

Chapitre 5 :

L'intentionnalité : élément clé de la planification d'un processus d'évaluation-enseignement-apprentissage axé sur l'enfant

Chapitre 5 : L'intentionnalité : élément clé de la planification d'un processus d'évaluation-enseignement-apprentissage axé sur l'enfant

L'intentionnalité, selon le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012), est la marque d'un enseignement qui privilégie le développement global des enfants. Elle détermine les décisions prises par les enseignants et influence le ton de leurs interactions avec les enfants et leurs familles. En enseignant de façon intentionnelle, l'enseignant commence par le « pourquoi », c'est-à-dire qu'il se questionne sur les raisons pour lesquelles il fait ce qu'il fait, pour se lancer par la suite dans un cycle continu d'observation, de réflexion et de révision de ce qu'il pense savoir sur la façon de jouer et d'apprendre de chaque enfant et sur ses interactions avec le milieu d'apprentissage. Cette démarche permet d'apprécier les intérêts, les apprentissages et les progrès de chaque enfant en matière de développement, et d'éclairer les décisions de l'enseignant.

Les enseignants qui planifient le processus d'évaluation-enseignement-apprentissage de façon intentionnelle gardent continuellement en tête ce qu'ils savent au sujet des enfants et des apprentissages visés dans les divers curriculums de la maternelle. En observant, en réfléchissant et en planifiant, ils se laissent guider par les questions et les intérêts des enfants, et facilitent leurs apprentissages dans des contextes authentiques.

Un contexte authentique d'apprentissage peut se construire autour de questions posées par les enfants, de projets ou d'enquêtes initiés par les enfants ou par l'enseignant, d'un problème à résoudre et peut être lié à plusieurs matières scolaires. Il sert de fil conducteur pour tous les apprentissages qui auront lieu. Le contexte constitue le levier par lequel l'enfant accède aux savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir) disciplinaires. Ainsi, il leur attribue un sens et apprécie leur apport et leur valeur dans sa vie quotidienne. Ces apprentissages sont alors, aux yeux mêmes de l'enfant, pertinents, signifiants et engageants.

Lorsque les enseignants se penchent avec les enfants sur les questions qu'ils se posent, ils sont en mesure d'orienter leur questionnement, en ayant à l'esprit les apprentissages visés dans les divers curriculums. Il ne faut pas oublier qu'il ne s'agit pas uniquement du contenu des matières scolaires, mais aussi des compétences et des manières de penser propres à chacune d'entre elles. Par exemple, si les enfants réfléchissent à l'environnement, l'enseignant peut répondre à leurs questions et orienter leurs réflexions vers les arbres, au fil de leurs interrogations.

Les contextes authentiques d'apprentissage peuvent être alimentés par divers champs d'exploration transdisciplinaires. Le tableau présenté à l'annexe I « Contexte d'apprentissage : champs d'exploration », propose des questions qui peuvent être soulevées en lien avec ceux-ci. Certaines des questions suggérées peuvent paraître avancées pour des enfants de maternelle, mais ils peuvent commencer à y réfléchir et à les explorer à leur propre façon.



Une telle ouverture pourrait inciter l'enseignant et les enfants à examiner le concept des arbres sous différentes lentilles, notamment leurs fonctions et leurs structures; les arbres comme source d'inspiration pour la création d'histoires; les ombres et la lumière liées aux arbres peuvent donner la possibilité de réfléchir au sujet des formes et de l'espace, et ils pourraient aussi explorer le son des arbres à travers la musique. Les différentes matières scolaires constituant des lentilles à travers lesquelles les enfants perçoivent et comprennent le monde, celles-ci permettent aux jeunes apprenants de percevoir l'arbre, d'y donner un sens, de communiquer ou de représenter leur pensée et leurs apprentissages de multiples façons.

La curiosité des enfants est en émergence constante; cela veut dire que la manière dont l'enseignant aborde les apprentissages « n'est pas linéaire – elle est dynamique, constamment en train d'évoluer et de grandir. Elle est parfois même circulaire, lorsqu'il observe, qu'il examine la documentation pédagogique et qu'il en discute, qu'il soulève des questions et qu'il observe à nouveau » [traduction libre] (Stacey, 2009, p. 13). Le présent chapitre a pour but d'illustrer les divers éléments dont l'enseignant de maternelle doit tenir compte lorsqu'il aborde les apprentissages de cette façon. Bien que ces éléments soient présentés de façon linéaire, il importe de se rappeler qu'ils sont tous interreliés.

La figure 5.1 illustre la façon dont les enseignants font preuve d'intentionnalité tout au long du processus d'évaluation-enseignement-apprentissage, notamment la façon dont ils se laissent guider par les questions et les intérêts des enfants et dont ils tiennent compte de leur développement global et des apprentissages visés dans les divers curriculums. Il illustre également la façon dont ils évaluent les progrès des enfants ou les difficultés auxquelles ceux-ci se heurtent dans le but de réguler l'enseignement et l'apprentissage dans un milieu d'apprentissage axé sur le jeu.

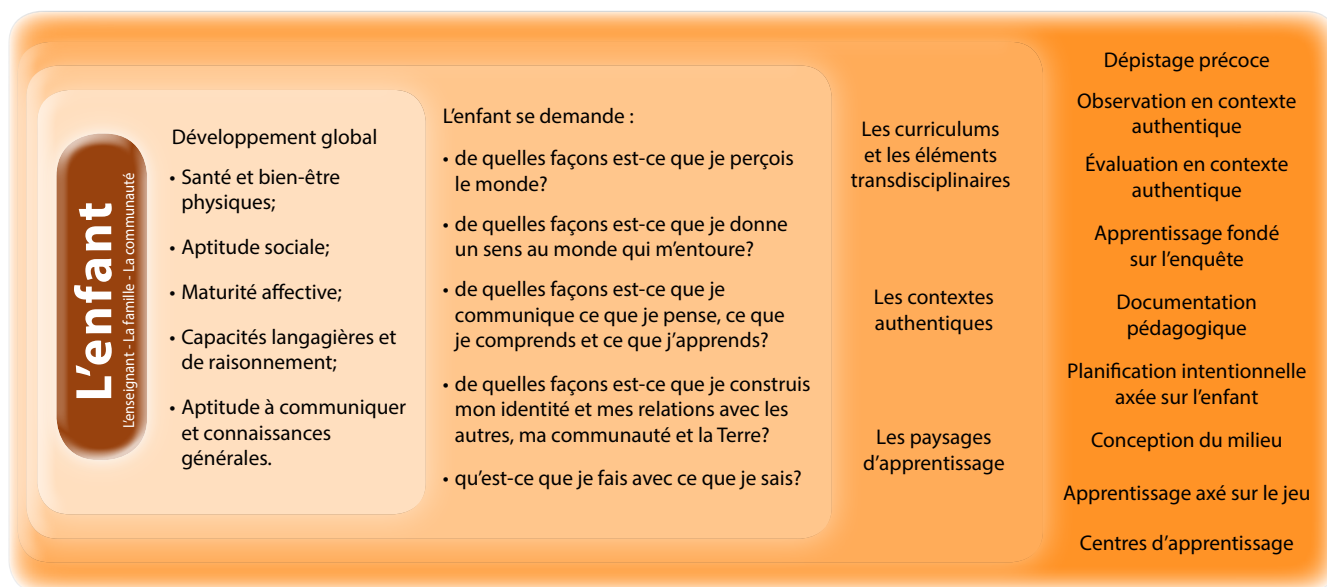


Figure 5.1 : L'intentionnalité : élément clé de la planification du processus d'évaluation-enseignement-apprentissage

Le dépistage précoce

Les enseignants de maternelle doivent avoir une connaissance du développement de l'enfant et du processus d'apprentissage. Cette connaissance leur sert de balises dans leurs observations et leur permet de faire cheminer l'enfant et de situer ses progrès tout en respectant son rythme d'apprentissage.

Le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba exige que les divisions scolaires prévoient un processus permettant de cerner les besoins d'apprentissage qui inclut un dépistage précoce auprès des enfants de la maternelle à la 4^e année. Les divisions décident des outils de dépistage et des méthodes d'évaluation à utiliser pour cela.

(Manitoba, ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, 2007)

C'est également grâce à cette connaissance que l'enseignant de la maternelle est en mesure de dépister certaines difficultés, d'y porter une attention particulière afin de faire de la prévention et de diriger les enfants qui ont besoin d'aide vers les services appropriés. Le dépistage précoce est le processus utilisé pour identifier les enfants ayant besoin de soutien additionnel aussi rapidement que possible avant ou après leur entrée à l'école.

En général, avant l'inscription de l'enfant à l'école ou vers le début de l'année scolaire, une consultation a lieu auprès des familles afin de recueillir des renseignements familiaux et médicaux pertinents, notamment les résultats d'examens de l'ouïe et de la vue, ainsi que des détails sur le développement global de l'enfant, c'est-à-dire la façon toute particulière dont il se développe dans tous les domaines du développement, notamment les domaines physique et moteur, affectif, social, cognitif et langagier.

Éducation et Formation Manitoba définit le dépistage précoce comme étant un « processus utilisé pour repérer les élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels à la prématernelle, à la maternelle, au cours des premières années d'études ou dès que possible au cours de l'éducation de l'élève, avant ou après son entrée à l'école » (Manitoba, ministère de l'Éducation, 2010, p. 87).

Des renseignements au sujet de l'historique de l'enfant peuvent être obtenus lors d'échanges avec l'enfant, les familles, d'autres membres du personnel de l'école, des spécialistes de la santé et des éducateurs* de la petite enfance (avec le consentement éclairé des parents). Les renseignements recueillis grâce à ces échanges doivent être examinés afin de déterminer les interventions appropriées et de mettre en œuvre une programmation fondée sur le profil de l'enfant en matière d'apprentissage et de développement.

L'évaluation en contexte authentique

Le but premier de toute évaluation est d'améliorer l'apprentissage pour aider l'enfant à devenir un apprenant autonome. Il s'agit d'un processus visant à recueillir et à interpréter des renseignements qui reflètent avec le plus d'exactitude possible l'apprentissage des enfants en fonction des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoirs-agir énoncés dans les curriculums de la maternelle et des cinq domaines du développement.

* Éducateur dans des services de garde d'enfants en bas âge, d'âge préscolaire ou scolaire ou dans une prématernelle

Les milieux d'apprentissage qui permettent aux enfants de jouer ou de faire de nouvelles découvertes et d'interagir avec d'autres sont les meilleurs pour effectuer une évaluation de qualité. Lorsque les enfants font des choix, écrivent, « lisent », comptent, mesurent, construisent, se parlent, reconnaissent et résolvent des problèmes, réfléchissent et établissent des liens avec ce qu'ils savent déjà, ils montrent leurs connaissances et leurs compétences de multiples façons. L'évaluation dans ces milieux peut se faire tout simplement, sans être soit considérée comme une mesure ou un outil supplémentaire.

« La pratique d'une évaluation efficace est la pierre angulaire de l'enseignement ayant pour objectif la compréhension des élèves. Non seulement les évaluations efficaces servent d'indicateurs de compréhension de l'élève, mais elles deviennent aussi une source de données permettant aux enseignants de façonner leur pratique de manière à optimiser le progrès de chaque apprenant. Les évaluations efficaces ne sont pas seulement des indicateurs de la réussite des élèves selon des objectifs, elles constituent également une partie dynamique du processus pédagogique. La pratique d'une évaluation efficace ne mesure pas seulement la performance des élèves; elle les aide à devenir les évaluateurs de leur propre apprentissage. »

(Tomlinson et McTighe, 2010, p. 74)

La collecte de renseignements peut se faire de façon non formelle dans différents contextes. L'enseignant observe et questionne les enfants pour obtenir des renseignements qui lui permettront d'intervenir efficacement auprès d'eux. Ce type d'évaluation permet de fournir rapidement aux enfants l'étayage dont ils ont besoin pour ajuster leur processus et poursuivre la tâche. Elle permet également à l'enseignant d'ajuster immédiatement ses pratiques pédagogiques. Bien que ce type d'évaluation soit valable, il s'avère nécessaire de formaliser la collecte de renseignements de façon plus ciblée en utilisant des outils tels que des grilles d'évaluation et des listes de vérification, créées à partir de critères d'évaluation (Québec, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

Quelles sont les fonctions de l'évaluation?

Les pratiques évaluatives peuvent avoir différentes fonctions :

- une fonction formatrice, l'évaluation « en tant qu'apprentissage »;
- une fonction formative, l'évaluation « au service de l'apprentissage »;
- une fonction sommative, l'évaluation « de l'apprentissage ».

