
***Chapitre 6 : Apprentissage intégré par
l'entremise de l'exploration-
recherche : Modèle de
planification guidée***

CHAPITRE 6 : APPRENTISSAGE INTÉGRÉ PAR L'ENTREMISE DE L'EXPLORATION-RECHERCHE : MODÈLE DE PLANIFICATION GUIDÉE

Une communauté apprenante axée sur l'exploration-recherche

Le processus d'exploration-recherche fournit :

- un moyen d'intégrer les programmes d'études et d'assurer un apprentissage holistique et multidisciplinaire;
- une gamme de tâches d'apprentissage appropriées pour les élèves à différents stades de leur développement;
- des occasions d'incorporer l'enseignement dans des contextes authentiques;
- un rôle actif à partager par les élèves dans la responsabilité de la planification;
- un soutien au développement d'habiletés d'apprentissage autonome;
- un contexte pour la coopération, la collaboration et le développement de la communauté.

La démarche de l'exploration-recherche, connue en anglais sous le nom d'*inquiry*, est la pierre angulaire de l'enseignement dans les classes à niveaux multiples. Dans une classe axée sur l'exploration-recherche, l'apprentissage se développe à partir du penchant naturel des élèves à s'interroger sur le monde. Cette démarche peut être brève, la solution se trouvant dans la consultation d'un livre de la bibliothèque ou d'une recherche dans Internet. Elle peut également conduire les élèves à une étude approfondie qui les absorbe durant toute une année ou plus. Jocelyne Giasson identifie cette démarche d'exploration-recherche comme « la recherche personnelle ». Selon elle, « c'est l'élève qui entreprend lui-même une démarche pour répondre à des questions qu'il se pose ». Elle explique aussi que « cette démarche se distingue de la pédagogie par projets par le fait que c'est l'élève [qui] choisit une question sur laquelle se pencher[...] [et que] ce n'est qu'en cours de route qu'il décidera de la production concrète qui viendra intégrer ce qu'il a appris sur le sujet. » (p. 78) Le développement de classes autour de l'exploration-recherche mobilise les élèves, intègre les processus et le contenu de toutes les disciplines, et favorise l'apprentissage autogéré.

Le processus d'exploration-recherche de base est semblable, quel que soit l'élève et quel que soit son âge. Les élèves :

- posent des questions et cherchent des moyens d'y répondre;
- localisent et gèrent des renseignements de diverses sources;
- traitent et synthétisent leurs découvertes;
- partagent leurs découvertes de façon continue, se soutenant les uns les autres dans leur recherche;
- réfléchissent aux résultats de leur exploration-recherche et les célèbrent avec un auditoire de membres de la communauté.

Quel que soit l'âge, les élèves moins expérimentés ont besoin de plus de soutien de la part de l'enseignant pour franchir les étapes de l'exploration-recherche. Les élèves plus expérimentés, tout en travaillant sur un même thème, posent généralement des questions de plus grande profondeur, explorent un éventail plus large de sources, créent des produits plus complexes et travaillent avec une autonomie accrue. Cette sorte de différenciation peut se gérer par l'utilisation du format atelier lors de l'enseignement (voir chapitre 4).

Alors que le contenu de l'exploration-recherche peut découler des programmes de sciences de la nature, de sciences humaines et d'éducation à la santé, l'apprentissage fait appel aussi aux mathématiques, aux langues et aux technologies de l'information et de la communication.

Planification de l'exploration-recherche : Responsabilité partagée

La démarche d'exploration-recherche est alimentée par la curiosité des élèves et façonnée par la planification effectuée par les élèves. Les enseignants qui arrivent en classe avec des plans d'exploration-recherche détaillés à l'intention des élèves augmentent non seulement leur charge de travail, mais prennent en outre une responsabilité riche en avantages éducatifs lorsqu'elle est partagée avec les élèves. En suivant les étapes du processus de planification avec les élèves, les enseignants montrent aux apprenants à développer :

- le sens de la propriété et de la responsabilité de leur propre apprentissage;
- des habiletés et des stratégies au plan de la prise de décisions et de la recherche de consensus;
- la connaissance des sources d'information;
- la confiance nécessaire pour entrer en contact avec d'autres dans l'école ou dans la communauté;
- les critères nécessaires à l'évaluation des processus, des performances, des démonstrations et des produits.

Même si la conduite de l'exploration-recherche est souvent gérée par l'élève, c'est souvent l'enseignant qui le guide. Les enseignants veillent à ce que l'on atteigne les résultats des programmes d'études, à ce que l'on identifie et comble les besoins d'apprentissage de chaque élève, à ce que l'on dispose de ressources adéquates, et à ce que les processus et produits de l'apprentissage des élèves respectent les critères d'un travail de qualité. L'enseignant planifie l'intégration des matières, cible les résultats d'apprentissage à évaluer et réfléchit aux possibilités que peut inclure l'exploration-recherche pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage.

