

Construire les traces des apprentissages

Christine Bauducco
Christine Chaillol

Remerciements

Nous remercions M. Mercier, inspecteur de l'Éducation nationale, pour ses encouragements.

Les enseignants de la maternelle Les Olympiades à l'origine du projet « le classeur des savoirs ».

Nous remercions les collègues pour leurs témoignages et pour les fiches de leur classeur, en particulier : Stéphanie Bellanger, Sandrine Mercier, Claire Pastoureaux et Aline Tiberi. Nous remercions les collègues qui nous ont fait partager leurs expériences et/ou leurs publications, en particulier : Marianne Poncin-Reynaud, Agnès Perrot, Magali Goulaouic... Et bien d'autres.

Nous remercions Agnès Perrot et Sylvie Quittelier pour l'élaboration de la capsule du réseau Canopé « Enseignement explicite au cycle 1 ».

Nous remercions les IEN, les équipes de circonscription et les enseignants qui ont contribué à enrichir notre réflexion et nos recherches sur les traces des apprentissages.

Nous remercions Éric et Jacques pour leur soutien.



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.

Voir le site

<http://www.orthographe-recommandee.info> et son miniguide d'information.



Dépôt légal : Mars 2023 - Code : 118912

© Éditions Retz 2023

ISBN : 978-2-7256-4353-3

Directrice éditoriale : Céline Lorcher ; **Édition :** Claire Cabaret

Conception de la maquette (intérieur et couverture) : Nicolas Piroux

Mise en page : Nina Bahsoun ; **Relecture :** Bérengère de Rivoire

Crédits photographiques : p. 11-12-13 : Magali Hersant, Yves Thomas, *Maths à grands pas pour les GS* © Retz ; p. 20 : Extrait de Danièle Adad, *Mon album de réussite PS-MS-GS* © Retz ; p. 52-56-65-82-84-111-118-119-138-139-140-141 : iStock ; p. 85 : Österr. Mus. F. angewandte Kunst – Ph. © E. Lessing / AKG images.

Illustrations des ressources numériques : Karen Laborie

Réalisation du site : Studit

Photographies : © iStock (dont couverture) et photos des autrices.



Ce livre est imprimé
sur du papier issu de forêts
gérées durablement.

Présentation

PARTIE 1 : Questionner et analyser la fonction des traces des apprentissages

- | | |
|---|----|
| 1. Identifier les différents types de traces et leur fonction | 11 |
| 2. Traces et modalités de travail : les pratiques de classe | 28 |
| 3. Créer une trace : deux scénarios possibles | 35 |
| 4. Cibler les outils et les traces à exploiter dans sa classe | 43 |

PARTIE 2 : Construire avec les élèves un recueil des traces des apprentissages : le classeur des savoirs

- | | |
|--|----|
| 5. Définir le dispositif « classeur des savoirs » et ses objectifs | 50 |
| 6. Méthodologie d'élaboration :
comment créer une fiche de synthèse avec ses élèves ? | 58 |
| 7. Regrouper les fiches pour constituer un classeur des savoirs | 74 |
| 8. Exploiter les fiches pour relier et structurer les apprentissages | 80 |
| 9. Le classeur des savoirs : un outil efficace au service des apprentissages
et de la communication | 91 |

Conclusion 126

Témoignages d'enseignants 127

Annexes 129

Présentation des ressources numériques 143

I Présentation

Cet ouvrage est ancré dans les pratiques. C'est à partir de constats de terrain, d'expériences vécues à l'école maternelle, d'échanges et de rencontres avec de nombreux professeurs des écoles, que l'intérêt d'écrire sur « les traces des apprentissages » à l'école maternelle a émergé. Les conférences, les animations, le travail mené depuis de nombreuses années autour de l'outil « le classeur des savoirs » a grandement enrichi la conception et le contenu de ce livre. À partir de nombreux exemples pris dans des carnets de suivi, cahiers de réussites¹, brevets et classeurs des savoirs, **nous cherchons à définir ce qui constitue vraiment « une trace des apprentissages »**. L'observation de ces documents apporte un éclairage sur les relations qui existent entre traces et pratiques pédagogiques. Leur analyse permet de reconsidérer la question de ce type de traces, de réfléchir à leur rôle et à leur place dans les processus d'apprentissage.

