

MANUEL
D'OBSERVATEUR

Teach Primary





Teach Primary

MANUEL
D'OBSERVATEUR

Deuxième édition (2021)



WORLD BANK GROUP
Education

© 2021 International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank
1818 H Street NW, Washington, DC 20433
Telephone: 202-473-1000; Site Web : www.worldbank.org

Certains droits réservés.

Cette œuvre est un produit de l'équipe de la Banque mondiale enrichi de contributions externes. Les constats, interprétations et conclusions figurant dans la présente œuvre ne représentent pas nécessairement les points de vue de la Banque mondiale, des Administrateurs de son Conseil ou des gouvernements qu'ils représentent. La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des informations qui figurent dans la présente œuvre.

Aucun élément de la présente œuvre ne constitue ou n'est considéré comme une limitation ou une renonciation aux privilèges et immunités de La Banque mondiale, qui sont tous spécifiquement réservés.

Droits et autorisations



La présente œuvre est disponible sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 IGO (CC BY 4.0 IGO) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. En vertu de la licence Creative Commons Attribution, vous êtes libre de copier, distribuer, transmettre et adapter cette œuvre, y compris à des fins commerciales, dans les conditions suivantes :

Mention de la source : veuillez citer l'œuvre comme suit : Molina, Ezequiel, Adelle Pushparatnam, Carolina Melo, Tracy Wilichowsk, Ana Teresa del Toro Mijares, Elaine Ding, Jenny Beth Aloys, Emma Carter et Nidhi Singal (2021). Teach Primary (Deuxième édition). Washington DC: The World Bank. Licence : Creative Commons Attribution CC BY 4.0 IGO.

Traductions - Si vous créez une traduction du présent ouvrage, veuillez ajouter la clause de non-responsabilité suivante, ainsi que la mention de la source : *Cette traduction n'a pas été créée par La Banque mondiale et ne doit pas être considérée comme une traduction officielle de La Banque mondiale. La Banque mondiale n'est pas responsable du contenu ou des erreurs de cette traduction.*

Adaptations - Si vous créez une adaptation du présent ouvrage, veuillez ajouter la clause de non-responsabilité suivante, ainsi que la mention de la source : *Ceci est une adaptation d'une œuvre originale de la Banque mondiale. Les points de vue et opinions exprimés dans l'adaptation sont de la seule responsabilité de l'auteur ou des auteurs de l'adaptation et ne sont pas ceux de La Banque mondiale.*

Contenu de tiers : La Banque mondiale n'est pas nécessairement propriétaire de chaque élément du contenu de l'œuvre. Par conséquent, la Banque mondiale ne garantit pas que l'utilisation d'un élément individuel appartenant à un tiers ou d'une partie de l'œuvre ne portera pas atteinte aux droits de ces tiers. Le risque de réclamations résultant d'une telle infraction vous incombe exclusivement. Si vous souhaitez réutiliser un élément de l'œuvre, il vous appartient de déterminer si une autorisation est nécessaire pour cette réutilisation et d'obtenir l'autorisation du titulaire du droit d'auteur. Les exemples d'éléments peuvent comprendre, sans s'y limiter, des tableaux, des figures ou des images.

Toutes les demandes sur les droits et licences, y compris les droits subsidiaires, doivent être adressées à Teach, The World Bank Group, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, USA; e-mail: teach@worldbank.org.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	2
REMERCIEMENTS.....	4
INTRODUCTION.....	5
PROCÉDURES DE CODAGE	11
MANUEL D'OBSERVATEUR.....	19
TEMPS PASSÉ SUR LA TÂCHE	23
TEMPS PASSÉ SUR L'APPRENTISSAGE.....	24
QUALITÉ DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	25
CULTURE DE LA SALLE DE CLASSE.....	26
ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE FAVORABLE	27
ATTENTES POSITIVES EN TERMES DE COMPORTEMENT.....	29
ENSEIGNEMENT	30
FACILITATION DE LA LEÇON	31
VÉRIFICATIONS DE LA COMPRÉHENSION.....	33
COMMENTAIRES.....	34
RÉFLEXION CRITIQUE.....	35
COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES	38
AUTONOMIE	39
PERSÉVÉRANCE	40
COMPÉTENCES SOCIALES ET ESPRIT DE COLLABORATION.....	42
LISTE DE CONTRÔLE : AUTRES ASPECTS DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT.....	43
FOIRE AUX QUESTIONS.....	49

AVANT-PROPOS

La scolarisation a considérablement augmenté au cours des 25 dernières années dans les pays à revenu faible et intermédiaire. La scolarisation ne garantit cependant pas l'apprentissage. Une grande partie des enfants terminent l'école primaire sans compétences de base en lecture, écriture et mathématique¹ — une situation qualifiée² « crise mondiale de l'apprentissage ». Avant la pandémie, le taux de pauvreté d'apprentissage dans les pays à revenu faible et intermédiaire était de 53%, ce qui signifie que plus de la moitié des enfants de 10 ans ne pouvaient pas lire et comprendre un texte simple. La COVID-19 n'a fait qu'aggraver la crise de l'apprentissage, et les répercussions sur le capital humain de cette génération pourraient être durables. D'après les estimations, la pauvreté d'apprentissage devrait atteindre 70 % en raison de la pandémie, et nous sommes désormais confrontés à une « crise dans la crise ».

Les défis posés par la COVID-19, qui s'ajoutent à la crise mondiale de l'apprentissage en cours avant la pandémie, exigent de renforcer les capacités des enseignants à bien enseigner et à relever les défis auxquels les systèmes éducatifs sont confrontés aujourd'hui et qui se présentent toujours sous de nouvelles formes. À l'heure où nous envisageons les actions à entreprendre pour récupérer les pertes d'apprentissage, l'accompagnement des enseignants et l'appui à un enseignement de qualité restent plus que jamais essentiels pour permettre aux élèves et aux de se redresser aussi rapidement et efficacement que possible. À cette fin, la Banque mondiale a lancé la Plateforme mondiale pour des enseignants performants, afin d'aider les pays à améliorer leurs politiques relatives aux enseignants en suivant cinq principes clés : 1) Rendre l'enseignement attrayant ; 2) Améliorer la formation initiale ; 3) Améliorer la sélection, l'affectation et le suivi des enseignants ; 4) Garantir un développement professionnel et un leadership scolaire de qualité ; et 5) Aider les enseignants à utiliser la technologie à bon escient.

Veiller à ce que chaque enseignant dans le monde ait accès à des possibilités de développement professionnel de haute qualité pour améliorer sa pratique pédagogique est un élément clé des politiques efficaces en faveur des enseignants. Toutefois, la réalité montre que de nombreux enseignants dans le monde n'ont aujourd'hui pas accès à ces possibilités.³ Pour atteindre cet objectif, il faut d'abord disposer de données fiables et valides sur les pratiques d'enseignement actuelles, afin que ces informations puissent éclairer et façonner le contenu et l'orientation des programmes et des politiques de développement professionnel des enseignants. Les données sur les pratiques d'enseignement actuelles sont particulièrement importantes car la recherche a montré que la qualité des interactions entre l'enseignant et les élèves dans la classe constituent un facteur clé de la qualité de l'éducation. Également connue sous le nom de qualité du processus, cette notion renvoie à la manière dont les enseignants interagissent avec leurs élèves en classe, notamment la manière dont ils dispensent l'enseignement, dont ils inculquent des compétences socio-émotionnelles à leurs élèves et dont ils créent une culture de classe propice à l'apprentissage.⁴

Les données sur la qualité des interactions entre les enseignants et les élèves en classe sont nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement, alimenter le dialogue politique sur l'importance de mieux accompagner les enseignants, mais aussi pour un développement professionnel mieux adapté aux besoins des enseignants. Aujourd'hui, cependant, la plupart des systèmes éducatifs des pays à revenu faible ou intermédiaire ne contrôlent pas régulièrement les pratiques d'enseignement ou la qualité des interactions entre les enseignants et les élèves en classe. Même lorsque les systèmes éducatifs tentent d'appréhender les pratiques d'enseignement, la plupart des outils utilisés dans les pays à revenu faible et intermédiaire restent à un niveau insuffisant.⁵

En réponse à ces défis, la Banque mondiale a mis au point *Teach Primary*, un outil d'observation de classe en libre accès. L'outil d'observation de classe *Teach Primary* a été élaboré pour aider les pays à mesurer les pratiques d'enseignement, à informer le dialogue politique et à garantir que les programmes de développement professionnel sont non seulement motivés par les besoins des enseignants, mais y répondent. L'outil fait partie de la suite d'outils *Teach*, qui comprend maintenant aussi *Teach ECE* et *Teach Secondary*.

***Teach Primary* mesure la qualité des interactions entre l'enseignant et les élèves, en se concentrant sur les techniques et les comportements connus pour favoriser les compétences cognitives et socio-émotionnelles des enfants.** *Teach Primary* mesure de manière holistique ce qui se passe en classe. L'outil y arrive en prenant en compte non seulement le temps consacré à l'apprentissage mais surtout la qualité des pratiques des enseignants. *Teach Primary* a été élaboré dans l'esprit qu'il pourra être adapté à différents

contextes. Il comprend des séquences vidéo locales pour former les observateurs, ce qui permet de le contextualiser et de l'ancrer dans le cadre local. *Teach Primary* est en accès libre et comprend un ensemble de ressources complémentaires pour soutenir chaque étape de la mise en œuvre de l'outil, y compris les conversations initiales avec les parties prenantes concernées, la formation des observateurs, l'utilisation de l'outil pour collecter des données sur le terrain, le nettoyage et l'analyse des données, ainsi que la production et le partage des résultats.

Avant le lancement de l'outil en 2019, *Teach Primary* a été soumis à un processus de développement et de validation rigoureux sur une période de deux ans. Un groupe de travail technique⁶ a fourni de nombreux commentaires et contributions sur la conception de l'outil. L'outil a également été expérimenté dans plus de 1 000 salles de classe au Mozambique, au Pakistan, aux Philippines et en Uruguay et a été testé avec des vidéos venant de 11 pays à revenu faible ou intermédiaire au niveau mondiale.

Depuis son lancement, *Teach Primary* a été utilisé pour soutenir la manière dont les pays suivent et améliorent les pratiques d'enseignement, en s'adaptant au contexte et aux besoins de chaque pays. En décembre 2021, nous estimons que *Teach* a été ou est mis en œuvre dans plus de 42 500 écoles dans le monde, impliquant près de 180 000 enseignants, plus de 3,6 millions d'élèves et 25 organismes. Au Mozambique, par exemple, *Teach* a été utilisé pour mieux comprendre la qualité de l'enseignement dans tout le pays, et ces données ont permis de développer des interventions éducatives axées sur l'accompagnement des enseignants pour améliorer l'apprentissage des élèves. En Guyane, *Teach* est utilisé comme un outil de suivi & évaluation pour évaluer l'efficacité d'un nouveau programme d'études au niveau primaire, en consignait les pratiques d'enseignement avant et après le déploiement du programme. Au Pendjab, au Pakistan, une version adaptée de l'outil est utilisée par des responsables pédagogiques pour effectuer jusqu'à 30 000 observations de classe par semaine et fournir un retour d'information adapté et personnalisé aux enseignants afin de les aider à améliorer leur enseignement. Ce cycle d'observation et de retour d'information a entraîné une augmentation de 20 % des notes moyennes d'enseignement telles qu'elles ressortent des observations de classe sur une période de deux ans.⁷ L'utilisation de l'outil à ce jour et son impact sur la promotion de meilleures politiques relatives aux enseignants, qui contribuent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, montrent l'importance de disposer d'outils validés, fiables et accessibles pour suivre la qualité de l'enseignement.

Aujourd'hui, nous nous tournons vers le travail à accomplir pour accélérer la reprise de l'apprentissage au lendemain de la pandémie de la COVID-19. Il est donc plus important que jamais de soutenir un apprentissage de qualité pour tous, en particulier pour les élèves les plus défavorisés. Conformément à l'engagement de la Banque Mondiale d'accélérer l'action mondiale pour un développement inclusif en faveur du handicap et de veiller à ce que tous les projets et programmes d'éducation financés soient sensibles au handicap d'ici 2025, l'outil a fait l'objet d'un important processus de révision en 2020-2021 afin de renforcer la manière dont il consignait les pratiques d'enseignement inclusives. Dans le cadre de ce processus, un conseil consultatif technique composé d'experts en éducation inclusive a fourni des commentaires sur l'outil, et l'outil révisé a été validé à l'aide d'une bibliothèque de vidéos mondiales.⁸ Ces changements sont pris en compte dans la deuxième édition de l'outil *Teach Primary* présentée dans ce Manuel d'observateur, ainsi que dans les commentaires des utilisateurs au cours des deux premières années d'utilisation de l'outil sur le terrain.

***Teach Primary* nous rapproche de l'objectif de garantir que chaque élève dispose d'un enseignant compétent, soutenu et motivé, une condition préalable essentielle pour parvenir à l'apprentissage pour tous.** Nous espérons que cette deuxième édition de l'outil *Teach Primary*, utilisée en conjonction avec des initiatives visant à améliorer le développement professionnel des enseignants telles que *Coach*, continuera à soutenir les systèmes éducatifs dans le suivi des pratiques d'enseignement dans les classes de l'enseignement primaire et aidera les pays à mieux accompagner les enseignants, contribuant ainsi aux efforts visant à résoudre la crise mondiale de l'apprentissage et à promouvoir la qualité de l'éducation pour tous les enfants - pendant la période de reprise de l'apprentissage et au-delà.



Omar Arias

Directeur de Pratique, Équipe Connaissance et Innovation Mondiales.

Remerciements

L'équipe Teach est dirigée par Ezequiel Molina et Adelle Pushparatnam. La première édition de *Teach Primary* a été mise au point par une équipe de base qui comprenait également Carolina Melo Hurtado et Tracy Wilichowski. La deuxième édition de *Teach Primary* a été mise au point par une équipe qui comprenait également Jenny Beth Aloys, Emma Carter, Ana Teresa del Toro Mijares, Elaine Ding et Nidhi Singal. Diego Luna-Bazaldúa, Carolina Moreira Vásquez, Gabrielle Arengé, Gill Althia Francis and Maria Tsapalis faisaient partie de l'équipe élargie. Le Manuel d'Observateur et l'Outil ont été conçus par Danielle Willis. Amy Gautam était l'éditeur en chef. Patrick Biribonwa, Restituto Jr. Mijares Cardenas et Cassia Miranda ont apporté un appui administratif au projet.

Lors de l'élaboration de la première édition de *Teach Primary*, l'équipe a reçu les conseils d'un comité consultatif technique composé de Lindsay Brown, Pam Grossman, Heather Hill, Andrew Ho, Sara Rimm-Kaufman, Andrew Ragatz, Erica Woolway et Nick Yoder. L'équipe remercie le *Groupe de travail Teach sur l'observation en salle de classe* pour leurs contributions. Ce groupe a collaboré lors de la première édition de *Teach Primary* et ses ressources complémentaires et était composé de Salman Asim, Tara Beteille, Marguerite Clarke, Michael Crawford, David Evans, Deon Filmer, Francisco Haimovich, Samira Halabi, Amer Hassan, Peter Holland, Dingyong Hou, Nathalie Lahire, Toby Linden, Javier Luque, Juan Manuel Moreno, Shawn Powers, Halsey Rogers, Shwetlena Sabarwal, Shabnam Sinha, Lars Sondergaard, Simon Thacker, Waly Wane et Noah Yarrow.

L'équipe a reçu des conseils sur la deuxième édition de *Teach Primary* de la part d'un comité consultatif sur l'inclusion composé de Jo Westbrook, Rabea Malik et Joshua Josa. L'équipe tient également à remercier Hanna Alasuutari, Jennae Bulat, Brent Elder, Amer Hasan, Anne Hayes, Huma Kidwai, Kimberly Ann Korotkov, Rebecca Rhodes, Deepti Samant Raja, Ruchi Singh, Elena Soukakou, et Charlotte Vuyiswa McClain-Nhlapo, qui ont fourni des commentaires et des retours d'information utiles sur les révisions de la deuxième édition de l'outil *Teach Primary*.

L'équipe a aussi reçu l'appui de Hafsa Alvi, Tamara Arnold, Estefanía Avendaño, Jennifer Bulley, Yanina Gallo, Julia Hahn, Aakriti Kalra, Julia Ladics, Anahita Matin, Abdal Mufti, Octavio Medina Pedreira, Mahjabeen Raza, Hina Saleem, Marie Evane Tamagnan, et Sergio Venegas Marin dans l'élaboration de l'outil.

Un certain nombre de collègues ont fourni des commentaires et contributions pertinents à l'outil, notamment Gonzalo Dibot, Guadalupe Goyeneche, Michael Handel, Amer Hassan, Ines Kudo, Victoria Levin, Alonso Sanchez, Virginia Tort Gómez, Paula Prendeville, Elina Rostan, Kirill Vasiliev et Noah Yarrow. L'équipe inclut dans ses remerciements toutes ces équipes qui ont mis en application une version préliminaire de *Teach* dans leurs différents contextes. Parmi eux, Franco Russo, Binh Thanh Vu et Javier Luque aux Philippines ; Koen Martijn Geven, Tazeen Fasih et Ali Ansari au Pakistan ; Francisco Haimovich Paz et Helena Rovner en Uruguay ; Marina Bassi au Mozambique ; et Sara Rimm-Kaufman à l'Université de Virginie.

Omar Arias, Directeur de pôle d'expertise pour l'*Équipe Connaissance Mondiale et Innovation*, a fourni des orientations générales pour le développement et la préparation de Teach. L'équipe remercie les responsables mondiaux du groupe thématique « Programme scolaire, Enseignement et Évaluation », du groupe thématique « Carrière des enseignants et Développement professionnel » et du groupe thématique « Éducation inclusive » pour leur soutien et leurs conseils tout au long du processus. L'équipe est particulièrement reconnaissante à Jaime Saavedra, Directeur principal du Pôle mondial d'expertise sur l'Éducation, pour son leadership, son orientation et son soutien sans faille.

L'équipe remercie le Fonds Fiduciaire de l'Approche Systémique pour une Meilleure Éducation (SABER), financé en grande partie par le DFID (Department for International Development) du Royaume Uni et le DFAT (Department of Foreign Affairs and Trade) de l'Australie, qui ont appuyé l'élaboration de *Teach Primary*. L'équipe exprime également ses remerciements à l'endroit de l'Initiative pour l'éducation inclusive de la Banque mondiale, qui a soutenu l'examen et la révision de l'outil *Teach Primary* en 2020-2021.

L'équipe s'excuse auprès de toute personne omise par inadvertance de cette liste et exprime sa gratitude à tous ceux qui ont contribué à *Teach Primary*, y compris ceux dont les noms peuvent ne pas apparaître ici.

Enfin et surtout, les membres de l'équipe souhaitent remercier tous les enseignants qui nous ont accueillis dans leur classe dans le cadre de ce projet.

DES QUESTIONS ? Contactez-nous à teach@worldbank.org.

INTRODUCTION

Qu'est-ce que Teach ?

Teach est un outil d'observation en classe gratuit qui donne un aperçu de l'un des aspects les moins explorés et les plus importants de l'apprentissage d'un élève : ce qui se passe en classe. L'outil a été conçu pour aider les pays à suivre et à améliorer la qualité de l'enseignement.

Ce manuel d'observateur se concentre sur l'outil *Teach Primary* (pour les classes de la 1^{ère} à la 6^{ème} année). *Teach* est également disponible pour l'éducation de la petite enfance par le biais de *Teach ECE*. *Teach Secondary* et *Teach Remote* sont actuellement en cours d'élaboration.

En quoi Teach Primary (Deuxième édition) diffère-t-il de la Première édition ?

Teach Primary a été publié pour la première fois en 2019. En 2020-2021, *Teach Primary* a fait l'objet d'un processus de révision visant à renforcer la façon dont l'outil saisit les pratiques d'enseignement inclusives. Cette deuxième édition comprend les ajustements apportés par le processus de révision.

L'un des points importants à noter est que cette version de l'outil comprend l'ajout d'un nouveau comportement (Comportement 1.4b) axé sur l'enregistrement des préjugés liés au handicap, ainsi que des ajustements aux codes Faible, Moyen et Élevé pour d'autres comportements. Cette version révisée comprend également des exemples révisés dans tous les domaines de l'outil qui reflètent mieux les pratiques d'enseignement inclusives. Enfin, cette version comprend l'ajout d'une liste de contrôle à utiliser avec l'outil d'observation de la salle de classe. La liste de contrôle se concentre sur l'évaluation des aspects de l'environnement d'apprentissage liés à la qualité de l'enseignement et à l'inclusion, y compris l'accessibilité de l'environnement physique et certains aspects de la configuration de la classe et du matériel disponible, qui sont des éléments importants pour garantir une expérience éducative inclusive et de qualité pour tous les élèves.

Pourquoi est-il important de mesurer les pratiques d'enseignement ?

D'après des recherches de plus en plus nombreuses, l'enseignement est le déterminant scolaire le plus important de l'apprentissage des élèves, et la différence entre l'impact d'un enseignant faible ou d'un excellent enseignant sur les résultats des élèves équivaut à une ou deux années de scolarité. De plus, des preuves laissent penser que plusieurs années consécutives d'enseignement efficace peuvent compenser les lacunes en matière d'apprentissage et aider les élèves à atteindre leur plein potentiel ([Bau et Das 2017](#); [Buhl-Wiggers et al. 2017](#); [Hanushek and Rivkin 2010](#); [Nye, Konstantopoulos et Hedges 2004](#); [Snilstveit et al. 2016](#)).

Cependant, les faits montrent qu'aujourd'hui, de nombreux enseignants ne reçoivent pas le soutien dont ils ont besoin pour être efficaces en classe ([Popova et al. 2018](#)). Les enseignants ont besoin de retours d'information, de pratique et de soutien permanents pour améliorer leur enseignement, et il est essentiel que tous les enseignants du monde entier aient accès à des possibilités d'apprentissage continu et de qualité pour améliorer leur pratique.

La première étape pour offrir un meilleur soutien aux enseignants afin qu'ils puissent améliorer leur enseignement est de mesurer les pratiques d'enseignement actuelles. C'est dans cet esprit que *Teach Primary* a été élaboré.

Comment utiliser Teach Primary ?

Teach Primary peut être utilisé à différentes fins, selon le contexte du pays et les objectifs du projet.

Il peut servir d'outil de **diagnostic du système**, permettant aux gouvernements de mieux appréhender l'état actuel des pratiques d'enseignement et la qualité de l'enseignement dans les classes. À ce titre, *Teach Primary* peut être utilisé comme un **outil de suivi et d'évaluation** pour évaluer les résultats d'une politique ou d'un programme d'éducation spécifique qui cible les pratiques des enseignants, comme le déploiement d'un nouveau curriculum ou d'un nouveau modèle pédagogique. *Teach Primary* peut également être utilisé dans le cadre d'un système de développement professionnel des enseignants afin d'identifier les forces et les faiblesses de chacun et de **fournir un soutien ciblé aux enseignants**.

Teach Primary n'a pas été conçu pour des processus d'évaluation ou de prise de décision de haut niveau pour les enseignants.

Que mesure Teach Primary ?

Teach Primary diffère des autres outils d'observation de la classe en ce qu'il saisit remarquablement :

- le temps que les enseignants consacrent à l'apprentissage et les élèves à la tâche ;
- la qualité des pratiques d'enseignement qui aident à développer les compétences socio-émotionnelles et cognitives des élèves ; et
- d'autres aspects de l'environnement d'apprentissage tels que l'accessibilité de l'environnement physique, notamment la configuration de la salle de classe et le matériel disponible.

Dans le cadre de la composante **Temps consacré à la tâche**, trois « instantanés » de 1 à 10 secondes sont utilisés pour prendre note aussi bien des pratiques de l'enseignant que du nombre d'élèves qui sont en train d'effectuer des tâches tout au long de l'observation.

