

PROVINCE DE LIEGE – ARRONDISSEMENT DE LIEGE

COMMUNE DE CHAUDFONTAINE

PROJET DE DECISION - SEANCE DU CONSEIL COMMUNAL

Séance du 25 juin 2025

Service : Enseignement
Agent traitant :

Objet : Enseignement - Ecole communale Marcel Thiry de Mehagne - Projet d'école : décision

LE CONSEIL COMMUNAL,

Vu le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, notamment son article 70 ;

Vu le décret du 3 mai 2019 mettant en place le tronc commun ;

Attendu que la Commission paritaire locale a approuvé le projet le 10 juin 2025 ;

Attendu que le Conseil de participation a approuvé le présent projet en date du 19 juin 2025 ;

A ces causes,

En Séance publique,

Après en avoir délibéré,

ARRÊTE,

Article unique

Le projet d'établissement de l'école Marcel Thiry de Mehagne tel qu'annexé est approuvé.



Enseignement communal de Chaudfontaine

ECOLE MARCEL THIRY

**Au Passou, 40
4053 Mehagne (Embourg)
04.36.15.664
0478.342.446
ecole.mthiry@chaudfontaine.be
<http://www.ecolemarcelthiry.be>**

Direction : Sophie Blanche

PROJET D'ECOLE

Finalités éducatives

Le changement apparaît comme une des données fondamentales de la société dans laquelle s'engagent nos enfants. Il ne s'agit plus de faire découvrir à l'enfant un milieu considéré comme donné avec lequel il doit nouer des rapports figés, mais de l'inviter à l'explorer, le construire et y agir pour y trouver sa place. Dans cette société en mutation, l'école doit accorder une attention particulière aux besoins sociaux et développer l'aptitude à faire face et à participer aux réalités de la vie.

L'éducation doit viser l'épanouissement global de l'enfant dans l'exploration, la rigueur et le travail. Il s'agit de l'amener à construire des apprentissages qui renforceront savoirs, découverte et affirmation de soi, esprit d'autonomie et sens des responsabilités.

L'équipe éducative poursuit également l'édification de l'école sur la voie de la démocratie en étant attentive aux droits et devoirs de chacun dans un contexte de valorisation personnelle, de reconnaissance des différences comme richesses ajoutées et de solidarité.

L'acquisition d'une « culture lettrée » exigeante qui dégage le sujet de l'utilitarisme immédiat et déplace son intérêt vers les enjeux plutôt que sur le bénéfice à court terme permet à toute personne d'accéder à une posture lucide, critique et interactive par rapport à l'ensemble des situations dans lesquelles elle est susceptible de se trouver.

Philippe Meirieu,
L'école, le numérique et la société qui vient (ouvrage collectif),
Éditions mille.et.une.nuits 2012, p.62

A l'origine de toute conquête, il y a, non la connaissance, qui ne vient normalement qu'en fonction des nécessités de la vie, mais l'expérience, l'exercice et le travail.

Toute méthode est regrettable qui prétend faire boire le cheval qui n'a pas soif. Toute méthode est bonne qui ouvre l'appétit de savoir et aiguise le besoin puissant de travail.

Célestin Freinet
TEXTE N° 9 Les Dits de Mathieu
Delachaux et Niestlé, 1978

Moyens utilisés

Les démarches pédagogiques que nous menons s'inscrivent dans le cadre légal établi par le décret « Missions » de la Communauté française définissant les missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et organisant les structures propres à l'atteindre : le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun ; le programme d'étude du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces ; les projets, éducatif et pédagogique, adoptés par la Commune de Chaudfontaine.

Sur la voie de la pédagogie active

La pédagogie active invite à une refonte radicale des pratiques d'enseignement et redéfinit en profondeur les liens pédagogiques entre tous les acteurs de l'école. Cet appel au changement fondamental est une construction permanente, pas à pas, en équipe et dans le respect de chacun. La pédagogie active n'est donc pas un modèle, et encore moins un ensemble de techniques, mais une voie à tracer.

« La pédagogie active favorise le développement socio-moral au sein d'une atmosphère de coopération dans la classe qui influence simultanément le développement intellectuel, social, moral et celui de la personnalité »

(Rheta De Vries, L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire : l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif, In : Revue française de pédagogie. Volume 119, 1997. p71)

La valorisation personnelle, la reconnaissance des différences comme richesses ajoutées et la coopération sont les valeurs premières de la pédagogie active. L'école prend son sens lorsque la classe partage le projet de construire ensemble les conditions de réussite de tous.

La pédagogie active est une pédagogie socio-constructiviste :

L'apprentissage est un acte social qui conduit à la transformation des représentations mentales des élèves.

Il ne se construit que s'il y a interaction sociale et plus précisément conflit sociocognitif, qui se caractérise par une coopération active avec prise en compte du point de vue d'autrui et recherche d'un dépassement des différences et contradictions pour parvenir à une connaissance commune.

La pédagogie active a pour but de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche ; il observe, questionne, associe, émet et vérifie des hypothèses, résout des problèmes.

L'enseignant a le rôle de concevoir des situations signifiantes, qui impliquent les élèves et qui vont leur permettre de construire leurs connaissances en interaction en dehors de toute compétition. Elles sont le plus possible ancrées dans la réalité de la vie de la classe (une lecture, un écrit, un événement interne ou externe à la classe, un projet, un jeu de rôle...)

Dans un système classique d'enseignement, les condisciples n'ont pas forcément besoin les uns des autres pour progresser et l'évaluation les hiérarchise, voire les met

en compétition, sur une échelle entre ignorant et savant sur la seule base de leur production respective.

L'évaluation à l'œuvre en pédagogie active doit être cohérente avec les valeurs éducatives qu'elle porte. Elle doit donc renseigner utilement l'élève, l'enseignant et les parents, le premier pour mieux apprendre, le deuxième pour mieux enseigner et les troisièmes pour mieux accompagner. Dans cette perspective, elle doit qualifier et non disqualifier, elle ne se contente pas de vérifier les connaissances mais interroge le processus d'apprentissage dans toute sa complexité.

Le chapitre I de ce projet d'établissement détaille le système d'évaluation à l'œuvre dans notre école.

Un regard global

Nous organisons un enseignement qui veut tenir compte du développement de plusieurs facettes essentielles de la personnalité de l'enfant.

On pourra parler de globalité si les domaines d'activités ne sont pas systématiquement cloisonnés. Ainsi, une activité d'éveil scientifique peut être l'opportunité d'interroger en français la construction d'un texte à caractère scientifique. Une visite de musée en maternelle ouvre des perspectives en graphisme, et en primaire interroge un moment de l'histoire de l'art...

Dans la section maternelle, les observations des élèves en classe comme en salle de psychomotricité font l'objet d'échanges de vue et d'objectifs entre titulaires et maîtres spéciaux de psychomotricité.

Une éducation plus globale doit permettre aux élèves de développer et de valoriser des compétences d'initiative et de créativité.

Les fréquentes rencontres que font nos élèves avec des acteurs du monde artistique, social, voire économique, les invitent à être curieux d'un monde plus large que celui défini par les murs de l'école.

Le projet pédagogique de l'ensemble de l'école puise une part essentielle de son inspiration dans la pédagogie élaborée par Célestin Freinet, dont les principes demeurent d'une remarquable actualité. Cette pédagogie humaniste repose sur une conception active de l'apprentissage, qui reconnaît pleinement l'enfant comme un être en développement, porteur de potentialités, et acteur de ses apprentissages.

Les invariants pédagogiques de Freinet — tels que la confiance dans la capacité de chaque enfant à apprendre, le refus de l'autorité arbitraire, la valorisation de l'expression libre, ou encore l'importance du tâtonnement expérimental — fondent notre approche éducative. Ils nous engagent à concevoir l'école comme un lieu de vie, d'expérimentation et de coopération, où l'élève évolue dans un cadre à la fois structurant et bienveillant, propice à l'autonomie, à la responsabilité et à l'engagement collectif.

Ainsi, dans notre quotidien scolaire, ces principes se traduisent par une organisation qui favorise le travail en ateliers, la mise en place de conseils coopératifs, la production d'écrits authentiques, l'ouverture sur l'environnement social et naturel, et une évaluation qui soutient les progrès plutôt qu'elle ne sanctionne. Cette démarche

permet de donner du sens aux apprentissages, de stimuler la curiosité intellectuelle et de développer des compétences transversales indispensables à la formation de citoyens éclairés, libres et solidaires.

C'est dans cette perspective que notre école s'inscrit, avec la volonté constante d'adapter ses pratiques pédagogiques aux besoins des élèves, tout en s'appuyant sur une vision cohérente, fondée sur des valeurs profondément éducatives.

Le contrat d'objectifs (1^{er} contrat = de sept 2019 à juin 2026)

Chaque école est liée par un contrat (plan de pilotage) dans lequel elle fixe des objectifs et des actions pour y répondre en vue d'améliorer son enseignement. Notre équipe s'est assigné cinq objectifs spécifiques qu'elle poursuit à travers un certain nombre d'actions en partie initiées depuis septembre 2019. Notre contrat d'objectifs s'inscrit dans le développement de pratiques collaboratives au sein de l'équipe et, pour quatre d'entre eux, poursuit notre engagement sur la voie d'une pédagogie active.