Le tableau qui suit illustre la responsabilité partagée entre l'enseignant et les élèves durant le processus d'exploration-recherche guidée dans la classe à niveaux multiples.

Établissement des critères

Exploration-recherche guidée		
L'enseignant, praticien et observateur qui réfléchit	Processus d'exploration-recherche	L'élève, apprenant actif qui réfléchit
Évaluation formative <ul style="list-style-type: none"> • Ciblage des résultats d'apprentissage • Ciblage de l'observation • Développement des critères • Rencontre avec les élèves • Planification et révision de l'enseignement • Réflexion • Célébration de l'apprentissage 	Mise en situation <ul style="list-style-type: none"> • Choix d'un thème ou d'un sujet • Repérage et enregistrement des connaissances antérieures • Révision des questions initiales • Exploration et choix des sources primaires et secondaires • Planification de l'exploration-recherche 	Évaluation formative <ul style="list-style-type: none"> • Établissement des objectifs d'apprentissage • Ciblage de l'exploration-recherche • Développement des critères • Participation aux rencontres • Planification et révision • Réflexion • Célébration de l'apprentissage
	Acquisition <ul style="list-style-type: none"> • Cueillette, traitement et enregistrement de l'information • Ciblage de l'exploration-recherche 	
	Mise en application <ul style="list-style-type: none"> • Planification pour exprimer l'apprentissage • Création de performance(s)/ démonstration(s)/ produit(s) • Célébration et réflexion 	

La définition des critères d'un travail de qualité est une partie intégrante de l'exploration-recherche autonome.

- L'élaboration de critères peut faire l'objet d'une mini-leçon.
- Au fur et à mesure que les élèves déterminent les critères, on peut les afficher sur un tableau mural.
- Il est possible de réexaminer, de réviser et d'ajouter des critères durant toute l'exploration-recherche.

Au début de l'exploration-recherche, la priorité de l'enseignant est de conserver l'objectif en tête, en sachant que même dans une démarche d'exploration-recherche guidée par l'élève, un processus, une performance, une démonstration ou un produit final constituera un élément de l'évaluation sommative. Au fur et à mesure de l'exploration-recherche, les évaluations formatives continues de l'enseignant et des élèves permettront de relever les occasions d'enseignement systémique. Aussi, dès le début de l'exploration-recherche, l'enseignant et les élèves commenceront à déceler les caractéristiques d'un travail de qualité (processus et produits). À mesure que ces caractéristiques deviennent plus sophistiquées, on appliquera les critères changeants aux processus utilisés jusqu'alors et, finalement, au processus, à la performance, à la démonstration ou au produit final. Ainsi, l'enseignant et les élèves pourront discuter, par exemple, de ce à quoi ressemble un tableau SVA, un plan d'exploration-recherche ou un projet de design (pour plus de détails sur l'élaboration de critères, voir FR 2).

Intégration de l'enseignement au contexte de l'exploration-recherche

Pour tenir compte des résultats d'apprentissage de plusieurs programmes d'études et des besoins d'une grande variété d'élèves, l'enseignement doit être intentionnel et orienté vers le développement d'habiletés et de stratégies axées sur l'exploration-recherche autonome. L'enseignement peut prendre la forme de mini-leçons, à l'intention de toute la classe ou de petits groupes, pour répondre aux besoins des élèves durant le processus d'exploration-recherche. L'intégration de l'enseignement dans le contexte d'une exploration-recherche aide les élèves à percevoir l'objet de leur apprentissage et leur donne l'occasion de mettre en application immédiatement dans un contexte authentique.

Le modèle de planification guidée

Le Modèle de planification guidée qui suit décrit les étapes typiques d'une démarche d'exploration-recherche. Les enseignants n'oublieront pas, toutefois, que l'exploration-recherche est un processus dynamique et qu'une démarche authentique tracera sa propre voie au fur et à mesure que se développeront la compréhension et les intérêts des élèves et que se présenteront de nouveaux défis ou de nouvelles ressources. Les enseignants reconnaîtront aussi que l'évaluation formative se poursuit tout au long de l'exploration-recherche et qu'elle détermine les stratégies à enseigner et les critères à développer pour les fins de la ou des évaluations sommatives. L'exploration-recherche peut être considérée comme un cycle, où les élèves peuvent réintégrer le processus à n'importe quelle étape au fur et à mesure qu'ils redéfinissent leurs questions initiales et révisent leurs plans.