La **composante Qualité des pratiques d'enseignement** est organisée en trois domaines principaux : Culture de la salle de classe, Enseignement et Compétences socio-émotionnelles⁹ (voir le graphique de la page 7). Ces domaines s'appuient sur neuf éléments correspondants qui reflètent 28 comportements. Les comportements sont classés suivant les niveaux Faible, Moyen ou Élevé, en fonction des observations faites. Ces scores de comportement sont traduits sur une échelle de cinq points, qui quantifie les pratiques d'enseignement telles qu'elles ont été consignées par une série de deux observations des cours de 15 minutes chacune.

1

CULTURE DE LA SALLE DE CLASSE : L'enseignant crée un environnement favorable à l'apprentissage. Ce qui compte plus ici, ce n'est pas la correction du comportement négatif de l'élève par l'enseignant, mais plutôt à quel point l'enseignant crée : (i) un **environnement d'apprentissage favorable** en traitant tous les élèves avec respect, en utilisant systématiquement un langage positif, en répondant aux besoins des élèves, en remettant en cause les stéréotypes et en ne manifestant pas de préjugés de genre dans la salle de classe; and (ii) des **attentes de comportements positifs** en définissant des attentes de comportements claires, en saluant le comportement positif des élèves et en recadrant efficacement les comportements inappropriés

2

ENSEIGNEMENT : L'enseignant donne des instructions qui approfondissent la compréhension de l'élève et encouragent la pensée critique et l'analyse. Ce qui compte plus ici, ce ne sont pas les méthodes d'enseignement spécifiques au contenu, mais plutôt dans quelle mesure l'enseignant : (i) **facilite la leçon** en articulant explicitement les objectifs de la leçon alignés sur l'activité d'apprentissage, en expliquant le contenu à l'aide de plusieurs formes de représentation, en liant l'activité d'apprentissage à d'autres connaissances ou à la vie quotidienne des élèves, et en faisant un modelage de l'activité d'apprentissage en montrant ou en pensant à haute voix ; (ii) ne passe pas simplement d'un sujet à l'autre mais **vérifie la compréhension** en posant des questions, en lançant des invites, ou en ayant recours à d'autres stratégies pour permettre de déterminer le niveau de compréhension des élèves, supervise les élèves lors de leur travail individuel ou en groupe, et adapte son enseignement au niveau des élèves ; (iii) fait des **remarques** via des observations précis ou invites précises pour aider les élèves à résoudre leurs problèmes de compréhensions ou à identifier leurs bonnes réponses ; (iv) encourage les élèves à **réfléchir de manière critique** en posant des questions ouvertes et en leur donnant des tâches de réflexion qui les obligent à analyser activement le contenu. Les élèves démontrent leur capacité à réfléchir de manière critique en posant des questions ouvertes ou en effectuant des tâches de réflexion.

3

COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES : L'enseignant développe les compétences socio-émotionnelles des élèves qui les encouragent à réussir à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Afin de développer les compétences sociales et émotionnelles des élèves, l'enseignant : (i) instille l'**autonomie** en offrant aux élèves la possibilité de faire des choix et de jouer un rôle significatif au sein de la classe. Les élèves font preuve d'autonomie en se portant volontaires pour participer à des activités en classe ; (ii) favorise la **persévérance** en valorisant les efforts des élèves, plutôt qu'en se concentrant uniquement sur leur intelligence ou leurs capacités naturelles, en adoptant une attitude positive face aux difficultés des élèves en présentant l'échec et les frustrations comme faisant partie du processus d'apprentissage, et en encourageant les élèves à se fixer des objectifs à court et long terme ; (iii) développe les **compétences sociales et l'esprit de collaboration** en encourageant la collaboration par l'interaction entre pairs et en favorisant les compétences interpersonnelles telles que la mise en perspective, l'empathie, la maîtrise des émotions et la résolution de problèmes sociaux. Les élèves montrent qu'ils possèdent des aptitudes sociales et un esprit de coopération en coopérant les uns avec les autres et en interagissant avec leurs pairs.

Enfin, *Teach Primary* est accompagné d'une liste de contrôle permettant d'évaluer d'autres aspects de l'environnement d'apprentissage liés à la qualité de l'enseignement et à l'inclusion, notamment l'accessibilité de l'environnement physique et certains aspects de l'**liste de contrôle** permettant d'évaluer d'autres aspects de l'environnement d'apprentissage liés à la qualité de l'enseignement et à l'inclusion, notamment l'accessibilité de l'environnement physique et certains aspects de l'aménagement de la classe et du matériel disponible, qui peuvent être utilisés conjointement avec les composantes d'observation de la classe.

CADRE DE TEACH PRIMARY



Comment Teach Primary a-t-il été conçu ?

Pour finaliser une version de travail de l'outil, l'équipe d'élaboration de *Teach Primary* a rigoureusement recherché, révisé et piloté différentes itérations de l'outil sur une période de 2 ans et a publié une première édition de l'outil en 2019.

En 2020-2021, l'outil Teach Primary a fait l'objet d'un processus d' *Teach Primary* a fait l'objet d'un processus d'examen et de révision pour renforcer la façon dont il recueille les pratiques d'enseignement inclusives.

Les lignes suivantes décrivent le processus, étape par étape, que l'outil a subi au cours de son élaboration :

- 1** L'équipe d'élaboration initiale - qui comprenait 1 expert en mesure de l'éducation, 1 expert pédagogique, 1 psychologue et 1 enseignant - a évalué 5 outils d'observation de classe largement utilisés aux États-Unis pour créer un inventaire des pratiques d'enseignement couramment évaluées.¹⁰ L'équipe s'est ensuite appuyée sur cette liste pour inclure des comportements issus d'outils internationaux d'observation de classe utilisés dans les pays à revenu faible ou intermédiaire.¹¹ Sur la base de cette analyse préliminaire, l'équipe a créé un inventaire de 3 domaines et 43 éléments.¹²
- 2** L'équipe d'élaboration a accueilli un groupe de travail composé de 22 experts et praticiens de l'éducation pour aider à réduire et à hiérarchiser davantage les éléments du cadre *Teach Primary*. Les participants ont été invités à indiquer s'il y avait des éléments manquants dans l'inventaire, à classer les éléments et les domaines par pertinence et à identifier les éléments identifiés comme non observables. Ce processus a abouti à un cadre réduit de 25 éléments.
- 3** L'équipe d'élaboration a examiné les preuves théoriques et empiriques provenant des pays à revenu faible et intermédiaire afin d'éliminer davantage d'éléments du cadre. Ce processus a abouti à un cadre réduit de 14 éléments.
- 4** Ces 14 éléments ont constitué la première version de travail de l'outil, qui visait à saisir à la fois la qualité et la fréquence des pratiques d'enseignement telles que mesurées par chaque élément.¹³ Cet outil préliminaire a été testé en personne au Pakistan et en Uruguay et par le biais de séquences vidéo de classe en Afghanistan, en Chine, au Pakistan, aux Philippines, en Tanzanie, en Uruguay et au Vietnam. À partir de ces projets pilotes, il est apparu que les observateurs avaient du mal à faire un codage fiable lorsqu'ils devaient consigner simultanément la fréquence et la qualité des pratiques pédagogiques pour chaque élément. En réponse, l'équipe d'élaboration a révisé la structure de l'outil pour résoudre ce problème et d'autres erreurs et incohérences logiques. Ce processus a abouti à un outil composé de 10 éléments.
- 5** L'équipe d'élaboration a convoqué un groupe consultatif technique composé de Lindsay Brown, Pam Grossman, Heather Hill, Andrew Ragatz, Sara Rimm-Kaufman, Erica Woolway et Nick Yoder, afin de fournir des commentaires écrits sur l'outil. Ces commentaires ont été compilés et traités dans le cadre d'un atelier technique d'une journée. Au cours de l'atelier, les experts ont conseillé à l'équipe quelles questions traiter par ordre de priorité et comment intégrer les commentaires pour améliorer encore plus l'outil.
- 6** Cette version mise à jour de l'outil a été appliquée dans quatre contextes où les observateurs ont reçu un examen de certification, ce qui leur a permis de coder de manière fiable à l'aide de l'outil *Teach Primary*. Au Mozambique, 74 % des observateurs ont réussi l'examen de fiabilité, au Pakistan et aux Philippines, 96 % ont réussi, tandis que le pourcentage de réussite est de 100 % en Uruguay. Les observateurs ont également fourni des commentaires sur l'outil et la formation, qui ont été prises en compte lors du processus de révision.
- 7** L'équipe d'élaboration a collaboré étroitement avec Andrew Ho¹⁴ pour analyser les propriétés psychométriques de l'outil. En utilisant les données du Pendjab, au Pakistan, l'équipe a constaté que les enseignants qui font appel aux meilleures pratiques d'enseignement, telles que mesurées par *Teach Primary*, sont associés à une augmentation supplémentaire de 0,08 à 0,12 de l'écart type des notes des élèves aux examens. Ce résultat est obtenu après avoir tenu compte d'une multitude de variables, notamment l'effectif des classes, les connaissances de l'enseignant en matière de contenu et d'autres caractéristiques des élèves et des enseignants. S'appuyant sur ces analyses et des commentaires des formateurs et des observateurs, l'équipe d'élaboration a révisé la structure de chaque élément et de leurs exemples complémentaires pour améliorer la cohérence et la clarté des éléments de l'outil. Dans le cadre de ce processus, l'élément « Temps d'Apprentissage » a été modifié pour saisir le temps passé par l'enseignant à enseigner et le temps passé par les élèves à effectuer une tâche à travers une série d'observations instantanées. Ce processus a abouti à un outil comprenant 1 élément à faible inférence et 9 éléments à inférence élevée. L'étape finale a consisté à tester

ces révisions à l'aide de 11 vidéos prises dans des pays à revenu faible et intermédiaire et tirées de la bibliothèque de vidéos *Teach Primary*. L'outil a été mis à la disposition du public en 2019.

8

Depuis sa mise à disposition pour le public et jusqu'en décembre 2021, *Teach Primary* a été appliqué dans trente pays. *Teach Primary* a été mis en œuvre par la Banque mondiale et par des organisations externes, notamment J-PAL, IDinsight, IRC, Save the Children et Education World Trust, ainsi que par des écoles individuelles. Grâce à ces différentes mises en œuvre, l'équipe *Teach Primary* a acquis des connaissances sur l'utilisation de l'outil sur le terrain et a ajusté et révisé l'outil et ses matériaux complémentaires afin de mieux accompagner les mises en œuvre sur le terrain. L'équipe de *Teach Primary* a également mené des analyses et des études supplémentaires pour vérifier les propriétés psychométriques de l'outil ([Luna-Bazaldúa, Molina et Pushparatnam, 2021](#)).

9

En 2020 et 2021, *Teach Primary* a fait l'objet d'un processus de révision visant à renforcer la manière dont l'outil mesurait les pratiques d'enseignement inclusives. Les pratiques d'enseignement inclusives sont définies comme celles qui créent davantage d'opportunités pour tous les élèves d'accéder à l'apprentissage. La version révisée de l'outil (deuxième édition) reflète certains ajustements importants par rapport à la version originale. Un groupe d'experts en éducation inclusive, dont Jo Westbrook (Maître de conférences en éducation, Université du Sussex), Rabea Malik (PDG et chercheur, IDEAS Pakistan) et Joshua Josa (responsable de l'équipe Qualité, équité et durabilité, USAID), a fourni des commentaires détaillés sur les révisions proposées pour l'outil, et ces commentaires ont été intégrés dans une version révisée de l'outil.

10

La deuxième édition de l'outil *Teach Primary* a été pilotée avec un ensemble de 10 vidéos provenant d'une vidéothèque mondiale. En outre, l'outil a également été testé au Rwanda. Ces codes ont été comparés pour évaluer si l'outil révisé cernait mieux les pratiques d'enseignement.

La deuxième édition révisée du Manuel d'observateur et de l'Outil *Teach Primary* a été publiée en 2021.

PROCÉDURES DE CODAGE

Protocole

Avant, pendant et après une observation, les observateurs doivent être conscients et respectueux de l'environnement scolaire en suivant le protocole ci-après :

AVANT

FOURNITURES :

Assurez-vous d'avoir le manuel, le matériel d'observation, un crayon/style, des formulaires de consentement,¹⁵ et une montre/ un téléphone.

ARRIVÉE :

Présentez-vous au directeur et arrivez à la salle de classe désignée au moins 10 minutes avant le début du cours.

Présentez-vous à l'enseignant, expliquez le but de la visite et rappelez à l'enseignant le caractère confidentiel de l'observation :

« Bonjour, Monsieur / Madame [nom de famille de l'enseignant], je travaille avec [organisation affiliée]. Votre école a été choisie au hasard pour participer à une enquête, qui comprend des observations en classe. Le but de l'enquête est de se familiariser avec les pratiques des enseignants à [nom du district/de la ville]. À ce titre, je suis ici simplement pour apprendre de vous — ces observations ne seront pas utilisées à des fins d'évaluation et votre identité restera entièrement confidentielle. Veuillez dispenser votre cours comme d'habitude.

CONTESTATION :

Si un enseignant ne veut pas être observé, rappelez-lui gentiment que l'observation n'est pas une évaluation, son identité restera anonyme et aucune information ne sera partagée avec les autorités scolaires. Veuillez noter qu'un enseignant ne peut être contraint à être observé. Si l'enseignant continue à refuser de donner son consentement, quittez la salle de classe et documentez ce qui s'est passé sur la fiche d'observation.

LISTE DE CONTRÔLE (si applicable) :

Remplissez la section « A remplir avant l'observation en classe ».

Informez l'enseignant que vous aurez une liste de contrôle à remplir à la fin du cours. Demandez-lui de prévenir les élèves qu'ils doivent rester après le cours et suivre vos instructions.

PENDANT

INSTALLATION :

Asseyez-vous à l'arrière de la classe pour avoir une vue complète sur la salle de classe ; assurez-vous que votre présence ne bloque pas la vue des élèves.

Si vous visitez une classe avec un autre observateur, assoyez-vous séparément et évitez toute conversation pendant la leçon.

Assurez-vous que votre téléphone portable est en mode silencieux et évitez d'envoyer des SMS, de faire des appels, d'utiliser Facebook/Twitter, de prendre des photos ou de vous adonner à toute autre activité distrayante.

OBSERVATION :

Commencez l'observation à l'heure prévue du cours. Si l'enseignant est en retard, attendez qu'il arrive et notez l'heure sur la fiche d'observation.

Dans le cas de salles de classe à plusieurs niveaux, traitez l'observation comme s'il s'agissait d'une seule classe et documentez-la sur la fiche d'observation.

AUCUNE INTERACTION :

Évitez d'engager ou de distraire les élèves ou l'enseignant et ne participez pas aux activités de la classe, même si on vous le demande explicitement.

Ne consultez pas les manuels scolaires, les fiches de travail, les cahiers ou tout autre cours.

Évitez les expressions non verbales positives ou négatives et adoptez une attitude neutre pour éviter de distraire involontairement l'enseignant.

Réorientez l'enseignant et les élèves vers la leçon s'ils posent des questions ou concentrent leur attention sur votre présence.

APRÈS

CONCLUSION :

Remerciez l'enseignant pour vous avoir permis de mener l'observation.

À la fin de la deuxième observation, restez en silence dans la classe, terminez le codage et restez dans la classe sans distractions.

DISCRÉTION :

Évitez de discuter des scores avec l'enseignant. Si un enseignant demande un avis sur ses performances, rappelez-lui poliment qu'il ne s'agit pas d'une évaluation de performances : Par exemple :

« L'objectif de l'observation était de connaître les pratiques d'enseignement ; les notes de cette observation seront utilisées dans le cadre d'une étude plus large sur les pratiques d'enseignement à [nom de district / ville]. J'ai beaucoup aimé regarder votre leçon et j'apprécie que vous me permettiez d'entrer dans votre classe. »

N'abordez avec personne les scores de la classe. Vous pouvez fournir le numéro de votre superviseur si l'enseignant insiste.

Abstenez-vous de discuter de ce qui s'est passé pendant la leçon, ni par la plaisanterie ni par des propos déplacés.

Votre crédibilité en tant qu'observateur pourrait en être affectée.

LISTE DE CONTRÔLE (si applicable) :

Remplir la section « A remplir avant l'observation en classe ».

Avec l'aide de l'enseignant, posez les questions nécessaires, du genre « combien d'élèves ont un crayon » et commencez à compter. Si vous terminez le codage de la deuxième observation avant la fin du cours, vous pouvez commencer les autres aspects de la liste de contrôle à condition de rester silencieux et de ne pas être une distraction (se lever, se déplacer dans la classe, etc.).

Durée de l'observation

Les observations doivent être divisées en deux segments de 15 minutes chacun.¹⁶ Le premier segment d'observation commence à l'heure prévue du cours. Cependant, si l'enseignant ou les élèves ne sont pas présents pendant les heures de cours prévues ou si la leçon est retardée, l'observation commence lorsque l'enseignant entre en classe. Après chaque observation de 15 minutes, les observateurs doivent passer 10 à 15 minutes à noter l'observation, en fonction de la durée du cours. Par exemple, pour un cours de 45 minutes, le premier segment d'observation commence à l'heure prévue du cours et dure 15 minutes. Ensuite, l'observateur s'arrête (même si le cours continue) et passe les 10 à 15 prochaines minutes à noter le segment 1. L'observateur consacre ensuite les 15 minutes restantes de l'observation sur le segment 2. Une fois le cours terminé, l'observateur passe 15 autres minutes à noter le segment 2. Les observateurs doivent toujours inscrire la durée de chaque segment d'observation sur la feuille de notation. Si la leçon se termine avant la durée prédéterminée de l'observation, les observateurs doivent toujours coder le segment. Vous devez noter avec précision les informations sur la durée des segments, les démarrages retardés et les fins avant l'heure du cours, car elles seront utilisées dans l'analyse des données.

Prise de notes

Dès l'entame de l'observation, l'observateur utilise la fiche d'observation pour documenter ce que dit et fait l'enseignant en prenant des notes sur des comportements, questions, instructions et actions spécifiques. Ces notes s'avèrent essentielles pour un codage objectif et fiable, car elles viennent étayer les scores choisis. Lors de la prise de notes, il est important d'être aussi descriptif que possible. L'observateur utilise ses notes et les compare avec les descriptions dans le manuel pour déterminer les échelles de qualité de comportement et attribuer un score global combiné pour chaque élément. Dès que les observateurs terminent une observation, ils doivent se référer à leurs notes et commencer à attribuer des scores. Chaque score doit être justifié par des preuves issues de l'observation.

Lors de la prise de notes, il est important de rechercher les comportements spécifiques des élèves et des enseignants qui sont clairement inclus dans l'outil. Chaque observateur doit créer un système de prise de notes qui lui convient le mieux. Vous trouverez ci-dessous des techniques de prise de notes utiles.¹⁷

TECHNIQUE	CE QUI EST OBSERVÉ	CE QUI EST ÉCRIT
SCRIPT : citations d'enseignants (E) ou d'élèves (EI)	Après une leçon sur la formation de phrases au passé, l'enseignante demande aux enfants de relier l'activité actuelle à une activité précédente sur les verbes d'action en formant une phrase à l'aide de ces deux nouvelles stratégies. Elle demande : « Qui peut prendre un verbe d'action que nous avons appris hier et faire une phrase au passé ? » Un enfant lève la main et répond : « Amna a sauté par-dessus la flaque d'eau. »	E : Qui peut prendre un verbe d'action que nous avons appris hier et faire une phrase au passé ? EI : Amna a sauté par-dessus la flaque d'eau.
SYSTÈME DE POINTAGE : raccourcis pour les mots ou expressions fréquemment utilisés	Tout au long de la leçon, l'enseignant dit « très bien » 8 fois en réponse à la participation et aux réponses des élèves.	« Très bien » √√√√√√√√
STÉNOGRAPHIE : symboles ou lettres spécifiques pour représenter les comportements	L'enseignant examine le paragraphe d'un élève et fournit des commentaires en disant : « Excellent travail au premier paragraphe. Ta façon d'ouvrir une histoire personnelle est très convaincante. »	Comm- E : paragraphe d'ouverture convaincant grâce à l'histoire personnelle
ANECDOTES :résumés de ce qui a été vu ou entendu	Au début d'une activité, l'enseignant demande si tout le monde a un manuel. Six enfants lèvent la main pour indiquer qu'ils n'en ont pas. L'enseignant continue son activité au tableau. Pendant ce temps, trois enfants jouent avec une boule de papier et perturbent les autres.	6 enf. ss manuel, E au tableau, 3 enf. jouent (perturbent).

L'outil Teach Primary est composé du Manuel d'observateur et de la fiche d'observation ; les observateurs doivent utiliser et lire activement le manuel pour déterminer les scores.

Mesurer le temps passé sur les tâches

Pour l'élément « Temps passé sur l'apprentissage », les observateurs prendront trois « instantanés » ou des analyses de 1 à 10 secondes de la classe, et utiliseront uniquement les informations recueillies lors de l'instantané pour coder les comportements. Pour le premier comportement, les observateurs noteront si l'enseignant fournit une activité d'apprentissage à la plupart des enfants en indiquant « non » s'il ne fournissent pas une activité d'apprentissage et « oui » s'ils en fournissent. Si l'enseignant fournit une activité d'apprentissage, balayez d'un regard la salle de classe de gauche à droite pour voir si les élèves sont à la tâche. Si vous voyez 0 ou seulement 1 élève qui n'est pas sur la tâche, attribuez le score Élevé (E) au second comportement. Si 2 à 5 élèves ne travaillent pas sur leur tâche, attribuez au comportement le score Moyen (M). Si 6 ou plusieurs élèves ne travaillent pas sur leur tâche, attribuez au comportement le score Faible (F). Si l'enseignant ne fournit pas une activité d'apprentissage pour la plupart des élèves, notez « non-applicable » (N/A) pour le second comportement et continuez à coder les autres éléments de l'outil. Voir la page 23 pour plus de détails sur la méthode de l'instantané et comment coder cet élément.

0. TEMPS PASSÉ SUR L'APPRENTISSAGE	1 ^{er} instantané (4m)	2 ^{ème} instantané (9m)	3 ^{ème} instantané (14m)
0.1 L'enseignant fournit une activité d'apprentissage à la plupart des élèves	<input checked="" type="radio"/> O N	O <input checked="" type="radio"/> N	<input checked="" type="radio"/> O N
0.2 Les élèves travaillent sur leurs tâches	N/A F M <input checked="" type="radio"/> E	<input checked="" type="radio"/> N/A F M E	N/A F <input checked="" type="radio"/> M E

Mesurer la qualité des pratiques d'enseignement

(i) Affectation d'échelles de qualité à chaque comportement

Pour attribuer le score le plus objectif, le manuel décrit chaque comportement dans 3 échelles de qualité : faible, moyen et élevé. Ce sont des descriptions détaillées et des exemples qui aident l'observateur à décider quel score de qualité s'applique le mieux à chaque élément. Une fois le premier segment d'observation terminé, l'observateur attribue un score « faible, moyen ou élevé » à chaque comportement. Pour cela, il est nécessaire de lire les notes et de les comparer aux descriptions fournies dans le manuel. Les observateurs doivent absolument s'en tenir au manuel autant que possible, qu'ils soient d'accord ou non. Le symbole ? signifie que le comportement donné a une question FAQ correspondante. Les observateurs doivent bien se familiariser avec les FAQ avant d'effectuer des observations et doivent se référer aux FAQ lors de leur codage pour clarifier toute confusion.

