Public Disclosure Authorized

Public Disclosure Authorized

MANUEL D'OBSERVATEUR

Teach

GROUPE DE LA BANQUE MONDIALE

Teach

MANUEL D' OBSERVATEUR

GROUPE DE LA BANQUE MONDIALE

Teach

TABLE DE MATIÈRES

FOREWORD ii

ÉQUIPE TEACH iv

INTRODUCTION 1

PROCÉDURES POUR NOTER LES OBSERVATIONS 5

MANUEL D' OBSERVATEUR 13

TEMPS PASSÉ SUR LES TÂCHES

TEMPS PASSÉ SUR L'APPRENTISSAGE 17

QUALITÉ DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

CULTURE DE CLASSE 19

ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE FAVORABLE 20

ATTENTES POSITIVE POUR LE COMPORTEMENT 21

ENSEIGNEMENT 22

FACILITATION DE LEÇON 23

VÉRIFICATION DE COMPRÉHENSION 24

COMMENTAIRES 25

RÉFLEXION CRITIQUE 26

COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES 28

AUTONOMIE 29

PERSÉVÉRANCE 30

COMPÉTENCES SOCIALES ET ESPRIT DE COLLABORATION 31

QUESTIONS COURANTES (FAQ) 32

FOREWORD

La scolarisation a considérablement augmenté au cours des 25 dernières années dans les pays à revenu faible et intermédiaire. La scolarisation ne garantit cependant pas l'apprentissage. Une grande partie des enfants terminent l'école primaire sans compétences de base en lecture, écriture et mathématique [1] — une situation que l'UNESCO[2] qualifie de *« crise mondiale de l'apprentissage »*.

La crise de l'apprentissage est essentiellement une crise de l'enseignement.[3] Un nombre croissant de recherches indique que l'enseignement est le déterminant le plus important de l'apprentissage des élèves à l'école.[4] La différence entre l'impact d'un enseignant faible et excellent sur les résultats d'apprentissage des élèves est équivalant à une à deux années de scolarité.[5] De plus, des preuves suggèrent que plusieurs années consécutives d'enseignement efficace peuvent compenser les lacunes d'apprentissage des élèves[6] marginalisés et améliorer de manière significative les résultats à long terme des élèves.[7]

Identifier un enseignement efficace n'est cependant pas facile. La recherche montre que les caractéristiques des enseignants, telles que l'éducation formelle, les années d'expérience (au-delà des deux premières), les compétences cognitives et les performances aux examens d'entrée n'expliquent qu'une petite partie de la variation de l'apprentissage des élèves.[8] Des données récentes mettent en évidence le rôle crucial joué par les pratiques d'enseignement pour expliquer les variations de l'apprentissage des élèves. Par exemple, une étude fondamentale menée en Équateur a montré que de meilleures pratiques d'enseignement sont associées à de meilleurs résultats d'apprentissage.[9] De plus, une étude portant sur plus de 60 programmes de coaching a révélé que ceux conçus pour faire progresser les pratiques d'enseignement entraînaient également une augmentation dès l'apprentissages des élèves.[10]

Bien que de meilleures pratiques d'enseignement soient nécessaires pour faire face à la crise de l'apprentissage, la plupart des systèmes éducatifs des pays à revenu faible ou intermédiaire ne les surveillent pas régulièrement, soit parce qu'ils ne reconnaissent pas l'importance de ces pratiques, ou ne savent pas les suivre et les évaluer. La situation est exacerbée par la prévalence de programmes de développement professionnel inefficaces, qui ont tendance à être basés sur des théories et qui sont rarement évalues ou ne fournissent pas de directives pratiques aux enseignants pour améliorer leur pratique.[11] Sans un instrument fiable, même les professionnels expérimentés de l'éducation ont du mal à distinguer un enseignement efficace d'un enseignement inefficace.

Compte tenu de cette réalité, que peut-on faire ? Teach, un nouvel outil d'observation en classe, a été conçu pour relever ces défis. Premièrement, *Teach* mesure de façon holistique ce qui se passe en classe. Ceci est réalisé en considérant non seulement le temps consacré à l'apprentissage, mais surtout la qualité des pratiques d'enseignement. Deuxièmement, *Teach* mesure les pratiques qui favorisent le développement des compétences cognitives et socioémotionnelles des enfants. Troisièmement, *Teach* a été conçu en tenant compte des pays à revenu faible et intermédiaire et comprend l'utilisation de séquences vidéo locales pour contextualiser la formation. Enfin, *Teach* est gratuit et comprend une boîte à outils qui facilite la collecte de données, l'analyse et la validation des résultats.