L'évaluation « en tant qu'apprentissage » permet aux enfants de développer leur autonomie en suivant leur propre progrès et en déterminant les prochaines étapes, en plus de réfléchir sur leur raisonnement et leur apprentissage. De nature formatrice, elle met l'accent sur le rôle de l'enfant comme acteur de premier plan dans l'établissement des liens entre l'évaluation et l'apprentissage. Quand l'enfant agit comme évaluateur actif, engagé et critique, il donne un sens aux contenus d'apprentissage, les relie à ce qu'il connaît déjà et s'en sert pour apprendre davantage.

« L'information recueillie peut être utilisée comme rétroaction à l'élève afin qu'elle ou il active des processus internes et autorégule ses apprentissages. L'information renseigne sur l'adéquation de l'enseignement par rapport à l'élève; elle peut alors conduire l'enseignante ou l'enseignant à réguler sa propre action. »

(Deaudelin, *et al*, 2007, p. 31)

Dans le cadre de l'évaluation « au service de l'apprentissage », l'enseignant observe et documente concrètement l'apprentissage des enfants et leur fournit une rétroaction précise et constructive qui vise à leur permettre de s'améliorer en tenant compte de leur zone proximale de développement. De nature formative, elle procure à l'enseignant des informations lui permettant de poser un diagnostic sur la progression des apprentissages de l'enfant et ainsi de prendre des décisions pédagogiques quant à la démarche appropriée à entreprendre.

De nature sommative, « l'évaluation de l'apprentissage » sert à confirmer ce que l'enfant sait et ce qu'il sait faire, à montrer le degré de maîtrise des apprentissages visés, et ce, à différentes étapes au courant de l'année scolaire. Elle fournit de l'information fiable permettant de prendre des décisions importantes liées au cheminement de l'enfant. Éducation et Formation Manitoba n'exige pas que les divisions scolaires préparent des bulletins pour les enfants de maternelle, mais certaines divisions scolaires décident de le faire. Le cas échéant, les bulletins scolaires de la maternelle doivent être complets et rédigés en langage clair afin que les familles puissent bien comprendre les renseignements communiqués sur leurs enfants et la programmation de la maternelle.

Quelle que soit sa fonction, qu'elle soit spontanée ou ciblée, toute évaluation exige une planification de la part de l'enseignant, afin que celle-ci lui serve d'outil d'investigation pour déterminer non seulement ce que l'enfant sait, mais également quand et comment il met ce savoir en application. Elle sert également à recueillir des preuves d'apprentissage afin de vérifier ce que l'enfant comprend et d'informer l'enseignant quant aux ajustements qu'il doit apporter à son enseignement pour favoriser le développement global de l'enfant et son apprentissage.

Pour plus de détails sur les diverses fonctions de l'évaluation et pour se familiariser avec la planification de l'évaluation dans le but d'améliorer l'apprentissage des enfants, on peut se référer au document [*Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés \(2^e édition\)*](#).

Qu'est-ce qu'une preuve d'apprentissage?

Une preuve d'apprentissage peut prendre plusieurs formes permettant ainsi aux enfants de démontrer ce qu'ils ont appris de multiples façons. Les preuves d'apprentissage permettent :

- de vérifier si les enfants ont acquis les apprentissages visés en utilisant des critères d'évaluation coconstruits en salle de classe;
- de porter un jugement professionnel éclairé au sujet de l'apprentissage des enfants;
- d'ajuster le processus enseignement-apprentissage selon les besoins des enfants;
- d'offrir une rétroaction descriptive le plus rapidement possible (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2013).

Les jeunes enfants aiment s'amuser à « faire semblant » en jouant le rôle de divers membres de leurs communautés. Lorsqu'ils jouent un rôle, les enfants posent des questions, cernent des problèmes et inventent des solutions selon le rôle qu'il joue. En se livrant à divers types de jeu, ils « font », « lisent », « disent » ou « écrivent » ce qu'un mathématicien fait, lit, dit ou écrit. Ces actes sont des preuves observables de l'apprentissage de chaque enfant dans divers domaines de l'apprentissage scolaire et du développement.

Les enseignants utilisent une variété de stratégies afin de susciter et de recueillir des preuves d'apprentissage. Ces stratégies permettent d'obtenir des preuves d'apprentissage par triangulation, c'est-à-dire en :

- observant ce que font les enfants, comment ils apprennent et comment ils démontrent et appliquent leurs connaissances tout au long du processus enseignement-apprentissage;
- planifiant des échanges avec un enfant ou un petit groupe d'enfants et en créant des occasions qui permettent aux enfants d'expliquer leur pensée et de l'approfondir;
- diversifiant les façons dont les enfants peuvent faire part de leurs apprentissages et en leur offrant la possibilité de choisir eux-mêmes la forme de la production (dessin, construction, jeu symbolique, chanson, musique, théâtre, etc.)

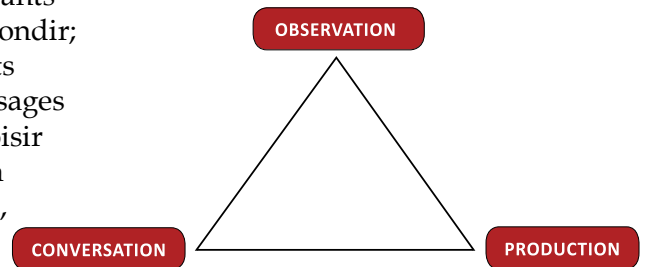


Figure 5.2 : Schéma de la triangulation

Comment formuler des critères à la maternelle?

Lorsque l'enseignant de la maternelle s'engage avec les enfants dans l'apprentissage par le jeu et par l'enquête, il crée des moments propices pour leur fournir une rétroaction descriptive sur leurs apprentissages.

Afin de faciliter ce processus, l'enseignant illustre et reformule les apprentissages visés en utilisant des termes et des images pour faciliter la compréhension de l'enfant. Cette reformulation et cette illustration des apprentissages visés permet à l'enfant de réfléchir à son apprentissage et de commencer à l'orienter. Ces critères d'évaluation permettent aux enfants de comprendre ce qui est requis pour satisfaire aux apprentissages visés.

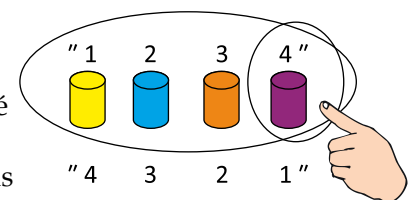
Pour rendre le raisonnement et les apprentissages des enfants « visibles » à leurs yeux, l'enseignant doit favoriser la coconstruction des critères en amenant les enfants à les représenter de diverses façons (matériel de manipulation, illustrations, photos, etc.).

Les critères décrivent clairement ce que l'enfant fait ou dit pour démontrer ce qu'il sait, par exemple :

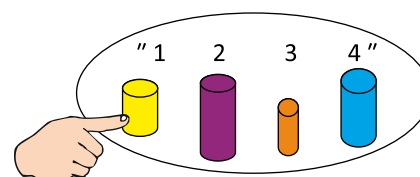
- Je peux dire combien il y a d'objets dans une collection. (M.N.5)
 - Je peux répondre à la question « Combien y a-t-il de blocs dans cette collection? » et expliquer que le dernier nombre que j'ai dit montre la quantité de blocs.
 - Je démontre et j'explique que peu importe l'ordre dans lequel je les ai comptés, le nombre de blocs ne change pas.

« Conserver et identifier l'apprentissage, en relation avec les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation, est une façon pour l'équipe pédagogique de dresser un tableau pour que l'enfant visualise ce qu'il apprend et comment il l'apprend, et de l'aider à progresser, peu importe son niveau de développement. En participant à diverses situations d'apprentissage et en y réfléchissant, l'enfant développe et approfondit sa compréhension de ce à quoi ressemblent ses apprentissages et en quoi peuvent consister les prochaines étapes de son apprentissage. Avec l'appui de l'équipe pédagogique, l'enfant peut commencer à "constater et identifier l'apprentissage" et, de ce fait, contribuer à son apprentissage et à celui de ses pairs. »

(Ontario, ministère de l'Éducation, 2016a, p. 8)



- Je démontre et j'explique que peu importe la grandeur des blocs, leur quantité est la même.
- Je démontre et j'explique que peu importe comment les blocs sont placés, leur quantité est la même.
- J'interagis en français. (1CRCS-1)
 - Je parle en français avec les autres pendant le jeu libre.
 - J'attends mon tour.
 - Je remercie la personne qui m'aide.
 - Je communique mes besoins.
 - Je parle de ce que j'aime ou de ce que je n'aime pas.



Anecdote

Par exemple, dans l'anecdote *Enquête scientifique initiée par l'intérêt des enfants envers les chenilles*, une occasion spontanée d'apprentissage présentée au chapitre précédent, les enfants ont eu l'occasion d'aborder de nombreux apprentissages énoncés dans les curriculums, entre autres de mettre en œuvre le processus de design.

Problème

Un enfant a mentionné, avec une certaine inquiétude, qu'il espérait que « les grands allaient laisser les chenilles tranquilles à la récréation. » Une discussion a été entamée pour savoir si c'était un gros problème et s'il y avait quelque chose que l'on pouvait faire à ce sujet.

Solutions possibles

Certaines des idées avancées étaient d'aller parler aux enfants des autres classes; de faire une annonce ou de faire des panneaux.

Critères et création

Les enfants qui étaient intéressés ont commencé à faire des panneaux à placer autour de l'arbre, semblables à ceux qu'ils font souvent pour protéger et conserver les structures sur lesquelles ils travaillent pendant la période de jeu. Les enfants sont allés chercher du papier, des bâtonnets de bois, des planchettes à pince, du ruban adhésif, de la colle et d'autres matériaux pour construire leurs panneaux tout en réfléchissant à la manière de faire des panneaux qui tiendraient debout tout seuls ou qui seraient plantés dans la terre, qui ne risqueraient pas de s'envoler dans le vent et qui ne seraient pas accrochés à l'arbre. Les enfants avaient une véritable raison d'écrire!

Résolution du problème

Notre classe est retournée à l'extérieur afin de placer les panneaux à la base de l'arbre et pour prendre encore quelques photos des chenilles.



Réflexion : L'évaluation en contexte authentique

- En quoi le milieu d'apprentissage offert aux enfants favorise-t-il une évaluation de qualité?
- Comment savez-vous qu'un enfant apprend lors de vos conversations avec lui ou au cours de vos observations?
- Comment peut-on savoir ce qui aide un enfant à apprendre ou ce qui freine son apprentissage?
- Comment l'enfant pourra-t-il savoir ce qu'il apprend, quand et comment il l'apprend?
- Que remarquez-vous au sujet de l'apprentissage des enfants quand vous les aidez à comprendre les apprentissages visés et que vous coconstruisez les critères d'évaluation avec eux?
- Comment pourriez-vous illustrer les critères suivants en lien avec le processus de design?
 - Je reconnais, avec de l'aide, un problème pratique.
 - Je parle avec la classe ou avec ma famille pour trouver des solutions.
 - Je donne des idées de ce qui peut être construit pour résoudre le problème.
 - Je participe à la création des critères avec la classe pour la construction d'un objet qui pourrait résoudre le problème.
 - Je fabrique un objet qui pourrait résoudre le problème en suivant les critères.
 - Je parle, avec de l'aide, des changements que je peux faire pour améliorer mon objet selon les critères.
- Quel rôle accordez-vous aux enfants pendant le processus de collecte de preuves d'apprentissage?

L'observation en contexte authentique

L'observation varie entre de simples constatations en passant, à la prise de notes détaillées. C'est la différence entre une observation spontanée et une observation ciblée. Tous les enseignants font des observations spontanées en travaillant avec les enfants au cours d'une journée, mais il peut être utile de s'arrêter pour pratiquer l'observation ciblée. Ces types d'observations effectuées au cours du processus d'apprentissage (activation, acquisition, application) permettent d'appuyer les enfants avec souplesse dans leur apprentissage. Que l'observation soit spontanée ou ciblée, l'enseignant est appelé à adopter consciemment une attitude attentive sur une situation ou un comportement en particulier.