Le Modèle de planification guidée décrit le processus d'exploration-recherche dans un cadre qui correspond étroitement au modèle en quatre colonnes utilisé dans plusieurs documents de mise en œuvre de la province. Dans ce modèle de planification, les quatre colonnes représentent respectivement les éléments pédagogiques suivants :

- Colonne 1 : Liens curriculaires (intégration des matières)
- Colonne 2 : Résultats d'apprentissage des programmes d'études
- Colonne 3 : Enseignement – Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation (inclut le processus ou cycle de l'exploration-recherche)
- Colonne 4 : Ressources/sources d'apprentissage

Le processus d'exploration-recherche

Dans la troisième colonne du Planificateur à quatre colonnes, le processus d'exploration-recherche est divisé en trois grandes étapes : *mise en situation*, *acquisition* et *mise en application*. On trouvera dans les pages qui suivent une description des étapes de l'exploration-recherche.

Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation			
<ul style="list-style-type: none"> • Comment est-ce que je découvrirai ce que les élèves savent déjà?/Et qu'est-ce que je verrai et entendrai? • Comment est-ce que je faciliterai l'exploration et la recherche des élèves?/Et qu'est-ce que je verrai et entendrai au plan de l'apprentissage? • Comment saurai-je/sauront-ils ce qu'ils ont appris?/Et qu'est-ce que je verrai et entendrai au plan de la qualité de l'apprentissage? 			
Processus d'exploration-recherche			
Mise en situation	Géré par l'enseignant	Partagé/ Négocié	Géré par l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • Choix d'un thème ou d'un sujet • Repérage et enregistrement des connaissances antérieures • Pose des questions initiales • Exploration et choix des sources primaires et secondaires • Planification de l'exploration-recherche 			
Acquisition			
<ul style="list-style-type: none"> • Cueillette, traitement et enregistrement de l'information • Ciblage de l'exploration-recherche 			
Mise en application			
<ul style="list-style-type: none"> • Planification pour exprimer l'apprentissage • Création de performance(s)/de démonstration(s)/de produit(s) • Célébration et réflexion 			
Facultatif			
<ul style="list-style-type: none"> • Événement culminant 			

Étape de la mise en situation

La préparation à l'apprentissage comprend l'accès, la clarification et l'élargissement des connaissances antérieures. On peut mettre en application les stratégies suivantes durant l'étape de mise en situation du processus d'exploration-recherche :

Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation			
<ul style="list-style-type: none"> • Comment est-ce que je découvrirai ce que les élèves savent déjà?/Et qu'est-ce que je verrai et entendrai? 			
Processus d'exploration-recherche			
Mise en situation	Géré par l'enseignant	Partagé/ Négocié	Géré par l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • Choix d'un thème ou d'un sujet • Repérage et enregistrement des connaissances antérieures • Pose des questions initiales • Exploration et choix des sources primaires et secondaires • Planification de l'exploration-recherche 			

- **Choix d'un thème ou d'un sujet :**

Les thèmes d'exploration-recherche naissent du contenu des programmes d'études ou des intérêts des élèves et peuvent être proposés par l'enseignant, négociés avec les élèves, ou suggérés par eux. Quand un thème ou un sujet provient des élèves, l'enseignant le place dans un contexte pédagogique compatible avec les résultats d'apprentissage et les besoins de l'apprenant ou avec les objectifs de l'apprenant. Il est possible que les enseignants et les élèves trouvent utile de choisir un thème plusieurs mois avant l'exploration-recherche afin de recueillir et organiser les textes et les matériaux. Dans les collectivités rurales ou isolées, il pourrait être nécessaire de commander les matériaux, les ressources et les livres de la bibliothèque à la division scolaire/au bureau du district scolaire, à une bibliothèque de prêt ou à la Direction des ressources éducatives françaises (DREF) ou de les acheter dans un centre

Critères à considérer

Critères à considérer pour le choix de thèmes ou de sujets de qualité :

- Permettre aux élèves d'explorer des concepts importants et d'atteindre les résultats d'apprentissage ciblés dans des programmes d'études intégrés.
- Offrir un éventail d'occasions d'apprentissage à tous les stades du développement des connaissances et des habiletés dans la classe à niveaux multiples.
- Amener les élèves à élargir leur compréhension actuelle du monde.
- Prévoir des ressources appropriées à l'exploration de ce sujet : ressources humaines, ressources matérielles et ressources d'information.

urbain. L'affichage à l'école et l'envoi au foyer familial des élèves d'une vue d'ensemble des sujets permettent à toute la communauté apprenante d'aider à fournir les ressources qui serviront à l'exploration-recherche.

