'acte d'apprendre, distinct de connaître, auquel nous ne cessons, à tort, de le ramener. Apprendre, à la base, pour l'enfant, c'est d'abord entrer dans l'univers des signes graphiques par la lecture et l'écriture, et accéder par ce moyen aux ressources du langage que fait apparaître son objectivation écrite.

Une opération infiniment difficile avec laquelle nous n'en avons jamais fini, en fait. Car lire, ce n'est pas seulement déchiffrer, c'est aussi comprendre. Cela met en jeu une série d'opérations complexes d'analyse, de contextualisation, de reconstitution sur lesquelles nous ne savons presque rien. Comment parvient-on à s'approprier le sens d'un texte ?

On constate empiriquement que certains y parviennent sans effort, alors que d'autres restent en panne, de manière inexplicable. Sur tous ces sujets, nous sommes démunis : nous nous raccrochons à un mélange de routines plus ou moins obsolètes et d'inventions pédagogiques plus ou moins aveugles.

P. M. De même qu'aucun métier ne se réduit à la somme des compétences nécessaires pour l'exercer, aucun savoir ne se réduit à la somme des compétences nécessaires pour le maîtriser. Les compétences graphiques, scripturales, orthographiques, grammaticales suffisent-elles pour entrer dans une culture lettrée ? Je n'en crois rien, car entrer dans l'écrit, c'est être capable de transformer les contraintes de la langue en ressources pour la pensée.

Ce jeu entre contraintes et ressources relève d'un travail pédagogique irréductible à l'accumulation de savoir-faire et à la pratique d'exercices mécaniques. Il renvoie à la capacité à inventer des situations génératrices de sens, qui articulent étroitement découverte et formalisation. Or, nous nous éloignons aujourd'hui à grands pas de cela avec des livrets de compétences qui juxtaposent des compétences aussi différentes que « savoir faire preuve de créativité » et « savoir attacher une pièce jointe à un courriel ».

Que peut bien signifier alors « l'élève à 60 % des compétences requises » ? La notion de compétence renvoie tantôt à des savoirs techniques reproductibles, tantôt à des capacités invérifiables dont personne ne cherche à savoir comment elles se forment. Ces référentiels atomisent la notion même de culture et font perdre de vue la formation à la capacité de penser.



# Le socle commun des connaissances et des compétences

Décret du 11 juillet 2006

**Tout ce qu'il est indispensable  
de maîtriser à la fin  
de la scolarité obligatoire**

# 1. La maîtrise de la langue française

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire.

La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

## ■ CONNAISSANCES

L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires.

L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes.

L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes.

### Le vocabulaire

Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire. Les élèves devront connaître :

- un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions ;
- le sens propre et le sens figuré d'une expression ;
- le niveau de langue auquel un mot donné appartient ;
- des mots de signification voisine ou contraire ;
- la formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier.

### La grammaire

Les élèves devront connaître :

- la ponctuation ;
- les structures syntaxiques fondamentales ;
- la nature des mots et leur fonction ;

- les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes) ;
- la conjugaison des verbes ;
- le système des temps et des modes.

#### L'orthographe

Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela, la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation, mais c'est par une vigilance particulière dans toutes les situations d'enseignement que cette maîtrise pourra être acquise.

Les élèves devront connaître les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale (mots invariables, règles d'accord, orthographe des formes verbales et des pluriels).

### ■ CAPACITÉS

#### Lire

Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de :

- lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ;
- analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ;
- dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ;
- manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ;
- comprendre un énoncé, une consigne ;
- lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

#### Écrire

La capacité à écrire suppose de savoir :

- copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
- répondre à une question par une phrase complète ;
- rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ;
- adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
- résumer un texte ;
- utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

#### S'exprimer à l'oral

Il s'agit de savoir :

- prendre la parole en public ;
- prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;
- rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations...)

- reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ;
- adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) ;
- dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres).

#### Utiliser des outils

L'élève devra être capable d'utiliser :

- des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, découvrir un synonyme ou un mot nécessaire à l'expression de sa pensée ;
- des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique.

#### Attitudes

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :

- la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;
- le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ;
- l'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite) ;
- l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

## Cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1)

## \* Français

Essentiel

À la fin de la grande section de l'école maternelle, l'élève a largement accru son vocabulaire, il est capable de s'exprimer, d'écouter et de prendre la parole. Il comprend un récit lorsqu'il est lu par un adulte, il distingue clairement les sonorités de la langue et les signes graphiques qui les représentent à l'écrit.

Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et des compétences nécessaires à la compréhension des textes. Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. Ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire; ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe.

Les élèves apprennent progressivement à maîtriser les gestes de l'écriture cursive : écrire en respectant les graphies, les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules.

## 1 - Langage oral

Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?); utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication.

Ils s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions.

La pratique de la récitation sert d'abord la maîtrise du langage oral, puis elle favorise l'acquisition du langage écrit et la formation d'une culture et d'une sensibilité littéraires. Les élèves s'exercent à dire de mémoire, sans erreur, sur un rythme ou avec une intonation appropriés, des comptines, des textes en prose et des poèmes.

## 2 - Lecture, écriture

Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). Au cours élémentaire première année, des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes, sont progressivement proposés aux élèves. Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte; les élèves

## Programme

apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire.

L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat. La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire.

Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. Ils sont amenés à utiliser l'ordinateur : écriture au clavier, utilisation d'un dictionnaire électronique.

### 3 - Vocabulaire

Par des activités spécifiques en classe, mais aussi dans tous les enseignements, l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux. En étendant son vocabulaire, il accroît sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit.

La compréhension, la mémorisation et l'emploi des mots lui sont facilités par des activités de classement qui recourent à des termes génériques, par une initiation à l'usage des synonymes et des antonymes, par la découverte des familles de mots et par une première familiarisation avec le dictionnaire.

### 4 - Grammaire

La première étude de la grammaire concerne la phrase simple. Les marques de ponctuation et leur usage sont repérés et étudiés. Les élèves apprennent à identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (formes sujet). Ils apprennent à repérer le verbe d'une phrase et son sujet.

Les élèves distinguent le présent, du futur et du passé. Ils apprennent à conjuguer les verbes les plus fréquents, des verbes du 1<sup>er</sup> groupe, être, avoir, aux quatre temps les plus utilisés de l'indicatif : présent, futur, imparfait, passé composé. Ils apprennent à conjuguer au présent de l'indicatif les verbes faire, aller, dire, venir.

La connaissance des marques du genre et du nombre et des conditions de leur utilisation sera acquise à l'issue du CE1.

### 5 - Orthographe

Les élèves sont conduits à écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres (le s, le c, le g), à copier sans faute un texte court, et à écrire sans erreur des mots mémorisés. En relation avec leurs premières connaissances en grammaire, ils sont entraînés à orthographier correctement des formes conjuguées, à respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal et à utiliser à bon escient le point et la majuscule.

Au CP et au CE1, l'attention à l'orthographe est développée chez les élèves et les moyens de la contrôler sont progressivement mis en place.

Cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1)

# Premier palier pour la maîtrise du socle commun: compétences attendues à la fin du CE1

## COMPÉTENCE 1 :

### La maîtrise de la langue française

L'élève est capable de :

- s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié;
- lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus;
- lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge;
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simples;
- dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court;
- copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée;
- écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales;
- utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court;
- écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes.

## Cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2)

# \* Français

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts.

La progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire, et d'orthographe. Un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves.

L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et des activités

spécifiques. Elle est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle.

L'écriture manuscrite est quotidiennement pratiquée, pour devenir de plus en plus régulière, rapide et soignée. Les élèves développent, dans le travail scolaire, le souci constant de présenter leur travail avec ordre, clarté et propreté, en ayant éventuellement recours au traitement de texte.

L'appui sur un manuel de qualité pour chacun des volets de l'enseignement du français est un gage de succès.