Les observateurs doivent absolument attribuer un score à chaque comportement. Si un observateur veut changer une réponse, il doit clairement annuler le score invalide en l'effaçant complètement ou en le barrant. Certains comportements peuvent ne pas être observés. Pour ces comportements, le manuel offre la possibilité d'écrire « N/A » pour indiquer « non applicable ». Les observateurs ne peuvent marquer « N / A » que si cette option leur est présentée sur la fiche de notation (0.2, 1.3, 4.2). Si un comportement est noté « N / A », il ne doit pas influencer le score global de l'élément correspondant. L'exemple ci-dessous décrit une telle situation dans la pratique :

4. VÉRIFICATIONS DE LA COMPRÉHENSION		1	2	3	4	5
4.1 L'enseignant se sert des questions, des invites ou d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension des élèves		F		<input checked="" type="radio"/> M		E
4.2 L'enseignant surveille la plupart des élèves pendant le travail indépendant / en groupe	<input checked="" type="radio"/> N/A	F		M		E
4.3 L'enseignant ajuste l'enseignement selon le niveau des élèves		F		M		<input checked="" type="radio"/> E

(ii) Attribution de scores à chaque élément

Après avoir attribué des échelles de qualité aux comportements, les scores des éléments doivent être déterminés en fonction de la qualité globale de chaque élément. Les scores vont de 1 à 5, 1 étant le score le plus bas et 5 le plus élevé. Il est nécessaire de lire attentivement les descriptions des différents niveaux de comportement et d'attribuer un score d'élément qui décrit le mieux le scénario observé en classe. Même si le score final doit suivre les scores calculés des comportements, l'observateur doit toujours revenir en arrière et relire la description de l'élément et ses comportements correspondants pour déterminer si le score correspond à la description globale de l'élément. Par exemple, l'observateur peut attribuer un score de 4 à un élément même s'il contient des scores de comportement élevés, moyens et faibles si ce qui était observé dépasse le niveau moyen global, mais n'arrive pas au niveau élevé. Le score final ne doit pas nécessairement être un calcul mathématique et le score doit refléter les éléments probants présentés dans l'ensemble du segment.

2. ATTENTES POSITIVES EN TERMES DE COMPORTEMENT		1	2	3	4	5
2.1	L'enseignant définit des attentes claires en termes de comportement pour les activités en classe	F		M		E
2.2	L'enseignant salue le comportement positif des élèves	F		M		E
2.3	L'enseignant recadre la mauvaise conduite et se concentre sur le comportement attendu plutôt que sur le comportement indésirable	F		M		E

(iii) Attribution de scores pour le comportement 1.4

Après avoir attribué une note de qualité « faible, moyenne ou élevée » pour les sous-comportements 1.4a et 1.4b séparément, une note de qualité globale peut alors être décidée pour le comportement 1.4. Pour déterminer cette note de qualité globale, il convient de respecter les lignes directrices suivantes pour les différentes combinaisons de notation des sous-comportements :

Si les sous-comportements 1.4a et 1.4b reçoivent tous deux la même notation de de qualité, cette dernière constituerait la notation de qualité globale du comportement. Par exemple, si les sous-comportements 1.4a et 1.4b sont tous deux notés « élevés », la note de qualité globale pour le comportement 1.4 restera « élevée ».

1.4	L'enseignant n'affiche pas de préjugés et remet en question les stéréotypes dans la salle de classe	a. Genre	F M E	Sous-scores	F	Déterminer le score	F	M	E	F
		b. Handicap	F M E		F		F			
1.4	L'enseignant n'affiche pas de préjugés et remet en question les stéréotypes dans la salle de classe	a. Genre	F M E	Sous-scores	M	Déterminer le score	F	M	E	M
		b. Handicap	F M E		M					
1.4	L'enseignant n'affiche pas de préjugés et remet en question les stéréotypes dans la salle de classe	a. Genre	F M E	Sous-scores	E	Déterminer le score	F	M	E	E
		b. Handicap	F M E		E					

Si la notation de qualité « faible » est attribuée au sous-comportement 1.4a ou 1.4b, la note globale du comportement restera « faible », quelle que soit la combinaison. Par exemple, si la note 1.4b est « faible », c'est cette note qui sera déterminante pour la note globale, même si la note 1.4a est « moyenne » ou « élevée ».

1.4	L'enseignant n'affiche pas de préjugés et remet en question les stéréotypes dans la salle de classe	a. Genre	F M E	Sous-scores	F	Déterminer le score	F	M	E	F
		b. Handicap	F M E		F					
1.4	L'enseignant n'affiche pas de préjugés et remet en question les stéréotypes dans la salle de classe	a. Genre	F M E	Sous-scores	F	Déterminer le score	F	M	E	F
		b. Handicap	F M E		F					

Si un sous-comportement est noté « Élevé » et l'autre « Moyen », la notation « Élevé » prévaudra. Par exemple, si 1.4a est noté « Élevé » et 1.4b « Moyen », le score global du comportement 1.4 sera « Élevé ».

1.4	L'enseignant n'affiche pas de préjugés et remet en question les stéréotypes dans la salle de classe	a. Genre	F M E	Sous-scores	M	Déterminer le score	F	M	E	E
		b. Handicap	F M E		E					

Difficultés courantes relatives aux observations de la classe

Avant de procéder au codage à l'aide d'un outil d'observation de la classe, il est essentiel de comprendre l'importance de la fiabilité inter-évaluateur, qui décrit dans quelle mesure les observateurs s'accordent sur les scores associés à une observation spécifique. Par exemple, une observation est fiable si deux observateurs utilisent l'outil pour observer le même enseignant et arrivent aux mêmes scores (ou presque).

Les observateurs doivent être conscients des nombreuses difficultés lorsqu'ils procèdent à des observations en classe susceptibles de nuire à l'objectivité et à la fiabilité lors de l'utilisation de l'outil :

Expériences Personnelle

Dans certains cas, les expériences vécues et les opinions personnelles influencent la manière dont les observateurs notent la rubrique. Cette dimension personnelle est particulièrement problématique pour les personnes qui ont des notions préexistantes sur ce qui constitue un « bon enseignement ». De plus, leur exposition à différents styles d'enseignement peut influencer leur fiabilité. Par exemple, certains observateurs peuvent se dire: « Quand j'étais à l'école, c'est comme ça que nous apprenions » ou « l'enseignant de ma fille fait la même chose ». Malgré ces connaissances préalables, il est important de se rappeler que les codes doivent s'en tenir uniquement au manuel, indépendamment de l'opinion ou de l'expérience.

Informations supplémentaires

Dans certains cas, les observateurs ajustent leurs scores en fonction d'informations supplémentaires ou préexistantes qu'ils ont sur l'enseignant, l'école ou les élèves. Parfois, ils partent également de suppositions sur certains comportements pour tirer des déductions incorrectes sur les intentions de l'enseignant. Par exemple, « je vais attribuer à l'enseignant un 5 pour l'environnement positif, car même s'il était impatient avec l'enfant, je sais que c'est parce qu'il a travaillé deux fois aujourd'hui. » Cette information supplémentaire ne doit pas influencer la notation de l'observation car les codes doivent refléter uniquement ce qui se passe dans la salle de classe pendant le temps d'observation.

Comparaison

Souvent, les observateurs effectuent plusieurs observations pendant une courte période et comparent les styles et aptitudes d'enseignement à travers les observations, ce qui, en définitive, entrave la fiabilité de l'outil. Par exemple, un observateur peut attribuer un score inférieur à un comportement d'un enseignant car, dans une observation antérieure, il a vu le même enseignant ou un enseignant différent utiliser une meilleure stratégie pour communiquer les mêmes informations. Il est nécessaire d'observer chaque segment indépendamment et d'éviter toute comparaison avec d'autres situations ou enseignants afin de maintenir la fiabilité.

Séparation des éléments

Parfois, essayer de séparer le contenu des éléments peut paraître moins naturel, car tout ce qui se passe dans la classe est interconnecté. Autrement dit, les observateurs peuvent tout à fait sentir qu'une action donnée appartient à plusieurs éléments. Une action observée peut servir de preuve pour plusieurs comportements ou éléments *Teach Primary*, mais la notation de chacun d'entre eux doit se faire de manière indépendante. Par exemple, un enseignant peut fournir des commentaires pendant la leçon afin que les élèves réfléchissent à leurs erreurs. Ce commentaire peut encourager les enfants à réfléchir de manière critique ; cependant, cela ne signifie pas que l'enseignant aura automatiquement un score élevé sur l'élément Réflexion critique, car d'autres comportements de l'élément Réflexion critique peuvent être absents. Dans ce cas, l'observateur doit séparer les deux éléments et les noter de manière indépendante.

Appréciation des événements spécifiques ou premières impressions

Dans certains cas, les observateurs peuvent être témoins d'une situation qui les surprend ou déclenche une impression négative ou positive. Cet incident peut influencer la façon dont ils évaluent l'ensemble de l'observation. Pour maintenir la fiabilité, l'événement doit être compris dans le contexte plus large de l'observation et l'on doit éviter que les premières impressions ou les événements saillants influencent le score de manière disproportionnée. Par conséquent, les observateurs doivent rédiger des notes détaillées de l'observation pour déterminer l'importance à accorder à un événement spécifique.

En outre, chaque segment doit être traité de manière autonome, et l'observateur doit se concentrer sur ce qui se passe dans le segment en cours. Par exemple, même si l'enseignant a l'intention de faire une activité plus tard dans le cours, les observateurs ne doivent noter que ce qui se passe réellement dans le segment, au lieu d'augmenter le score d'un des comportements en fonction d'une intention qui ne s'est jamais matérialisée. Cette précaution doit particulièrement être de mise pour distinguer ce qui se produit dans le segments 1 de ce qui se produit dans le segment 2 (c'est-à-dire que l'élément observé dans le segment 1 peut ne pas être pris en compte pour noter le segment 2 et inversement).

Tendance centrale

Dans certains cas, les observateurs attribuent des scores de niveau moyen plus souvent qu'ils ne le devraient. Cette réticence à attribuer des scores élevés ou faibles survient lorsque (i) les observateurs n'ont pas confiance en leurs capacités à identifier le niveau approprié, ou estiment que les scores élevés ou faibles sont très rares et largement inaccessibles ; ou (ii) ont peur (pour eux-mêmes ou pour l'enseignant) d'attribuer des scores plus extrêmes. Il est important que les observateurs notent les comportements exactement tels que définis dans le manuel, sans être influencés par la manière dont les scores peuvent être utilisés ou peuvent impacter l'observateur ou l'enseignant.

Certification de l'observateur et Examen de fiabilité

Un participant à la formation doit réussir l'examen de fiabilité *Teach Primary* avant de devenir un observateur *Teach Primary* fiable certifié. La certification de l'observateur permet d'avoir le contrôle sur la qualité et augmente la fiabilité de l'outil *Teach Primary chez tous les observateurs*. Elle est la preuve que tous les observateurs certifiés peuvent utiliser l'outil pour noter avec précision et cohérence les observations en classe conformément à l'échelle *Teach Primary*.

L'examen de fiabilité *Teach Primary* consiste à regarder trois segments vidéo de 15 minutes et à les noter selon la rubrique *Teach Primary*. Le participant dispose de 15 minutes pour coder chaque segment et ne peut pas s'arrêter, revenir en arrière ou revoir les vidéos pendant l'examen. Pour réussir à l'examen, le participant doit être fiable sur 8 des 10 éléments pour chaque segment. Par exemple, si un observateur obtient 100% sur le premier segment, 100% sur le deuxième segment et 70% sur le troisième segment, il ne réussira pas l'examen. Pour l'élément Temps passé sur l'apprentissage, les participants sont jugés fiables s'ils sont parfaitement en phase avec le score principal pour 2 des 3 instantanés. Pour tous les autres éléments, les participants sont jugés fiables s'ils obtiennent un score à un point d'écart près du score principal. Les participants qui ne réussissent pas à leur première tentative, recevront des commentaires et se verront offrir une nouvelle opportunité de passer l'examen. Le deuxième examen consistera en trois vidéos différentes. Si un participant ne réussit pas la deuxième tentative, il ne sera pas certifié *Teach Primary*. La certification *Teach Primary* est valable pour un an.



Notes de fin

¹ Banque mondiale (2018).

² UNESCO (2013).

³ Popova et al. (2018).

⁴ Pour en savoir plus sur l'importance de la qualité des processus, veuillez consulter Curby, Brock, & Hamre, 2013; Hatfield, Hestenes, Kintner-Duffy, & O'Brien, 2013; Kane, Taylor, Tyler, & Wooten, 2011; et Muijs et al., 2014.

⁵ Ladics et al. (2018).

⁶ Lors de l'élaboration de la première édition, l'équipe a reçu les conseils d'un comité consultatif technique composé de Lindsay Brown, Pam Grossman, Heather Hill, Andrew Ho, Sara Rimm-Kaufman, Andrew Ragatz, Erica Woolway et Nick Yoder. Pour en savoir plus sur l'élaboration de la première édition de l'outil, veuillez consulter la section « Development and Validation ».

⁷ Calculé à partir des données administratives fournies par l'Unité de suivi et de mise en œuvre du programme du Pendjab (PMIU) via le [Tableau de bord de l'éducation intégrée du Pendjab](#) et le [Tableau de bord de l'outil d'observation des salles de classe de l'AEQ](#). Pour plus d'informations sur l'utilisation de l'outil Teach modifié au Pendjab, au Pakistan, ainsi que dans d'autres contextes, veuillez consulter la brochure « Teach in Action : Three cases of Teach implementation to date », disponible sur le site [Web de Teach Primary](#).

⁸ Lors de l'élaboration de la deuxième édition de l'outil, l'équipe a bénéficié de conseils d'un comité consultatif technique composé de Jo Westbrook (Maître de conférences en éducation, Université du Sussex), Rabea Malik (PDG et chercheur, IDEAS Pakistan) et Joshua Josa (Chef d'équipe Qualité, Équité et Durabilité, USAID). Pour en savoir plus sur l'élaboration de la deuxième édition de l'outil, veuillez consulter la section « Development and Validation ».

⁹ Il convient de noter qu'il est impossible d'établir une distinction nette entre les pratiques d'enseignement liées à l'apprentissage académique et l'apprentissage socio-émotionnel. De nombreuses pratiques pédagogiques incluses dans des cadres d'enseignement professionnels ont un impact sur le développement socio-émotionnel des élèves, mais sont généralement considérées comme un apprentissage académique plutôt que socio-émotionnel. Le fait de lier explicitement les pratiques d'enseignement aux résultats socio-émotionnels dans les mesures utilisées pour l'évaluation permettra d'accroître la visibilité des compétences sociales des élèves pour les enseignants, ainsi que pour les autres parties prenantes. Une telle approche permet de se focaliser sur l'apprentissage scolaire et socio-émotionnel en classe.

¹⁰ Le cadre Teach a été conçu à partir de l'inventaire créé par Gill et al. (2016) qui a analysé le contenu des différences entre les dimensions de la pratique d'enseignement de 5 outils d'observation de classe couramment utilisés, en comparant les comportements qu'ils mesurent avec le niveau de prédiction de l'apprentissage des élèves. Les outils comprenaient CLASS, FFT, PLATO, la Qualité Mathématique de l'Enseignement (Mathematical Quality of Instruction) et le Protocole d'Observation UTeach (UTeach Observational Protocol). Le contenu, le pouvoir prédictif et les biais potentiels de ces instruments ont également été analysés dans le contexte de ce cadre préliminaire (Gill, Brian, Megan Shoji, Thomas Coen et Kate Place. 2016. "The Content, Predictive Power, and Potential Bias in Five Widely Used Teacher Observation Instruments." National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Washington, DC.

¹¹ Ceux-ci comprenaient OPERA, SCOPE, SDI, Stallings et TIPPS.

¹² Les éléments se réfèrent à multiples groupes de comportements similaires visant à consigner les pratiques d'enseignement associées à des résultats d'apprentissage positifs.

¹³ Par exemple, l'outil visait à capturer non seulement la qualité avec laquelle un enseignant vérifiait la compréhension (ajustement de la leçon, poser des questions aux élèves afin de déterminer leur niveau de compréhension, etc.), mais aussi la fréquence à laquelle l'enseignant vérifiait la compréhension dans chaque leçon.

¹⁴ Andrew Ho est professeur d'éducation à Harvard Graduate School of Education. Il est psychométricien et ses recherches visent à améliorer la conception, l'utilisation et l'interprétation des résultats des tests dans les politiques et les pratiques éducatives.

¹⁵ Le protocole pour entrer en classe peut varier d'un contexte à l'autre ; cependant, vous devez avoir les autorisations nécessaires en place avant d'arriver à l'école.

¹⁶ Ces temps peuvent différer légèrement d'un contexte à l'autre.

¹⁷ Adapté de Archer, Jeff, et al. 2016. "Better Feedback for Better Teaching: A Practical Guide to Improving Classroom Observations." San Francisco, CA: Jossey-Bass.

MANUEL D'OBSERVATEUR

ID ÉCOLE :	ID ENSEIGNANT :	ID OBSERVATEUR :	CLASSE :	MATIÈRE :	SEGMENT 1
EFFECTIF CLASSE : filles _____ garçons _____		HEURE PRÉVUE : _____ à _____		HEURE RÉELLE : _____ à _____	
					LONGUEUR DU SEGMENT : _____ min

TEMPS PASSÉ SUR LA TÂCHE

0. TEMPS PASSÉ SUR L'APPRENTISSAGE		1 ^{er} instantané (4m)				2 ^{ème} instantané (9m)				3 ^{ème} instantané (14m)			
0.1	L'enseignant fournit une activité d'apprentissage à la plupart des élèves	O	N			O	N			O	N		
0.2	Les élèves travaillent sur leurs tâches	N/A	F	M	E	N/A	F	M	E	N/A	F	M	E

QUALITÉ DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Domaines / Éléments / Comportements	Notation	Scores définitifs
-------------------------------------	----------	-------------------

A. CULTURE DE LA SALLE DE CLASSE

1. ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE FAVORABLE		1					2					3					4					5									
1.1	L'enseignant traite tous les élèves avec respect						F					M					E														
1.2	L'enseignant utilise un langage positif avec les élèves						F					M					E														
1.3	L'enseignant répond aux besoins des élèves					N/A	F					M					E														
1.4	L'enseignant n'affiche pas de préjugés et remet en question les stéréotypes dans la salle de classe	a. Genre	F	M	E	Sous-scores	Déterminer le score					F					M					E									
		b. Handicap	F	M	E																										
2. ATTENTES POSITIVES EN TERMES DE COMPORTEMENT		1					2					3					4					5									
2.1	L'enseignant définit des attentes claires en termes de comportement pour les activités en classe						F					M					E														
2.2	L'enseignant reconnaît le comportement positif des élèves						F					M					E														
2.3	L'enseignant réoriente la mauvaise conduite et se concentre sur le comportement attendu plutôt que sur le comportement indésirable						F					M					E														

B. ENSEIGNEMENT

3. FACILITATION DE LA LEÇON		1					2					3					4					5									
3.1	L'enseignant énonce clairement les objectifs de la leçon et relie les activités en classe aux objectifs						F					M					E														
3.2	L'enseignant explique le contenu à l'aide de multiples formes de représentation						F					M					E														
3.3	L'enseignant établit des liens dans la leçon qui se rapportent à d'autres connaissances sur le contenu ou à la vie quotidienne des élèves						F					M					E														
3.4	L'enseignant fait une démonstration par mise en scène ou réflexion à voix haute						F					M					E														
4. VÉRIFICATIONS DE LA COMPRÉHENSION		1					2					3					4					5									
4.1	L'enseignant se sert des questions, des invites ou d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension des élèves						F					M					E														
4.2	L'enseignant surveille la plupart des élèves pendant le travail indépendant / en groupe					N/A	F					M					E														
4.3	L'enseignant adapte l'enseignement selon le niveau des élèves						F					M					E														
5. COMMENTAIRES		1					2					3					4					5									
5.1	L'enseignant fournit des commentaires ou des invites spécifiques qui aident à clarifier les problèmes de compréhension des élèves						F					M					E														
5.2	L'enseignant fournit des commentaires ou invites spécifiques qui aident à identifier les bonnes réponses des élèves						F					M					E														
6. RÉFLEXION CRITIQUE		1					2					3					4					5									
6.1	L'enseignant pose des questions ouvertes						F					M					E														
6.2	L'enseignant fournit des tâches de réflexion						F					M					E														
6.3	Les élèves posent des questions ouvertes ou effectuent des tâches de réflexion						F					M					E														

C. COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES

7. AUTONOMIE		1					2					3					4					5									
7.1	L'enseignant propose des choix aux élèves						F					M					E														
7.2	L'enseignant offre aux élèves des occasions d'assumer des rôles dans la classe						F					M					E														
7.3	Les élèves se portent volontaires pour participer en classe						F					M					E														
8. PERSÉVÉRANCE		1					2					3					4					5									
8.1	L'enseignant reconnaît les efforts des élèves plutôt que de se concentrer uniquement sur les résultats, l'intelligence ou les capacités naturelles						F					M					E														
8.2	L'enseignant a une attitude positive face aux difficultés des élèves						F					M					E														
8.3	L'enseignant encourage l'établissement d'objectifs						F					M					E														
9. COMPÉTENCES SOCIALES ET ESPRIT DE COLLABORATION		1					2					3					4					5									
9.1	L'enseignant encourage la collaboration des élèves par l'interaction entre pairs						F					M					E														
9.2	L'enseignant favorise les compétences interpersonnelles des élèves						F					M					E														
9.3	Les élèves collaborent entre eux grâce à l'interaction entre pairs						F					M					E														

0.1

0.2

1.1

1.2

1.3

1.4a

1.4b

2.1

2.2

2.3

3.1

3.2

3.3

3.4

4.1

4.2

4.3

5.1

5.2

6.1

6.2

6.3

7.1

7.2

7.3

8.1

8.2

8.3

9.1

9.2

9.3

MANUEL D'OBSERVATEUR
TEMPS PASSÉ
SUR LA TÂCHE

**TEMPS
PASSÉ SUR
L'APPRENTISSAGE**
L'enseignant optimise le temps d'apprentissage.

L'enseignant optimise le temps d'enseignement et d'apprentissage en veillant à ce que la plupart des élèves travaillent sur leurs tâches et bénéficient d'une activité d'apprentissage la plupart du temps. Cette atmosphère dans la classe est observable par les comportements suivants :

OUI

NON

0.1 ?

L'enseignant enseigne ou fournit une activité d'apprentissage à la plupart des élèves

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE :

Elles concernent toute activité liée au contenu du cours, indépendamment de sa qualité.

Par exemple : les activités d'apprentissage peuvent inclure un cours général dispensé par l'enseignant, un travail en petits groupes / en équipe ou des travaux sur une feuille de travail ou une lecture indépendante. Notez que si l'enseignant quitte la salle de classe, mais a fourni aux élèves une activité d'apprentissage, cela comptera toujours comme une activité d'apprentissage.

ACTIVITÉS SANS APPRENTISSAGE :

Il s'agit de toute activité non liée au contenu du cours, notamment les activités liées à la gestion de la classe telles que l'appel ou une action visant à discipliner des élèves ou tout autre activité qui laisse les enfants en attente et sans instruction.

Par exemple : lorsque l'enseignant écrit en silence sur le tableau sans demander aux élèves de le copier. Autres activités sans apprentissage : lorsqu'un enseignant fait l'appel, il lit les noms des élèves individuellement ; lorsqu'il y a des comportements répréhensibles, il arrête la leçon pour corriger le mauvais comportement de l'élève fautif ; lorsqu'il y a des perturbations extérieures, il cesse d'enseigner pour voir ce qui se passe ; en vérifiant les devoirs, il s'attarde sur chaque élève, tandis que les autres élèves qui attendent ne font rien ; en outre, les processus de gestion de la classe peuvent être prolongés, tels que la transition vers une nouvelle activité, la préparation du matériel pour une leçon ou la réalisation de tâches administratives.

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

0.2 ?

Les élèves travaillent sur leurs tâches¹

6 élèves ou plus sont hors tâche

2 à 5 élèves sont hors tâche

Tous les élèves travaillent sur leur tâche (un élève peut être hors tâche)

Élèves hors-tâche :

Il s'agit des élèves qui ne participent pas à l'activité d'apprentissage fournie par l'enseignant, soit parce qu'ils sont silencieux mais distraits, soit parce qu'ils perturbent le cours. Par exemple, dans le premier cas, les élèves peuvent regarder par la fenêtre, en posant la tête contre la table, en regardant vers le sol ou vers l'observateur ou en dormant. Dans le second cas, ils passent des notes, chuchotent, parlent à un autre élève pendant une activité qui ne nécessite pas de parler, se déplacent dans la classe, crient ou s'adonnent à toute autre manière de perturber le cours.

