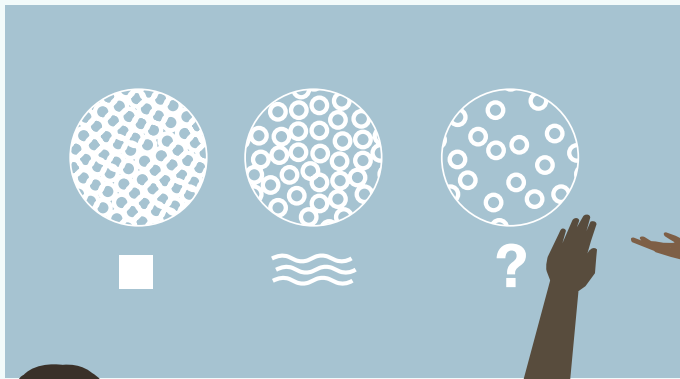


MANUEL DE
L'OBSERVATEUR

Teach Secondary





Teach Secondary

**MANUEL DE
L'OBSERVATEUR**

© 2023 Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale 1818 H Street NW, Washington, DC 20433

Téléphone : 202-473-1000 ; Internet : www.worldbank.org

Certains droits sont réservés.

Ce document est réalisé personnel de la Banque mondiale avec des contributions externes. Les résultats, interprétations et conclusions présentés dans ce document ne reflètent pas nécessairement les points de vue de la Banque mondiale, de son Conseil d'administration ou des gouvernements qu'ils représentent. La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des informations contenues dans ce document. Aucune disposition du présent document ne constitue ou ne peut être considérée comme une limitation ou une renonciation aux privilèges et immunités de la Banque mondiale, qui sont tous spécifiquement réservés.

Droits et autorisations



Ce travail 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 tes libre de copier, distribuer, transmettre et adapter ce document, y compris des fins commerciales, dans les conditions suivantes :

Tout litige découlant de la présente licence qui ne peut être réglé à l'amiable sera soumis à la médiation conformément au règlement de médiation de l'OMPI en vigueur au moment de la publication du document. Si la demande de médiation n'est pas résolue dans les quarante-cinq (45) jours suivant la demande, vous ou le Concédant pouvez, conformément à une notification d'arbitrage communiquée par des moyens raisonnables à l'autre partie, soumettre le litige à un arbitrage définitif et contraignant qui se déroulera conformément aux règles d'arbitrage de la CNUDCI en vigueur à ce moment-là. Le tribunal arbitral est composé d'un seul arbitre et la langue de la procédure est l'anglais, sauf convention contraire. Le lieu de l'arbitrage est celui où le Concédant a son siège social. La procédure d'arbitrage sera menée à distance (par exemple, par conférence téléphonique ou par écrit) dans la mesure du possible, ou se déroulera au siège de la Banque mondiale à Washington, DC.

Attribution – Veuillez citer le document comme suit : Banque mondiale. (2023). Teach Secondary. Washington, DC : La Banque mondiale. Licence : Creative Commons Attribution CC BY 4.0 IGO.

Traductions – Si vous procédez à une traduction de ce document, veuillez ajouter la clause de non-responsabilité suivante à l'attribution : Cette traduction n'a pas été effectuée par la Banque mondiale et ne doit pas être considérée comme une traduction officielle de la Banque mondiale. La Banque mondiale ne peut pas être tenue pour responsable de la teneur ou des erreurs contenues dans cette traduction.

Adaptations – Si vous procédez à une adaptation de ce document, veuillez ajouter la clause de non-responsabilité suivante à l'attribution : Il s'agit d'une adaptation d'un document original de la Banque mondiale. Les points de vue et opinions exprimés dans l'adaptation relèvent de la seule responsabilité de l'auteur ou des auteurs de l'adaptation et ne sont pas approuvés par la Banque mondiale. Le manuel Teach est destiné à être utilisé dans le cadre d'observations en classe et n'est pas destiné à la vente.

Contenu de tiers – La Banque mondiale n'est pas nécessairement propriétaire de tout le contenu du présent document. Elle ne garantit donc pas que l'utilisation d'un élément ou d'une partie du contenu appartenant à un tiers n'enfreindra pas les droits de ce tiers. Le risque de réclamations résultant d'une telle violation vous incombe exclusivement. Si vous souhaitez réutiliser un contenu du document, il vous incombe de déterminer si une autorisation est nécessaire pour cette réutilisation et d'obtenir l'autorisation du détenteur des droits d'auteur. Les exemples de composants peuvent inclure, sans s'y limiter, des tableaux, des figures ou des images.

Toutes les questions relatives aux droits et aux licences doivent être adressées à Teach, Le Groupe de la Banque mondiale, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, États-Unis ; adresse électronique : teach@worldbank.org.

Couverture et conception intérieure : Danielle Willis, Washington, DC, États-Unis

TABLE DES MATIÈRES

L'ÉQUIPE TEACH SECONDAIRE	iv
INTRODUCTION	1
PROCÉDURES DE CODAGE	5
MANUEL DE L'OBSERVATEUR	13
TEMPS CONSACRÉ À LA TÂCHE	
TEMPS CONSACRÉ À L'APPRENTISSAGE	17
QUALITÉ DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	
CULTURE DE LA CLASSE	19
ENVIRONNEMENT PROPICE À L'APPRENTISSAGE	20
ATTENTES POSITIVES EN MATIÈRE DE COMPORTEMENT	22
ENSEIGNEMENT	23
FACILITATION DU DÉROULEMENT DU COURS	24
VÉRIFICATION DE LA COMPRÉHENSION	25
RETOUR D'INFORMATION	26
PENSÉE CRITIQUE	27
COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES	30
AUTONOMIE	31
PERSÉVÉRANCE	32
COMPÉTENCES SOCIALES ET COLLABORATIVES	33
LISTE DE CONTRÔLE : AUTRES ASPECTS DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION	34
FOIRE AUX QUESTIONS	39

ÉQUIPE TEACH SECONDARY

Remerciements

Teach Secondary a été préparé par une équipe dirigée par Ezequiel Molina et Emma Carter. L'équipe de base était composée de Jenny Beth Aloys, Carolina Moreira Vásquez, Gabrielle Arengé, Gill Althia Francis, Maria Tsapali, Diego Luna-Bazaldua et Estefania Avendano. L'équipe tient à remercier les autres membres de l'équipe qui ont contribué à l'élaboration du cadre sur lequel *Teach Secondary* est construit pour leurs retours d'information utiles. Il s'agit notamment d'Adelle Pushparatnam, de Tracy Wilichowski et de Carolina Melo Hurtado. Nous tenons également à remercier Ana Teresa Del Toro Mijares et Carla Agustina Froy pour leurs conseils et leur soutien dans le cadre du développement de *Teach Secondary*. Nous remercions également Nidhi Singal et le groupe consultatif sur l'inclusion, composé de Jo Westbrook, Rabea Malik et Joshua Josa, pour leurs retours d'information et leurs conseils sur les révisions de l'instrument relatives à l'inclusion.

Sarah Fuller Klyberg a été la rédactrice en chef. Le manuel et l'instrument d'observation ont été conçus par Danielle Willis. Janet Adebo a fourni un soutien administratif.

L'équipe de *Teach Secondary* a bénéficié des conseils d'un groupe consultatif technique composé de Kwame Akyeampong, Lindsay Brown, Daniel Muijs, Herine Otieno-Menya, Albert Paulo Tarmo et Pauline Rose.

Plusieurs collègues ont fourni des commentaires, des retours d'information et des informations utiles sur l'outil, notamment Leandro Costa, Heather Hill, Carolina Melo Hurtado, Kenglin Lai, Kesha Lee, Rhiannon Moore, Charlotte Vuyiswa McClain-Nhlapo,

Karthika Radhakrishnan-Nair, Sara Rimm-Kaufmann, Andrea Rolla, Caine Rolleston, Anusha Pudugramam Ramakrishnan, Shwetlena Sabarwal, et Bethany Wilinski.

L'équipe est également reconnaissante au Research for Equitable Access and Learning Centre de l'Université de Cambridge et à Laterite qui a développé en collaboration avec l'équipe *Teach* de la Banque mondiale et utilisé une version préliminaire de *Teach Secondary* dans des classes de mathématiques du secondaire au Rwanda pour l'initiative Leaders in Teaching de la Fondation Mastercard.¹ L'équipe souhaite remercier tout particulièrement Collins Kweyamba, Ezron Mucyo et Fabiola Niwenshuti de Laterite pour leur aide dans le codage et leurs retours d'information sur les révisions apportées à l'outil.

Omar Arias, responsable des pratiques au sein de l'équipe chargée des connaissances et de l'innovation au niveau mondial, a fourni des conseils généraux pour l'élaboration et la préparation de *Teach Secondary*. L'équipe remercie les responsables mondiaux du groupe thématique sur le curriculum, l'enseignement et l'évaluation, du groupe thématique sur la carrière et le développement professionnel des enseignant(e)s et du groupe thématique sur l'éducation inclusive pour leur soutien et leurs conseils tout au long du processus. L'équipe est particulièrement reconnaissante à Jaime Saavedra, directeur principal de la pratique mondiale en matière d'éducation, pour son leadership, sa direction et son soutien indéfectible.

L'équipe tient à exprimer sa gratitude pour le soutien généreux apporté par Porticus, dont le financement via le programme de subvention *Measuring and supporting effective teaching practices : The development of Teach Secondary et Coach*, a permis le développement de *Teach Secondary*.

L'équipe présente ses excuses à toute personne omise par inadvertance dans cette liste et exprime sa gratitude à tous ceux qui ont contribué à

Teach Secondary, y compris ceux dont les noms n'apparaissent peut-être pas ici.

Enfin et surtout, les membres de l'équipe tiennent à remercier tous les enseignant(e)s qui nous ont accueillis dans leur classe et nous ont aidés à observer leur pratique dans le cadre de ce projet.

DES QUESTIONS ? Contactez-nous à l'adresse suivante : teach@worldbank.org.

INTRODUCTION

Quels sont les indicateurs évalués par Teach Secondary ?

*Teach Secondary*² diffère des autres outils d'observation de classe en ce qu'il permet de recueillir (i) le temps que les enseignant(e)s consacrent à l'apprentissage, la mesure dans laquelle les élèves se consacrent à leur tâche et s'ils participent activement à l'apprentissage ; (ii) la qualité des pratiques d'enseignement qui contribuent à développer les compétences socio-émotionnelles et cognitives des élèves ; et (iii) d'autres aspects de l'environnement d'apprentissage, tels que l'accessibilité de l'environnement physique, y compris l'aménagement de la classe et le matériel disponible.

Dans le cadre de la composante « Temps consacré aux tâches », trois *instantanés* de 1 à 10 secondes sont utilisés pour enregistrer les actions de l'enseignant(e), le nombre d'élèves qui se consacrent aux tâches pendant toute la durée de l'observation et le fait que les élèves participent activement à l'apprentissage. La composante « Qualité des pratiques d'enseignement », s'articule autour de trois axes principaux : la culture de la classe, l'enseignement et les compétences socio-émotionnelles³ (voir le graphique à la page 3). Ces domaines comportent 9 volets correspondants qui renvoient à 29 comportements. Les comportements sont caractérisés comme faibles, moyens ou élevés, sur la base des preuves réunies au cours de l'observation. Ces notes de comportement sont traduites en une échelle de 5 points qui quantifie les pratiques d'enseignement telles qu'elles ont été recueillies au cours d'une série de deux observations de cours de 15 minutes.

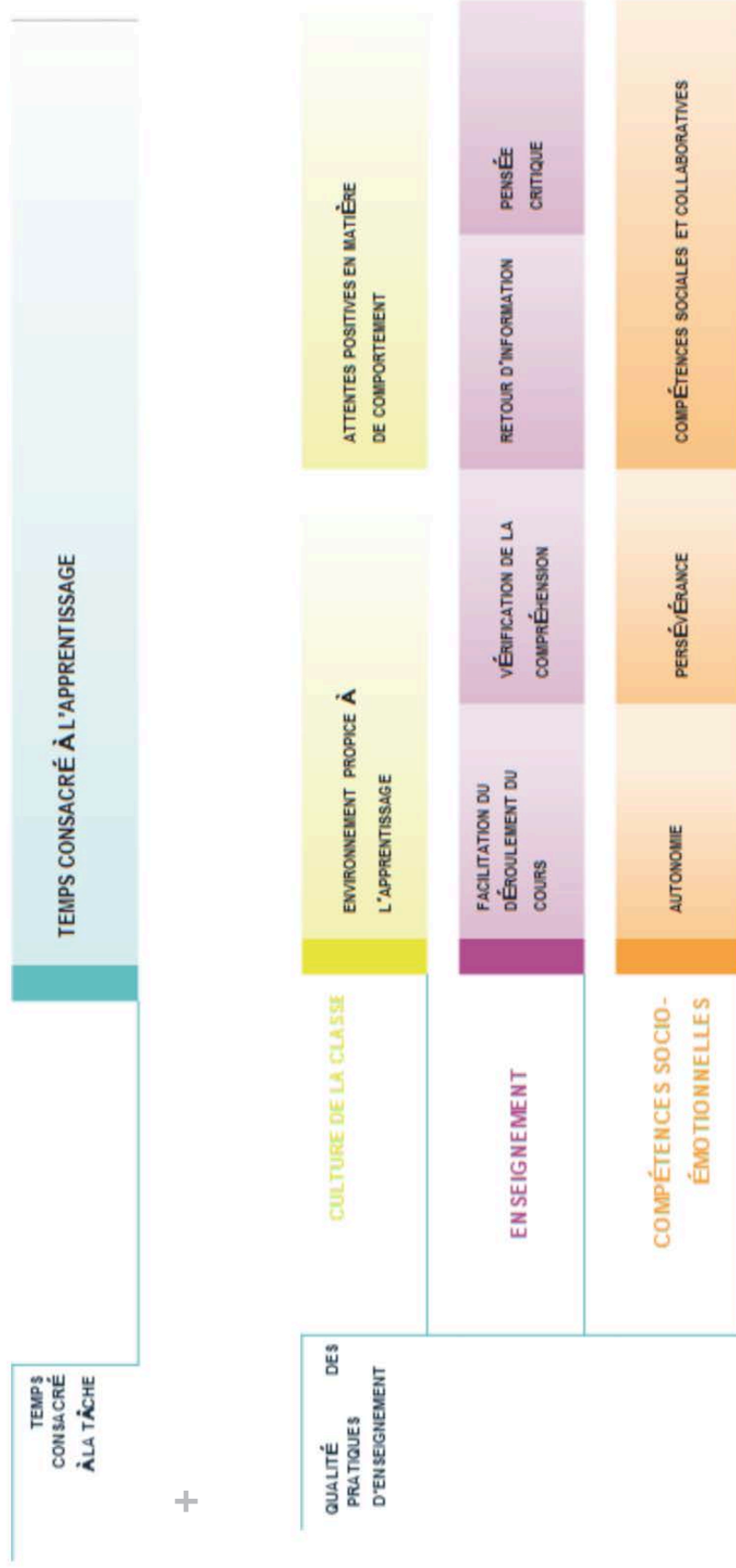
1 CULTURE DE LA CLASSE : L'enseignant(e) crée une culture propice à l'apprentissage. L'accent n'est pas mis ici sur la correction par l'enseignant(e) des comportements négatifs des élèves, mais plutôt sur la mesure dans laquelle l'enseignant(e) crée : (i) un environnement propice à l'apprentissage en traitant tous les élèves avec respect, en employant systématiquement un langage positif, en répondant aux besoins des élèves, en remettant en question les stéréotypes liés au genre et au handicap et en ne faisant pas preuve de préjugés liés au genre ou au handicap dans la classe ; et (ii) des attentes positives en matière de comportement en définissant des attentes claires en matière de comportement, en appréciant le comportement positif de l'élève et en reprenant de manière efficace les comportements inappropriés.

2 ENSEIGNEMENT : L'enseignant(e) enseigne de manière à approfondir la compréhension de l'élève et à encourager la pensée et l'analyse critiques. L'accent n'est pas mis ici sur les méthodes d'enseignement axées sur des matières spécifiques, mais plutôt sur la mesure dans laquelle l'enseignant(e) : (i) facilite le déroulement du cours en formulant explicitement les objectifs du cours qui sont alignés sur l'activité d'apprentissage, en recourant à de multiples formes de représentation pour expliquer le contenu, en reliant l'activité d'apprentissage à d'autres connaissances du contenu, à la vie quotidienne des élèves ou à des expériences du monde réel, et en modélisant l'activité d'apprentissage en faisant des démonstrations ou en réfléchissant à haute voix ; (ii) ne se contente pas de passer d'un sujet à l'autre, mais vérifie la compréhension des élèves à l'aide de questions, de messages-guides ou d'autres stratégies pour déterminer leur niveau de compréhension, en surveillant les élèves pendant le travail en groupe et indépendant, et en adaptant son enseignement au niveau des élèves ; (iii) fournit un retour d'information en formulant des commentaires spécifiques ou des messages-guides pour aider à clarifier les incompréhensions des élèves ou à identifier leurs réussites ; et (iv) encourage les élèves à faire preuve d'esprit critique en posant des questions ouvertes et en leur proposant des tâches de réflexion qui les obligent à analyser activement le contenu. Les élèves font preuve d'esprit critique en exécutant des tâches de réflexion, en expliquant leur raisonnement ou en posant des questions ouvertes.

3 COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES : L'enseignant(e) favorise les compétences socio-émotionnelles qui encouragent les élèves à réussir à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Pour développer les compétences sociales et émotionnelles des élèves, l'enseignant(e) : (i) inculque l'autonomie en donnant aux élèves la possibilité de faire des choix et d'assumer des rôles significatifs en classe, et les élèves font preuve d'autonomie en se portant volontaires pour participer aux activités de la classe ; (ii) encourage la persévérance en saluant les efforts des élèves, plutôt qu'en se concentrant uniquement sur leur intelligence ou leurs aptitudes naturelles, en adoptant une attitude positive face aux défis des élèves en considérant les échecs et les frustrations comme faisant partie du processus d'apprentissage, et en encourageant les élèves à se fixer des objectifs à court et à long terme ; et (iii) favorise le développement des compétences sociales et collaboratives en encourageant la collaboration par l'interaction avec les pairs et en promouvant les compétences interpersonnelles, telles que la prise de recul, l'empathie, la maîtrise des émotions et la résolution de problèmes d'ordre social. Les élèves font preuve de compétences sociales et collaboratives en collaborant les uns avec les autres par le biais de l'interaction entre pairs.

Enfin, *Teach Secondary* est accompagné d'une liste de contrôle permettant d'évaluer d'autres aspects de l'environnement d'apprentissage liés à la qualité structurelle, notamment l'accessibilité de l'environnement physique et certains aspects de l'aménagement de la salle de classe et du matériel disponible, qui peuvent être utilisés en même temps que les volets d'observation de la salle de classe.

CADRE DE TEACH



Comment Teach Secondary a-t-il été développé ?

Pour mettre au point une version opérationnelle de l'outil, l'équipe chargée du développement de *Teach Secondary* a rigoureusement étudié, révisé et testé différentes itérations de l'outil sur une période de deux ans.

- 1** Le développement de *Teach Secondary* a commencé par le test d'une version adaptée de *Teach*, développée par des chercheurs du Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre et de Laterite en collaboration avec l'équipe *Teach* de la Banque mondiale, dans 103 classes de mathématiques du secondaire au Rwanda dans le cadre de l'initiative Leaders in Teaching de la Fondation Mastercard.⁴ Les révisions à ce stade se sont limitées à des exemples de comportement, plutôt qu'au cadre de base de l'outil, et se sont largement concentrées sur le sujet des mathématiques en raison de l'objectif de la recherche. Sur la base de ces travaux préliminaires, des chercheurs du Centre REAL ont rejoint l'équipe *Teach* en tant que consultants pour soutenir le développement de *Teach Secondary* en vue d'une utilisation plus large dans le cadre de différentes matières et contextes.
- 2** L'équipe chargée du développement a examiné les données théoriques et empiriques provenant de pays à revenu faible et intermédiaire afin d'évaluer plus en détail la pertinence du cadre *Teach* existant pour le niveau secondaire et les pratiques de classe supplémentaires applicables à ce stade de la scolarité, mais non prises en compte dans l'outil existant. Cet examen comprenait également des analyses approfondies des protocoles d'observation existants qui ont été appliqués dans les salles de classe du secondaire, en mettant l'accent sur ceux utilisés dans les pays du Sud global. Cet examen a été complété par des discussions approfondies avec des universitaires et des praticiens de l'éducation, y compris ceux spécialisés dans l'éducation inclusive, qui ont fourni des retours d'information précieux sur la mesure dans laquelle *Teach* était pertinent pour les contextes de l'enseignement secondaire et devait être révisé pour améliorer son applicabilité à ce stade de la scolarité. Ce processus a conduit à de nouvelles modifications de l'outil et a abouti à un cadre élargi de 10 volets et 34 comportements.
- 3** Ce cadre élargi constituait la première version de travail de l'outil *Teach Secondary*, qui visait à recueillir à la fois la qualité et la fréquence des pratiques d'enseignement telles qu'elles sont évaluées pour chaque volet. Cet outil préliminaire a ensuite été soumis à un examen interne, auquel ont participé de nombreux collègues de *Teach* qui ont joué un rôle déterminant dans l'élaboration du protocole d'observation initial et dans son adaptation à d'autres niveaux d'enseignement. Ce processus a donné lieu à de nouvelles révisions et à des discussions constructives sur les changements à apporter à *Teach Secondary* qui pourraient également compléter d'autres versions de l'outil.
- 4** L'outil préliminaire *Teach Secondary* a été testé à l'aide de séquences vidéo en classe en Ouganda, en Tanzanie et en Guyane. Ces essais ont permis à l'équipe de constater que plusieurs des nouveaux comportements devaient être repensés en raison de problèmes de codage liés à la fiabilité et/ou à la distinction entre les pratiques et les comportements existants. Cette découverte a donné lieu à un processus dynamique de révision au cours duquel les modifications apportées aux comportements et aux méthodes de notation ont été discutées, adaptées et testées afin d'en améliorer la clarté et la fiabilité. Quand ce résultat n'a pu être atteint, des éléments ont été supprimés de l'instrument. Ce processus a abouti à un outil composé de 10 volets et de 32 comportements.
- 5** L'équipe chargée de l'élaboration de l'outil a réuni un groupe consultatif technique composé de Kwame Akyeampong, Lindsay Brown, Daniel Muijs, Herine Otieno-Menya, Albert Paulo Tarmo et Pauline Rose, qui ont fourni un retour d'information écrit sur l'outil. Leurs commentaires ont été compilés et traités dans le cadre d'un atelier technique, au cours duquel les experts ont clarifié les retours d'information et conseillé l'équipe sur les questions à traiter en priorité et sur la manière d'intégrer les commentaires afin d'améliorer l'outil.

PROCÉDURES DE CODAGE

Protocole

Avant, pendant et après une observation, les observateurs doivent être conscients et respectueux de l'environnement scolaire en suivant ce protocole.

AVANT

FOURNITURES :

Assurez-vous d'avoir le manuel, le dossier d'observation, un crayon ou un stylo, les formulaires de consentement, 5 et une montre ou un téléphone.

ARRIVÉE :

Présentez-vous au directeur et rendez-vous dans la salle de classe désignée au moins 10 minutes avant le début des cours.

Présentez-vous à l'enseignant(e), expliquez-lui le but de votre visite et rappelez-lui la nature confidentielle de l'observation :

« Bonjour, M./Mme [prénom de l'enseignant(e)], je travaille pour [organisation affiliée]. Votre école a été sélectionnée au hasard pour une enquête qui comprend des observations en classe. L'objectif de l'enquête est d'en savoir plus sur les pratiques d'enseignement dans [nom du district/de la ville]. Ces observations ne seront pas utilisées à des fins d'évaluation et votre identité restera entièrement confidentielle. Veuillez donner votre cours comme vous le feriez normalement ».