« L'observation est un outil professionnel incontournable qui permet aux professionnels de se décentrer de leur accompagnement au quotidien et ainsi rend la vision plus objective sur leur fonctionnement et leur façon de prendre en compte l'enfant dans son individualité ou le groupe d'enfants. »

(Bonfond, 2014, p. 9)

L'observation spontanée

L'enseignant porte son attention sur un élément lié au développement global de l'enfant ou aux apprentissages visés dans les divers curriculums, mais qui n'a pas été sélectionné auparavant. Les observations peuvent être subjectives et leur consignation n'est pas toujours systématique. Elle permet, entre autres :

- d'adopter une posture d'observation au quotidien et répondre aux besoins des enfants;
- d'observer les enfants au cours des premiers jours à la maternelle;
- d'observer des interrogations ou des comportements inattendus;
- d'alimenter les échanges avec les familles ou les autres membres de l'équipe scolaire (Bonnetfond, 2014).

L'observation ciblée

L'enseignant met en place une démarche d'observation basée sur des buts précis ou des critères d'observation. Il crée des outils d'observation qui vont lui permettre de consigner ses observations, de les analyser, de les interpréter et de les évaluer. L'observation ciblée est suivie d'une prise en compte des observations pour agir (réguler ou adapter le processus enseignement-apprentissage, remédier). Elle permet, entre autres :

- de valider son intuition;
- d'adapter l'espace et le matériel au développement de l'enfant;
- d'évaluer les progrès des enfants;
- de planifier les prochains apprentissages (Bonnetfond, 2014).

Quels sont des facteurs qui peuvent avoir un impact sur l'interprétation des observations?

Les observateurs expérimentés réfléchissent souvent à leurs propres préjugés et sont honnêtes au sujet des comportements qui leur font plaisir ou qui les irritent. Ils se demandent s'ils ont été conditionnés à penser que l'apprentissage scolaire et verbal est le plus important. « Deux personnes ne verront pas un enfant de la même façon. Il est possible de demander à deux enseignants d'observer le même enfant. Ce qu'ils verront, et la façon dont ils interpréteront ce qu'ils ont vu dépendront de ce qu'ils recherchaient et de leur propre perspective » [traduction libre] (Martin, 2014, p. 23).



Un enfant peut être très bavard dans sa langue première pendant la période de jeu libre, tout en n'osant pas s'exprimer pendant les causeries ou à l'occasion d'une évaluation plus structurée où il doit s'exprimer en français.

Il est important de tenir compte de facteurs individuels et culturels, tant pour l'enseignant que pour l'enfant, qui peuvent avoir un impact sur ce qui est observé et sur la façon dont sont interprétées ces observations. Étant donné que les jeunes enfants sont facilement influencés par le contexte, il vaut

mieux effectuer des observations multiples et faire bien attention aux changements remarqués, s'il y a lieu, en ce qui concerne la performance d'un enfant dans différentes situations.

Pourquoi observer les enfants?

Des observations régulières et systématiques et la capacité d'utiliser, d'analyser et d'interpréter les renseignements recueillis sont des outils importants pour planifier les apprentissages de façon intentionnelle. En observant les enfants régulièrement, les enseignants centrent leur attention sur les apprentissages et les progrès que les enfants font. Cela donne des renseignements sur la démarche d'enseignement à adopter.

« Lorsque les enseignants commencent à observer de près, ils voient les enfants se développer dans le contexte propre de la classe, sous l'influence continue et potentiellement juxtaposée de la culture familiale et scolaire. » [Traduction libre]

(Henderson, *et al.*, 2012, p. 2)

Lorsque l'enseignant observe les enfants dans le but d'évaluer les apprentissages, il est nécessaire qu'il adopte une posture d'observateur en :

- étant attentif et en faisant preuve d'objectivité;
- se dotant de moyens pour consigner ses observations;
- s'attardant à chacun des enfants sans exception.

Grâce à l'observation, l'enseignant peut entre autres :

- valider son intuition;
- connaître chacun des enfants;
- suivre le cheminement et le progrès de chaque enfant : forces, difficultés, intérêts, etc., et d'identifier les causes possibles d'une difficulté ou d'un problème;
- comprendre la façon dont les enfants réfléchissent, apprennent et perçoivent le monde qui les entoure;
- recueillir de l'information pour initier des enquêtes ou des projets et créer des expériences d'apprentissage fondés sur la curiosité naturelle, les idées, les compétences et les expériences des enfants;
- recueillir de l'information pour éclairer les prises de décision et intervenir de manière intentionnelle;
- garder des traces pour orienter les échanges entre collègues, avec les enfants et avec leurs familles soutenant ainsi l'apprentissage à la maison et à la maternelle;
- se préparer à rencontrer les familles ou les spécialistes scolaires (orthopédagogue, orthophoniste, etc.), et enrichir les discussions au sein de l'équipe ou avec les intervenants extérieurs;
- concevoir le milieu d'apprentissage de façon intentionnelle (Ontario, ministère de l'Éducation, s. d.; Bonnefond, 2014).

Elle permet aux enfants de :

- se sentir en sécurité et de recevoir l'appui et l'étayage nécessaires pour approfondir leurs apprentissages;
- bénéficier d'un milieu d'apprentissage adapté à leurs besoins;
- développer une relation avec l'enseignant;
- se sentir valorisés et appuyés grâce à une observation positive et bienveillante de la part de l'enseignant (Bonnefond, 2014).

Comment planifier l'observation?

Quatre questions essentielles se posent lorsque l'enseignant planifie le processus d'observation : qui, quoi, quand et comment.

Qui?

Bien entendu, il est impossible d'observer tous les enfants en même temps, mais l'enseignant peut choisir d'observer quelques enfants pendant un certain temps et dans divers contextes d'apprentissage (enquêtes initiées par les enfants, expériences d'apprentissage planifiées par l'enseignant, avec la classe entière ou en petits groupes, pendant la période de jeu libre, etc.) dans le but d'observer tous les enfants de façon systématique. Selon les besoins, l'enseignant peut choisir d'observer certains enfants plus souvent que d'autres.

Quoi?

L'enseignant peut circuler, passer du temps et avoir des échanges avec certains enfants ou avec des petits groupes pour en savoir davantage sur ce qui les intéresse, sur leur niveau de compétence et noter les résultats d'apprentissage ou les apprentissages incontournables qui sont maîtrisés ou qui ont besoin d'être abordés. Il peut également recueillir des renseignements au sujet des apprentissages des enfants et de leur développement en se posant des questions telles que :

- Quels sont les intérêts des enfants?
- Quelles questions se posent-ils?
- Où en sont-ils dans les divers domaines de leur développement?
- Comment interagissent-ils avec leurs pairs et les adultes autour d'eux?
- Sont-ils prêts à prendre des risques?
- Les enfants démontrent-ils de la frustration lorsqu'ils font face à des difficultés?
- Quels enfants semblent incertains de ce qu'ils ont à faire?
- Quels concepts ou savoirs (connaissance, habileté, attitude, compétence) ont-ils maîtrisés?
- Les enfants sont-ils engagés dans le processus de résolution de problèmes et dans le processus de design?
- Comment les enfants représentent-ils leurs apprentissages et leur compréhension des concepts liés aux mathématiques, au français, aux sciences de la nature, etc.?
- Comment s'expriment-ils en français? Peuvent-ils exprimer leurs idées et leurs pensées de façon spontanée?

Quand?

L'observation des enfants et la consignation des observations devraient faire partie du quotidien de l'enseignant de maternelle. Il peut observer les enfants de façon continue et réfléchie lorsqu'ils entrent en classe, participent aux causeries, font des choix et se regroupent dans les centres d'apprentissage, mangent leur goûter, jouent de façon délibérée, se préparent pour partir, etc.

Comment? Quel outil sera utilisé?



Il est utile de prendre en note ce qu'on observe chez un enfant parlant peu ou pas français relativement à son utilisation du français lorsqu'il apprend et interagit avec les autres en se posant des questions telles que :

- Pose-t-il des questions?
- Peut-il demander ce dont il a besoin?
- Peut-il exprimer ses sentiments ou résoudre des problèmes?
- Que remarque-t-on au sujet de sa confiance?
- Quelles stratégies utilise-t-il pour communiquer?

Les renseignements recueillis grâce à ces observations doivent être examinés par l'enseignant afin de planifier, de façon intentionnelle, des expériences d'apprentissage fondées sur les besoins de l'enfant en matière du développement de ses compétences langagières.

Le choix de l'outil dépend de l'intention de l'observation et des conditions dans lesquelles elle aura lieu. Le type d'outil choisi doit pouvoir faciliter la prise de notes de l'observateur tout en respectant l'objectif fixé au départ. Lors d'une observation spontanée, il peut permettre à l'enseignant de prendre des notes rapidement lorsqu'il interagit avec les enfants. Lors d'une observation ciblée, « l'outil met en forme les questions qui attendent des réponses. Il permet aussi de les poser pour chaque enfant et de façon évolutive dans le temps. La prise de note est ainsi minimale, mais précise, pour saisir ce que l'équipe a choisi d'observer et seulement cela, et pour faciliter l'analyse ultérieure » (Fontaine, 2011, p. 355).




Une enseignante note ce qu'elle observe pendant que les enfants jouent.

Quand et comment faire des observations?

Le tableau qui suit présente divers exemples d'outil d'observation qui peuvent être adaptés selon l'intention de l'enseignant et le contexte d'observation. Il présente également une brève description de chacun d'entre eux ainsi que des liens à des modèles ou des exemples qui se retrouvent en annexe.

Exemples d'outils d'observation spontanée

Outil	Intention
Journal d'observation <i>Annexe J</i> 	Il s'agit de consigner des réflexions, des impressions, des commentaires ou des questions au sujet des points forts en matière d'apprentissage, des zones de difficulté remarquées, des idées pour prolonger l'apprentissage ou pour fournir de l'étayage ainsi que des idées pour les portfolios.
Notes prises sur le vif	Il s'agit de notes prises au moment même où un comportement est observé. On peut utiliser un cahier, des papillons amovibles, etc.

Exemples d'outils d'observation ciblée

Outil	Intention
Fiche anecdotique <i>Annexe K</i> 	Il s'agit de capturer un événement précis qui s'est produit dans un petit groupe ou chez un enfant en particulier de la manière la plus concrète et objective possible. Les notes concernant un incident seront plus fiables si elles sont consignées le plus vite possible après celui-ci. Il est important de noter l'heure, le jour, de même que le lieu ainsi que ce qui s'est produit. Ce moyen est souvent utilisé pour noter un résultat relatif au développement de l'enfant ou lié aux curriculums. Il peut aider l'enseignant à analyser un comportement qui sort de l'ordinaire.
Fiche d'observation <i>Annexe L</i> 	Il s'agit de consigner des renseignements au sujet du comportement d'un enfant. Cette fiche peut être utilisée pour apprendre à connaître les enfants au cours de leurs premières journées à la maternelle.
Consignation continue <i>Annexe M</i> 	Il s'agit de consigner en cours d'exécution, une séquence descriptive de l'activité des enfants (Martin, 2014). Cette forme narrative d'observation est un moyen systématique de consigner des observations, mais il faut bien distinguer entre ce qui est observé et ce qu'on en déduit. L'interprétation des observations consignées permet à l'enseignant de réfléchir sur ce qu'il a vu, de résumer et de planifier en conséquence. Un exemple de la façon dont un enseignant a consigné ses observations dans le contexte du paysage d'apprentissage des mathématiques est présenté à l'annexe M.
Fiche de suivi <i>Annexe N</i> 	Il s'agit de consigner des renseignements au sujet du cheminement de l'enfant vers l'acquisition d'un apprentissage visé ou dans son développement dans divers contextes. L'annexe N propose un tableau simple qui peut être utilisé pour noter où en est rendu l'enfant dans l'acquisition d'un apprentissage incontournable en français dans divers contextes. Un format similaire peut être utilisé pour chacune des matières.
Grille d'observation <i>Annexe O</i> 	Il s'agit de consigner des renseignements au sujet d'une série de comportements observables qui sont susceptibles de se produire au cours d'une période de la journée (jeu libre, causerie, transition, etc.) ou qui ont un rapport avec un aspect du développement. Cet outil peut être utilisé pour noter des aspects du développement social et affectif dans une situation particulière.
Grille de fréquence <i>Annexe P</i> 	Il s'agit de consigner des renseignements au sujet de la fréquence d'un ou de plusieurs comportements. Cet outil est utilisé pour faciliter l'observation d'un ou plusieurs enfants selon des critères d'observation préétablis.