L'ensemble des connaissances acquises en français contribue à la constitution d'une culture commune des élèves.

### 1 - Langage oral

L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. Un travail régulier de **récitation** (mémorisation et diction) est conduit sur des textes en prose et des poèmes.

La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.

### 2 - Lecture, écriture

La lecture et l'écriture sont systématiquement liées : elles font l'objet d'exercices quotidiens, non seulement en français, mais aussi dans le cadre de tous les enseignements. L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome.

## Programme

### Lecture

La lecture continue à faire l'objet d'un apprentissage systématique :

- automatisation de la reconnaissance des mots, lecture aisée de mots irréguliers et rares, augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse ;
- compréhension des phrases ;
- compréhension de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) ;
- compréhension de textes informatifs et documentaires ;
- compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes).

L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant. Cette compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux.

### Littérature

Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'Éducation nationale

publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire.

Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles.

### Rédaction

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques, ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires, etc.).

### 3 - Étude de la langue française

#### Vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit.

## Cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2)

L'extension et la structuration du vocabulaire des élèves font l'objet de séances et d'activités spécifiques, notamment à partir de supports textuels intentionnellement choisis; la découverte, la mémorisation et l'utilisation de mots nouveaux s'accompagnent de l'étude des relations de sens entre les mots.

Cette étude repose, d'une part, sur les relations de sens (synonymie, antonymie, polysémie, regroupement de mots sous des termes génériques, identification des niveaux de langue), d'autre part, sur des relations qui concernent à la fois la forme et le sens (famille de mots). Elle s'appuie également sur l'identification grammaticale des classes de mots. L'usage du dictionnaire, sous une forme papier ou numérique, est régulière. Tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la précision du vocabulaire des élèves. L'emploi du vocabulaire fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.

### Grammaire

L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique. Il porte presque exclusivement sur la phrase simple: la phrase complexe n'est abordée qu'en CM2.

L'élève acquiert progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture.

### La phrase

- Connaissance et emploi pertinent

des phrases déclarative, interrogative, injonctive et exclamative, des formes affirmative et négative.

- Repérage de la différence entre voix active et voix passive.
- Utilisation adéquate des signes de ponctuation usuels.

### Les classes de mots

- Identification, selon leur nature, des mots suivants: les verbes, les noms, les déterminants (articles définis et indéfinis, déterminants possessifs, démonstratifs, interrogatifs), les adjectifs qualificatifs, les pronoms (personnels, possessifs, relatifs, démonstratifs et interrogatifs), les adverbes, les prépositions.
- Utilisation adéquate de la substitution pronominale, ainsi que des conjonctions de coordination et autres mots de liaison (adverbes).

### Les fonctions des mots

- Identification du verbe, de son sujet (nom propre, groupe nominal ou pronom), et des compléments du verbe: compléments d'objet direct, indirect et second, compléments circonstanciels (de lieu, de temps).
- Compréhension de la notion de circonstance.
- Identification de l'attribut du sujet.
- Identification des éléments du groupe nominal et de leurs fonctions: déterminant, adjectif qualificatif épithète, complément du nom, proposition relative complément du nom.

### Le verbe

- Connaissance du vocabulaire relatif à la compréhension des conjugaisons.
- Repérage dans un texte des temps simples et des temps composés de l'indicatif, et compréhension de leurs règles de formation.

Cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2)

## Deuxième palier pour la maîtrise du socle commun : compétences attendues à la fin du CM2

### COMPÉTENCE 1 :

#### La maîtrise de la langue française

##### L'élève est capable de :

- s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis ;
- prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté ;
- lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte ;
- lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ;
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne ;
- comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient ;
- dégager le thème d'un texte ;
- utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire) ;
- répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit ;
- rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ;
- orthographier correctement un texte simple de dix lignes – lors de sa rédaction ou de sa dictée – en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire ;
- savoir utiliser un dictionnaire.

**Dossier****COMMENT STRUCTURER LA LANGUE ?**

# Jean-Christophe Pellat

## Instaurer un cadre de pensée

Spécialiste de grammaire et d'orthographe française, Jean-Christophe Pellat livre son regard sur l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire à l'école primaire. Il insiste sur l'importance de construire une progression et ce dès la maternelle en travaillant sur l'expression orale.

**L'École Aujourd'hui :** Que pensez-vous de l'enseignement explicite de la grammaire au cycle 2 ?

**J.-C. P. :** L'introduction de notions grammaticales dès le cycle 2, avec une progression grammaticale année par année, est une nouveauté. Mais la seule chose que l'on puisse faire au cycle 2, c'est une sensibilisation à la grammaire en commençant par ce qui est fondamental : faire prendre conscience aux enfants de ce qu'est une phrase et qu'il y a un ordre à respecter pour que la phrase existe. Pour maîtriser l'écrit, en appréhender les contraintes semble nécessaire. Il faut donc mettre en place un cadre de pensée et de réflexion sur la langue permettant aux élèves de prendre un peu de recul sur leur production écrite, mais il est difficile d'aller plus loin.

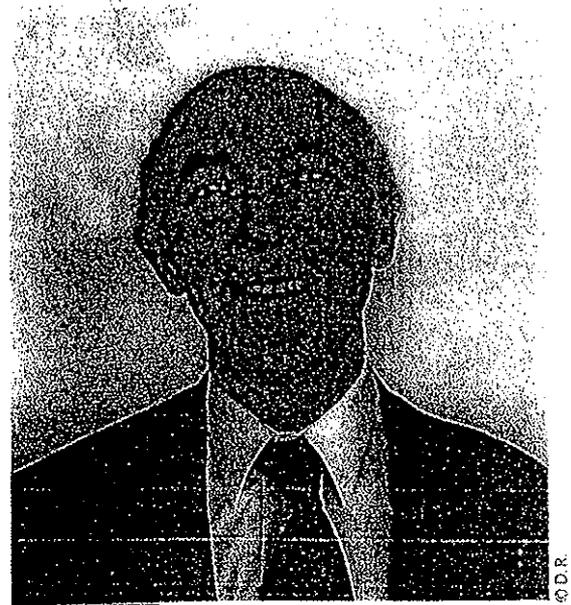
Comment présenter la grammaire aux enfants ?

**J.-C. P. :** Il est prioritaire d'adapter à l'âge des enfants les notions grammaticales que l'on présente, c'est-à-dire en tenant compte de leur capacité de compréhension. La difficulté, c'est que les descriptions linguistiques ne peuvent être présentées telles quelles à des élèves

jeunes. On a besoin de simplifier et d'adapter. Il faut faire attention à la théorie de référence sur laquelle on s'appuie et avoir des bases solides. La grammaire traditionnelle n'est pas si simple que cela. On y distingue par exemple trente-deux compléments circonstanciels, de plus on y mélange le sens et la forme. Il y a beaucoup de choses à redire.

Que pensez-vous du retour en force de la nomenclature ?

**J.-C. P. :** Ce qui frappe dans les programmes de 2008, c'est la quantité de notions grammaticales à présenter aux élèves. Par ailleurs, lorsqu'on dit que toutes les démarches sont possibles, on s'interroge moins sur la finalité de toutes ces notions. Les programmes de 2002 avaient mis l'accent sur l'observation réfléchie de la langue française en vue de la lecture et de l'écriture, il y avait là un objectif pédagogique. Quand on discute avec des enseignants du primaire, ils sont assez inquiets de ce qu'il faudrait apprendre d'ici la fin du cycle 3. Lorsqu'on présente des notions grammaticales, il faut définir des priorités. Je vous donne un exemple : la première chose à maîtriser chez les enfants, c'est la distinction entre le nom et le verbe ; parce que s'ils ne



**Jean-Christophe Pellat** est professeur des universités en linguistique française à l'université de Strasbourg. L'ouvrage *Quelle Grammaire Enseigner ?* (Hatier 2009) a été réalisé sous sa direction avec une équipe d'auteurs de l'université de Strasbourg.

maîtrisent pas ces deux catégories, ils auront du mal ensuite à maîtriser l'orthographe associée à ces notions.