DÉSACCORD :

Si un(e) enseignant(e) ne souhaite pas faire l'objet d'une observation, rappelez-lui qu'il ne s'agit pas d'une évaluation, que son identité restera anonyme et qu'aucune information relative à l'observation ne sera communiquée aux autorités scolaires. Il n'est pas possible de forcer un(e) enseignant(e) à faire l'objet d'une observation. Si l'enseignant(e) refuse de donner son accord, quittez la salle de classe et consignez ce qui s'est passé sur la fiche d'observation.

LISTE DE CONTRÔLE (le cas échéant) :

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

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

PENDANT

INSTALLATION :

Asseyez-vous au fond de la classe pour voir l'ensemble de la classe ; assurez-vous que votre présence n'empêche pas les élèves de suivre leur cours.

Si vous vous rendez dans une salle de classe avec un autre observateur, asseyez-vous séparément et abstenez-vous de parler à l'autre observateur et ce, jusqu'à la fin du cours.

Veillez à ce que votre téléphone portable soit en mode silencieux et abstenez-vous d'envoyer des SMS, de passer des appels téléphoniques, d'utiliser Facebook ou Twitter, de prendre des photos et de vous livrer à d'autres activités distrayantes.

OBSERVATION :

Commencez l'observation à l'heure prévue pour le début du cours ; si l'enseignant(e) est en retard, attendez qu'il arrive et notez l'heure sur la fiche d'observation.

S'il s'agit d'un cours destiné à des élèves de plusieurs niveaux, considérez l'observation comme portant sur un seul niveau et inscrivez-la sur la fiche d'observation.

PAS D'INTERACTION :

Évitez de discuter avec les élèves ou l'enseignant(e) ou de les distraire et ne participez pas aux activités de la classe, même si on vous le demande explicitement.

Ne vérifiez pas les manuels, feuilles de travail, cahiers ou autres travaux des élèves.

Évitez les expressions non verbales positives ou négatives et adoptez une attitude neutre pour ne pas distraire l'enseignant(e) par inadvertance.

Réorientez l'enseignant(e) et les élèves vers le cours s'ils posent des questions ou concentrent leur attention sur votre présence.

APRÈS

CONCLUSION :

Remerciez l'enseignant(e) de vous avoir permis de mener l'observation.

À la fin de la deuxième observation, gardez le silence dans la salle de classe et terminez le codage sans distraction.

DISCRÉTION :

Évitez de discuter des résultats avec l'enseignant(e). Si un(e) enseignant(e) pose des questions sur ses performances, rappelez-lui poliment que cette observation n'est pas une évaluation de performance. Par exemple :

« L'objectif de l'observation était d'en apprendre davantage sur les pratiques d'enseignement ; les notes prises au cours de cette observation seront utilisées dans le cadre d'une étude plus large sur les pratiques d'enseignement à [nom du district/de la ville]. J'ai beaucoup apprécié d'assister à votre cours et je vous remercie de m'avoir accepté dans votre classe ».

Ne discutez pas des résultats de la classe avec qui que ce soit. Vous pouvez donner le numéro de votre superviseur si l'enseignant(e) insiste.

Ne discutez pas de ce qui s'est passé durant le cours sur un ton plaisantin ou irrespectueux.

Ce comportement peut nuire à votre crédibilité en tant qu'observateur.

LISTE DE CONTRÔLE (le cas échéant) :

Remplissez la section « À remplir après l'observation ».

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

Durée de l'observation

Les observations doivent être divisées en deux parties de 15 minutes⁶. La première séquence de l'observation commence à l'heure prévue pour le cours, mais si l'enseignant(e) ou les élèves ne sont pas présents à l'heure prévue pour le cours ou si le cours est retardé, l'observation commence lorsque l'enseignant entre dans la salle de classe. Après chaque observation de 15 minutes, les observateurs doivent consacrer 10 à 15 minutes à la notation de l'observation, en fonction de la durée de la classe. Par exemple, dans une classe de 45 minutes, la première séquence d'observation commence à l'heure prévue et dure 15 minutes. L'observateur s'arrête ensuite (même si le cours se poursuit) et passe les 15 minutes suivantes à noter la séquence 1. L'observateur passe ensuite les 15 minutes restantes du cours à observer la séquence

2. Après la fin du cours, l'observateur consacre encore 15 minutes à la notation de la séquence 2. Les observateurs doivent toujours enregistrer la durée de chaque séquence d'observation sur la feuille de notation. Si le cours se termine avant la durée prédéterminée de l'observation, les observateurs doivent tout de même coder la séquence. Il est important de noter avec précision les informations relatives à la longueur des séquences, aux démarrages tardifs et aux fins avant l'heure, car ces informations seront utilisées pour l'analyse des données.

Prise de notes

Une fois l'observation débutée, l'observateur se sert du formulaire de prise de notes pour documenter ce que dit l'enseignant(e) en notant des comportements, des questions, des instructions et des actions spécifiques. Cette prise de notes est essentielle pour coder de manière objective et fiable, car elle fournit des preuves pour les notes choisies. Lors de la prise de notes, il est important d'être aussi descriptif que possible. Les observateurs se serviront de leurs notes et les compareront aux descriptions du manuel pour déterminer les échelles de qualité du comportement et pour causer une note globale combinée pour chaque volet. Dès que les observateurs ont terminé une observation, chaque note doit être justifiée par des preuves tirées de l'observation.

Lors de la prise de notes, il est important de rechercher les comportements spécifiques de l'élève et de l'enseignant(e) qui sont clairement inclus dans l'outil. Tous les observateurs doivent créer un système de prise de notes qui leur convient ; vous trouverez ci-dessous quelques techniques utiles de prise de notes.⁷

TECHNIQUE	CE QUI EST OBSERVÉ	CE QUI EST ÉCRIT
ÉCRITURE : citations des enseignant(e)s (T) ou des élèves (S)	Après un cours sur les nombres exponentiels, l'enseignant(e) a demandé aux élèves de faire le lien entre le cours en cours et un cours précédent en leur demandant de calculer un nombre à la puissance 3. Elle a demandé : « Qui peut appliquer la règle que nous avons apprise hier pour calculer 3 à la puissance 3 ? ». Un(e) élève a levé la main et répondu : « 3 à la puissance 3, c'est la même chose que $3 \times 3 \times 3$. La réponse est donc 27 ».	T : Qui peut appliquer la règle apprise hier pour calculer 3 à la puissance 3 ? S : C'est la même chose que $3 \times 3 \times 3 = 27$.
ABRÉVIATIONS : abréviations de mots ou d'expressions fréquemment utilisés	Tout au long du cours, l'enseignante a dit « très bien » huit fois en réponse à la participation et aux réponses des élèves.	« Très bien » $\checkmark\checkmark\checkmark\checkmark\checkmark\checkmark\checkmark\checkmark$
SYMBOLES : symboles ou lettres spécifiques pour représenter des comportements	L'enseignant(e) vérifie la solution d'un(e) élève une équation mathématique et lui donne son avis en disant : « Bravo pour la résolution de cette équation. Vous vous êtes bien souvenu de l'ordre des opérations ».	FB-T : Vous vous êtes souvenu de l'ordre des opérations.
ANECDOTES : résumés de ce qui a été vu ou entendu	Au début d'une activité, l'enseignante a demandé si tout le monde avait un manuel. Six élèves lèvent la main pour indiquer qu'ils n'en ont pas. L'enseignante a continué à enseigner au tableau. Pendant ce temps, trois élèves jouent avec une boule de papier et distraient les autres.	6 S sans livre, T continue à enseigner au tableau, 3 S jouent (perturbateurs).

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

Évaluation du temps consacré à la tâche

Pour évaluer le temps consacré à l'apprentissage, les observateurs prendront trois « instantanés », c'est-à-dire des scrutages de 1 à 10 secondes de la salle de classe, et se baseront uniquement sur les informations recueillies lors de l'instantané pour coder les comportements. Pour le premier comportement, les observateurs noteront si l'enseignant(e) propose une activité d'apprentissage à la plupart des élèves en indiquant « non » si l'enseignant(e) ne propose pas d'activité d'apprentissage et « oui » s'il en propose une. Si l'enseignant(e) propose une activité d'apprentissage, procédez à un scrutage de la salle de classe, de gauche à droite, pour déterminer si les élèves se consacrent à leur tâche et participent activement. Si 0 ou 1 élève ne participe pas à la tâche, attribuez une note élevée (H) au deuxième comportement. Si 2 à 5 élèves ne participent pas à la tâche, attribuez-lui une note moyenne (M). Si 6 élèves ou plus ne participent pas à la tâche, attribuez-lui une note faible (L). Si plus des deux tiers de la classe participent activement à l'apprentissage, le troisième comportement est noté « oui ». Si l'enseignant(e) ne propose pas d'activité d'apprentissage à la plupart des élèves, notez « sans objet » (S/O) pour les deuxième et troisième comportements et continuez à coder les autres volets de l'outil. Reportez-vous à la page 17 pour plus de détails sur la méthode de l'instantané et sur la manière de coder ce volet.

0. TEMPS CONSACRE A L'APPRENTISSAGE	1er Instantané (4m)	2e Instantané (9m)	3e Instantané (14m)
0.1 L'enseignant(e) propose une activité d'apprentissage à la plupart des élèves	O N	O N	O N
0.2 Les élèves se consacrent à leur tâche	S/O L M H	S/O L M H	S/O L M H
0.3 Les élèves participent activement aux tâches d'apprentissage	S/O O N	S/O O N	S/O O N

Évaluation de la qualité des pratiques d'enseignement

(i) Attribution d'échelles de qualité pour chaque comportement

Afin d'attribuer la note la plus objective possible, le manuel décrit chaque comportement selon trois niveaux de qualité : faible, moyen et élevé. Chaque comportement est décrit en détail et illustré par des exemples qui aident les observateurs à déterminer la note de qualité qui s'applique le mieux à chaque volet. À la fin de la première séquence d'observation, l'observateur attribue une note faible, moyenne ou élevée pour chaque comportement. Pour évaluer avec précision, il est nécessaire de lire les notes de l'observateur et de les comparer aux descriptions du manuel. Il est très important que les observateurs se conforment le plus possible au manuel, qu'ils soient d'accord ou non avec celui-ci. Ce symbole ? signifie que le comportement en question fait l'objet d'une FAQ correspondante ; les observateurs doivent se familiariser avec la FAQ avant d'effectuer leurs observations et se référer à la FAQ pendant le codage afin de clarifier toute confusion.

Il est très important que les observateurs attribuent une note à chaque comportement. Si les observateurs souhaitent modifier une réponse, ils doivent clairement supprimer la note invalide en l'effaçant complètement ou en la barrant. Il se peut que certains comportements ne puissent pas être observés.

Le manuel offre la possibilité d'inscrire « S/O » pour ces comportements. Les observateurs ne peuvent inscrire S/O que si l'option leur est proposée sur la fiche de notation (comportements 0.2, 0.3, 1.3, 1.4, 4.2). Si un comportement est noté S/O, il ne doit pas influencer la note globale du volet correspondant. L'exemple suivant montre à quoi ressemblerait en pratique la modification d'une réponse et le recours à une note S/O :

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 ajuste l'enseignement selon le niveau des élèves		F		M		E

(ii) Attribution de notes à chaque volet

Après avoir attribué des échelles de qualité aux comportements, il convient de déterminer les notes des volets en fonction de la qualité globale de chacun d'entre eux. Les notes vont de 1 à 5, 1 étant la note la plus faible et 5 la plus élevée. Il est nécessaire de lire attentivement les descriptions des différents niveaux de comportement et d'attribuer une note au volet qui décrit le mieux le scénario observé dans la salle de classe. Bien que la note finale soit calculée en fonction des comportements, les observateurs doivent toujours revenir en arrière et relire la description du volet et les comportements correspondants pour déterminer si la note correspond à la description générale du volet. Par exemple, les observateurs peuvent attribuer une note de 4 à un volet même s'il contient des notes de comportement élevées, moyennes et faibles, si ce qui a été observé dépasse la description générale moyenne, mais ne correspond pas à une description élevée. La note finale ne doit pas nécessairement être un calcul mathématique et doit refléter les preuves présentées dans l'ensemble de la séquence.

2. ATTENTES POSITIVES EN MATIÈRE DE COMPORTEMENT			1	2	3	4	5	4
2.1	L'enseignant(e) définit clairement les attentes en matière de comportement pour les activités en classe		L		M		H	H
2.2	L'enseignant(e) souligne le comportement positif de l'élève		L		M		H	L
2.3	L'enseignant(e) recadre les mauvais comportements et se concentre sur le comportement attendu plutôt que sur le comportement indésirable		L		M		H	M

(iii) Attribution de notes pour le comportement 1.4

Après avoir attribué une note de qualité faible, moyenne ou élevée aux sous-comportements 1.4a et 1.4b séparément, une note de qualité globale peut être décidée pour le comportement 1.4. Pour déterminer cette note de qualité globale, il convient de suivre les directives suivantes pour les différentes combinaisons de notes de sous-comportements :
Si la même note de qualité est attribuée à la fois aux sous-comportements 1.4a et 1.4b, cette note constituera la note de qualité globale du comportement. Par exemple, si les sous-comportements 1.4a et 1.4b ont tous deux une note élevée, la note de qualité globale du comportement 1.4 restera élevée.

1.4	L'enseignant(e) ne se laisse pas aller à des préjugés et remet en question les stéréotypes dans la classe	a. Genre b. Handicap	L M H L M H	Sous-note > L L	Déterminer > la note	L	M	H	L
1.4	L'enseignant ne se laisse pas aller à des préjugés et remet en question les stéréotypes dans la classe	a. Genre b. Handicap	L M H L M H	Sous-note > M M	Déterminer > la note	L	M	H	M
1.4	L'enseignant(e) ne se laisse pas aller à des préjugés et remet en question les stéréotypes dans la classe	a. Genre b. Handicap	L M H L M H	Sous-note > H H	Déterminer > la note	L	M	H	H

Si une note faible était attribuée aux sous-comportements 1.4a ou 1.4b, la note globale du comportement resterait faible, quelle que soit la combinaison. Par exemple, si la note du sous-comportement 1.4b est faible, elle sera prioritaire dans le calcul de la note globale, même si la note du sous-comportement 1.4a est moyenne ou élevée.

1.4	L'enseignant ne se laisse pas aller à des préjugés et remet en question les stéréotypes dans la classe	a. Genre b. Handicap	L M H L M H	Sous-note > M L	Déterminer > la note	L	M	H	L
1.4	L'enseignant ne se laisse pas aller à des préjugés et remet en question les stéréotypes dans la classe	a. Genre b. Handicap	L M H L M H	Sous-note > L H	Déterminer > la note	L	M	H	L

Si l'un des sous-comportements est noté comme élevé et l'autre comme moyen, c'est la note élevée qui l'emporte. Par exemple, si la note du sous-comportement 1.4a est élevée et celle du sous-comportement 1.4b moyenne, la note globale du sous-comportement 1.4 sera élevée.

1.4	L'enseignant(e) ne se laisse pas aller à des préjugés et remet en question les stéréotypes dans la classe	a. Genre b. Handicap	L M H L M H	Sous-note > M H	Déterminer > la note	L	M	H	H
-----	---	-------------------------	----------------	-----------------------	-------------------------	---	---	---	---

Défis courants dans les observations en classe

Avant de coder avec un outil d'observation en classe, il est essentiel de comprendre l'importance de la fiabilité inter-évaluateurs, qui décrit le degré d'accord des observateurs sur les notes associées à une observation spécifique. Par exemple, une observation est fiable si deux observateurs se servent de l'outil pour observer le(la) même enseignant(e) et obtiennent les mêmes notes (ou presque).

Les observateurs doivent être conscients de plusieurs difficultés susceptibles de nuire à l'objectivité et à la fiabilité lorsqu'ils se servent de l'outil pour effectuer des observations en classe :

Expériences personnelles

Dans certains cas, les expériences passées et les opinions personnelles ont une influence sur la manière dont les observateurs notent la rubrique. Cette situation est particulièrement problématique pour les personnes qui ont des notions préexistantes de ce qui constitue un « bon enseignement ». De plus, leur exposition à différents styles d'enseignement est susceptible d'avoir une influence sur leur fiabilité. Par exemple, certains observateurs peuvent se dire : « Quand j'étais à l'école, c'est comme ça qu'on apprenait » ou « L'enseignant(e) de ma fille fait ça ». Malgré ces connaissances préalables, il est important de se rappeler que les codes doivent être basés uniquement sur le manuel, indépendamment de l'opinion ou de l'expérience.

Dans certains cas, les observateurs ajustent leurs notes en fonction d'informations supplémentaires ou préexistantes dont ils disposent concernant l'enseignant(e), l'école ou les élèves. Parfois, ils font également des suppositions sur certains comportements en déduisant de manière erronée les intentions de l'enseignant(e). Par exemple : « Je vais donner à l'enseignante la note 5 pour l'environnement positif, car même si elle a été impatiente avec l'élève, je sais que c'est parce qu'elle a fait deux quarts de travail aujourd'hui ». Ces informations supplémentaires ne doivent pas avoir d'influence sur la notation de l'observation, car les codes doivent uniquement refléter ce qui se passe dans la salle de classe pendant le temps consacré à l'observation.

Comparaison

Souvent, les observateurs effectuent plusieurs observations au cours d'une courte période et comparent les styles et les capacités d'enseignement d'une observation à l'autre, ce qui, en fin de compte, nuit à la fiabilité de l'outil. Par exemple, un observateur peut noter un(e) enseignant(e) moins bien sur un comportement parce que, lors d'une observation précédente, il a vu le même enseignant, ou un(e) enseignant(e) différent, utiliser une meilleure stratégie pour communiquer la même information. Pour garantir la fiabilité, il convient d'observer chaque séquence de manière indépendante et d'éviter les comparaisons avec d'autres situations ou d'autres enseignant(e)s.

Séparation des volets

Dans certaines matières, la séparation du contenu des volets peut sembler forcée étant donné que tout ce qui se passe dans la classe est interconnecté. En d'autres termes, les observateurs peuvent être convaincus qu'une action relève de plus d'un volet. Une action observée peut servir de preuve pour plus d'un comportement ou d'un volet de *Teach Secondary*, mais l'évaluation de chacun d'entre eux doit être effectuée de manière indépendante. Par exemple, un enseignant(e) peut fournir un retour d'information pendant le cours afin que les élèves réfléchissent à leurs erreurs. Ce retour d'information peut encourager les élèves à faire preuve d'esprit critique, mais cette activité ne signifie pas que l'enseignant(e) obtient automatiquement une note élevée pour le volet « pensée critique », car d'autres comportements du volet « pensée critique » peuvent être absents. Dans ce cas, les observateurs doivent séparer les deux volets et les noter indépendamment l'un de l'autre.

Évaluation d'événements spécifiques ou de premières impressions

Dans certains cas, les observateurs peuvent être témoins d'une situation qui les surprend ou qui déclenche une impression négative ou positive. Cet incident peut avoir une influence sur l'évaluation de l'ensemble de l'observation. Pour garantir la fiabilité, il est important de considérer l'événement dans le contexte plus large de l'observation et de ne pas laisser les premières impressions ou les événements marquants influencer de manière disproportionnée la note globale. Par conséquent, les observateurs doivent rédiger des notes détaillées sur l'observation afin de déterminer le poids à accorder à un événement spécifique.

De plus, chaque séquence doit être considérée en soi et les observateurs doivent se concentrer sur ce qui se passe dans la séquence en cours. Par exemple, même si l'enseignant(e) a l'intention de faire une activité plus tard dans la classe, il est important que les observateurs ne notent que ce qui se passe réellement dans cette séquence, plutôt que d'augmenter la note de l'un des comportements sur la base d'une intention qui ne s'est jamais produite. Cette approche s'applique particulièrement à la distinction entre la séquence 1 et la séquence 2 (c'est-à-dire que ce qui est observé dans la séquence 1 peut ne pas être pris en compte dans la séquence 2, et vice versa).

Tendance centrale

Dans certains cas, les observateurs attribuent des notes moyennes plus souvent qu'ils ne le devraient. La réticence à attribuer des notes élevées ou basses se produit (i) lorsque les observateurs ne sont pas confiants dans leur capacité à identifier le niveau approprié ou pensent que les notes élevées ou basses sont très rares et largement inatteignables ; ou (ii) en raison de la crainte (pour eux-mêmes ou pour l'enseignant ou l'enseignante) d'attribuer des notes plus extrêmes. Il est important que les observateurs notent les comportements tels qu'ils sont définis dans le manuel, sans être influencés par la façon dont les notes peuvent être utilisées ou par l'image qu'elles donnent de l'observateur ou de l'enseignant(e).

Certification des observateurs et examen de fiabilité

Un participant à la formation doit réussir l'examen de fiabilité de *Teach Secondary* avant de devenir un observateur certifié fiable de *Teach Secondary*. La certification des observateurs permet de contrôler la qualité et d'accroître la fiabilité de l'outil *Teach Secondary* pour l'ensemble des observateurs. Elle garantit que tous les observateurs certifiés peuvent se servir de l'outil pour noter les observations en classe de manière précise et cohérente, conformément à l'échelle *Teach Secondary*. L'examen de fiabilité de l'outil *Teach Secondary* consiste à regarder et à noter trois séquences vidéo de 15 minutes et à les noter selon la grille *Teach Secondary*. Les participants disposent de 15 minutes pour coder chaque séquence et ne peuvent pas s'arrêter, revenir en arrière ou regarder à nouveau les vidéos pendant l'examen. Pour réussir l'examen, les participants doivent être fiables sur 8 des 10 volets de chaque séquence. Par exemple, si un observateur potentiel obtient 100 % pour la première séquence, 100 % pour la deuxième séquence et 70 % pour la troisième séquence, il ne réussira pas l'examen. Pour le volet « Temps consacré à l'apprentissage », les participants sont considérés comme fiables s'ils attribuent une note correspondant exactement à la note de référence pour deux des trois instantanés. Pour tous les autres volets, les participants sont considérés comme fiables s'ils obtiennent une note inférieure ou égale à un point de la note de référence. Les participants qui échouent à la première tentative recevront un retour d'information et se verront accorder une occasion supplémentaire de passer l'examen. Le deuxième examen consistera en trois vidéos différentes. Les participants qui échouent à la deuxième tentative ne seront pas certifiés en tant qu'observateurs *Teach Secondary*. La certification *Teach Secondary* est valable un an.



Notes de fin de document

¹ Emma Carter and Pauline Rose, *Teacher Practices in Rwandan Secondary Mathematics Classrooms: Findings from Classroom Observations, Leaders in Teaching Research and Policy Series*, mars 2021 (Laterite and REAL Centre, Université de Cambridge, 2021), DOI; Emma Carter, Ezequiel Molina, Adelle Pushparatnum et Pauline Rose, "Measuring Teachers' Encouragement of Socioemotional Skills in the Secondary Classroom", in *NISSEM Global Briefs, Volume II: Educating for the social, the emotional and the sustainable: Pedagogy, practice and materials*, ed. Andy Smart et Margaret Sinclair (NISSEM, 2020), <https://nissem.org/NGB2>.

² La version actuelle de *Teach Secondary* sera appliquée pour le pilotage et révisée à la suite de ce processus.

³ Il convient de noter qu'il est impossible de distinguer clairement les pratiques d'enseignement liées à l'apprentissage scolaire de celles liées à l'apprentissage socio-émotionnel. De nombreuses pratiques d'enseignement incluses dans les cadres communs d'enseignement professionnel affectent effectivement le développement socio-émotionnel des élèves, mais elles sont généralement considérées en termes d'apprentissage académique plutôt que socio-émotionnel. L'établissement d'un lien explicite entre les pratiques d'enseignement et les résultats socio-affectifs dans les mesures utilisées pour l'évaluation permettra d'accroître l'importance des compétences socio-affectives des élèves pour les enseignant(e)s, ainsi que pour les autres parties prenantes et les décideurs politiques, ce qui permettra de mettre l'accent sur l'apprentissage scolaire et socio-affectif dans la salle de classe.

⁴ Carter and Rose, "Teacher practices in Rwandan secondary mathematics classrooms."

⁵ Le protocole d'entrée dans la salle de classe peut varier d'un contexte à l'autre, mais il est important d'obtenir les autorisations nécessaires avant d'arriver dans l'école.

⁶ Ces horaires peuvent varier légèrement d'un contexte à l'autre.