Dans un premier temps, cet ouvrage a pour objectif de définir les différents types de traces écrites, leurs fonctions, et de cibler celles que l'on souhaite exploiter en classe. Il amène des éléments qui contribuent à une utilisation raisonnée des supports d'écrit à l'école maternelle.

Dans un second temps, cette publication vise à optimiser la mise en œuvre des traces des apprentissages en présentant un support particulier : le classeur des savoirs.

Pour les enseignants, cet outil fournit **une méthodologie et des pistes de travail** afin de :

- **rendre explicite** pour les élèves **les objectifs d'apprentissage** ;
- innover, faire **évoluer ses pratiques** ;
- **faciliter la communication et le lien** avec les familles ;
- **favoriser la mutualisation** lorsqu'il est utilisé au sein d'un projet d'école ou de cycle.

Pour les élèves, cet outil est au service de nombreux objectifs contribuant à leur réussite scolaire :

- **comprendre la fonction de l'école** et donner l'envie d'apprendre en valorisant, institutionnalisant et mémorisant les savoirs ;
- **construire et s'approprier une culture scolaire** ;
- **comprendre le sens des activités et leurs enjeux** : établir et comprendre la relation entre activités et apprentissage, rendre explicites les liens invisibles qui tissent cette relation ;
- **développer des compétences langagières** orales et écrites.

Les propositions avancées, les repères et les réponses aux questions soulevées dans cet ouvrage représentent des ressources. Il appartient à chacun de s'en saisir, de les relier à sa conception de l'enseignement. Un des enjeux et une des libertés du métier d'enseignant c'est de pouvoir choisir et créer ses propres outils.

1. Par exemple : Danièle, Adad, *Mon cahier de réussites TPS, PS, MS, GS*, Retz, 2021.

Cet ouvrage prend en compte les recommandations des recherches en sciences de l'éducation, il intègre les prescriptions institutionnelles dont aucun enseignant ne peut s'affranchir. Les traces ou les éléments qu'il préconise permettent ainsi une mise en application des programmes de l'école maternelle.

Répondre aux attentes et orientations des textes officiels

Selon le *BOEN* n° 3 du 21 janvier 2016² et l'arrêté du 31 décembre 2015³, l'Éducation nationale, impose deux outils aux enseignants de cycle 1 :

1. Un outil d'évaluation proposant une **synthèse des acquis scolaires** sous forme de tableau devant être totalement renseigné en fin de cycle.
2. Un outil permettant d'assurer le suivi des apprentissages et des progrès de l'élève sous forme de **carnet de suivi des apprentissages**, propre à chaque école, et renseigné tout au long du cycle.

Synthèse des acquis scolaires en fin d'école maternelle

« La synthèse des acquis scolaires de l'élève, volontairement brève, est renseignée à partir du suivi des apprentissages réalisés en situation ordinaire, tout au long du cycle, par l'équipe pédagogique. **Elle mentionne ce que l'élève sait faire** et indique le cas échéant ses besoins à prendre en compte pour l'aider au mieux dans la suite de son parcours scolaire. L'établissement de cette synthèse relève de la responsabilité de l'équipe pédagogique du cycle, elle ne donne pas lieu à la passation préalable d'épreuves spécifiques d'évaluation. »

« Le document de synthèse des acquis scolaires renseigné par l'équipe pédagogique du cycle 1 est transmis à l'école élémentaire lors de l'admission de l'élève en première année du cycle 2, et communiqué aux parents ou au responsable légal de l'élève. »

- (mise à jour mai 2022) : <https://eduscol.education.fr/107/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-des-eleves-l-ecole-maternelle>
- <http://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo3/MENE1527416A.htm>

Modèle national de la synthèse des acquis scolaires de l'élève à l'issue de la dernière année de scolarité à l'école maternelle : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97298

Cette synthèse mentionne « **ce que l'élève sait faire** ».

2. *BOEN* n° 3 du 21 janvier 2016 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97260

3. Arrêté du 31 décembre 2015 : <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo3/MENE1531425A.htm>

I Présentation

On préférerait une synthèse qui mentionnerait « **ce que l'élève a appris** » ou mieux « **ce que l'élève sait en fin d'école maternelle** ». Ces formulations seraient plus ambitieuses pour les élèves de cycle 1 et orienteraient la réflexion des enseignants au-delà de « faire » vers « apprendre » et « savoir ».