- I. Objectif 1 : poursuivre un enseignement commun pour un apprentissage des outils au service de la langue de la première à la sixième année primaire basé sur l'observation du fonctionnement de la langue. C'est cette observation systématique qui fait apparaître progressivement les outils (grammaire, orthographe, conjugaison) et les rend indispensables à la compréhension et à l'expression de la langue écrite.
- II. Objectif 2 : développer dans les classes volontaires un enseignement des mathématiques essentiellement à partir d'événements de classe (quoi de neuf, vécus, sorties, créations ou recherches mathématiques, constructions).
Méthode naturelle d'apprentissage inspirée par le mouvement de pédagogie Freinet.
- III. Objectif 3 : installer dans chaque classe volontaire le conseil de coopération afin de vivre au quotidien la coopération et les principes démocratiques, notamment en construisant ensemble des solutions aux conflits et défis propres à la vie de la classe.
Démarche inspirée par le mouvement de pédagogie Freinet.
- IV. Objectif 4 : soutenir la recherche par les enseignants de solutions pérennes face à des situations problématiques qu'ils peuvent rencontrer avec leurs élèves (difficultés d'apprentissage, gestion des comportements) par la mise en place d'un groupe participatif d'analyse des pratiques professionnelles.
- V. Objectif 5 : aménager les espaces et l'organisation des déplacements dans certaines zones de l'école afin de réduire les nuisances sonores.

Concrètement

A. Cycles

Par rapport à l'approche « un an, un enseignant, une classe », l'enseignement en cycles élargit les champs temporel, relationnel et méthodologique des apprentissages :

- Cycles 2 ½ - 5 ans, 5 – 8 ans, 8 – 10 ans, 10 – 12 ans.
- Les enfants construisent leurs apprentissages dans la durée d'un cycle.
- Lors des deux heures hebdomadaires de concertation, les enseignants ne se limitent pas à préparer leurs leçons ensemble mais construisent pas à pas, par leurs échanges, une intelligence commune des enjeux de leurs pratiques. C'est un des principaux leviers dans l'évolution des pratiques d'enseignement au sein de notre école.
- Entre les cycles, les enseignants assurent la cohésion pédagogique par
 - la précision du niveau attendu et l'ajustement des exigences d'un cycle à l'autre;
 - la connaissance réciproque des pratiques pédagogiques propres à chaque cycle;
 - les journées de formation obligatoire qui sont l'occasion d'orienter et d'harmoniser nos pratiques professionnelles dans un meilleur ancrage en pédagogie active.

Zoom au cycle 2,5-5

Nous avons choisi de regrouper dans chaque classe des enfants de première et deuxième années. L'hétérogénéité des âges nous semble au cycle 2,5/5 un atout pédagogique :

- *Cette manière de travailler s'applique à l'ensemble des domaines d'apprentissage. Chacun suit son propre parcours vers les compétences de fin de cycle. L'enfant est acteur de ses apprentissages. Son engagement, comme estime de soi, s'en trouve renforcé.
Une telle structure nous permet une meilleure prise en compte des enfants, de leurs réussites, de leurs difficultés, de leur rythme d'acquisition et de leur démarche d'apprentissage.*
- *Si le mélange des sections demande une préparation plus délicate, elle facilite notre travail au quotidien : nous pouvons nous appuyer sur une partie de la classe déjà « élève » et autonome, nous bénéficions d'un temps d'enseignement à effectifs réduits l'après-midi, durant la sieste des plus petits.*
- *Lorsque le travail est strictement piloté par l'enseignante, le même pour tous et dans le même temps, alors les enfants s'habituent à attendre les consignes pour agir (ou s'opposer).*
- *Cette organisation favorise également la coopération entre les enfants : les plus avancés peuvent aider les plus jeunes, ce qui renforce les apprentissages des uns et la confiance des autres. Des dynamiques d'entraide et de tutorat naturel se mettent en place, enrichissant la vie de classe et les compétences sociales de chacun.*

La classe d'accueil fait actuellement exception à cette organisation. Nous l'avons voulue totalement disponible à accueillir tout au long de l'année les tout petits qui font leurs premiers pas à l'école.

B. Lecture - écriture

Leur apprentissage se construit le plus souvent dans des situations de communication variées, répétées et significatives.

L'écrit dans ses multiples fonctions (information, argumentation, créativité ...) et sa permanence est un vecteur culturel essentiel. Le livre en est un des supports principaux, nous lui accordons une place de choix dans notre bibliothèque – centre de documentation, nos bibliothèques de classe et différentes activités qui incitent nos élèves à l'investir.

L'apprentissage de la lecture comme de l'écriture repose sur une bonne construction du schéma corporel et de la motricité fine. La collaboration entre les titulaires des classes du premier cycle primaire et les maîtres spéciaux de psychomotricité est essentielle.

En lisant, les élèves cherchent à qui s'adresse l'écrit, qui en est l'auteur, quel est son but et quels sont les moyens qu'il utilise pour y parvenir. La structure de l'écrit analysé est également comparée à d'autres. Les apprentissages installés à la découverte de chacune des structures sont organisés dans des outils de référence construits en classe.

En écrivant, les élèves mobilisent tous les apprentissages acquis lors de l'observation et l'analyse des textes. Ils utilisent leurs référents pour se guider et ajuster leur production.

Le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire et la conjugaison sont des outils essentiels pour bien comprendre et utiliser la langue. Dans toute la mesure du possible, leur apprentissage s'inscrit dans la découverte et la production de textes qui seuls donnent sens à ces exigences.

Zoom sur la correspondance en 3^e maternelle

Les élèves participent tout au long de l'année à une correspondance écrite régulière avec une autre classe. Ce dispositif permet aux élèves d'échanger des lettres, qu'ils reçoivent et rédigent avec un soin particulier, en respectant les codes formels de l'écriture épistolaire.

Ce travail leur offre l'occasion de s'exercer à la lecture et à l'écriture dans un contexte porteur de sens. Ils découvrent et s'approprient la structure d'une lettre, apprennent à repérer et à utiliser des formulations récurrentes, et enrichissent leur vocabulaire.

La rédaction s'effectue d'abord à l'oral, par le biais d'une dictée à l'adulte. Le texte est ensuite recopié ou retravaillé par les élèves, afin de produire un courrier finalisé. Chaque élève signe la production avant l'envoi, ce qui renforce l'appropriation personnelle de l'écrit et la dimension authentique de l'échange.

Enfin, deux rencontres sont organisées dans l'année scolaire : l'une dans chaque établissement partenaire. Ces moments de rencontre concrétisent le lien tissé au fil des mois et donnent une véritable portée humaine à ce projet d'écriture, favorisant ainsi la motivation et l'investissement des élèves.

Des approches complémentaires

Le texte libre

Pratique inspirée par le mouvement Freinet

Dans notre école, sa mise en œuvre est la suivante :

Objectif général : promouvoir le goût de l'écriture et de la lecture.

Objectifs particuliers : favoriser une expression authentique, dédramatiser et donner du sens à l'écrit, développer les compétences langagières (orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire, techniques d'écriture) dans un contexte qui leur donne immédiatement sens.

Qu'est-ce que c'est ? Régulièrement, l'enfant écrit librement sur un sujet de son choix, qu'il trouve spontanément ou qu'il puise dans des propositions qui lui sont adressées. Le nombre de productions peut varier d'un enfant à l'autre. Les élèves peuvent proposer des sujets d'écriture à ceux qui n'en trouvent pas spontanément. S'en suit un travail, individuel et/ou collectif, de relecture, de correction, de réinvestissement des acquis, d'embellissement, de développement. Il peut aussi arriver que des liens soient tissés entre un texte libre et des écrits littéraires.

Concrètement : en maternelle, l'élève réalise un dessin libre puis dicte à l'adulte le texte à écrire en regard. En troisième maternelle, l'élève écrit d'abord librement (écriture spontanée) puis dicte à l'adulte et peut alors recopier le texte. Cette écriture libre évolue au fur et à mesure des apprentissages et découvertes réalisés durant l'année.

En primaire, la dictée à l'adulte perdure en parallèle de l'écriture naturelle jusqu'à ce que les élèves acquièrent une meilleure autonomie d'écriture. Les élèves écrivent un premier jet. L'enseignant relève les points de correction déjà accessibles, la correction peut être individuelle ou collective. Les élèves écrivent un deuxième jet qu'ils lisent ou donnent à lire au groupe s'ils le désirent. Parmi toutes ces productions, l'enseignant·e ou la classe choisit régulièrement un texte à « toiletter » collectivement, il s'agit d'embellir le texte à partir de compétences et connaissances déjà acquises ou à acquérir. Par exemple, supprimer les répétitions inutiles, mieux cerner le caractère d'un personnage, mieux ordonner les actions, distinguer la narration d'un dialogue... L'enseignant·e décèle les besoins prioritaires et guide ses élèves dans l'observation et la manipulation des outils au service de la langue : la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire, le travail stylistique ; autant d'outils indispensables pour transformer un simple texte en une œuvre collective. L'enseignant·e peut aussi organiser ce travail de toilette en individuel, chaque élève retravaille alors son texte en fonction de ses propres besoins d'apprentissage.

Les textes retravaillés sont conservés pour être relus (parfois à la maison), par plaisir, pour donner des idées et comme traces des différents apprentissages construits. Dans certaines classes, selon les besoins, on peut, au fil des semaines, collecter des mots qui serviront de base pour les nouveaux textes libres.

Observation et manipulation des outils au service de la langue en primaire

Pratique en cours de généralisation
Approche inspirée par Eveline Charmeux & collectif
In la langue française mode d'emploi
Observation réfléchie au service de la langue
Editions Sedrap, 2003

Objectif 1 du contrat d'objectifs

L'apprentissage de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe repose sur une compréhension de la langue déjà présente essentiellement à l'oral. A partir de là, il s'agit d'effectuer de multiples observations du fonctionnement de la langue écrite : quels outils pour quelle communication ?