¹Ce comportement est noté N/A si l'enseignant ne donne pas de leçon ou ne fournit pas d'activité d'apprentissage (i.e., si 0.1 est noté N/A).

MANUEL D'OBSERVATEUR
**QUALITÉ DES
PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT**

CULTURE DE LA SALLE DE CLASSE

ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE FAVORABLE
ATTENTES POSITIVES EN TERMES DE COMPORTEMENT



L'enseignant crée un environnement d'apprentissage favorable.

L'enseignant crée dans la classe une atmosphère où les élèves peuvent se sentir en sécurité et soutenus sur le plan affectif. En outre, tous les élèves se sentent les bienvenus, puisque l'enseignant traite tous les élèves avec respect. Cette atmosphère dans la classe est observable par les comportements suivants :

Score

1

2

3

4

5

Échelle de
qualité des
comportements

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

*Dans cette classe, l'enseignant se montre **inefficace** dans la création d'un environnement d'apprentissage favorable.*

*Dans cette classe, l'enseignant se montre **quelque peu efficace** dans la création d'un environnement d'apprentissage favorable.*

*Dans cette classe, l'enseignant se montre **efficace** dans la création d'un environnement d'apprentissage favorable.*

1.1 ?

L'enseignant traite tous les élèves avec respect

L'enseignant **ne traite pas tous les élèves avec respect.**

Par exemple : l'enseignant peut crier sur certains enfants, les gronder, les humilier/ridiculiser, ou recourir à des châtiments corporels pour les discipliner.

L'enseignant **traite tous les élèves avec un peu de respect.**

Par exemple : l'enseignant ne traite pas les élèves de manière irrespectueuse (par exemple, il ne crie pas ou ne ridiculise pas les élèves), mais il ne leur témoigne pas non plus un respect absolu (par exemple, appeler les élèves par leurs noms ou dire « s'il vous plaît » ou « merci », ou d'autres signes de respect culturellement pertinents).

L'enseignant **traite tous les élèves avec respect.**

Par exemple : L'enseignant appelle les élèves par leurs noms, dit « s'il vous plaît » et « merci », ou fait appel à d'autres marques de respect culturellement pertinentes.

1.2 ?

L'enseignant utilise un langage positif avec les élèves²

L'enseignant **n'utilise pas de langage positif** dans sa communication avec les élèves.

L'enseignant **utilise partiellement un langage positif** dans sa communication avec les élèves.

Par exemple : L'enseignant dit « bon travail » ou « bien », quoique rarement.

L'enseignant **utilise systématiquement un langage positif** dans sa communication avec les élèves.

Par exemple : l'enseignant utilise systématiquement des expressions encourageantes telles que « excellent travail ! » lorsque les élèves lui montrent leur travail ou encore « vous pouvez y arriver ! » ou « Vous êtes vraiment un groupe d'élèves doués ».

1.3 ?

L'enseignant répond aux besoins des élèves³

L'enseignant **n'est pas conscient des besoins des élèves OU ne s'occupe pas du problème du moment.**

Par exemple : Un élève peut ne pas avoir le matériel nécessaire pour la leçon et l'enseignant ne le remarque pas ou le voit et l'ignore. Ou bien, un élève peut être contrarié à cause d'une mauvaise note ou d'un problème personnel, et l'enseignant ignore l'élève ou se montre indifférent/méprisant face au problème (par exemple, l'enseignant dit à l'élève de « s'en remettre » ou de « se ressaisir »).

L'enseignant **répond aux besoins des élèves mais ne résout peut-être pas le problème du moment.**

Par exemple : Un élève peut être contrarié parce qu'il n'a pas de crayon et l'enseignant demande à un autre élève de partager son crayon, mais il refuse. L'enseignant continue la leçon sans résoudre le problème.

L'enseignant **répond immédiatement aux besoins des élèves en remédiant spécifiquement au problème.**

Par exemple : Si un élève n'a pas de crayon, l'enseignant autorise l'élève à en emprunter un dans sa boîte à crayons de rechange.

²Seule la communication verbale est considérée comme un langage positif ; les signes de langage positif non verbaux ne comptent pas dans ce comportement.

³Ce comportement est noté N/A s'il n'y a aucun besoin émotionnel, matériel ou physique observable.

L'enseignant crée un environnement d'apprentissage favorable. L'enseignant crée dans la classe une atmosphère où les élèves peuvent se sentir en sécurité et soutenus sur le plan affectif. En outre, tous les élèves se sentent les bienvenus, puisque l'enseignant traite tous les élèves avec respect. Cette atmosphère dans la classe est observable par les comportements suivants :

Score	1	2	3	4	5
-------	---	---	---	---	---

Échelle de qualité des comportements

FAIBLE	MOYEN	ÉLEVÉ
<i>Dans cette classe, l'enseignant se montre inefficace dans la création d'un environnement d'apprentissage favorable.</i>	<i>Dans cette classe, l'enseignant se montre quelque peu efficace dans la création d'un environnement d'apprentissage favorable.</i>	<i>Dans cette classe, l'enseignant se montre efficace dans la création d'un environnement d'apprentissage favorable.</i>

<p>1.4 ? L'enseignant n'affiche pas de préjugés et remet en question les stéréotypes dans la salle de classe⁴</p>	L'enseignant affiche un parti pris ou renforce des stéréotypes en classe.	L'enseignant n'affiche pas de parti pris, mais ne remet pas non plus en question les stéréotypes.	L'enseignant n'affiche pas de parti pris ET remet en question les stéréotypes en classe.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------

<p>1.4a Genre</p>	<p>L'enseignant pourrait afficher ce parti pris en n'offrant pas les mêmes possibilités de participer aux activités de la classe à tous les élèves, ou en exprimant des attentes inégales quant aux comportements ou aux capacités des élèves.</p> <p><i>Par exemple : Un enseignant peut faire asseoir les filles exclusivement à l'arrière de la classe ou ne faire appel qu'à des garçons pour répondre à des questions difficiles.</i></p> <p>Ou bien, l'enseignant fait appel de manière égale aux élèves de tous les sexes pour répondre aux questions difficiles, mais n'affecte que les filles au nettoyage du tableau ou à la distribution du matériel pédagogique (par exemple, les manuels) à la classe.</p> <p><i>D'autres exemples de préjugés sexistes comprennent les enseignants qui réprimandent les garçons, mais pas les filles, après avoir mal répondu à une question ou s'être mal comportés. Ils peuvent également féliciter les filles mais pas les garçons après avoir répondu correctement à une question.</i></p>	<p>L'enseignant offre aux élèves de tous les sexes des chances égales de participer en classe et attend la même chose de tous les élèves.</p> <p><i>Par exemple : L'enseignant demande aux garçons et aux filles de répondre de manière égale aux questions difficiles et félicite les garçons et les filles qui ont répondu correctement aux questions.</i></p> <p><i>L'enseignant demande aussi bien aux garçons qu'aux filles de nettoyer le tableau et de distribuer le matériel pédagogique (par exemple, les manuels) à la classe.</i></p>	<p>L'enseignant offre à tous les élèves, quel que soit le sexe, les mêmes chances de participer en classe et nourrit les mêmes attentes à l'égard de tous les élèves, ET remet en question les stéréotypes liés au genre dans la salle de classe.</p> <p><i>Par exemple : L'enseignant demande aux garçons et aux filles de répondre de manière égale aux questions difficiles et félicite les garçons et les filles qui ont répondu correctement aux questions. L'enseignant demande aussi bien aux garçons qu'aux filles de nettoyer le tableau et de distribuer le matériel pédagogique (par exemple, les manuels) à la classe. En outre, l'enseignant utilise des exemples et des explications qui mettent en scène des scientifiques, des médecins et des astronautes de sexe féminin plutôt que masculin et/ou encourage les discussions avec les élèves sur les stéréotypes de genre et/ou l'égalité des sexes.</i></p> <p><i>L'enseignant peut également encourager activement une participation égale par des commentaires tels que : « Écoutons plus de filles » ou « Maintenant que nous avons entendu une fille, écoutons un garçon ».</i></p>
-----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>1.4b Handicap</p>	<p>L'enseignant peut ne pas offrir à tous les élèves les mêmes possibilités de participer aux activités d'apprentissage, utiliser des termes stigmatisants ou nourrir de faibles attentes quant aux comportements ou aux capacités des élèves.</p> <p><i>Par exemple : l'enseignant place les élèves handicapés séparément des autres élèves.</i></p> <p><i>L'enseignant peut utiliser des termes stigmatisants à propos des personnes handicapées en général, ou exprimer des préjugés à l'égard des élèves handicapés dans la salle de classe en nourrissant de faibles attentes quant à leur comportement ou leurs capacités.</i></p>	<p>L'enseignant offre aux élèves, toutes capacités physiques confondues, des chances égales de participer en classe et attend la même chose de tous les élèves.</p> <p><i>Par exemple : L'enseignant permet aux élèves souffrant d'un handicap de travailler avec les autres membres de la classe lors des travaux de groupe, leur donne l'occasion de poser des questions et de participer aux activités d'apprentissage de la classe entière.</i></p> <p>Ou encore, l'enseignant félicite les enfants handicapés de la même manière que tous les autres élèves de la classe.</p>	<p>L'enseignant offre à tous les élèves, quel que soit le niveau d'aptitude, les mêmes chances de participer en classe et nourrit les mêmes attentes à l'égard de tous les élèves, ET remet en question les stéréotypes liés au handicap dans la salle de classe.</p> <p><i>Par exemple : L'enseignant fait travailler des élèves handicapés avec d'autres camarades de classe pendant le travail de groupe ET utilise des exemples et des explications qui présentent des personnes handicapées dans des positions importantes.</i></p>
--------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁴ Les opportunités de participer en classe doivent être étudiées proportionnellement au ratio filles/garçons dans la classe.

L'enseignant favorise un comportement positif en classe.

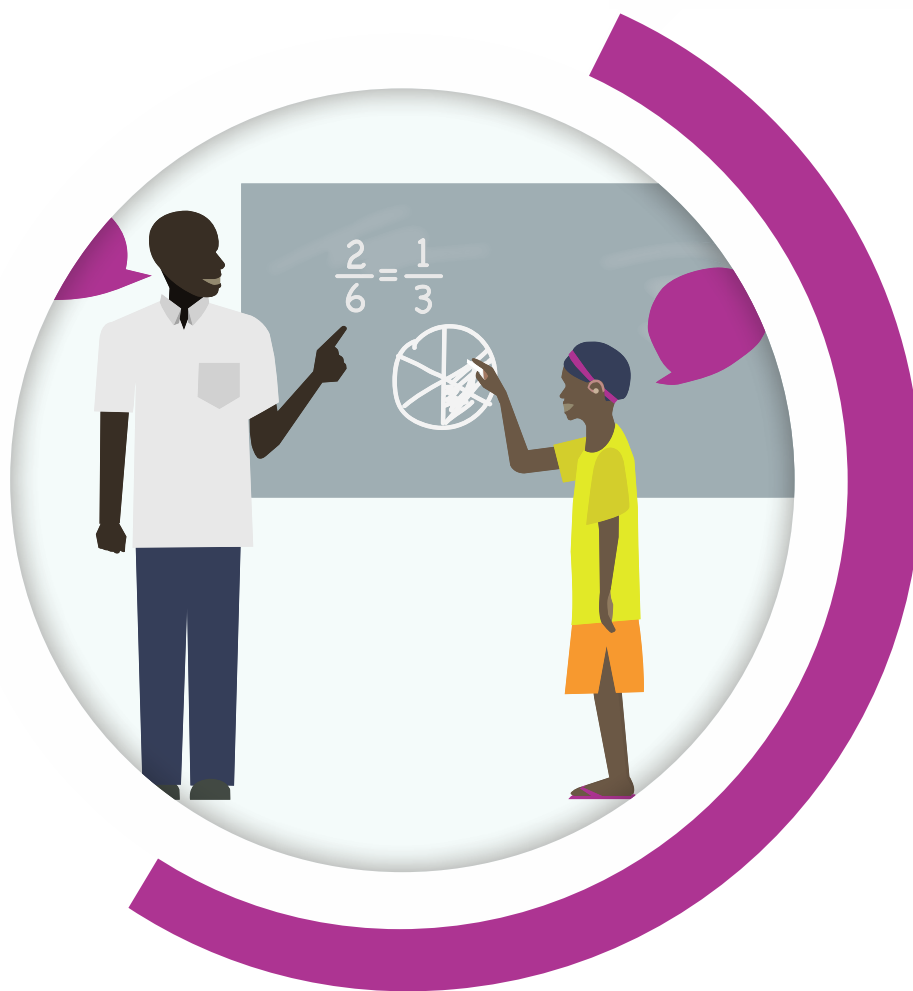
L'enseignant favorise le comportement positif en saluant le comportement des élèves qui répond ou dépasse les attentes. De plus, l'enseignant définit clairement les attentes en termes de comportement pour les différentes parties de la leçon. Cette atmosphère dans la classe est observable par les comportements suivants :

Score	1	2	3	4	5
Échelle de qualité des comportements	FAIBLE	MOYEN	ÉLEVÉ		
	<i>Dans cette classe, l'enseignant se montre inefficace dans la promotion des comportements positifs.</i>	<i>Dans cette classe, l'enseignant se montre quelque peu efficace dans la promotion des comportements positifs.</i>	<i>Dans cette classe, l'enseignant se montre efficace dans la promotion des comportements positifs.</i>		
2.1 ? L'enseignant définit des attentes claires en termes de comportement pour les activités en classe	<p>L'enseignant ne définit pas d'attentes en termes de comportement pour les tâches ou les activités en classe.</p> <p><i>Par exemple : L'enseignant peut dire : « Travaillez sur vos compétences en compréhension de la lecture » sans fournir d'instructions sur le comportement attendu pour l'activité.</i></p>	<p>L'enseignant définit des attentes peu claires et vagues en termes de comportement pour les activités/tâches de routine en classe.</p> <p><i>Par exemple : Lors de l'introduction d'une activité de groupe, l'enseignant dit : « Asseyez-vous dans les groupes qui vous sont assignés à l'avance et comportez-vous correctement », sans préciser ce que ce comportement implique.</i></p>	<p>L'enseignant définit clairement les attentes en termes de comportement tout au long de la leçon pour les tâches ou les activités en classe.</p> <p><i>Par exemple : lors de l'introduction d'une activité de groupe, l'enseignant indique explicitement le comportement attendu des élèves du groupe, par exemple, « parlez à voix basse » ou « prenez la parole à tour de rôle ». Si les élèves travaillent de manière indépendante, l'enseignant peut donner des directives sur l'étape à suivre lorsqu'ils terminent l'activité. L'enseignant peut dire : « Veuillez-vous lever tranquillement, apportez-moi votre feuille de travail et lisez pendant que vous attendez que vos camarades de classe terminent. »</i></p> <p>Ou alors, l'enseignant n'est pas observé en train de définir clairement les attentes des élèves en termes de comportement, mais les élèves se comportent bien⁵ tout au long de la leçon.</p>		
2.2 L'enseignant reconnaît le comportement positif des élèves	<p>L'enseignant ne salue pas le comportement des élèves qui répond ou dépasse les attentes.</p>	<p>L'enseignant salue le comportement de certains élèves, mais n'est pas précis quant à leur comportement attendu.</p> <p><i>Par exemple : si un groupe se comporte comme attendu, l'enseignant peut dire : « Ce groupe travaille bien ensemble » ou « Ce groupe fait du bon travail » sans préciser pourquoi ou comment.</i></p>	<p>L'enseignant salue le comportement positif des élèves qui satisfait ou dépasse les attentes.</p> <p><i>Par exemple : Un enseignant peut dire à la classe : « Je viens de remarquer que les membres du groupe A prennent la parole à tour de rôle et travaillent de manière proactive à la prochaine tâche. »</i></p>		
2.3 ? L'enseignant réoriente le mauvais comportement et se concentre sur le comportement attendu plutôt que sur le comportement indésirable ⁵	<p>La correction de la mauvaise conduite est inefficace et se concentre sur les mauvais comportements, plutôt que le comportement attendu.</p> <p><i>Par exemple : Si l'enseignant remarque un élève distrait, il interrompt la leçon et appelle l'élève par son nom en lui demandant : « Pourquoi ne fais-tu pas attention en classe ? » Ou encore, l'enseignant continue d'ignorer l'élève distrait, mais ce dernier commence à se moquer et à se disputer avec le camarade assis à côté d'elle. Ce comportement détourne l'attention de toute la classe, qui se concentre plutôt sur les deux élèves.</i></p>	<p>La correction des mauvais comportements est efficace mais se concentre sur les comportements indésirables plutôt que sur le comportement attendu. Ou encore, la correction du mauvais comportement est quelque peu efficace et se concentre sur le comportement attendu.</p> <p><i>Par exemple : en remarquant que 3 élèves ne travaillent pas sur les problèmes assignés, l'enseignant peut dire : « Vous devez arrêter de parler maintenant, vous faites trop de bruit. » Cette déclaration se concentre sur le comportement négatif des élèves perturbateurs plutôt que sur ce qu'on attend d'eux. Par conséquent, les élèves perturbateurs se calment. Dans un autre scénario, l'enseignant réoriente les élèves en leur demandant de « se concentrer sur la tâche à accomplir. » Même si l'enseignant se concentre sur le comportement positif attendu des élèves, ils continuent pour la plupart à bavarder.</i></p>	<p>Lorsqu'un problème survient, la correction de la mauvaise conduite permet de résoudre efficacement le problème et se concentre sur le comportement attendu.</p> <p><i>Par exemple : si les élèves parlent fort et perturbent l'activité d'apprentissage, l'enseignant dit « N'oubliez pas de parler à voix basse ». Les enfants obtempèrent.</i></p> <p>Ou alors, l'enseignant n'est pas observé en train de recadrer la conduite des élèves, mais les élèves se comportent bien tout au long de la leçon.</p>		

⁵Un mauvais comportement se produit lorsqu'un élève provoque une perturbation dans la classe qui interfère avec le déroulement de la leçon, distrait les autres élèves ou dérange l'enseignant.

ENSEIGNEMENT

FACILITATION DE LA LEÇON
VÉRIFICATIONS DE LA COMPRÉHENSION
COMMENTAIRES
RÉFLEXION CRITIQUE



L'enseignant anime la leçon pour favoriser la compréhension.

L'enseignant anime la leçon pour promouvoir la compréhension en articulant explicitement les objectifs, en expliquant le contenu à l'aide de plusieurs formes de représentation et en reliant la leçon à d'autres connaissances ou aux expériences des élèves. Cette atmosphère dans la classe est observable par les comportements suivants :

Score

1

2

3

4

5

Échelle de qualité des comportements

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

*Dans cette classe, l'enseignant se montre **inefficace** dans l'animation de la leçon pour favoriser la compréhension.*

Dans cette classe, l'enseignant se montre quelque peu efficace dans l'animation de la leçon pour favoriser la compréhension.

Dans cette classe, l'enseignant se montre efficace dans l'animation de la leçon pour favoriser la compréhension.

3.1 ?

L'enseignant énonce clairement les objectifs de la leçon et relie les activités en classe aux objectifs

L'enseignant **n'énonce pas ou n'écrit pas le ou les objectifs de la leçon, et on ne peut pas en déduire un à partir des activités de la leçon.**

Par exemple : l'enseignant demande aux élèves de lire à tour de rôle un texte sur la plantation et la récolte. Il passe ensuite le reste de la leçon à discuter de l'agriculture et des processus spécifiques concernés. L'enseignant ne précise pas d'objectif pédagogique et il est difficile de déduire un objectif des activités, l'objectif pouvant être de développer la maîtrise de la lecture orale, le développement du vocabulaire ou l'apprentissage de l'agriculture.

L'enseignant **déclare explicitement et/ou écrit un objectif général de leçon OU l'objectif n'est pas explicitement énoncé et/ou écrit mais peut être déduit des activités de la leçon.**

Par exemple : L'enseignant dit : « Aujourd'hui, nous allons apprendre la multiplication », sans autre précision, alors que l'activité consiste clairement à apprendre à multiplier des fractions. Ou alors, les activités de la leçon indiquent clairement comment diviser les nombres entiers, mais l'enseignant ne l'explique pas clairement.

L'enseignant **énonce et/ou écrit explicitement un objectif de leçon spécifique (par ex. un objectif d'apprentissage) et les activités de la leçon s'alignent sur l'objectif déclaré.**

Par exemple : Peu avant le début du cours, l'enseignant déclare : « Aujourd'hui, nous allons apprendre à multiplier des fractions. » Chaque activité pédagogique est clairement liée à l'objectif de multiplication des fractions.

3.2 ?

L'enseignant explique le contenu à l'aide de multiples formes de représentation

L'enseignant explique le contenu à l'aide d'une seule forme de représentation OU le contenu n'est tout simplement pas expliqué.

Par exemple : L'enseignant déclare : « Une fraction est une combinaison d'un numérateur et d'un dénominateur », sans fournir aucune représentation écrite ou visuelle d'une fraction pendant ce segment de la leçon. Ou alors, l'enseignant ne fournit aucune explication du contenu, utilise trop de termes techniques sans expliquer ce qu'il veut dire, et/ou explique des idées sans ordre ni lien logique. De plus, l'enseignant peut dire : « Une fraction est une combinaison d'un numérateur et d'un dénominateur » m sans dire ce que ces mots signifient. Enfin, l'enseignant ne fournit aucune explication de contenu.

L'enseignant explique le contenu à l'aide de deux formes de représentation.

Par exemple : L'enseignant déclare : « Une fraction est une combinaison d'un numérateur et d'un dénominateur » et écrit un exemple de fraction au tableau. Dans une leçon de langage, l'enseignant déclare qu'un verbe est un mot d'action et écrit une phrase qui contient un verbe qui est souligné au tableau.

L'enseignant **explique le contenu à l'aide de trois formes de représentation.**

Par exemple : L'enseignant déclare : « Une fraction est une combinaison d'un numérateur et d'un dénominateur » et écrit l'exemple de $\frac{1}{4}$ au tableau. Plus tard dans la leçon, l'enseignant utilise une aide visuelle dans le cadre de son explication du contenu en pliant une feuille de papier en quatre et en coloriant un carré. Dans une leçon de langage, l'enseignant déclare qu'un verbe est un mot d'action et écrit une phrase qui contient un verbe qui est souligné au tableau. L'enseignant mime ensuite une série d'actions et demande aux élèves d'identifier ces exemples de verbes.

3.3 ?

L'enseignant établit des liens dans la leçon qui se rapportent à d'autres connaissances sur le contenu ou à la vie quotidienne des élèves

L'enseignant **ne relie pas ce qui est enseigné à d'autres connaissances ou à la vie quotidienne des élèves.**

L'enseignant peut utiliser des exemples pouvant être liés à d'autres contenus ou à la vie des élèves, mais ne fait pas de liens avec l'activité d'apprentissage.

Par exemple : au cours d'une leçon sur les fractions, l'enseignant utilise une image d'un gâteau et la divise en quarts, mais ne fait pas le lien avec l'expérience des élèves coupant des gâteaux. Ou encore, l'enseignant peut dire « rappelez-vous, hier, nous avons appris les nombres entiers ? Aujourd'hui, nous allons apprendre à ajouter des fractions. »

L'enseignant **peut tenter de lier la leçon à d'autres connaissances de contenu ou à la vie quotidienne des élèves, mais les liens sont superficiels, confus ou peu clairs.**

Par exemple : en introduisant une leçon sur les fractions, l'enseignant peut dire « quand on coupe un gâteau, on utilise des fractions » et continue d'expliquer les fractions. Le lien avec la vie des élèves est superficiel et non spécifique. Ou encore, l'enseignant peut dire « rappelez-vous hier, nous avons appris les règles pour ajouter des nombres entiers ? Maintenant, nous allons utiliser ces règles et les appliquer à l'ajout de fractions. » Cependant, en expliquant comment ajouter des fractions, l'enseignant ne lie pas les règles aux règles d'ajout de nombres entiers.