Quels sont les risques de ce retour en force ?

**J.-C. P. :** On peut craindre le retour à une démarche transmissive : on apprend la règle et on fait des exercices d'application de la règle. Or, l'expérience a montré que cette démarche n'est pas le meilleur moyen de faire acquérir des savoir-faire, à la rigueur des savoirs. Mais, en termes de savoir-faire, ce n'est pas garanti. Le problème crucial n'est pas tant une quantité de notions, mais de maîtriser des notions qui sont utiles pour l'expression, surtout écrite.

Des séances explicites de vocabulaire sont-elles suffisantes pour enrichir le vocabulaire des enfants ?

**J.-C. P. :** Pour acquérir le vocabulaire, on a besoin de réfléchir sur la façon dont se fabriquent les mots. Les élè-

ves comprennent ainsi plus facilement les mots nouveaux. Il leur faut ensuite découvrir aussi toutes les relations entre les mots : la synonymie, l'homonymie... Mais apprendre le vocabulaire dans une situation d'interdisciplinarité est la meilleure voie pour le faire de manière efficace. Or le professeur des écoles est dans une position privilégiée puisqu'il touche à toutes les disciplines.

Quel rôle attribuez-vous à l'école maternelle ?

**J.-C. P.** : On peut déjà faire beaucoup en développant l'expression orale. Il y a aussi toute une sensibilisation à la langue écrite par la transmission d'histoires, qui favorise la découverte de mots et d'expressions, de tournures syntaxiques. Il y a alors une ouverture à aller plus loin que ce que l'on connaît, c'est un premier stade. L'école maternelle a un rôle essentiel en matière de langue et elle constitue une préparation indispensable aux apprentissages de la lecture/écriture.

Quelle place donner aux textes dans l'apprentissage de la langue ?

**J.-C. P.** : Si l'on veut comprendre et écrire des textes, on ne peut pas se contenter de la grammaire de phrase. Pour qu'un texte soit cohérent, il faut savoir utiliser les mots de liaison qui conviennent, harmoniser les temps des verbes... Si l'on ne comprend pas l'usage de certains connecteurs, comment certaines reprises sont faites, on risque de passer à côté du sens d'un texte. Cela dit, on a également besoin d'aider les enfants à déjà savoir structurer leurs phrases. Mais le problème est que l'on est soumis à l'effet du balancier privilégiant tantôt la grammaire de phrase et tantôt la grammaire de texte, alors que fondamentalement on a besoin des deux. La grammaire de texte est toujours nécessaire et ce n'est pas le moment de l'oublier. Ce qu'il faut éviter, c'est un retour en force de la

grammaire formelle, sans rapport avec les significations à exprimer.

Comment concevez-vous l'apprentissage de la langue à l'école ?

**J.-C. P.** : À l'école primaire, il ne s'agit pas de faire de belles leçons de grammaire, il faut associer l'apprentissage de la grammaire à la pratique de la langue. Dans leur leçon de grammaire, les manuels du primaire sont extrêmement légers, et ils ont raison. Il faut essentiellement une grammaire pratique.

Dans le travail de la langue, on a deux approches possibles : l'approche autonome et l'approche intégrée, où la grammaire peut être au service d'un projet global. Exemple : on travaille sur l'adjectif, non pour apprendre qu'il peut être attribut, épithète, et s'accorde en genre et en nombre, mais parce que l'adjectif est un élément indispensable pour faire une bonne description. Tout le travail autour de l'adjectif sera finalisé pour la description. Personnellement, je pense, et je ne suis pas le seul à le dire, que la position d'équilibre c'est une approche mixte. On a besoin de l'approche intégrée parce que cela finalise les domaines grammaire, vocabulaire, etc. Mais, en même temps, si l'on veut avoir une progression des apprentissages, il faut, au cycle 3, des activités décrochées avec la découverte du sujet, de ses rapports avec le verbe, des différents complé-

« On peut craindre le retour à une démarche transmissive : on apprend la règle et on fait des exercices d'application de la règle. »

Jean-Christophe Pellat

ments du verbe. Lorsqu'on a besoin d'asseoir des notions fondamentales, les activités décrochées ne sont pas exclues, mais, au bout du compte, il faut conserver un rapport entre les différents domaines du fran-



J.-C. Pellat rappelle l'importance d'associer à l'école primaire l'apprentissage de la grammaire et les pratiques de la langue.

çais sinon tel ou tel apprentissage va tourner à vide.

L'apprentissage de la langue peut-il être une source de plaisir ?

**J.-C. P.** : Colette raconte qu'un jour, à 8 ans, elle a entendu le mot presbytère. Avec ce mot, elle fait un texte délicieux ("Le curé sur le mur", La maison de Claudine) en imaginant tout le contenu qu'il peut avoir. Elle joue avec ce mot jusqu'au moment où elle se confronte au monde des adultes qui lui explique le "vrai" sens du mot... Par le plaisir du jeu avec les formes et les sens, l'ouverture sur la dimension poétique du langage contribue aux apprentissages, en dépassant la simple dimension utilitaire.

Quant à la grammaire, pour les plus grands, elle augmente l'intérêt que l'on peut trouver au texte littéraire. Muriel Barbery, dans *L'élégance du hérisson*, met sous la plume de sa collégienne : "Grammaire/Une strate de conscience/Menant à la beauté" (Pensée profonde n° 10). ■

Propos recueillis par Anne Popet

## Bilinguisme et voie directe

Le colloque du 9 octobre a permis de présenter, sûrement très et trop rapidement, la pédagogie de la voie directe et les hypothèses de recherche qui ont présidé à sa mise en œuvre (dispositif de La Leçon de Lecture), notamment à partir du travail effectué à Laurent Clerc.

Nous reprendrons ici des points abordés lors de cette présentation qui montrent que la problématique de l'apprentissage de la langue écrite n'est pas, selon nous, différente chez les enfants sourds et chez les enfants entendants.

D'une part parce que nous considérons l'écrit comme un langage pour l'œil, et d'autre part parce que nous pensons que la langue des signes est une langue à part entière qui doit être utilisée pour la formulation d'hypothèses, les discussions sur le sens, l'intertextualité, les stratégies utilisées... et aussi pour les activités méta-lexiques (celles qui permettent le passage du message écrit au code écrit), comme la langue orale est utilisée pour ces activités réflexives chez les enfants entendants. Langue des signes et langue orale (auxquelles s'ajoutera l'écrit lui-même à travers les tableaux, listes, schémas...) permettent à l'évidence les mêmes approches socialisées de l'écrit.

Les enquêtes ministérielles indiquent que 80% de la population sourde est touchée par l'illettrisme. Pourtant ce chiffre n'a l'air ni d'inquiéter ni d'interroger la plupart des responsables professionnels de la surdité qui continuent donc de promouvoir et d'imposer un « oralisme », au nom d'un « audiocentrisme » qui apparaît consensuel et apparemment inamovible, mais qui doit bien porter une grande part de responsabilité dans cet état désastreux. On voit bien aussi que c'est un statut qui est ici en jeu. Les sourds sont considérés par rapport à une norme qui n'est pas la leur (l'usage de l'oral) et donc définis comme a-normaux ou handicapés. De fait, ils sont pensés « déficitaires » et l'acte pédagogique consistera à combler coûte que coûte ce « déficit ».

On ne peut que rapprocher bien sûr ces données des statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale concernant les évaluations qui montrent que seulement 20% des élèves entrant en 6<sup>ème</sup> maîtrisent les compétences pour accéder à l'implicite d'un texte. Autrement dit, le modèle d'apprentissage par la médiation phonologique ne permet pas, loin s'en faut, de rendre les entendants lecteurs. Il n'a donc même pas le supputé avantage d'être efficient pour des enfants qui maîtrisent l'oral.