Concrètement :

- Au départ d'écrits rencontrés dans la vie de la classe (*ex : document de cours, courrier, règlement d'école ou de classe, informations culturelles, littérature, journaux...*), l'enseignant·e identifie un fonctionnement de la langue particulièrement utilisé par l'auteur afin de produire le résultat voulu chez le lecteur (*ex : la voix passive ou le conditionnel dans les articles de presse, l'insertion d'un dialogue dans un roman, la phrase impérative dans une recette, la fonction des adjectifs qualificatifs dans un texte scientifique, la cohérence du texte par l'emploi de pronoms, distinction des homophones pour distinction du sens, une même terminaison pour plusieurs rôles...*).
- A partir d'une question, l'enseignant·e invite les élèves à débiter leur observation (*ex : Comment les mots soulignés dans cet écrit scientifique sont-ils formés ? Comment l'auteur fait-il pour que nous sachions quand un personnage de son récit parle et quand un autre prend la parole ? Comment le journaliste nous permet-il de faire la différence entre les faits avérés et son avis personnel ? ...*). L'observation est guidée par un ensemble de consignes (*Ecris les phrases en déplaçant les groupes soulignés quand c'est possible. Relève tous les signes de ponctuation de ce texte et classe les dans ce tableau en fonction de leur rôle. Recherche dans le dictionnaire les mots qui commencent par la même syllabe que celui souligné dans le texte et identifie leur point commun...*).
- S'en suit un échange pour construire une réponse commune à la question de départ. C'est le temps de l'élaboration d'un savoir commun qui figurera dans les référentiels de la classe.
- De là, et avant de rencontrer à nouveau pareil outil au gré des lectures, les élèves vont entraîner leurs nouveaux savoirs dans des exercices.
- L'enseignant·e veillera évidemment à inviter ses élèves à mobiliser leurs nouveaux (et anciens) savoirs dans leurs productions écrites.

Zoom sur les temps forts de l'expression orale dans la section maternelle

- *Régulièrement, les enfants peuvent raconter leur weekend.*
- *Pratique régulière des entretiens libres (directement inspirés par le mouvement Freinet) : quelques élèves présentent à tour de rôle un sujet qui les intéresse, qu'ils souhaitent partager avec le groupe. Il s'agit d'un moment important qui permet à chaque enfant de prendre sa place et de communiquer librement ses pensées, ses désirs, ses sentiments, de parler de sa vie à la maison ou à l'école. Entourés d'un certain rituel, les entretiens ont aussi une fonction instituante.*
- *Fréquemment, les enfants présentent leurs réalisations et leurs découvertes.*

Ces temps sont aussi un moyen de faire le lien entre la maison et l'école, ils renforcent la relation entre l'institutrice et les élèves et entre les élèves entre eux. Ils fournissent également des opportunités au groupe de prendre des décisions dans l'organisation de la classe.

Zoom sur le graphisme et l'écriture dans la section maternelle

Ou comment apprendre le geste de l'écriture sans être enfermé par la feuille A4 et réduit à une répétition mécanique vidée de tout sens.

- *Variation des supports par différents formats, différentes formes et différentes textures et varier les outils.*
- *La dimension psychomotrice du graphisme (motricité fine, structuration spatiale et temporelle) exige de partir souvent de manipulations d'objets réels. Le geste graphique y prend naissance. Des fils, des tiges, des cubes, des boutons... pour construire, puis déconstruire et reconstruire encore un ensemble de droites et de courbes.*
- *Partir aussi de situations mobilisatrices qui font sens et prioritairement d'œuvres d'art qui seront observées attentivement ; éclairées par une découverte de leur auteur, de son époque, de sa technique ; commentées ; imitées ; décomposées parfois, voire déviées.*

Un lien se crée alors entre l'art, l'écriture, la culture ; le graphisme prend tout son sens comme outil privilégié de communication de la pensée, de la sensibilité et des émotions. Et les murs de la classe se parent semaine après semaine des œuvres qui témoignent que le graphisme est bien une affaire de construction.

En troisième maternelle, chaque élève possède aussi son cahier individuel de dessins et de textes. Il y dessine librement, dicte ensuite un commentaire à l'institutrice et le recopie à sa façon. La titulaire observe l'écriture et la guide pas à pas, par différentes activités, vers une graphie adaptée aux attendus de l'entrée en primaire.

Zoom sur un précieux outil d'écriture en 1^{re} et 2^e années, les ateliers d'écriture

Les ateliers d'écriture « Calkins » s'inscrivent dans une démarche progressive d'enseignement de l'écriture. Chaque séquence débute par l'étude d'albums de littérature de jeunesse, choisis pour la qualité de leur écriture et la richesse des stratégies d'auteur qu'ils mettent en œuvre (structure du texte, choix lexicaux, emploi de la ponctuation, utilisation des temps, etc.).

Ces lectures servent de supports pour des mini leçons, durant lesquelles les élèves observent, analysent et partagent leur découverte. Ils peuvent ensuite réinvestir ces techniques dans leurs propres écrits. L'enseignant joue un rôle de guide, en modelant les stratégies d'écriture, en accompagnant les élèves dans leur démarche, et en valorisant le processus d'écriture à travers différentes phases : planification, rédaction, révision et publication.

Au cours du cycle, plusieurs types de textes sont abordés : récits personnels, narrations fictives, textes informatifs, textes d'opinion, poésie, etc., permettant ainsi aux élèves de développer une écriture variée, cohérente et adaptée aux différentes intentions de communication.

Zoom sur la méthode d'apprentissage de la lecture en 1^{re} et 2^e années

Construction d'une méthode qui donne du sens en s'appuyant sur le code.

Donner du sens :

- *en rédigeant des textes libres et le carnet de bord ;*
- *en rédigeant différents types de textes fonctionnels car nécessaires à la construction de différents projets ;*
- *en variant les types et les genres de textes proposés (histoires – comptines – recettes - chansons - B.D.- compte-rendu d'entretiens ...) pour varier les différentes stratégies d'apprentissage ;*
- *en travaillant des techniques comme l'inférence pour aider à la compréhension et permettre à l'enfant de chercher plus loin.*

Travailler le code

C'est-à-dire le travail de l'ensemble des outils qui vont permettre aux enfants de déchiffrer un texte pour toujours retourner vers le sens.

- *Le travail du code commence concrètement dès la troisième maternelle et se prolonge au début de la première année.*
- *Les exercices de calligraphie de lettres et de chiffres mettent l'accent sur l'importance du sens de l'écriture. C'est un pas important vers la production écrite, élément indispensable de l'apprentissage de la lecture.*
- *Au travers des textes issus de la pratique des textes libres et de textes choisis en fonction du contexte ou de différents projets, on fixe la reconnaissance de mots, de sons ou de lettres avec des exercices variés.*
- *A partir des listes de mots collectés dans les textes et le quotidien, les élèves établissent différents classements. Ceux-ci permettent dans un premier temps, l'association d'un phonème (son) à différents graphèmes (écriture) et vice-versa. Ils permettent également des classements par groupe de sens, des natures de mots...*

C. Mathématiques

●
Puisque l'essentiel des mathématiques doit conduire à la résolution de problèmes, notre enseignement s'élabore au départ de situations problématiques nées le plus souvent possible de la vie de l'enfant et de la classe et qui mobilisent la réflexion, la curiosité, les savoirs et les savoir-faire.

La résolution d'un problème n'est pas uniquement une somme de techniques spécifiques mais implique la coordination et l'intégration de compétences issues des quatre domaines : nombres et opérations, géométrie, grandeurs, traitement de données.

Les élèves manipulent et réfléchissent sur leurs actions comme sur le résultat de celles-ci. L'enseignant guide, ajuste, renforce les apprentissages et leur verbalisation.

L'observation et la réflexion permettent la construction d'outils de référence qui structurent les apprentissages.

L'entraînement aux différentes techniques visant à installer des automatismes ne peut venir qu'après une bonne compréhension. Le retour à une manipulation doit rester possible.

La recherche mathématique

Pratique inspirée par la *Création mathématique* du mouvement Freinet
En cours de développement dans les classes volontaires

Objectif 2 du contrat d'objectifs

Dans notre école, sa mise en œuvre est la suivante :

L'enjeu est de mettre en œuvre des pratiques d'enseignement qui transforment des propositions d'enfants en savoirs mathématiques dans un milieu coopératif, aidant et contraignant à la fois.

Une recherche peut naître d'une création mathématique, d'une observation de l'environnement, d'un vécu rapporté en classe, d'un entretien du matin, d'un questionnement d'élève ou de l'enseignant·e.

Une recherche mathématique, qu'elle soit collective ou individuelle, commence par la construction d'un problème à partir de la situation de départ. L'enseignant·e guide ou choisit la problématisation en fonction de sa connaissance des difficultés récurrentes chez ses élèves ou des points du programme à travailler. Une fois le problème posé, les élèves, seuls ou collectivement, entament la recherche en mobilisant des techniques et du matériel déjà maîtrisés ou en expérimentant de nouveaux. L'enseignant·e encadre les recherches. Ensuite vient le temps de la présentation et de la confrontation des recherches et de la construction d'une réponse commune, c'est-à-dire d'un savoir partagé (une technique opératoire, une loi mathématique...). Ce savoir partagé peut prendre la forme d'une synthèse, il doit à présent être fixé à l'aide d'exercices d'entraînement et de rappel. Le nouvel apprentissage peut aussi parfois correspondre à une nouvelle question et donc un nouveau problème ; ce qui inscrit alors l'apprentissage comme toujours perfectible.