⁷ Adaptation de Jeff Archer et al, *Better Feedback for Better Teaching: A Practical Guide to Improving Classroom Observations* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2016).

MANUEL DE L'OBSERVATEUR

ID DE L'ÉCOLE :	ID DE L'ENSEIGNANT(E) :	ID DU CODEUR :	CLASSE :	MATIÈRE :	SÉQUENCE 1
EFFECTIF DE LA CLASSE : filles _____ garçons _____		HEURE PRÉVUE : _____ à _____		HEURE RÉELLE : _____ à _____	DURÉE DE LA SÉQUENCE : _____ min

TEMPS CONSACRÉ À LA TÂCHE

0. TEMPS CONSACRÉ À L'APPRENTISSAGE		1er instantané (4m)				2e instantané (9m)				3e instantané (14m)			
0.1	L'enseignant(e) propose une activité d'apprentissage à la plupart des élèves		O		N		O		N		O		N
0.2	Les élèves se consacrent à leur tâche	S/O	L	M	H	S/O	L	M	H	S/O	L	M	H
0.3	Les élèves participent activement aux tâches d'apprentissage	S/O	O		N	S/O	O		N	S/O	O		N

QUALITÉ DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Domaines/volets/comportements		Notation					Notes	
A. CULTURE DE LA CLASSE								
1. ENVIRONNEMENT PROPICE À L'APPRENTISSAGE			1	2	3	4	5	
1.1	L'enseignant(e) traite tous les élèves avec respect		L		M		H	
1.2	L'enseignant(e) emploie un langage positif avec les élèves		L		M		H	
1.3	L'enseignant(e) répond aux besoins des élèves	S/O	L		M		H	
1.4	L'enseignant(e) ne se laisse pas aller à des préjugés et remet en question les stéréotypes dans la salle	a. Genre L M H b. Handicap L M H						
2. ATTENTES POSITIVES EN MATIÈRE DE COMPORTEMENT			1	2	3	4	5	
2.1	L'enseignant(e) définit clairement les attentes en matière de comportement pour les activités en classe		L		M		H	
2.2	L'enseignant(e) souligne le comportement positif de l'élève		L		M		H	
2.3	L'enseignant(e) recadre les mauvais comportements et se concentre sur le comportement attendu plutôt		L		M		H	

B. INSTRUCTION

3. FACILITATION DU DÉROULEMENT DU COURS			1	2	3	4	5	
3.1	L'enseignant(e) formule explicitement les objectifs du cours et relie les activités de la classe à ces objectifs.				M		H	
3.2	L'enseignant(e) explique le contenu en recourant à de multiples formes de représentation.		L		M		H	
			L		M		H	
			L		M		H	
3.3	L'enseignant(e) établit des liens avec d'autres connaissances, avec la vie quotidienne des élèves ou avec des problèmes du monde réel		L		M		H	
3.4	L'enseignant(e) montre l'exemple en faisant des démonstrations ou en menant des réflexions à haute voix		1	2	3	4	5	
			L		M		H	
4. VÉRIFICATION DE LA COMPRÉHENSION			L		M		H	
4.1	L'enseignant(e) se base sur des questions, des messages-guides ou d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension de l'élève		L		M		H	
4.2	L'enseignant(e) surveille la plupart des élèves pendant le travail indépendant/en groupe	S/O						
4.3	L'enseignant(e) adapte son enseignement au niveau des élèves							
5. RETOUR D'INFORMATION			1	2	3	4	5	
5.1	L'enseignant(e) a recours à des questions, à des messages-guides ou à d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension des élèves		L		M		H	
5.2	L'enseignant(e) fait des commentaires spécifiques ou donne des indications qui aident à identifier les réussites des élèves		L		M		H	
6. PENSÉE CRITIQUE			1	2	3	4	5	
6.1	L'enseignant(e) pose des questions ouvertes		L		M		H	
6.2	L'enseignant(e) propose des tâches de réflexion		L		M		H	
6.3	Les élèves accomplissent des tâches de réflexion		L		M		H	
6.4	Les élèves expliquent leur raisonnement à l'enseignant(e) ou posent des questions ouvertes		L		M		H	

C. COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES

7. AUTONOMIE			1	2	3	4	5	
7.1	L'enseignant(e) offre des choix aux élèves		L		M		H	
7.2	L'enseignant(e) donne aux élèves la possibilité d'assumer des rôles dans la classe		L		M		H	
7.3	Les élèves se portent volontaires pour participer aux activités de la classe		L		M		H	
8. PERSÉVÉRANCE			1	2	3	4	5	
8.1	L'enseignant(e) apprécie les efforts des élèves		L		M		H	
8.2	L'enseignant(e) a une attitude positive face aux défis auxquels sont confrontés les élèves		L		M		H	
8.3	L'enseignant(e) encourage la fixation d'objectifs		L		M		H	
9. COMPÉTENCES SOCIALES ET COLLABORATIVES			1	2	3	4	5	
9.1	L'enseignant(e) encourage la collaboration des élèves par le biais de l'interaction entre pairs		L		M		H	
9.2	L'enseignant(e) encourage les compétences interpersonnelles des élèves		L		M		H	
9.3	Les élèves collaborent les uns avec les autres en interagissant avec leurs pairs		L		M		H	

0.1

0.2

0.3

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

6.4

7.1

7.2

7.3

8.1

8.2

8.3

9.1

9.2

9.3

MANUEL DE L'OBSERVATEUR

TEMPS CONSACRÉ À LA TÂCHE

TEMPS CONSACRÉ À L'APPRENTISSAGE

L'enseignant(e) maximise le temps consacré à l'apprentissage.

L'enseignant(e) maximise le temps consacré à l'apprentissage en veillant à ce que la plupart des élèves se consacrent à la tâche et à l'activité d'apprentissage la plupart du temps. Cette pratique peut être observée en classe à travers les comportements suivants :

OUI

NON

0.1 ?

L'enseignant(e) enseigne ou propose une activité d'apprentissage à la plupart des élèves

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE :

Les activités d'apprentissage comprennent toute activité liée au contenu du cours, indépendamment de sa qualité. Par exemple : Les activités d'apprentissage peuvent inclure un cours magistral de l'enseignant(e), un travail en petit groupe/équipe, ou des élèves travaillant sur une feuille de travail ou lisant de manière indépendante. Il convient de noter que si l'enseignant quitte la salle de classe, mais qu'il a proposé une activité d'apprentissage aux élèves, celle-ci sera toujours considérée comme une activité d'apprentissage.

ACTIVITÉS NE RELEVANT PAS DE L'APPRENTISSAGE :

Les activités ne relevant pas de l'apprentissage comprennent toute activité qui n'est pas liée aux matières enseignées, y compris les activités liées à la gestion de la classe, telles que le contrôle de la présence ou la discipline des élèves, ou toute autre activité qui fait attendre les élèves.

Par exemple : Lorsque l'enseignant(e) écrit silencieusement au tableau sans demander aux élèves de copier. Voici d'autres exemples d'activités ne relevant pas de l'apprentissage : lorsqu'un enseignant contrôle la présence des élèves, il peut lire leur nom individuellement ; lorsque les élèves se comportent mal, l'enseignant peut interrompre le cours pour recadrer le mauvais comportement ; lorsque des perturbations extérieures se produisent, l'enseignant peut interrompre son cours pour voir ce qui se passe ; lors du contrôle des devoirs, l'enseignant peut vérifier le travail de chaque élève individuellement, tandis que les autres élèves attendent, sans rien faire. En outre, les processus de base de la classe peuvent être prolongés, comme la transition vers une nouvelle activité, la préparation du matériel pour un cours ou l'accomplissement de tâches administratives.

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

0.2 ?

Les élèves se consacrent à leur tâche¹

6 élèves ou plus ne se consacrent pas à la tâche

2 à 5 élèves ne se consacrent pas à la tâche

Tous les élèves se consacrent à la tâche (un(e) élève peut ne pas s'y consacrer)

Les élèves ne se consacrent pas à la tâche :

Ce comportement inclut les élèves qui ne participent pas à l'activité d'apprentissage proposée par l'enseignant, soit parce qu'ils sont calmes, mais distraits, soit parce qu'ils perturbent le cours. Par exemple, dans la première catégorie, les élèves peuvent regarder par la fenêtre, poser leur tête sur le bureau, regarder le sol ou l'observateur, ou dormir.

Dans la deuxième catégorie, ils peuvent passer des mots, chuchoter, parler à un autre élève au cours d'une activité qui ne nécessite pas de parler, se déplacer dans la classe, crier ou perturber le cours de quelque manière que ce soit.

OUI

NON

0.3 ?

Les élèves participent activement aux tâches d'apprentissage

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ACTIF :

Les activités d'apprentissage actif comprennent toute activité liée au contenu du cours à laquelle la plupart des élèves participent activement.

Par exemple : Les tâches d'apprentissage actif peuvent consister pour les élèves à écrire dans leur cahier ou à lire leur manuel. Il peut également s'agir d'une discussion générale au cours de laquelle les élèves lèvent la main ou s'expriment. Si les élèves travaillent en groupe, ils peuvent participer activement en écrivant, en dessinant un diagramme ou en discutant avec d'autres camarades de classe. Il convient de noter que si l'enseignant quitte la salle de classe, mais que la plupart des élèves participent activement à une tâche d'apprentissage, celle-ci sera toujours considérée comme une participation active.

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE PASSIF :

Les activités d'apprentissage passif comprennent toute activité liée au contenu du cours à laquelle la plupart des élèves participent passivement.

Par exemple : Les activités d'apprentissage passif peuvent inclure un(e) enseignant(e) qui donne un cours magistral alors que la plupart des étudiants se contentent d'écouter. Il peut également s'agir d'un(e) élève qui résout un problème au tableau pendant que les autres observent. S'ils travaillent en groupe, les élèves peuvent également participer passivement en se contentant d'écouter, sans écrire ni discuter avec les autres camarades de classe. Il convient de noter que si l'enseignant quitte la classe, mais que la plupart des élèves participent passivement à une tâche d'apprentissage, celle-ci sera toujours considérée comme une participation passive.

Les comportements décrits aux points 0.2 et 0.3 se voient attribuer la note S/O si l'enseignant n'enseigne pas ou ne propose pas d'activité d'apprentissage (c'est-à-dire que le point 0.1 se voit attribuer la note S/O)

MANUEL DE L'OBSERVATEUR

QUALITÉ DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

CULTURE DE LA CLASSE

ENVIRONNEMENT PROPICE À
L'APPRENTISSAGE ATTENTES POSITIVES EN
MATIÈRE DE COMPORTEMENT



L'enseignant(e) crée un environnement propice à l'apprentissage
L'enseignant crée un environnement de classe où les élèves se sentent émotionnellement en sécurité et soutenus. En outre, tous les élèves se sentent acceptés, car l'enseignant traite tous les élèves avec respect. Cette pratique peut être observée en classe à travers les comportements suivants :

Note

1

2

3

4

5

Échelle de
qualité du
comportement

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

Dans cette classe, l'enseignant(e) ne parvient pas à créer un environnement propice à l'apprentissage.

Dans cette classe, l'enseignant(e) parvient assez bien à créer un environnement propice à l'apprentissage.

Dans cette classe, l'enseignant(e) parvient efficacement à créer un environnement propice à l'apprentissage.

1.1 ?

L'enseignant(e) traite tous les élèves avec respect

L'enseignant(e) **traite tous les élèves avec respect**
Par exemple : L'enseignant(e) peut crier sur certains élèves, les gronder, leur infliger de la honte ou les ridiculiser, ou recourir à des châtimements corporels pour les discipliner.

L'enseignant(e) **traite tous les élèves avec un certain respect.**
Par exemple : L'enseignant ne traite pas les élèves de manière irrespectueuse (il ne leur crie pas dessus et ne les ridiculise pas), mais il ne montre pas non plus de signes extérieurs de respect à leur égard (il ne les appelle pas par leur nom, ne leur dit pas « s'il vous plaît », « merci » ou « désolé », ne les salue pas en leur disant « bonjour les élèves » ou en employant d'autres signes de respect adaptés à leur culture).

L'enseignant(e) **traite tous les élèves avec respect.**
Par exemple : L'enseignant(e) appelle les élèves par leur nom ; dit « s'il vous plaît », « merci », « bonjour les élèves » et « désolé » ; ou montre d'autres signes de respect adaptés à la culture de l'élève.

1.2 ?

L'enseignant(e) emploie un langage positif avec les élèves

L'enseignant(e) **n'emploie pas de langage positif** dans sa communication avec les élèves.

L'enseignant(e) emploie dans **une certaine mesure un langage positif** dans sa communication avec les élèves.
Par exemple : Il arrive que l'enseignant(e) dise « bravo », « exactement » ou « bien », mais il(elle) le fait rarement. L'enseignant(e) peut aussi faire des gestes tels qu'applaudir, lever le pouce ou d'autres signes d'encouragement culturellement appropriés, bien qu'il(elle) ne le fasse que rarement.

L'enseignant(e) **emploie systématiquement un langage positif** dans sa communication avec les élèves.
Par exemple : L'enseignant(e) emploie systématiquement des formules d'encouragement telles que « Bravo ! » lorsque les élèves montrent leur travail, ou « Très bien ! » ou « Applaudissons l'élève A. » L'enseignant peut aussi avoir recours à des gestes tels que des applaudissements ou d'autres signes d'éloge culturellement appropriés. Les élèves peuvent également employer des formules ou des gestes encourageants à l'égard de leurs pairs.

1.3 ?

L'enseignant(e) répond aux besoins des élèves²

L'enseignant(e) **n'est pas conscient(e) des besoins des élèves OU n'aborde pas le problème en question.**
Par exemple : Un(e) élève peut être contrarié par une mauvaise note et l'enseignant(e) l'ignore ou ne tient pas compte du problème (par exemple, l'enseignant(e) dit à l'élève de « s'en remettre » ou de « se ressaisir »). Un(e) élève peut aussi dire à l'enseignant(e) qu'il(elle) a du mal à voir le texte au tableau, et l'enseignant(e) ignore le commentaire de l'élève et poursuit le cours.

L'enseignant(e) **répond aux besoins des élèves, mais ne s'attaque pas forcément au problème en question.**
Par exemple : Un(e) élève peut être ontrarié par une mauvaise note. L'enseignant(e) le remarque et demande à l'élève s'il y a un problème, après quoi l'élève indique qu'il(elle) est contrarié(e) par sa note. L'enseignant(e) demande alors à l'élève de lui en parler à un autre moment, sans aborder le problème en question. L'élève peut aussi dire à l'enseignant(e) qu'il(elle) a du mal à voir le texte au tableau, et l'enseignant(e) lui dit qu'il(elle) doit penser à s'asseoir plus près du tableau à l'avenir.

L'enseignant(e) **répond rapidement aux besoins de l'élève de manière à résoudre le problème en question.**
Par exemple : Un(e) élève peut être contrarié par une mauvaise note. L'enseignant(e) le remarque et demande à l'élève s'il y a un problème, après quoi l'élève indique qu'il(elle) est contrarié(e) par sa note. L'enseignant(e) discute alors tranquillement avec l'élève à son bureau, ce qui semble calmer l'élève et résoudre le problème. Il se peut aussi que l'élève ait du mal à voir les instructions écrites au tableau. L'enseignant(e) réécrit alors les instructions en plus gros caractères et/ou propose à l'élève un autre moyen d'accéder à l'information (par exemple, sur une feuille séparée ou oralement).

² Ce comportement fera l'objet d'une note S/O s'il n'y a pas de besoins émotionnels, matériels ou physiques observables.

L'enseignant(e) crée un environnement propice à l'apprentissage
L'enseignant crée un environnement de classe où les élèves se sentent émotionnellement en sécurité et soutenus. En outre, tous les élèves se sentent acceptés, car l'enseignant traite tous les élèves avec respect. Cette pratique peut être observée en classe à travers les comportements suivants :

Note

1

2

3

4

5

Échelle de qualité du comportement

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

Dans cette classe, l'enseignant(e) ne parvient pas à créer un environnement propice à l'apprentissage.

Dans cette classe, l'enseignant(e) parvient assez bien à créer un environnement propice à l'apprentissage.

Dans cette classe, l'enseignant(e) parvient efficacement à créer un environnement propice à l'apprentissage.

1.4 ?
L'enseignant(e) ne se laisse pas influencer par les préjugés et remet en question les stéréotypes dans la salle de classe.

L'enseignant(e) se laisse aller à des préjugés ou renforce les stéréotypes dans la salle de classe.

L'enseignant(e) ne se laisse pas aller à des préjugés, mais ne remet pas non plus en question les stéréotypes.

L'enseignant(e) ne se laisse pas aller à des préjugés ET remet en question les stéréotypes dans la classe.

1.4a
Genre³

Il arrive que l'enseignant(e) se laisse aller à des préjugés sexistes en offrant aux élèves des possibilités inégales de participer aux activités de la classe ou en exprimant des attentes inégales à l'égard des comportements ou des capacités des élèves.
Par exemple : Un(e) enseignant(e) ne demande qu'aux garçons ou aux filles de répondre à des questions difficiles. Ou bien, il(elle) demande aux élèves de tous les sexes de répondre aux questions difficiles, mais ne demande qu'aux filles de nettoyer le tableau ou de distribuer le matériel d'apprentissage (par exemple, les manuels scolaires) à la classe. D'autres exemples de préjugés sexistes consistent pour les enseignants à réprimander les garçons, mais pas les filles, après qu'ils aient mal répondu à une question ou qu'ils se soient mal comportés. Les enseignants peuvent également féliciter les filles, mais pas les garçons, après une bonne réponse à une question.

L'enseignant(e) donne aux élèves de tous les sexes des chances égales de participer aux activités de la classe et a des attentes similaires pour tous les élèves.
Par exemple : L'enseignant(e) fait appel de manière égale aux élèves de tous les sexes pour répondre aux questions difficiles et félicite les garçons et les filles qui ont répondu correctement aux questions. L'enseignant(e) demande aux garçons et aux filles de nettoyer le tableau et de distribuer le matériel d'apprentissage (par exemple, les manuels) à la classe.

L'enseignant(e) donne aux élèves de tous les sexes des chances égales de participer aux activités de la classe, a des attentes similaires pour tous les élèves ET remet en question les stéréotypes liés au genre dans la classe.
Par exemple : L'enseignant(e) fait appel de manière égale aux élèves de tous les sexes pour répondre aux questions difficiles et félicite les garçons et les filles lorsqu'ils répondent correctement aux questions. L'enseignant(e) demande aux garçons et aux filles de nettoyer le tableau et de distribuer le matériel d'apprentissage (par exemple, les manuels) à la classe. L'enseignant(e) se sert également d'exemples et d'explications qui présentent des scientifiques, des médecins et des astronautes féminins plutôt que masculins et/ou encourage les discussions avec les élèves sur les stéréotypes liés au genre et/ou l'égalité entre les sexes. L'enseignant(e) peut également encourager activement une participation égale en faisant des commentaires tels que : « Écoutons davantage les filles » ou « Maintenant que nous avons entendu une fille, écoutons un garçon ».

1.4b
Handicap

L'enseignant(e) peut offrir aux élèves des possibilités inégales de participer aux activités d'apprentissage, employer des termes stigmatisants ou exprimer de faibles attentes en ce qui concerne les comportements ou les capacités des élèves.
Par exemple : L'enseignant(e) fait asseoir les élèves handicapés séparément des autres élèves. Il peut employer des termes stigmatisants à l'égard des personnes handicapées, en général, ou exprimer des préjugés à l'égard des élèves handicapés dans la salle de classe en n'attendant pas grand-chose d'eux sur le plan du comportement ou des capacités.

L'enseignant(e) offre aux élèves de tous les niveaux d'aptitude les mêmes possibilités de participer à la classe et a des attentes similaires pour tous les élèves.
Par exemple : L'enseignant(e) permet aux élèves handicapés de travailler avec les autres camarades de classe pendant les travaux de groupe, leur donne la possibilité de poser des questions et de participer aux activités d'apprentissage de toute la classe. De même, l'enseignant(e) félicite les élèves handicapés au même titre que les autres élèves de la classe.

L'enseignant(e) offre aux élèves de tous les niveaux d'aptitude les mêmes possibilités de participer aux activités de la classe, a des attentes similaires pour tous les élèves ET remet en question les stéréotypes liés au handicap dans la salle de classe.
Par exemple : L'enseignant(e) amène les élèves handicapés à travailler avec d'autres lors des travaux de groupe ET donne des exemples et des explications qui mettent en scène des personnes handicapées à des postes importants.

³ Les préjugés et les stéréotypes liés au sexe et au handicap peuvent se manifester différemment selon la culture et le contexte. Il est essentiel de tenir compte de ces considérations lors de l'utilisation de Teach Secondary et d'employer des exemples de comportement qui reflètent le contexte local lors du codage de l'instrument.

L'enseignant(e) encourage un comportement positif dans la classe.

L'enseignant(e) encourage les comportements positifs en appréciant les comportements des élèves qui répondent aux attentes ou les dépassent. De plus, l'enseignant(e) définit des attentes claires en matière de comportement pour les différentes parties du cours. Cette pratique peut être observée en classe à travers les comportements suivants :

Note

1

2

3

4

5

Échelle de
qualité du
comportement

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

In this classroom, the teacher is ineffective at promoting positive behavior.

In this classroom, the teacher is somewhat effective at promoting positive behavior.

In this classroom, the teacher is effective at promoting positive behavior.

2.1 ?

L'enseignant(e) définit clairement les attentes en matière de comportement pour les activités en classe

L'enseignant(e) **ne définit pas d'attentes en matière de comportement** pour les tâches et/ou les activités de la classe.

Par exemple : L'enseignant(e) dit : « Travaillez vos compétences en compréhension de la lecture », sans donner d'instructions sur le comportement attendu dans le cadre de l'activité.

L'enseignant(e) **définit des attentes peu claires ou superficielles** en matière de comportement pour les tâches et/ou les activités de la classe.

Par exemple : L'enseignant(e) dit : « Veuillez faire cette évaluation seul(e) » ou « Discutons-en en groupe et ne parlons pas tous en même temps », sans préciser ce qu'un tel comportement impliquerait lorsque les élèves réalisent l'activité.

L'enseignant(e) **définit clairement** les attentes en matière de comportement tout au long de la leçon pour les tâches et/ou les activités de la classe.

Par exemple : L'enseignant(e) dit : « Veuillez faire cette évaluation seul(e). Ne quittez pas votre travail des yeux et ne parlez pas à votre voisin pendant l'évaluation », avant que les élèves ne commencent à travailler de manière autonome. Lorsqu'il présente une activité de groupe à la classe, l'enseignant(e) dit : « Discutons-en en groupe et ne parlons pas tous en même temps. Rappelez-vous de parler un par un et de lever la main si vous souhaitez apporter votre contribution ». Dans d'autres cas, l'enseignant(e) ne définit pas d'attentes claires en matière de comportement, mais les élèves se comportent bien tout au long de la leçon.

2.2

L'enseignant(e) souligne le comportement positif de l'élève

L'enseignant(e) **n'est pas conscient(e)** du comportement des élèves qui répondent aux attentes ou les dépassent.

L'enseignant(e) **apprécie le comportement de certains élèves, mais ne précise pas le comportement attendu.**

Par exemple : Si un groupe répond aux attentes en matière de comportement, l'enseignant(e) dit : « Ce groupe travaille bien ensemble » ou « Ce groupe fait du bon travail », sans préciser pourquoi ou comment.

L'enseignant(e) **reconnaît les comportements positifs des élèves qui répondent aux attentes ou les dépassent.**

Par exemple : Si un groupe répond aux attentes en matière de comportement, l'enseignant(e) dit : « J'aime la façon dont les élèves du groupe A ont chacun partagé leurs différentes stratégies pour trouver l'angle manquant pendant que le reste du groupe écoutait et posait des questions », « Ce groupe a fait très attention à chaque étape de la procédure » ou « J'aime la façon dont votre groupe a manipulé de manière responsable le matériel au cours de cette expérience. »

2.3 ?

L'enseignant(e) recadre le mauvais comportement et se concentre sur le comportement attendu plutôt que sur le comportement indésirable⁴

L'enseignant(e) **recadre les comportements indésirables de manière inefficace et se concentre sur les comportements indésirables** plutôt que sur le comportement attendu.