Réflexion : L'observation en contexte authentique

En réfléchissant à la façon dont vous observez les enfants et aux moments où vous le faites, posez-vous les questions suivantes :

- Quel était l'intention de vos observations?
- Quelles tendances remarquez-vous?
- Que semblent suggérer ces observations? Les enfants ont-ils compris les critères coconstruits en classe? En ont-ils tenu compte?
- Que voulez-vous observer ou trouver d'autre?
- De quelle façon vos observations s'accordent-elles avec ce que vous savez sur l'enfant compte tenu de vos observations précédentes?
- Comment allez-vous consigner et échanger vos observations et leur interprétation et avec qui?
- Comment vos observations et leur interprétation vont-elles guider votre planification et vous aider à réguler le processus d'enseignement/apprentissage?

La documentation pédagogique

Le terme documentation pédagogique fait ici référence à la collecte et à l'analyse de données recueillies au fil du temps sur la pensée et l'apprentissage de l'enfant et à l'utilisation de ces enseignements pour rendre le raisonnement et l'apprentissage visibles pour l'enfant et sa famille. Ce processus permet de soutenir l'apprentissage de chaque enfant, et ce, de la façon la plus efficace possible.

Quel est le but de la documentation pédagogique?

La documentation pédagogique a pour but de créer une preuve visuelle de l'apprentissage des enfants à l'intention de ceux-ci, de leurs familles, de l'enseignant et des autres professionnels de l'école en établissant un dialogue authentique qui provoque la réflexion et l'analyse. Elle aide les enfants et les enseignants à examiner les expériences passées et à faire des plans en vue de l'apprentissage à venir. Cette pratique rend l'apprentissage transparent pour les enfants et leurs familles.

En notant soigneusement les histoires et les conversations des enfants, l'enseignant leur rend hommage ainsi qu'à leurs familles. L'enseignant favorise ainsi la création d'une communauté chaleureuse où les enfants se reconnaissent et peuvent constater leur propre impact sur le milieu d'apprentissage en regardant autour d'eux.

Cette collecte d'information sur l'apprentissage des enfants sous forme d'observations, de notes, de photos, de vidéos (interactions des enfants, explications, conversations), d'enregistrements de la voix, de portfolios, d'exemples de travaux, de continuums, de critères de qualité ou de commentaires de camarades de même que l'analyse et l'interprétation qui en est faite en collaboration avec les enfants permettent de bien comprendre le cheminement de l'enfant et de déterminer les prochaines étapes à franchir. Les jeunes apprenants peuvent aussi se servir de ces portraits, avec l'aide de leur enseignant, pour se fixer des buts d'apprentissage personnels.

Pourquoi est-ce important à la maternelle?

La documentation pédagogique joue un rôle essentiel dans le contexte d'une approche adaptée au développement (NAEYC et NAECS/SDE, 2003). Celle-ci éclaire le comportement de l'enseignant avec les enfants et permet de raffiner les méthodes d'observation et de prise de notes, de sorte que le processus d'apprentissage des enfants forme la base du dialogue avec eux. Rinaldi (2006) parle de « trace visible », tandis que Vecchi (2010) déclare que la documentation pédagogique rend l'œil de l'adulte plus sensible à ce qui se passe dans la classe et l'observation plus pointue.

En plus des nombreux avantages de la documentation pédagogique déjà mentionnée, ce processus permet de fournir de l'étayage en ce qui concerne la pensée et l'apprentissage des enfants. Lorsque l'enseignant examine avec les enfants les questions sur lesquelles ils sont en train d'enquêter et les expériences d'apprentissage qu'ils préfèrent ainsi que leurs conversations et les vidéos ou les photos de leurs créations et de leurs découvertes, l'enseignant les encourage à réfléchir à ce qu'ils ont appris et à ce qu'ils aimeraient savoir de plus (Penn State Extension, 2016). Par exemple, il peut leur dire : « Hier, tu as été capable de faire tenir les gros blocs en équilibre sur les petits. Penses-tu pouvoir le refaire? Quelles découvertes vas-tu faire aujourd'hui? »

La documentation pédagogique permet de s'arrêter pour réfléchir et célébrer les accomplissements des enfants, non seulement avant les rencontres parents-maîtres, mais toute l'année et dans divers contextes d'apprentissage. Il faut que l'enseignant évite d'y faire appel uniquement pour évaluer le développement d'une compétence en particulier ou la façon dont les enfants complètent des feuilles de travail. Au contraire, la documentation pédagogique permet de personnaliser la démarche pédagogique et d'utiliser l'enseignement différencié afin de répondre aux besoins et aux intérêts naissants des enfants.

La documentation permet de coconstruire des expériences d'apprentissage pour les enfants et avec les enfants et de nourrir leur sens d'émerveillement. Les enseignants apprécient la possibilité d'une réflexion partagée qui appuie à la fois l'évaluation « pour l'apprentissage » et l'évaluation « en tant qu'apprentissage ». D'une part, la documentation fournit aux enseignants les « données probantes » nécessaires pour fournir une rétroaction opportune, spécifique et descriptive afin de faire progresser l'apprentissage. D'autre part, elle permet aux enseignants d'aller plus loin et d'aider les enfants à s'autoévaluer et à comprendre ce à quoi la progression de leur apprentissage ressemble.

« Ce dont il faut tenir compte pour la documentation :

- Qu'est-ce que je choisis de consigner et pourquoi?
- Quel type de documentation représentera le mieux ce choix?
- Comment la documentation sera-t-elle communiquée?
- Quelles sont les idées des enfants à propos de la documentation?
- De quelle manière la documentation influence-t-elle les expériences et les réactions des enfants?
- De quelle manière les familles peuvent-elles participer au processus de documentation? »

(Ontario, ministère de l'Éducation, s. d., 2011)

Quels moyens peut-on utiliser pour documenter les apprentissages des enfants?

La documentation pédagogique peut prendre plusieurs formes. Bien des enseignants se servent de la technologie, alors que d'autres utiliseront des albums de photos que les enfants peuvent feuilleter dans le coin de lecture ou des photos de famille encadrées sur des étagères ou au mur qui permettent d'établir une continuité entre la maison et l'école, des livres faits par les enfants sur les étagères ou dans le centre d'écoute de la classe des enregistrements des voix des enfants qui jouent, racontent des histoires, chantent ou essaient de jouer d'un instrument. Certains enseignants créent des portfolios personnels pour les enfants de leur classe afin que ceux-ci puissent les montrer à leurs familles.

Le récit d'apprentissage

Le «récit d'apprentissage» inventé par la chercheuse néo-zélandaise Margaret Carr et ses collègues regroupe des observations consignées et structurées sous forme de récits, au moyen d'une démarche non centrée sur les manques, dans l'optique de protéger et de développer l'identité des enfants en tant qu'apprenants (Carr, *et al.*, 2001). Dans le récit d'apprentissage, l'enseignant s'adresse directement à l'enfant en décrivant pour lui et avec lui son apprentissage unique et impressionnant (il est également facile de mettre ces récits sous un autre format et de les envoyer par courriel aux familles ou de les inclure dans le bulletin de nouvelles de la classe).

L'utilisation de grands livres, de grands cahiers de croquis ou de portfolios pour cette méthode de documentation pédagogique des apprentissages des enfants permet aux enfants d'y ajouter des dessins. L'enseignant peut y ajouter des photos, il peut recopier les paroles des enfants en prenant le rôle de scribe ou ils peuvent tenter d'écrire leur message eux-mêmes. Il est également possible de créer des panneaux sur lesquels se retrouvent des photographies et des preuves d'apprentissage accompagnés de légendes et de conversations.



Panneau documentaire dans une classe de maternelle.

Cela permet aux enfants de représenter leurs apprentissages et leurs pensées de différentes façons et d’y réfléchir en les ayant sous les yeux. En aidant les enfants à constater ce qu’ils ont appris et à réfléchir à ce sujet, l’enseignant favorise le développement de leur capacité de métacognition, c’est-à-dire leur faculté de réfléchir sur leur réflexion. Cela permet de créer une compréhension commune entre les enseignants, les familles et les enfants, et donne l’occasion de mieux comprendre les concepts que les enfants sont en train d’acquérir, les théories qu’ils sont en train de construire et les questions qu’ils sont en train de se poser.

« C’est en participant au processus de documentation que les enseignants deviennent des innovateurs à part entière [...] Si la documentation est le volant qui permet aux expériences d’apprentissage de prendre de nouvelles directions, la collaboration est le carburant qui alimente le processus » (Fraser, 2012, traduction libre, cité dans Ontario, ministère de l’Éducation, 2013b, p. 6).

Le portfolio

L’utilisation de portfolios pour documenter les apprentissages permet de recueillir des exemples de travaux d’enfants dans des contextes multiples et au cours d’une certaine période de temps afin de créer un portrait complet de chaque enfant. Puisque les enfants prennent part à l’élaboration de leurs portfolios, ils participent activement à leur création, en tenant compte de la nature socioculturelle de l’apprentissage et en trouvant un équilibre entre le processus d’apprentissage initié par l’enfant et le processus d’apprentissage guidé par l’adulte (Losardo et Notari-Syverson, 2011).



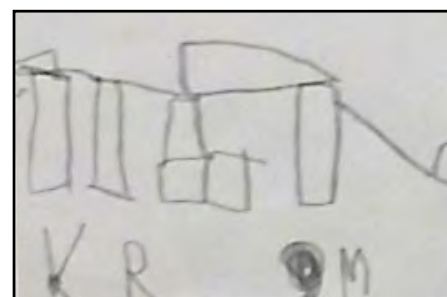
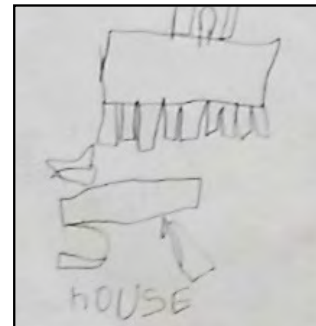
Le portfolio d'une élève

L’un des principaux avantages des portfolios est qu’ils encouragent l’auto-réflexion et l’auto-évaluation chez l’enfant. Lorsque les enfants participent à la collecte et à la sélection des éléments de preuve qui font partie de leurs portfolios, « ils peuvent revoir leur travail, parler du processus mental auquel ils ont fait appel pendant ce travail, discuter de leurs intérêts et de leurs habitudes et choisir les éléments à inclure. Les portfolios représentent aussi un moyen pour les enfants de comprendre leurs propres progrès [...] le genre d’expérience qui, d’après la recherche, appuie le développement précoce de la métacognition, un aspect de la cognition reconnu comme étant essentiel pour l’apprentissage » [traduction libre] (Larkin, 2010, cité dans Laski, 2013, p. 39).



L'annexe Q : « Récit d'apprentissage » présente un gabarit pour guider le récit d'apprentissage.

La finesse des observations, combinée à la consignation soigneuse d'histoires intéressantes sur l'apprentissage des enfants, « permet aux questions les plus pertinentes de rester très présentes, tant à l'esprit des enseignants lorsqu'ils créent un milieu propice à l'apprentissage par le jeu, qu'à celui des enfants alors qu'ils explorent et comprennent le monde qui les entoure (Zigler *et al.*, 2011) » (Gabriel et Doiron, 2012, p. 12-13).



L'élève construit une structure et la représente visuellement dans son journal de bord, ce qui peut ensuite être utilisé comme preuve d'apprentissage.



Anecdote : Un récit d'apprentissage au centre des blocs

Voici comment une enseignante de maternelle a documenté les apprentissages en littératie au centre des blocs à l'aide d'un récit d'apprentissage (page 133).

Récit d'apprentissage*

Nom de l'enseignant : ABC

Observations des apprentissages en littératie au centre des gros blocs Date le 25 février 2014

Que voyez-vous? (Qui, quoi, quand, etc.)

Je vois trois enfants (A, B et C) qui jouent dans le centre des blocs pendant la période de jeu libre. Ils sont excités à l'idée de faire des constructions. Ce sont trois élèves que je n'ai pas vus jouer ensemble auparavant. Ils travaillent très bien ensemble pour construire une structure afin d'y faire rouler leurs autos. Il y a des plans inclinés et des ponts. Les enfants collaborent et font du travail d'équipe. Ils se parlent et poursuivent les idées des uns des autres.

Ensuite, nous revenons sur le tapis tous ensemble et ces trois élèves expliquent au groupe ce qu'ils ont construit.

Les élèves dessinent la structure et écrivent quelque chose à ce sujet.

Qu'entendez-vous? Que disent les enfants?

A : « Mon camion roule dans la rue, mais il ne va pas droit. Il n'arrête pas de tomber. »

Les trois élèves rient.

A : « Il tombe dans la lave. »

« Vite, amène-le dans la baignoire. »

B : « Le mien roule bien droit, regardez. » (Il laisse l'auto rouler sur le plan incliné).