L'enseignant **connecte la leçon d'une manière pertinente à d'autres connaissances de contenu ou à la vie quotidienne des élèves.**

Par exemple : en donnant un cours sur les fractions, l'enseignant peut relier le contenu aux expériences des élèves en demandant : « Qui n'a jamais coupé un gâteau d'anniversaire ? Comment vous êtes-vous assuré qu'il y avait suffisamment de tranches pour tout le monde ? Apprendre à connaître les fractions peut nous aider à diviser un gâteau entre des personnes. » L'enseignant peut également relier la leçon à une leçon précédente en disant : « Vous vous souvenez de ce que nous avons appris hier à propos des moitiés ? Nous avons appris que lorsque nous coupons un gâteau en deux, deux personnes peuvent le partager équitablement. Aujourd'hui, nous allons apprendre à diviser le gâteau en quatre, afin que quatre personnes puissent partager le gâteau. Lorsque nous formions des moitiés, nous nous sommes assurés d'avoir des moitiés de taille identique. C'est la même chose ici, lorsque nous formons des quarts, nous devons nous assurer de conserver des tranches de la même taille. » Le lien entre la leçon en cours et/ou les autres connaissances de contenu et/ou la vie quotidienne des élèves est évident.

ENSEIGNEMENT

FACILITATION DE LA LEÇON

L'enseignant anime la leçon pour favoriser la compréhension.

L'enseignant anime la leçon pour promouvoir la compréhension en articulant explicitement les objectifs, en expliquant le contenu à l'aide de plusieurs formes de représentation et en reliant la leçon à d'autres connaissances ou aux expériences des élèves. Cette atmosphère dans la classe est observable par les comportements suivants :

Score

1

2

3

4

5

Échelle de qualité des comportements

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

*Dans cette classe, l'enseignant se montre **inefficace** dans l'animation de la leçon pour favoriser la compréhension.*

Dans cette classe, l'enseignant se montre quelque peu efficace dans l'animation de la leçon pour favoriser la compréhension.

Dans cette classe, l'enseignant se montre efficace dans l'animation de la leçon pour favoriser la compréhension.

3.4 ?

L'enseignant fait une démonstration par mise en scène ou réflexion à voix haute⁶

L'enseignant ne fait pas de démonstration.

Par exemple : L'enseignant consacre l'intégralité du cours à lire un passage et à poser des questions aux élèves sur le texte mais ne présente aucune procédure. Dans un cours de mathématiques, l'enseignant se contente de donner aux élèves des problèmes qu'ils doivent résoudre seuls, sans leur montrer la procédure à suivre.

L'enseignant fait une démonstration partielle de l'activité d'apprentissage.

Par exemple : Dans un cours d'anglais dont l'objectif est d'écrire un paragraphe, l'enseignant montre uniquement comment écrire une phrase à thème. Dans un cours de mathématiques, l'enseignant peut montrer comment dessiner un graphique à barres, mais ne précise pas comment il a extrait les données du texte pour créer le graphique à barres.

L'enseignant fait une démonstration complète de l'activité d'apprentissage en reproduisant toutes les parties de la procédure OU en simulant la procédure ET en réfléchissant à haute voix.

Par exemple : L'enseignant peut montrer différentes manières de résoudre un problème de mathématiques (simulation d'une procédure) et, ce faisant, il dit ce qu'il pense à chaque étape de l'équation (réfléchit à haute voix). Ou si les élèves calculent le périmètre de leur table, l'enseignant démontre chaque étape du processus (simulation complète d'une procédure) à l'aide d'images, et/ou d'objets physiques, ou d'autres matériaux disponibles localement. Dans la démonstration, l'enseignant dit ce qu'il pense à chaque étape du processus.

⁶La démonstration peut avoir lieu à tout moment de la leçon (y compris à la fin). Si l'activité d'apprentissage est de nature procédurale, la démonstration comprendra une scénarisation de la procédure à suivre par les élèves. Cependant, si l'activité se concentre sur le développement d'une capacité de réflexion, la démonstration sera complète avec une réflexion à haute voix. Une action est considérée comme une démonstration tant que l'enseignant démontre / scénarise des procédures et / ou des processus de réflexion liés à l'activité d'apprentissage.

L'enseignant vérifie la compréhension de la plupart des élèves.

L'enseignant vérifie la compréhension pour s'assurer que la plupart des élèves comprennent le contenu de la leçon. De plus, l'enseignant adapte le rythme de la leçon pour offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage supplémentaires. Cette atmosphère dans la classe est observable par les comportements suivants :

Score

1

2

3

4

5

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

Échelle de qualité des comportements

*Dans cette classe, l'enseignant **ne vérifie** la compréhension d'aucun des élèves.*

*Dans cette classe, l'enseignant se montre efficace dans la vérification de la compréhension de **seulement quelques** élèves.*

*Dans cette classe, l'enseignant se montre efficace dans la vérification de la compréhension de la **plupart** des élèves.*

4.1 ?

L'enseignant utilise des questions, des invites ou d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension des élèves

L'enseignant **ne pose aucune question/ne lance aucune invite aux élèves OU** quand il le fait, la classe répond de manière synchronisée, ce qui est **accepté sans autre précision pour vérifier la compréhension.**

Par exemple : En expliquant un concept, l'enseignant demande : « Avez-vous tous compris ? » Les élèves répondent à l'unisson : « Oui ». Ou encore, l'enseignant demande : « C'est correct, n'est-ce pas ? », après avoir terminé une série de problèmes. La classe à l'unisson ou un seul élève répond : « Oui, c'est correct ».

L'enseignant **se sert de questions, d'invites ou d'autres stratégies efficaces pour déterminer le niveau de compréhension d'une poignée d'élèves seulement.**

Par exemple : L'enseignant demande : « Combien font 7+8 ? » Seuls quelques élèves répondent en levant la main, un groupe dans lequel l'enseignant interroge un ou deux élèves. Ou encore, l'enseignant pose la question, mais ne demande pas aux élèves de lever la main pour y répondre et se contente de laisser les élèves donner volontairement leurs réponses.

L'enseignant **se sert de questions, d'invites ou d'autres stratégies efficaces pour déterminer le niveau de compréhension de la plupart des élèves.**

Par exemple : L'enseignant dit : « Pouce vers le haut si vous êtes d'accord ou pouce vers le bas si vous n'êtes pas d'accord avec cette affirmation : Les triangles équilatéraux ont des angles égaux. » L'enseignant demande également aux élèves de démontrer leurs connaissances en demandant à tous les élèves de partager leurs réponses, par exemple en demandant à chaque élève de lire la phrase qu'il a écrite en utilisant des verbes au passé.

4.2 ?

L'enseignant surveille la plupart des élèves pendant le travail indépendant / en groupe⁷

L'enseignant **ne surveille pas les élèves** lorsqu'ils travaillent de manière indépendante ou en groupes.

Par exemple : L'enseignant est assis à son bureau ou reste debout devant la classe lorsque les élèves travaillent.

L'enseignant **surveille certains élèves** lorsqu'ils travaillent indépendamment ou en groupe pour vérifier leur compréhension.

Par exemple : L'enseignant observe le travail de quelques élèves pour vérifier l'exactitude, clarifie des concepts ou pose des questions.

L'enseignant **surveille systématiquement la plupart des élèves** en se promenant dans la classe et en s'approchant de chaque élève ou des groupes pour vérifier leur compréhension.

Par exemple : lorsque les élèves travaillent, l'enseignant se promène dans la classe et s'adresse systématiquement aux élèves ou aux groupes. L'enseignant observe le travail de la plupart des élèves, clarifie les concepts et pose des questions.

4.3 ?

L'enseignant adapte l'enseignement selon le niveau des élèves

L'enseignant **n'adapte pas l'enseignement selon le niveau des élèves.⁸**

Par exemple : L'enseignant peut remarquer que de nombreux élèves n'ont pas la bonne réponse, mais il ne réexplique pas le concept et ne donne pas d'autres occasions d'apprendre.

L'enseignant **adapte légèrement l'enseignement, mais cette adaptation est brève et superficielle.**

Par exemple : Lorsque les élèves remplissent une feuille d'alphabet, l'enseignant remarque qu'ils ne mettent pas les points sur les « i ». En réponse, il rappelle brièvement à la classe de mettre les points sur les « i ».

Ou encore, lors de la résolution du problème de multiplication 7×3 , un élève confond le processus avec l'addition et répond « 10 » sur son cahier d'exercices. L'enseignant lui rappelle alors qu'il s'agit d'une multiplication et non d'une addition.

L'enseignant **adapte considérablement l'enseignement pour les élèves** en leur donnant plus d'occasions d'apprendre. L'enseignant peut également présenter les informations d'une manière différente pour aider les élèves à mieux comprendre le concept enseigné. Il peut aussi fournir des tâches plus difficiles pour ceux qui ont déjà une compréhension approfondie.

Par exemple : Lorsque les élèves remplissent une feuille d'alphabet, l'enseignant remarque qu'ils ne mettent pas les points sur les « i ». Alors, il arrête brièvement l'activité et examine les différences entre les majuscules et les minuscules avant de poursuivre l'activité de l'alphabet. En se rendant compte qu'un élève ne comprend pas le processus de multiplication, l'enseignant peut faire un dessin ou utiliser des objets concrets pour aider l'élève à mieux comprendre l'opération.

Ou encore, si l'enseignant remarque qu'un élève a déjà rempli la feuille de travail, il peut lui donner une autre activité à accomplir en attendant que le reste de la classe termine.

⁷Ce comportement est considéré N/A s'il n'y a pas de groupe observable ou de travail indépendant.

⁸Même si le besoin d'adaptation n'est pas perceptible, si l'enseignant n'adapte pas son enseignement, ce comportement est noté comme faible.

L'enseignant fournit des commentaires pour approfondir la compréhension des élèves.

L'enseignant fournit des commentaires ou des prompts⁹ spécifiques pour aider à identifier les malentendus, comprendre les réussites et guider les processus de réflexion pour promouvoir l'apprentissage. Cette atmosphère dans la classe est observable par les comportements suivants :

Score	1	2	3	4	5
Échelle de qualité des comportements	FAIBLE		MOYEN		ÉLEVÉ
	<p>Dans cette classe, l'enseignant se montre inefficace dans la formulation de commentaires pour approfondir la compréhension des élèves.</p>		<p>Dans cette classe, l'enseignant se montre quelque peu efficace en fournissant des commentaires pour approfondir la compréhension des élèves.</p>		<p>Dans cette salle de classe, l'enseignant se montre très efficace en fournissant des commentaires pour approfondir la compréhension des élèves.</p>
5.1 ? L'enseignant fournit des commentaires ou des invites spécifiques qui aident à clarifier les problèmes de compréhension des élèves	<p>L'enseignant ne fournit pas de commentaires/invites aux élèves sur leurs problèmes de compréhension OU les commentaires fournis sont de simples déclarations évaluatives (du genre « C'est correct »</p> <p>Par exemple : lorsqu'un élève donne une réponse incorrecte à la question d'un enseignant, ce dernier répond en disant « ce n'est pas la bonne réponse » continue.</p>	<p>L'enseignant fournit aux élèves des commentaires/invites généraux ou superficiels sur leurs problèmes de compréhension.</p> <p>Par exemple : dans un cours de mathématiques, l'enseignant dit : « Vous avez oublié d'inclure le signe négatif », sans fournir d'autres informations ou invites.</p>	<p>L'enseignant fournit aux élèves des commentaires/invites spécifiques, qui contiennent des informations de fond qui aident à résoudre les problèmes de compréhension des enfants.</p> <p>Par exemple, l'enseignant dit : « Vous souvenez-vous de ce qui se passe lorsqu'on multiplie un nombre positif et un nombre négatif ? Jetons un œil sur vos notes. Maintenant, regardons vos réponses. Que devez-vous changer pour trouver la bonne réponse ? »</p>		
5.2 ? L'enseignant fournit des commentaires ou invites spécifiques qui aident à identifier les bonnes réponses des élèves	<p>L'enseignant ne fournit pas de commentaires/invites aux élèves sur leurs problèmes de compréhension OU les commentaires fournis sont de simples déclarations évaluatives (du genre « C'est correct »</p> <p>Par exemple : Lorsqu'un élève répond correctement à la question d'un enseignant, celui-ci réagit en disant « C'est correct » et passe à autre chose.</p>	<p>L'enseignant fournit aux enfants des commentaires/invites généraux ou superficiels sur leurs bonnes réponses.</p> <p>Par exemple : Si les élèves écrivent des histoires dans le cadre d'un devoir, l'enseignant dit « Bon travail sur le troisième paragraphe », sans préciser ce que l'élève en question a fait pour parvenir à ce bon paragraphe.</p>	<p>L'enseignant fournit aux élèves des commentaires/invites spécifiques qui contiennent des informations de fond permettant d'identifier les bonnes réponses des élèves.</p> <p>Par exemple : Si les élèves écrivent des histoires, l'enseignant dit « Vous faites du bon travail en intéressant le lecteur à ce paragraphe lorsque vous écrivez « personne ne savait ce qui allait se passer ». Cette phrase me donne envie de lire davantage ». L'enseignant peut également mettre en évidence le travail d'un élève et dire à toute la classe « Regardez le travail de cette camarade, voyez comment elle a utilisé la droite numérique pour résoudre ce problème de soustraction », puis expliquer comment l'élève a résolu le problème.</p>		

⁹Les « invites » sont des éléments d'information tels que des conseils ou des questions fournis par l'enseignant pour encourager les élèves à résoudre leurs problèmes de compréhension ou à identifier les bonnes réponses.

L'enseignant renforce les capacités de réflexion critique des élèves.

L'enseignant renforce les capacités de réflexion critique des élèves en les encourageant à analyser activement le contenu. Cette atmosphère dans la classe est observable par les comportements suivants :

Score

1

2

3

4

5

Échelle de
qualité des
comportements

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

Dans cette classe, l'enseignant se montre **inefficace** dans le développement de capacités de réflexion critique.

Dans cette classe, l'enseignant se montre **quelque peu efficace** dans le développement de capacités de réflexion critique.

Dans cette classe, l'enseignant se montre **efficace** dans le développement de capacités de réflexion critique.

6.1 ?

L'enseignant pose des questions ouvertes

qui nécessitent un raisonnement, une explication ou une généralisation ou qui ont plusieurs bonnes réponses possibles

L'enseignant **ne pose pas de questions ouvertes OU ne pose qu'une seule question ouverte**. L'enseignant pose par exemple des questions fermées qui ne conduisent qu'à une seule réponse.

Par exemple : « Qui est le personnage principal de cette histoire ? » ou « Quel nombre est le plus grand, -2 ou -6 ? ».

L'enseignant **pose au moins deux questions ouvertes aux élèves, mais ne s'appuie pas sur les réponses des élèves, OU l'enseignant pose deux questions ouvertes et l'une d'entre elles fait suite à une réponse de l'élève**.

Par exemple : L'enseignant demande « Pourquoi le personnage était-il malheureux ? Qu'est-ce qui vous fait penser cela ? » OU « Pourquoi -2 est-il supérieur à -6 ? » Et demande ensuite, « Comment utilisez-vous la ligne numérique pour déterminer si -8 ou -4 est plus grand ? »

L'enseignant pose aux élèves trois questions **ouvertes ou plus ET au moins l'une d'entre elles s'appuie sur les réponses** des élèves en demandant aux élèves de justifier leur raisonnement, d'expliquer davantage ou de clarifier leurs idées.

Par exemple : L'enseignant demande « Selon vous, comment les personnages principaux de l'histoire se prépareraient à la compétition ? » Après que l'élève a répondu, l'enseignant lui demande ensuite : « Quels sont les faits ou les idées qui te font penser cela ? » Puis, il demande à un autre élève : « Que se passe-t-il ensuite ? » Dans un cours de maths, l'enseignant demande : « Comment savez-vous que -2 est supérieur à -6 ? » L'enseignant rebondit à la suite de la réponse de l'élève en demandant : « Que se passerait-il si les chiffres étaient positifs ? » Plus tard dans la leçon, l'enseignant demande : « Comment utilisez-vous la ligne des nombres pour déterminer si -8 ou -4 est plus grand ? »

6.2 ?

L'enseignant fournit des tâches de réflexion

qui exigent que les élèves analysent activement le contenu, plutôt que de se contenter de recevoir des informations ou d'acquiescer de la fluidité (c'est-à-dire l'apprentissage par cœur)

L'enseignant **ne fournit pas des tâches de réflexion**. Dans les salles de classe où la réflexion est absente, les élèves se contentent d'écouter l'enseignant ou de faire des tâches de routine.

Pour des exemples, reportez-vous au tableau des tâches de réflexion à la page suivante.

L'enseignant **fournit des tâches de réflexion superficielles**. Les tâches de réflexion superficielles consistent par exemple à lier une série d'éléments, à identifier des concepts ou des éléments d'information clés ou à comparer et contraster des caractéristiques. Elles comprennent également l'application d'informations ou de techniques apprises à des tâches similaires à celles que l'enseignant a déjà démontrées.

Pour des exemples, reportez-vous au tableau des tâches de réflexion à la page suivante.

L'enseignant **fournit des tâches de réflexion substantielles**. Les tâches de réflexion substantielles sont des tâches telles que les prédictions, l'identification de motifs, l'explication de la pensée, l'établissement de liens et l'interprétation des informations. Elles comprennent également l'application d'informations ou de techniques apprises à de nouvelles tâches que l'enseignant n'a pas démontrées.

Pour des exemples, reportez-vous au tableau des tâches de réflexion à la page suivante.

6.3 ?

Les élèves posent des questions ouvertes ou effectuent des tâches de réflexion

Les élèves **ne posent pas de questions ouvertes et n'effectuent pas de tâches de réflexion**.

Pour des exemples, reportez-vous au tableau des tâches de réflexion à la page suivante.

Les élèves **ne posent pas de questions ouvertes ; cependant, ils effectuent des tâches de réflexion superficielles**.

Pour des exemples, reportez-vous au tableau des tâches de réflexion à la page suivante.

Les élèves **posent de questions ouvertes**.

Par exemple, après avoir travaillé sur des problèmes de soustraction, un élève demande « Pourquoi 6-9 est-il égal à un nombre négatif ? »

Ou bien, ils effectuent des tâches de réflexion importantes.

Pour des exemples, reportez-vous au tableau des tâches de réflexion à la page suivante.

Tableau des tâches de réflexion

Ces exemples permettent aux observateurs de distinguer ce qui constitue une tâche de réflexion et de différencier les niveaux de qualité. Il est important de noter que ces exemples ne sont pas exhaustifs. En outre, le contexte et le niveau d'apprentissage des élèves doivent être considérablement pris en compte lors de la notation des rubriques 6.2 et 6.3.

Cours de langage	FAIBLE	MOYEN	ÉLEVÉ
1. Apprendre à lire	Les élèves répètent l'alphabet.	Les élèves associent des photos à une lettre. Par exemple, différentes lettres sont écrites sur le tableau. L'enseignant appelle les élèves un par un et leur donne une image d'un fruit. Elle dit : « quel fruit avez-vous ? Réfléchissez bien. Identifiez la première lettre du nom de votre fruit et placez votre image au tableau sous la lettre appropriée. »	L'enseignant a plusieurs mots courts écrits au tableau. Elle lit « bol » en pointant les lettres et leur demande ce qui arriverait s'ils changeaient la première lettre en « c » ou « s ». Puis elle leur demande de choisir un mot et de voir ce qui se passe s'ils changent la première lettre.
2. Comprendre la lecture	Les élèves lisent une histoire à tour de rôle ou écoutent simplement l'enseignant lire une histoire.	Après avoir lu une histoire, l'enseignant écrit une série de questions au tableau que les élèves doivent répondre de manière indépendante. Ces questions demandent aux élèves d'identifier les aspects clés de l'histoire, tels que le protagoniste, le contexte et la séquence des événements.	Après avoir lu une histoire, l'enseignant dit : « Maintenant, je veux que vous prédisiez ce qui pourrait se passer dans l'histoire. Écrivez ce qui se passerait selon vous et ensuite et partagez votre réponse avec votre camarade à côté lorsque vous avez terminé. »
3. Apprendre à écrire	Les élèves écrivent de manière répétée des exemples de phrases.	L'enseignant demande aux élèves d'écrire des phrases où l'accent est mis sur une structure de phrase spécifique en utilisant une liste de verbes ou de noms spécifiques.	Les élèves sont invités à analyser trois phrases différentes en énumérant les similitudes et les différences entre les structures de phrases et à expliquer pourquoi l'utilisation d'une structure de phrase est meilleure qu'une autre.

Tableau des tâches de réflexion (Suite)

Cours de mathématique	FAIBLE	MOYEN	ÉLEVÉ
1. Apprendre les nombres	L'enseignant demande aux élèves de mémoriser les nombres 1 à 100.	Les élèves comparent les nombres en fonction de leur grandeur et les organisent par ordre décroissant ou croissant. Par exemple, l'enseignant écrit 8, 29, 72, 63 et 7 au tableau. Elle demande aux élèves d'écrire les nombres dans l'ordre croissant. Ou bien, elle demande aux élèves : « Regardez cette série de nombres : 2, 5, 10, 19, 24. Placez dans deux colonnes différentes les nombres pairs et les nombres impairs. »	L'enseignant affiche des séquences de nombres au tableau et demande aux élèves de trouver les séquences qui reviennent. Par exemple, l'enseignant écrit les trois séquences de nombres suivantes au tableau : 3, 13, 17, 23; 6, 15, 24, 30, 36 ; et 4, 12, 28, 32, 40. Il demande ensuite aux élèves d'identifier ce que chaque groupe a en commun.
2. Apprendre la soustraction	Les élèves écoutent l'enseignant expliquer le concept, puis copient les exemples du tableau.	L'enseignant explique le processus de soustraction. Elle demande ensuite aux élèves d'effectuer plusieurs problèmes de soustraction (par ex. « 10 - 5 ») et d'écrire leurs réponses dans leurs cahiers.	L'enseignant explique le processus de soustraction. Il écrit ensuite un « menu » avec les prix sur le tableau. L'enseignant demande aux élèves d'imaginer qu'ils ont 20 dollars et leur demande de déterminer le montant de la monnaie qu'ils recevraient en achetant différents articles.
3. Apprendre les graphiques à barres	Les élèves écoutent l'enseignant expliquer le concept, puis copient les exemples du tableau.	Dans une leçon sur les graphiques à barres, l'enseignant utilise un tableau de nombres et dessine un graphique à barres montrant les aliments préférés de la classe. Il demande ensuite aux élèves : « Quelle est la barre la plus grande ? » « Quelle est la barre la plus courte ? »	Lors d'une leçon sur les graphiques à barres, l'enseignant dessine un graphique à barres montrant les aliments préférés de la classe. Il/elle demande ensuite aux élèves de travailler en binôme pour interpréter les informations afin d'identifier et de classer les aliments du plus préféré au moins préféré. Il leur demande ensuite de calculer combien de personnes de plus préfèrent la nourriture préférée par rapport à la nourriture la moins préférée.
4. Apprendre les fractions	L'enseignant demande aux élèves de répéter la définition d'une fraction à leur voisin.	Dans une leçon sur les fractions, les élèves reçoivent des morceaux de papier découpés en différentes formes et il leur est demandé de plier le papier en différentes formes représentant des fractions. L'enseignant leur montre comment les plier en différentes fractions et ensuite, en les faisant travailler par deux, il dit : « L'un de vous pliera le papier en 1/5, l'autre pliera le papier en 1/3. Ensuite, celui qui a la plus grande fraction se lèvera. »	L'enseignant dit aux élèves de plier le papier en sixièmes. Puis il dit : « Colorez les 3 / 6ème de votre papier. Notez la fraction de la partie colorée du papier et voyez combien d'autres fractions vous pouvez écrire qui représente cette zone. Quels modèles identifiez-vous parmi les fractions ? »
5. Trouver la surface d'un rectangle	L'enseignant calcule la surface de 3 rectangles différents au tableau et demande aux élèves de copier les informations dans leur cahier.	Après avoir expliqué comment trouver la surface d'un rectangle, l'enseignant dessine un rectangle sur le tableau, donne des mesures et demande aux élèves d'utiliser des formules qu'ils connaissent pour calculer la surface.	Après avoir appris à calculer la surface d'un rectangle, l'enseignant demande aux élèves de calculer la surface de la salle de classe, qui a la forme d'un rectangle.
6. Résoudre des problèmes écrits	L'enseignant écrit un problème au tableau et montre aux élèves comment le résoudre.	L'enseignant écrit un problème au tableau et montre aux élèves comment le résoudre. L'enseignant donne ensuite aux élèves une série de problèmes écrits à résoudre.	L'enseignant écrit un problème au tableau et montre aux élèves comment le résoudre. L'enseignant donne ensuite aux élèves une série de problèmes écrits à résoudre. L'enseignant interroge les élèves pour qu'ils expliquent comment ils ont résolu les différents problèmes.