Par exemple : Lorsque l'enseignant(e) remarque un(e) élève distrait(e), il(elle) s'arrête de faire son cours et l'appelle par son nom en lui demandant : « Pourquoi n'es-tu pas attentif(ve) en classe ? » L'enseignant(e) peut aussi continuer à ignorer l'élève distrait(e), mais celui-ci ou celle-ci commence à taquiner et à se disputer avec son camarade assis(e) à côté de lui ou d'elle. Ce faisant, il(elle) détourne l'attention de toute la classe du cours et la concentre sur ces deux élèves.

L'enseignant(e) **recadre efficacement les mauvais comportements, mais se concentre sur les mauvais comportements** plutôt que sur le comportement attendu. **En revanche, le recadrage des mauvais comportements est assez efficace et se concentre sur le comportement attendu.**

Par exemple : Après avoir remarqué que deux élèves bavardent bruyamment après avoir terminé leur activité en binôme, l'enseignant(e) dit : « Vous devez tous les deux arrêter de bavarder maintenant, vous faites trop de bruit. » Ce message met l'accent sur le comportement négatif des élèves perturbateurs plutôt que sur ce que l'on attend d'eux. En conséquence, les élèves perturbateurs se calment. Dans un autre scénario, l'enseignant(e) recadre les élèves en disant : « Maintenant que vous avez terminé, pouvez-vous partager votre approche de la résolution du problème avec le groupe A ? » Même si l'enseignant(e) a mis l'accent sur un comportement positif attendu des élèves, pour la plupart, ils continuent à bavarder bruyamment entre eux après avoir rejoint le groupe A.

Lorsqu'un problème survient, **le recadrage du mauvais comportement par l'enseignant(e) permet de résoudre efficacement le problème et de mettre l'accent sur le comportement attendu.**

Par exemple : Après avoir remarqué que deux élèves bavardent bruyamment après avoir terminé l'activité de leur partenaire, l'enseignant(e) dit : « Parlez à voix basse pour que les autres puissent se concentrer sur leur travail. » Suivant cette directive, les élèves baissent leur voix. Dans un autre scénario, l'enseignant(e) dit : « Maintenant que vous avez terminé, pouvez-vous partager votre approche de la résolution du problème avec le groupe A ? » Suite à cette demande, les élèves cessent de bavarder bruyamment entre eux et commencent à partager leur approche avec le groupe à côté d'eux. Autre cas de figure : l'enseignant(e) n'est pas observé(e) en train de recadrer le comportement des élèves, mais ces derniers se comportent bien tout au long de la leçon.

⁴ Il y a mauvaise conduite lorsqu'un(e) élève perturbe le déroulement de la leçon, distrait les autres élèves ou dérange l'enseignant(e).

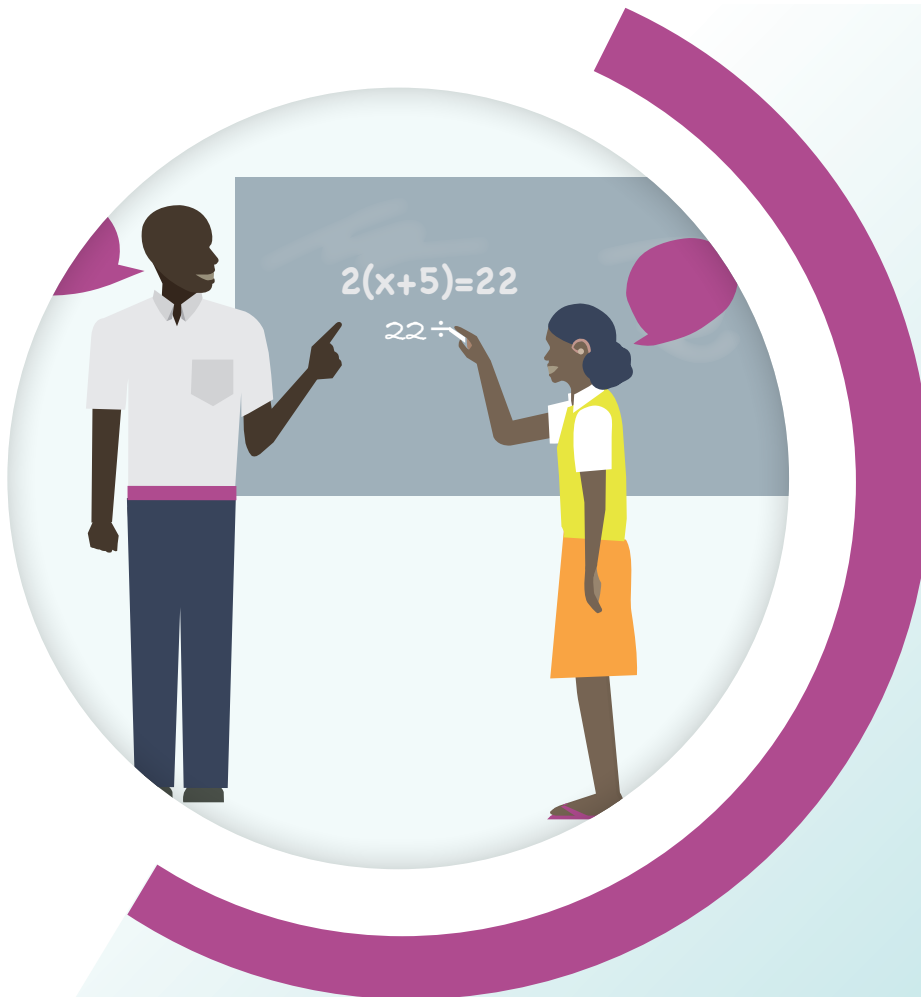
ENSEIGNEMENT

FACILITATION DU
DÉROULEMENT DU COURS

VÉRIFICATION DE LA
COMPRÉHENSION

RETOUR D'INFORMATION

PENSÉE CRITIQUE



L'enseignant(e) facilite le déroulement du cours afin d'en favoriser la compréhension.

L'enseignant(e) facilite le déroulement de la leçon pour favoriser la compréhension en formulant explicitement les objectifs, en expliquant le contenu à l'aide de multiples formes de représentation et en reliant le cours à d'autres connaissances, à l'expérience des élèves ou à des questions du monde réel. Cette pratique peut être observée en classe à travers les comportements suivants :

Échelle de qualité du comportement

FAIBLE

Dans cette classe, l'enseignant(e) **ne parvient pas à faciliter le déroulement du cours pour favoriser la compréhension.**

MOYEN

Dans cette classe, l'enseignant(e) **parvient assez bien à faciliter le déroulement du cours pour favoriser la compréhension.**

ÉLEVÉ

Dans cette classe, l'enseignant(e) **parvient efficacement à faciliter le déroulement de la leçon afin de favoriser la compréhension.**

3.1 ?

L'enseignant(e) formule explicitement les objectifs du cours et relie les activités de la classe à ces objectifs.

L'enseignant(e) formule explicitement les objectifs du cours et relie les activités de la classe à ces objectifs.

Par exemple : Pendant toute la durée du cours, les élèves travaillent seuls dans leur cahier. Il n'y a rien au tableau et l'enseignant(e) passe le temps de la classe à entourer et à vérifier le travail des élèves. L'enseignant(e) n'énonce pas l'objectif du cours et il est difficile de déduire l'objectif du cours à partir des activités.

L'enseignant(e) énonce explicitement et/ou écrit un objectif général de la leçon, OU l'objectif n'est pas explicitement énoncé et/ou écrit, mais peut être déduit des activités du cours.

Par exemple : L'enseignant(e) dit : « Aujourd'hui, nous apprenons les statistiques » ou « Nous nous concentrons sur l'écriture », sans plus de détails.

Les activités de cours peuvent également être clairement axées sur la recherche du mode d'un ensemble de données, mais l'enseignant(e) n'énonce pas explicitement l'objectif.

L'enseignant(e) énonce et/ou rédige explicitement l'objectif spécifique du cours (par exemple, un objectif d'apprentissage), et les activités du cours s'alignent sur l'objectif énoncé.

Par exemple : Au début du cours, l'enseignant(e) déclare : « Aujourd'hui, nous allons apprendre à trouver le mode d'un ensemble de données. » Chaque activité du cours est clairement liée à cet objectif.

3.2 ?

L'enseignant(e) explique le contenu en recourant à de multiples formes de représentation.

L'enseignant(e) explique le contenu en utilisant une seule forme de représentation, OU le contenu n'est tout simplement pas expliqué.

Par exemple : L'enseignant(e) dit : « Pour trouver l'aire d'un cercle, multipliez pi par la racine carrée du rayon », mais ne fournit pas de représentation écrite ou visuelle de ce processus.

Ou encore, lors d'un cours de biologie, un(e) enseignant(e) explique verbalement la fonction d'un microscope sans recourir à une représentation écrite ou visuelle pour faciliter la compréhension de l'élève.

L'autre possibilité est que l'enseignant(e) ne fournisse aucune explication sur les matières.

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

Par exemple : Lors de l'enseignement de l'équation permettant de trouver l'aire d'un cercle, l'enseignant(e) explique verbalement que le rayon est « un demi-cercle » et en donne une représentation visuelle en dessinant un schéma au tableau. Ou encore, lors d'un cours de biologie, un(e) enseignant(e) explique verbalement la fonction d'un microscope et ses différentes parties. L'enseignant(e) présente ensuite un diagramme montrant les différentes parties d'une cellule de microscope au tableau.

L'enseignant(e) explique les matières à l'aide de trois formes de représentation ou plus.

Par exemple : Lors de l'enseignement de l'équation permettant de trouver l'aire d'un cercle, l'enseignant(e) explique verbalement et écrit au tableau que le rayon est « un demi-cercle ». L'enseignant(e) dessine aussi un diagramme au tableau montrant le rayon d'un cercle. Ou encore, lors d'un cours de biologie, un(e) enseignant(e) explique verbalement la fonction d'un microscope et ses différentes parties. Ou encore, lors d'un cours de biologie, un(e) enseignant(e) explique verbalement la fonction d'un microscope et ses différentes parties.

Il montre ensuite comment utiliser un microscope à l'aide d'un instrument réel.

3.3 ?

L'enseignant(e) établit des liens avec d'autres connaissances, avec la vie quotidienne des élèves ou avec des problèmes du monde réel.

L'enseignant(e) ne fait pas de lien entre ce qui est enseigné et d'autres connaissances, la vie quotidienne des élèves ou des problèmes du monde réel.

L'enseignant(e) peut se baser sur des exemples liés à d'autres matières, à la vie quotidienne des élèves ou à des problèmes du monde réel, mais il(elle) n'essaie pas de les relier à l'activité d'apprentissage.

Par exemple : Au cours d'une leçon de chimie, l'enseignant(e) présente les différentes causes de la pollution de l'air, mais ne les relie pas à la vie quotidienne des élèves ou à des problèmes concrets.

L'enseignant(e) peut aussi dire : « Vous vous souvenez qu'hier, nous avons appris à traduire des formes ? Aujourd'hui, nous allons apprendre à trouver le mode d'un ensemble de données », sans essayer de relier ce qui est enseigné à d'autres connaissances.

L'enseignant(e) peut tenter de relier le cours à d'autres connaissances, à la vie quotidienne des élèves ou à des problèmes du monde réel, mais les liens sont superficiels, confus ou peu clairs.

Par exemple : Au cours d'une leçon de chimie, l'enseignant(e) décrit les différentes causes de la pollution de l'air. L'enseignant(e) dit : « Les gaz d'échappement des véhicules sont l'une des causes de la pollution de l'air qui peut entraîner de nombreux problèmes ». Le lien avec la vie des élèves ou les problèmes du monde réel est superficiel et non spécifique.

L'enseignant(e) peut aussi dire : « Vous vous souvenez d'hier, lorsque nous avons appris à regrouper des données ? Maintenant, nous allons trouver le mode de notre ensemble de données ». L'enseignant(e) établit des liens significatifs entre la leçon et d'autres connaissances, la vie quotidienne des élèves ou des problèmes du monde réel.

Au cours d'un cours de chimie, l'enseignant(e) établit un lien entre les causes de la pollution de l'air, la vie quotidienne des élèves et les problèmes du monde réel.

Par exemple : Pendant un cours de chimie, l'enseignant(e) relie les causes de la pollution de l'air à la vie quotidienne des élèves et à des problèmes concrets. L'enseignant(e) dit :

« Les gaz d'échappement des véhicules causent des problèmes dans notre environnement. Dans notre ville, la fumée de diesel pollue l'air, l'eau et le sol ». Les liens entre le cours et les connaissances du contenu, la vie quotidienne des élèves et/ou les problèmes du monde réel sont clairs.

L'enseignant(e) peut aussi établir un lien entre le cours et le contenu d'une leçon antérieure sur les statistiques en disant : « Vous vous souvenez qu'hier, nous avons recueilli des données sur ce que chaque élève avait mangé à midi et que nous avons trouvé la moyenne des données ? Aujourd'hui, nous allons apprendre à trouver le mode. Le mode est une autre statistique récapitulative qui représente une valeur typique dans notre ensemble de données ».

3.4 ?

L'enseignant(e) montre l'exemple en faisant des démonstrations ou en menant des réflexions à haute voix⁵

L'enseignant(e) ne modélise pas.

Par exemple : L'enseignant(e) donne un cours magistral pendant toute la durée du cours, et il n'y a pas d'activités procédurales qu'il peut modéliser, ou l'enseignant(e) attribue des travaux individuels, mais ne modélise pas pour les élèves.

L'enseignant(e) modélise partiellement l'activité d'apprentissage.

Par exemple : Dans le cadre d'un cours de mathématiques, l'enseignant(e) montre comment dessiner un diagramme à barres, mais ne précise pas comment les données ont été extraites du texte pour créer le diagramme à barres. Ou encore, durant un cours d'arts linguistiques, l'enseignant(e) apprend aux élèves à écrire leur adresse et la date dans une lettre formelle, mais ne montre pas d'autres règles ou caractéristiques de la rédaction d'une lettre formelle (par exemple, l'utilisation d'une formule de politesse).

L'enseignant(e) modélise l'activité d'apprentissage en montrant toutes les parties de la procédure ou en montrant la procédure et en menant une réflexion à haute voix.

Par exemple : L'enseignant(e) montre comment résoudre un problème de mathématiques (démonstration d'une procédure) et, ce faisant, dit ce qu'il(elle) pense à chaque étape (réflexion à haute voix). Ou si les élèves calculent la surface d'un cercle, l'enseignant(e) présente chaque étape (démonstration complète d'une procédure) à l'aide de diagrammes visuels ou d'autres supports locaux et dit ce qu'il(elle) pense à chaque étape.

⁵ La modélisation peut avoir lieu à tout moment du cours (y compris à la fin). Si l'activité d'apprentissage est de nature procédurale, la modélisation comprendra une démonstration de la procédure pour que les élèves puissent l'observer ; toutefois, si l'activité est axée sur le développement d'une capacité de réflexion, une modélisation complète comprendra une réflexion à haute voix. Une action est considérée comme une modélisation si l'enseignant(e) démontre/joue des procédures ou des processus de réflexion liés à l'activité d'apprentissage.

L'enseignant(e) vérifie la compréhension de la plupart des élèves.

L'enseignant(e) vérifie la compréhension de la plupart des élèves afin de s'assurer qu'ils comprennent le contenu de la leçon. De plus, l'enseignant(e) adapte le rythme de la leçon pour offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage supplémentaires. Cette pratique peut être observée en classe à travers les comportements suivants :

Note

1

2

3

4

5

Échelle de
qualité du
comportement

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

Dans cette classe, l'enseignant(e) **ne vérifie la compréhension d'aucun(e) élève.**

Dans cette classe, l'enseignant(e) **vérifie efficacement la compréhension de quelques élèves seulement**

Dans cette classe, l'enseignant(e) **vérifie efficacement la compréhension de la plupart des élèves.**

4.1 ?

L'enseignant(e) se base sur des questions, des messages-guides ou d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension de l'élève

L'enseignant(e) **ne pose pas de questions** ou n'incite pas les élèves à répondre, ou lorsqu'il(elle) le fait, la classe répond ensemble, ce qui est accepté sans autre forme de vérification de la compréhension.

Par exemple : Lors de l'explication d'un concept, l'enseignant(e) demande : « Avez-vous tous compris comment identifier un angle réflexe ? ». Les élèves répondent à l'unisson : « Oui, nous l'avons compris ». Ou bien l'enseignant(e) demande : « Ceci est un angle réflexe, n'est-ce pas ? » après avoir dessiné un angle au tableau. La classe ou un(e) élève répond : « Oui, c'est un angle réflexe »

L'enseignant(e) **a recours à des questions, à des messages-guides ou à d'autres stratégies qui ne permettent de déterminer le niveau de compréhension que de quelques élèves.**

Par exemple : L'enseignant(e) demande : « Qui peut me donner un exemple d'angle réflexe ? » Seuls quelques élèves répondent en levant la main, groupe au sein duquel l'enseignant(e) demande à 1 ou 2 élèves de donner une réponse.

L'enseignant(e) peut aussi poser la question, mais sans demander aux élèves de lever la main pour y répondre, laissant les élèves répondre de leur plein gré.

L'enseignant(e) **a recours à des questions, à des messages-guides ou à d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension de la plupart des élèves.**

Par exemple : L'enseignant(e) dit : « Veuillez lever la main si vous êtes d'accord avec cette affirmation : Un angle réflexe est un angle supérieur à 180 degrés. » L'enseignant(e) 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 partager son dessin d'un angle réflexe).

4.2 ?

L'enseignant(e) surveille la plupart des élèves pendant le travail indépendant/en groupe⁶

L'enseignant(e) **ne surveille pas les élèves** lorsqu'ils travaillent de manière autonome ou en groupe.

Par exemple : L'enseignant(e) s'assoit à son bureau ou reste debout devant la classe lorsque les élèves travaillent.

L'enseignant(e) **surveille certains élèves** lorsqu'ils travaillent de manière autonome ou en groupe afin de vérifier leur compréhension.

Par exemple : L'enseignant(e) observe le travail de certains élèves pour en vérifier l'exactitude, écoute certaines discussions lorsque les élèves travaillent en groupe, clarifie des concepts ou pose des questions.

L'enseignant(e) **surveille systématiquement la plupart des élèves** en circulant dans la salle de classe et en s'approchant des élèves ou des groupes pour vérifier leur compréhension.

Par exemple : Lorsque les élèves travaillent, l'enseignant(e) fait le tour de la salle en s'approchant systématiquement des élèves ou des groupes pour observer le travail de la plupart des élèves, écouter la plupart des discussions de groupe, clarifier les concepts et/ou poser des questions.

4.3 ?

L'enseignant(e) adapte son enseignement au niveau des élèves

L'enseignant(e) **n'adapte pas son enseignement au niveau des élèves et continue à suivre le programme même si les élèves indiquent qu'ils n'arrivent pas à suivre.⁷**

L'enseignant(e) **adapte légèrement son enseignement, mais cette adaptation est brève et superficielle.**

Par exemple : Alors que les élèves résolvent une série d'équations impliquant la multiplication de nombres décimaux, l'enseignant(e) remarque qu'ils n'incluent pas les points décimaux dans leurs réponses. L'enseignant(e) rappelle alors brièvement à la classe qu'elle doit inclure les décimales dans ses réponses. Ou encore, lorsqu'un(e) enseignant(e) demande

à un(e) élève d'expliquer la fonction du squelette humain central (axial) et qu'un(e) élève a du mal à s'en souvenir, l'enseignant(e) dit à l'élève de se référer à une section de son manuel scolaire.

L'enseignant(e) **adapte substantiellement l'enseignement** aux élèves en leur offrant plus d'opportunités d'apprendre. L'enseignant(e) peut en outre présenter les informations de différentes manières afin d'aider les élèves à mieux comprendre le concept enseigné. L'enseignant(e) peut également proposer des tâches plus difficiles aux élèves qui ont déjà une bonne compréhension du sujet.

Par exemple : Alors que les élèves résolvent une série d'équations impliquant la multiplication de nombres décimaux, l'enseignant(e) remarque qu'ils n'incluent pas les points décimaux dans leurs réponses. L'enseignant(e) interrompt alors brièvement l'activité et voit le processus de multiplication des nombres décimaux avant de poursuivre l'activité. Ou lorsqu'un(e) enseignant(e) demande à un(e) élève d'expliquer la fonction du squelette humain central (axial) et que l'élève a du mal à se souvenir de ce fait, l'enseignant(e) se sert d'un modèle visuel ou d'une image pour revoir le rôle de ce squelette dans le corps humain.

Par ailleurs, si l'enseignant(e) remarque qu'un(e) élève a déjà terminé l'activité avec succès, il(elle) peut lui donner une autre activité plus difficile à réaliser en attendant le reste de la classe.

⁶ Ce comportement doit faire l'objet d'une note S/O s'il n'y a pas de travail de groupe ou de travail indépendant observable

⁷ Même s'il n'y a pas de besoin perçu d'ajustement, si l'enseignant(e) n'ajuste pas son enseignement, ce comportement est noté comme faible.

L'enseignant(e) fournit un retour d'information afin d'approfondir la compréhension de l'élève.

L'enseignant(e) fournit des commentaires spécifiques ou des incitations⁸ pour aider à identifier les malentendus, comprendre les réussites et guider les processus de pensée afin de promouvoir l'apprentissage. Cette pratique peut être observée en classe à travers les comportements suivants :

Note

1

2

3

4

5

Échelle de
qualité du
comportement

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

Dans cette classe, l'enseignant(e) **ne parvient pas** à fournir un retour d'information permettant d'approfondir la compréhension des élèves.

Dans cette classe, l'enseignant(e) **parvient assez bien** à fournir un retour d'information permettant d'approfondir la compréhension des élèves.

Dans cette classe, l'enseignant(e) **parvient très efficacement** à fournir un retour d'information permettant d'approfondir la compréhension des élèves.

5.1 ?

L'enseignant(e) a recours à des questions, à des messages-guides ou à d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension des élèves

Soit l'enseignant(e) **ne fournit pas de commentaires ou de messages-guides aux élèves sur leurs incompréhensions, soit les commentaires fournis sont de simples déclarations évaluatives** (par exemple, « Ce n'est pas correct »).

Par exemple : Lorsqu'un(e) élève répond de manière incorrecte à une question posée par l'enseignant(e), ce(tte) dernier(e) répond en disant : « Ce n'est pas la bonne réponse », et passe à autre chose.

L'enseignant(e) peut aussi ne pas apprécier la réponse incorrecte de l'élève et passer à la question d'un autre élève en disant « Non, quelqu'un d'autre ? » sans fournir de retour d'information.

L'enseignant(e) **fournit aux élèves des commentaires généraux ou messages-guides concernant leurs incompréhensions.**

Par exemple : Durant un cours de mathématiques, l'enseignant(e) dit : « Vous avez oublié d'inclure le signe négatif », sans donner plus d'informations ou de messages-guides. Durant un cours de langue, l'enseignant(e) dit : « N'oubliez pas d'utiliser une apostrophe lorsque vous écrivez le mot « Let's » dans votre phrase », sans expliquer pourquoi l'apostrophe est nécessaire.

L'enseignant(e) **fournit aux élèves des commentaires ou des messages-guides spécifiques contenant des informations substantielles qui aident à clarifier les incompréhensions des élèves.**

Par exemple : Durant un cours de mathématiques, l'enseignant(e) dit : « Vous souvenez-vous de ce qui se passe lorsque l'on multiplie un nombre positif et un nombre négatif ? »

Examinons vos notes. Maintenant, regardons votre réponse. Que devez-vous changer pour trouver la bonne réponse ? » Durant un cours de langue, l'enseignant(e) dit : « Regardez le mot « lets' » dans votre phrase. Que signifie-t-il ? Vous souvenez-vous de ce que nous devons faire lorsque nous utilisons des contractions ? Que devez-vous inclure ? »

5.2 ?

L'enseignant(e) fait des commentaires spécifiques ou donne des indications qui aident à identifier les réussites des élèves

Soit l'enseignant(e) **ne fournit pas de commentaires ou de messages-guides aux élèves sur leurs réussites, soit les commentaires fournis sont de simples déclarations évaluatives** (par exemple, « C'est correct »).