Zoom sur la création mathématique en première, deuxième, troisième maternelles

Pratique directement inspirée par le mouvement Freinet :

<http://ekldata.com/ageem7602.eklablog.com/perso/journees-academiques/JACA-2013/CR-JACA-atelier-mathematique.pdf>

Principes

- *Participation aux activités en toute liberté*
- *Regard positif sur les productions*
- *Passer de l'action à la réflexion*
- *Acquérir un vocabulaire mathématique*
- *Construire des représentations mentales*

Démarches

1. *Mettre à disposition des enfants un matériel mathématisable.*
2. *Donner une consigne : « trouvez une bonne idée et présentez-la ».*
3. *Participation libre lors des périodes en ateliers.*
4. *Accompagner individuellement chaque enfant lorsqu'il a terminé sa construction, faire verbaliser ou verbaliser pour lui ce qu'il a fait et l'écrire sur sa feuille.*
5. *Présentation au groupe = temps du vocabulaire mathématique et de l'accès à la conceptualisation. C'est un moment qui permet de valoriser le travail de l'élève mais aussi de mobiliser le collectif pour chercher ensemble des ébauches de solutions à un problème que l'on rencontre. Toute présentation fait l'objet d'une critique constructive, certaines peuvent devenir le point de départ d'une autre bonne idée, d'un atelier, d'un projet...*

Apprentissages mathématiques

L'atelier de la bonne idée permet :

- *de manipuler des objets variés ;*
- *de repérer des propriétés simples (petit/grand, lourd/léger...) ;*
- *de comparer et classer selon la forme, la taille, la masse, la contenance ;*
- *découvrir et comprendre les fonctions du nombre ;*
- *situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères ;*
- *se repérer dans l'espace d'une feuille.*

La création mathématique est donc une approche qui permet aux élèves d'accéder directement à la manipulation de concepts mathématiques et de leur donner sens.

D. Éveil

Pour comprendre nos choix didactiques dans le domaine de l'éveil, il faut distinguer deux types d'envie chez un apprenant : l'envie de savoir et l'envie d'apprendre.

L'envie de savoir a pour objectif principal l'acquisition rapide et économique de nouvelles connaissances grâce au concours d'une personne qui sait déjà, un savant ; dans une classe, ce sera généralement l'enseignant·e. Cependant, en raison de l'étendue des savoirs mobilisables, la culture de l'enseignant s'avère parfois insuffisante pour répondre à l'attente. C'est là que les spécialistes externes à l'école peuvent être précieux, surtout si leur approche se révèle bien adaptée aux capacités de réception des élèves. Cependant, dans tous les cas, l'implication des élèves reste faible, cantonnés qu'ils sont dans une fonction de récepteurs et peu armés pour un regard critique.

L'envie d'apprendre, si elle a également comme finalité l'acquisition de savoirs, ne confie plus les rênes à un savant mais aux élèves : « Vous voulez savoir ? Comment allez-vous vous y prendre ? Quels outils allez-vous utiliser ? ... ». Ils devront consacrer pas mal de temps et d'énergie, de nombreuses compétences seront testées et améliorées au fil des expériences et des rencontres :

- identifier les meilleures sources d'informations disponibles dans toutes celles qui s'offrent – véritable apprentissage à une pensée critique ;
- lire (donner du sens) et exploiter les informations délivrées sur les nombreux supports rencontrés (cartes, lignes du temps, tableaux, schémas, photos...) ;
- concevoir et mettre en œuvre des expérimentations qui rencontrent les exigences de tout plan expérimental.

Sans surprise, en raison de son potentiel pédagogique, c'est essentiellement « l'envie d'apprendre » que nous exerçons chez nos élèves. Afin de permettre à tous de développer les compétences citées, nous pensons plus pertinent de ne pas trop souvent confier une même recherche à toute la classe : l'implication étant rarement équitablement partagée. Nous préférons confier une recherche à quelques élèves avec pour mission de préparer une communication structurée des résultats à la classe. Cet objectif supplémentaire nécessitera un nouveau type de travail exigeant mais enrichissant : Comment capter l'attention des autres ? Comment susciter leur implication ? Comment vérifier leur compréhension ? ...

Par ces choix, nous permettons à la classe de se construire une culture coopérative et à chacun de développer des savoir-faire qui lui seront utiles aussi dans d'autres contextes et d'autres temps.

L'envie d'apprendre comme celle de savoir naissent de la curiosité, véritable carburant de toute motivation.

Dans les domaines de l'éveil, nous voulons favoriser les dispositifs pédagogiques qui stimulent la curiosité et invitent les élèves à interroger le monde qui nous entoure, à être en éveil. Que la classe sorte explorer son environnement (naturel, urbanistique, historique, culturel...) ou qu'elle reste dans ses murs, ce qui importe c'est que des élèves cherchent à répondre à une question que se pose au moins l'un·e des leurs. Et ces questions naissent en des lieux et des temps très variés : une visite au musée, un témoignage en classe, une information glanée à la lecture d'un journal, un problème technique, un atelier maraichage, une pièce de théâtre, une balade dans la lande de Mehagne, un nouveau savoir qui ouvre sur une nouvelle question...

En ces temps de défis écologiques, l'éveil aux questions environnementales rencontre aussi l'éducation à l'engagement citoyen.

Enfin, si on perçoit bien le champ de l'éveil, on comprendra vite qu'une question, une recherche peuvent naître d'une activité mathématique ou autre.

L'éveil au monde exige que l'école lui soit ouverte. Les classes de dépaysement, les visites et les rencontres participent de cette exigence.

L'éveil artistique est un domaine depuis longtemps tenu en importance dans notre école. Il mérite une attention particulière puisqu'il est à la fois une matière et un moyen d'entrer dans les autres disciplines et qu'il ouvre le champ des apprentissages à la globalité en faisant appel aux différentes intelligences, au réel, au symbolique, à l'imagination, à la subjectivité, au sensible et à la créativité.

Au gré des offres culturelles et des sensibilités des uns et des autres, les élèves sont très régulièrement engagés dans différents projets de classe ou d'école au cours desquels ils rencontrent des artistes et développent des compétences propres aux différents arts plastiques ou de la scène.

Zoom sur l'éveil en 3^e et 4^e années primaires

Les apprentissages en éveil s'ancrent dans le vécu de la classe à partir de différentes situations possibles :

- *un fait d'actualité auquel les enfants s'intéressent ;*
- *une visite à l'extérieur de l'école (théâtre, musée, expositions, ateliers, chantiers...)* ;
- *un des devoirs au choix ou un des entretiens individuels (pratique inspirée par le mouvement Freinet qui permet aux élèves de présenter à la classe un sujet ou un objet de leur intérêt) sur lequel le groupe veut rebondir ;*
- *un projet de classe (crazy machine, potager ...).*

Les activités d'éveil s'organisent autour d'une démarche de questionnement et de recherche :

- *les enfants se posent des questions sur un sujet précis ;*
- *le groupe classe se répartit les recherches en différents thèmes ;*
- *les groupes utilisent différentes stratégies (bibliothèque, iPad, personnes ressources, visites, expérimentations ...)* ;
- *la mise en commun permet de présenter le travail de chacun, de relancer les recherches, de compléter les propos... ;*
- *une synthèse collective est créée (panneau mural, dossier, ebook, vidéos ...)* ;
- *la sélection des éléments importants et leur mise en mémoire sont réalisées en classe afin de, plus tard, rendre les enfants autonomes dans leur étude.*

Zoom sur l'éveil en 3^e maternelle, 1^{re} et 2^e années primaires

Eveil scientifique, ancré dans la vie des élèves et de la classe, questionnement puis recherche à partir :

- *des entretiens hebdomadaires (pratique inspirée par le mouvement Freinet qui permet aux élèves de présenter à la classe un sujet ou un objet de leur intérêt) ;*
- *phénomènes observés en classe ;*
- *rencontres avec la nature : observations de l'environnement proche de l'école, lors de sorties spécifiques (abeilles, ferme, mare, forêt...), lors des ateliers maraichage « Vent de Terre », lors d'un élevage occasionnel de coccinelles et de papillons, lors du travail dans le jardin de l'école.*

Eveil géographique, également nourri par des questions nées lors des entretiens ou des besoins rencontrés à l'école :

- *se repérer dans la classe, l'école, le quartier en construisant et en lisant des plans, des maquettes ;*
- *découvrir d'autres habitudes de vie (coutumes, recettes...), situer une visite, un voyage sur une carte, un planisphère, une mappemonde...*

Eveil historique : au service de l'organisation de la vie de classe et de ses temps forts : construction et utilisation de calendriers, de l'agenda de la semaine, de la croix espace-temps, d'une ligne du temps. Notions de temps dans les activités quotidiennes (recettes, ateliers, journée type) : chronologie, simultanéité, plus longtemps que, moins longtemps que...

Eveil artistique : il s'agit de partir à la découverte d'artistes et de lieux d'art (musées, expositions, opéra, orchestre philharmonique, théâtre, cinéma) et se forger ainsi une culture générale.

Dans le domaine des arts plastiques, régulièrement, un nouvel artiste est proposé aux enfants. Il s'agit d'observer ses techniques et de les reproduire afin de garder un souvenir de son travail.

Dans le domaine musical, les élèves s'entraînent régulièrement lors d'exercices de rythme, de pulsation, de percussion (K Orff), de chants.

Les classes de 1^{re} et 2^e années primaires bénéficient chaque semaine de cours de musique encadrés par la titulaire du DS. Celle-ci dispose d'une formation, ce qui lui permet de travailler avec les enfants tout l'aspect lié au chant et au rythme de manière structurée et adaptée à leur âge.