C : « Look mine sauté! » (Enfant parlant peu ou pas français)

A : « Oh non, ils sont encore tombés. » (Les blocs)

C : « Under, ici, on doit mettre lui ici. » (Enfant parlant peu ou pas français)

A : (Tout droit et tout près du bloc.) « Là »

Les trois enfants parlent chacun à leur tour de leur structure au groupe.

C : « On a buildé un maison d'auto. » (Enfant parlant peu ou pas français)

A : « Et des rampes pour faire glisser les autos. »

B : « Il y a de la lave et les autos tombent dedans. »

A : « Mais on a fait une baignoire pour laver l'auto. »

Quels apprentissages en littératie** les enfants sont-ils en train d'acquérir ou ont-ils maîtrisés? Par exemple :

- Écouter les autres parler de leurs expériences et de leurs sentiments et faire preuve d'écoute active et d'attention visuelle (expression attentive du visage, silence respectueux, par exemple).
- Réfléchir aux nouvelles idées et observations et poser des questions à leur propos.
- Reconnaître les textes écrits, les symboles et les images qui les entourent (illustrations, photographies, par exemple) dans leur contexte, reconnaître leur propre nom et des mots qui leur sont familiers.
- Reconnaître que les mots s'écrivent en partant du haut et en descendant et de gauche à droite, reconnaître que les lettres représentent des sons et faire coïncider des sons avec des mots écrits.
- Faire des expériences avec les lettres, les sons, les mots et les assemblages de mots.
- Poser des questions pour satisfaire sa curiosité personnelle et ses besoins de renseignements.
- S'adresser aux autres et utiliser différents médias tels que des illustrations, des photographies, pour obtenir et comprendre des idées et des informations.
- Partager ses idées, ses créations et ses expériences personnelles en parlant, en faisant des illustrations et en écrivant.
- Former des lettres reconnaissables.
- Se servir de dessins et d'étiquettes pour exprimer des idées et des renseignements.
- Participer aux activités de coopération en groupe et trouver des façons d'être utiles aux autres.
- Se montrer attentif pendant les activités de groupe.

Quel matériel avez-vous ajouté pour aider les enfants à atteindre les résultats d'apprentissage en littératie?

J'ai ajouté le centre des gros blocs. J'ai commandé des blocs creux et j'ai fait des blocs supplémentaires en ponçant et en traitant à l'huile naturelle des poteaux. Ce nouveau type de centre de jeu a rapproché certains élèves et a permis aux enfants de beaucoup coopérer et de discuter entre eux.

J'ai ajouté une période d'échange après la période de jeu libre. Cela a permis aux élèves de faire part de leurs expériences au groupe, tandis que les autres écoutent, s'émerveillent et sont inspirés.

J'ai distribué aux élèves une page pour qu'ils indiquent ce qu'ils avaient fait au centre des gros blocs et au centre des petits blocs. Nous avons commencé à afficher sur un babillard les différents types de structures que nous pouvions construire qui incluait des photos de structures célèbres comme la tour Eiffel ainsi que les dessins et les écrits des enfants.

De quelle façon pourriez-vous enrichir les apprentissages en littératie au centre de blocs?

Ajouter des livres sur des bâtiments célèbres, de construction, des volcans ainsi que des plans, du papier graphique et des crayons de charpentier sur les étagères situées près des blocs.

* Adaptation autorisée d'une enseignante de maternelle.

** Source : Manitoba. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Programme d'études : cadre curriculaire, français, maternelle à la 12^e année, Programme français*, http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl1/cadre_m-12/docs/doc_complet.pdf.



Réflexion : La documentation pédagogique

Réfléchissez aux conséquences possibles de l'interprétation des renseignements que vous avez rassemblés.

- Qu'allez-vous faire une fois que vous aurez revu et analysé votre documentation pédagogique?
 - Allez-vous apporter des changements à vos stratégies d'enseignement?
 - Allez-vous ajouter du matériel ou des matériaux dans le milieu d'apprentissage?
 - Utiliserez-vous un autre moyen pour documenter les apprentissages des enfants?
- Que vous montre votre documentation pédagogique au sujet de la compréhension des sujets abordés par les enfants, des hypothèses qu'ils avancent et des découvertes qu'ils font?
- Comment allez-vous étayer ou construire sur les idées articulées par les enfants pendant leur exploration et leur questionnement?
- Comment votre propre contribution affecte-t-elle l'orientation que les enfants prennent dans leur apprentissage?
- Y a-t-il d'autres facteurs qui contribuent à l'intérêt des enfants envers ce sujet?
- Est-ce que vous remarquez des changements lorsque vous comparez votre documentation pédagogique à la précédente? Est-ce que vous observez des différences selon le temps de la journée ou à mesure que le temps passe au fil de l'année scolaire?
- Discuterez-vous de votre documentation pédagogique avec tous les enfants pendant les moments d'échange en grand groupe?
- Comment utiliserez-vous votre documentation pédagogique pour affiner votre processus d'évaluation? Quel type d'étayage mettrez-vous en place pour appuyer l'apprentissage continu des enfants tout en respectant leur zone de développement proximal respective?

Quels sont les éléments à considérer pour communiquer l'apprentissage de l'enfant à sa famille de façon respectueuse?

En organisant les preuves d'apprentissage en fonction des résultats visés par les curriculums et les domaines du développement, l'enseignant sera en mesure de communiquer clairement les réalisations, la croissance et les progrès de l'enfant. Il n'existe pas de meilleure façon de présenter ces renseignements aux familles. La nature de l'enfant, la famille, la culture, l'école, la division scolaire et la communauté vont déterminer le processus utilisé.

Il est certain qu'en ayant des discussions ouvertes et sensibles avec les familles, il devient plus facile de partager l'information recueillie sur l'enfant et d'inviter les familles à parler de celui-ci. Bien que les rencontres parents-maîtres puissent prendre beaucoup de temps et être difficiles à prévoir au calendrier, les familles et les enseignants ont besoin de cette occasion de se parler et de se transmettre ce qu'ils savent au sujet de l'enfant en question. Afin de rendre ces échanges possibles, les enseignants doivent prévoir des moments qui conviendront à tous.

Lors des échanges avec les familles, il est important de se concentrer d'abord sur les points forts de l'enfant et ce qu'il peut faire, pour ensuite discuter des inquiétudes s'il y a lieu. Ces échanges permettent aussi d'aider les familles à comprendre l'impact du concept de soi sur l'apprentissage de l'enfant. En présentant les progrès de l'enfant, l'enseignant doit aborder toutes les dimensions de son développement. Il ne faut pas oublier que ce qui est appris en échangeant avec les familles est absolument essentiel et peut aider à ne pas sous-estimer les capacités des enfants.

C'est pour cette raison qu'il est important, tant pour les familles que pour les enseignants, d'échanger des renseignements sur les enfants. L'évaluation du développement des enfants est un processus continu. Au cours des rencontres avec les familles, l'enseignant peut discuter des observations faites dans divers contextes et donner des exemples des travaux de l'enfant ou de sa façon de penser. Inviter les familles à raconter comment s'occupe leur enfant à la maison permet souvent d'avoir une image très différente de celui-ci.



Anecdote : Un échange fructueux avec une famille

Une enseignante avait beaucoup de mal à évaluer une petite fille, car celle-ci refusait de nommer les lettres ou de compter tout haut quand l'enseignante le lui demandait. En parlant à ses parents, l'enseignante a appris qu'elle chantait des chansons apprises à la maternelle quand elle était à la maison, qu'elle « lisait » ses livres à son petit frère et qu'elle parlait beaucoup de ce qui s'était passé à l'école au moment du souper. À mesure que les mois ont passé, elle est devenue plus à l'aise à l'école et a commencé à parler doucement à ses camarades et à son enseignante.



Réflexion : Mes échanges avec les familles

En réfléchissant à vos échanges avec les familles, posez-vous les questions suivantes :

- Qu'espérez-vous apprendre en rencontrant la famille de l'enfant?
- Que voudriez-vous savoir de plus?
- Comment pourriez-vous utiliser des photos ou d'autres types de documentation pour enrichir l'histoire que vous racontez au sujet de l'enfant?
- Vos échanges reflètent-ils :
 - la façon dont l'enfant se comporte avec ses pairs et les adultes de votre classe;
 - l'engagement de l'enfant dans ses apprentissages à l'école;
 - l'apprentissage de l'enfant dans le contexte du jeu;
 - les expériences d'apprentissage qui retiennent le plus l'attention de l'enfant;
 - les centres d'apprentissage qu'il préfère et ceux qu'il évite;
 - les choix faits par l'enfant, des décisions qu'il a prises et des initiatives qu'il a proposées dans la classe;
 - la façon dont l'enfant montre sa curiosité et sa persévérance;
 - la façon dont l'enfant vit les routines de la classe;
 - la façon dont l'enfant gère les transitions?

Une planification intentionnelle axée sur l'enfant

Les croyances et la façon dont l'enseignant voit les enfants, l'apprentissage et la nature des relations dans la salle de classe sont tous des éléments qui influencent la planification et les expériences d'apprentissage qui sont offertes aux enfants. La planification s'appuie sur l'observation des enfants et de leur apprentissage ainsi que sur les questions et les intérêts des enfants et les apprentissages visés dans les divers curriculums de la maternelle.

Le processus de planification renvoie :

- à la planification à long terme (plan annuel);
- à la planification d'un projet ou d'une enquête;
- aux décisions quotidiennes en ce qui concerne la sélection des matériaux, les expériences d'apprentissage, etc.;
- à la façon dont les liens naturels sont tissés, d'une part, entre la langue et les apprentissages liés aux différentes matières et, d'autre part, entre chacun des différents curriculums de la maternelle dans le but de :
 - guider les enfants et d'enrichir leur jeu et leurs enquêtes;
 - cibler des apprentissages appropriés pour les enfants;
 - fournir des contextes d'apprentissage axé sur le jeu;
 - fournir les outils et l'étayage nécessaires pour approfondir le processus d'apprentissage;
 - concevoir des contextes d'apprentissage authentiques.

Les questions qui guident le processus de planification peuvent être abordées en collaboration avec les enfants, cependant il revient aux enseignants d'utiliser leur jugement professionnel pour naviguer entre les intérêts des enfants et les apprentissages visés dans les divers curriculums de la maternelle.

Une telle planification fait en sorte que l'enseignant :

- écoute avec attention et respect afin de négocier avec les enfants les idées proposées;
- approfondit sa compréhension des besoins et des intérêts des enfants ainsi que des curriculums;
- conçoit le milieu d'apprentissage afin d'inciter les enfants à la découverte en favorisant la maîtrise des apprentissages visés;
- planifie diverses façons d'aborder l'apprentissage en fonction des besoins et des intérêts des enfants ainsi que des curriculums.

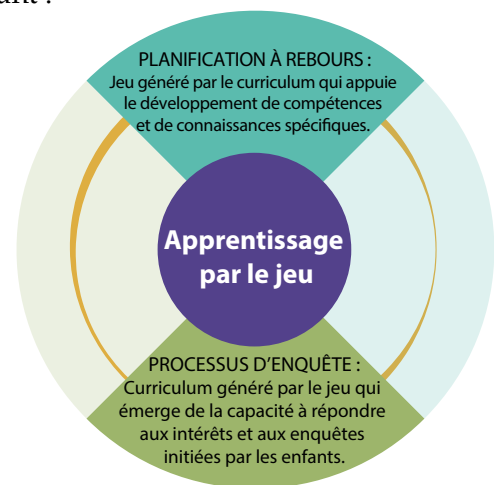


Figure 5.3 :
La planification axée sur le jeu

Qu'est-ce que la planification à rebours?

Le processus de planification à rebours basée sur les idées de Wiggins et McTighe (2005) est, en raison de sa nature même, fondée sur l'enquête et axée sur l'enfant. Ce processus de planification consiste à utiliser une « carte routière » pour planifier un trajet vers une destination voulue. La planification à rebours invite l'enseignant à :

- réfléchir aux acquis et aux intérêts des enfants ainsi qu'aux questions qu'ils se posent;
- déterminer les prochains apprentissages;
- fournir de l'étayage selon le profil des enfants;
- choisir le matériel et les matériaux selon le profil des enfants et les apprentissages visés;
- répondre aux divers besoins des enfants grâce à des évaluations diagnostiques et formatives, des rétroactions quotidiennes et des expériences d'apprentissage différenciées.