Par exemple : Lorsqu'un(e) élève répond correctement à une question posée par l'enseignant(e), ce(tte) dernier(e) répond en disant : « C'est la bonne réponse », et passe à autre chose.

Par contre, l'enseignant(e) n'apprécie pas la réponse correcte de l'élève et passe à la question d'un autre élève sans fournir de retour d'information.

L'enseignant(e) **fournit aux élèves des commentaires généraux ou messages-guides concernant leurs réussites.**

Par exemple : Si les élèves dessinent un diagramme en bâtons, l'enseignant(e) dit : « Bon travail pour votre diagramme en bâtons » ou « Votre diagramme en bâtons est bien agencé », sans préciser ce que l'élève en question a bien fait.

L'enseignant(e) **fournit aux élèves des commentaires ou des messages-guides spécifiques contenant des informations substantielles qui permettent d'identifier les réussites des élèves.**

Par exemple : Si les élèves dessinent un diagramme en bâtons, l'enseignant(e) dit : « Vous avez bien travaillé pour réaliser ce diagramme en bâtons. Vos axes horizontaux et verticaux sont clairement marqués, espacés de manière égale et correctement étiquetés ». Ou bien l'enseignant(e) met en évidence le travail d'un(e) élève et dit à la classe : « Regardez le travail de votre camarade, voyez comment cet(te) élève a utilisé des intervalles plus grands sur l'axe horizontal pour avoir moins de barres », puis explique comment l'élève a utilisé des intervalles plus grands pour représenter les données de manière plus efficace.

⁸ Les messages-guides sont des éléments d'information, tels que des conseils ou des questions, qui sont fournis par l'enseignant(e) et qui encouragent les élèves à réfléchir à leurs incompréhensions ou à identifier leurs réussites.

The teacher builds students' critical thinking skills.

The teacher builds students' critical thinking skills by encouraging them to actively analyze content. This practice can be observed in the classroom through the following behaviors:

Note

1

2

3

4

5

Échelle de qualité du comportement

FAIBLE

Dans cette classe, l'enseignant(e) ne parvient pas à développer les compétences en matière de pensée critique.

MOYEN

Dans cette classe, l'enseignant(e) parvient assez bien à développer les compétences en matière de pensée critique.

ÉLEVÉ

Dans cette classe, l'enseignant(e) parvient efficacement à développer les compétences en matière de pensée critique.

6.1 ?

L'enseignant(e) pose des questions ouvertes

qui nécessitent un raisonnement, une explication ou une généralisation ou qui ont plus d'une bonne réponse.

L'enseignant(e) **ne pose pas de questions ouvertes OU ne pose qu'une seule question ouverte.** L'enseignant(e) peut poser des questions fermées dont la réponse est prédéterminée.

Par exemple : Durant un cours de mathématiques, l'enseignant(e) demande : « Qu'est-ce qui est le plus grand, $\frac{3}{4}$ ou 83 % ? » Ou durant un cours de biologie, l'enseignant(e) demande : « Qui peut me dire le nom de la molécule avec laquelle une enzyme réagit ? ».

L'enseignant(e) **pose au moins deux questions ouvertes aux élèves, mais ne s'appuie pas sur les réponses des élèves, OU l'enseignant(e) pose deux questions ouvertes, dont l'une fait suite à une réponse d'un(e) élève.**

Par exemple : Durant un cours de biologie, l'enseignant(e) pose la question suivante : « Pourquoi les enzymes sont-elles importantes ? » Plus tard durant le cours, l'enseignant demande : « Quels sont les facteurs qui influencent l'activité des enzymes ? » Ou encore, durant un cours de langue, l'enseignant(e) pose la question suivante : « Vous avez des examens la semaine prochaine.

Qu'est-ce qui vous inquiète le plus ? » Après qu'un(e) élève a répondu, l'enseignant(e) demande : « Qu'allez-vous faire cette semaine pour être sûr(e) d'être prêt(e) pour l'examen ? »

L'enseignant(e) **pose aux élèves au moins trois questions ouvertes ET au moins une d'entre elles se base sur les réponses des élèves en les invitant à justifier leur raisonnement**, à expliquer davantage ou à clarifier leurs idées.

Par exemple : Durant un cours de chimie, l'enseignant(e) pose la question suivante : « Comment pourrions-nous préparer cette expérience scientifique ? » Plus tard durant le cours, l'enseignant demande : « Que pensez-vous qu'il se passera au cours de cette expérience ? » Après qu'un(e) élève a répondu, l'enseignant(e) demande : « Pourquoi pensez-vous cela ? »

6.2 ?

L'enseignant(e) propose des tâches de réflexion

qui demandent aux élèves d'analyser activement le contenu, au lieu de se contenter de recevoir des informations ou d'acquiescer une certaine aisance (c'est-à-dire un apprentissage par cœur)

L'enseignant(e) **ne propose pas de tâches de réflexion.** Les salles de classe où il n'y a pas de tâches de réflexion sont celles où les élèves se contentent d'écouter l'enseignant(e) ou d'apprendre par cœur.

Vous trouverez des exemples dans le tableau des tâches de réflexion à la page suivante.

L'enseignant(e) **propose des tâches de réflexion superficielles.** Les tâches de réflexion superficielles sont des tâches qui consistent à faire correspondre des ensembles d'éléments, à identifier des concepts ou des éléments d'information clés, et à comparer et opposer des caractéristiques. Il s'agit également d'appliquer des informations ou des techniques apprises à des tâches similaires à celles que l'enseignant(e) a déjà démontrées.

Vous trouverez des exemples dans le tableau des tâches de réflexion à la page suivante.

L'enseignant(e) **propose des tâches de réflexion substantielles.** Les tâches de réflexion substantielles peuvent consister pour les élèves à faire des prédictions, à identifier des modèles, à établir des liens et à interpréter des informations. Elles comprennent également l'application par les élèves d'informations ou de techniques apprises à de nouvelles tâches que l'enseignant(e) n'a pas démontrées, la réalisation d'inférences, l'évaluation, la conception ou la création sur la base d'informations apprises.

Vous trouverez des exemples dans le tableau des tâches de réflexion à la page suivante.

6.3 ?

Les élèves accomplissent des tâches de réflexion

Les élèves n'accomplissent pas de tâches de réflexion.

Vous trouverez des exemples dans le tableau des tâches de réflexion à la page suivante.

Moins de deux tiers des élèves de la classe accomplissent des tâches de réflexion.

Vous trouverez des exemples dans le tableau des tâches de réflexion à la page suivante.

La plupart des élèves accomplissent des tâches de réflexion.

Vous trouverez des exemples dans le tableau des tâches de réflexion à la page suivante.

6.4 ?

Les élèves expliquent leur raisonnement à l'enseignant(e) ou posent des questions ouvertes

Les élèves n'expliquent pas leur raisonnement à l'enseignant(e) pendant les activités de la classe et ne posent pas de questions ouvertes. Ils répondent aux questions et/ou contribuent brièvement aux discussions par un « oui » ou un « non » ou en présentant un simple fait.

Par exemple : Durant un cours de mathématiques, l'enseignant(e) demande : « Quelle est la probabilité d'obtenir deux six lorsqu'on lance deux dés ? ». L'élève répond « $1/36$ », mais n'explique pas comment il(elle) a trouvé la réponse. Ou encore, durant un cours de sciences, l'enseignant(e) demande : « Quelles sont les trois échelles de température utilisées aujourd'hui ? ». L'élève répond : « Celsius, Kelvin et Fahrenheit », mais n'explique pas pourquoi les différentes échelles sont utilisées.

Les élèves expliquent leur raisonnement à l'enseignant(e) pendant les activités de la classe ou posent des questions ouvertes, bien que cela ne se produise que rarement (une seule fois).

Par exemple : Un(e) élève explique comment il(elle) a trouvé la réponse à un problème mathématique en déclarant : « J'ai obtenu le résultat selon lequel la probabilité d'obtenir deux six lorsqu'on lance deux dés est de

$1/36$ en multipliant la probabilité d'obtenir un six lorsqu'on lance un seul dé par le même nombre. J'ai donc fait $1/6 \times 1/6$, ce qui m'a donné la réponse $1/36$ ». Ou encore, durant un cours de sciences, un(e) élève demande : « Pourquoi existe-t-il différentes échelles de mesure de la température ? ».

Les élèves expliquent souvent leur raisonnement à l'enseignant(e) pendant les activités de la classe ou posent des questions ouvertes (plus d'une fois).

Par exemple : Un(e) élève explique comment il(elle) a trouvé la réponse à un problème mathématique en déclarant : « J'ai obtenu le résultat selon lequel la probabilité d'obtenir deux six lorsqu'on lance deux dés est de $1/36$ en multipliant la probabilité d'obtenir un six lorsqu'on lance un seul dé par le même nombre. J'ai donc fait $1/6 \times 1/6$, ce qui m'a donné la réponse $1/36$ ». Un(e) autre élève explique ensuite sa méthode pour trouver la réponse en déclarant : « J'ai calculé cela en dessinant un tableau qui présentait tous les résultats possibles du lancer de deux dés. J'ai constaté qu'il y avait 36 combinaisons possibles et qu'une seule de ces combinaisons était deux six. »

Tableau des tâches de réflexion

Ces exemples ont pour but d'aider les observateurs à déchiffrer ce qui constitue une tâche de réflexion et à différencier les niveaux de qualité. Il est important de noter que ces exemples ne sont pas exhaustifs. En outre, le contexte et les niveaux d'apprentissage des élèves doivent être considérablement pris en compte lors de la notation des comportements 6.2 et 6.3.

Cours de langues	FAIBLE	MOYEN	ÉLEVÉ
1. Compréhension de la structure d'un texte	Les élèves copient un exemple de critique de livre dans leur cahier.	L'enseignant(e) explique la structure d'une critique de livre et demande aux élèves de lire un exemple et d'identifier les différentes parties (par exemple, introduction, corps, évaluation, conclusion).	L'enseignant(e) donne aux élèves trois exemples différents de critiques de livres. L'enseignant(e) demande ensuite aux élèves d'analyser les caractéristiques structurelles communes des critiques (par exemple, l'introduction, le corps, l'évaluation, la conclusion). Les élèves sont ensuite invités à rédiger leur propre critique de livre en suivant la structure.
2. Rédaction de lettres	L'enseignant(e) fait un exposé sur la rédaction de lettres et écrit au tableau une liste de raisons pour lesquelles les élèves pourraient rédiger une lettre. L'enseignant(e) demande ensuite aux élèves de copier la liste dans leur cahier.	L'enseignant(e) travaille avec les élèves pour créer une liste de raisons pour lesquelles on peut rédiger une lettre, en écrivant les exemples au tableau. L'enseignant(e) demande ensuite aux élèves de copier la liste dans leur cahier et d'ajouter une raison supplémentaire pour laquelle ils pourraient rédiger une lettre.	Durant un cours sur la rédaction de lettres, après avoir introduit le sujet, l'enseignant(e) dit : Prenez tous deux minutes pour réfléchir au moins trois raisons pour lesquelles vous pourriez rédiger une lettre et écrivez-les dans votre carnet de notes. Vous partagerez ensuite avec le reste de la classe les raisons pour lesquelles vous pourriez être amené(e) à rédiger une lettre.
3. Compétences d'écoute	L'enseignant(e) explique ce que l'on entend par écoute formelle et informelle et écrit les définitions de ces termes au tableau. Les élèves sont ensuite invités à recopier les définitions dans leur cahier.	Après avoir expliqué ce que signifie l'écoute formelle et l'écoute informelle, l'enseignant(e) donne un exemple de chacune de ces deux formes d'écoute. Les élèves sont ensuite invités à noter dans leur cahier des exemples de situations où ils ont écouté de manière formelle et informelle.	Après avoir expliqué ce que l'on entend par écoute formelle et informelle, l'enseignant(e) énumère un certain nombre de scénarios différents au tableau. L'enseignant(e) demande ensuite aux élèves de noter dans leur cahier si chaque scénario est un exemple d'écoute formelle ou informelle et de donner une raison pour chaque exemple. Les élèves partagent ensuite leur travail et leurs justifications avec leur partenaire.
Cours de mathématiques	FAIBLE	MOYEN	ÉLEVÉ
1. Apprentissage de la représentation graphique d'équations algébriques	Durant un cours d'algèbre, les élèves écoutent l'enseignant(e) expliquer le processus de représentation graphique des équations, puis copient des exemples au tableau.	Durant un cours d'algèbre, l'enseignant(e) écrit une équation et la représente sur un graphique cartésien. Après avoir expliqué le processus, l'enseignant(e) demande aux élèves de reproduire plusieurs équations dans leur cahier.	Durant un cours d'algèbre, l'enseignant(e) écrit une équation et la représente sur un graphique cartésien. L'enseignant(e) demande ensuite aux élèves de travailler par deux pour interpréter le graphique de l'équation, en faisant le lien entre les paramètres de l'équation et le graphique. Après avoir discuté du processus en classe, l'enseignant(e) demande aux élèves d'écrire leur propre équation et de la représenter sur un graphique.
2. Apprentissage des probabilités	Les élèves écoutent l'enseignant(e) expliquer le concept de probabilité, puis copient des exemples de mots utilisés pour décrire la probabilité qu'un événement se produise (par exemple, impossible, même probabilité, certain).	L'enseignant(e) demande aux élèves de copier des exemples de mots utilisés pour décrire la probabilité qu'un événement se produise (par exemple, impossible, même probable, certain). L'enseignant(e) écrit ensuite un événement et demande aux élèves de choisir le mot qui décrit le mieux la probabilité qu'il se produise (par exemple, l'enseignant(e) demande aux élèves : Quelle est la probabilité que vous obteniez la face lorsque vous jouez pile ou face avec une pièce de monnaie ?).	L'enseignant(e) demande aux élèves de copier des exemples de mots utilisés pour décrire la probabilité qu'un événement se produise (par exemple, impossible, même probable, certain). L'enseignant(e) demande aux élèves de donner leurs propres exemples d'événements correspondant à chaque mot (par exemple, l'enseignant(e) demande aux élèves : Qui peut me donner un exemple d'événement impossible ?). L'enseignant(e) demande ensuite à la classe si elle est d'accord ou non avec les exemples donnés.
3. Calcul de l'aire d'un prisme rectangulaire	On the board, the teacher calculates the surface area of a rectangular prism and then has students copy the information into their notebooks.	After explaining how to find the surface area of a rectangular prism, the teacher draws a prism on the board, gives measurements, and has students use the formula they know to determine the area.	The teacher draws the measurements of a rectangular prism on the board and explains that the class will determine the surface area of the shape. The teacher asks students discuss in pairs how the answer might be found. The teacher then asks students to share their ideas and from this discussion, the class derives a formula.
4. Méthodes de factorisation des nombres premiers	L'enseignant(e) explique et montre au tableau, l'aide d'un diagramme, comment se servir d'un arbre factoriel pour trouver les facteurs premiers du nombre 48. Les élèves copient ensuite le même diagramme dans leur cahier.	Après avoir expliqué et modélisé, l'aide d'un schéma, comment utiliser un arbre factoriel pour déterminer les facteurs premiers du nombre 48, l'enseignant(e) demande aux élèves de venir au tableau pour appliquer la méthode pour d'autres nombres (par exemple, 90).	L'enseignant(e) explique et montre au tableau, l'aide d'un diagramme, comment se servir d'un arbre factoriel pour trouver les facteurs premiers du nombre 48. L'enseignant(e) demande ensuite aux élèves de travailler avec leur partenaire pour trouver une autre méthode permettant de trouver les facteurs premiers du nombre 48. Les élèves sont ensuite invités à partager leur méthode avec la classe.

Tableau des tâches de réflexion (suite)

Cours de Sciences	FAIBLE	MOYEN	ÉLEVÉ
1. Biologie Apprentissage des cellules	Les élèves copient le schéma d'une cellule végétale dans leur cahier.	Après avoir décrit les parties d'une cellule végétale et leurs fonctions, l'enseignant(e) demande aux élèves de faire correspondre les parties d'une cellule végétale avec leurs fonctions sur une feuille de travail.	Après avoir décrit les parties d'une cellule végétale et leurs fonctions, l'enseignant(e) demande aux élèves de rédiger un paragraphe décrivant la différence entre une cellule végétale et une cellule humaine.
2. Biologie Utilisation d'appareils de laboratoire	L'enseignant(e) montre aux élèves différents appareils de laboratoire devant la classe pendant que les élèves écoutent et prennent des notes.	L'enseignant(e) demande aux élèves d'identifier et de discuter de ce qu'ils savent sur les différents appareils de laboratoire, tels qu'un flacon à spécimens, une balance à fléau ou une loupe.	L'enseignant(e) donne de nouveaux appareils de laboratoire aux élèves et leur demande de les explorer et d'essayer de découvrir leur fonction. Les élèves documentent leurs expériences et leurs découvertes.
3. Chimie Compréhension des propriétés des sels	L'enseignant(e) fait une expérience pour montrer si différents sels sont insolubles ou solubles. L'enseignant(e) écrit les résultats et une conclusion au tableau, que les élèves copient dans leur cahier.	L'enseignant(e) fait une expérience pour montrer si différents sels sont insolubles ou solubles. L'enseignant(e) écrit ensuite les résultats et une conclusion au tableau, que les élèves copient dans leur cahier. L'enseignant(e) demande ensuite aux élèves de réaliser exactement la même expérience en petits groupes, mais ne fait pas suivre cette activité d'une discussion.	L'enseignant(e) demande aux élèves de réaliser une expérience pour montrer si différents sels sont insolubles ou solubles. L'enseignant(e) demande aux élèves de décrire ce qu'ils ont observé et de noter les résultats dans leur cahier. Les élèves discutent et interprètent ensuite les résultats avec leur partenaire et rédigent une conclusion pour montrer leur compréhension de l'expérience.
4. Chimie Apprentissage des déchets	L'enseignant(e) demande aux élèves de lire à haute voix une page de leur manuel de sciences qui décrit les différents types de déchets, tels que les déchets solides et les déchets dangereux.	L'enseignant(e) écrit au tableau les différents types de déchets, tels que les déchets solides et les déchets dangereux. L'enseignant(e) rédige ensuite une liste d'exemples de déchets et demande aux élèves de les classer par catégories.	Après s'être familiarisés avec les différents types de déchets, les élèves sont invités à travailler en groupes pour identifier les déchets et leurs sources au sein de leur école. Ils élaborent ensuite des stratégies et un plan pour réduire les déchets dans leur école et présentent leurs idées à la classe.
5. Physique Conversion entre les échelles de température	L'enseignant(e) écrit au tableau la formule de conversion entre les échelles de température Celsius et Kelvin. L'enseignant(e) donne un exemple de conversion entre ces deux échelles, que les élèves copient dans leur cahier.	L'enseignant(e) écrit au tableau la formule de conversion entre les échelles de température Celsius et Kelvin. L'enseignant(e) demande ensuite aux élèves d'appliquer la formule à différents exemples écrits au tableau.	L'enseignant(e) écrit au tableau la formule de conversion entre les échelles de température Celsius et Kelvin. L'enseignant(e) demande ensuite aux élèves d'appliquer la formule à différents exemples écrits au tableau. Les élèves sont ensuite invités à créer un tableau pour indiquer les avantages et les inconvénients de l'utilisation des différentes échelles.
6. Physique Compréhension des types d'erreurs de mesure	L'enseignant(e) explique les différents types d'erreurs de mesure (par exemple, les erreurs aléatoires, systématiques et les « bévues ») et les élèves écoutent.	L'enseignant(e) explique les différents types d'erreurs de mesure (par exemple, les erreurs aléatoires, systématiques et les « bévues »). L'enseignant(e) décrit ensuite différents exemples d'erreurs et demande aux élèves d'identifier le type d'erreur dont il s'agit.	L'enseignant(e) explique les différents types d'erreurs de mesure (par exemple, les erreurs aléatoires, systématiques et les « bévues »). L'enseignant(e) demande ensuite aux élèves d'écrire différents exemples de types d'erreurs et les moyens de minimiser ces erreurs.

COMPÉTENCES SOCIO- ÉMOTIONNELLES

AUTONOMIE PERSÉVÉRANCE
COMPÉTENCES SOCIALES ET
COLLABORATIVES



L'enseignant(e) permet aux élèves de faire des choix et les encourage à participer aux activités de la classe.

L'enseignant(e) donne aux élèves la possibilité de faire des choix et d'assumer des rôles significatifs en classe. Les élèves profitent de ces opportunités et se portent volontaires pour jouer des rôles et exprimer leurs idées et leurs opinions tout au long du cours. Cette pratique peut être observée en classe à travers les comportements suivants :

Note

1

2

3

4

5

Échelle de qualité du comportement

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

Dans cette classe, l'enseignant(e) **ne parvient pas** à développer l'autonomie des élèves.

Dans cette classe, l'enseignant(e) **parvient assez bien** à développer l'autonomie des élèves.

Dans cette classe, l'enseignant(e) **parvient efficacement** à développer l'autonomie des élèves.

7.1 ?

L'enseignant(e) offre des choix aux élèves

L'enseignant(e) **n'offre pas explicitement** de choix aux élèves. L'enseignant(e) décide de la manière dont les activités d'apprentissage doivent être réalisées, sans proposer aux élèves différentes options pour aborder la tâche.

Par exemple : Les élèves sont invités à résoudre une série d'équations mathématiques en suivant un ensemble d'étapes prescrites. Ou bien l'enseignant(e) demande aux élèves de rédiger une dissertation argumentée avec un partenaire, sans leur laisser le choix de la personne avec laquelle ils travailleront ou du sujet.

L'enseignant(e) **donne explicitement aux élèves au moins un choix** superficiel qui n'est pas lié à l'objectif d'apprentissage.

Par exemple : L'enseignant(e) permet aux élèves de choisir l'ordre dans lequel ils réaliseront les activités (par exemple, résoudre une série d'équations mathématiques ou s'entraîner de manière autonome à l'emploi du temps) ou de choisir leur propre partenaire lorsqu'il leur est demandé de rédiger une dissertation argumentée.

L'enseignant(e) **propose explicitement aux élèves au moins un choix** substantiel lié à l'objectif d'apprentissage.

Par exemple : L'enseignant(e) permet aux élèves de recourir à leurs propres méthodes pour résoudre des équations mathématiques (par exemple, en utilisant du matériel concret, des diagrammes ou des formules écrites) ou laisse les élèves choisir le problème mathématique à résoudre parmi plusieurs exemples. Ou encore, l'enseignant(e) permet aux élèves de choisir le sujet de leur dissertation argumentée ou de choisir entre la rédaction d'une dissertation, un exposé ou une présentation visuelle.

7.2

L'enseignant(e) donne aux élèves la possibilité d'assumer des rôles dans la classe

L'enseignant(e) **donne aux élèves la possibilité d'assumer des rôles dans la classe**

Par exemple : Le cours est essentiellement magistral et très structuré, et la participation des élèves se limite à la copie d'informations. Durant ce cours, les élèves n'ont jamais l'occasion de venir au tableau ou de lire un texte à haute voix.

L'enseignant(e) **donne aux élèves la possibilité d'assumer des rôles limités dans la classe.**

Par exemple : Les élèves vérifient la présence, répartissent les tâches, distribuent le matériel ou écrivent au tableau. Les rôles limités comprennent également les tâches de nettoyage telles que l'essuyage du tableau.

L'enseignant(e) **donne aux élèves la possibilité d'assumer des rôles significatifs en classe**, dans lesquels ils sont responsables de certaines parties d'une activité d'apprentissage.

Par exemple : L'enseignant(e) donne à un(e) élève la possibilité de résoudre une équation au tableau et d'expliquer à la classe comment l'élève a abordé les principales difficultés du problème. L'enseignant(e) peut également confier à un(e) élève le rôle de tuteur(trice) pour aider un(e) autre élève dans son apprentissage ou le rôle de chef(fe) de groupe pour faciliter la discussion et la participation au sein d'un groupe.

7.3 ?

Les élèves se portent volontaires pour participer aux activités de la classe

Les élèves **ne se portent pas volontaires pour participer aux activités de la classe**

Seuls quelques élèves se portent volontaires pour participer en exprimant leurs idées et en assumant des rôles.