Carnet de suivi des apprentissages

Les documents Éduscol, (présentations, guides, propositions) sont des ressources appréciables et intéressantes pour les mises en forme et en œuvre du Carnet de suivi des apprentissages dans chaque école.

(mise à jour mai 2022) <https://eduscol.education.fr/107/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-des-eleves-l-ecole-maternelle>

La dénomination « **Carnet de suivi des apprentissages** » indique clairement ce que cet outil individuel doit être :

- **Un carnet** — donc un document, un **support écrit**, un **recueil de traces** rédigées.
- **Suivi** — ce carnet va suivre le cheminement des élèves tout au long des trois années de l'école maternelle mais aussi, tout au long de l'année, de façon ponctuelle, au fur et à mesure des apprentissages. **Ce vocable génère l'idée de progressivité.**
- **Apprentissages** — cet outil est donc clairement centré, non sur la validation des activités, mais sur **ce qui a été appris et sur ce que l'élève sait.**

Au sein de chaque école, ce sont les choix du conseil des maîtres qui détermineront la forme, l'organisation et les contenus du carnet de suivi des apprentissages.

Des carnets sont proposés, à titre d'exemple, sur le site Éduscol.

Ces modèles amènent des observations :

<https://eduscol.education.fr/document/13423/download>

- Dans le carnet de suivi de Myriam donné en exemple sur Éduscol, on note l'importance des photos. Cela interroge sur le temps passé par les enseignants pour rendre compte des réussites de chacun par des photos individuelles, surtout lorsqu'il y a trente enfants dans la classe. N'y a-t-il pas un risque de moins « vivre » sa classe à trop observer pour photographier ?

Afin de ne pas empiéter sur les apprentissages et les échanges avec les élèves, **un équilibre sera à trouver entre :**

- le temps consacré aux apprentissages, à l'observation, à l'évaluation ;
- le temps consacré à la production de traces pour renseigner le carnet.
 - Les carnets de suivi des apprentissages sont des outils de communication à destination des élèves, des familles et des enseignants. Les ressources Éduscol précisent que « le contenu de ce carnet doit être simple, compréhensible et lisible par les parents ». Ces traces qui doivent être à la portée de tous reposent sur les choix de l'équipe enseignante. Pour être cohérentes, elles nécessiteront une réflexion pour faire émerger **les réponses communes des enseignants sur le type de témoignages à privilégier, mais surtout sur la place et la participation des élèves dans la construction de cet outil.**
 - **Les enseignants trouveront dans cet ouvrage des pistes pour accompagner cette réflexion.** De plus, une proposition de stratégie leur est soumise pour élaborer des traces afin de renseigner facilement le carnet de suivi de chaque élève (voir partie 2, p. 49).

Vous trouverez dans cet ouvrage de nombreuses traces d'apprentissage collectées par les autrices au fil des années.

Questionner et analyser la fonction des traces des apprentissages

1. Identifier les différents types de traces et leur fonction..... 11
2. Traces et modalités de travail : les pratiques de classe..... 28
3. Créer une trace : deux scénarios possibles 35
4. Cibler les outils et les traces à exploiter dans sa classe..... 43

Identifier les différents types de traces et leur fonction

Traces des apprentissages de situation ou traces des savoirs institutionnels à retenir ?

En fin de séquence, les savoirs acquis sont transcrits majoritairement par les enseignants. Ces formulations rédigées pour les élèves ou pour les familles traduisent, très souvent, des **apprentissages de situation**, c'est-à-dire des apprentissages attachés à une activité ou à une action particulière :

Exemples :

- « Je sais construire une tour avec 10 cubes de différentes tailles. »
- « Je sais dire le nom de tous les alphas. »
- « Je sais faire des coloriages magiques avec les chiffres. »

Ces traces ne sont pas désingularisées, décontextualisées par rapport aux tâches effectuées. Elles ne rendent pas explicites, pour les élèves, les enjeux véritables et les savoirs inscrits dans les activités. Elles n'énoncent pas des **savoirs institutionnels à retenir**.