Zoom sur le « Quoi de neuf ? » en 5^e et 6^e primaires

Le moment intitulé « Quoi de neuf ? » constitue un temps fort de la vie de la classe, durant lequel la curiosité collective est particulièrement sollicitée. En partageant leurs expériences personnelles, les élèves suscitent l'intérêt de leurs camarades et provoquent des questionnements authentiques, instaurant ainsi une dynamique d'échange enrichissante. Ce rituel met fréquemment en évidence des zones d'ignorance ou d'incertitude au sein du groupe, ouvrant ainsi la voie à des recherches collectives fondées sur des situations vécues par les élèves eux-mêmes.

Ces questionnements, enracinés dans la réalité quotidienne des élèves, donnent du sens aux apprentissages en les mettant en relation directe avec leurs expériences personnelles ainsi qu'avec celles de leurs pairs. Certains élèves prennent alors en charge la recherche documentaire, la mise en œuvre d'expérimentations ou la prise de contact avec des personnes ressources, dans le but de permettre au groupe d'enrichir ses connaissances et de répondre de manière concrète et partagée aux interrogations soulevées.

Ce dispositif pédagogique vise également à développer les compétences des élèves dans divers domaines : la gestion de l'information, la lecture critique de différents types de textes, la sélection pertinente de données, ainsi que la communication avec les adultes – qu'ils soient spécialistes, témoins ou accompagnateurs du projet.

Zoom sur les entretiens en 3^e et 4^e primaires

Les entretiens constituent des moments privilégiés durant lesquels l'enfant est invité à apporter et présenter un objet, un document ou une expérience provenant de son environnement familial. Ce partage favorise la prise de parole devant le groupe, encourageant ainsi l'expression individuelle et la valorisation de la parole de chacun. Ces échanges permettent non seulement de partager des aspects de la vie quotidienne, mais aussi d'éveiller la curiosité et de susciter des questionnements collectifs.

Par ailleurs, ces entretiens offrent à l'enseignant une occasion précieuse de mieux connaître les centres d'intérêt des élèves. Ils constituent ainsi des portes d'entrée naturelles pour aborder les contenus disciplinaires, qu'il s'agisse des mathématiques, du français ou des activités d'éveil. Cette démarche favorise une approche contextualisée et motivante des apprentissages, en lien direct avec le vécu de l'enfant.

E. Organisation du travail à l'école et travail à domicile

Organisation du travail

Les contextes dans lesquels les élèves sont plus particulièrement invités à développer les compétences essentielles à leur scolarité peuvent varier d'un cycle à l'autre.

Quelques compétences transversales en construction dans la section primaire		1^e et 2^e		3^e et 4^e		5^e et 6^e	
		<i>à la maison</i>	<i>en classe</i>	<i>à la maison</i>	<i>en classe</i>	<i>à la maison</i>	<i>en classe</i>
Asseoir un acquis ou réactiver des acquis plus anciens	Mémorisation		V	V	V	V	V
	Exercisation	V	V	V	V	V	V
	Manipulation		V		V		V
Utiliser un acquis dans une nouvelle situation			V		V		V
Mener une recherche sur une connaissance nouvelle			V	V	V	V	V
Corriger son travail			V		V		V
Choisir ses comportements et attitudes prioritaires et les évaluer			V		V		V
Partager ses compétences	Travaux de groupe		V		V		V
	Présentation de son travail	V	V		V		V
	Monitorat (soutien)		V		V		V
Gérer son travail dans le temps imposé			V	V	V	V	V
Utiliser les outils de référence (synthèses, dictionnaire, atlas ...)			V	V	V	V	V
Faire appel à une ressource humaine			V	V	V	V	V
Construire des méthodes de travail (technique de mémorisation, de synthèse, de vérification des connaissances ...)			V		V	V	V
Utiliser des méthodes de travail (technique de mémorisation, de synthèse, de vérification des connaissances ...)			V	V	V	V	V

Organisation du travail et pédagogie active

Une pédagogie active ne se contente pas de mettre les élèves en action ; elle doit toujours penser la mise en action des élèves comme un dispositif qui répond à des besoins d'apprentissage. La question de l'apprentissage doit donc rester première et guider l'organisation du travail.

De façon générale, l'apprentissage s'inscrit idéalement dans le vécu des enfants et de la classe de telle façon à ce qu'il apparaisse comme une réponse à un besoin ou un désir. Une rencontre, une observation, un obstacle, un projet, une confrontation, un questionnement, un débat, une mise en jeu... de nombreux contextes permettent l'émergence de ces besoins ou désirs à l'école. Mais tous ouvrent sur une démarche pédagogique assez stable dont les grandes lignes pourraient se décrire ainsi :

- 1 - identifier et énoncer un problème de savoir ou savoir-faire, révélé, si possible, par un fait de vie ;
- 2 - faire émerger des hypothèses, qui sont en fait le reflet du niveau de savoir ou savoir-faire des élèves ;
- 3 - investiguer les différentes hypothèses ;
- 4 - évaluer la validité des différentes hypothèses ;
- 5 - synthétiser (ce qui peut être retenu de ce qui a été découvert).

Une pédagogie active est parfois associée à une organisation systématique du travail en groupe. Il n'en est rien. L'organisation du travail dans la classe doit varier en fonction des différentes étapes du processus d'apprentissage brièvement décrit ci-dessus. Certaines étapes requièrent une sorte de face à face de l'élève avec lui-même, notamment lorsqu'il s'agit d'identifier en début d'apprentissage ce qu'il sait déjà ou en fin d'apprentissage ce qu'il a appris. D'autres étapes nécessitent un travail en groupes au sein desquels ce qui se joue appartient à l'échange, à la confrontation, au tâtonnement, à l'expérimentation. D'autres étapes enfin exigent le collectif, quand il s'agira parfois de tous s'approprier un même problème, une même quête, ou quand il s'agira de convenir d'un nouveau savoir commun.

De toute évidence, l'organisation du travail donc des interactions et de la distribution des élèves dans l'espace varient sans cesse dans une journée au gré des contextes d'apprentissage et des étapes dans sa construction.

En quoi une pédagogie active organise-t-elle le travail dans un climat coopératif ? D'abord, elle entend reconnaître les savoirs et savoir-faire des élèves comme le point de départ de l'apprentissage. Par-là, elle indique à tous la pleine légitimité de la place que chacun ou chacune occupe dans la classe. Reconnaissance préalable indispensable à toute organisation coopérative notamment en accordant à l'erreur une fonction précieuse, indispensable au processus d'apprentissage.

Le courant scientifique du socioconstructivisme définit l'apprentissage comme une construction sociale qui nécessite la prise en compte du point de vue d'autrui et la recherche d'un dépassement des différences et contradictions vers un nouveau niveau de savoir commun. Une organisation du travail qui entend accorder à tous ses élèves une fonction utile et nécessaire à l'apprentissage de tous est une organisation coopérative.

Zoom sur les ateliers dans la partie maternelle

Certains ateliers proposent plusieurs niveaux de difficultés aux enfants qui peuvent alors explorer plusieurs échelons au sein du même atelier. Ce dispositif nous permet de favoriser la différenciation et permet aux enfants de progresser, d'apprendre en fonction de leur compétence dans un climat coopératif.

En troisième maternelle, des fiches individuelles de travail en autonomie sont proposées aux élèves qui peuvent ainsi travailler à leur rythme et en fonction de leurs besoins et compétences.

Zoom sur le travail en autonomie en 3^e et 4^e années : le travail individuel

Régulièrement, les élèves sont amenés à choisir des compétences qu'ils entendent développer en réponse aux besoins qu'ils ont identifiés seuls ou avec leur enseignant-e. Chaque élève reçoit alors un entraînement spécifique en réponse à ses besoins, tant dans le domaine des compétences matière que celui des compétences transversales. L'enseignant-e invite chaque élève à s'approprier progressivement les critères qui serviront à évaluer le travail afin que la démarche participe d'une évaluation formative.

Zoom sur une pratique de classe au DS pour apprendre à mémoriser

Les élèves sont progressivement amenés à développer une démarche métacognitive leur permettant d'évaluer de manière autonome l'état de leur mémoire à propos d'un thème étudié, dans le but d'identifier les savoirs nécessitant une consolidation supplémentaire. À cette fin, ils sont formés à l'usage d'outils de structuration des connaissances, qu'ils soient manuscrits (tels que les cartes mentales, les soleils lexicaux...) ou numériques (cartographies conceptuelles, schémas interactifs...), afin de consigner, hiérarchiser et revisiter les informations jugées essentielles. Une fois cette phase d'autoévaluation achevée, les élèves sont invités à anticiper les types de questionnements susceptibles de solliciter leurs acquis, et à élaborer des réponses construites, précises et argumentées, renforçant ainsi à la fois leur compréhension en profondeur et leur capacité de restitution maîtrisée des connaissances.

Travail à domicile

Le travail à domicile est un lien entre l'école et la maison. Il permet aussi de compléter le travail mené en classe par un entraînement essentiel à la fixation des savoirs. Les élèves exerceront leur mémoire, leur concentration et leur capacité d'investigation. Progressivement ils devront gérer leur travail vers l'autonomie et se prépareront en fin de scolarité primaire à la réalité des études secondaires.