Par exemple : Lorsque l'enseignant(e) pose une question, seuls quelques élèves lèvent la main pour répondre ; plus tard, lorsque l'enseignant(e) pose une autre question, le même petit groupe d'élèves lève la main.

De même, lorsque l'enseignant(e) demande aux élèves de se lever s'ils souhaitent participer à un débat en classe, seuls quelques élèves se lèvent et exposent leurs arguments à la classe.

La plupart des élèves se portent volontaires pour participer en exprimant leurs idées et en jouant un rôle.

Par exemple : Lorsque l'enseignant(e) pose une question, la plupart des élèves lèvent la main pour faire part de leurs réponses. Les élèves peuvent également se porter volontaires sans que l'enseignant(e) ne le demande (par exemple, un élève propose de partager une expérience connexe lorsque l'enseignant(e) est en train d'expliquer un concept).

Ou lorsque l'enseignant(e) demande aux élèves de se lever s'ils souhaitent participer à un débat de classe, la plupart des élèves se lèvent et exposent leurs arguments à la classe.

L'enseignant(e) encourage les efforts des élèves, adopte une attitude positive face aux défis et les incite à se fixer des objectifs.

L'enseignant(e) encourage les efforts des élèves visant à maîtriser de nouvelles compétences ou de nouveaux concepts, au lieu de se concentrer uniquement sur les résultats, l'intelligence ou les aptitudes naturelles. De plus, l'enseignant(e) adopte une attitude positive face aux défis, considérant les échecs et les frustrations comme des étapes utiles du processus d'apprentissage. L'enseignant(e) encourage également les élèves à se fixer des objectifs à court et/ou à long terme. Cette pratique peut être observée en classe à travers les comportements suivants :

Note

1

2

3

4

5

Échelle de qualité du comportement

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

Dans cette classe, l'enseignant(e) **ne parvient pas** à développer la persévérance des élèves

Dans cette classe, l'enseignant(e) **parvient assez bien** à développer la persévérance des élèves.

Dans cette classe, l'enseignant(e) **parvient efficacement** à développer la persévérance des élèves.

8.1 ?

L'enseignant(e) apprécie les efforts des élèves

plutôt que de se concentrer uniquement sur les résultats, l'intelligence ou les aptitudes naturelles

L'enseignant(e) **n'apprécie pas les efforts des élèves**. Bien qu'il arrive que l'enseignant(e) félicite les élèves pour leur « intelligence », il ne met pas l'accent sur les efforts ou le travail des élèves.

Par exemple : L'enseignant(e) dit : « Très bien ! Tu es l'élève le plus intelligent de la classe » ou « Bravo ! Tu très intelligent(e) ! »

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

Par exemple : Lorsqu'un(e) élève réussit bien un test, l'enseignant(e) dit « Bon travail », ou lorsqu'un(e) élève tente de répondre à une question, mais se trompe, l'enseignant(e) dit « Bien essayé », mais n'identifie pas explicitement en quoi consistaient ces efforts.

Dans cette classe, l'enseignant(e) **apprécie fréquemment les efforts des élèves pour maîtriser de nouvelles compétences ou de nouveaux concepts, et identifie ces efforts de manière explicite**.

Par exemple : Lorsque les élèves résolvent un problème difficile avec lequel ils avaient des difficultés, l'enseignant(e) les félicite et souligne les efforts qu'ils ont déployés pour résoudre le problème. L'enseignant(e) dit : « Tu as beaucoup progressé dans ta compréhension de l'algèbre. Si tu continues à t'exercer et à utiliser les stratégies que nous avons apprises en classe, tu les maîtriseras toutes très bientôt ! »

8.2 ?

L'enseignant(e) a une attitude positive face aux défis auxquels sont confrontés les élèves⁹

L'enseignant(e) **a une attitude négative face aux défis auxquels sont confrontés les élèves**

Par exemple : L'enseignant(e) gronde explicitement les élèves qui font des erreurs ou fait preuve d'impatience vis-à-vis d'un(e) élève qui met du temps à comprendre un nouveau concept.

L'enseignant(e) **a une attitude neutre face aux défis auxquels sont confrontés les élèves**. Bien que l'enseignant(e) ne pénalise pas un(e) élève qui fait des erreurs ou qui a du mal à comprendre un nouveau concept, il(elle) ne fait pas comprendre que l'échec et la frustration sont des étapes normales du processus d'apprentissage.

Par exemple : Lorsqu'un(e) élève commet une erreur en résolvant une équation mathématique au tableau, l'enseignant(e) se contente de lui donner la réponse de manière neutre (c'est-à-dire sans colère ni impatience).

L'enseignant(e) adopte **une attitude positive face aux défis auxquels sont confrontés les élèves** et les aide à comprendre que l'échec et la frustration sont des étapes normales du processus d'apprentissage.

Par exemple : Lorsqu'un(e) élève commet une erreur en résolvant une équation au tableau, l'enseignant(e) dit : « N'oublies pas qu'il est normal de faire des erreurs et de se sentir frustré(e) lorsqu'on essaie de faire quelque chose de nouveau ! Réfléchissons à la manière de résoudre cette équation. » L'enseignant(e) encourage également les élèves à réfléchir aux différentes ressources vers lesquelles ils peuvent se tourner pour obtenir de l'aide (par exemple, demander à un(e) ami(e), chercher des réponses dans le manuel, utiliser des supports concrets ou des diagrammes lors de la résolution de problèmes mathématiques).

8.3

L'enseignant(e) encourage la fixation d'objectifs

L'enseignant **n'encourage pas les élèves à se fixer des objectifs à court OU à long terme.**¹⁰

L'enseignant(e) **encourage les élèves à se fixer des objectifs à court OU à long terme**.

Par exemple : Pour la fixation d'objectifs à court terme, l'enseignant(e) demande : « Combien de chapitres du livre allez-vous lire cette semaine ? » ou « Combien de volets du tableau périodique allez-vous mémoriser cette semaine ? » Pour la fixation d'objectifs à long terme, l'enseignant(e) 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. »

L'enseignant(e) **peut aussi parler de l'importance de la fixation d'objectifs d'une manière générale**.

Par exemple : L'enseignant(e) dit : « Il est important de réfléchir à ce que vous voulez faire lorsque vous aurez terminé l'école. » Ou l'enseignant(e) souligne la façon dont les personnages d'un livre se sont fixé un objectif à court ou à long terme et la façon dont ils ont travaillé pour l'atteindre.

L'enseignant(e) **encourage les élèves à se fixer des objectifs à court ET à long terme**.

L'enseignant(e) peut faire référence aux objectifs à long terme et à court terme en même temps, notamment lorsqu'il(elle) encourage les élèves à se fixer un objectif à court terme dans le cadre de leur planification en vue d'atteindre un objectif à long terme.

Par exemple : L'enseignant(e) dit : « Réfléchissons aux objectifs que nous nous sommes fixés au début de l'année scolaire. Que ferez-vous cette semaine pour vous rapprocher de cet objectif ? » OU l'enseignant(e) parle des objectifs à court et à long terme séparément (comme dans les exemples pour une note moyenne).

⁹ Ces défis peuvent consister à faire des erreurs, à obtenir une mauvaise note à un test ou à ressentir de la frustration en essayant de comprendre un concept.

¹⁰ Les objectifs à court terme sont des objectifs que les élèves cherchent à atteindre dans un délai d'un mois ou moins, 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, lorsqu'ils grandiront).

L'enseignant(e) promeut un environnement de collaboration en classe.

L'enseignant(e) encourage la collaboration entre les élèves et stimule leurs compétences interpersonnelles. Les élèves répondent aux efforts de l'enseignant(e) en collaborant les uns avec les autres dans la classe, créant ainsi un environnement exempt d'hostilité physique ou émotionnelle. Cette pratique peut être observée en classe à travers les comportements suivants :

Note

1

2

3

4

5

Échelle de qualité du comportement

FAIBLE

MOYEN

ÉLEVÉ

Dans cette classe, l'enseignant(e) **ne parvient pas** à développer les compétences collaboratives des élèves.

Dans cette classe, l'enseignant(e) **parvient assez bien** à développer les compétences collaboratives des élèves.

Dans cette classe, l'enseignant(e) **parvient efficacement** à développer les compétences de collaboration des élèves.

9.1
L'enseignant(e) encourage la collaboration des élèves par le biais de l'interaction entre pairs

L'enseignant(e) **n'encourage pas** la collaboration entre les élèves.

Par exemple : L'enseignant(e) n'offre aucune possibilité de travailler en groupe ou en binôme.

L'enseignant(e) **favorise une collaboration superficielle** entre les élèves par le partage d'opinions, de matériel ou d'idées.

Par exemple : L'enseignant(e) demande aux élèves de partager leurs manuels ou d'échanger leur travail avec un partenaire pour qu'il soit corrigé.

L'enseignant(e) **encourage la collaboration** entre les élèves en leur demandant de travailler ensemble pour réaliser un produit, aider un(e) autre élève, résoudre un problème, remplir une feuille de travail ou présenter une nouvelle idée.

Par exemple : L'enseignant(e) demande aux élèves de former des paires ou des groupes pour réaliser une tâche qui nécessite une collaboration, comme la planification d'une expérience ou la collecte de données et la création d'un graphique. L'enseignant(e) peut aussi demander à un(e) élève ayant une bonne compréhension d'un concept d'aider un(e) autre élève qui éprouve des difficultés.

9.2 ?
L'enseignant(e) stimule les compétences interpersonnelles des élèves,

telles que la prise de recul, l'empathie, la gestion des émotions et la résolution de problèmes d'ordre social¹¹

L'enseignant(e) **ne stimule pas** les compétences interpersonnelles des élèves.

L'enseignant(e) **stimule les compétences interpersonnelles** des élèves de manière brève ou superficielle.

Par exemple : L'enseignant(e) dit aux élèves de « S'entraider », demande à un(e) élève de respecter les idées des autres camarades de classe ou encourage les élèves à contribuer de manière égale lors d'une activité de groupe. Cependant, l'enseignant(e) n'explique pas en quoi ces comportements sont importants.

L'enseignant(e) **stimule les compétences interpersonnelles des élèves** en les encourageant à prendre du recul, à faire preuve d'empathie, à gérer leurs émotions ou à résoudre des problèmes d'ordre social.

Par exemple : Lorsqu'un(e) élève fait l'objet de moqueries de la part d'autres camarades de classe parce qu'il(elle) a donné une mauvaise réponse, l'enseignant(e) préconise l'empathie en rappelant à la classe que tout le monde fait des erreurs et/ou en l'invitant à réfléchir à ce qu'il(elle) ressentirait si c'était lui(elle) qui faisait l'objet de ces moqueries.

Lorsqu'un(e) enseignant(e) s'aperçoit que les élèves se mettent en compétition, il(elle) prône la gestion des émotions en disant : « Nous ne sommes pas en compétition. N'oubliez pas que nous faisons tous partie de la même classe et que nous nous soutenons les uns les autres pour apprendre et faire de notre mieux ». Après avoir lu un texte sur un personnage qui est aveugle, l'enseignant(e) demande aux élèves d'imaginer comment seraient les choses s'ils ne pouvaient pas voir.

Voir la FAQ 9.2 pour d'autres exemples.

9.3
Les élèves collaborent les uns avec les autres en interagissant avec leurs pairs

Les élèves **ne collaborent pas, OU** lorsqu'ils interagissent entre eux, ils adoptent des comportements négatifs.

Par exemple : Lorsqu'on leur demande de choisir des partenaires pour une activité, les élèves n'interagissent pas avec leurs pairs et travaillent seuls. Ils peuvent également manifester ce comportement à n'importe quel moment de la séquence du cours observé, par exemple en poussant, en intimidant ou en excluant délibérément un ou plusieurs de leurs pairs.

Les élèves **collaborent de manière superficielle**. Il n'y a aucune manifestation de comportement négatif.

Par exemple : Lors d'un travail en groupe, un(e) élève peut clairement dominer la discussion alors que les autres n'y participent que passivement.

Les élèves peuvent aussi partager 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 lorsqu'ils résolvent un problème.

Les élèves **collaborent entre eux et travaillent ensemble** à la réalisation d'un produit, à la résolution d'un problème, à l'achèvement d'une feuille de travail ou à la présentation d'une nouvelle idée. Il n'y a aucune manifestation de comportement négatif.

Par exemple : Les élèves travaillent en binôme ou en groupe pour accomplir une tâche qui nécessite une collaboration, comme la planification d'une expérience ou la collecte de données et la création d'un graphique. Un(e) élève ayant une bonne compréhension d'un concept peut également aider un(e) autre élève qui éprouve des difficultés.

¹¹ Prise de recul : La capacité à considérer une situation d'un point de vue différent.

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

Gestion des émotions : La capacité à gérer efficacement une expérience émotionnelle et à y réagir.

Résolution de problèmes d'ordre social : Le processus par lequel une personne passe pour résoudre un problème interpersonnel.

Il peut s'agir d'appliquer des aspects de la prise de recul, de l'empathie ou de la gestion des émotions à une situation sociale.

LISTE DE CONTRÔLE : AUTRES ASPECTS DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Vue d'ensemble

L'outil d'observation des classes de *Teach Secondary* est accompagné d'une liste de contrôle qui permet d'évaluer d'autres aspects de la qualité de l'enseignement et de l'inclusion. Bien qu'il soit suggéré d'utiliser cette liste de contrôle en même temps que l'outil d'observation de la classe, son utilisation n'est pas obligatoire.

Cette liste de contrôle vise à 1) identifier le nombre d'élèves handicapés dans la classe ; 2) recueillir des informations sur l'accessibilité de l'environnement physique ; et 3) recueillir d'autres informations sur l'inclusion scolaire, telles que la disponibilité de matériel d'apprentissage et d'enseignement pour tous les élèves. Ces données peuvent être combinées aux résultats de l'outil d'observation de la classe pour 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 que les recenseurs doivent remplir avant et après les observations. En cas d'utilisation de la liste de contrôle, les recenseurs doivent la communiquer aux enseignants(e) à leur arrivée dans la salle de classe. Ils doivent ensuite remplir la première section (à remplir avant l'observation de la classe) au début de la visite et la deuxième section (à remplir après l'observation de la classe) après la fin du cours. Certaines des questions de la deuxième section nécessiteront l'intervention de l'enseignant(e) ; 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 à partir du Washington Group Short Set on Functioning (WG-SS). Nous recommandons d'utiliser la série originale d'éléments (Washington Group/UNICEF Child Functioning Module-Ages 5-17 years) et ses protocoles connexes pour recueillir des données plus précises sur le nombre d'élèves handicapés dans la salle de classe.

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

La liste de contrôle suivante est un ajout proposé à l'outil d'observation des classes de *Teach Secondary* ; son utilisation en même temps que la composante d'observation des classes est suggérée, mais elle n'est pas obligatoire. Cette liste de contrôle a pour but d'évaluer des volets supplémentaires liés à la qualité de l'enseignement, y compris, mais sans s'y limiter, l'accessibilité de l'environnement physique. Les éléments marqués d'un astérisque doivent être demandés à l'enseignant(e).

*éléments à demander à l'enseignant(e)

À remplir avant l'observation en classe								
ID de l'école/du centre								
ID de l'enseignant(e)								
Nom de l'enseignant(e)*								
ID du codeur								
Date	J	J	M	M	A	A	A	A

Durée prévue du cours*			
Durée réelle du cours			
Heure de début du cours			
Effectif total de la classe*	Filles	Garçons	
Nombre total d'élèves dans la classe	Filles	Garçons	
Année/classe*			
Matière			
Nombre d'adultes affectés à cette classe*		Femmes	Hommes
	Nombre total d'enseignants(e) (sans compter le nombre d'assistants)		
	Nombre total d'assistants		
	Nombre d'assistants apportant un soutien spécialisé à un(e) élève ou à un groupe d'élèves sélectionnés		
	Autre (veuillez préciser le rôle) :		

À remplir après l'observation en classe			
Heure de fin du cours			
Combien d'élèves ont accès aux ressources suivantes?*		Filles	Garçons
	Un manuel scolaire pour le cours (par exemple, langue ou mathématiques)		
	Un crayon ou un stylo		
	Un cahier d'exercices		
	Du matériel d'enseignement et d'apprentissage adapté, tel que des manuels en braille ou en gros caractères		

Comparativement aux élèves du même âge, combien d'élèves inscrits dans la classe rencontrent les difficultés suivantes ? ¹² *		Filles	Garçons
	Beaucoup de difficultés à voir, même en portant des lunettes ?		
	Beaucoup de difficultés à entendre, même s'ils utilisent un ou des appareils auditifs ?		
	Beaucoup de difficultés à marcher ou à monter des marches ?		
	Beaucoup de difficultés à retenir ou à se concentrer ?		
	Beaucoup de difficultés à prendre soin de soi, par exemple à se laver ou à s'habiller ?		
	Beaucoup de difficultés à communiquer (dans sa langue habituelle), par exemple à comprendre ou à se faire comprendre ?		
	Beaucoup de difficultés à gérer son comportement (par exemple, frapper les élèves à plusieurs reprises, manquer de respect à l'enseignant(e)) ?		
Quelle est la langue officielle d'enseignement ?			
Quelle est la proportion d'élèves inscrits qui parlent à la maison la même langue que la langue officielle d'enseignement ?* (cochez 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 élève ne parle cette langue à la maison.		
Dans quelle(s) langue(s) l'enseignant(e) a-t-il enseigné ?*			
Combien d'élèves ont un plan d'enseignement individualisé (PEI) ou bénéficient du soutien d'un spécialiste ?	Filles	Garçons	
Nombre d'adultes présents dans cette classe*		Femmes	Hommes
	Nombre total d'enseignants(e) (sans compter le nombre d'assistants)		
	Nombre total d'assistants		
	Nombre d'assistants apportant un soutien spécialisé à un(e) élève ou à un groupe d'élèves sélectionnés		
Autre (veuillez préciser le rôle) :			
Avez-vous dû mettre fin à une observation avant la fin de la séquence pour une raison quelconque ?	Oui	Si oui, veuillez fournir les informations suivantes : Séquence : Heure de fin : Raison :	
	Non		
Les élèves ont-ils été laissés sans surveillance ?	Oui	pendant minutes	
	Non		
Des interactions verbales/physiques négatives graves ont-elles été observées ?	Oui	Veuillez décrire ce qui a été observé :	
	Non		

¹²Ces questions sont des adaptations du Washington Group Short Set. Les questions ont été modifiées pour faciliter leur application dans le contexte du protocole d'observation de Teach Secondary et sont destinées à être posées collectivement à propos de tous les élèves de la classe, plutôt qu'individuellement. Des données plus détaillées concernant les élèves handicapés peuvent être obtenues en appliquant le Washington Group/UNICEF Child Functioning Module-Ages 5-17 ans.

		Oui	Non
Les ressources suivantes sont-elles disponibles en classe?	Un tableau noir et/ou un tableau blanc pour la classe		
	Une craie ou un marqueur pour écrire au tableau pendant le cours		
	Tout autre matériel d'enseignement et d'apprentissage en dehors des manuels (par exemple, équipement de laboratoire/matériel de manipulation/ressources en matière de technologies de l'information et de la communication)		
Les éléments suivants peuvent-ils être observés dans la classe?	Un toit résistant aux intempéries		
	Une connexion électrique en état de marche		
	Des fenêtres		
	La lumière et le contraste sont-ils suffisants pour permettre de lire ce qui est écrit au tableau depuis le fond de la salle? <i>Note à l'intention du recenseur : lire ce qui est écrit à la craie sur le tableau depuis le fond de la salle de classe</i>		
	Les travaux des élèves sont-ils exposés dans la salle de classe?		
	Outre les travaux des élèves, d'autres affiches ou diagrammes sont-ils affichés dans la salle de classe?		
	Élèves qui ne sont pas assis à leur table		
	Si oui, combien?		
	L'enseignant(e) peut-il(elle) atteindre toutes les tables des élèves dans la salle de classe?		
	L'entrée principale est suffisamment large pour permettre à une personne en fauteuil roulant d'entrer		
Les éléments suivants peuvent-ils être observés 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 consacré à la tâche

(0.1a) Lorsque la classe est en transition, comment savoir si la transition est terminée ?

Il y a des transitions dans la plupart des classes. Comme indiqué dans le manuel, considérez ce que font plus des deux tiers des élèves et si l'enseignant(e) leur offre des opportunités d'apprentissage. Une transition prend officiellement fin lorsque plus des deux tiers des élèves ont accès à l'activité d'apprentissage suivante. Par exemple, si l'enseignant(e) dit : « Ouvrez vos manuels et faites l'exercice de la page 3 », mais que les élèves n'ont pas encore ouvert leurs manuels au moment de l'instantané, cette instruction est toujours considérée comme une activité d'apprentissage, car l'enseignant(e) a assigné une activité d'apprentissage à la plupart des élèves. Cependant, il se peut que les élèves ne soient pas/plus à la tâche. Si plus de deux tiers des élèves n'ont pas d'activité ou ont terminé l'activité et attendent que les derniers élèves aient terminé, cette situation n'est pas considérée comme une activité d'apprentissage. De plus, les élèves qui sortent leurs cahiers, mais n'ont pas commencé à faire l'exercice seraient considérés comme étant à la tâche puisqu'ils suivent les instructions. En revanche, s'ils ne suivent pas les instructions (par exemple, en bavardant avec leurs voisins ou en distrayant les autres élèves), ils sont considérés comme n'étant pas à la tâche. Il convient de rappeler que des actions telles que le fait d'applaudir un camarade de classe ne sont pas considérées comme une transition, car les élèves encouragent leur camarade dans son apprentissage.

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

Même si l'enseignant(e) effectue des tâches administratives (qui sont considérées comme des activités ne relevant pas de l'apprentissage), la situation compte comme une activité d'apprentissage si la plupart des élèves bénéficient d'une activité d'apprentissage. Par exemple, pendant qu'il prend les présences, un enseignant(e) peut demander aux élèves de copier des exercices au tableau ou de faire des exercices dans un manuel.

(0.1c) Qu'entend-on par « la plupart des élèves » ?

L'expression « la plupart des élèves » est utilisée à plusieurs reprises dans le manuel *Teach Secondary* pour aider à coder divers comportements. Dans tous les cas, « la plupart des élèves » doit être considéré comme les deux tiers ou plus des élèves de la classe.

(0.2) Les élèves sont-ils considérés comme n'étant pas à la tâche s'ils quittent la salle pendant l'instantané ?

Si les élèves quittent la salle pendant l'instantané, ils sont considérés comme n'étant pas à la tâche. S'ils quittent la salle avant l'instantané, les observateurs ne doivent pas considérer qu'ils ne sont pas à la tâche.

(0.3a) Comment dois-je coder l'instantané si la participation des élèves passe d'active à passive ou vice versa pendant les 10 secondes de scrutage ?

Pour les cas visuels (par exemple, les élèves qui lèvent la main), la participation des élèves est comptée de la même manière que pour le comportement 0.2 (actif ou passif). Si, par exemple, un(e) élève participe activement lorsque l'observateur scrute la salle, puis devient passif après qu'il ait scruté la salle, l'observateur code cela comme une participation active, car l'élève était actif au moment où il a scruté la salle. Pour les instances auditives, en revanche, si plus des deux tiers des élèves répondent en chœur (par exemple, tous chantent, tous lisent, réagissent de manière synchronisée) à tout moment du scrutage, ils sont considérés comme participant activement.

(0.3b) Comment coder le comportement si les élèves regardent un objet ou leurs livres ?

Si les élèves regardent simplement le tableau ou l'enseignant(e) pendant que ce(tte) dernier(ère) parle, cette activité est considérée comme une participation passive. Cependant, si l'enseignant(e) demande explicitement aux élèves d'observer ou d'analyser activement quelque chose pendant la séquence de cours (par exemple, un texte ou un objet), cette action est considérée comme une activité d'apprentissage active. Par exemple, les élèves qui observent un microscope peuvent être considérés comme participant activement si l'enseignant(e) indique explicitement que l'observation est l'objectif de l'activité (par exemple, apprendre les différentes parties d'un microscope). En revanche, les élèves qui regardent dans leurs livres ne sont pas considérés comme participant activement si l'enseignant(e) ne leur a pas demandé de le faire dans le cadre d'une activité d'apprentissage.