APPRENTISSAGES DE SITUATION	SAVOIRS INSTITUTIONNELS À RETENIR
Exemple 1 : « Je sais construire une tour avec 10 cubes de différentes tailles. »	« Je sais ranger des objets selon leur taille, du plus petit au plus grand. »
Exemple 2 : « Je sais dire le nom de tous les alphas. »	« Je connais le nom des lettres de l'alphabet. »
Exemple 3 : « Je sais faire des coloriages magiques avec les chiffres. »	« Je sais lire les chiffres. »

Afin de **différencier un apprentissage de situation** et un **apprentissage décontextualisé**, l'excellent ouvrage *Maths à grands pas pour les GS*¹ peut servir de référence. Dans cet ouvrage, chaque séquence se termine par la rubrique « *ce que nous avons appris en mathématiques* ».

Exemple : situation intitulée « **l'escargot caché** ».

Cette séquence propose un travail sur l'usage ordinal des nombres, visant cet attendu des programmes : « Utiliser le nombre pour exprimer la position d'un objet [...] sur un rang² ».

L'escargot caché

Ce que nous avons appris en maths

Nous avons appris à expliquer sous quelle carte est caché l'escargot, sans la montrer.

Pour réussir nous avons compté les cartes. On peut dire :

- L'escargot est sous la cinquième carte en partant du point rouge.

- L'escargot est sous la carte numéro 6 en partant du point bleu.

© Maths à grands pas pour les GS, éditions Retz

Cette séquence se conclut par : « *Nous avons appris à expliquer sous quelle carte est caché l'escargot, sans la montrer.* »

Au service de ce même objectif, il est intéressant de mettre en regard des formulations décontextualisées, produites par les élèves de différentes classes de grande section :

« *Nous savons montrer et dire la position d'une personne ou d'un objet dans un rang.* »






Ou :

« *Nous savons montrer le premier, le dernier d'une ligne.* »

Ces formulations offrent une compréhension plus générale et plus sûre de l'usage ordinal des nombres. Elles favorisent une première appropriation du langage mathématique.

1. Magali Hersant, Yves Thomas, *Maths à grands pas pour les PS-MS*, 2015 ; *Maths à grands pas pour les GS*, 2018, Retz.

2. Programme 2021 selon le *BOEN* n° 25 du 24 juin 2021 : ensel550_annexe_1413865.pdf (education.gouv.fr)

APPRENTISSAGE DE SITUATION	SAVOIRS INSTITUTIONNELS À RETENIR
<p>« Nous avons appris à expliquer sous quelle carte est caché l'escargot, sans la montrer. »</p> <p>L'escargot caché</p> <p>Ce que nous avons appris en maths</p> <p>Nous avons appris à expliquer sous quelle carte est caché l'escargot, sans la montrer.</p> <p>Pour réussir nous avons compté les cartes. On peut dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'escargot est sous la cinquième carte en partant du point rouge.  <ul style="list-style-type: none"> • L'escargot est sous la carte numéro 6 en partant du point bleu. 	<p>« Nous savons montrer ou dire la position d'une personne ou d'un objet dans un rang. »</p> <div data-bbox="628 327 860 624"> <p>Nous savons donner la position dans un rang</p> <p>1 première 2 deuxième 3 troisième 4 quatrième 5 cinquième</p>  </div> <div data-bbox="890 327 1121 624"> <p>Nous savons montrer ou dire la position dans un rang</p> <p>Premier, deuxième, troisième, quatrième, cinquième....</p>  </div> <p>« Nous savons montrer le premier et le dernier d'une ligne. »</p> <div data-bbox="890 657 1121 954"> <p>Nous savons montrer le premier et le dernier d'une ligne.</p> <p>Premier ← → Dernier</p>  <p>OMBRÈLLE</p> <p>« Le premier, c'est celui qui est tout devant, qui est au début, qui commence, qui est à gauche. »</p> <p>« Le dernier, c'est celui qui est tout au bout, qui est tout derrière, qui est à l'arrêt, qui est à droite. »</p> </div>

Cet exemple permet de saisir la différence qu'il y a entre des traces qui « font part de l'activité réalisée [...], sont là pour informer les parents du travail effectué³ » ou des traces qui, après de nombreuses activités, ateliers, AIM (ateliers individuels de manipulation) synthétiseront les apprentissages de situation pour institutionnaliser un savoir^{*4}.

Ces dernières favoriseront une première indépendance de l'élève par rapport à des expériences vécues et l'amèneront de façon modeste (très modeste au cycle 1) vers le général, l'abstrait, le conceptuel.

C'est en s'appuyant sur ce type de traces que les élèves pourront se remémorer et mémoriser les savoirs acquis, les stabiliser et les utiliser dans de nouvelles situations. Exemples : « Nous savons montrer le premier, le dernier d'une ligne » pourra être utilisé en lien avec des activités de lecture/écriture.