Dans les deux cas, on est donc toujours dans cet acharnement à ne voir dans l'écrit qu'un système de notation de l'oral (le phonocentrisme saussurien qui donne une caution « scientifique » dont la date de péremption est dépassée depuis longtemps) et qui conduit surtout à l'alphabétisation, c'est-à-dire à la dotation d'un instrument rudimentaire du traitement de l'écrit, avec les bonheurs que l'on sait, pour les raisons que l'on connaît. Ce que Jules instaura il y a plus d'un siècle ne sera pas d'ailleurs renié par Luc.

C'est donc toujours le même modèle développemental qui sert de référence et dont nous disons qu'il décrit la manière d'enseigner alors qu'il prétend décrire la manière d'apprendre.

	Avant 5 ans	5-8 ans	Après 8 ans
Voie directe	2 stades logographiques		Voie orthographique
Voie indirecte		Voie alphabétique	

Car on ne sait toujours pas pourquoi les enfants abandonneraient l'usage de la voie directe vers 5 ans, ni comment ils « passeraient » de la voie alphabétique à la voie orthographique, à moins de croire aux « recommandations » tout autant ministérielles que mystérieuses et mystifiantes qui préconisaient de « continuer à exercer les enfants à entendre le bruit que font les mots écrits sur le papier "pour se doter" sans en prendre conscience » et « à l'insu » de l'enseignant de la voie orthographique, celle des lecteurs confirmés, experts.

Une chose est sûre, c'est que beaucoup d'enfants malgré la bonne volonté et les efforts acoustiques dont ils témoignent pour entendre le « bruit des mots écrits » n'accèdent pas à la voie orthographique (directement à l'écrit, étymologiquement) et font partie de ceux dont on dit naïvement (?) qu'ils savent lire mais qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ce qui paraissait une ineptie il y a quelques temps a retrouvé une validité « scientifique » grâce à certains psychologues cognitivistes, adeptes du modèle et de la métaphore informatiques, qui nient le « lire c'est comprendre » au bénéfice du retour « du lire et comprendre ».

Comme c'est le même modèle qui est calqué pour l'enseignement de la lecture chez les enfants sourds, on imagine

combien ils devront redoubler d'efforts pour entendre ces « fameux bruits que font les mots écrits ».

Assurément, les recherches sur la pédagogie de la voie directe sont on ne peut plus légitimes chez les entendants pour construire un autre rapport à l'écrit et utiliser ce dernier pour ce qu'il est. Elles apparaissent encore plus indispensables pour l'apprentissage des enfants sourds. On voit très bien de quoi leurs détracteurs à l'arrogance scientiste, dans le corps médical principalement, sont comptables en étant prescripteurs de ces méthodes oralistes qui continuent de faire la preuve de leur nocivité.

Dire que l'écrit est un langage pour l'œil n'est pas de l'ordre de l'opinion. Si on peut oraliser de l'écrit, c'est parce qu'on l'a traité avec l'œil avant, avec un léger décalage. L'oral se développe dans le temps et le message disparaît au fur et à mesure qu'il est produit. L'écrit se développe dans l'espace et le message est donné en entier. Sa permanence permet plusieurs types d'investigations. L'information est toujours disponible et organisée (Cf. *La raison graphique* de J. Goody).

Qu'on pense, à titre de simple exemple, au menu du restaurant scolaire du mois de décembre présenté sous forme d'un tableau (premier type d'apparition d'écriture peu soucieuse de transcrire l'oral...) Il est évidemment possible d'oraliser chaque mot (jours, plats...) et un lecteur porte parole pourra communiquer toutes les informations à un auditoire attentif suivant plusieurs modalités, par lignes, colonnes, cellules (car comment dire de manière linéaire ce qui est organisé en deux dimensions ?) mais que restera-t-il dans la mémoire des commensaux après lecture *in extenso* ? En revanche, le lecteur aura pris de multiples indices graphiques, visuels : le type d'organisation du tableau, les différentes polices et déclinaisons, les éventuels codes de couleurs et symboles... qui auront structuré le message, qui sont « inoralisables » et qui auront guidé sa lecture.

Il apparaît donc évident que les stratégies mises en œuvre ne sont pas de même nature suivant qu'on considère l'écrit comme un simple système de notation de l'oral (qui coderait alors du son) ou comme un outil de pensée (un instrument psychique dans la terminologie vygotskienne) qui code du sens. Il apparaît tout aussi évident que les compétences linguistiques mises en œuvre sont aussi elles-mêmes de natures différentes. Dans le premier cas, elles résultent d'un dressage laborieux bien souvent aléatoire et dérisoire pour transformer du graphique en sons. Dans le second, elles se construisent et s'exercent dans une confrontation aux messages dans les aspects syntaxiques, morphologiques, lexicaux, sémantiques... du code de l'écrit.

Tout le monde semble s'accorder sur le fait que dans l'acte de lecture interagissent des procédures dites de « haut niveau »

qui gèrent le sémantique, les concepts, les connaissances, et des procédures dites de « bas niveau » qui traitent le graphique, les données, le texte.

Cette interaction se décline en deux conceptions antagonistes :

- une qui donne une prédominance absolue au traitement « de bas niveau » et qui en même temps considère le graphique comme une notation de l'oral. Dans ce modèle, l'assemblage de phonèmes produit des syllabes qui, combinées, produisent des mots qui produisent des phrases... qui produisent des textes. Ce modèle justifie théoriquement toutes les méthodes d'apprentissage fondées sur la nécessaire médiation phonologique (la voie alphabétique en usage dans 90% des cycles 2). C'est le modèle de « bas en haut ».

- et celle (notre référence) selon laquelle le traitement du graphique est piloté par le sémantique. Ainsi, dans l'acte de lecture, les connaissances que le lecteur a sur le monde, sur le lexique, sur le fonctionnement, les formes et les enjeux de l'écrit, sur les diverses productions d'écrits, sur l'écriture de l'auteur, sur le texte lui-même... vont guider le traitement du texte et de tous ses éléments depuis sa matérialité (formats, supports...), sa mise en page (articulation texte/iconographie, titres, paragraphes, légendes, polices de caractère...) ses différentes structures syntaxiques, jusqu'aux lexèmes et morphèmes et signes (points, traits...).

Dans ce modèle, l'écrit est considéré pour ce qu'il est : un langage pour l'œil qui ne peut se traiter que *directement* (sans médiation phonologique, qui se révèle inutile, insuffisante et dommageable) et dont tous les éléments sont organisés selon un code graphique qui s'exerce dans l'espace.

On ne voit donc pas bien pourquoi la pédagogie de la voie directe n'est pas considérée *a fortiori* comme la seule voie d'accès aux messages écrits pour les enfants sourds.

Gilles MONDÉMÉ

L'ÉCRIT ET SON APPRENTISSAGE CONSIDERES  
COMME PRATIQUES SOCIALES ET CULTURELLES

Le sujet de cette communication pourrait paraître marginal ou mineur dans une problématique centrée sur la pratique pédagogique de l'apprentissage de l'écrit. D'une part parce que le champ de la recherche s'est davantage préoccupé de ce qui a été déterminé comme le noyau central de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire la maîtrise du code, que des conditions qui, pour aussi "externes" qu'elle soient par rapport aux arcanes du développement cognitif, n'en constituent pas moins des contraintes incontournables et intégrantes de cet apprentissage. D'autre part parce que les préoccupations pédagogiques des acteurs de terrain se sont longtemps et essentiellement orientées vers la maîtrise de savoirs et de savoir-faire qui pouvaient facilement faire l'objet d'une organisation didactique, en même temps qu'ils pouvaient être testables et évaluables et qui répondaient le plus souvent, en particulier avec des enfants sourds, à ce qui constituait une situation problème massive et complexe. Deux raisons donc qui excluraient la problématique de la pratique sociale et culturelle de l'écrit des questions centrales concernant l'apprentissage de l'écrit.