Qualité des pratiques d'enseignement

(1.1) L'enseignant(e) doit-il(elle) appeler les élèves par leur nom pour les traiter avec respect ?

Dans certaines cultures, le fait d'appeler les élèves par leur nom n'est pas toujours un signe de respect. Si l'enseignant(e) n'appelle pas les élèves par leur nom, mais montre d'autres signes de respect (par exemple, l'enseignant(e) utilise des termes affectueux ou une forme respectueuse d'un mot pour désigner les élèves), ce comportement peut tout de même être noté comme élevé.

(1.2a) Comment compter le langage et les gestes positifs initiés par l'enseignant et l'élève ?

Le langage ou les gestes positifs initiés par l'enseignant(e) peuvent être comptés séparément comme un exemple de langage positif. Par exemple, si un(e) enseignant(e) demande aux élèves d'applaudir ou de lever le pouce pour un(e) autre élève et que les élèves s'exécutent, cette séquence sera comptée comme deux exemples. D'autres exemples de gestes positifs de la part de l'enseignant(e) sont la remise de prix, le poing contre poing, la tape dans le dos. Les gestes positifs peuvent également être spécifiques au contexte culturel local. Il convient de noter que les sourires et les hochements de tête ne sont pas pris en compte en raison de l'ambiguïté de leur signification.

(1.2b) Qu'entend-on par langage positif « cohérent » ? Plus précisément, comment dois-je faire la distinction entre un score moyen et un score élevé ?

La cohérence et la qualité des commentaires doivent être prises en considération. Par exemple, si un(e) enseignant(e) se contente de dire : « Vous êtes des élèves brillants et vous savez tous très bien faire marcher vos méninges ! » et « Génial ! Vous vous en sortez tous très bien ! » au cours d'une séquence de 15 minutes, la pondération est plus importante que si l'enseignant dit « Bien » 4 fois. En revanche, si l'enseignant(e) dit « Très bien » 7 fois, ces commentaires constituent une note élevée. Les seuils de base suivants peuvent être utilisés comme guide approximatif pour déterminer la note : 0 expression positive constitue une note faible, 1 à 4 expressions une note moyenne, et au moins 5 expressions une note élevée.

(1.3a) Si un(e) élève a besoin d'aller aux toilettes, cela est-il considéré comme un besoin ?

Oui, bien que les exemples du manuel portent sur la fourniture de matériel ou de soutien émotionnel, n'oubliez pas que ces exemples ne sont pas exhaustifs. Tous les besoins émotionnels, matériels ou physiques observables sont pris en compte 1.3. Si un(e) élève a besoin d'aller aux toilettes, l'inconfort peut affecter l'attention de l'élève pendant le cours, et il est donc important que l'enseignant(e) s'en préoccupe. Il est important de noter que ce qui n'est pas pris en compte dans le point 1.3 est le besoin de l'élève de comprendre le contenu académique, qui est pris en compte lorsque l'enseignant(e) adapte le cours (comportement 4.3).

(1.3b) Au cours d'une activité en binôme, l'enseignant(e) réorganise les binômes pour inclure un(e) élève sans partenaire. Cela est-il considéré comme une réponse à un besoin de l'élève ?

Oui, bien que la réorganisation des élèves dans la classe ne soit pas automatiquement considérée comme une réponse aux besoins des élèves, si un élève n'a pas de partenaire ou de groupe pour une activité et que l'enseignant(e) réorganise les élèves pour l'inclure, cette action est considérée comme une réponse à un besoin de l'élève. Pour que cette action soit prise en compte, il doit y avoir un besoin identifiable de l'élève. Par exemple, l'élève doit visiblement ne pas avoir de partenaire, ou l'enseignant(e) peut demander « Qui n'a pas de partenaire ? » et l'élève répond qu'il(elle) n'a pas de partenaire.

(1.3c) Le fait de demander à un(e) élève s'il(elle) a un besoin spécifique est-il(elle) automatiquement considéré(e) comme une réponse à un besoin de l'élève ?

Non, lorsqu'un(e) enseignant(e) demande simplement à un(e) élève s'il(elle) a un besoin, cette question n'est pas nécessairement considérée comme une réponse à un besoin de l'élève. Par exemple, si l'enseignant(e) demande à l'élève s'il(elle) a besoin d'un stylo, cette question n'est pas automatiquement considérée comme une réponse à un besoin de l'élève. Cependant, elle est notée comme moyenne si l'élève indique que le besoin perçu existe effectivement en indiquant qu'il(elle) a besoin d'un stylo, ou s'il est clair que l'élève a besoin d'un stylo. Si l'enseignant(e) répond au problème en fournissant un stylo, cette action est notée comme élevée.

(1.3d) Si l'on observe qu'un(e) enseignant(e) répond à certains besoins des élèves dans la classe, mais pas à tous, comment doit-on évaluer ce comportement ?

Si l'on observe un mélange de preuves, où l'enseignant(e) semble ignorer les besoins apparents d'un ou plusieurs élèves à n'importe quel moment de la séquence, ce comportement doit être noté comme faible et doit avoir la priorité, même si à un autre moment de la leçon, l'enseignant(e) est observé(e) en train de répondre aux besoins d'autres élèves.

(1.4a) Si un(e) enseignant(e) emploie un langage explicite qui encourage l'égalité des chances dans la classe, mais que ce langage n'est pas reflété dans d'autres comportements de l'enseignant(e), ce comportement peut-il encore être noté comme élevé ?

Non. Si un(e) enseignant(e) dit : « Maintenant que nous avons entendu un garçon, écoutons une fille » ou « Nous n'avons entendu aucune fille, y a-t-il une fille qui peut répondre à la question ? », mais qu'il(elle) poursuit la leçon en ne donnant aux garçons que des occasions de participer à l'apprentissage, ce comportement sera considéré comme faible. Lorsqu'un langage explicite encourageant l'égalité des chances est utilisé en classe, il est important d'observer si les actions de l'enseignant(e) reflètent également ce langage. En cas d'indication claire de préjugés ou de stéréotypes fondés sur le sexe, ce comportement doit avoir la priorité dans l'évaluation globale. Par exemple, si l'enseignant(e) emploie un langage qui indique la promotion de l'égalité des chances, du genre « J'aimerais que les garçons et les filles répondent », et qu'il(elle) demande alternativement à un garçon puis à une fille alors qu'il y a un déséquilibre évident entre les sexes dans la classe (par exemple, 3 garçons et 28 filles), ce comportement sera noté comme faible parce que les garçons n'ont clairement pas les mêmes chances de participer au cours.

(1.4b) Que se passe-t-il si un(e) élève fait une remarque véhiculant des préjugés ou des stéréotypes sexistes ?

Si un(e) élève est observé(e) en train de faire une remarque en classe qui véhicule des préjugés ou des stéréotypes sexistes, du genre « Les filles ne savent pas faire les maths ! » ou « Le ménage n'est pas un travail de garçon ! », et que l'enseignant(e) ne réagit pas à ce langage, ce comportement sera noté comme faible. Si l'enseignant(e) reconnaît le caractère inapproprié du commentaire, mais ne le remet pas en question, ce comportement est considéré comme moyen. En revanche, si l'enseignant(e) 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 », ce comportement sera noté comme élevé.

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

Si un(e) enseignant(e) 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 qui montre un homme faisant la cuisine ou le ménage pour les enfants, ou un(e) élève avec des béquilles jouant à un jeu avec d'autres élèves dans la cour de récréation), ce comportement peut être compté comme un exemple de remise en question des stéréotypes liés au genre ou au handicap et serait codé comme étant élevé.

(2.1) En quoi les attentes comportementales diffèrent-elles des directives ou des instructions relatives à une activité ?

Les attentes comportementales se concentrent sur le comportement attendu au cours d'une activité, tandis que les instructions pour une activité se concentrent sur les étapes nécessaires à la réalisation d'une activité. Par exemple, l'enseignant(e) peut donner des instructions pour une activité en disant : « Mettez une main à la page 123 de votre manuel et l'autre main à la page 244. » Cette consigne indique aux élèves ce qu'ils doivent faire pour réaliser l'activité. En revanche, l'enseignant(e) peut énoncer des attentes comportementales en disant : « Si vous avez des questions, levez tranquillement la main. » Cette instruction définit des attentes comportementales claires que les élèves doivent suivre pendant l'activité.

(2.3) Un(e) élève dormait en classe, mais je sais qu'il(elle) a travaillé toute la nuit. L'enseignant(e) semble compatissant(e) à son égard et le laisse dormir. Ce comportement affecte-t-il la note ?

Cette question illustre deux points. Premièrement, les observateurs doivent faire très attention à ne pas laisser des informations extérieures influencer leur codage. Quelle que soit la raison, ne codez et ne notez que ce qui est observé dans la séquence de codage.

La deuxième question concerne la définition du mauvais comportement. Deux facteurs peuvent être pris en compte pour décider si l'élève se comporte mal : si l'élève perturbe la classe (distrait les élèves qui essaient de suivre le cours) et si l'enseignant(e) est gêné(e) par cette perturbation. Si ni l'enseignant(e) ni les autres élèves ne sont dérangés par l'élève qui dort, et si l'élève ne perturbe pas le déroulement de la leçon, la note attribuée pour le comportement 2.3 pourrait tout de même être « élevée », en fonction des autres éléments présents dans la salle de classe.

(3.1a) Comment dois-je évaluer ce comportement lorsqu'un(e) enseignant(e) énonce ou écrit plusieurs objectifs de cours au cours d'un même cours ?

Il n'y a pas de problème à ce que l'enseignant(e) énonce plus d'un objectif de cours. Cependant, les activités du cours doivent être clairement liées à chaque objectif énoncé et/ou écrit. Si l'enseignant(e) mentionne plus d'un objectif, les activités de la leçon doivent se rapporter à tous les objectifs énoncés ou écrits pour obtenir une note élevée. Si les activités ne se rapportent qu'à un seul des multiples objectifs, ce comportement doit être noté comme moyen.

(3.1b) Comment noter ce comportement lorsque l'objectif de la leçon est très large et/ou peut ressembler à une activité ?

Si toutes les activités de la leçon sont clairement liées à l'objectif général, ce comportement peut être noté comme élevé. Par exemple, si l'enseignant(e) dit : « Aujourd'hui, nous allons examiner le microscope » et qu'il(elle) montre un schéma du microscope et invite les élèves à observer et à étiqueter les parties du microscope, cette activité sera notée comme élevée. Toutes les activités se rapportent à l'examen d'un microscope et il s'agit d'un objectif approprié dans ce scénario. Toutefois, si, dans la même classe, les élèves utilisent ensuite le microscope pour comparer les cellules végétales et animales, cette activité sera considérée comme un vaste sujet de cours et obtiendra une note moyenne, car elle comporte des activités supplémentaires qui ne sont pas liées au sujet énoncé. Dans un cours d'arts linguistiques, si l'enseignant(e) dit : « Aujourd'hui, nous apprenons à écrire des lettres » et que toutes les activités portent sur l'objectif et les types de lettres, cette activité sera notée « élevée ».

(3.1c) Si un(e) élève est observé(e) en train d'énoncer ou d'écrire l'objectif de la leçon, cette action peut-elle quand même être comptabilisée ?

Oui. Dans certains cas, l'enseignant(e) peut demander aux élèves de formuler un objectif de cours pour la classe. Si cette pratique est observée et que l'objectif est clairement énoncé à la classe ou écrit, cette activité peut être prise en compte.

(3.2a) Qu'entend-on par « forme de représentation » ?

Les formes de représentation font référence à la manière dont les enseignants représentent et expliquent les matières des cours. Parmi les six formes de représentation couramment utilisées par les enseignants(e) dans les classes du secondaire, citons l'utilisation de/d' :

- **Langage parlé** — Par exemple, l'enseignant(e) explique verbalement le contenu aux élèves. Cette pratique s'applique lorsque les élèves écoutent l'enseignant(e) lire un texte, ou lorsque l'enseignant(e) fait entendre aux élèves une langue parlée par le biais de la radio, de la vidéo ou d'autres technologies.
- **Musique** — Par exemple, l'enseignant(e) a recours au chant et/ou à d'autres formes musicales lorsqu'il(elle) explique un contenu aux élèves. Les élèves peuvent ou non chanter avec lui. Cette pratique s'applique également lorsque les élèves écoutent de la musique et/ou des sons diffusés par la radio, la vidéo ou d'autres technologies.
- **Texte** — Par exemple, l'enseignant(e) utilise des lettres, des mots, des chiffres et/ou des symboles au tableau lorsqu'il(elle) explique un contenu aux élèves. Cette pratique s'applique également lorsque l'enseignant(e) demande aux élèves de regarder un texte imprimé au tableau, des affiches, des feuilles de travail et/ou des manuels scolaires, ou sur un écran projeté.
- **Aides visuelles** — Par exemple, l'enseignant(e) utilise des images, des posters, des images dans les livres et/ou d'autres graphiques lorsqu'il(elle) explique le contenu du cours. Cette pratique inclut d'autres formes visuelles telles que le dessin au tableau, le langage des signes et les images trouvées dans la vidéo ou d'autres technologies.
- **Objets concrets** — Par exemple, l'enseignant(e) fait directement référence et/ou manipule des éléments physiques tels que des objets et/ou d'autres matières lorsqu'il(elle) explique le contenu aux élèves. Cette pratique peut inclure l'utilisation du braille ou d'autres langages tactiles.
- **Mouvement** — Par exemple, l'enseignant(e) a recours à la danse, à l'exercice et/ou à d'autres mouvements corporels lorsqu'il(elle) explique le contenu aux élèves.

N'oubliez pas que chacune des catégories ci-dessus ne peut être prise en compte qu'une seule fois. Si un(e) enseignant(e) utilise des aides visuelles deux fois au cours de la leçon, par exemple en montrant aux enfants l'image d'une cellule sur un poster, puis en dessinant plus tard pour les élèves un diagramme d'une cellule au tableau, ces activités ne compteront que pour une seule forme de représentation.

(3.2b) Un exemple peut-il être pris en compte comme plus d'une forme d'explication ?

Oui. Un(e) enseignant(e) peut utiliser un seul objet pour expliquer le contenu d'un cours sous des formes multiples et différentes.

Par exemple, un(e) enseignant(e) peut lire à haute voix un extrait d'un manuel (langage parlé) pendant que les élèves lisent dans leur propre manuel (texte). Un(e) enseignant(e) peut également tenir le manuel devant la classe et montrer un diagramme (aide visuelle) lorsqu'il(elle) explique le contenu de la leçon (langage parlé). Si un(e) enseignant(e) demande aux élèves de lire ou de réaliser une activité à partir d'un manuel sans utiliser ce dernier pour expliquer le contenu du cours, cette activité n'est pas considérée comme une forme d'explication. Les manuels ne peuvent être considérés comme une forme d'explication que lorsque l'enseignant se base sur le contenu du manuel pour expliquer le contenu du cours.

(3.2c) Toutes les formes d'explication doivent-elles être fournies ou initiées par l'enseignant(e) ?

Non. Un(e) enseignant(e) peut demander à un(e) élève de venir au tableau pour réaliser une activité (par exemple, résoudre une équation) et se référer à cet exemple dans son enseignement. Dans ce cas, l'exemple de l'élève auquel l'enseignant(e) se réfère est également considéré comme une forme d'explication.

(3.2d) Toutes les formes d'explication doivent-elles être présentées à l'ensemble de la classe ?

Si un(e) enseignant(e) explique des matières à un(e) élève au cours d'une activité indépendante ou d'un travail de groupe, et que cette activité peut être vue ou entendue par l'observateur, les formes d'explication adoptées dans ces cas-là sont également prises en compte. Par exemple, si un(e) enseignant(e) se réfère à un diagramme produit par un(e) élève lors d'un retour d'information à un(e) autre élève, cette action peut être considérée comme un exemple d'aide visuelle et peut être comptée comme une forme de représentation supplémentaire, si aucun autre exemple d'aide visuelle n'a été utilisé dans la séquence de cours.

(3.3a) Qu'est-ce qui compte exactement dans la vie quotidienne des élèves et comment détermine-t-on qu'elle est « significative » ?

L'enseignant(e) doit explicitement indiquer en quoi le contenu du cours est lié à la vie des élèves, plutôt que de laisser l'observateur déduire ce qui est lié à la vie des élèves. Si l'enseignant(e) se contente de mentionner des objets que les élèves peuvent croiser dans leur vie quotidienne, par exemple « Trouvons la surface d'un cylindre », cet énoncé n'est pas considéré comme un lien significatif. En revanche, si l'enseignant(e) fait une déclaration explicite qui établit un lien avec la vie des élèves, du genre « Qui peut me donner un exemple de cylindre que nous utilisons dans notre vie quotidienne (par exemple, une tasse, une poubelle, une bouteille, une craie) », cette question constitue une tentative d'établir un lien. Dans cet exemple, sauf si d'autres preuves existent, le comportement sera noté comme moyen parce qu'il n'est pas explicitement lié à l'objectif du cours. En revanche, si l'enseignant(e) fait une déclaration explicite avec les cylindres de la vie quotidienne des élèves, l'enseignant(e) fait le lien avec l'objectif de la leçon en disant : « Nous avons ici une bouteille d'eau qui appartient à l'élève A. Comment calculer la surface de la bouteille de l'élève A ? », cette question obtiendra une note élevée, car l'enseignant(e) fait explicitement le lien entre l'exemple et la vie quotidienne des élèves ainsi que l'objectif du cours.

(3.3b) Qu'est-ce qui est pris en compte pour déterminer si les enseignants établissent des liens avec des problèmes du monde réel ?

L'enseignant(e) doit explicitement indiquer en quoi le contenu est lié à une question passée ou présente qui affecte la communauté et/ou l'environnement, comme les questions environnementales, une crise politique ou des questions sociales. Les références à des personnages ou à des événements du monde réel ne constituent pas un lien avec des problèmes du monde réel, à moins qu'elles ne soient explicites et spécifiques. Par exemple, si un(e) enseignant(e) dit : « Quelqu'un pourrait écrire une lettre à un homme politique », cette suggestion n'est pas considérée comme un lien significatif avec des problèmes du monde réel parce que l'enseignant(e) ne relie pas l'apprentissage à un homme politique spécifique et à un problème social ou politique réel qui lui est lié. En revanche, si l'enseignant(e) dit : « Quelqu'un pourrait écrire une lettre au Secrétaire général des Nations Unies pour exprimer son opinion sur les nouvelles politiques climatiques mondiales », cette déclaration est considérée comme établissant un lien significatif avec des problèmes du monde réel et sera notée comme élevée. Dans cet exemple, l'enseignant(e) fait le lien entre la leçon et un politicien spécifique et un problème du monde réel.

(3.3c) Qu'est-ce qui est pris en compte comme établissement de liens avec d'autres connaissances ? Le fait de rappeler ce qui a été appris lors d'une leçon précédente est-il considéré comme l'établissement d'un lien ?

Le fait de rappeler une leçon précédente peut être considéré comme établissement d'un lien, en particulier si l'enseignant(e) tente d'établir un lien explicite entre le cours et les connaissances antérieures. Par exemple, si l'enseignant(e) dit : « Vous vous souvenez quand nous avons appris à calculer un nombre à la puissance 2 ? Aujourd'hui, nous allons apprendre à calculer un nombre à la puissance -2 », cette déclaration est notée comme moyenne, car, bien que l'enseignant(e) fasse explicitement le lien entre le nouveau contenu et le contenu antérieur, il(elle) ne le fait que de manière superficielle. En revanche, si l'enseignant(e) explique plus en détail la façon dont les élèves peuvent utiliser leurs connaissances des nombres exponentiels positifs (c'est-à-dire des nombres impliquant des puissances positives) pour résoudre des problèmes comportant des exemples négatifs, cette pratique obtient un score élevé, car l'enseignant(e) ne se contente pas de rappeler ce qui a été appris lors d'un cours antérieur et de faire le lien avec le nouveau contenu, mais s'appuie également sur le contenu antérieur pour contextualiser le nouveau matériel. Si l'enseignant(e) se contente de rappeler ce qui a été appris lors d'un cours précédent sans faire de lien explicite avec le cours actuel, cette action est notée comme faible. Par exemple, l'enseignant(e) peut dire : « Vous souvenez-vous de ce que nous avons étudié les bénéfices hier ? Aujourd'hui, nous allons apprendre ce qu'est une perte. »

(3.4a) J'ai des difficultés avec la modélisation. Comment la reconnaître ? Que dois-je rechercher en particulier dans la modélisation ?

La modélisation d'une procédure ou d'une compétence est le reflet d'une activité que les élèves devront réaliser durant ce cours ou dans un avenir proche. Les enseignants(e) peuvent modéliser en démontrant la procédure (en montrant comment effectuer une tâche) ou en menant une réflexion à haute voix. Lorsque l'enseignant(e) fait la démonstration d'une procédure, il(elle) montre toutes les étapes d'un processus ou certaines d'entre elles, pour un modèle complet ou partiel. La modélisation cognitive, ou « réflexion à haute voix », se réfère au moment où un(e) enseignant(e) discute explicitement d'un processus de réflexion ou d'une stratégie avec les élèves en réfléchissant à haute voix sur le défi à relever (par exemple, comment extraire les informations importantes d'un problème de mots, comment déterminer le thème d'un texte). La présentation du produit final peut varier d'une discipline à l'autre, mais elle donne essentiellement aux élèves un exemple à suivre.

(3.4b) La modélisation doit-elle toujours avoir lieu avant l'activité ?

Bien que l'idée traditionnelle de la modélisation soit que l'enseignant(e) démontre ou réfléchisse à haute voix sur une tâche, après quoi les élèves réalisent la même activité, la modélisation ne doit pas toujours avoir lieu avant l'activité. La modélisation peut avoir lieu chaque fois que l'enseignant(e) montre une procédure ou réfléchit à haute voix, que ce soit au début ou à la fin de l'activité. Pour que la modélisation soit efficace, il est important que la tâche démontrée ou la réflexion à haute voix présentée soit la même que celle que les élèves sont censés accomplir ou ont accomplie. La modélisation peut avoir lieu à la fin du cours si l'enseignant(e) accompagne les élèves tout au long du processus de réflexion pour résoudre un problème. Cependant, le simple fait de révéler la réponse d'une activité d'apprentissage ou d'un problème de mathématiques n'est pas considéré comme une modélisation.

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

Pour servir de modèle aux élèves, l'enseignant(e) doit réaliser la tâche ou les parties de la tâche qu'il(elle) demande aux élèves de faire. Cette activité diffère de celle qui consiste à donner des instructions aux élèves ou à expliquer une activité, car elle implique une démonstration de la part de l'enseignant(e). L'enseignant(e) peut également montrer son processus de réflexion dans le cadre du modèle. Si la tâche consiste à apprendre la signification de nouveaux mots dans un texte et que l'enseignant(e) se contente de donner aux élèves la définition d'un mot, cette action peut contribuer à la compréhension de l'élève, mais ne constitue pas nécessairement un modèle. Un exemple de modélisation serait que l'enseignant(e) montre comment recourir à des indices contextuels pour trouver le sens d'un mot. Par exemple, l'enseignant(e) peut dire : « Lorsque je ne connais pas le sens d'un mot (dans ce cas, « abrupt »), je relis la phrase et je pense au contexte, ici je lis....., donc je sais que ce mot signifie à peu près soudain ou inattendu. »

Durant un cours de mathématiques, l'enseignant(e) peut travailler avec les élèves pour estimer le volume de différents objets en unités standard. L'enseignant(e) peut expliquer la taille d'un centimètre cube et donner des exemples d'objets courants qui font un centimètre cube. Cette activité fait partie de son explication pédagogique. Pour modéliser, l'enseignant(e) peut montrer aux élèves comment faire une estimation. Par exemple, l'enseignant(e) peut montrer qu'un dé mesure environ un centimètre cube et que cette connaissance peut être utilisée pour essayer d'estimer le volume d'une boîte en réfléchissant (ou en mesurant) le nombre de dés qu'elle contiendrait.

(3.4d) J'ai encore du mal à identifier la modélisation. Avez-vous d'autres conseils ?