- **Repérage et enregistrement des connaissances antérieures :** Les élèves emploient des stratégies pour activer leurs connaissances antérieures sur un sujet, de façon à ce que le nouvel apprentissage sera relié à leurs connaissances existantes. L'activation des connaissances antérieures fournit aussi des occasions d'évaluer les besoins de chaque apprenant. Par exemple, on peut établir un tableau SVA (ce que je sais/ce que je veux savoir, ce que j'ai appris) ou une stratégie Trier et prédire (Brownlie et Close) au début d'une exploration-recherche pour apporter aux apprenants et à l'enseignant les renseignements nécessaires à l'enseignement et à la planification de l'exploration-recherche.

- **Pose des questions initiales :** Une foule de questions surgiront durant cette période de mise en situation. Ces questions initiales peuvent être consignées par écrit, examinées plus tard et adaptées lorsque les élèves en sont à la formalisation des questions qui guideront l'exploration-recherche.

Aider les élèves à poser des questions

Aidez les élèves à poser des questions qui :

- touchent différentes matières : santé, sciences humaines, mathématiques, sciences de la nature, musique, langues;
- qui pourraient être adressées à différents « experts » (tels que des nutritionnistes, des agriculteurs, des commerçants, des chefs cuisiniers);
- reposent sur les questions de journalisme : Qui? Quoi? Où? Quand? Pourquoi? Comment?

- **Exploration et sélection des sources primaires et secondaires :** Une période d'exploration préliminaire du sujet ou thème choisi est essentielle à la réussite d'une recherche. Cette exploration :
 - développe de nouvelles connaissances chez les élèves qui connaissent peu le sujet et établit une base de connaissances commune pour les discussions en classe;
 - stimule la curiosité et suscite les questions qui guideront l'exploration-recherche;
 - crée l'enthousiasme, la motivation et le sentiment d'appropriation chez les élèves;
 - fournit les renseignements de référence pour l'évaluation formative.

L'utilisation de sources primaires dans la classe à niveaux multiples représente une occasion idéale de répondre à un large éventail de besoins chez les apprenants. Les expériences vivantes et motivantes, comme une excursion à un étang ou à un chantier

Les sources primaires comprennent :

- les expériences de l'enseignant et des élèves;
- les observations des études sur le terrain;
- les explications des guides d'excursions pédagogiques;
- les invités de la classe;
- les carnets et les journaux de bord originaux;
- les entrevues avec des membres de famille, des « experts » de la communauté, et des aînés.

Les sources secondaires comprennent

- livres : textes courants, textes littéraires;
- vidéos et films;
- musées et galeries;
- journaux;
- brochures;
- sites Web;
- musique, art, théâtre.

de construction, une visite d'un « expert » ou la lecture d'un carnet ou d'un journal personnel, fournit aux élèves des renseignements sensoriels concrets sur lesquels ils peuvent fonder leur apprentissage (tenez toujours compte des règles de sécurité quand vous planifiez ou effectuez une excursion). Les sources secondaires, comme les livres, les vidéos et Internet sont des sources d'information additionnelles pour l'exploration-recherche.

- **Planification de l'exploration-recherche :** En activant leurs connaissances antérieures à la première étape du processus d'exploration-recherche, les élèves dresseront la liste de leurs questions initiales, peut-être dans un tableau SVA. Au fil de l'exploration du sujet, les élèves devront ajouter, supprimer ou modifier les questions initiales. Il est possible que certains élèves aient dépassé le stade de ces questions initiales et en soient arrivés à poser des questions d'orientation qui cibleront l'exploration-recherche.

Questions pour une exploration-recherche

Durant la planification de l'exploration-recherche, les élèves poseront les questions suivantes :

- Quelles sont les questions que nous allons/je vais explorer?
- De quelles sources d'information avons-nous/ai-je besoin?
- Qui assumera les diverses responsabilités?
- De combien de temps disposerons-nous/disposerai-je?
- Comment allons-nous/vais-je consigner les renseignements?
- Comment allons-nous/vais-je partager les renseignements?
- Qui sera le public?
- Quels seront les critères d'évaluation de notre/mon travail?

À mesure que les questions évoluent et se modifient, les enseignants et les élèves commencent à préciser les objectifs pour l'exploration-recherche. Ils dressent alors un plan qui les guidera durant l'exploration-recherche (pour un exemple de planification d'une démarche d'exploration-recherche autonome, voir FR 7 : Notre/Mon plan d'apprentissage).

Les élèves revoient constamment leur plan au fur et à mesure que s'approfondit leur apprentissage et que les groupes ou les individus forgent des objectifs plus précis pour l'exploration-recherche. La planification évolue en fonction des besoins, des habiletés, des styles d'apprentissage et des intelligences multiples des élèves. Les élèves ne suivent pas tous le même plan.