Cependant, le travail à domicile ne devrait pas renforcer les inégalités des familles face aux exigences scolaires et leur imposer de prendre en charge ce qui incombe à l'école. Dès lors, nous organisons le travail à domicile de la façon suivante :

- il exclut l'avancement dans une matière non travaillée en classe, l'achèvement d'exercices non terminés (sauf négociation préalable avec l'élève et sa famille), la correction d'exercices faisant appel à la compréhension d'une matière complexe ;
- si son accomplissement pose des difficultés persistantes à l'enfant ou à sa famille, nous invitons celle-ci à le signaler afin qu'ensemble nous établissions un contrat qui respectera à la fois le contexte familial, l'enfant et les exigences de l'école.

Spécificité du travail à domicile en première et deuxième années primaires

La circulaire 9308 de juillet 2024 rappelle le cadre fixé dans la circulaire 108 de mai 2002 : *Des travaux à domicile ne peuvent pas être demandés aux élèves de 1^{ère} et 2^{ème} primaires. En revanche, il peut être demandé à l'élève de lire ou de présenter oralement ou graphiquement à sa famille ou à son entourage ce qui a été réalisé pendant le temps scolaire quel que soit le domaine dans lequel s'inscrivent ces activités.*

Ces présentations pourront utilement s'appuyer sur les documents donnés ou élaborés en classe (livre, manuel, synthèse ...).

Elles ne feront l'objet d'aucune vérification ni évaluation par l'enseignant·e.

Elles seront inscrites dans le carnet de bord.

Cependant nous maintenons la possibilité de négocier au cas par cas avec les personnes responsables d'un élève qui présente des difficultés d'apprentissage persistantes une extension du temps scolaire à la maison lorsque le dispositif de soutien en interne se révèle insuffisant. Condition d'application : que la/le titulaire identifie chez les personnes responsables la disponibilité de temps et d'esprit et qu'elle/il s'assure régulièrement que l'extension du travail scolaire à la maison ne nuit ni aux relations intrafamiliales ni à l'image que l'élève se fait de lui-même.

En outre, les enseignant·e·s inscrivent à leur programme une pratique régulière en classe de l'étude, avec recherche de différentes stratégies (réciter, identifier des mots importants, anticiper les questions possibles, prévoir le temps nécessaire à l'accomplissement d'une tâche, évaluer l'avancement du travail...).

F. EVALUATION

Section maternelle

Engagement

1. pour une évaluation positive donc essentiellement formative qui vise à valoriser les efforts, les progrès, les processus;
2. pour une évaluation basée sur l'écoute et l'observation de ce que disent, produisent et construisent les enfants.

Les moyens mis en œuvre

1. Chaque enfant fait régulièrement l'objet d'une observation individualisée.
 1. Les observations relèvent essentiellement
 1. les savoirs, savoir-faire et savoir-être, bien plus que les manques;
 2. les processus (donc pas seulement le résultat mais aussi le comment).
 2. Elles sont conduites lors d'activités individuelles ou collectives, lors de manipulations, de découvertes ou d'exercices d'entraînement.
 3. Elles sont notées en quelques mots sur un document propre à chaque enseignant·e. Les notes servent de base pour la communication avec les parents.

2. Construire des traces

Régulièrement l'enseignant·e photographie ou filme un apprentissage en cours ou une réalisation d'élève(s). Le lendemain ou après, il (ou elle) se sert de ce témoignage pour inviter ses élèves à :

1. exprimer ce qui a été fait, ce qui leur a plu, ce qui était difficile, comment ils ont fait, ce qui les a aidés...
2. repartir vers une nouvelle activité en invitant ses élèves à imiter, à transformer, à prolonger ou à dépasser ce qui vient d'être observé.

2. Communication aux parents

- Il est toujours possible de prendre rendez-vous avec un·e titulaire si la situation l'exige.
- M3 : 2 rencontres individuelles par an (après les congés d'automne et fin d'année) pour faire état des apprentissages en construction, notamment sur base des observations et des traces.
- Dans certaines classes, l'application ClassDojo dont l'accès est donné aux seuls parents de la classe leur permet de mieux se représenter la vie de la classe et les apprentissages qui s'y construisent.

Section primaire

L'équipe éducative est engagée sur la voie d'une pratique d'**évaluation formative**.

- Nous poursuivons une évaluation diagnostique qui renseigne élève et enseignant sur l'état des compétences et permet la mise en place d'un accompagnement mieux ciblé. Des tests formels peuvent fournir ponctuellement des informations mais nous exploitons le plus souvent les différentes situations de travail en classe pour repérer l'état des connaissances en situation d'apprentissage.
- Dans la foulée, nous nous engageons à développer également une pratique d'évaluation qui ne soit pas qu'une vérification des connaissances, qui soit aussi une interrogation d'un processus, une réflexion sur le mouvement de l'apprentissage lui-même. Son utilité est avant tout, en permettant à l'élève de considérer une trajectoire, et non pas un état (de connaissances), de donner un sens à son apprentissage, en même temps qu'elle peut le rendre attentif à d'éventuelles lacunes et par là l'amener à chercher les moyens de résoudre la difficulté. En interrogeant les processus, elle regarde et influence l'organisation du travail et la construction des liens au sein de la classe. Elle propose de ne plus considérer les élèves en tant que savants ou ignorants mais en tant qu'apprenants conscients de l'être.

Concrètement, quelle évaluation formative est en œuvre dans les classes ?

Chaque jour, lors des différentes activités conduites en classe l'enseignant observe les enfants au travail et est en mesure de diagnostiquer le niveau de compétence et les difficultés éprouvées. Différents exercices, écrits, oraux, de manipulation, lui fournissent les informations qu'il enregistre pour dresser un diagnostic dont il peut noter les points essentiels.

Mais en plus de cette évaluation diagnostique, il peut en direct dialoguer avec ses élèves à propos du processus d'apprentissage en cours. Voici quelques exemples d'amorce de ce type de dialogue :

Avant : Que sais-tu déjà ? Comment le sais-tu ? Reformule ce que tu vas devoir faire. Comment va-t-on évaluer notre réussite ?

Pendant : Es-tu sûr d'avoir compris la consigne ? Te souviens-tu de ce que tu dois faire ? Qu'est-ce qui t'empêche d'y arriver ? De quoi as-tu besoin ? Est-ce que tu peux trouver de l'aide chez quelqu'un d'autre ?

Après : Que devais-tu faire ? Qu'as-tu fait ? As-tu réussi ? Comment le sais-tu ? Qu'as-tu trouvé ? Grâce à quoi ? Qu'est-ce qui t'a aidé ? Qu'est-ce qui fonctionne ? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas ? Qu'est-ce qui t'a posé problème ? Qu'as-tu fait pour y arriver ?

Qu'est-ce qui t'a fait perdre ou gagner du temps ? Pourquoi penses-tu t'être trompé ? Comment as-tu fait ? Pourquoi t'y es-tu pris comme ça ? A quoi as-tu pensé ? Quelle idée venant des autres penses-tu pouvoir réutiliser ? Que sais-tu faire avec l'aide des autres ? Penses-tu savoir le faire seul la prochaine fois ? Qu'est-ce que tu as appris de nouveau ? Quelles sont les difficultés encore présentes ? Comment les dépasser ?

La seule bonne évaluation est celle qui permet à l'enseignant de mieux enseigner et à l'élève de mieux apprendre. Un mode d'évaluation unique qui se contente de mesurer une production à un moment donné et de le traduire en points ou en notes (TB, B, S, F, I) ne remplit pas les conditions d'efficacité pour une réelle évaluation formative. Non seulement la note, ou la cote, ne rend pas compte du processus complexe de tout apprentissage mais elle tend à pervertir le système d'enseignement tout entier (rapport utilitariste au savoir, confusion entre valeur de la note et valeur personnelle, motivation extrinsèque, dissimulation des insuffisances, maintien de l'erreur dans une logique d'échec, confusion entre formation et sélection, tests formalisés réducteurs du champ des apprentissages).

Afin de préserver au mieux les promesses d'une évaluation réellement formative, la note (TB, B...) a disparu des évaluations.

La disparition de la note ne signifie pas pour l'élève la fin du sens de l'effort, de son engagement et de l'organisation de son travail. Le travail en classe, ou à la maison, exige d'expérimenter et de renforcer des stratégies d'apprentissage et de travail.
« Apprendre à apprendre » est un enjeu essentiel inscrit au programme de toutes les classes.

En termes de **communication aux parents**, l'année scolaire de la section primaire est scindée en trois périodes au terme desquelles un bulletin est remis à chaque élève. Ce bulletin rend compte des résultats de l'élève au regard de ce qui est attendu comme de ses progrès, de ses points forts et de ce qui nécessite encore du soutien. En même temps que la note disparaît des évaluations, elle disparaît en toute logique du bulletin des élèves.

Le parcours scolaire d'un enfant est souvent facilité par une reconnaissance réciproque des parents et des enseignants, par leur capacité à construire ensemble un accompagnement cohérent. A la veille des congés d'automne, chaque titulaire de P1, P3 et P5 organise une rencontre individualisée avec chaque famille qui le désire. A la veille des vacances d'hiver, de printemps et d'été, juste avant la remise du bulletin scolaire trimestriel, ce sont les familles de toute la section primaire qui sont invitées à une rencontre individualisée au cours de laquelle enseignant·e et parents peuvent préciser et affiner l'évaluation portée sur le travail de l'enfant.

G. Règles de vie de la classe et règlement d'école

Règles de vie de la classe

Les règles de la classe ne peuvent contrevenir au règlement d'école.