Pour déterminer si l'enseignant(e) a procédé à une modélisation, 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(e) a-t-il(elle) montré aux élèves à quoi ressemble ce processus ou cette compétence ?
 - a. La tâche demandée aux élèves est-elle un processus ou une capacité de réflexion ?
 - b. Si l'on demande aux élèves d'acquérir une capacité de réflexion, l'enseignant(e) doit mener une réflexion à haute voix pour obtenir la note élevée. S'il s'agit d'une tâche procédurale, l'enseignant(e) doit montrer aux élèves toutes les étapes du processus pour obtenir une note élevée.
2. Les élèves réalisent ensuite une activité similaire dans le cadre de ce cours ou dans un avenir proche.

(3.4e) Si l'enseignant(e) modélise une procédure – pour trouver les facteurs premiers, par exemple –, mais que les élèves sont ensuite invités à effectuer une activité différente impliquant les facteurs premiers, s'agit-il d'une modélisation ?

Si les élèves effectuent une partie de la procédure, il peut s'agir d'une modélisation partielle. Cependant, si ce que les élèves font n'a aucun rapport avec la procédure montrée par l'enseignant(e), le comportement de l'enseignant(e) n'est pas considéré comme une modélisation. Par conséquent, bien que l'activité ne doive pas nécessairement être identique, une partie ou la totalité de la procédure modélisée doit être incluse dans l'activité pour être considérée comme une preuve de modélisation.

(3.4f) Les élèves et les enseignants peuvent-ils co-construire un modèle ou celui-ci doit-il être entièrement mené par l'enseignant(e) ?

Bien que l'on pense souvent à un(e) enseignant(e) qui présente un modèle destiné aux élèves, il arrive que la modélisation ne soit pas entièrement menée par l'enseignant(e) et que les élèves fassent partie du processus. Par exemple, les élèves et l'enseignant(e) co-construisent les connaissances en démontrant ensemble une procédure pour parvenir au produit final.

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

Il est important de suivre le manuel en gardant à l'esprit que l'enseignant(e) doit poser des questions pour vérifier la compréhension. Cependant, les questions posées par l'enseignant(e) peuvent être écrites ou orales, ce qui inclurait une activité. Par exemple, l'enseignant(e) 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 distribuer un questionnaire ne constitue pas une vérification de la compréhension ; l'enseignant(e) doit vérifier les réponses des élèves au cours de la séquence pour que celle-ci soit considérée comme une vérification de la compréhension. En outre, la vérification des devoirs (ou du travail qui a été assigné avant la séquence observée) n'est pas prise en compte 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 reconnaître une vérification « efficace » de la compréhension ? Plus précisément, qu'est-ce qui permet de faire la distinction entre une note moyenne et une note élevée ?

Ce comportement est conçu pour évaluer dans quelle mesure l'enseignant(e) s'efforce de vérifier si les élèves comprennent le contenu du cours. Lors d'une vérification efficace de la compréhension, l'enseignant(e) donne à chaque élève la possibilité de montrer ce qu'il sait. Par exemple, une façon très efficace de vérifier la compréhension consiste à demander aux élèves de venir au tableau pour résoudre un problème de mathématiques. Cette activité est classée comme telle parce que l'enseignant(e) peut voir dans quelle mesure chaque élève comprend et est capable de réaliser la tâche, mais ce système ne permet pas à l'enseignant(e) d'obtenir des informations sur la compréhension de plus de deux tiers des élèves. Ce qui différencie une note moyenne d'une note élevée, c'est que l'enseignant(e) obtient des informations sur la compréhension de plus de deux tiers des élèves au cours de la leçon. Par exemple, un(e) enseignant(e) pourrait déterminer la compréhension de la plupart des élèves en leur demandant d'approuver ou de désapprouver des affirmations en levant ou en baissant le pouce, ou en levant ou en gardant la main baissée. Ce comportement n'indique pas si l'enseignant(e) fait quelque chose de cette information (ce qui est indiqué dans le comportement 4.3). En outre, l'enseignant(e) peut vérifier la compréhension de plus des deux tiers des élèves en demandant aux représentants des petits groupes qui ont travaillé ensemble sur une tâche de partager leurs réponses avec la classe.

(4.2a) Pendant le travail autonome/en groupe, l'enseignant(e) se promène, mais ne s'approche pas des élèves et ne leur parle pas du tout. Cela est-il considéré comme une surveillance ?

Oui. L'enseignant(e) peut vérifier la compréhension des élèves sans faire de commentaires ; il est parfois difficile de savoir si l'enseignant(e) regarde le travail des élèves lorsqu'il(elle) se promène dans la classe. Ainsi, si l'enseignant(e) est contente de circuler dans la classe pendant le travail autonome ou en groupe, ce comportement est considéré comme moyen. Les indices visuels doivent également être pris en compte. Par exemple, l'enseignant(e) montre du doigt le travail des élèves, se penche ou dit quelque chose que les observateurs ne peuvent pas entendre. Si l'enseignant(e) est observé(e) en train de surveiller la plupart des élèves de cette manière, il(elle) peut recevoir la note « élevé ».

(4.2b) L'enseignant(e) demande aux élèves d'écrire le nom de leur école et la date dans leur cahier. Ils consacrent beaucoup de temps à cette activité. Cette activité est-elle considérée comme un travail autonome ?

autonome ?

Oui, écrire dans leur cahier est une tâche d'apprentissage lorsque les élèves le font de manière autonome. D'autres exemples de travail autonome incluent la copie d'exemples au tableau lorsque l'enseignant(e) le demande et la réalisation de façon autonome de tâches assignées par l'enseignant(e) (par exemple, tracer cette équation sur un graphique, calculer l'aire de cet objet, résoudre ces équations de maths, etc).

Si les élèves lisent quelque chose à l'unisson (par exemple, des faits sur les angles) et que, pendant que l'enseignant(e) circule dans la classe, il(elle) s'approche de chaque élève et le(la) corrige, cette action est considérée comme une activité d'ensemble du groupe. Elle n'est donc pas considérée comme un travail autonome/en groupe. Les commentaires de l'enseignant(e) relèvent du retour d'information (5.1) et/ou de l'adaptation (4.3).

(4.3a) La plupart des exemples d'adaptation concernent l'explication du contenu du cours. L'enseignant(e) peut-il(elle) procéder à d'autres adaptations ?

Bien que l'enseignant(e) puisse effectivement ajuster en expliquant davantage le contenu, ajuster l'enseignement signifie donner plus d'opportunités aux élèves d'apprendre, ce que l'enseignant(e) peut également faire d'autres manières. Par exemple, l'enseignant(e) peut donner plus de temps pour terminer une tâche ou proposer aux élèves qui ont terminé plus tôt des tâches supplémentaires ou plus avancées. Il arrive que le retour d'information et l'adaptation de l'enseignement se chevauchent, puisque l'enseignant(e) peut commenter le travail des élèves et adapter le cours, mais tous les retours d'information ne doivent pas être considérés comme des adaptations.

L'enseignant(e) peut également procéder à des ajustements en se préparant avant l'activité pour répondre aux différents besoins ou niveaux d'apprentissage des élèves. Ces préparations peuvent consister à proposer à certains élèves une tâche plus facile ou plus complexe en fonction de leur niveau de compréhension. Un(e) enseignant(e) peut également proposer une activité adaptée à un(e) élève qui a un besoin d'apprentissage particulier, par exemple en utilisant le braille pour un(e) élève malvoyant(e) ou le langage des signes pour un(e) élève malentendant(e). Si un(e) enseignant(e) demande à un(e) élève de présenter des informations d'une manière différente pour faciliter la compréhension des autres élèves (par exemple, en écrivant un texte plus grand ou en parlant plus fort pour que les autres élèves puissent voir ou entendre), cette activité compte également comme une adaptation de l'enseignement.

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

Un autre exemple d'adaptation consiste à changer la langue d'enseignement pour faciliter la compréhension du cours. Cette adaptation peut se produire en réponse à une incompréhension de l'élève ou dans le cadre de l'explication du contenu par l'enseignant(e) lorsqu'il est évident que les élèves ont des difficultés à comprendre un concept ou une compétence (par exemple, un(e) enseignant(e) peut poser une question à laquelle aucun élève ne répond, ce qui pousse l'enseignant(e) 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 avec fluidité. Dans ce cas, l'observateur doit veiller à ne prendre en compte que les cas où l'enseignant(e) tente délibérément d'adapter son enseignement pour faciliter la compréhension du contenu du cours. Le changement de langue d'enseignement comme exemple d'adaptation de l'enseignement ne peut être noté que comme moyen, à moins qu'un autre exemple d'adaptation substantielle ne soit observé.

Cette notation s'explique par le fait que les observateurs peuvent ne pas comprendre la langue d'enseignement à laquelle l'enseignant(e) passe 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(e) fournit des commentaires spécifiques. Un seul cas suffit-il pour obtenir une note élevée ?

Oui, mais cela dépend de la qualité du retour d'information de l'enseignant(e). Si l'enseignant(e) fait un seul commentaire et fournit des informations substantielles sur ce que l'élève a bien fait ou pour clarifier des malentendus, un seul cas peut donner lieu à une note élevée.

Par exemple, en donnant un retour d'information à un(e) élève, l'enseignant(e) 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, il faut donc que ce soit comme ça ». Cependant, si le commentaire est plutôt vague ou sous forme d'allusion, ce comportement sera probablement noté comme moyen. Par exemple, lorsque les élèves réalisent un travail autonome, l'enseignant(e) peut circuler et dire à un(e) élève : « N'écris pas là, commence à écrire à partir d'ici » ou « Laisse de l'espace entre tes mots. » Ces commentaires ne sont pas spécifiques.

(6.1a) L'enseignant(e) pose de nombreuses questions ouvertes, mais ne donne pas aux élèves la possibilité d'y répondre ou répond à la place des élèves. Comment noter cela ?

Cet exemple permet d'identifier ce qui peut permettre de faire la distinction entre une action avec une note élevée et une action avec une note moyenne. Si un(e) enseignant(e) pose de nombreuses questions ouvertes, mais ne donne pas aux élèves la possibilité d'y répondre ou répond à la place des élèves, l'enseignant(e) ne peut pas s'appuyer sur les réponses des élèves. Ce comportement sera donc noté comme moyen. Pour obtenir une note élevée, l'enseignant(e) doit poser au moins 3 questions ouvertes, et au moins une de ces questions doit s'appuyer sur les réponses des élèves.

(6.1b) Que se passe-t-il si l'enseignant(e) pose une question ouverte, mais que l'observation suggère que la question a une réponse prédéterminée ? Cette question est-elle considérée comme une question ouverte ?

Cela dépend. Les questions ouvertes doivent amener les élèves à réfléchir de manière critique, à argumenter, à expliquer ou à faire des généralisations. Si un(e) enseignant(e) pose la question suivante : « Pourquoi ne peut-on pas diviser 25 par 2 ? », cette question est considérée comme une question ouverte, car, bien qu'elle comporte une série de réponses limitées, elle invite les élèves à argumenter et à s'expliquer.

Si vous n'êtes pas sûr qu'une question soit ouverte, considérez la façon dont les élèves répondent à la question. Par exemple, si un(e) enseignant(e) demande : « Quelle est la fonction de l'oculaire du microscope ? » et qu'un(e) élève répond : « Il nous aide à voir les choses dans le microscope », cette question ne serait pas considérée comme une question ouverte, car l'élève donne une réponse qui semble prédéterminée et qui ne fait pas appel à l'argumentation, à l'explication ou à l'esprit critique. De plus, si l'élève répond en lisant une réponse dans un manuel, cette question ne sera pas considérée comme une question ouverte, car l'élève a trouvé la réponse et n'a pas eu à faire preuve d'esprit critique. En revanche, si un(e) élève dit : « L'oculaire permet de réduire les distractions visuelles lors de l'examen d'un spécimen. Il permet d'occulter la lumière afin de mieux se concentrer sur ce que l'on examine », cette question serait considérée comme une question ouverte, car la réponse de l'élève témoigne d'une réflexion critique et d'une explication.

Les observateurs doivent également tenir compte de l'ensemble de l'échange entre l'enseignant(e) et les élèves pour déterminer si une question est ouverte. Si un enseignant(e) dit : « Ah oui ! C'est une bonne remarque » ou « C'est une nouvelle idée », cela suggère que l'élève a raisonné de manière critique et/ou créative et que la question initiale était ouverte et a incité l'élève à réfléchir de manière critique et/ou créative.

(6.1c) Si un(e) enseignant(e) pose des questions ouvertes qui ne sont pas liées au contenu du cours, du genre « Comment allez-vous aujourd'hui ? », est-ce considéré comme une question ouverte ?

Cela dépend. Les questions ouvertes qui requièrent un certain niveau de réflexion critique, même si elles ne sont pas liées au contenu du cours, sont considérées comme des questions ouvertes. Toutefois, l'échange complet de questions et de réponses entre les enseignants(e) et les élèves doit être pris en compte. Dans l'exemple ci-dessus, si un(e) élève répond « Je vais bien », que l'enseignant(e) accepte la réponse et passe à la suite du cours, cette question n'est pas considérée comme une question ouverte. Si un(e) élève répond « Je suis nerveux(se) » et que l'enseignant(e) lui demande ensuite « Pourquoi ? Pourquoi es-tu nerveux(se) aujourd'hui ? », cet échange est considéré comme deux questions ouvertes avec un suivi. La réponse de l'élève démontre un niveau de pensée critique, et l'enseignant(e) a fait un suivi avec une deuxième question ouverte qui invite l'élève à expliquer pourquoi il(elle) est nerveux(se).

(6.2/6.3a) Comment noter ce comportement si les élèves réalisent une activité à partir d'un manuel ? Comment savoir si l'activité du manuel comprend une tâche de réflexion ?

S'il est impossible de savoir ce que contient le manuel, l'activité n'est pas considérée comme une tâche de réflexion. Souvenez-vous que vous ne pouvez noter que ce que vous voyez ou entendez. Si vous recevez des indications sur le contenu du manuel (par exemple, à travers les instructions de l'enseignant(e) ou les questions des élèves), notez la tâche selon les échelles de qualité décrites dans le manuel.

(6.3b) Plus des deux tiers des élèves doivent-ils effectuer toutes les tâches de réflexion pour que ce comportement obtienne une note élevée ?

Non. Pour que ce comportement reçoive une note élevée, plus des deux tiers de la classe doivent effectuer une tâche de réflexion à un moment ou à un autre au cours de la séquence de 15 minutes. Par exemple, si un seul élève résout une équation au tableau, puis qu'on demande à tous les élèves de réaliser des activités dans leurs livres, ce comportement sera noté comme élevé.

(6.3c/6.4a) Les tâches de réflexion peuvent-elles être verbales ?

Les tâches de réflexion peuvent être proposées et réalisées verbalement. Par exemple, après avoir montré comment construire une phrase au présent, l'enseignant(e) demande à plusieurs élèves de penser à leurs propres exemples de phrases et de les énoncer.

Par exemple, un(e) élève déclare : « Je lis en classe » puis un autre répond : « Je parle à mon ami ». Cette activité est considérée comme une tâche de réflexion, car l'élève applique des techniques apprises à une nouvelle tâche, à savoir la construction d'une phrase utilisant une caractéristique grammaticale particulière enseignée durant le cours. (Reportez-vous au tableau des tâches de réflexion à la page 28 pour plus d'exemples de tâches de réflexion).

Si l'enseignant(e) pose une question et que les élèves répondent en répétant les connaissances qu'ils ont apprises, cela n'est pas considéré comme une tâche de réflexion. Par exemple, l'enseignant(e) peut demander : « Par quel autre moyen pourrions-nous transformer cette forme ? » Si un(e) élève répond : « Nous pourrions la faire pivoter », cette activité n'est pas considérée comme une tâche de réflexion, car l'élève se contente de rappeler des informations. De plus, si un(e) élève répond à une question ouverte ou explique son raisonnement ou la manière dont il(elle) a résolu un problème, ces activités ne sont pas considérées comme des tâches de réflexion (les explications de l'élève sont prises en compte dans la section 6.4).

(6.4b) Que se passe-t-il si un(e) seul(e) élève est observé(e) en train d'expliquer son raisonnement ou de poser des questions ouvertes ? Ce comportement est-il noté comme élevé ?

En ce qui concerne les élèves qui expliquent leur raisonnement, un score élevé peut toujours être attribué si un élève est observé en train de donner deux explications, mais ces cas doivent être distincts. Par exemple, si l'enseignant(e) pose une question d'approfondissement en rapport avec l'explication de l'élève, puis que l'élève poursuit son explication, cette séquence n'est pas considérée comme deux exemples d'explication de l'élève. L'explication complémentaire de l'élève est considérée comme une continuation de l'explication initiale et n'est comptée que comme un seul exemple d'explication. Toutefois, si le cours se poursuit et que le même élève explique son raisonnement dans un autre cas, deux exemples distincts d'explications de l'élève doivent être pris en compte.

En ce qui concerne les questions ouvertes posées par les élèves, si un(e) élève est observé(e) en train de poser deux questions ouvertes et que le deuxième exemple est une question ouverte de suivi qui s'appuie sur la réponse de l'enseignant(e) ou d'un(e) élève à la première question, alors deux exemples peuvent être comptés et la note attribuée est élevée. Cette approche est également conforme aux directives de notation pour le comportement 6.1, qui considère une question ouverte de suivi de l'enseignant(e) comme un exemple distinct qui doit être pris en compte lors de la notation.

(7.1a) Une question ouverte/une tâche peut-elle être considérée comme offrant des choix aux élèves ?

Si l'enseignant(e) pose une question ouverte, celle-ci ne sera probablement pas considérée comme un choix. Une tâche ouverte peut être considérée comme une offre de choix de la part de l'enseignant(e) si les instructions de l'enseignant(e) impliquent explicitement que l'enseignant(e) a l'intention de laisser les élèves faire un choix. Par exemple, l'enseignant(e) peut dire : « Choisissez l'un de ces sujets pour votre essai » ou « Vous pouvez décider de la méthode à utiliser pour résoudre le problème ».

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

S'il n'y a pas d'objectif d'apprentissage énoncé, ou si l'objectif ne peut pas être déduit des activités d'apprentissage, ce comportement ne peut pas être noté comme élevé. Il est noté comme moyen si un choix est proposé ou comme faible si aucun choix n'est proposé.

(7.3a) Qu'est-ce qui sert de preuve à la participation volontaire ?

Ce qui est pris en compte dans ce comportement, c'est de savoir si les élèves fournissent des informations ou s'ils font simplement ce qui est demandé dans une situation donnée. Le fait de répéter des informations en mode appel-réponse ou de répondre à l'unisson aux questions de l'enseignant(e) de manière répétée ou attendue (par exemple, tous les élèves répondent « Oui » lorsque l'enseignant(e) demande « Avez-vous compris ? ») n'est pas considéré comme une participation volontaire aux activités de la classe.

Bien que l'exemple donné dans le manuel soit « les élèves lèvent la main », les élèves fournissent également des informations 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 répondent spontanément aux questions de l'enseignant(e), ce comportement est tout de même noté comme élevé. Par exemple, l'enseignant(e) peut demander : « Qui connaît la réponse ? » Si la plupart des élèves donnent leur réponse (en levant la main ou non, par exemple : « La réponse est 5 ! »), ce comportement sera noté comme élevé ; si seuls quelques élèves répondent, ce comportement sera noté comme moyen. Il convient de noter que la plupart des élèves doivent se porter volontaires pendant toute la durée du cours pour que ce comportement soit noté comme élevé.

(8.1) Quelle est la différence entre l'appréciation des efforts des élèves (8.1) et l'emploi d'un langage positif (1.2) ?

L'appréciation de l'effort des élèves comprend des commentaires qui se concentrent spécifiquement sur le travail et l'effort de l'élève, et non sur le résultat ou l'intelligence de l'élève. Si le fait d'apprécier les efforts des élèves peut également être considéré comme un langage positif, un commentaire qui constitue un langage positif ne constitue pas nécessairement une appréciation des efforts de l'élève.

Par exemple : « Vous avez fait tellement de progrès en algèbre ! Je vois que vous vous êtes entraîné ! » est un commentaire qui compte dans le langage positif et l'appréciation de l'effort des élèves. « Bon travail ! Vous êtes si rapide dans la résolution d'équations algébriques ! » est un exemple de langage positif, mais il ne compte pas dans l'appréciation de l'effort des élèves, puisqu'il est axé sur l'effet positif.

(8.2a) Si aucune erreur n'est observée, comment puis-je déterminer l'attitude de l'enseignant(e) à l'égard des défis ?

Les trois choix étant faible, moyen et élevé, l'attitude de l'enseignant(e) correspondra toujours à l'une de ces trois catégories. Toute question peut constituer un défi pour les élèves. L'observation de l'enseignant(e) tout au long de la séquence devrait donc fournir suffisamment d'informations pour coder ce comportement. Si l'enseignant(e) a une attitude neutre, ne se met pas en colère ou n'est pas impatient(e), ne gronde pas ou ne pénalise pas les élèves qui font des erreurs, et ne semble pas agacé(e) ou ne montre pas d'autre forme de négativité, le comportement est évalué comme moyen. Il est important de tenir compte des différences culturelles (comme pour 1.1).

(8.2b) Pour évaluer l'attitude positive de l'enseignant(e) face aux difficultés des élèves, dois-je prendre en compte le « meilleur » incident ou la moyenne sur l'ensemble de la séquence ?

Pour ce comportement, les observateurs doivent prendre en compte l'attitude moyenne de l'enseignant(e) au cours de la séquence.

Par exemple, l'enseignant(e) peut démontrer une attitude positive face aux défis des élèves lorsqu'un élève fait une erreur et que l'enseignant(e) lui dit : « Ce n'est pas grave, nous apprenons. » Cependant, si en dehors de cet incident isolé, l'enseignant(e) gronde ou fait preuve d'impatience de manière constante et explicite à l'égard des élèves, ce comportement est noté comme faible ou comme moyen (en fonction de l'équilibre des incidents au cours de la séquence). En revanche, s'il n'y a pas d'indication claire d'une attitude négative, un seul exemple d'attitude positive suffit pour que le score de ce comportement soit élevé.

(9.2) Comment un(e) enseignant(e) pourrait-il(elle) promouvoir la prise de recul, l'empathie, le règlement des émotions et la résolution des problèmes d'ordre social ?

Voici un exemple de prise de recul : Un(e) élève est contrarié(e) parce que ses camarades de classe l'ont exclu(e) d'une activité. L'enseignant(e) encourage la prise de recul en expliquant à l'élève que ses camarades ne savaient peut-être pas qu'il(elle) voulait participer au jeu, puis l'encourage à leur demander s'il(elle) peut participer.

Voici un exemple d'empathie : Lorsqu'une élève donne une mauvaise réponse et que ses camarades de classe rient, l'enseignant(e) encourage l'empathie en disant : « Ne riez pas ; rappelez-vous que nous nous trompons tous parfois dans nos réponses et que nous sommes tous là pour apprendre. »

Voici un exemple de gestion des émotions : Lorsqu'un(e) élève est nerveux(se) à l'idée de présenter un exposé à la classe, l'enseignant(e) encourage la gestion des émotions en disant : « C'est normal d'être nerveux(se) lorsque nous nous présentons devant la classe, mais n'oubliez pas qu'à chaque fois que vous essayez, vous gagnez en confiance. Essayons donc en respirant profondément et souvenez-vous que je suis là pour vous aider », proposant ainsi des stratégies et un soutien à l'élève pour qu'il puisse gérer ses émotions.

Voici un exemple de résolution de problèmes d'ordre social : Il y a un problème entre deux élèves. L'enseignant(e) encourage la résolution sociale des problèmes en prenant acte du problème, en tenant compte des émotions des élèves et en leur suggérant de réfléchir ensemble à une solution. L'enseignant(e) peut également modéliser intentionnellement les compétences interpersonnelles. Par exemple, l'enseignant(e) peut montrer comment s'opposer à une intimidation.

Que faire si j'ai d'autres questions ?

Lisez, lisez, [lisez](#) le manuel et la FAQ. Si votre question reste sans réponse, posez-la à votre formateur ou envoyez un e-mail à teach@worldbank.org. Il est préférable de chercher la réponse à votre question plutôt que de faire une supposition et de coder incorrectement une séquence d'observation.