L'enseignant observe et agit comme un facilitateur durant le processus de planification. Au fur et à mesure que les élèves formulent leurs plans, l'enseignant peut guider leurs discussions et évaluer leur degré d'autonomie pour déterminer les regroupements d'exploration-recherche guidée et autonome. Les élèves peuvent travailler individuellement ou avec des partenaires de leur choix. Ou encore, les enseignants peuvent établir des groupes flexibles ou coopératifs (voir le chapitre 4 pour en savoir plus sur la constitution de groupes).

À mesure que l'exploration-recherche avance, les élèves peuvent continuer d'enrichir leurs tableaux SVA en utilisant chaque jour un marqueur de couleur différente. Ils pourront y ajouter de nouvelles connaissances et modifier, ajouter ou supprimer des questions. Les élèves peuvent aussi consigner la réflexion quotidienne sous le « A » de leur tableau SVA, sous forme de billets de sortie, pour suivre l'évolution de l'apprentissage.

L'évaluation formative durant l'exploration-recherche cible généralement deux ou trois processus :

- habiletés en matière de recherche;
- performances/démonstrations/produits;
- participation.

Durant l'étape de mise en situation, les enseignants acquièrent le sens des critères d'évaluation à développer pour l'exploration-recherche. Les élèves génèrent généralement deux ensembles de critères durant un processus d'exploration-recherche. Un ensemble de critères vise un aspect précis de l'exploration-recherche, comme l'utilisation d'une variété de sources, l'enregistrement de l'information ou la création d'un plan d'action de qualité. L'autre ensemble de critères s'adresse à une performance, une démonstration ou un produit. À l'occasion, il est possible aussi d'évaluer les habiletés sociales.

Le développement de critères pour l'une des caractéristiques de l'exploration-recherche débute souvent durant la mise en situation et se poursuit tout au long de l'étape d'acquisition à l'occasion d'une période quotidienne de réflexion (pour de plus amples détails sur l'établissement de critères, voir FR 2).

Étape de l'acquisition

Durant le processus d'exploration-recherche, l'intégration et le traitement de l'apprentissage passent par les stratégies d'acquisition suivantes :

Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation			
<ul style="list-style-type: none"> • Comment vais-je faciliter l'exploration-recherche des élèves?/Et qu'est-ce que je verrai et entendrai au plan de l'apprentissage? 			
Processus d'exploration-recherche			
Acquisition	Géré par l'enseignant	Partagé/Négocié	Géré par l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • Cueillette, traitement et enregistrement de l'information. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Ciblage de l'exploration-recherche. 			

- **Cueillette, traitement et enregistrement de l'information** : Les élèves recueillent l'information à partir d'un éventail de sources primaires et secondaires pour bâtir sur leurs connaissances antérieures et pour répondre à certaines de leurs questions.

Lors du traitement de l'information, les enseignants font appel aux discussions réunissant toute la classe pour le partage et la réflexion. Ces discussions créent des occasions importantes d'apprendre aux élèves à réfléchir de manière critique à leurs connaissances antérieures et aux informations recueillies. Le rôle de l'enseignant est de poser des questions qui aideront les élèves :

- à identifier les incohérences;
- à décider comment résoudre ces incohérences;
- à identifier les lacunes dans l'information;
- à décider comment combler ces lacunes;
- à élargir ou à réviser l'information;
- à réviser les plans d'exploration-recherche pour tenir compte des nouvelles données.

Les observations continues de l'enseignant et les niveaux de développement des élèves permettront de repérer les élèves à qui l'on doit enseigner des stratégies pour l'enregistrement de l'information. Les élèves peuvent enregistrer l'information de différentes façons :

- Tenue d'un carnet d'exploration-recherche.
- Utilisation d'un tableau récapitulatif en forme de T, enregistrement de l'information dans la colonne de gauche et des réflexions dans la colonne de droite. Les réflexions incluront les interprétations préliminaires et les questions supplémentaires.
- Prise de notes.

Les élèves peuvent retourner à leurs sources initiales ou en explorer de nouvelles. Ils peuvent aussi revoir leurs plans d'exploration-recherche et réfléchir à ce qu'ils ont appris. Cela leur permettra de cibler leurs recherches et de passer des questions initiales aux questions d'orientation.

- **Ciblage de l'exploration-recherche** : Selon le degré d'autonomie des élèves, les enseignants leur montrent à développer un plan d'action pour exprimer leur apprentissage. Ce plan d'action aide les élèves à créer une performance, une démonstration ou un produit final. Les points à prendre en considération dans un plan d'action peuvent inclure un échéancier, un public cible, un but, la forme, des intérêts personnels, des objectifs d'apprentissage, les intelligences multiples, des critères d'évaluation et les ressources disponibles.