Elles se construisent idéalement au fil des événements dans la vie de la classe et des besoins de régulation qui peuvent apparaître. Elles peuvent être conçues, évaluées et ajustées dans le cadre du conseil de coopération (cfr. Point H)

Certaines règles ne vaudront que pour une activité précise (sortie de classe, rencontre, projet particulier...). Le groupe définit d'abord les conditions de réussite de l'activité et ensuite les comportements à adopter par tous pour accéder à cette réussite. Après l'activité, le conseil de coopération évalue la pertinence des règles et l'engagement de chacun à les mettre en œuvre (= temps des félicitations, des critiques et de l'ajustement).

Règlement d'école

Disponible dans l'onglet téléchargement de notre site internet, distribué en début d'année à tous les élèves à partir de la 1^{re} année primaire.

Il énonce les obligations et interdits à l'école de même qu'il définit et quantifie les différentes sanctions encourues en cas de transgression.

Il a été rédigé à partir des indications des élèves et de l'équipe éducative.

Il est d'application à partir de la première année primaire. Les classes du degré inférieur adaptent sa présentation (photographies pour soutenir le texte, panneaux muraux) tous les trois ans.

Dans une école, un règlement porte des valeurs éducatives.

Un règlement a du sens s'il répond à notre besoin de vivre en harmonie avec les autres.

En nous interdisant certaines actions il nous donne le droit de mieux vivre ensemble.

Ainsi devoirs et droits n'ont pas à être opposés puisque les premiers garantissent l'existence des seconds.

Une sanction doit être éducative. Elle doit d'abord être une parole qui aide à comprendre le sens de la règle, elle doit ensuite si possible permettre de réparer « les dégâts » et de retrouver notre place parmi les autres, sans être humiliante.

H. Conseil de coopération et conseil d'école

[...] « l'éduquer à » n'a rien empêché, toutes les horreurs commises partout l'ont bien été par des « éduqués à », dans l'indifférence ou la complicité d'autres « éduqués à » ou convaincus d'avoir été « éduqués à ». [...]

Ce que l'école doit contribuer à développer au plus loin pour chacun, ce sont les outils [...] qui créent des représentations permettant l'appréhension, la compréhension et l'agir [...]

Ces outils ne dépendent pas de la transmission, de l'éduquer à : comme celui qui permet la parole, ils se construisent dans l'interaction avec l'environnement physique et social, dans l'interrelation, dans le tâtonnement expérimental. Autrement dit, ils se construisent dans la vie, [...]

Bernard Collot, Sortir du piège du « éduquer à »

<http://education3.canalblog.com/archives/2015/01/13/31308268.html>

Les conseils de coopération et d'école sont à des niveaux différents deux outils qui doivent permettre aux élèves d'expérimenter une parole agissante dans un climat coopératif.

Conseil de coopération

Organisation directement inspirée par le mouvement Freinet et la pédagogie institutionnelle
En cours de développement dans les classes volontaires

Objectif 3 du contrat d'objectifs

Définition : « Réunion de tous les enfants de la classe avec l'enseignante, où ensemble et en cercle, on gère la vie en classe, ce qui va bien et ce qui ne va pas, soit : l'organisation de la vie en classe, du travail, des responsabilités, des jeux, les relations interpersonnelles, les projets. »

(JASMIN Danielle (1994). Le conseil de coopération : Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits. Montréal : Les éditions de la Chenelière, p.4.)

Objectifs : « le conseil de coopération sert à développer des habiletés sociales, à faire l'apprentissage des droits collectifs et individuels. Il vise à responsabiliser les élèves face à leur vie de classe et à leurs apprentissages sociaux et académiques. Ce faisant, il crée un climat de respect, de démocratie et de coopération en classe. Ce n'est pas un tribunal, mais un lieu de résolution de problèmes où l'on vit dans le respect mutuel. »

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/conseildecooperation.pdf>

Si le conseil de coopération évoque des situations qui sortent du seul cadre de la classe (projet d'aménagement d'espaces communs, proposition d'amendement au règlement d'école...), elles sont déposées et débattues dans le cadre du conseil d'école.

Conseil d'école

Le conseil d'école est un rassemblement d'élèves de P1 à P2 et de P3 à P6 qui représentent chacun·e leur classe.

Il est un organe de réflexion, de concertation et de décision sur tout sujet déposé par une classe et relatif à la vie en commun au sein de l'école :

- aménagement des cours de récréation ;
 - gestion de cohabitation entre les classes, les cycles, etc ;
 - gestion, projets autour des lieux partagés ;
 - gestion, vérification, aménagement des charges au service de la collectivité ;
- Chaque classe de la section primaire assure, pour une période donnée, une ou plusieurs tâches au service de la qualité des espaces et des temps de vie partagés : organisation de la propreté dans les cours, sensibilisation au bon usage des toilettes, redistribution des objets trouvés, organisation du tri des déchets, service au réfectoire, activation de la boîte à jouer (...);
- travail autour du règlement d'école pour évaluer la concordance avec le vécu des élèves ;
 - etc.

Deux représentant·e·s de chaque classe amènent au conseil des propositions, projets, questions, problèmes. Quand aucun point n'est amené par aucune classe, le conseil d'école peut travailler sur une thématique fil rouge (ex : le règlement d'école) ou sur une prolongation d'un chantier déjà entamé.

Le conseil d'école est scindé en deux, celui du P1-P2 et celui du P3-P4-P5-P6.

Le roulement des délégués peut être intégré aux métiers de la classe.

Pour le conseil du P1-P2, chaque représentant·e amène un compte rendu écrit de ce que sa classe veut transmettre + éventuellement la présence d'un·e élève de 6^e qui aurait été invité·e en qualité de porte-parole.

Le conseil d'école se réunit 8 fois par an sous la houlette du coordinateur de l'accueil extrascolaire de l'école.

I. Médiation par les pairs (voir film vidéo sur site Internet de l'école)

Certains élèves du degré supérieur deviennent, après formation et sous supervision, des personnes-ressources pour faciliter la gestion de conflits entre élèves.

L'élève médiateur n'est ni juge, ni arbitre ; il est neutre, il a pour but de tenter de comprendre ce qui se passe et d'aider les 2 parties en conflit à trouver une ou des solutions qui satisferont au mieux tout le monde.

Pour ce faire, le médiateur va d'abord écouter puis il va tenter de comprendre ce qui se passe, il va essayer de permettre à chacune des parties d'exprimer ce qu'il ressent. A partir de là, il va proposer de renouer le dialogue en demandant à chaque partie de proposer une ou des solutions. Le médiateur aidera à la négociation du choix de la ou des solutions et à la mise en application de ce choix. La médiation prend fin quand le médiateur arrive à un accord avec les 2 parties.

La médiation à l'école poursuit des objectifs éducatifs majeurs :

- elle évite la frustration qui nourrit la vengeance ;
- elle est une alternative apaisante comme seul peut donner le sentiment d'une justice attentive et respectueuse ;
- elle crée du lien plutôt que de renvoyer dos à dos ;
- elle valorise la parole plutôt que le passage à l'acte ;
- elle éclaire les protagonistes de leurs mondes intérieurs respectifs ;
- elle est un processus de création plutôt que de soumission ;
- elle ne remplace pas la loi, elle ouvre un espace de réflexion et de changement dans le cadre légal.

Formation des médiateurs :

- En début d'année, un film qui montre une séance de médiation réalisée à l'école est projeté à tous les élèves de 5^e année. Ils auront l'occasion d'y voir les séquences d'une séance de médiation, le rôle du médiateur, les valeurs qui étayent la médiation... Les élèves de 6^e formés à la médiation ainsi que les formateurs sont présents pour répondre aux questions des élèves ainsi que pour commenter et détailler certaines séquences de la situation filmée.
- Suite à la projection du film, seuls les volontaires suivent une formation aux techniques de médiation qui leur permettra d'animer sous la supervision d'un adulte une médiation avec des élèves en conflit.
- La formation est assurée par des membres de l'équipe de l'accueil extrascolaire.
- Elle est ouverte aux volontaires de l'équipe de l'accueil extrascolaire et aux enseignants.

Organisation des séances de médiation :

- Les élèves médiateurs sont invités à remplir leur fonction jusqu'à ce que de nouveaux médiateurs soient formés. Ils peuvent, s'ils le souhaitent, exercer leur rôle jusqu'à la fin de la 6^e année.
- Les médiateurs informent leurs condisciples de toute la section primaire du service qu'ils mettent à leur disposition.
- Les demandes de médiation sont adressées oralement à un adulte de l'équipe éducative ou à un des médiateurs.
- Les médiateurs s'assurent de la volonté des deux parties en conflit d'entamer une médiation. Ils leur fixent alors un rendez-vous.
- Une séance équivaut à une médiation. Un membre de l'équipe éducative, formé à la médiation, supervise obligatoirement toute séance.
- L'évaluation des capacités et de l'engagement de chacun des médiateurs est confiée aux superviseurs des séances. Si l'écartement d'un médiateur doit être envisagé, il doit préalablement être avalisé par la direction de l'école.