« Nous savons montrer et dire la position d'une personne ou d'un objet dans un rang » en lien avec un travail sur la notion de liste.

3. Maths à grands pas pour les GS, op. cit.

4. Tous les mots suivis d'un astérisque font l'objet d'une définition dans la rubrique « Repères sémantiques », p. 130.

TRACE D'APPRENTISSAGE DE SITUATION	TRACE DE SAVOIRS À RETENIR	UTILISATION DE LA TRACE DANS DE NOUVELLES SITUATIONS POUR DE NOUVEAUX APPRENTISSAGES
<p>« <i>Nous avons appris à expliquer sous quelle carte est caché l'escargot, sans la montrer.</i> »</p> <p>L'escargot caché</p> <p>Ce que nous avons appris en maths</p> <p>Nous avons appris à expliquer sous quelle carte est caché l'escargot, sans la montrer.</p> <p>Pour réussir nous avons compté les cartes. On peut dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'escargot est sous la cinquième carte en partant du point rouge. • L'escargot est sous la carte numéro 6 en partant du point bleu. 	<p>« <i>Nous savons montrer ou dire la position d'une personne ou d'un objet dans un rang.</i> »</p> <p>Nous savons donner la position dans un rang</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 première 2 deuxième 3 troisième 4 quatrième 5 cinquième 	<p>Mettre en lien avec des activités sur « la notion de liste »</p>
	<p>« <i>Nous savons montrer le premier et le dernier d'une ligne</i> »</p> <p>Nous savons montrer le premier et le dernier d'une ligne</p> <p>Premier ← → Dernier</p>  <p>OMBRELLE OMBRELLE</p> <p>« Le premier, c'est celui qui est tout devant, qui est au début, qui commence, qui est à gauche. »</p> <p>« Le dernier, c'est celui qui est tout au bout, qui est tout derrière, qui est à la fin, qui est à droite. »</p>	<p>Mettre en lien avec des activités de lecture/écriture :</p> <p>Repérer, comprendre, s'approprier, respecter le sens conventionnel gauche-droite</p>

L'essentiel

Reconnaître la différence entre apprentissage de situation et apprentissage décontextualisé conduira les enseignants vers la recherche de formulations exactes des objectifs des séquences* et des traces à y associer.

Ces formulations les amèneront probablement à se poser des questions sur :

- la place et l'importance de ce type de traces dans les pratiques ;
- l'élaboration de traces permettant aux élèves de donner du sens aux apprentissages et d'entrer dans une culture commune des savoirs*.

Traces des activités ou traces des notions travaillées ?

Dans les classes, les traces « support d'activités » sont de plus en plus nombreuses. Ce type de traces est très utilisé par les enseignants, sans doute en réponse à l'engouement actuel pour les AIM (ateliers individuels de manipulation) ou les pratiques inspirées de la méthode Montessori.

Ces traces sont généralement proposées sous forme de brevets inscrits sur des bandes plastifiées ou sont regroupées dans des cahiers de réussites. Les propositions d'activités sont le plus souvent organisées dans le but de mettre en évidence les progrès de l'élève. Voici deux exemples :

Exemple 1⁵ :

Je participe à l'atelier de pâte à modeler et je suis capable de...

Découverte du monde
Motricité fine, approche de la verticale, numération

1 Poser les petits morceaux de pâte sur le hérisson.

2 Rouler des pics et les placer à la verticale sur le dos du hérisson.

3 Rouler de très longs pics (au moins 5 cm) et les faire tenir verticalement sur le dos du hérisson.

5
4
3
2
1

Dans ce brevet, l'enseignant a établi des paliers de difficulté croissante. Les élèves colorient les étoiles pour valider* l'activité. Ils devront réussir à « *poser de petits morceaux de pâte à modeler* », à rouler des pics de plus en plus longs et à les positionner à la verticale.

Exemple 2⁶ :

Je suis capable de ...

Vie intellectuelle
Exercer sa tête
Formes et grandeurs
Prénom

RANGER les boîtes de la plus grande à la plus petite.

RANGER les formes les unes dans les autres.

ENCASTRER des formes

REALISER des algorithmes de formes.