COMPÉTENCES SOCIO- ÉMOTIONNELLES

AUTONOMIE
PERSÉVÉRANCE
COMPÉTENCES SOCIALES ET ESPRIT DE COLLABORATION



L'enseignant permet aux élèves de faire des choix et les encourage les élèves à participer en classe.

L'enseignant offre aux élèves des possibilités de faire des choix et d'assumer des rôles significatifs en classe. Les élèves utilisent ces opportunités en se portant volontaires pour assumer des rôles et exprimer leurs idées et leurs opinions tout au long de la leçon. Cette atmosphère dans la classe est observable par les comportements suivants :

Score	1	2	3	4	5
Échelle de qualité des comportements	FAIBLE	MOYEN	ÉLEVÉ		
	<i>Dans cette classe, l'enseignant se montre inefficace dans le développement de l'autonomie des élèves.</i>	<i>Dans cette classe, l'enseignant se montre quelque peu efficace dans le développement de l'autonomie des élèves.</i>	<i>Dans cette classe, l'enseignant se montre efficace dans le développement de l'autonomie des élèves.</i>		
7.1 ? L'enseignant propose des choix aux élèves	<p>L'enseignant ne propose pas explicitement aux élèves des choix. L'enseignant décide de la manière de réaliser les activités d'apprentissage sans offrir des différentes options quant à la manière dont les élèves peuvent aborder la tâche.</p> <p><i>Par exemple : L'enseignant demande aux élèves de résoudre une série de problèmes mathématiques en suivant un ensemble d'étapes. Ou bien, l'enseignant demande aux élèves d'écrire des phrases sans leur proposer de choix intentionnels.</i></p>	<p>L'enseignant propose explicitement aux élèves au moins un choix superficiel qui n'est pas lié à l'objectif d'apprentissage.</p> <p><i>Par exemple : L'enseignant permet aux élèves de choisir entre différents crayons de couleur pour effectuer une tâche, de décider où s'asseoir en classe lors de l'exécution d'une tâche, de choisir l'ordre dans lequel effectuer les activités ou voter pour déterminer quel élève a fait la meilleure présentation.</i></p>	<p>L'enseignant propose explicitement aux élèves au moins un choix substantiel lié à l'objectif d'apprentissage.</p> <p><i>Par exemple : L'enseignant permet aux élèves de choisir entre écrire une rédaction ou faire une présentation sur leur sport favori. Dans un cours de sciences, l'enseignant laisse les élèves choisir un animal à étudier. Dans un cours de mathématiques, l'enseignant laisse les élèves choisir la façon dont ils vont résoudre un problème de multiplication (par exemple, en utilisant du matériel concret, en faisant des dessins ou en utilisant une ligne de nombres).</i></p>		
7.2 L'enseignant offre aux élèves des occasions d'assumer des rôles dans la classe	<p>L'enseignant ne crée pas des conditions permettant aux élèves d'assumer des rôles dans la classe.</p> <p><i>Par exemple : la leçon est principalement dispensée par l'enseignant et hautement structurée ; par la suite, la participation des élèves se limite à la copie d'informations. Dans cette leçon, les élèves n'ont jamais la possibilité de venir au tableau ou de lire un texte.</i></p>	<p>L'enseignant offre aux élèves des opportunités d'assumer des rôles limités dans la classe.</p> <p><i>Par exemple : Les élèves assistent, assignent des tâches, distribuent des documents ou écrivent au tableau. Il peuvent aussi assumer d'autres rôles limités aux tâches d'entretien, par ex. : chercher de l'eau, effacer le tableau ou balayer la classe.</i></p>	<p>L'enseignant crée des conditions permettant aux élèves d'assumer des rôles importants dans la classe et de se charger de certaines parties d'une activité d'apprentissage.</p> <p><i>Par exemple : L'enseignant donne à un élève l'occasion de résoudre une équation au tableau et d'expliquer à la classe comment il a abordé les principaux défis du problème.</i></p>		
7.3 ? Les élèves se portent volontaires pour participer en classe	<p>Les élèves ne se portent pas volontaires pour participer en classe.</p>	<p>Seuls quelques élèves se portent volontaires pour participer en exprimant leurs idées et en assumant des rôles.</p> <p><i>Par exemple : lorsque l'enseignant pose une question, seuls quelques élèves lèvent la main pour répondre. Plus tard, lorsque l'enseignant pose une autre question, ce sont les mêmes élèves qui lèvent la main.</i></p>	<p>La plupart des élèves se portent volontaires pour participer en exprimant leurs idées et en assumant des rôles.</p> <p><i>Par exemple : Lorsque l'enseignant pose une question, de nombreux élèves lèvent la main pour partager leurs réponses. Les élèves peuvent également se porter volontaires sans que l'enseignant le leur demande (par exemple, un élève propose de partager une expérience connexe lorsque l'enseignant explique un concept).</i></p>		

L'enseignant encourage les efforts des élèves, a une attitude positive à l'égard des défis et encourage l'établissement d'objectifs.

L'enseignant encourage les efforts des élèves dans le but de maîtriser de nouvelles compétences ou de nouveaux concepts au lieu de se concentrer uniquement sur les résultats, l'intelligence ou les capacités naturelles. De plus, l'enseignant a une attitude positive à l'égard des défis, l'échec et les frustrations en tant que parties utiles du processus d'apprentissage. L'enseignant encourage également les élèves à fixer des objectifs à court et/ou à long terme. Cette atmosphère dans la classe est observable par les comportements suivants :

Score

1

2

3

4

5

Échelle de
qualité des
comportements

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

*Dans cette classe, l'enseignant se montre **inefficace** dans le développement de la persévérance des élèves.*

*Dans cette classe, l'enseignant se montre **quelque peu efficace** dans le développement de la persévérance des enfants.*

*Dans cette classe, l'enseignant se montre **efficace** dans le développement de la persévérance des enfants.*

8.1 ?

L'enseignant reconnaît les efforts des élèves plutôt que de se concentrer uniquement sur les résultats, l'intelligence ou les capacités naturelles

L'enseignant **ne salue pas les efforts des élèves**. Même si l'enseignant peut féliciter les élèves pour leur « intelligence », il ne se concentre pas sur les efforts ou le travail des élèves.

Par exemple : L'enseignant s'exclame : « Très bien ! Tu es l'élève le plus intelligent de la classe » ou « Bien joué ! Tu es si intelligent ! »

Dans cette classe, l'enseignant **salue parfois les efforts des enfants, mais la plupart des compliments sont axés sur les résultats ou l'intelligence des élèves**.

Par exemple : Lorsqu'un élève réussit un test, l'enseignant lui dit : « Je sais que tu t'es donné beaucoup de mal pour cela », mais la plupart du temps, l'enseignant félicite les élèves en disant qu'ils sont « intelligents ».

Dans cette classe, l'enseignant **salue fréquemment les efforts des élèves pour maîtriser de nouvelles compétences ou de nouveaux concepts et s'arrête explicitement sur ces efforts**.

Par exemple : lorsqu'un élève résout avec peine un problème difficile, l'enseignant le complimente et souligne les efforts déployés pour résoudre le problème. L'enseignant dit : « Tu as avec tellement progressé sur les problèmes de multiplication ! Je suis content que tu m'aies demandé de l'aide. Si tu continues à pratiquer et à utiliser les stratégies que nous avons apprises en classe, tu les maîtriseras très bientôt ! »

8.2 ?

L'enseignant a une attitude positive face aux difficultés des élèves¹⁰

L'enseignant a une **attitude négative face aux difficultés des élèves**.

Par exemple : l'enseignant réprimande ouvertement les élèves pour avoir commis des erreurs ou devient impatient avec un élève qui prend du temps pour comprendre un nouveau concept.

L'enseignant a une **attitude neutre face aux difficultés des élèves**. Bien que l'enseignant ne sanctionne pas un élève pour avoir commis des erreurs ou pour avoir eu du mal avec un nouveau concept, il ne précise pas non plus que l'échec et la frustration sont quelque chose de normal et font partie du processus d'apprentissage.

Par exemple : lorsqu'un élève a du mal à résoudre un problème de mathématiques au tableau, l'enseignant se contente de donner la réponse à l'élève de manière neutre (c'est-à-dire sans colère ni impatience).

L'enseignant adopte une **attitude positive face aux difficultés des élèves** et aide ces derniers à comprendre que l'échec et la frustration font partie intégrante du processus d'apprentissage.

Par exemple : Lorsqu'un élève a du mal à résoudre un problème, l'enseignant lui dit : « Souviens-toi qu'il est normal de se sentir frustré lorsqu'on essaie de faire quelque chose de nouveau. Voyons comment on peut aborder ce problème. » L'enseignant encourage également l'élève à réfléchir à différentes ressources auxquelles il pourrait s'adresser pour obtenir de l'aide (par exemple, demander conseil à un ami, chercher des réponses dans le manuel, utiliser des matériaux concrets ou des images pour résoudre des problèmes de mathématiques).

¹⁰ Ces difficultés peuvent être de tous ordres : commettre des erreurs, obtenir une mauvaise note ou se sentir frustré en essayant de comprendre un concept.

COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES

PERSÉVÉRANCE

L'enseignant encourage les efforts des élèves, a une attitude positive à l'égard des défis et encourage l'établissement d'objectifs.

L'enseignant encourage les efforts des élèves dans le but de maîtriser de nouvelles compétences ou de nouveaux concepts au lieu de se concentrer uniquement sur les résultats, l'intelligence ou les capacités naturelles. De plus, l'enseignant a une attitude positive à l'égard des défis, l'échec et les frustrations en tant que parties utiles du processus d'apprentissage. L'enseignant encourage également les élèves à fixer des objectifs à court et/ou à long terme. Cette atmosphère dans la classe est observable par les comportements suivants :

Score

1

2

3

4

5

Échelle de qualité des comportements

FAIBLE

*Dans cette classe, l'enseignant se montre **inefficace** dans le développement de la persévérance des élèves.*

MOYEN

*Dans cette classe, l'enseignant se montre **quelque peu efficace** dans le développement de la persévérance des enfants.*

ÉLEVÉ

*Dans cette classe, l'enseignant se montre **efficace** dans le développement de la persévérance des enfants.*

8.3 L'enseignant encourage l'établissement d'objectifs

L'enseignant n'encourage pas les élèves à définir des objectifs à court ou à long terme.¹¹

L'enseignant encourage les élèves à définir des objectifs à court terme OU à long terme.¹¹

Par exemple : Pour la fixation d'objectifs à court terme, l'enseignant demande : « Combien de pages du livre lirez-vous chaque jour cette semaine ? » Pour la fixation d'objectifs à long terme, l'enseignant dit : « Je veux que vous notiez les progrès que vous avez réalisés par rapport aux objectifs que nous avons fixés au début de l'année scolaire ».

Ou encore, l'enseignant peut parler de l'importance de fixer des objectifs de manière générale.

Par exemple : L'enseignant dit : « Il est important de penser à ce que vous voulez être quand vous grandissez. » En outre, l'enseignant souligne la manière dont les personnages d'une histoire se fixent un objectif à court ou à long terme et comment ils y ont travaillé.

L'enseignant encourage les élèves à définir des objectifs à court ET à long terme.¹¹ L'enseignant peut faire référence simultanément à des objectifs à court et à long terme, en particulier lorsqu'il encourage les élèves à définir un objectif à court terme qui les aidera à atteindre un objectif à long terme.

Par exemple : l'enseignant dit : « réfléchissons aux objectifs que nous nous sommes fixés au début de l'année scolaire. Quelle est la chose que vous ferez cette semaine pour vous rapprocher de cet objectif ? » L'enseignant peut également en parler séparément (comme dans les exemples pour « Moyen »).

¹¹ Les objectifs à court terme sont des objectifs que les élèves visent à atteindre en un mois tout au plus, et les objectifs à long terme sont des objectifs qui s'étendent sur une période plus longue (par exemple, au cours de l'année scolaire, quand ils grandissent).

L'enseignant favorise un environnement de collaboration en classe.

L'enseignant encourage la collaboration entre les élèves et favorise les compétences interpersonnelles des élèves. Les élèves répondent aux efforts de l'enseignant en collaborant les uns avec les autres dans la classe, créant ainsi un environnement exempt d'hostilité physique ou émotionnelle. Cette atmosphère dans la classe est observable par les comportements suivants :

Score	1	2	3	4	5
Échelle de qualité des comportements	FAIBLE		MOYEN		ÉLEVÉ
	<p><i>Dans cette classe, l'enseignant se montre inefficace dans le développement de l'esprit de collaboration entre les élèves.</i></p>		<p><i>Dans cette classe, l'enseignant se montre quelque peu efficace dans le développement de l'esprit de collaboration entre les élèves.</i></p>		<p><i>Dans cette classe, l'enseignant se montre efficace dans le développement de l'esprit de collaboration entre les élèves.</i></p>
<p>9.1</p> <p>L'enseignant encourage la collaboration des élèves par l'interaction entre pairs</p>	<p>L'enseignant n'encourage pas la collaboration entre les élèves.</p> <p><i>Par exemple : l'enseignant ne crée pas les conditions pour travailler en groupes ou en pairs.</i></p>	<p>L'enseignant encourage une collaboration superficielle des élèves en partageant des opinions, des matériaux ou des idées.</p> <p><i>Par exemple : l'enseignant demande aux élèves de lire le travail de leur voisin ou de partager des crayons les uns avec les autres.</i></p>	<p>L'enseignant encourage une collaboration significative entre élèves en leur demandant de travailler ensemble pour réaliser un produit, résoudre un problème, remplir une feuille de travail ou présenter une nouvelle idée.</p> <p><i>Par exemple : l'enseignant demande aux élèves de se mettre en pairs ou en groupes afin d'effectuer une tâche qui demande de la collaboration, par ex. créer un diagramme du cycle de l'eau ou inventer un sketch pour illustrer leurs nouveaux mots de vocabulaire. L'enseignant demande à l'élève de lire le travail de son voisin et de lui faire des commentaires sur la façon dont il peut améliorer son travail.</i></p>		
<p>9.2 ?</p> <p>L'enseignant favorise les compétences interpersonnelles des élèves,</p> <p><i>telles que la prise de perspective, l'empathie, la maîtrise des émotions et la résolution de problèmes sociaux¹²</i></p>	<p>L'enseignant ne favorise pas les compétences interpersonnelles des élèves.</p>	<p>L'enseignant favorise les compétences interpersonnelles des élèves de manière brève ou superficielle.</p> <p><i>Par exemple : l'enseignant demande aux élèves de s'entraider lors d'un exercice de groupe, à un enfant de présenter ses excuses à un camarade ou encourage les élèves de se relayer lors d'une activité. Cependant, l'enseignant n'explique pas pourquoi ces comportements sont importants.</i></p>	<p>L'enseignant favorise les compétences interpersonnelles des élèves en encourageant la prise de perspective, l'empathie, la maîtrise des émotions ou la résolution de problèmes sociaux.</p> <p><i>Par exemple : L'enseignant demande à un élève : « D'après toi, comment s'est-il/elle (camarade ou personnage d'un livre) ? »</i></p> <p><i>En lisant une histoire sur un personnage aveugle, l'enseignant s'arrête pour demander aux élèves d'imaginer comment ils se sentiraient s'ils ne pouvaient pas voir.</i></p>		
<p>9.3</p> <p>Les élèves collaborent entre eux grâce à l'interaction entre pairs</p>	<p>Les élèves ne collaborent pas OU lorsqu'ils interagissent les uns avec les autres, ils ont des comportements négatifs.</p> <p><i>Par exemple : lorsqu'on leur demande de choisir des partenaires pour une activité, les élèves excluent délibérément un ou plusieurs de leurs camarades.</i></p>	<p>Les élèves collaborent de manière superficielle ; il peut aussi y avoir des cas minimes où les élèves affichent des comportements négatifs (taquineries, bouculades ; intimidations, etc.) ; cependant, ces comportements sont isolés, mineurs et/ou juste pour jouer (i.e. aucun enfant n'est contrarié) et ne caractérisent pas globalement la salle de classe.</p> <p><i>Par exemple : Les élèves partagent le matériel entre eux au sein d'un groupe, mais ils réalisent l'activité de manière indépendante et ne collaborent pas les uns avec les autres sur les problèmes posés.</i></p>	<p>Les élèves collaborent les uns avec les autres en travaillant ensemble pour réaliser un produit, résoudre un problème, remplir une feuille de travail ou présenter une nouvelle idée. Il n'y a aucun comportement négatif.</p> <p><i>Par exemple : les élèves travaillent en groupe pour effectuer une tâche nécessitant une collaboration, par ex. créer un diagramme du cycle de l'eau ou proposer des sketches pour illustrer un ensemble de mots de vocabulaire. Ils peuvent aussi s'entraider pour résoudre un problème de mathématiques.</i></p>		

¹² **Prise de perspective** : capacité à étudier une situation d'un point de vue différent.

Empathie : capacité de reconnaître et de partager les émotions d'une autre personne.

Maîtrise des émotions : capacité à gérer efficacement une expérience émotionnelle et à y répondre.

Résolution de problèmes sociaux : processus par lequel un individu essaie de résoudre un problème interpersonnel.

Il peut s'agir d'appliquer des aspects de prise de perspective, d'empathie ou de maîtrise des émotions à une situation sociale.

**LISTE DE
CONTRÔLE :
AUTRES ASPECTS
DE LA QUALITÉ DE
L'ENSEIGNEMENT**

Présentation

L'outil d'observation de la classe Teach Primary est accompagné d'une liste de contrôle qui évalue d'autres aspects de la qualité de l'enseignement et de l'inclusion. ***Il est recommandé, mais pas obligatoire, d'utiliser concomitamment cette liste de contrôle avec l'outil d'observation de la classe.***

L'objectif de cette liste de contrôle est 1) d'identifier le nombre d'élèves handicapés dans la classe ; 2) de consigner les éléments liés à l'accessibilité de l'environnement physique ; et 3) de consigner d'autres éléments liés à l'inclusion éducative, tels que la disponibilité du matériel d'apprentissage et d'enseignement pour tous les élèves. Ces données peuvent être exploitées avec les résultats de l'outil d'observation de la classe afin de fournir une vision plus complète de la qualité et de l'inclusion de l'enseignement dispensé aux élèves.

La liste de contrôle comprend une série de questions auxquelles les recenseurs doivent répondre avant et après avoir effectué les observations. Si la liste de contrôle est utilisée, les recenseurs doivent en faire part aux enseignants dès leur arrivée dans la classe. Ensuite, les recenseurs doivent remplir la première section (À remplir avant l'observation en classe) au début de leur visite et remplir la deuxième section (À remplir après l'observation en classe) après la fin du cours. Certaines questions de la deuxième section nécessiteront la participation de l'enseignant ; ces questions ont été mises en évidence par des astérisques (*) dans la liste de contrôle.

Un sous-ensemble de questions de la liste de contrôle vise à déterminer le nombre approximatif d'élèves handicapés dans la classe. Ces questions ont été adaptées du *Washington Group Short Set on Functioning (WG-SS)*. Nous recommandons d'utiliser l'ensemble original d'éléments (*Washington Group/UNICEF Child Functioning Module-Ages 5–17 years*) et ses protocoles connexes pour collecter des données plus précises sur le nombre d'élèves handicapés dans la classe.

Liste de contrôle : Autres aspects de la qualité de l'enseignement

La liste de contrôle suivante est une proposition d'ajout à utiliser avec l'outil d'observation de la classe de *Teach Primary* ; bien que son utilisation avec la composante Observation de la classe soit recommandée, elle n'est pas obligatoire. L'objectif de cette liste de contrôle est d'évaluer des éléments supplémentaires liés à la qualité de l'enseignement, y compris, mais sans s'y limiter, l'accessibilité de l'environnement physique. Les éléments indiqués par un astérisque sont à demander à l'enseignant.

*Éléments à demander à l'enseignant

À remplir avant l'observation de la classe										
ID de l'école/du centre										
Identité de l'enseignant :										
Nom de l'enseignant										
N° badge codeur										
Date	J	J	M	M	A	A	A	A		
Heure prévue du cours*										
Heure réelle du cours										
Heure de début de la leçon										
Effectif total du cours*.	Garçons				Filles					
Nombre total d'élèves dans la classe	Garçons				Filles					
Niveau de la classe*										
Matière										
Nombre d'adultes affectés à cette classe							Féminin	Masculin		
	Effectif total des enseignants (assistants non compris)									
	Effectif total des assistants									
	Nombre d'assistants fournissant un appui spécialisé à un élève ou un groupe d'élèves choisi.									
Autres (veuillez spécifier leur rôle)										

À remplir après l'observation de la classe			
Heure de fin du cours			
Combien d'élèves ont accès aux ressources suivantes ?*		Garçons	Filles
	Un manuel scolaire pour le cours (par exemple, langage ou mathématiques)		
	Un crayon ou un stylo		
	Un cahier d'exercices		
	Du matériel d'enseignement et d'apprentissage adapté, comme des manuels en braille ou en gros caractères.		
Par rapport aux élèves du même âge, combien d'élèves inscrits dans la classe rencontrent les difficultés suivantes ? ^{13*}		Féminin	Masculin
	Beaucoup de difficultés à voir, malgré les lunettes ?		
	Beaucoup de difficultés à entendre, malgré un ou plusieurs appareils auditifs ?		
	Beaucoup de difficultés à marcher ou à monter des marches ?		
	Beaucoup de difficultés à se souvenir ou à se concentrer ?		
	Beaucoup de difficultés à prendre soin de soi, comme se laver ou s'habiller ?		
	Beaucoup de difficultés à communiquer (dans sa langue habituelle), par exemple comprendre ou se faire comprendre ?		
	Beaucoup de difficultés à gérer son comportement (par exemple, frapper les élèves à plusieurs reprises, manquer de respect à l'enseignant) ?		
Quelle est la langue d'enseignement officielle ?*			
Quelle est la proportion d'élèves inscrits qui parlent la même langue à la maison que la langue d'enseignement officielle ? (cocher une case)	Tous les élèves parlent cette langue à la maison		
	Plus de la moitié des élèves parlent cette langue à la maison		
	Moins de la moitié des élèves parlent cette langue à la maison		
	Aucun des élèves ne parlent cette langue à la maison		

¹³ Ces éléments représentent des adaptations des questions du [Washington Group Short Set](#). Les questions ont été modifiées pour faciliter leur application dans le contexte du protocole d'observation de Teach Primary et sont destinées à être posées collectivement sur tous les élèves de la classe, plutôt qu'individuellement. Des données plus détaillées concernant les élèves handicapés peuvent être obtenues en appliquant le module [Washington Group/UNICEF Child Functioning Module-Ages 5-17 years](#).