Les élèves utiliseront leurs questions d'orientation et choisiront les meilleures sources disponibles pour trouver les réponses. Ils regarderont aussi comment ils partageront leur apprentissage, formellement ou informellement. Simultanément, l'enseignant réfléchit aux résultats d'apprentissage ciblés et tire avantage des moments propices à l'enseignement afin d'élargir l'apprentissage. Le développement continu de critères générés par les élèves entraîne souvent l'atelier d'exploration-recherche quotidien à une conclusion.

Le processus d'exploration-recherche est rarement linéaire. Les élèves partagent souvent leurs plans d'action avec leurs pairs ou avec l'enseignant et peuvent par la suite les réviser. L'exploration-recherche, l'apprentissage et l'évaluation formative se poursuivent à mesure que les élèves découvrent qu'ils ont besoin d'information supplémentaire.

Étape de la mise en application

La consolidation de l'apprentissage inclut la formulation et l'élargissement des connaissances. À l'étape de la mise en application du processus d'exploration-recherche, la consolidation de l'apprentissage fait appel aux stratégies suivantes :

Enseignement : Stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation			
<ul style="list-style-type: none"> • Comment saurai-je/sauront-ils ce qu'ils ont appris?/Et quelle sera la qualité de l'apprentissage que je verrai et entendrai? 			
Processus d'exploration-recherche			
Mise en application	Géré par l'enseignant	Partagé/ Négocié	Géré par l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • Planification pour exprimer l'apprentissage • Création de performance(s)/de démonstration(s)/de produit(s). • Célébration et réflexion. 			

- **Planification pour exprimer l'apprentissage** : Les élèves réexamineront leur plan d'action pour se demander comment et avec qui ils pourraient partager leur apprentissage. Dans ce cas également, le public cible, l'intention et les intelligences multiples représentent des considérations importantes. Les élèves et les enseignants discuteront des points forts et des objectifs individuels pour déterminer une forme appropriée à l'expression de leur apprentissage.

Quand l'exploration-recherche constitue un nouveau processus pour la classe, l'enseignant peut guider le développement d'un plan d'action qui servira de modèle à une démarche d'exploration-recherche subséquente. Les performances, les démonstrations et les produits sont souvent individualisés en fonction de la diversité des besoins des apprenants, qu'ils travaillent à des projets de groupe, à des projets individuels avec de l'aide ou à des projets autonomes.

Selon le public, les élèves peuvent exprimer leur apprentissage dans des textes écrits, oraux ou visuels de formes variées (p. ex., histoires, performances dramatiques, dioramas). Cela les aidera à :

- faire la synthèse des informations;
- consolider leur apprentissage;
- exprimer leur perspective et leur réaction personnelles;
- utiliser diverses formes du langage;
- façonner un texte aux besoins et aux préférences d'un véritable public.

À ce moment-là, les élèves et les enseignants élaboreront des critères en vue d'une performance, d'une démonstration ou d'un produit de qualité. Les plans d'action des élèves les guideront au fur et à mesure qu'ils se préparent à l'évaluation sommative.

- **Création de performances, de démonstrations ou de produits :** À cette étape de l'exploration-recherche, les élèves auront besoin de plages de temps importantes, de ressources accessibles et de critères clairs pour élaborer un travail de qualité. Le format atelier est idéal, car il permet aux élèves et à l'enseignant de tenir des rencontres, d'apporter des modifications, de prendre des décisions, et de réfléchir à l'exploration-recherche et aux nouveaux apprentissages. Les enseignants peuvent utiliser ce temps pour évaluer les processus et pour guider ceux qui ont besoin de plus d'aide. L'autorégulation et l'autoévaluation continuent et la rétroaction par les pairs deviennent évidentes lorsque les apprenants autonomes mettent leur apprentissage en pratique.

Toutes les démarches d'exploration-recherche ne seront pas partagées avec un public. Si on a ciblé au départ des résultats d'apprentissage de processus, les évaluations sommatives et la conclusion de la démarche peuvent avoir lieu à ce moment-ci. Les individus, les pairs et l'enseignant utiliseront les critères établis pour la preuve de l'apprentissage (voir FR 8) et pour l'évaluation. Les grilles d'évaluation peuvent être élaborées à partir des critères si l'on doit attribuer des notes (6^e année au secondaire 4).

Si les résultats d'apprentissage ciblés reflètent un partage formel, il sera nécessaire de réviser et de peaufiner la performance, la démonstration ou le produit en fonction du public visé.