Et pourtant je voudrais affirmer ici qu'apprendre à lire et à écrire comporte pour un praticien de la pédagogie, et encore plus s'il s'agit de pédagogie spécialisée, l'intégration de ces données dans l'organisation qu'il propose de cet apprentissage à des enfants, qu'ils soient entendants ou sourds.

#### Faire l'apprentissage d'une pratique

L'écrit est un objet social et culturel dont l'apprentissage ne peut se concevoir en dehors de l'apprentissage des conditions de production et d'utilisation de cet objet. Maîtriser l'écrit, ce n'est pas seulement connaître le code et la combinatoire, identifier ou orthographier des mots ou manipuler la morphosyntaxe. Maîtriser cet objet c'est d'abord en maîtriser les fonctions, les buts et les enjeux, en même temps ou même avant son fonctionnement. En ce sens, c'est d'abord la pratique de l'écrit qui devra être expérimentée par l'apprenant, pratique dans laquelle il conceptualisera les contours de cet objet social et culturel, il mettra en place des représentations successives et évolutives de ce à quoi cela sert, de comment et quand on s'en sert, de comment cela fonctionne et à quel besoin cela répond, etc...

L'efficacité de cette expérimentation est avérée dans le milieu familial lorsque l'écrit participe des interactions dans lesquelles va se trouver l'enfant. L'écrit devient ainsi, pour l'enfant, au moins dans certains milieux, une véritable pratique sociale ; et c'est cette pratique, objet d'un faire et d'un dire, qui fonde les valeurs sur lesquelles va s'accrocher un enfant qui apprend à

lire. Autrement dit, la pratique de l'écrit sera une évidence pour certains, alors qu'elle sera une pratique étrangère, inaccessible, voire suspecte pour d'autres.

Cette pratique est tellement intégrée chez les adultes lecteurs, et parmi ceux-ci les professionnels de l'éducation, c'est même une telle évidence qu'on n'a pas pensé et qu'on ne pense pas toujours à enseigner (au sens de mettre les enfants dans les conditions pour l'apprendre) que l'écrit sert à communiquer. Ce n'est simple que lorsque l'on sait déjà communiquer par écrit, ou lorsque l'on vit, en y étant intégré, des phénomènes de communication écrite. Cela est si vrai que des élèves plus âgés peinent encore à intégrer toutes ces données. Ainsi *J.P. Bronckart* relate (in *Liaisons* de mars 1998, n  16, CNFEJS Chambéry) la difficulté de nombre d'enfants à produire le genre de texte requis par une consigne pourtant explicite. "Cette difficulté s'explique par le fait que pour maîtriser l'adéquation d'un genre de texte à une situation d'action, l'enfant doit d'abord avoir été exposé aux modèles pertinents, et avoir compris leur valeur communicative, et cette acquisition est bien entendu largement déterminée par les usages linguistiques en vigueur dans le sous-groupe social dans lequel il s'inscrit".

Il ne suffit pas d'un discours inaugural annuel sur l'écrit objet social et culturel et sur ses fonctions, pour que les enfants ou les élèves se construisent une représentation claire de ce qu'est l'écrit comme objet social et culturel. C'est dans une pratique sociale et culturelle qui s'inscrit dans un projet pédagogique autour d'un écrit remplissant une véritable fonction et objet d'une interaction avec d'autres que peut se construire progressivement une représentation de l'écrit dans sa réalité de fonction et de fonctionnement, à condition bien entendu que ces activités intègrent des activités techniques plus centrales.

Il appartient en effet à l'enseignement de la lecture et de l'écriture de proposer un apprentissage de l'écrit comme pratique sociale et culturelle, et non de laisser à l'environnement de l'enfant (qu'il soit sourd ou non) hors de l' cole le soin de lui fournir cette pratique sociale et culturelle, au risque d'aboutir à ces deux formes aussi caricaturales qu'inefficaces. que sont d'une part le v eu pieux de situations familiales privilégiées en ce domaine, d'autre part l'impuissance radicale qui en découle lorsque le v eu n'est pas exaucé. Dans cette perspective, la famille n'y perd pas son rôle essentiel, fondamental et fondateur ; l'action pédagogique viendra simplement fonder ce qui n'a pu être fondé dans certaines familles, étayer ce qui a pu être fondé ailleurs ou relayer socialement ce qui a pu être mis en place ici, c'est-à-dire répondre aux besoins individualisés de chacun des élèves.

C'est aussi une pratique pédagogique en ce sens qu'une pratique culturelle est quelque chose qui s'apprend, qui peut s'apprendre 'naturellement' dans une pratique sociale familiale par exemple, mais qu'il est de la mission d'un enseignant spécialisé de fournir à tous les enfants. Cela s'apprend au sein de l' cole en créant des situations où les interactions permettent l'appropriation culturelle. Cette pratique culturelle est constitutive de l'acte lexique présent dans l'activité de lecture comme dans celle d'écriture, tout comme la culture musicale n'est présente que dans l'acte d'écoute ou de production de musique.

Pour les jeunes sourds, la question de l'appropriation de l'écrit comme pratique sociale et culturelle se pose avec encore plus d'acuité. En premier lieu parce que pour qu'un objet soit intégré dans une interaction, le vecteur est, la plupart du temps et avec de plus en plus d'importance au fur et à mesure que le jeune enfant grandit, le langage. Le dire qui va accompagner l'acte adulte du rapport à l'écrit ne sera pas perçu, ou mal perçu, ou partiellement perçu, par l'enfant sourd, et ceci dans la majorité des cas. Je n'évoquerai pas ici les situations où les enfants sourds seraient à égalité avec les enfants entendants, à niveau culturel et de rapport à l'écrit égaux : parents sourds pratiquant la Langue des Signes avec leur enfant sourd, ou parents codant toujours en présence de leur enfant, même lorsqu'ils ne s'adressent pas à lui.

L'écrit est objet de commentaires allant du plus quotidien "attends je vais écrire ma liste de courses ! on va regarder (dans la revue) à quelle heure passe ton émission" au plus élaboré : lecture au sein de la famille d'un passage de livre ou d'article "écoutez-ça !" au livre raconté le soir au coucher, dans ce moment privilégié de relation. Pour les jeunes sourds, le "passage", la transmission culturelle de l'écrit comme étant un objet de l'environnement ne s'explique pas, ou s'explique moins, à cause du manque de performances linguistiques à un âge où la langue véhicule énormément d'informations, et quelle que soit la modalité choisie Langue des Signes ou langue orale codée, hormis quelques situations exceptionnelles.

*Un bain d'écrit n'est pas en lui-même facteur de l'apprentissage du lire et de l'écrire, à moins de croire en des vertus magiques de ce bain. Le bain ne sera facteur d'apprentissage que lorsque l'écrit prendra sens en étant véhiculé par un discours qui en parle et fait appel à lui. Et c'est peut-être là le handicap premier des jeunes sourds par rapport à l'écrit. L'irréductibilité du déficit de relation communicationnelle et linguistique du jeune enfant sourd, à un plus ou moins grand degré selon les situations familiales, selon les degrés de surdité et bien d'autres facteurs complémentaires, fait que l'écrit n'est souvent qu'un objet neutre, non impliqué dans la vie et les relations sociales, qui ne veut rien signifier parce qu'on ne le voit pas signifier dans le discours environnemental. Si le jeune enfant sourd peut voir ses parents dans le faire par rapport à l'écrit, il n'en perçoit pas le sens, la finalité, la fonction pas plus que le fonctionnement, à défaut du dire, de l'intégration de ce faire dans le discours le plus quotidien et le plus fonctionnel.*

C'est à ces titres que l'apprentissage de l'écrit comme pratique sociale et culturelle appartient de fait à la mission pédagogique des enseignants qui ont à travailler avec des jeunes sourds. A défaut de cet apprentissage, on voit nombre d'enfants, sourds ou malentendants, qu'ils soient scolarisés en classe ordinaire avec un soutien spécialisé ou scolarisés en classe spécialisée, qu'ils soient dans une pratique de la langue orale ou dans une pratique de "bilinguisme", qui n'ont pas compris que l'écrit est un objet vivant servant à communiquer au sens large, c'est-à-dire informer, mémoriser, prescrire, provoquer et exprimer des actions, des attitudes ou des sentiments.