« Pour qu'un enseignement soit efficace, les enseignants doivent inévitablement tenir compte d'au moins quatre éléments : à qui ils enseignent (les élèves), où ils enseignent (l'environnement d'apprentissage), qu'est-ce qu'ils enseignent (le contenu) et comment ils enseignent (la pédagogie). Si les enseignants perdent de vue ne serait-ce qu'un seul de ces éléments et cessent d'investir tout effort dans celui-ci, cela portera atteinte à leur travail, et la qualité de l'apprentissage s'en trouvera diminuée. »

(Tomlinson et McTighe, 2010, p. 2)

L'enfant étant au cœur de toutes les décisions prises par l'enseignant, il va de soi que le processus de planification à rebours s'appuie d'abord et avant tout sur ce que l'enseignant connaît au sujet des enfants : ce qu'ils savent, ce qu'ils savent faire, l'appui et l'étayage dont ils ont besoin, les apprentissages à venir et la manière dont ils pourront démontrer ce qu'ils ont appris.

Pour ce faire, l'enseignant est appelé à se poser les questions suivantes à différentes étapes du processus de planification, faisant parfois des aller-retour entre chacune des étapes à mesure qu'il en apprend davantage au sujet des enfants.

Connaître les enfants

- Qu'est-ce que je connais au sujet des enfants, de leurs acquis, de leurs intérêts et de leurs besoins?
- Quels sont leurs points forts?
- Où en sont-ils dans leur développement?
- Quels sont leurs intérêts?
- Quelles questions se posent-ils?
- Comment vais-je tenir compte de leurs acquis, de leurs intérêts et de leurs besoins ainsi que des apprentissages visés dans les divers curriculums?
- Quelles expériences d'apprentissage vais-je offrir aux enfants et comment vais-je concevoir le milieu d'apprentissage pour favoriser leur développement dans tous les domaines et leur apprentissage?

Commencer avec la fin à l'esprit

- Quelles sont les grandes idées véhiculées et les apprentissages visés dans les divers curriculums de la maternelle?
- Comment vais-je différencier la démarche pédagogique pour répondre au développement global de l'enfant, à ses champs d'intérêt et à son profil d'apprentissage?
- Comment vais-je inviter les enfants à cocréer des critères d'évaluation authentiques?

Planification de l'apprentissage

- Quelles expériences d'apprentissage est-ce que je vais proposer aux enfants afin de maximiser leur engagement initial et leur participation soutenue?
- Comment les expériences proposées tiennent-elles compte des points forts, des intérêts et des expériences antérieures de chacun des enfants et d'où ils en sont dans leur développement et leurs apprentissages?
- Comment le milieu d'apprentissage favorise-t-il l'autonomie des enfants et des apprentissages durables?
- Comment vais-je tenir compte de ce que les enfants connaissent déjà, de ce qu'ils vont apprendre et de ce qu'ils seront capables de faire afin de leur fournir des expériences d'apprentissage significatives et de les inciter à la découverte?
- Comment vais-je amener les enfants à se plonger dans des réflexions plus poussées et à faire preuve d'une compréhension plus en profondeur grâce aux questions suivantes :
 - De quelles façons est-ce que je perçois le monde?
 - Comment puis-je donner un sens au monde qui m'entoure?
 - Comment vais-je communiquer ce que je pense, ce que je comprends, ce que j'apprends?
 - Comment puis-je construire mon identité et mes relations avec les autres, ma communauté, la Terre?
 - Que vais-je faire de ce que je sais?

Preuves d'apprentissage

- Comment vais-je coconstruire des critères de réussite avec les enfants? Comment vais-je les rendre explicites?
- Pourquoi dois-je recueillir des preuves d'apprentissage?
- Quand et comment vais-je recueillir des preuves d'apprentissage? Comment vais-je planifier mes observations (qui, quoi, quand, où, comment)?
- Quel est le rôle des enfants dans le processus de collecte de preuves d'apprentissage?
- Comment les preuves d'apprentissage tiendront-elles compte des points forts, des intérêts et des expériences antérieures de chacun des enfants et d'où ils en sont dans leur développement et leurs apprentissages?

- Comment les preuves d'apprentissage recueillies reflètent-elles les multiples façons dont les enfants peuvent communiquer ce qu'ils pensent, ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ont appris?
- Comment vais-je documenter les apprentissages des enfants?
- Comment vais-je rendre compte des renseignements recueillis et les communiquer?

Réflexion

- Quelles questions vais-je poser pour approfondir l'apprentissage et déterminer les prochaines étapes?
- Quelles questions vais-je poser pour permettre aux enfants de se conscientiser quant à leur progrès et ce qu'ils doivent améliorer?
- Comment vais-je évaluer mes interventions et apporter les ajustements nécessaires pour mieux répondre aux besoins des enfants et favoriser leur apprentissage?



Réflexion : Planification du processus enseignement-apprentissage

- Comment pouvez-vous accroître la puissance des expériences d'apprentissage que vous offrez aux enfants en établissant des liens pertinents entre les matières, les intérêts des enfants et les questions qu'ils se posent?
- Quelles sont les étapes du processus d'apprentissage qui permettront d'amener les enfants à leur nouvel objectif (dans leur zone proximale de développement)?
- Comment vos observations et votre documentation pédagogique guident-elles votre enseignement?
- Que faites-vous déjà en lien avec les éléments liés à la planification? Qu'est-ce que vous devriez changer pour mieux répondre aux besoins des enfants?
- Comment pourriez-vous créer des expériences d'apprentissage différenciées, pertinentes et authentiques en tenant compte de l'importance du jeu pour l'apprentissage des enfants de la maternelle?

L'apprentissage fondé sur l'enquête

Les enfants qui deviennent de plus en plus conscients des merveilles et de la complexité du monde ont beaucoup de questions et formulent leurs propres hypothèses, créent leurs propres théories et mènent leurs propres enquêtes avec l'aide de leurs enseignants, de leurs familles et de leurs pairs. Lorsque des adultes répondent à des questions, leurs réponses devraient être honnêtes sur le plan intellectuel, mais exprimées dans des mots que les enfants comprennent. L'enfant qui pose des questions sur les éclairs a peut-être vu des étincelles causées par un court-circuit et comprendra que les deux phénomènes se ressemblent.

Il comprendra encore mieux si

l'enseignant travaille avec lui à créer un « arc » électrique à l'aide de piles et de fil électrique. Aider les enfants à effectuer des recherches simples ou leur fournir des images ou du matériel approprié pour qu'ils trouvent eux-mêmes leurs réponses sont des pratiques pédagogiques éprouvées. Les enfants qui n'ont pas de réponse aux questions qui sont importantes pour eux finissent généralement par arrêter de les poser. Réprimer la curiosité naturelle des enfants nuit gravement à leur apprentissage futur. La curiosité doit alors être restimulée chez tous les enfants par un enseignant persévérant et intentionné.

Lorsque l'enseignant voit un enfant qui montre un intérêt, il est essentiel de le respecter, de l'encourager et de l'aider à approfondir ses connaissances ou sa réflexion. L'enfant est un apprenant, tout comme l'enseignant, et ensemble, ils peuvent coconstruire leurs savoirs (connaissance, habileté, attitude et compétence). L'enseignant doit valoriser l'apprentissage qui découle des relations interpersonnelles et des échanges, étant donné la nature socioculturelle de l'apprentissage. Il doit également promouvoir les interactions en petit groupe où les enfants peuvent se voir, s'entendre et s'écouter les uns les autres. Les enfants sont plus à l'aise de négocier, de collaborer, de jouer et de faire part de leurs idées dans un petit groupe que dans un grand groupe.

Étant donné que les enfants de la maternelle commencent à apprendre à organiser et à interpréter de l'information, il leur arrive de donner des explications contradictoires, sans que cela les dérange. Il leur arrive aussi de s'accrocher à une explication erronée, même si quelqu'un leur en donne une nouvelle plus juste. Il est nécessaire de donner d'abord des explications qui respectent le niveau de développement de l'enfant pour stimuler sa curiosité et sa créativité et éviter d'inhiber ses futurs apprentissages.

« L'apprentissage par l'enquête est une approche d'enseignement et d'apprentissage qui met au centre de l'expérience d'apprentissage, les questions, les idées et les observations des élèves. Les enseignants jouent un rôle essentiel tout au long du processus en favorisant un environnement où il est possible de remettre en question les idées des autres de façon respectueuse, de les éprouver, de les redéfinir et de voir dans quelle mesure elles pourraient être améliorées [...] »

« L'apprentissage par l'enquête se concentre sur l'approche créative qui consiste à combiner les meilleures stratégies d'enseignement, dont l'enseignement explicite et l'enseignement dirigé en petits groupes, avec le but ultime de faire cheminer les élèves dans le développement de leur curiosité intellectuelle et de leur compréhension, en s'appuyant sur leurs idées et sur leurs intérêts. »

(Ontario, ministère de l'Éducation, 2013a, p. 2)

La créativité peut être définie comme «la capacité de penser ou de s'exprimer de manière originale». Chaque enfant a ses propres manières de traiter de la stimulation sensorielle et d'organiser l'information reçue. Les enfants dont les idées sont ignorées voire ridiculisées arrêtent généralement d'être créatifs et essaient de faire ce qu'ils croient que l'enseignant attend d'eux. Un enfant qui se sent rassuré par rapport au fait que l'enseignant acceptera, comprendra et félicitera ses efforts naissants continuera d'être créatif. Le jeune enfant n'est pas prêt à toujours penser de manière logique. Il faut donc stimuler sa créativité en l'encourageant à penser sans avoir à formuler des points de vue logiques ni réalistes.

Dans leur développement en tant que penseurs divergents, les inventions, les diverses formes d'art visuel, la musique et la littérature permettent aux enfants d'exprimer librement leurs idées. L'enseignant doit laisser libre cours aux pensées des enfants qui semblent parfois illogiques. Bien que la logique soit un outil puissant d'apprentissage, la créativité est source d'idées originales et peut créer de la joie dans la vie. La créativité doit être encouragée et stimulée, mais aussi protégée. L'enfant qui grandit en ayant la chance d'être créatif et logique devient un penseur puissant.

Les enseignants de maternelle réussissent à engager les enfants dans leurs apprentissages grâce à une approche fondée sur l'enquête qui permet aux enfants d'aborder les grandes idées véhiculées dans chacun des curriculumms d'une manière aussi authentique que possible. De plus, d'importantes priorités transdisciplinaires d'Éducation et Formation Manitoba peuvent ainsi être infusées aux apprentissages quotidiens.

« Les enfants sont des solveurs de problèmes dont la curiosité naturelle les amène à générer des questions et des problèmes. Les enfants tentent de les résoudre et cherchent également de nouveaux défis. Ils persévèrent parce que le succès et la construction de sens sont des motivations en soi. »

[Traduction libre]

(National Research Council, 2000, p. 234)

L'apprentissage par enquête est un processus dynamique, naturel, fondé sur le questionnement interne qui est inné à tout être humain, la curiosité, l'émerveillement, l'exploration et la découverte du monde. Il permet à l'individu de mettre à profit ses dispositions naturelles telles que le besoin de découvrir, de communiquer, de faire et de créer. Lorsque l'apprentissage est motivé par l'esprit de la découverte qui interpelle et engage un individu, il devient un apprentissage authentique.

À la maternelle, l'apprentissage fondé sur l'enquête permet à l'enseignant et aux enfants d'explorer une question, une préoccupation, un problème, un enjeu ou une idée qui provoque chez eux une réaction, les interpelle ou suscite leur intérêt, leur curiosité. Ce processus peut émerger

de façon spontanée pendant le jeu et durer quelques minutes, tout comme il peut se dérouler sur une période plus longue, selon le contexte. Par exemple, lorsque les enfants s'interrogent sur la meilleure façon de construire une tour, la nécessité d'avoir de la peinture rose pour représenter ce qu'ils ont en tête, la raison pour laquelle les feuilles changent de couleur, ils sont placés dans une posture d'enquête qui les amènera à découvrir, à communiquer, à faire et à créer en collaboration avec leurs pairs et l'enseignant.



Anecdote : L'arc-en-ciel

Lors d'une expérience sur les couleurs et le colorant, les enfants ont mis des gouttes de colorant alimentaire dans des pots d'eau en prédisant combien de gouttes il faudrait pour obtenir la teinte voulue et ont observé leurs résultats. Le lendemain, l'enseignant a placé avec soin les pots sur le bord d'une fenêtre ensoleillée. Lorsque les enfants sont arrivés, ils étaient très excités de voir les pots faire comme des prismes et créer des arcs-en-ciel dans la classe. L'expérience était une incitation à la découverte qui a amené les enfants vers l'exploration des notions d'arc-en-ciel, de réflexion et de réfraction.