Dans cet exemple, les élèves ont rangé, encastré, réalisé des algorithmes en utilisant des objets de formes et de grandeurs différentes. L'enseignante explique : « *L'élève valide* lui-même son passage à l'atelier en coloriant les pastilles sous l'image.* »

5. Reproduit avec l'autorisation du site Maternales.net

6. Inspiré du blog Vivimaternelle

Les enseignants décrivent amplement les intérêts de ces modèles de traces :

- témoigner des activités menées en maternelle ;
- attester d'une participation à un atelier et confirmer sa réussite ;
- favoriser l'autonomie de l'élève ;
- l'encourager à progresser, le motiver et l'engager avec plaisir dans le travail sur le long terme.

Ces objectifs formulent les fonctions et l'usage des brevets ou des cahiers de réussites. Une enseignante exprime ainsi son enthousiasme : « *Je suis vraiment devenue adepte de ces brevets qui sont pour moi la meilleure solution pour apprendre en jouant.* » De nombreux enseignants, en particulier sur les réseaux sociaux, partagent leurs documents et se félicitent du nombre d'ateliers individuels de manipulation qu'ils peuvent ainsi proposer à leurs élèves, jusqu'à plus de cent par période pour certains.

Néanmoins, à trop privilégier ce type de traces, **les pratiques développées autour de ces supports ne risquent-elles pas de focaliser élèves et enseignants sur les seules modalités : jouer, manipuler, s'exercer**, dévoilant que « le savoir enseigné est le plus souvent pensé par les élèves [...] et par les maîtres [...] comme un « "faire quelque chose"⁷ » ?

Un constat conforté par le langage des enseignants qui, lorsqu'ils s'adressent à leur classe, emploient fréquemment **le verbe « faire »** mais utilisent **peu les verbes « apprendre » et « savoir »**.

En reconnaissant le mérite et le professionnalisme de chacun d'eux, il est juste de dire que « l'on fait beaucoup » en maternelle : « On fait des ateliers, on fait du travail, on fait des boucles, on fait la météo, on fait même la date... ». Il y a certainement une réflexion à mener pour encourager les enseignants à employer des termes évoquant et invoquant l'activité cognitive : chercher, trouver, réfléchir, comprendre. Cela se joue particulièrement lors de la passation des consignes, où l'on peut proposer aux élèves de :

- « **travailler en atelier** » plutôt que « faire du travail ou **faire des ateliers** » ;
- « apprendre à **tracer des boucles** » plutôt que « **faire des boucles** » ;
- « **chercher, dire, écrire la date** » plutôt que « **faire la date** » ;
- « **compter les présents ou les absents** » plutôt que « **faire l'appel** » (pour certains élèves « faire la pelle »).

Du fait de leur jeune âge, les élèves de maternelle sont centrés sur l'activité motrice, manuelle, instrumentale. Mais depuis Henri Wallon (1879-1962) qui parlait déjà de « faire et dire le faire » pour « penser le faire », toute la littérature et les travaux des chercheurs en sociologie, didactique, pédagogie s'accordent sur la nécessité d'une réflexion verbalisée autour des activités menées en classe. Tous notifient **le**

7. Jean-Yves Rochex, Jack Crinon (dir.), *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, 2011.

rôle essentiel que tient la prise de conscience des apprentissages comme clé de la réussite de l'ensemble des élèves, notamment pour les enfants qui n'ont pas la chance de grandir dans des familles qui leur donnent les attendus et les codes scolaires et qui n'ont que l'école pour y accéder et se les approprier. Ainsi, il en va de la responsabilité des enseignants de prendre en compte cette dimension dans leurs pratiques.

Leur mission est bien d'amener les élèves à comprendre, à prendre conscience que :

- lorsqu'ils participent à l'atelier pâte à modeler pour rouler des pics de plus en plus longs et les placer à la verticale, ces activités leur permettent de « s'approprier la notion de longueur et de verticalité » ;

Je participe à l'atelier de pâte à modeler et je suis capable de...

Maternelle.net Découverte du monde Motricité fine, approche de la verticale, numération	Poser de petits morceaux de pâte sur le hérisson.	Rouler des pics et les placer à la verticale sur le dos du hérisson.	Rouler de très longs pics (au moins 5 cm) et les faire tenir verticalement sur le dos du hérisson.
	★	★ ★	★ ★ ★

- lorsqu'ils s'exercent à de nombreux jeux autour des formes et des grandeurs, ces jeux leur permettent de savoir « reconnaître et nommer les formes » et « ranger* des objets selon la taille ».