Dans quelle(s) langue(s) l'enseignant a-t-il dispensé son cours ?*		
Combien d'élèves ont un plan d'enseignement individualisé (IEP) ou bénéficient d'un soutien spécialisé ?	Filles	Garçons

Nombre d'adultes présents dans cette classe*		Filles	Garçons
	Effectif total des enseignants (assistants non compris)		
	Effectif total des assistants		
	Nombre d'assistants fournissant un soutien spécialisé à un élève ou un groupe d'élèves choisis.		
	Autres (veuillez spécifier leur rôle)		

Avez-vous dû mettre fin à une observation avant la fin du segment pour une raison quelconque ?	Oui	<i>Si oui, veuillez indiquer ce qui suit :</i> Segment: Fin de l'observation : Raison :
	Non	
Les élèves ont-ils manqué de supervision ?	Oui	pendant ____ minutes
	Non	
Des interactions verbales/physiques négatives graves ont-elles été notées ?	Oui	<i>Veuillez décrire ce qui a été observé</i>
	Non	

		Oui	Non
Les ressources suivantes sont-elles disponibles dans la classe ?	Un tableau noir et/ou un tableau blanc pour le cours		
	Une craie ou un marqueur disponible pour écrire sur le tableau pendant la leçon		
	Tout autre matériel d'enseignement et d'apprentissage en dehors des manuels scolaires (par exemple, équipement de laboratoire/matériaux de manipulation/ressources des technologies de l'information et de la communication).		
Peut-on observer les éléments suivants dans la classe ?	Un toit résistant aux intempéries		
	Un raccordement électrique fonctionnel		
	Des fenêtres		
	La lumière et le contraste sont-ils suffisants pour lire ce qui est écrit au tableau depuis le fond de la salle ? Note pour le recenseur : lire l'écriture à la craie sur le tableau depuis le fond de la salle de classe.		
	Les travaux des élèves sont-ils exposés dans la salle de classe ?		
	En dehors des travaux des élèves, d'autres affiches ou tableaux sont-ils exposés dans la classe ?		
	Élèves qui ne sont pas assis à leur table		
	Si oui, combien ?		
	L'enseignant peut-il atteindre tous les postes de travail/tables des élèves dans la classe ?		
	L'entrée principale est suffisamment large pour qu'une personne en fauteuil roulant puisse y accéder.		
Peut-on observer les éléments suivants à l'extérieur de la salle de classe ?	Des marches menant à la salle de classe		
	Une rampe en bon état utilisable par une personne en fauteuil roulant pour accéder à la salle de classe		

FOIRE AUX QUESTIONS

Temps passé sur les tâches

(0.1a) Lorsque le cours est en transition, comment identifier la fin de la transition ?

Pratiquement tous les cours connaissent un moment de transition. Comme indiqué dans le manuel, prenez en compte ce que font la plupart des élèves et les opportunités d'apprentissage que crée l'enseignant. Une transition prend officiellement fin lorsque la plupart des élèves reçoivent l'activité d'apprentissage suivante. Par exemple, si l'enseignant dit « Sortez vos cahiers et effectuez l'exercice à la page 3 », et que les élèves n'ont pas encore sorti leurs cahiers au moment de l'instantané, l'activité est toujours considérée comme une activité d'apprentissage fournie par l'enseignant, car la plupart des élèves l'ont reçue. Cependant, il est possible que les élèves ne soient pas à la tâche. Rappelez-vous que les actions telles que les applaudissements pour les camarades de classe ne sont pas considérées comme une transition, car les élèves encouragent leurs camarades dans leur apprentissage.

(0.1b) Comment coder l'instantané si une activité d'apprentissage se passe en même temps que des activités administratives ?

Même si l'enseignant effectue des tâches administratives (qui sont considérées comme des activités sans apprentissage), ces tâches compteraient comme une activité d'apprentissage si la plupart des élèves ont reçu une activité d'apprentissage. Par exemple, en faisant l'appel, un enseignant demande aux élèves d'identifier les phonèmes et de mettre leurs noms sur le mur sous la première lettre de leur nom.

(0.2) Les élèves sont-ils considérés hors tâche s'ils quittent la classe pendant l'instantané ?

Ils sont considérés comme hors tâche. S'ils quittent la salle avant l'instantané, les observateurs ne doivent pas les compter comme hors tâche.

Qualité des pratiques d'enseignement

(1.1) Un enseignant doit-il appeler les élèves par leur nom pour les traiter avec respect ?

Dans certaines cultures, le recours aux prénoms peut ne pas être un signe de respect courant. Si l'enseignant n'appelle pas les élèves par leur nom mais montre d'autres signes de comportement respectueux (par exemple, il utilise des termes d'affection quand il s'adresse aux élèves, utilise une forme respectueuse d'un mot ou un autre langage respectueux), il peut toujours avoir un score élevé.

(1.2a) La communication non verbale compte-elle comme un langage positif ?

Bien qu'il soit possible de complimenter les élèves de plusieurs manières, le comportement 1.2 ne se focalise que sur les preuves de « langage positif ». Ainsi, la communication non verbale (applaudir ou sourire par exemple), n'a pas d'impact sur le score global. Cependant, si l'enseignant dit par exemple « applaudissons-le/la », cette invite est considérée comme un langage positif — non pas à cause des applaudissements, mais parce que l'enseignant communique verbalement un langage positif.

(1.2b) Qu'est-ce qui est considéré comme un langage positif « cohérent » ? Plus précisément, quelle est la frontière entre un score moyen et un score élevé ?

La cohérence et la qualité des commentaires doivent être prises en compte. Par exemple, si un enseignant dit simplement « vous êtes un groupe d'élèves talentueux » et « génial ! » dans un segment de 15 minutes, il est mieux apprécié que l'enseignant qui dit « Bien » 4 fois. Cependant, si l'enseignant dit « Très bien » 7 fois, un score élevé lui serait attribué. Les seuils de base suivants peuvent être utilisés comme guide approximatif pour établir des scores : 0 cas de langage positif constitue un score faible, 1 à 4 cas un score moyen, et au moins 5 cas un score élevé.

(1.3a) Un élève doit aller aux toilettes, est-ce considéré comme un besoin ?

Oui. Même si les exemples dans le manuel sont axés sur la fourniture de matériel ou le soutien émotionnel, ils restent des exemples et ne sauraient être exhaustifs. Tout besoin émotionnel, matériel ou physique observable doit être marqué ici. Si un élève doit aller aux toilettes, cela pourrait affecter son attention pendant le cours et il est important que l'enseignant intervienne. Il est important de noter que le besoin de l'élève de comprendre le contenu académique n'est pas consigné. Il l'est lorsque l'enseignant adapte la leçon (comportement 4.3).

(1.3b) Lors d'une activité entre partenaires, l'enseignant réorganise les partenaires pour pouvoir inclure un élève qui n'avait pas de partenaire. Est-ce que cela compte comme une réponse au besoin d'un élève.

Oui. Bien que la réorganisation des élèves en classe ne soit pas automatiquement considérée comme une réponse au besoin d'un élève, si un élève n'a pas de partenaire ou de groupe pour une activité donnée et que l'enseignant réorganise les groupes pour inclure l'élève en question, l'action de l'enseignant est alors considérée comme une réponse au besoin de l'élève. Pour que cela compte, il doit y avoir un besoin identifiable - par exemple, l'élève n'a visiblement pas de partenaire, ou l'enseignant demande : « Qui n'a pas de partenaire », et l'élève répond qu'il n'a pas de partenaire.

(1.3c) Le fait de demander à un élève s'il a un besoin spécifique compte-t-il automatiquement comme une réponse à un besoin de l'élève ?

Non. Le fait pour un enseignant de demander simplement à un élève s'il a un besoin ne compte pas nécessairement comme une réponse au besoin de l'élève. Par exemple, si l'enseignant demande aux élèves s'ils ont faim ou s'ils sont fatigués pour tenter de les faire participer, ce n'est pas forcément une réponse à un besoin de l'élève. Toutefois, cette action est notée comme moyenne si un élève montre que le besoin perçu existe effectivement en indiquant qu'il est fatigué ou qu'il a faim, ou s'il apparaît clairement que l'élève est fatigué ou a faim. Si l'enseignant résout le problème en donnant à l'élève quelque chose à manger, il obtient un score élevé.

(1.4a) Si un enseignant utilise un langage explicite qui encourage l'égalité des chances dans la salle de classe, mais que cela ne se reflète pas dans d'autres comportements de l'enseignant, peut-on quand même attribuer une note élevée ?

Si un enseignant dit : « Nous avons entendu un garçon, écoutons une fille » ou « Nous n'avons entendu aucune fille, y a-t-il une fille qui puisse répondre à la question ? », mais qu'il poursuit la leçon en ne donnant les opportunités d'apprentissage qu'aux garçons, le score attribué serait faible. Lorsqu'un langage explicite encourageant l'égalité des chances est utilisé dans la classe, il est important d'observer si les actions de l'enseignant le reflètent également et s'il y a une indication claire de préjugés ou de stéréotypes liés au genre, ce comportement doit être prioritaire dans la décision de la notation globale. Par exemple, si l'enseignant utilise un langage qui indique la promotion de l'égalité des chances, du genre « J'aimerais voir aussi bien les garçons que les filles répondre », et qu'il continue à demander alternativement à un garçon puis à une fille alors qu'il y a un déséquilibre manifeste entre les sexes dans la classe (par exemple, 3 garçons et 28 filles), la note sera faible car les garçons n'ont clairement pas les mêmes chances de participer à la leçon.

(1.4b) Que se passe-t-il si un élève fait une remarque qui exprime un préjugé ou un stéréotype sexiste ?

Si un élève fait une remarque en classe qui exprime un préjugé ou un stéréotype sexiste, comme « Les filles ne sont pas bonnes en maths ! » ou « Le nettoyage n'est pas un travail de garçon ! » et que l'enseignant n'y répond pas, la note sera faible. Si l'enseignant réagit en reconnaissant le caractère inapproprié du commentaire mais sans le remettre en question, le score sera moyen. En revanche, si l'enseignant reconnaît le caractère inapproprié du commentaire et remet en question le stéréotype en disant : « Ce n'est pas vrai, il y a beaucoup de garçons qui aident leurs parents à faire le ménage à la maison », le score serait élevé.

(1.4c) L'utilisation de ressources par un enseignant peut-elle être considérée comme un exemple de remise en question des stéréotypes liés au genre ou au handicap ?

Si un enseignant utilise des ressources ou des exemples pendant les activités en classe qui remettent en question les stéréotypes liés au genre ou au handicap (par exemple, un texte ou une image montrant un homme faisant la cuisine ou le ménage pour les enfants), cela peut être considéré comme un exemple de remise en question des stéréotypes liés au genre ou au handicap et serait codé comme élevé.

(2.1) En quoi les attentes en termes de comportement diffèrent-elles des directives ou instructions relatives à une activité ?

Les attentes en termes de comportement se concentrent sur le comportement attendu pendant une activité, tandis que les instructions relatives à une activité se concentrent sur les étapes nécessaires pour réaliser une activité. Par exemple, l'enseignant peut donner des instructions pour une activité en disant « Lisez le premier paragraphe, puis répondez aux questions à la page 12 ». Il s'agit là d'une instruction qui indique aux élèves ce qu'ils doivent faire pour réaliser l'activité. D'un autre côté, l'enseignant peut fournir des instructions sur le comportement attendu en disant par exemple : « Si vous avez des questions, levez la main en silence », exprimant donc clairement le comportement attendu des élèves pendant l'activité.

(2.3) Il y a un élève qui dort en classe, mais je sais qu'il a travaillé toute la nuit. L'enseignant semble sympathique avec lui et le laisse dormir. Est-ce que cela affecte le score ?

Il y a deux problèmes ici. Premièrement, les observateurs doivent faire très attention de ne laisser aucune information extérieure influencer leurs scores. Quelle que soit la raison, codez et marquez uniquement ce qui est observé pendant le segment.

Le deuxième problème est la définition de ce qu'est une mauvaise conduite. Deux facteurs peuvent être pris en compte pour décider si l'élève se comporte mal ou non : l'élève perturbe la classe (déconcentre les élèves qui veulent suivre la leçon) ET l'enseignant est dérangé par cette perturbation. Si ni l'enseignant ni les autres élèves ne sont dérangés par le fait qu'il y a un élève qui dort et que le comportement en question ne perturbe pas le déroulement de la leçon, le score du comportement 2.3 pourrait toujours être élevé, en fonction des autres éléments probants observés dans la classe.

(3.1) Les élèves ne font que lire et discuter d'une histoire en classe. L'enseignant dit : « Aujourd'hui, nous allons parler de [titre de l'histoire] ». Peut-on compter cela comme un énoncé de l'objectif de la leçon ?

L'objectif d'une leçon doit correspondre directement à ce que la classe apprend et fait dans ses activités. Par exemple, si l'enseignant dit « Aujourd'hui, notre sujet est la multiplication » et que la classe entreprend une activité spécifiquement axée sur la multiplication à deux chiffres, cette activité recevra un score moyen, car le sujet n'est pas entièrement représentatif de l'objectif de la leçon. En revanche, si les élèves apprennent simplement le processus de base de la multiplication et entreprennent une activité où ils résolvent des équations telles que $2x2=4$, le score sera élevé car l'activité reflète entièrement l'objectif fixé. Dans ce cas, bien que l'enseignant définisse clairement l'activité pour la classe, il devrait y avoir un objectif pour expliquer pourquoi il lit l'histoire (pour apprendre un nouveau vocabulaire, différentes parties du discours, etc.). Ainsi, cet énoncé seul ne compte pas comme une définition explicite de l'objectif de la leçon.

(3.2a) Qu'entendons-nous par « forme de représentation » ?

Les formes de représentation font référence à la manière dont les enseignants représentent et expliquent le contenu de la leçon. Parmi les six formes de représentation couramment utilisées par les enseignants dans les classes du secondaire figurent les suivantes :

- **Langage parlé** - par exemple, l'enseignant explique verbalement le contenu aux élèves. Il peut s'agir d'une histoire lue par l'enseignant ou du langage parlé que l'enseignant leur fait écouter par la radio, la vidéo ou d'autres technologies.

- **Musique** - par exemple, l'enseignant utilise le chant, la comptine et d'autres formes musicales pour expliquer le contenu aux élèves. Les élèves peuvent ou non chanter/scander avec l'enseignant. Ils ont l'occasion de le faire lorsqu'ils écoutent de la musique et/ou des sons entendus via la radio, la vidéo ou d'autres technologies.
- **Texte** - par exemple, l'enseignant utilise des lettres, des mots, des chiffres et/ou des symboles au tableau pour expliquer le contenu aux élèves. Cela inclut les cas où l'enseignant demande aux élèves de regarder des textes imprimés au tableau, des affiches, des feuilles de travail, des manuels et/ou un écran projeté.
- **Aides visuelles** - par exemple, l'enseignant utilise des photos, des affiches, des images dans des livres et/ou d'autres graphiques pour expliquer le contenu. Cela inclut d'autres formes visuelles telles que le dessin au tableau, le langage des signes et les images trouvées dans les vidéos (ou autres technologies).
- **Objets concrets** - par exemple, l'enseignant fait directement référence à des éléments physiques tels que des objets et/ou d'autres matériaux et/ou les manipule lorsqu'il explique le contenu aux élèves. Cela peut inclure l'utilisation du braille ou d'autres langages tactiles.
- **Mouvement** - par exemple, l'enseignant utilise la danse, l'exercice et/ou d'autres mouvements corporels pour expliquer le contenu aux élèves.

N'oubliez pas que chacune des catégories ci-dessus ne peut être comptée qu'une seule fois. Par exemple, si un enseignant utilise des aides visuelles deux fois au cours d'une leçon, par exemple en montrant aux élèves l'image d'un poisson sur une carte, puis plus tard en montrant aux élèves des images de créatures marines tirées d'un livre d'histoires, cela ne comptera que comme une seule forme de représentation.

(3.2b) Un exemple peut-il compter comme plus d'une forme de représentation ?

Oui. Un enseignant peut utiliser un objet pour expliquer et représenter le contenu d'une leçon sous plusieurs formes différentes.

Par exemple, un enseignant peut lire à haute voix un texte dans un manuel (langage parlé) pendant que les élèves lisent dans leur propre manuel (texte). Il peut également tenir le manuel devant la classe et montrer un diagramme (aide visuelle) lorsqu'il explique le contenu de la leçon (langage parlé). Si l'enseignant demande aux élèves de lire ou de réaliser une activité à partir d'un manuel sans utiliser ce dernier pour expliquer le contenu de la leçon, cela n'est pas considéré comme une forme de représentation. Les manuels scolaires ne sont considérés comme une forme de représentation que lorsque l'enseignant utilise le contenu du manuel pour expliquer le contenu de la leçon.

(3.2c) Toutes les formes de représentation doivent-elles être affichées ou initiées par l'enseignant ?

Un enseignant peut demander à un élève de venir au tableau pour faire une activité (par exemple, dessiner un triangle avec un angle droit) et se référer à cet exemple dans son enseignement. Dans ce cas, l'exemple auquel il se réfère compterait également comme une forme de représentation.

(3.2d) Toutes les formes de représentation doivent-elles être vues par l'ensemble de la classe ?

Si un enseignant explique un contenu à un élève au cours d'une activité indépendante ou d'un travail de groupe - et que cela peut être vu/entendu par l'observateur - les formes de représentation utilisées dans ces cas sont également prises en compte. Par exemple, si un enseignant fait référence à une image produite par un élève tout en faisant des commentaires à un élève individuel, cela peut être considéré comme un exemple d'aide visuelle et peut être compté comme une forme supplémentaire de représentation, à condition qu'aucun autre exemple d'aide visuelle n'ait été utilisé dans le segment de leçon.

(3.3a) Qu'est-ce qui compte exactement dans la vie quotidienne des élèves et comment le juge-t-on « significatif » ?

L'enseignant doit indiquer explicitement comment le contenu est lié à la vie des élèves, plutôt que de laisser les observateurs déduire ce que les enseignants pensent être un lien avec la vie des élèves. Si l'enseignant ne mentionne que des objets que les élèves peuvent rencontrer dans leur vie quotidienne, par ex. « comptons les fleurs », ce lien n'est pas considéré comme significatif. Cependant, si l'enseignant fait une déclaration explicite qui se rapporte à la vie des élèves, par exemple « voici une fleur qui ressemble à celle que nous avons dans le jardin », ce serait comme un effort pour établir un lien. Dans l'exemple ci-dessus, sauf preuve contraire, le comportement est noté moyen car il n'est pas explicitement lié à l'objectif de la leçon. Cependant, si, après avoir établi un lien explicite avec leur propre jardin, il relie l'exemple à l'objectif de la leçon en disant : « Si nous avons deux jardins avec six fleurs chacun, combien de fleurs y a-t-il au total ? », le score serait élevé car l'enseignant relie explicitement l'exemple à la fois à la vie quotidienne des élèves et à l'objectif de la leçon.

(3.3b) Qu'est-ce qui compte comme un effort d'établir des liens avec d'autres connaissances sur le contenu ? Le fait de rappeler ce qui a été appris précédemment compte-t-il comme un lien ?

Possible. Surtout si l'enseignant tente de relier explicitement la leçon à la connaissance du contenu passé. Par exemple, si l'enseignant dit : « Vous vous souvenez quand nous avons appris l'alphabet ? Aujourd'hui, nous allons utiliser l'alphabet pour former des syllabes », il s'agit d'un moyen car, bien que l'enseignant fasse explicitement le lien entre le nouveau contenu et le contenu antérieur, il ne le fait que superficiellement. En revanche, si l'enseignant explique plus en détail comment utiliser l'alphabet pour former des syllabes, il obtient un score élevé parce qu'il ne se contente pas de rappeler ce qui a été appris au cours d'une leçon précédente et de faire référence au lien avec le nouveau contenu, mais il s'appuie sur le contenu antérieur pour mettre en contexte le nouveau matériel. Si l'enseignant se contente de rappeler ce qui a été appris précédemment sans faire un lien explicite avec la leçon en cours, il obtient un score faible. Par exemple, l'enseignant dit : « Vous souvenez-vous de notre cours sur les fractions hier ? Aujourd'hui, nous allons apprendre à connaître les nombres décimaux ».

(3.4a) J'ai du mal à bien cerner la simulation. Comment le reconnaître ? Que dois-je rechercher spécifiquement dans la simulation ?

La simulation d'une procédure ou d'une compétence illustre ce que les élèves sont censés faire dans l'activité ou ultérieurement dans un avenir proche. Les enseignants peuvent faire de la simulation par une démonstration (en montrant comment exécuter une tâche ou en pensant à voix haute. La simulation cognitive, ou « penser à haute voix », fait référence au fait qu'un enseignant discute explicitement d'un processus de réflexion ou d'une stratégie avec les élèves en réfléchissant à voix haute au défi (par exemple, comment extraire une information importante d'un problème écrit, comment sortir l'idée générale d'un texte). Lorsque l'enseignant simule une procédure, il montre toutes ou certaines des étapes d'un processus d'un modèle complet ou partiel. Montrer le produit final peut sembler différent d'une discipline à l'autre, mais l'idée c'est de donner aux élèves un exemple à suivre.

(3.4b) Une simulation doit-elle toujours avoir lieu avant l'activité ?

Généralement, dans une simulation, l'enseignant montre comment on exécute une tâche ou pense à haute voix sur la façon de procéder, puis les élèves font exactement la même chose. Toutefois, la simulation n'a pas toujours forcément lieu avant l'activité. La simulation peut avoir lieu chaque fois que l'enseignant fait la démonstration d'une procédure ou réfléchit à voix haute, que ce soit au début ou à la fin de l'activité. Pour que cela se produise, il est important que la tâche simulée ou la réflexion à voix haute présentée soit la même que la tâche que les élèves sont censés accomplir ou avoir accompli. La simulation peut avoir lieu à la fin du cours si l'enseignant accompagne les élèves dans le processus de réflexion lorsqu'il/elle résout un problème. Cependant, le simple fait de révéler la réponse à une activité d'apprentissage ou à un problème mathématique n'est pas considéré comme de la simulation.

(3.4c) Quelle est la différence entre une explication pédagogique et une simulation ?

Pour faire une simulation à l'intention des élèves, l'enseignant doit accomplir la tâche ou les parties de la tâche qu'il/elle demande aux enfants de faire.

Ici, l'enseignant fait plus que donner des instructions ou expliquer une activité, car il/elle montre ce que les élèves doivent faire. L'enseignant peut également démontrer son processus de réflexion dans le cadre de la simulation. Si la tâche consiste à apprendre la signification de nouveaux mots dans un texte et que l'enseignant fournit simplement aux élèves la définition d'un mot, cela peut à l'élève de comprendre, mais ne constitue pas forcément une simulation. En guise d'exemple de simulation, prenons le cas d'un enseignant qui doit démontrer comment il/elle utilise les indices contextuels pour trouver la signification d'un mot. Par exemple, « Quand je ne connais pas le sens d'un mot (dans ce cas « abrupt »), je relis la phrase, et je réfléchis au contexte. Ici je lis....., donc je sais que cela signifie quelque chose de soudain ou d'inattendu. »

Dans une classe de mathématiques, l'enseignante travaille avec les élèves pour estimer les longueurs en unités standard. Elle explique la longueur d'un centimètre et donne des exemples d'objets courants d'un centimètre de long — cela fait partie de son explication pédagogique (3.2). Pour faire une simulation, l'enseignante peut montrer aux élèves comment estimer. Par exemple, elle peut montrer que la largeur de son doigt est d'environ 1 cm et qu'elle peut utiliser cette information pour essayer d'estimer la longueur d'un crayon en pensant au nombre de doigts qui correspondrait à la longueur du crayon.

(3.4d) J'ai encore du mal à identifier la simulation. D'autres conseils ?

Pour déterminer si l'enseignant a fait de la simulation, posez-vous les questions suivantes :

1. Quelle est l'activité d'apprentissage ? Que demande-t-on aux élèves de faire ou d'apprendre ? L'enseignant a-t-il montré aux élèves à quoi ressemble ce processus ou cette compétence ?
 - a. Demande-t-on aux élèves de suivre un processus ou de mener une activité de réflexion ?
 - b. Si l'on demande aux élèves de mener une activité de réflexion, l'enseignant doit réfléchir à haute voix pour obtenir un score élevé. Si la tâche est de nature procédurale, l'enseignant doit montrer aux élèves toutes les étapes du processus.
2. Les élèves réalisent ensuite une activité similaire au cours de cette leçon ou dans un avenir proche.

(3.4e) Si l'enseignant simule une procédure (le tri, par exemple), mais que l'on demande ensuite aux élèves de mener une activité de tri différente, est-ce considéré comme une simulation ?