Photos : (à gauche) gros plan de pots remplis d'eau colorée. (À droite) le soleil qui passe à travers les pots crée des arcs-en-ciel dans la classe.

Qu'est-ce que le processus d'enquête?

En maternelle, l'apprentissage fondé sur l'enquête tire parti de la curiosité naturelle des enfants et de leur aptitude à l'émerveillement. Dans le cadre de ce processus, ils vivent des expériences d'apprentissage qui les incitent à poser des questions, à faire des recherches, à résoudre des problèmes, à formuler des hypothèses et à tirer des conclusions sur le monde qui les entoure.

Au cours du processus d'enquête, l'enfant, en interaction et en collaboration avec les autres, analyse des idées et de l'information, échange, fait preuve de pensée critique et éthique, valide des hypothèses, propose des solutions, crée et innove.

« L'apprentissage par enquête est une approche philosophique de l'enseignement-apprentissage de la construction des savoirs favorisant une compréhension approfondie du monde. Cette approche est ancrée dans la recherche et dans les modèles constructivistes. Elle permet à l'enseignant ou l'enseignante d'aborder des concepts et du contenu à partir du vécu, des intérêts et de la curiosité des élèves pour donner du sens au monde qui les entoure. Elle facilite l'engagement actif dans un cheminement personnel, collaboratif et collectif tout en développant le sens de responsabilité et l'autonomie. »

(Saskatchewan, ministère de l'Éducation, 2010, p. 9)

Cela soutient et approfondit la façon dont il donne un sens à ce qu'il a vu et entendu tout en lui offrant l'occasion d'imaginer, de communiquer et de réimaginer les idées de différentes manières.

L'enfant, accompagné par l'enseignant, s'engage dans un processus réflexif qui l'incite à se poser des questions par rapport aux étapes de sa démarche, aux choix qu'il a faits ou qu'il aura à faire, ainsi qu'aux raisons qui motivent ou ont motivé ses choix. Le questionnement est au cœur de la démarche, c'est lui qui fait progresser l'apprentissage et l'enseignement. En pratiquant le questionnement, les enfants deviennent des chercheurs et réalisent un travail productif abordant des sujets et des questions qui les intéressent et les touchent.

« Poser des questions et interpréter l'information pour accroître la compréhension est à la base de toute enquête. En misant sur une approche d'enquête, le programme de la maternelle [...] promeut le développement de capacités supérieures de raisonnement en tirant profit de la curiosité naturelle de l'enfant, de son sens inné de l'émerveillement et de son désir de comprendre son environnement. Ce type d'approche nourrit la curiosité naturelle de l'enfant. En donnant à l'enfant la possibilité de chercher les réponses à des questions intéressantes, importantes et pertinentes à ses yeux, l'équipe pédagogique lui permet d'aborder le contenu du programme de façon intégrée et proche du "monde réel" et de développer — et de mettre en pratique — des modes de raisonnement et de pensée d'ordre supérieur qui mènent à un apprentissage en profondeur. »

(Ontario, ministère de l'Éducation, 2016b, p. 27)



Anecdote

Par exemple, dans l'anecdote : Enquête scientifique initiée par l'intérêt des enfants envers les chenilles, une occasion spontanée d'apprentissage présentée au chapitre précédent, l'enseignant s'est laissé guider par la curiosité et l'émerveillement des enfants.

Un matin de juin, certains des enfants sont arrivés en classe de maternelle en parlant avec enthousiasme des « millions de chenilles » qu'ils avaient vues sur un arbre de la cour de l'école alors qu'ils jouaient dehors en attendant le début des classes.

Alors que j'écoutais leurs propos enthousiastes, je me suis demandé à quoi ils pensaient et je leur ai posé des questions et j'ai fait des commentaires du genre : « Il semblerait que vous avez remarqué... » et « À quoi pensez-vous? »

J'ai finalement demandé : « Que voulez-vous faire? »

Et ils ont répondu : « Aller dehors pour les regarder un peu plus. »

Tout en écoutant leurs réponses, je me suis demandé comment les enfants pourraient explorer davantage les questions qui les intéressaient et j'ai décidé que nous devions vraiment aller à l'extérieur observer les chenilles plus en détail, comme les enfants l'avaient dit.

Je devais toutefois faire un peu de planification avant de passer à l'action. Je me suis demandé s'il y avait moyen d'aller dehors en petits groupes afin que les enfants aient plus de temps pour explorer et découvrir.

Comment planifier le processus d'enquête?



La planification du processus d'enquête et de l'apprentissage qui en résulte n'est pas un processus linéaire, mais plutôt un processus cyclique dont les diverses phases sont revues et repensées à la suite des découvertes des enfants, de leur discernement et des nouveaux savoirs qu'ils construisent à mesure qu'ils jouent et qu'ils apprennent. Les questions les plus utiles sont vastes et riches en possibilités. L'annexe G propose des questions qui peuvent être utilisées pour initier le processus d'enquête, mais les questions les plus significatives sont celles qui proviennent des enfants.

Les enseignants doivent faire preuve de flexibilité dans leur planification et rester prêts à se laisser guider par les enfants en :

- construisant une communauté d'apprentissage inclusive et chaleureuse dans la salle de classe;
- se considérant comme des coapprenants et en échangeant leurs idées avec les enfants;
- fournissant des ressources et prévoyant suffisamment de temps pour permettre aux enfants de poser des questions, de faire des découvertes et de donner un sens à leurs apprentissages;
- permettant aux enfants d'exprimer ce qu'ils comprennent de multiples façons, entre autres par le jeu dramatique, le dessin, la construction, la sculpture, l'écrit;
- documentant les apprentissages qui se déroulent sous leurs yeux, et y réfléchissant (Board, 2013).

Il est à noter qu'une planification fondée sur l'enquête répond beaucoup mieux aux intérêts des enfants qu'une planification basée sur des thèmes qui ont été décidés à l'avance par l'enseignant. Elle permet aux enseignants d'être plus flexibles et créatifs dans leur planification et dans leur enseignement. Les enfants ont plus envie de faire part de leurs suggestions lorsque l'enquête évolue à mesure qu'on tient compte de leurs idées. De nombreux enseignants prévoient des célébrations ou d'autres événements culminants qui clôturent le processus d'enquête.



Anecdote

Par exemple, dans l'anecdote : Enquête scientifique initiée par l'intérêt des enfants envers les chenilles, une occasion spontanée d'apprentissage présentée au chapitre précédent, l'enseignant s'est arrêté pour planifier les expériences d'apprentissage qui permettraient aux enfants de se lancer dans une démarche d'enquête.

Je devais toutefois faire un peu de planification avant de passer à l'action. Je me suis demandé s'il y avait moyen d'aller dehors en petits groupes afin que les enfants aient plus de temps pour explorer et découvrir. Et si ce n'était pas possible, comment j'allais faire pour que toute la classe puisse sortir et que les enfants puissent tous observer les chenilles de manière fructueuse. Je pensais aussi à des questions de temps. Nous devions aller voir les chenilles le plus rapidement possible, car elles risquaient de ne plus être là plus tard dans la journée, mais il fallait aussi que la sortie se fasse à un moment où il n'y aurait pas d'interruption pour profiter au maximum de cette expérience. Après y avoir réfléchi et avoir questionné mes collègues, j'ai déterminé qu'il fallait aller voir les chenilles avant la première récréation. J'ai également pensé aux curriculums et aux résultats d'apprentissage que nous pourrions atteindre grâce à cette enquête.

Après notre expérience de groupe, je savais que les enfants avaient besoin de plus de temps pour découvrir. Je me suis demandé :

- Quand puis-je prévoir du temps pour que les enfants continuent à observer et à poser des questions?
- Comment puis-je les aider à répondre à leurs questions?
- Comment puis-je aider les enfants à développer pleinement leurs hypothèses et prolonger cette expérience pour eux?
- Comment puis-je les aider à concrétiser leurs idées?
- Comment puis-je continuer à laisser les enfants mener leur enquête?
- Qu'est-ce que les enfants ont remarqué?
- Est-ce que les enfants ont déjà vu quelque chose comme cela auparavant?
- Qu'est-ce qu'ils savent déjà à ce sujet?
- Comment puis-je inviter les enfants à continuer à se poser des questions et comment piquer leur curiosité?
- Maintenant, qu'est-ce que je fais avec tout cela?

Comment peut-on favoriser l'apprentissage fondé sur l'enquête et répondre aux grands nombres d'apprentissages visés dans les divers curriculums?

Il est essentiel que les enseignants aient une profonde compréhension des grandes idées abordées dans les divers curriculums. Ainsi, ils seront mieux en mesure de réagir aux questions des enfants et de tisser des liens étroits entre celles-ci et les apprentissages visés à la maternelle. Ce faisant, les enfants auront alors l'occasion d'explorer une variété d'idées et de les exprimer de multiples façons. L'apprentissage fondé sur l'enquête favorise ainsi la valorisation, l'utilisation et le développement d'habiletés en numératie et en littératie et les frontières entre les matières s'estompent graduellement (Ontario, ministère de l'Éducation, 2013a).

« En se concentrant sur les “grandes idées”, et pas nécessairement sur des contenus d'apprentissage, les questions des élèves rejoignent fréquemment les attentes [du] curriculum — souvent, elles les surpassent (*Natural Curiosity*, 2011). »

(Ontario, ministère de l'Éducation, 2013a, p. 3)

L'apprentissage fondé sur l'enquête permet à l'enseignant et aux enfants d'explorer une question, une préoccupation, un problème, un enjeu ou une idée qui provoque chez eux une réaction, les interpelle ou suscite leur intérêt et leur curiosité. Tout au long de cette exploration, l'enseignant peut circuler, passer du temps avec un enfant ou avec des petits groupes. Il peut noter ce qui les intéresse et le niveau de compétence qu'ils ont atteint et avoir des conversations pour en apprendre davantage sur les enfants. Il doit également avoir les apprentissages visés à la maternelle en tête et noter soigneusement ceux qui sont atteints par les enfants et ceux qu'ils auront à acquérir.

Pour faciliter ces observations, l'enseignant peut se poser des questions au sujet :

- du processus d'enquête, par exemple :
 - Où les enfants en sont-ils?
 - Quelles nouvelles questions se posent-ils?
 - Quel matériel ou quels matériaux pourraient enrichir le processus d'enquête?
 - Quelles sont les grandes idées abordées par les enfants? Quelles autres grandes idées pourraient-ils aborder?
 - Comment le processus d'enquête favorise-t-il le développement global des enfants?
- de leurs apprentissages liés aux divers curriculums et de leurs habiletés émergentes en littératie et en numératie, par exemple :
 - Les enfants sont-ils engagés dans le processus d'enquête?
 - Quels concepts et habiletés ou quels apprentissages incontournables ont-ils maîtrisés? Comment les enfants intègrent-ils leurs connaissances et leur réflexion par rapport aux lettres, aux mots, aux nombres et aux relations de quantité à leur enquête et à leur jeu?

- Comment les enfants représentent-ils leurs apprentissages et leur compréhension des concepts liés aux mathématiques, au français, aux sciences de la nature, etc.? Comment utilisent-ils les dessins ou l'écrit (les représentations graphiques) pour consigner leurs découvertes, décrire des expériences, représenter leurs pensées, négocier, énumérer ou créer des étiquettes?
- Comment s'expriment-ils en français? Utilisent-ils le vocabulaire lié aux concepts de l'écrit (lettre, mots, auteur, etc.) aux divers curriculums de la maternelle? Peuvent-ils exprimer leurs idées et leurs pensées de façon spontanée? Comment se servent-ils de la langue française pour négocier, réfléchir, débattre, décrire, donner des ordres, compter, supposer, faire des prédictions, comparer ou émettre des hypothèses?
- Comment abordent-ils l'information qui se trouve dans un livre, sur une affiche, sur un site web, etc.? Comment font-ils des liens entre leurs découvertes et des expériences ou des histoires familières? Comment réagissent-ils aux divers textes qui leur sont proposés ou qu'ils ont choisis?
- Comment intègrent-ils leurs découvertes dans leur jeu? Que révèle leur utilisation du matériel sur leur pensée mathématique et leur pensée scientifique? Comment se manifeste leur pensée mathématique au sujet des figures géométriques, des relations spatiales, de la mesure?