- **Célébration et réflexion** : Que le cycle de l'exploration-recherche prenne fin avec ou sans événement culminant, l'évaluation et la réflexion y sont essentielles non seulement pour faire la synthèse de l'apprentissage, mais aussi pour déterminer ce que pourrait être la prochaine exploration-recherche. Dans la classe à niveaux multiples, la célébration et la réflexion sont le couronnement des évaluations formatives et peuvent, par la même occasion, constituer l'évaluation sommative. Les apprenants peuvent réfléchir au trajet parcouru et, conséquence de leur apprentissage, voir leur confiance se développer (pour plus de détails sur la réflexion, voir FR 1).

Considérations pour la réflexion

- Faites le bilan du processus utilisé par les élèves au cours de la démarche d'exploration-recherche et demandez leur ce qu'ils feraient différemment la prochaine fois.
- Dressez la liste des questions que les élèves ont à poser maintenant à propos du sujet et, en discutant avec eux, amenez-les à constater en quoi elles diffèrent de celles qui ont suscité l'exploration-recherche.
- Identifiez les questions que les élèves aimeraient étudier lors d'une nouvelle exploration-recherche.
- Parlez de l'importance de cet apprentissage pour la compréhension du monde que construisent les élèves.

En tant que partenaires de la communauté apprenante à niveaux multiples, les enseignants aussi célèbrent l'événement et réfléchissent à l'apprentissage qui s'est produit au cours de l'exploration-recherche. L'accroissement de la confiance et de l'apprentissage est perceptible. Les enseignants réfléchissent à ce qu'ils voient et entendent. Les élèves comme les enseignants utilisent les critères générés par les élèves pour guider l'évaluation et la réflexion.

Par la réflexion, les élèves et les enseignants peuvent fixer les objectifs de la suite de l'apprentissage. Cette réflexion peut prendre la forme d'une discussion avec toute la classe ou d'une rédaction autonome que les élèves effectuent individuellement.

Facultatif : Événement culminant

Les célébrations des explorations-recherches peuvent aussi prendre la forme d'un événement culminant. Ces événements peuvent inclure :

- des expositions de modèles;
- des spectacles d'art dramatique;
- des lancements de livre;

- des démonstrations interactives;
- des assemblées.

Les enseignants agissent en tant que facilitateurs lorsque les élèves planifient des événements culminants dans lesquels chaque élève joue un rôle. Ces événements peuvent être aussi simples qu'une célébration en classe, ou être plus officiels et réunir des membres de la communauté apprenante à niveaux multiples ou de la communauté élargie. En planifiant des événements et en faisant de la publicité, les élèves ont l'occasion de mettre en pratique leurs habiletés en langues, en mathématiques et en éducation à la santé (rédaction des invitations, création d'affiches, envoi d'annonces au journal de l'école, lecture de communiqués dans le système d'interphone de l'école, estimation des nombres, choix de collations nutritives, précautions à prendre pour la sécurité des invités). On pourra préparer un livre des visiteurs pour que les invités puissent y inscrire leurs observations et leurs commentaires.

**Apprentissage
multidisciplinaire
par l'entremise
de l'exploration-
recherche**

Pendant que les élèves planifient, effectuent, analysent et célèbrent leur exploration-recherche, ils apprennent et perfectionnent des habiletés et des stratégies éducatives qui touchent les résultats d'apprentissage de plusieurs programmes d'études.

- En collaborant à chaque étape de l'exploration-recherche, les élèves apprennent des habiletés et des processus de groupe.
- En notant et en gérant leurs idées, les élèves apprennent et utilisent des stratégies d'organisation, comme le développement de cadres de concepts et de tableaux SVA.
- En recueillant et en notant les informations, les élèves apprennent des concepts et des habiletés mathématiques, tels que le calcul, la mesure et la création de graphiques.
- En interprétant les résultats de l'exploration-recherche, les élèves apprennent des méthodes et des concepts scientifiques et développent la pensée critique.
- En dépouillant l'information recueillie de diverses sources, les élèves élargissent la base de leurs connaissances en sciences humaines, en sciences de la nature et en éducation à la santé.
- Tout au long du processus d'exploration-recherche, les élèves apprennent et renforcent leurs habiletés langagières.
- En créant des performances ou des produits pour communiquer les résultats de leur exploration-recherche, les élèves utilisent les technologies de l'information et de la communication, l'art, la musique et le théâtre, ainsi que l'écriture et l'expression orale.

- Grâce à l'autorégulation, l'autoévaluation, la réflexion et l'établissement d'objectifs, les élèves acquièrent des habiletés et des dispositions favorables à l'apprentissage à vie.