Si les élèves effectuent une partie de la procédure, il pourrait s'agir d'une simulation partielle. Cependant, si ce que font les élèves n'est pas lié à la procédure montrée par l'enseignant, on ne peut pas compter cela comme une simulation. Ainsi, si l'activité n'est pas obligatoirement identique, certaines ou toutes les procédures simulées doivent être incluses dans l'activité pour être considérées comme une simulation.

(3.4f) Les élèves et les enseignants peuvent-ils co-construire une simulation ou celui-ci doit-il être entièrement dirigé par l'enseignant ?

Souvent, quand on pense à la simulation, on imagine un enseignant présenter un modèle au profit des élèves, mais il arrive que la simulation ne soit pas entièrement dirigée par l'enseignant et que les élèves fassent partie du processus. Par exemple, les élèves et l'enseignant co-construisent des connaissances en appliquant ensemble une procédure pour arriver au produit final.

(4.1a) Une activité peut-elle être un moyen de vérifier la compréhension ?

Il est important de s'en tenir au manuel en se rappelant que l'enseignant doit poser des questions pour vérifier la compréhension. Cependant, les questions posées par l'enseignant peuvent être écrites ou verbales, ce qui comprendrait une activité. Par exemple, l'enseignant peut distribuer un questionnaire écrit aux élèves et vérifier leurs réponses pour déterminer leur niveau de compréhension. Il est important de noter que le simple fait de donner un test n'est pas une vérification de la compréhension ; l'enseignant doit vérifier les réponses des élèves pendant le segment pour qu'il soit considéré comme un test de compréhension. De plus, la vérification des devoirs (ou du travail assigné avant le segment observé) ne compte pas dans la vérification de la compréhension, sauf s'il est clair que le contenu du travail est lié à la leçon en cours.

(4.1b) Comment savoir ce qui constitue une vérification « efficace » pour la compréhension ? Plus précisément, quelle est la différence entre un score moyen et un score élevé ?

Ce comportement vise à déterminer dans quelle mesure l'enseignant fait l'effort de vérifier si les élèves comprennent le contenu. Dans une vérification efficace de la compréhension, l'enseignant donne à chaque élève l'occasion de montrer ce qu'il sait. Par exemple, un moyen très efficace de vérifier la compréhension consiste à demander aux élèves de venir au tableau pour résoudre un problème de mathématiques. Cette vérification est jugée très efficace car l'enseignant est capable de voir dans quelle mesure chaque élève comprend et est capable d'exécuter la tâche ; cependant, ce système ne permet pas à l'enseignant de s'assurer de la compréhension de la PLUPART des élèves. La différence entre un score moyen et un score élevé réside dans la capacité de l'enseignant à obtenir ou non des informations sur la compréhension de la PLUPART des élèves au cours de la leçon. Par exemple, une manière très efficace par laquelle un enseignant peut déterminer la compréhension de la plupart des élèves est de leur demander s'ils sont d'accord ou non avec les déclarations par un pouce vers le haut ou vers le bas. Ce comportement ne prend pas en compte ce que l'enseignant fait ou non de cette information (c'est le comportement 4.3 qui s'en occupe)

(4.2a) Au cours d'un travail indépendant/en groupe, l'enseignant circule dans la classe mais ne s'approche pas des élèves ou ne leur parle pas du tout. Peut-on compte cela comme un suivi ?

Oui. L'enseignant peut vérifier la compréhension des élèves sans fournir de commentaires. Il est parfois difficile de déterminer si l'enseignant regarde le travail de l'élève en se promenant dans la classe. Ainsi, si l'enseignant se contente de circuler dans la classe pendant un travail indépendant ou en groupe, ce comportement sera noté comme moyen. Les repères visuels doivent également être pris en compte : par exemple, l'enseignant montre du doigt le travail des élèves, se penche, ou dit quelque chose que l'observateur ne peut pas entendre. Si l'enseignant est observé en train de surveiller la plupart des élèves de cette manière, ce comportement peut obtenir un score élevé.

(4.2b) L'enseignant demande aux élèves d'écrire le nom de l'école et la date dans leurs cahiers. Ils passent beaucoup de temps à le faire. Est-ce que cela compte comme travail indépendant ?

Oui, écrire dans leurs cahiers est une tâche d'apprentissage pour les élèves qui le font de manière indépendante. Autres exemples de travail indépendant : copier des exemples du tableau lorsque l'enseignant demande aux élèves de compléter de manière indépendante les tâches assignées (par exemple, écrire un nom propre, dessiner une image, compléter des équations mathématiques, etc.).

Si les élèves lisent quelque chose à l'unisson (par exemple, l'alphabet) et que l'enseignant circule dans la classe et s'approche des élèves et les corrige, cela comptera comme une activité pour toute la classe. Cela ne compte pas donc comme travail indépendant / de groupe. Les commentaires de l'enseignant seraient consignés dans les commentaires (5.1) et / ou les ajustements (4.3).

(4.3) La plupart des exemples d'ajustement portent sur l'explication du contenu. Y a-t-il d'autres façons pour un enseignant de procéder à des ajustements ?

Bien que l'enseignant puisse efficacement procéder à des ajustements en expliquant davantage le contenu, adapter l'enseignement signifie donner plus de possibilités d'apprendre, donc l'enseignant peut aussi le faire d'autres manières. Par exemple, l'enseignant peut donner plus de temps pour terminer une tâche, fournir aux élèves qui terminent tôt des tâches supplémentaires ou plus avancées. Il arrive parfois qu'il y ait un chevauchement entre les commentaires et l'ajustement de l'enseignement, car l'enseignant peut commenter le travail des élèves et ajuster l'enseignement ; cependant, tous les commentaires ne doivent pas être considérés comme des ajustements. Si un enseignant demande à un élève de présenter l'information d'une manière différente pour faciliter la compréhension des autres élèves (par exemple, en écrivant un texte plus gros ou en parlant plus fort pour que les autres élèves puissent entendre), cela compterait également comme un ajustement de l'enseignement.

L'enseignant peut également apporter des ajustements en se préparant avant l'activité afin de tenir compte des différents besoins ou niveaux d'apprentissage des élèves. Il peut s'agir de fournir initialement à certains élèves une tâche plus facile ou plus complexe en fonction de leur niveau de compréhension. Un enseignant peut également proposer une activité adaptée à un élève qui a un besoin d'apprentissage particulier, par exemple en utilisant le braille pour un élève malvoyant ou le langage des signes pour un élève malentendant.

(4.3b) Quand le changement de la langue d'enseignement peut-il être considéré comme un ajustement de l'enseignement ?

Comme autre exemple d'ajustement, l'enseignant pourrait changer la langue d'enseignement pour faciliter la compréhension du contenu. Il peut procéder à cet ajustement en réponse à une incompréhension de l'élève ou dans le cadre de l'explication du contenu lorsqu'il est évident que les élèves rencontrent des difficultés à comprendre un concept ou une compétence (par exemple, un enseignant peut poser une question et aucun élève ne répond, ce qui l'incite à changer la langue d'enseignement pour faciliter la compréhension). Dans de nombreux contextes multilingues, il n'est pas rare que les enseignants passent d'une langue à l'autre et, dans ce cas, l'observateur doit veiller à ne prendre en compte que les cas où l'enseignant tente délibérément d'adapter son enseignement pour faciliter la compréhension du contenu. Le changement de langue d'enseignement en tant qu'exemple d'ajustement de l'enseignement ne peut également être noté comme moyen que si un autre exemple d'ajustement substantiel est observé. En effet, les observateurs peuvent ne pas comprendre la langue d'enseignement utilisée par les enseignants et ne peuvent donc pas juger s'il s'agit d'une adaptation légère ou substantielle de l'enseignement.

(5.1/5.2) Il n'y a qu'un seul cas où l'enseignant fournit des commentaires spécifiques. Est-ce suffisant pour attribuer un score élevé ?

Oui, mais cela dépend de la qualité des commentaires de de l'enseignant. Si l'enseignant fait un seul commentaire et fournit des informations de fond sur ce que l'enfant a bien fait ou aide à clarifier les problèmes de compréhension, il peut obtenir un score élevé. Par exemple, en commentant le travail d'un élève, l'enseignant peut dire : « Par quel chiffre doit-on commencer l'ordre croissant ? Le plus grand ou le plus petit ? Le plus petit. Mais tu as commencé par le plus grand. L'ordre croissant commence par le plus petit, donc ça doit être comme ça. » Cependant, si le commentaire est plutôt vague ou sous forme d'allusion, il est probable que l'élément soit noté moyen. Par exemple, pendant que les élèves effectuent un travail indépendant, l'enseignant peut se promener dans la classe et dire à un élève : « Ne l'écris pas là, commence à l'écrire à partir d'ici » ou « Laisse de l'espace entre les mots ». Ces commentaires ne sont pas spécifiques.

(6.1) L'enseignant pose de nombreuses questions ouvertes mais ne donne pas aux élèves la possibilité de répondre ou répond à la place des élèves. Comment dois-je noter cela ?

Cette situation illustre bien la distinction entre un score élevé et un score moyen. Si un enseignant pose de nombreuses questions ouvertes mais ne donne pas aux élèves la possibilité de répondre ou répond à la place des élèves, il n'a pas la possibilité de s'appuyer sur les réponses des élèves. Il s'agira donc d'un score moyen. Pour obtenir un score élevé, l'enseignant doit poser au moins 3 questions ouvertes ET au moins une de ces questions doit s'appuyer sur les réponses des élèves.

(6.2/6.3) Comment puis-je noter ce comportement si les élèves remplissent une feuille de travail ? Comment puis-je savoir si la feuille de travail comprend une tâche de réflexion ou non ?

S'il est impossible de déterminer ce qui figure sur la feuille de travail, cela ne comptera pas pour une tâche de réflexion. Rappelez-vous que vous ne pouvez noter que ce que vous voyez ou entendez. Si vous recevez une indication de ce qui figure sur la feuille de travail (par exemple, à travers les instructions de l'enseignant ou les questions des élèves), vous notez la tâche selon les échelles de qualité décrites dans le manuel.

(6.3) Est-ce que répondre aux questions de réflexion compte comme une tâche de réflexion ?

Répondre à une question ouverte serait considéré comme une tâche de réflexion si les élèves effectuent une tâche de réflexion avec leurs réponses. Par exemple, après avoir lu une histoire, l'enseignant pourrait demander : « Selon vous, comment le personnage principal s'est senti après avoir perdu la compétition ? ». Si un élève répond « Je pense qu'il était triste parce qu'il s'est entraîné très dur et voulait vraiment gagner la compétition », cela compterait comme une tâche de réflexion importante car l'élève explique sa pensée. (Reportez-vous au tableau des tâches de réflexion pour d'autres exemples de tâches de réflexion).

Cependant, si l'enseignant pose une question ouverte et que les élèves répondent en répétant simplement les connaissances qu'ils ont acquises, cela n'est pas considéré comme une tâche de réflexion. Par exemple, l'enseignant peut demander : « Qu'est-ce qui s'est passé après que le personnage principal a perdu la compétition ? Si un élève répond « Il a pleuré », cela ne compterait pas comme une tâche de réflexion car l'élève s'est contenté de répéter une information. Notez que même si vous attribuez un score moyen ou élevé pour 6.3 en raison de la réponse d'un élève à une question ouverte, celle-ci ne doit pas être considérée comme une preuve pour 6.2, sauf si l'enseignant fournit une tâche de réflexion supplémentaire.

(7.1a) Une question ou une tâche ouverte peut-elle être considéré comme une offre de choix aux élèves ?

Si l'enseignant pose une question ouverte, cela ne comptera probablement pas comme un choix. Une tâche de réflexion peut être prise en compte pour l'enseignant qui offre des choix aux élèves si les instructions de l'enseignant impliquent explicitement qu'il souhaite que les élèves fassent un choix. Par exemple, l'enseignant pourrait dire « Choisissez l'un de ces sujets pour votre rédaction » ou « Vous pouvez décider quelle méthode utiliser pour résoudre le problème ».

(7.1b) Comment coder ce comportement s'il n'y a pas d'objectif d'apprentissage clair ?

S'il n'y a pas d'objectif d'apprentissage déclaré ou si l'objectif ne peut pas être déduit des activités d'apprentissage, ce comportement ne peut pas être considéré comme élevé. Il reçoit un score moyen s'il y a un choix explicitement présenté et un score faible s'il n'y a pas de choix présenté.

(7.3a) Quel type d'élément prouverait qu'un élève se porte volontaire ?

Dans ce comportement, l'on note si les élèves fournissent volontairement des informations ou s'ils le font parce qu'on le leur a demandé dans une situation donnée. Réciter des informations en mode « interrogation-réponse » ou répondre à l'unisson aux questions de l'enseignant de manière répétée ou attendue - par exemple, tous les élèves répondent « Oui » à la question « Avez-vous compris » — ne compte pas comme une action volontaire pour participer en classe.

Bien que l'exemple donné dans le manuel soit « les élèves lèvent la main », les élèves fournissent également des informations volontaires lorsqu'ils répondent à des questions sans y être invités. Par conséquent, même s'ils ne lèvent pas la main, si la plupart des élèves se portent volontaires pour répondre aux questions de l'enseignant, cet élément reçoit malgré tout un score élevé. Par exemple, l'enseignant peut demander : « Qui connaît la réponse ? » Si la plupart des élèves donnent leurs réponses à haute voix (avec ou sans main levée) (par exemple, « Moi ! », « La réponse est 5 ! », etc.), le score est élevé ; si seulement quelques élèves répondent, le score est moyen. Notez que la plupart des élèves doivent se porter volontaires pendant tout le cours pour que le score soit élevé.

(8.1a) Que se passe-t-il si les élèves ne semblent pas faire d'efforts en classe ? Comment noter ce comportement ?

Si l'enseignant ne reconnaît aucun effort, même s'il ne fournit aucune tâche ou question qui semble mettre au défi les élèves ou si les élèves ne semblent pas faire d'effort, cet élément doit malgré tout recevoir un score faible. Les enseignants peuvent toujours rechercher des activités que les élèves effectuent ou ont effectuées (par exemple, des devoirs récents) qui peuvent leur valoir une reconnaissance pour leurs efforts, même si cela leur a semblé facile.

(8.1b) Quelle est la différence entre saluer les efforts des élèves (8.1) et utiliser un langage positif (1.2) ?

La reconnaissance des efforts des élèves comprend des commentaires axés spécifiquement sur le travail et les efforts de l'élève. Même si la reconnaissance de ces efforts peut également compter comme un langage positif, un commentaire assimilable à un langage positif ne constitue pas nécessairement une reconnaissance des efforts des élèves. Par exemple, « Tu as vraiment fait des progrès dans ton écriture ! Je constate que tu t'es beaucoup exercé ! » est un commentaire qui compte pour un langage positif ET pour la reconnaissance de l'effort de l'élève. « Bon travail ! Tu écris tellement vite ! » est un exemple de langage positif, mais ne compte pas pour la reconnaissance de l'effort de l'élève.

(8.2a) Si aucune erreur n'est observée, comment déterminer l'attitude de l'enseignant face aux défis ?

Comme les trois choix possibles sont *faible*, *moyen* et *élevé*, l'enseignant s'inscrira toujours dans l'une de ces trois catégories. Toute question pourrait être un défi pour les élèves, donc observer l'enseignant tout au long du segment devrait fournir suffisamment d'informations pour coder ce comportement. Si l'enseignant a une attitude neutre, ne se fâche pas/ne s'impatiente pas ou ne réprimande pas ou ne sanctionne pas les élèves pour avoir commis des erreurs, le score sera alors moyen.

(8.2b) L'enseignant n'a pas grondé un élève, mais il a semblé énervé. Comment dois-je noter cela ?

La réprimande est un exemple d'attitude négative vis-à-vis des défis, mais il est important de prendre en compte d'autres formes de réaction négative, comme l'irritation et l'impatience. Il est important de prendre en compte les différences culturelles (comme pour l'élément 1.1).

(8.2c) En affichant une attitude positive face aux difficultés des élèves, devrais-je considérer le « meilleur » incident ou la moyenne au cours du segment ?

Pour ce comportement, l'observateur doit tenir compte de l'attitude moyenne de l'enseignant au cours du segment. Par exemple, l'enseignant peut montrer une attitude positive vis-à-vis des difficultés de l'élève lorsque ce dernier commet une erreur et dire : « Pas de soucis, c'est comme ça qu'on apprend ». Cependant si, en dehors de cet incident isolé, l'enseignant réprimande de manière constante et explicite ou devient impatient avec les élèves, ce comportement recevra un score faible ou moyen (en fonction du poids des incidents sur le segment). Cependant, s'il n'y a pas d'indications claires d'une attitude négative, une attitude positive suffit pour que le score de ce comportement soit élevé.

(9.2) Comment un enseignant pourrait-il promouvoir la prise de perspective, l'empathie, la maîtrise des émotions et la résolution de problèmes sociaux ?

Exemple de prise de perspective : Un garçon s'énerve parce que ses camarades de classe l'ont exclu d'un jeu. L'enseignant pourrait encourager la prise de perspective en expliquant à l'élève que ses camarades de classe ne savaient peut-être pas qu'il souhaitait se joindre au jeu, puis l'encourager à leur demander s'il pouvait participer.

Exemple d'empathie : Lorsqu'une élève donne une mauvaise réponse et que ses camarades de classe rient, l'enseignant encourage l'empathie en disant : « Ne riez pas, n'oubliez pas que tout le monde se trompe et nous sommes tous là pour apprendre. »

Exemple de maîtrise des émotions : Lorsqu'un élève est nerveux lors d'un exposé devant la classe, l'enseignant encourage la maîtrise des émotions en disant : « C'est normal d'être nerveux lorsqu'on se présente devant la classe, mais n'oublie pas que chaque fois que tu essaies, tu gagnes de la confiance. Alors, on va essayer en respirant profondément et n'oublie pas que je suis là pour t'aider », fournissant ainsi à l'élève des stratégies et un soutien pour gérer ses émotions.

Exemple de résolution de problèmes sociaux : Il y a un problème entre deux élèves. L'enseignant encourage la résolution de problèmes sociaux en reconnaissant le problème, en reconnaissant les émotions des élèves et en leur suggérant de réfléchir ensemble à une solution. L'enseignant peut également simuler intentionnellement des compétences interpersonnelles ; par exemple, l'enseignant peut montrer comment résister à un intimidateur.

Et si j'ai encore une question ?

Lisez, lisez, **lisez** le manuel et ces FAQ. Si votre question reste sans réponse, demandez à votre formateur ou envoyez un courriel à l'adresse teach@worldbank.org. Il est préférable de trouver réponse à vos questions plutôt que de vous lancer dans des suppositions et de finir par coder incorrectement un segment d'observation.

The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records in a business setting. It highlights how proper record-keeping can help in identifying trends, making informed decisions, and ensuring compliance with various regulations. The text emphasizes that records should be organized, up-to-date, and easily accessible to all relevant personnel.

Next, the document addresses the challenges of data management in the digital age. With the increasing volume of data generated by various sources, businesses face the task of storing, securing, and analyzing this information effectively. The text suggests implementing robust data management systems and protocols to mitigate risks and maximize the value of the data.

The third section focuses on the role of technology in streamlining business operations. It explores how automation and digital tools can reduce manual errors, save time, and improve overall efficiency. The document encourages businesses to invest in the latest technologies and provide training to their employees to ensure they can leverage these tools to their full potential.

Finally, the document concludes by discussing the importance of continuous learning and adaptation. In a rapidly changing business environment, companies must stay updated on the latest industry trends and technologies. The text encourages a culture of learning and innovation, where employees are encouraged to share their knowledge and contribute to the organization's growth.

«**Teach** est l'entreprise la plus importante de la Banque mondiale au cours des trente dernières années. »

Eric Hanushek

Paul et Jean Hanna, Chercheur principal, Hoover Institution, Université de Stanford

Jusqu'ici, l'absence de mesures d'observation en accès libre, flexibles et faciles à apprendre et applicables systématiquement en classe, constituait un obstacle majeur aux efforts internationaux visant à améliorer l'éducation. Observer non seulement ce que les *enseignants enseignent*, mais aussi *comment* ils enseignent, est une étape cruciale pour l'amélioration. *Teach* ne se contente pas de combler cette lacune, mais se distingue des mesures d'observation habituelles en ce sens qu'il peut être utilisé de manière systématique, tout en offrant une certaine souplesse pour s'adapter aux variations culturelles. Le processus d'élaboration de *Teach* a été méticuleux, reposant sur une base théorique solide et sur des décennies de recherche empirique. De plus, dans le cadre du travail de validation, *Teach* a été testé dans plus de 15 pays sur quatre continents, ce qui représente une force unique. Les enseignants des salles de classe du monde entier détiennent un grand pouvoir pour façonner notre avenir. L'outil de mesure *Teach* offre une perspective unique dans cet espace. »

Sara Rimm-Kaufman

Professor d'éducation, Center for Advanced Study of Teaching and Learning, Curry School of Education, Université de Virginie

« **Teach** représente une innovation majeure dans nos efforts visant à améliorer l'éducation pour tous. Il nous aide à aborder des questions cruciales telles que : Comment les enseignants peuvent-ils créer un environnement d'apprentissage attrayant et favorable ? Comment les enseignants doivent-ils enseigner afin d'aider les élèves à développer des connaissances fondamentales solides et des compétences en matière de pensée critique ? Comment les enseignants peuvent-ils favoriser l'autonomie, la résilience et la compétence sociale des apprenants ? *Teach* sera un catalyseur pour améliorer l'apprentissage dans le monde entier ! »

Oon Seng Tan

Directeur, Centre for Research in Child Development, National Institute of Education, Singapore

« La révision de *Teach Primary* est extrêmement bien accueillie en tant qu'outil essentiel qui apporte de nouvelles connaissances sur la façon de mesurer les pratiques d'enseignement inclusives qui seront importantes pour observer les apprenants handicapés en classe et faire de *Teach* un outil vraiment précieux pour tous les apprenants. »

Charlotte Vuyiswa McClain-Nhlapo

Spécialiste principale du développement social, Banque mondiale

« **Teach** fournit d'excellents conseils pour observer et évaluer l'enseignement global en classe. L'instrument est impressionnant non seulement par son exhaustivité, mais également par sa spécificité, en citant des pratiques clés en classe et en décrivant des exemples concrets de la façon dont ces pratiques se produisent à différents niveaux de qualité. Un outil utile et accessible pour les chefs d'établissement, les administrateurs et les enseignants eux-mêmes. »

Heather Hill

Jerome T. Murphy Professor d'éducation, Harvard Graduate School of Education ; Créateur de l'outil Mathematical Quality of Instruction (MQI)

« **Teach** est un outil pratique pour les éducateurs du monde entier qui souhaitent réellement améliorer la qualité des pratiques en classe. » Conçu spécifiquement pour un public international, *Teach* s'appuie sur un ensemble de recherches solides et a été piloté dans de nombreux pays. Bien que les protocoles d'observation aient été principalement utilisés pour évaluer l'enseignement, leur plus grande promesse réside dans la possibilité de créer une vision pédagogique commune et de fournir aux enseignants des commentaires spécifiques sur la manière d'améliorer leur enseignement. *Teach* offrira sans aucun doute de telles possibilités d'apprentissage aux enseignants et chefs d'établissement du monde entier. »

Pam Grossman

Doyenne et Professeur George and Diane Weiss, Graduate School of Education, University of Pennsylvania ; Créatrice de l'outil PLATO (Protocol for English Language Arts Teaching Observation)

« **Teach** est un outil d'observation en classe qui a clairement été conçu pour tenir compte des réalités des pays à revenu faible ou intermédiaire. Les explications claires, les exemples bien conçus et les questions-réponses facilitent l'interprétation et garantissent la compréhension commune des observateurs. **La simplicité de l'outil le rend particulièrement adapté à l'observation des salles de classe**, mais également à la saisie d'informations permettant d'améliorer les pratiques des enseignants. *Teach* est également le tout premier outil d'observation en classe qui consigne les efforts des enseignants afin de favoriser les compétences sociales. »

Sara Ruto

Directeur, People's Action for Learning (PAL) Network



WORLD BANK GROUP
Education

Contactez-nous à teach@worldbank.org et visitez-nous sur www.worldbank.org/education/teach