Je suis capable de ...

Vie intellectuelle Exercer sa tête Formes et grandeurs Prénom _____	RANGER les boîtes de la plus grande à la plus petite.	RANGER les formes les unes dans les autres.	ENCASTRER des formes	REALISER des algorithmes de formes.
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Les supports imagés des activités à effectuer et à réussir par les élèves, comme les brevets, les cahiers de réussites ou de progrès ont toute leur place dans les stratégies enseignantes. Ils offrent aux élèves des modalités de travail très riches. Toutefois, ils n'explicitent pas les objets d'apprentissage inscrits dans les exercices proposés. Ils ne peuvent donc pas constituer, à eux seuls, une démarche d'enseignement qui « enfermerait les élèves dans une logique du faire ».

« Une grande part des difficultés éprouvées par certains élèves à l'école, et ce, dès la maternelle, se situent sur le plan de l'identification des enjeux cognitifs des tâches scolaires. Certains élèves (les moins performants) réduisent cet enjeu à la simple réalisation de la tâche. Les savoirs sont assimilés aux savoirs d'actions

scolaires ponctuels (répondre à une question, chercher un document, coller des vignettes, remettre en ordre des images, participer aux échanges verbaux) et n'incluent pas ce que ces actions permettent d'apprendre au-delà de leur mise en œuvre. **Enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ces élèves traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles permettent d'apprendre. (...)** Il s'agit de dépasser l'attitude de "faire ce que le maître dit" et de comprendre ce qu'on fait et comment on le fait. Et aussi pourquoi on le fait.⁸ »

Des traces pour aider à comprendre ce que l'on apprend

De ce fait, il convient d'observer la façon dont les élèves s'approprient les activités et leur donnent du sens pour **se rendre compte que la plupart des enfants travaillent bien, beaucoup, mais « sans comprendre, ni apprendre et pour qui apprendre, [...] seulement [pour] faire⁹ ».**

Exemple :



Lorsque l'enseignant donne aux élèves une carte comme celle ci-dessus et qu'il organise un atelier « *faire un collier en suivant une consigne numérique* », visant des compétences en numération, est-il certain que tous ont compris qu'ils étaient en train d'apprendre à « compter » ?

Lorsqu'il leur est demandé : « *Pourquoi l'enseignant a-t-il organisé cet atelier ?* » « *Qu'est-ce que vous êtes en train d'apprendre ?* », pour la plupart d'entre eux, il s'agit juste d'« *apprendre à faire des colliers* » quelquefois « *multicolores* ». Cette réponse

8. Christine Caffieaux, « Analyse des caractéristiques des feedback fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves », in « Mesure et évaluation en éducation » cité dans le guide Éduscol, *Les mots de la maternelle*, février 2020, p. 24.

9. Colette Catteau, Christophe Thouny, « Aller au-delà de la surface des tâches », Dossier « Travailler par compétences », *Cahiers pédagogiques*, n° 476, octobre 2009.

témoigne qu'il existe souvent une distance entre les conceptions des élèves et les objectifs visés par les enseignants.

Cet écart n'est-il pas entretenu par **des documents qui formulent la finalité de la tâche plutôt que l'activité cognitive ?**

La tâche et sa finalité : « *Je suis capable de faire un collier comme l'indique la carte.* »



Trace d'une activité réussie

plutôt que :

L'activité cognitive et l'apprentissage : « *Pour chaque couleur, je sais lire puis prendre le nombre de perles indiqué sur la carte et réaliser un collier.* »



Trace de l'apprentissage

C'est en distinguant ces deux types de traces que les enseignants porteront leur attention autant sur ce que les élèves sont capables de faire, que sur ce qu'ils doivent apprendre. Ils concevront alors des situations de travail dont les activités seront, avant tout, porteuses d'enjeux cognitifs et au service d'apprentissages bien identifiés. Ils préviendront chez les élèves « une construction erronée de ce que signifie apprendre¹⁰ ».

La confusion entre « **traces des activités réussies** » et « **traces des apprentissages** » peut amener « des effets de leurre » et laisser « croire que tout va bien, dès lors qu'il y a réussite à l'activité »¹¹.

10. *Ibid.*

11. Élisabeth Bautier et Roland Goigoux, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes » : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, 2004.