Ces situations d'incompréhension n'empêchent pas les enfants de travailler consciencieusement, de réussir parfois dans ce qui constitue des éléments de l'apprentissage

ACFOS II - Surdité et accès à la langue écrite - Dimanche 29 novembre 1998

de l'écrit : maîtrise phonologique, lexique convenable, morphosyntaxe qui se construit... Est-ce suffisant ? Non, on le voit bien dans les résultats obtenus : l'activité cognitive qu'est la maîtrise de l'écrit ne trouve à se réaliser, et ne donne de résultats, que resituée dans un champ, dans un contexte, dans une réalité sociale et culturelle avec laquelle le sujet interagit et qu'on ne peut oblitérer comme étant une condition de cet apprentissage.

A C F O S II - Surdité et accès à la langue écrite - Samedi 28 novembre 1998

LECTURE ET ÉCRITURE CHEZ L'ENFANT SOURD:  
L'EFFET DE L'EXPÉRIENCE LINGUISTIQUE PRÉCOCE \*

L'acquisition de la lecture dans une écriture alphabétique

Les  critures alphabétiques, comme le français ou l'anglais, représentent la langue parl e au niveau morpho-phonémique. Ceci a des implications importantes sur l'acquisition de la lecture et de l'orthographe par les enfants entendants. En effet, les enfants ont généralement développé avant d'apprendre à lire un large lexique mental constitué de représentations phonologiques liées à des représentations sémantiques. Selon (Anglin, 1989), un enfant de 4 ans connaîtrait 3000 mots; un enfant de 6 ans connaîtrait entre 7000 et 10000 mots. L'acquisition de la lecture consiste à accéder de façon efficace à ces connaissances lexicales à partir des mots écrits.

On distingue généralement deux procédures permettant cet accès. La première est souvent qualifiée d'«accès phonologique ou indirect». L'enfant qui connaît les règles de correspondance entre orthographe et phonologie peut «assembler» une représentation phonologique à partir du mot écrit. Cette procédure nécessite la segmentation du mot écrit en graphèmes, l'établissement de correspondances adéquates entre chaque graphème et le segment phonologique correspondant et l'assemblage des segments phonologiques. Cette procédure est importante parce qu'elle permet d'identifier des mots écrits que l'enfant n'a jamais rencontré auparavant (Lieberman, 1973). Elle permet également de produire une forme orthographique qui respecte la prononciation du mot.

La seconde est appelée « accès orthographique ou direct ». Le lecteur habile lit environ 300 mots par minute. Cette habileté suppose l'existence d'une procédure rapide, automatique, très efficace de reconnaissance des mots écrits. Or, étant donné le nombre limité de caractères alphabétiques, les mots écrits présentent un fort degré de similitude visuelle les uns par rapport

\* Nous remercions vivement les enfants et les équipes de l' cole Intégrée et du Centre Comprendre et Parler (Belgique), de CODALI (France), du CESDA (France), de l'ALPC (France), de l' cole Intégrée Danielle Casanova   Argenteuil (France) pour leur participation ou leur collaboration à la collecte de ces données. Cette recherche a bénéficié du soutien de l'ANAFI (Belgique), du Fonds Van Goethem Brichant (Belgique) et du Fonds Houtman (Belgique).

aux autres. Ce phénomène est particulièrement accentué pour les mots monosyllabiques. Pour être identifié correctement, chaque mot doit donc être distingué de ses voisins orthographiques. Ceci implique le développement de représentations orthographiques nombreuses et d'une grande précision.

Comment se développent ces représentations orthographiques? Selon (Perfetti, 1992; Perfetti, 1997), les représentations orthographiques varient en précision au cours du développement. Elles sont d'abord « variables », ce qui signifie que toutes les lettres n'y sont pas entièrement spécifiées. Par exemple, la représentation orthographique correspondant au mot /vil   / contient les lettres « v », « i » et « l », tandis que l'orthographe du phonème / à / est encore sous-spécifiée. L'enfant écrira ce mot tantôt avec le graphème « in » tantôt avec le graphème « ain ». Progressivement, les représentations orthographiques se précisent totalement, et incluent des suites de lettres spécifiques. La représentation orthographique correspondant à /vil  / contient alors les graphèmes « v », « i », « l », « ain »<sup>1</sup>. Toujours selon Perfetti, la représentation orthographique entièrement spécifiée est intimement connectée à la représentation phonologique, au niveau sous-lexical: la lettre « v » est connectée au phonème /v/, la lettre « i » au phonème /i/, la lettre « l » au phonème /l/, le graphème « ain » au phonème /à / . La connaissance des segments de la parole faciliterait dès lors leur représentation complète au niveau orthographique. Le développement de représentations orthographiques ne dépendrait donc pas uniquement du degré d'exposition à l'écrit, mais aussi de la qualité des représentations phonologiques. Un enfant qui n'aurait pas des représentations phonologiques de bonne qualité aurait dès lors plus de difficulté à construire des représentations orthographiques.

Une alternative consiste à imaginer que le développement de représentations orthographiques s'effectue par des stratégies purement visuelles: les lettres d'un mot, et probablement les graphèmes, pourraient être incluses dans la représentation lexicale sans aucun lien avec la représentation phonologique. L'absence de lien entre représentation orthographique et phonologique pourrait s'expliquer par la faible qualité de la représentation phonologique et/ou par la difficulté à établir des connections au niveau sous-lexical. La possibilité de développer des représentations orthographiques sans lien avec la phonologie est attestée par l'étude de dyslexiques phonologiques développementaux. Par exemple, (Campbell and Butterworth, 1985) ont rapport  le cas d'une étudiante universitaire, R.E., qui éprouvait des difficultés importantes à lire des pseudo-mots, à effectuer des jugements de rimes et des manipulation de segments de la parole. Elle avait toutefois un niveau de lecture et d'orthographe comparable à celui des autres étudiants. Ses erreurs d'orthographe sont pour la plupart non compatibles avec la forme phonologique du mot, ce qui témoigne de l'absence de lien entre représentation orthographique et phonologique. Elle ne produit cependant pas de séquences de lettres illégales du point de vue

<sup>1</sup> graphème : lettre ou groupe de lettres représentant un phonème, par exemple V, CH, GN

orthographique. Ceci témoigne de la possibilité de développer une sensibilité à certains aspects fréquents de l'orthographe sans support de la phonologie.

On pourrait être tenté de suggérer que le cas des enfants sourds constitue une autre démonstration de cette possibilité. Cependant, avant d'adopter un tel point de vue, il faut discuter dans quelle mesure les enfants sourds ont accès à la phonologie de la langue orale.

### L'acquisition du code écrit par l'enfant sourd

#### Représentations phonologiques chez le sourd: un paradoxe?

L'accès des enfants sourds à la phonologie de la langue orale a fait l'objet d'opinions fortement contrastées. Dans le passé, certains auteurs ont assimilé la phonologie aux « sons », aux stimuli langagiers acoustiques, et, par conséquent, estimèrent que les sourds n'ont pas la possibilité de développer une connaissance de la phonologie de la langue orale. Cependant, les travaux récents portant sur la lecture labiale chez la personne entendant, ainsi que les travaux sur la langue des signes, ont mis en évidence la nature linguistique, abstraite et a-modale de la phonologie. Les unités phonologiques sont des unités linguistiques abstraites, appelées primitives linguistiques, liées aux gestes articulatoires. Dans le cas du langage parlé, les gestes articulatoires produisent des stimulations acoustiques mais aussi des mouvements des lèvres et de la mâchoire détectés par la vision. Les informations visuelles liées à la production de la parole sont intégrées avec les informations auditives à un stade précoce de traitement (McGurk and MacDonald, 1976). Selon les théories récentes, la perception de la parole par le sujet entendant est bi-modale, audio-visuelle (Liberman and Mattingly, 1985). Dans le cas du langage signé, les primitives linguistiques liées aux gestes articulatoires sont essentiellement la configuration de la main, la localisation, et le mouvement qui interviennent dans la production des signes ((Lidell and Johnson, 1986 ; Padden and Perlmutter, 1987)).