Plusieurs dimensions de la classe à niveaux multiples convergent avec le Modèle de planification guidée : la communauté apprenante, l'évaluation formative continue en classe, un continuum des apprentissages et des programmes d'études multiples. La démarche d'exploration-recherche est un moyen effectif et efficace de promouvoir l'apprentissage autogéré et la célébration des apprentissages dans la classe à niveaux multiples.

Références

- Arpin, Lucie et Louise Capra. *L'apprentissage par projets*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.
- Brown, Ann L. et Joseph C. Campione. « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques », *Revue française de Pédagogie*, n° 111, (avril-mai-juin 1995) : p. 11-33.
- Brownlie, Faye et Susan Close. *Beyond Chalk and Talk: Collaborative Strategies for the Middle and High School Years*. Markham : Pembroke, 1992.
- Chard, S.C. *The Project Approach: Making Curriculum Come Alive*. New York : Scholastic Inc., 1998.
- . *The Project Approach: Managing Successful Projects*. New York : Scholastic Inc., 1998.
- Collectif Morissette-Pérusset. *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2000.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Sciences humaines, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, en voie de préparation (Maternelle; 1^{re} année; 2^e année; 3^e année; 4^e année).
- . *Sciences humaines, programme d'études : documents de mise en œuvre, immersion*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, en voie de préparation (Maternelle; 1^{re} année; 2^e année; 3^e année; 4^e année).
- Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba *Éducation physique et Éducation à la santé, programme d'études : documents de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2001; 1^{re} année, 2001; 2^e année, 2001; 3^e année, 2001; 4^e année, 2001).
- . *Sciences de la nature, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (5^e année, 2002; 6^e année, 2002; 7^e année, 2002; 8^e année, 2002)

-
- Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *L'apprentissage fondé sur les ressources : un modèle d'enseignement*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1994.
- . *Études autochtones – Document cadre à l'usage des enseignants des années primaires (M-4)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1995.
- . *Études autochtones : Document-ressources à l'usage des enseignants des années intermédiaires (5-8)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1998.
- . *Français langue première, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1^{re} - 4^e année, 1997; 5^e année, 1997; 6^e année, 1997; 7^e année, 1997; 8^e année, 1997).
- . *Français langue seconde – immersion, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1^{re} - 4^e année, 1997; 5^e année, 1998; 6^e année, 1998; 7^e année, 1998; 8^e année, 1998).
- . *Grades 1 to 4 English Language Arts – Immersion: Support document for A Foundation for Implementation*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.
- . *Grades 3 and 4 Anglais: Support document for A Foundation for Implementation*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.
- . *Grades 5 to 8 English Language Arts: A Foundation for Implementation*. Winnipeg : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998.
- . *Mathématiques : Programme d'études – documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1^{re} et 2^e année, 1998; 3^e et 4^e année, 1998; 5^e et 6^e année, 1998; 7^e et 8^e année, 1998).
- . *Sciences de la nature, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 1999; 1^{re} année, 1999; 2^e année, 1999; 3^e année, 1999; 4^e année, 2000).
- . *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel – Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.
-

- . *La technologie comme compétence de base : Vers l'utilisation, la gestion et la compréhension des technologies de l'information*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1998.
- Éducation et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, programme d'études : documents de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (5^e année, 2003; 6^e année, 2003; 7^e année, 2003).
- . *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études – Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études, les enseignants et les administrateurs*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2003.
- Giasson, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*. 2^e éd. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 2003.
- Harste, J.C. « Inquiry Based Instruction », *Primary Voices K-6* 1.1 (1992) : p. 2-5.
- Jacobs, H. *Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum and Assessment K-12*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.
- Katz, L.G. et S.C. Chard. *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. 2^e éd. Stanford : Ablex Publishing Corporation, 2000.
- Koehlin, Carol et Sandi Zwaan. *Chercher, analyser, évaluer : activités de recherche méthodologique*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.
- Morgan, N. et J. Saxton. *Asking Better Questions: Models, Techniques and Classroom Activities for Engaging Students in Learning*. Markham : Pembroke Publishers, 1994.
- Ogle, Donna. « K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text », *The Reading Teacher* 39 (1986) : p. 564-570.
- Pelletier, Danièle. *L'activité-projet : le développement global en action*. Montréal : Modulo Éditeur, 1998.
- Politano, Colleen et Joy Paquin. *Brain-Based Learning with Class*. Winnipeg : Portage and Main Press, 2000.
- Short, K., J. Harste et C. Burke. *Creating Classrooms for Authors and Inquirers*. 2^e éd. Portsmouth : Heinemann, 1996.
- Whitin, P. et K.J. Whitin. *Inquiry at the Window: Pursuing the Wonders of Learners*. Portsmouth : Heinemann, 1997.