Anecdote

Par exemple, dans l'anecdote : Enquête scientifique initiée par l'intérêt des enfants envers les chenilles, une occasion spontanée d'apprentissage présentée au chapitre précédent, les enfants ont eu l'occasion d'aborder de nombreux apprentissages énoncés dans les curriculums.

Ce qui intéressait véritablement les enfants de ce groupe, à ce moment, était la sécurité des chenilles. Plus tard dans l'année, les intérêts de ces mêmes enfants pourraient avoir évolué dans une autre direction. Pour un autre groupe, la sécurité des chenilles pourrait être sans intérêt et les enfants n'auraient pas besoin d'examiner cette question. Ils pourraient par contre s'intéresser au mouvement des chenilles et avoir besoin d'expériences pour s'exprimer à travers la musique et le mouvement, ou bien être fascinés par l'aspect des chenilles et avoir besoin de faire des représentations visuelles des chenilles en utilisant divers médiums ou encore, être curieux de la manière dont les chenilles grandissent et avoir besoin d'établir des liens concrets entre des concepts comme la taille et la longueur et observer la croissance d'une chenille durant un mois.

La beauté de suivre les intérêts des enfants, c'est que le processus d'enquête leur permet de construire leurs connaissances et de développer des compétences importantes. Chaque enfant suivra un chemin différent dans le paysage d'apprentissage, mais ils auront tous des occasions plus pertinentes d'apprendre. Permettre aux enfants de mener leur enquête jusqu'au bout offre aux enseignants l'occasion de mettre l'accent sur les curriculums par l'entremise des intérêts des enfants.

Que font les enfants et l'enseignant pendant le processus d'enquête?



Anecdote

Enquête scientifique initiée par l'intérêt des enfants envers les chenilles, une occasion spontanée d'apprentissage présentée au chapitre précédent, illustre comment l'enseignant et les enfants se sont engagés dans une coconstruction de la pensée et de l'apprentissage tout au long du processus d'enquête.

Après cette expérience, je savais que les enfants avaient besoin de temps pour revoir ce que nous avons remarqué et les questions que nous nous étions posées pendant que nous regardions les chenilles. J'ai téléchargé les photos pour que les enfants puissent les revoir pendant le temps de groupe. Cela a permis de replonger les enfants dans ce que nous avons vu et de revoir les questions qu'ils avaient posées. Pendant cette période, j'ai à nouveau arrêté de parler et j'ai écouté ce que les enfants disaient pendant qu'ils revoyaient les photos et leurs propres notes. Cela a permis aux enfants de penser à ce qu'ils savaient déjà et à ce qu'ils voulaient découvrir pendant que d'autres pouvaient étayer leur connaissance. Mon rôle était d'aider les enfants à organiser leurs idées et à les noter pour réflexion future plutôt que de les guider vers des réponses particulières. De cette manière, les enfants pouvaient établir des liens entre ce qu'ils savaient déjà et ce qu'ils voulaient découvrir.

Le schéma qui suit illustre l'interdépendance des rôles de l'enfant et de l'enseignant dans l'apprentissage fondé sur l'enquête. Il représente les différentes façons dont l'enfant et l'enseignant peuvent s'engager dans un processus d'enquête, démontrant ainsi leurs rôles dans la coconstruction de l'apprentissage.

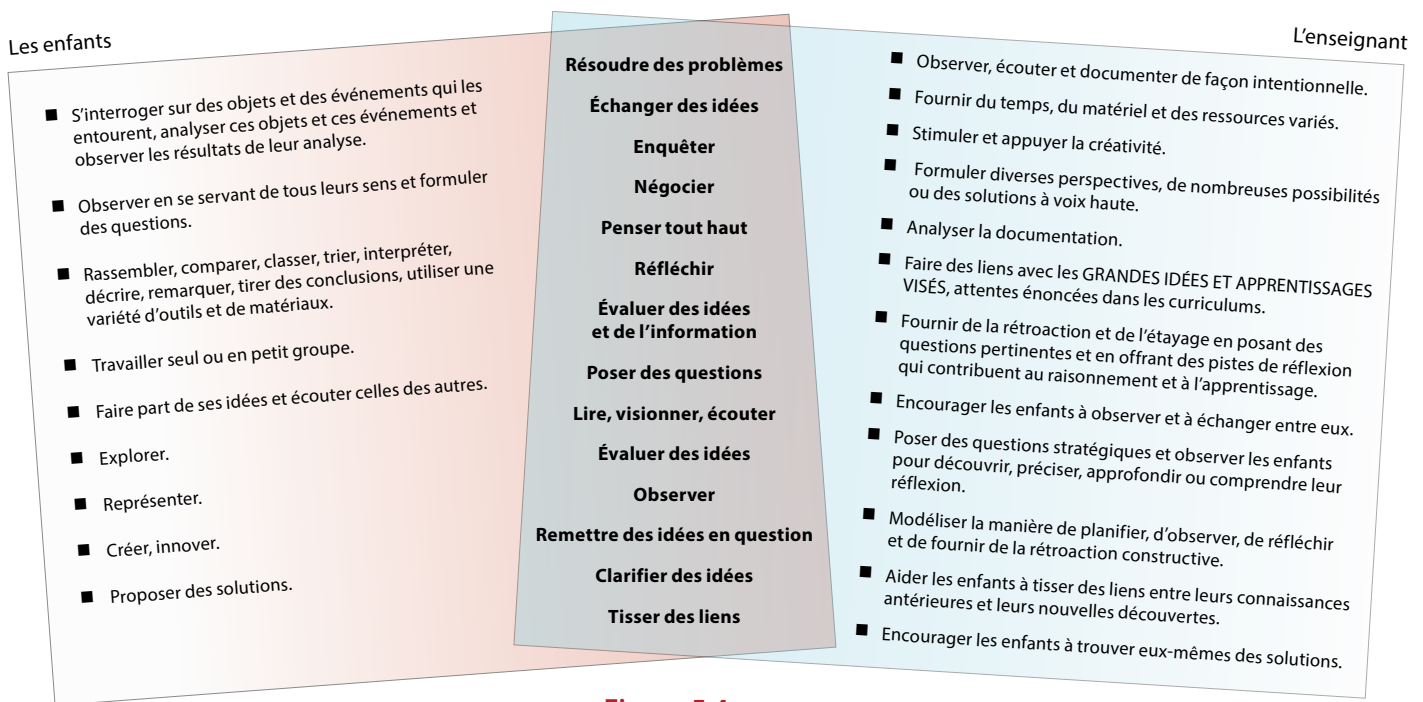


Figure 5.4 :
L'apprentissage fondé sur l'enquête : un engagement envers la coconstruction des savoirs



Réflexion : Planification du processus d'enquête

- Comment la planification à rebours peut-elle contribuer à la planification du processus d'enquête?
- Comment l'enquête évolue-t-elle dans la classe et en dehors de la classe? Comment les familles appuient-elles le processus d'enquête?
- À quoi ressemble l'enquête dans la classe et en dehors de la classe? Que disent les enfants? Que disent les familles?
- Les enfants ont-ils suffisamment de temps pour participer en profondeur au jeu et à l'enquête? Comment le savez-vous?
- Quels éléments du milieu d'apprentissage contribuent à l'enquête et appuient l'apprentissage par enquête?
- Comment le milieu et les expériences d'apprentissage proposées contribuent-ils à initier et à mener des enquêtes riches et significatives? Qu'est-ce qui les rend stimulants?

Sommaire

Ce chapitre, axé sur l'intentionnalité, a démontré qu'il est essentiel d'apprendre à connaître chacun des enfants pour être en mesure de faciliter leurs apprentissages. Plusieurs stratégies de planification et une variété d'outils ont été proposés pour éclairer la planification du processus d'évaluation-enseignement-apprentissage. Il est essentiel de se rappeler que les observations, la documentation pédagogique et la réflexion de la part de l'enseignant sont les moyens les plus puissants pour différencier, appuyer et promouvoir l'apprentissage des enfants tant sur le plan scolaire que développemental, et ce, en se laissant guider par eux, par leur curiosité et par les questions qu'ils se posent.



Apprentissage professionnel continu

Pour en savoir davantage sur une démarche pédagogique axée sur l'enfant, veuillez consulter :

CAMPBELL, Terry A. «La documentation pédagogique : ouverture sur l'apprentissage», *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, monographie de recherche, n° 61, 2016. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/ww_pedagogicdoc.pdf.

COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La maternelle à temps plein : guide de programme*, Victoria, Le Ministère, 2010. Accessible en ligne : https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/fulldaykindergarten/fdk_program_guide_french.pdf.

- DEAUDELIN, Colette, *et al.* « L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 10, n° 1, 2007, p. 27-45. Accessible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/273552215_L%27evaluation_formative_en_contexte_de_renouveau_pedagogique_au_primaire_analyse_de_pratiques_au_service_de_la_reussite.
- DAVIES, Anne. *L'évaluation en cours d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal, Chenelière, 2007.
- ÉCOLE LABORATOIRE DE L'INSTITUT ERIC JACKMAN. *Curiosité naturelle : aider l'enfant à interpréter le monde par l'apprentissage par l'enquête dans l'environnement*, Toronto, Université de Toronto, 2011. Accessible en ligne : https://edusourceontario.com/download.aspx?url=files/curiosite_naturelle_2015.pdf.
- GREGORY, Kathleen, Caren CAMERON et Anne DAVIES. *L'autoévaluation et la détermination des objectifs*, 2^e édition, Courtenay, Colombie-Britannique, Connections Publishing, 2014.
- GREGORY, Kathleen, Caren CAMERON et Anne DAVIES. *Établir et utiliser des critères*, 2^e édition, Courtenay, Colombie-Britannique, Connections Publishing, 2013.
- GREGORY, Kathleen, Caren CAMERON et Anne DAVIES. *Rencontres et communication de l'apprentissage*, 2^e édition, Courtenay, Colombie-Britannique, Connections Publishing, 2014.
- HUTCHISON, David. « L'apprentissage par projets : s'inspirer de pratiques gagnantes en gestion de projet », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, monographie de recherche, n° 60, 2016. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_BestPracticesFr.pdf.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE. *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winnipeg, Le Ministère, 2004. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs/document.pdf>.
- MANITOBA MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*, 2^e édition, Winnipeg, Le Ministère, 2006. Accessible en ligne : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/document_complet.pdf.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *L'accueil, l'accompagnement et la mise à niveau scolaire des apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en langue française au Manitoba : document d'appui*, Winnipeg, Le Ministère, 2017. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/ana/accueil/>.

Fascicule 2 : « Évaluation et programmation pour les apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en langue française au Manitoba ». http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/ana/accueil/docs/fascicule_2.pdf.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « L'apprentissage par l'enquête : transformer l'émerveillement en apprentissage », *Série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale du Secrétariat, n° 32, 2013. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_InquiryBasedFr.pdf.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Documentation pédagogique à la maternelle et au jardin d'enfants », *La direction d'école s'informe*, n° 15 (révisé), 2017. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/pdfs/issue15Fr.pdf>.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Nouveau regard sur la documentation pédagogique : envisager l'évaluation et l'apprentissage autrement », *Série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale du Secrétariat, n° 40, 2015. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_PedagogicalDocumentFr.pdf.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, Toronto, Le Ministère, 2016. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindergarten.html>.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Transition M-3*, 2018. <http://transitionm3.ca/> (Consulté le 6 juin 2018).

La présente ressource s'adresse aux enseignants ainsi qu'aux gestionnaires et au personnel de soutien de ces classes qui souhaitent en apprendre davantage au sujet de l'apprentissage et l'enseignement au cours de ces premières années :

- [Apprentissage par l'enquête](#)
- [Documentation pédagogique](#)

Des questions d'orientation et des [vidéoclips](#) mettent en scène des enseignants et des enfants, des citations d'ouvrages de recherche et des réflexions d'éducateurs des premières années d'études en Ontario. *Transition M-3* offre une occasion de réflexion individuelle et collaborative fondée sur des travaux de recherche universitaires et des recherches effectuées en salle de classe.

REINEN, Bevin Kateri, éd. "Six Strategies for 21st Century Early Childhood Teachers", *Early Childhood Teacher*. <http://www.earlychildhoodteacher.org/blog/six-strategies-for-21st-century-early-childhood-teachers/> (Consulté le 6 juin 2018).

TOMLINSON, Carol Ann, et Jay MCTIGHE. *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*, adaptation par Brian Svenningsen, Montréal, Québec, Chenelière Éducation, 2010.

WIGGINS, Grant, et Jay MCTIGHE. *Understanding by Design*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.