Il est cependant évident que, en raison de leur handicap sensoriel, les enfants sourds ont accès à la phonologie de la langue orale par le biais d'une expérience linguistique très différente de celle de l'enfant entendant. Leur expérience est essentiellement *visuelle* et *gestuelle*, et, à un moindre degré seulement, *auditive*. Par expérience *gestuelle*, nous nous référons au feed-back que les enfants reçoivent de leur propre articulation. En ce qui concerne les expériences *visuelles*, il s'agit essentiellement de la lecture labiale, des systèmes de communication tels que le Langage Parlé Complété (LPC), de la dactylologie et de la lecture et l'écriture.

Depuis le milieu des années '70, Dodd et ses collaborateurs ((Dodd, 1976) (Dodd, 1987)) ont souligné que la lecture labiale constitue un input premier permettant à l'enfant sourd de développer une connaissance de la structure phonologique de la langue orale. Les habiletés de

lecture labiale constituent l'un des meilleurs prédicteurs du développement ultérieur de la lecture et de l'orthographe (Hickson, 1999).

L'information délivrée par la lecture labiale est cependant ambiguë. Par exemple, les phonèmes /p/, /b/ et /m/ ont la même image labiale. Pour aider les enfants sourds   résoudre cette ambigu it , des systèmes tels que le Langage Parlé Complété (en anglais: Cued-Speech) ont été mis au point (Cornett, 1969). Le locuteur complète la parole (la lecture labiale du point de vue du récepteur) par des gestes manuels, formés de deux paramètres: la configuration de la main et le lieu d'articulation autour du visage. La combinaison de l'information délivrée par les lèvres et par les mains permet de transmettre une information sans ambigu it  sur les syllabes et les phonèmes qui les composent.

La dactylogogie est un système qui transcode visuellement toutes les lettres qui composent un mot écrit. La relation entre le signal dactylogogique correspondant à un mot et sa version écrite est donc totalement systématique. Ce type de code peut influencer la formation de la représentation phonologique au même titre que le mot écrit.

, Enfin, les représentations phonologiques sont également influencées par l'expérience du code écrit. La validité de cette idée a été démontrée chez l'enfant entendant (Ehri, 1984), et également chez les enfants sourds. Nous avons en effet observé que, lors de la nomination d'images, les enfants sourds émettent parfois des prononciations irrégulières, vraisemblablement dérivées de la forme orthographique du mot. Par exemple, certains enfants disent /tabak/ pour /taba/, /fyzil/pour /fyzi/ ((Leybaert, 1993, (Charlier, 2000)).

Pour résumer, nous partageons avec d'autres chercheurs (Hanson, 1991; Fleetwood and Metzger, 1998; LaSasso and Metzger, 1998) l'opinion selon laquelle la phonologie de la langue orale peut être acquise par l'enfant sourd **SANS** expérience acoustique. L'aspect critique dans ce développement est le fait que l'enfant ait accès à une information entièrement spécifiée, c'est-à-dire qu'il ait la possibilité de percevoir tous les contrastes phonologiques de la langue orale, indépendamment de la modalité (audio-visuelle, visuelle ou tactile) par laquelle cette information est perçue. La lecture labiale à elle seule n'offre pas cette possibilité. Par conséquent, les représentations phonologiques développées sur base de cet input manquent de précision et ne permettent probablement pas de mettre en oeuvre des traitements qui impliquent l'identification et la manipulation de parties de ces représentations, comme le jugement de rimes et l'établissement de correspondances entre graphèmes et phonèmes. Des systèmes de communication tels que le LPC devraient permettre, en principe, de transmettre une information complète sur tous les contrastes phonologiques. Par conséquent, les enfants exposés au LPC pourraient développer des représentations phonologiques précises et nombreuses, qui pourraient servir de base à la manipulation d'unités sous-lexicales telles que la rime ainsi qu'à l'établissement de correspondances phonèmes-graphèmes (Leybaert, 1998).

## DOCUMENT 8

## Organisation des « Pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds »

NOR : MENE1013746C  
circulaire n° 2010-068 du 28-5-2010  
MEN - DGESCO B2-2

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie

Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, l'article L. 112-3 du code de l'Éducation pose le principe de la liberté de choix entre une communication bilingue (langue des signes et langue française) et une communication en langue française. Les conditions d'exercice de ce choix ont été fixées par le décret n° 2006-503 du 3 mai 2006, relatif à l'éducation et au parcours scolaire des jeunes sourds, repris aux articles R. 351-21 à R. 351-25 du code de l'Éducation.

Ces deux modes de communication doivent être possibles dans les établissements scolaires où sont regroupés des élèves sourds, parfois dans des classes ordinaires, avec les élèves entendants.

- S'agissant de la communication bilingue, le législateur a donné à la langue des signes française (LSF) le statut de langue à part entière de la République (article L. 312-9-1 du code de l'Éducation). La démarche retenue par le ministère de l'Éducation nationale inclut, dès la maternelle, un apprentissage ou une consolidation de la connaissance de la langue des signes française pour ces jeunes sourds, ainsi qu'un accès graduel au français via le français écrit (lecture et écriture) dont la maîtrise est indispensable pour tout élève dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences.

Des programmes d'enseignement de la langue des signes française ont été élaborés en 2008 et 2009 pour l'école primaire, le collège et le lycée d'enseignement général et technologique et pour le lycée d'enseignement professionnel en vue de permettre une communication bilingue (langue des signes française-langue française) aux élèves sourds dont les parents en auront fait le choix. Cette obligation est renforcée par la nécessité pour ces enfants de parfaire leur connaissance de cette langue afin d'être en capacité de tirer profit d'un enseignement en LSF dès leur entrée en maternelle et tout au long du parcours scolaire. Les enseignants, pour l'essentiel aujourd'hui des enseignants sourds venant d'associations ou d'instituts spécialisés, sont contractualisés par les rectorats d'académie.

Ils sont seuls à ce jour à pouvoir enseigner la langue des signes et doivent appuyer leur enseignement sur les programmes officiels en s'aidant des fiches pédagogiques d'accompagnement de ces programmes. Programmes et fiches sont disponibles sur le site dédié à la LSF : <http://www.ressources-lsf.ednp.fr/>.

Pour assurer la nécessaire continuité entre les niveaux d'enseignement, la circulaire n° 2008-109 du 21 août 2008 fixait comme objectif l'établissement progressif, dans chaque académie, de la carte des « pôles LSF » où cet enseignement doit être dispensé. Une dizaine de ces pôles sont ouverts ou en cours de construction.

- La mise en place des premiers pôles, qui visaient d'abord les élèves dont les parents avaient fait le choix de la communication bilingue, a montré le besoin de modifier le concept de ce dispositif et de l'étendre aux élèves sourds dont les parents ont fait le choix d'une communication en langue française (écrit et oral), afin de permettre aux familles d'exercer leur libre choix entre ces deux modes de communication.

Il est donc apparu nécessaire de compléter la circulaire précitée en élargissant la notion de pôle ressources. Tel est l'objet de la présente circulaire.

Ces pôles trouvent leur légitimité dans le fait que les jeunes sourds ayant fait le choix bilingue, donc celui de la communication en face à face par la LSF, doivent être regroupés, puisque l'apprentissage de la LSF suppose des interactions langagières entre pairs, si possible dans des classes ordinaires.