J. Méthode de préoccupation partagée : un outil d'aide contre le harcèlement scolaire

- Dans le cadre de la lutte contre le harcèlement au sein de l'école, il est primordial de mettre en place des dispositifs d'intervention qui favorisent la communication, la responsabilisation et la résolution pacifique des conflits. La méthode de préoccupation partagée s'impose comme une démarche innovante et efficace, fondée sur le dialogue et la coopération entre élèves, enseignants et personnels éducatifs.
- Cette méthode repose sur un principe simple mais puissant : plutôt que d'adopter une posture punitive ou accusatoire, elle invite à exprimer une préoccupation sincère et bienveillante à l'égard du comportement problématique d'un élève. Ainsi, l'adulte ou le pair engagé dans la démarche s'adresse à l'élève en exprimant son souci pour une situation spécifique, en posant des questions ouvertes, et en cherchant à comprendre les causes profondes du comportement observé.
- Par cette approche, la méthode favorise un climat d'écoute mutuelle et de respect, permettant à l'élève auteur des faits d'être amené à réfléchir à son attitude, sans se sentir stigmatisé ni rejeté. Elle encourage également la responsabilisation individuelle, en incitant chacun à devenir acteur du changement et à s'impliquer dans la construction d'un cadre scolaire sûr et bienveillant.
- Par ailleurs, la méthode de préoccupation partagée s'inscrit dans une logique éducative et préventive, en intervenant rapidement sur les tensions naissantes avant qu'elles ne dégénèrent en situations de harcèlement durables. Elle permet ainsi de restaurer des relations apaisées, tout en renforçant la cohésion et le climat positif au sein de la communauté scolaire.

En intégrant cette méthode dans notre projet d'école, nous affirmons notre volonté d'instaurer un environnement scolaire où chaque élève se sent respecté, écouté et protégé. Elle complète les dispositifs traditionnels de prévention et d'intervention, en apportant une dimension humaine, constructive et profondément respectueuse de la dignité de chacun.

K. Accueil extrascolaire :

L'organisation contemporaine des familles est telle que rares sont les élèves qui rentrent manger à midi à la maison et beaucoup d'entre eux restent également à l'école largement après la fin des cours. Chaque jour donc, un élève peut passer à l'école entre deux et presque cinq heures en plus des heures de cours. Ce temps, parfois considérable, est celui de l'accueil extrascolaire.

Dans notre école, nous voulons qu'il soit bien plus qu'une parenthèse vide entre la maison et l'école. L'accueil extrascolaire doit s'inscrire en cohérence des finalités éducatives telles que présentées au début de ce document.

En conséquence, l'accueil extrascolaire :

- accueille enfants et parents, est attentif aux besoins exprimés, noue des relations empreintes de respect et de convivialité, fait le lien parfois entre les parents et les enseignants;
- garantit la sécurité des enfants lors des temps récréatifs;
- s'implique considérablement dans la mise en œuvre du règlement d'école et de façon générale dans l'éducation aux valeurs promues à l'école (ex : la *médiation par les pairs* est organisée par des membres de l'accueil extrascolaire);
- enrichit systématiquement et anime les temps libres par des activités variées dans les domaines sportifs, artistiques ou ludiques, en veillant à réserver une part conséquente à la coopération ;
- propose 4 jours par semaine une étude surveillée aux élèves de la troisième à la sixième primaire.

En moyenne, une à deux fois par semaine, des élèves de la section primaire prennent en charge une animation durant la récréation de midi.

Chaque animation est proposée par un groupe différent de 4 ou 5 élèves d'une même classe. Au total de l'année, l'ensemble des élèves de la section primaire auront organisé et animé un temps de midi toujours encadrés par un·e accueillant·e extrascolaire.

L. Terrain d'aventures et jardin pédagogique

Dans une volonté d'enrichir les expériences éducatives proposées aux élèves, notre établissement a conçu un espace extérieur d'apprentissage, propice à la découverte active et au développement global de l'enfant. Ce projet s'inscrit dans une approche pédagogique dynamique, fondée sur l'expérimentation concrète, l'éveil sensoriel et le contact direct avec le vivant.

L'objectif est de faire de la nature un véritable support d'apprentissage interdisciplinaire, en favorisant l'autonomie, la coopération, l'observation scientifique, la créativité, ainsi que la conscience environnementale. Les activités extérieures permettent en outre de renforcer la motricité, la prise d'initiative et le travail en équipe, tout en développant la confiance en soi et le lien affectif à l'environnement.

Une partie de l'espace extérieur de l'école a été réaménagée en un jardin pédagogique et un terrain d'aventure.

Le jardin offre aux élèves l'opportunité de semer, cultiver et récolter divers végétaux (légumes, fruits, plantes aromatiques), leur permettant ainsi de comprendre le cycle de la nature, les principes de la culture durable, et l'importance d'une alimentation saine et équilibrée. Ce projet a bénéficié du soutien du Plan de Cohésion Sociale de la Commune de Chaudfontaine, via l'intervention de l'équipe « Été solidaire ».

Le terrain d'aventures, quant à lui, propose un espace de jeu libre structuré autour de matériaux naturels : cabanes, parcours d'équilibre, éléments en bois. En collaboration avec l'accueil extra-scolaire, les enfants y développent leurs propres constructions, favorisant l'imaginaire, l'ingéniosité, la persévérance et la collaboration. Cet environnement stimulant soutient également le développement psychomoteur et socio-émotionnel de l'enfant.

Les activités auront lieu quelles que soient les conditions météorologiques. Une tenue adaptée est essentielle pour que chacun puisse participer pleinement et en toute sécurité aux activités extérieures.

Dans la cour de l'école primaire, une boîte à jouer a été mise en place. Ce dispositif pédagogique propose aux enfants un accès libre, durant les récréations de midi (selon la météo), à une sélection de matériaux de récupération variés. Pensée pour encourager le jeu libre, cette boîte offre un cadre propice à l'improvisation, à l'inventivité et à la coopération entre pairs. En valorisant des objets usuels détournés de leur usage initial, elle participe également à une éducation au recyclage et à la sobriété matérielle.

M. Groupe d'analyse des pratiques professionnelles

Objectif 4 du contrat d'objectifs

Objectifs : soutenir la recherche en interne et solidairement de solutions pérennes face à des situations problématiques que peut rencontrer tout adulte au sein de l'équipe éducative avec un élève ou un groupe d'élèves (gestion des apprentissages, gestion des comportements)

Organisation : mise en place d'un groupe d'analyse des pratiques professionnelles qui rassemble entre 5 et 10 fois par an chacun·e des membres de l'équipe pédagogique.

N. Modalités d'organisation de l'année complémentaire

Le cadre légal en la matière est renseigné à l'adresse suivante :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24224>

Eclairés par des études statistiques (Ex : *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* M. Crahay, 2007, Collection Pédagogies en développement, De Boeck Supérieur) et à l'unisson de la volonté affichée par les autorités de la CFWB, nous entendons limiter au maximum les propositions de maintien (redoublement) en :

- mettant en place un **enseignement différencié** au niveau :
 - de la quantité de travail;
 - du temps d'accomplissement du travail;
 - de l'organisation du travail (groupe de besoin, tutorat ...);
 - des procédures de travail et des dispositifs didactiques;
 - de l'organisation de l'école en cycles (cfr. chapitre C.);
- privilégiant une **évaluation formative** (cfr chapitre I)
- encourageant une **collaboration** entre école et famille et avec tout opérateur extérieur;
- respectant attentivement les prescriptions du programme d'études de l'enseignement, lequel nous précise le niveau plancher mais aussi le niveau plafond.

Le dispositif de différenciation mis en place pour un élève peut, selon les cas, être repris dans le cadre des aménagements raisonnables tels que définis dans la circulaire de la FWB 6831 du 19/09/2018.

Malgré notre désir de voir un jour disparaître la mise en échec, actuellement en tout cas, notre école n'est pas en mesure de garantir un accompagnement à tous ses élèves

qui éprouvent des difficultés majeures d'apprentissage sans recourir parfois au maintien.

Nous cherchons à offrir en priorité à l'élève qui se trouve maintenu les mesures décrites ci-dessus (enseignement différencié, évaluation formative et, si possible, collaboration école – parents – acteurs externes) afin qu'il ne se trouve pas à devoir juste « refaire » ce qui l'année avant ne lui avait pas permis d'atteindre le niveau attendu.

L. EDUCATION PHYSIQUE

CADRE : section maternelle : *psychomotricité* : 2 périodes/semaine dispensées par un(e) psychomotricien(ne)
section primaire : *semaine 1 = 2 (ou3) périodes éd° phys.* *semaine 2 = 1 (ou2) période éd° phys + 1 période natation*

TRAVAIL EN ATELIERS

- Découverte du potentiel individuel.
- Travail du plus grand nombre.
- Variété des exercices.
- Organisation de mini-groupes.
- Décomposition, répétition, affinement des mouvements.

INTERDISCIPLINARITE

La construction du schéma corporel, l'organisation spatio-temporelle sont autant de prérequis à l'ensemble des apprentissages scolaires. Cela appelle une nécessaire collaboration entre maîtres d'éducation physique et titulaires.

TRAVAIL FRONTAL

Utilisation et apprentissage d'un langage et d'un cadre communs.

OBJECTIFS :

- ❑ *Développement optimal du schéma corporel.*
- ❑ *Développement de la condition physique.*
- ❑ *Socialisation vers le sens de la coopération et celui du respect de l'autre, des différences, du matériel et des règles.*
- ❑ *Construction des rapports enseignants-élèves basés sur le dialogue et la reconnaissance mutuelle.*
- ❑ *Encouragement à une bonne hygiène de vie.*

POSTES TECHNIQUES

Par l'observation du niveau réel des compétences, l'enseignant peut différencier son intervention.

MISE EN SITUATION GLOBALE

Les matchs ou les enchaînements gymniques permettent l'intégration des apprentissages et imposent la solidarité. La compétition est valorisante de ces acquis physiques et sociaux.

APPROCHE LUDIQUE

Le jeu et le plaisir d'être et de se mouvoir sont des vecteurs privilégiés et indissociables du développement de l'enfant.

EVALUATION : Elle est continue et construite par rapport au niveau individuel précédemment évalué.
Elle distingue les compétences techniques, les attitudes par rapport au travail et celles relationnelles.