### 1 - Une nouvelle appellation

La construction progressive de pôles ressources dans chaque académie, parfois sur plusieurs sites en fonction du nombre d'élèves concernés et le plus près possible de leur domicile, est en cours. Elle doit se poursuivre en fonction de la ressource humaine progressivement disponible pour enseigner la LSF et de la constitution d'un vivier de professeurs qualifiés (titulaires du Capes LSF dont la première session est ouverte en 2010 et qui pourront alors enseigner la LSF) ou habilités officiellement par l'attribution de la certification complémentaire (note de service n° 2009-188 du 17 décembre 2009, publiée au B.O. du 24 décembre 2009) pour enseigner leur discipline en LSF. Cette habilitation doit être généralisée à toutes les académies dès la rentrée 2010.

De plus, l'expérience montre que ces pôles étant, pour les premiers du moins, implantés dans des grandes villes, y sont aussi scolarisés des enfants dont les parents ont fait le choix de la communication en français.

L'appellation « pôles LSF » se révèle donc trop restrictive.

C'est pourquoi il a été décidé de dénommer désormais ces pôles « Pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des élèves sourds » ou Pass.

Ce changement d'appellation vise à élargir la notion de pôle aux dispositifs pédagogiques et technologiques permettant à tous les jeunes sourds, quel que soit le mode de communication choisi par leurs familles, de suivre un enseignement au plus près possible d'une scolarisation ordinaire sans se focaliser sur la seule LSF. Il convient par conséquent de veiller à concentrer dans ces Pass les meilleures conditions possibles de scolarisation, l'exigence de qualité restant primordiale.

#### 2 - Un objectif pédagogique essentiel : la maîtrise du français

La difficulté pédagogique majeure avec des jeunes sourds réside dans l'apprentissage de la lecture en raison de la quasi-impossibilité d'avoir recours au code de correspondance grapho-phonétique. L'absence relative de résolution de cette difficulté depuis de nombreuses décennies a amené notre pays, comme d'autres, à connaître des formes d'illettrisme chez les personnes sourdes. Ceci doit être fortement pris en compte.

C'est pourquoi un effort sans précédent doit être accompli afin de s'assurer de la maîtrise de la lecture et de l'écriture par tous les élèves sourds, a minima. **Le Pass doit servir de cadre à la réalisation de cet objectif.** Il s'agit de renforcer prioritairement l'apprentissage du français, écrit pour les élèves ayant fait le choix d'une communication bilingue, écrit et oral pour les élèves ayant fait le choix d'une communication en langue française. Selon le degré de surdité et les possibilités individuelles de chaque élève, une offre de l'apprentissage du français écrit et oral sera ainsi disponible pour tous. À cette fin, il est nécessaire de prendre les dispositions utiles pour que tous les élèves sourds scolarisés en établissements scolaires se voient proposer un renforcement de l'enseignement du français, à hauteur d'une heure par semaine au minimum.

#### 3 - Une organisation cohérente et resserrée

Afin de compléter les dispositions prévues par la circulaire n° 2008-109 du 21 août 2008, un médiateur pédagogique sera désigné dans chaque Pass. Il sera choisi parmi les professeurs (du premier ou du second degré) ayant acquis la certification complémentaire en LSF prévue par l'arrêté du 30 novembre 2009. Sa mission sera double. Il aura pour tâche d'assurer une médiation pédagogique auprès des élèves sourds qui pourront le rencontrer à une heure donnée fixée dans les emplois du temps, pour faire état de leurs difficultés scolaires. Il servira aussi de médiateur auprès de ses collègues professeurs disciplinaires auxquels il rendra compte des difficultés spécifiques des élèves sourds à suivre, par exemple, telle ou telle partie du cours. Cette heure de médiation sera incluse dans son service ou effectuée en heure supplémentaire.

Ce médiateur, compétent en LSF, pourra aussi assurer l'interface dans la communication (français/LSF ou LSF/français) entre les parents et les professeurs ou le personnel administratif de l'établissement, selon les besoins.

Les élèves sourds dont les parents ont fait le choix d'une communication bilingue doivent recevoir un temps d'enseignement de la LSF conséquent, qui ne pourra être inférieur au temps consacré ordinairement à l'enseignement du français oral. Un minimum de deux heures hebdomadaires de LSF semble s'imposer, en supplément de l'enseignement des autres disciplines. Chaque établissement en fixera les conditions de mise en place en fonction du nombre d'enfants sourds concernés.

Les jeunes sourds ayant fait le choix de la communication en langue française seront scolarisés dans ces Pass, l'expérience montrant qu'un bon nombre d'entre eux acquièrent aussi la LSF à un moment donné de leur parcours scolaire, et sans préjuger des aides éventuelles qui pourraient leur être apportées par les services de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire (SSEFIS) ou autres.

#### 4 - Le recours aux Tice

Les Tice peuvent aussi, dans ce domaine de la scolarisation d'élèves à besoins particuliers, apporter des aides utiles.

Le plan gouvernemental en faveur des personnes sourdes ou malentendantes a inscrit l'expérimentation de nouvelles technologies de l'information et de la communication dans trois académies dès la rentrée 2010. De nombreuses expérimentations sont déjà en cours et donnent des résultats satisfaisants.

Afin d'assurer l'accès aux cours dispensés dans les salles de classe par les professeurs, seuls spécialistes des disciplines enseignées, des logiciels, de reconnaissance vocale et de synthèse vocale (écran-voix et voix-écran), notamment, peuvent être utilisés efficacement. Leur emploi, en simultané dans la seule salle de classe, permet une interactivité entre le professeur, les élèves entendants et les élèves sourds scolarisés avec eux. Ces outils ont été expérimentés pour affiner leur utilisation pédagogique, en appui sur de nouvelles modalités d'enseignement qui feront l'objet de la plus grande attention, d'autant qu'elles sont transférables à des publics d'élèves ordinaires, toujours hétérogènes.

Ces logiciels, utilisés uniquement dans la salle de classe, ne dispensent en aucun cas de l'enseignement de la langue des signes française qui doit être assuré hebdomadairement aux élèves ayant fait le choix de la communication bilingue. Ces outils réclament cependant de la part des élèves (qu'ils aient fait le choix de la communication bilingue ou celui de la communication en langue française) une bonne connaissance du français écrit. C'est pourquoi on veillera à ce que des cours de renforcement de français soient mis en place dans ces Pass, le plus tôt possible (cf. supra). Ils bénéficieront aux élèves sourds dont les parents ont fait le choix de la communication bilingue (LSF et français écrit) et aux élèves dont les parents ont fait le choix de la

communication en langue française : dans les deux cas, leur scolarité et leur réussite seront renforcées par ce soutien en français, discipline transversale essentielle à l'acquisition des savoirs et des compétences.

C'est par l'addition de toutes ces modalités, la mise en synergie d'enseignants sourds, de professeurs titulaires du Capes LSF et de professeurs habilités par la certification complémentaire, avec l'appui d'un usage pertinent d'outils technologiques, que ces Pass offriront la meilleure qualité d'enseignement à ces élèves à besoins particuliers.

Dans l'esprit de l'égalité des chances pour tous, il faudra veiller, sur l'ensemble du territoire national, à inscrire dans les plans académiques de formation (Paf) pour les enseignants volontaires des actions appropriées visant à leur assurer une initiation à l'usage des outils technologiques mentionnés plus haut, un apprentissage de la technique du codage et des formations à des pratiques pédagogiques adaptées.

Il convient de souligner également que les cours dispensés en classes « ordinaires » doivent aller à l'essentiel et être projetés dans leurs versions écrites (tous les élèves, sourds ou entendants, doivent pouvoir les lire) afin de laisser du temps, dans la classe, à des activités interactives rendues possibles par le recours aux logiciels. La France s'inscrit ainsi au nombre des pays européens ayant fait le choix de l'école inclusive : les élèves sourds doivent pouvoir être scolarisés avec les élèves entendants et ce, quel que soit le choix du mode de communication fait par leurs familles.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement,  
et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire,  
Jean-Michel Blanquer