Avant le lancement de l'outil, *Teach* a été soumis à un processus de développement et de validation rigoureux sur une période de deux ans. Un groupe de travail[12] a fourni de nombreux commentaires et contributions sur la conception de l'outil. *Teach* a également été expérimenté dans plus de 1 000 salles de classe au Mozambique, au Pakistan, aux Philippines et en Uruguay et a été testé avec des vidéos venant de 11 pays à revenu faible ou intermédiaire au niveau mondiale. Les analyses préliminaires des données des pilotes indiquent que les scores *Teach* ont des niveaux élevés de fiabilité inter-évaluateurs et sont intrinsèquement cohérents. De plus, les enseignants qui ont des pratiques d'enseignement efficaces, telles que mesurées par *Teach*, sont liés à des élèves qui atteignent des résultats d'apprentissage plus élevés.[13]

Teach est destiné à être utilisé comme diagnostic de système et pour le développement professionnel. *Coach*, un protocole à venir, aidera les directeurs, les inspecteurs et les formateurs à utiliser *Teach* pour fournir des commentaires sur la manière dont les enseignants peuvent améliorer leurs pratiques en classe. *Coach* vise à réduire l'écart entre la pratique et les preuves en utilisant des stratégies fondées sur des preuves pour améliorer le développement professionnel.[14] Nous espérons que ces nouvelles ressources nous aiderons à faire en sorte que chaque enfant ait un enseignant qualifié, soutenu et motivé, *conditio sine qua non* pour réaliser **l'Apprentissage pour Tous.**

Omar Arias
Practice Manager, Équipe de la Connaissance Mondiale et de l'Innovation

ÉQUIPE TEACH

Remerciements

Teach a été préparé par une équipe dirigée par Ezequiel Molina. L'équipe de base était composée de Carolina Melo Hurtado, Adelle Pushparatnam et Tracy Wilichowski. Jenny Beth Aloys, Alice Madeleine Danon, Syeda Farwa Fatima, Caroline Moreira Vásquez et Iva Trako étaient membres de l'équipe élargie. L'équipe a reçu les conseils d'un comité consultatif technique composé de Lindsay Brown, Pam Grossman, Heather Hill, Andrew Ho, Sara Rimm-Kaufman, Andrew Ragatz, Erica Woolway et Nick Yoder. La conception et le format du manuel et de l'instrument d'observation ont été menées par Danielle Willis. Amy Gautam était l'éditeur en chef. Restituto Jr. Mijares Cardenas et Cassia Miranda ont fourni un soutien administratif.

L'équipe remercie le groupe de travail *Teach* pour leurs contributions. Ce groupe de travail était composé de Salman Asim, Tara Beteille, Marguerite Clarke, Michael Crawford, David Evans, Deon Filmer, Francisco Haimovich, Samira Halabi, Amer Hassan, Peter Holland, Dingyong Hou, Nathalie Lahire, Toby Linden, Javier Luque, Juan Manuel Moreno, Shawn Powers, Halsey Rogers, Shwetlena Sabarwal, Shabnam Sinha, Lars Sondergaard, Simon Thacker, Waly Wane, and Noah Yarrow. L'équipe a aussi reçu l'appui de Hafsa Alvi, Tamara Arnold, Jennifer Bulley, Yanina Gallo, Julia Hahn, Julia Ladics, Anahita Matin, Abdal Mufti, Octavio Medina Pedreira, Mahjabeen Raza, Hina Saleem, Marie Evane Tamagnan, et Sergio Venegas Marin.

Un certain nombre de collègues ont fourni des commentaires perspicaces et des contributions à l'outil, notamment Marie Evane Tamagnan, Gonzalo Dibot, Guadalupe Goyeneche, Michael Handel, Amer Hassan, Ines Kudo, Victoria Levin, Alonso Sanchez, Virginia Tort Gómez, Vasiliev et Noah Yarrow. En outre, l'équipe est reconnaissante aux équipes qui ont mis en application une version préliminaire de *Teach* dans leurs différents contextes. Cela comprenait Franco Russo, Binh Thanh Vu et Javier Luque aux Philippines ; Koen Martijn Geven, Tazeen Fasih et Ali Ansari au Pakistan ; Francisco Haimovich Paz et Helena Rovner en Uruguay ; Marina Bassi au Mozambique ; et Sara Rimm-Kaufman à l'Université de Virginie.

Omar Arias, le Practice Manager pour *l'Équipe de la Connaissance Mondiale et de l'Innovation,* a fourni des orientations générales pour le développement et la préparation de *Teach*. L'équipe tient à remercier le Global Lead du *Groupe Thématique sur le Curriculum, l'Instruction et l'Évaluation,* Michael Crawford, et les Global Leads du *Groupe Thématique sur la Carrière des Enseignants et du Développement Professionnel*, Tara Beteille et David Evans, pour leurs conseils tout au long du processus. L'équipe est particulièrement reconnaissante à l'équipe de Direction du Groupe d'Éducation — Jaime Saavedra, Directeur Générale, Éducation, et Luis Benveniste et Keiko Miwa Directeurs du Pole Mondiale d'Expertise, Éducation — pour leur leadership, leur direction et leur soutien incessant.

L'équipe remercie le Fonds Fiduciaire de l'Approche Systémique pour une Meilleure Education (SABER), financé en grande partie par le Département de Développement International du Royaume Uni (DFID) et le Département des Affaires Etrangères et du Commerce de l'Australie (DFAT).

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

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

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

INTRODUCTION

Qu'est-ce que Teach mesure ? [15]

Teach diffère des autres outils d'observation en classe en ce qu'il capture (i) le temps que les enseignants consacrent à l'apprentissage et la mesure dans laquelle les élèves travaillent sur des tâches ; et (ii) la qualité des pratiques des enseignants qui aident à développer les compétences socio-émotionnelles et cognitives des élèves.

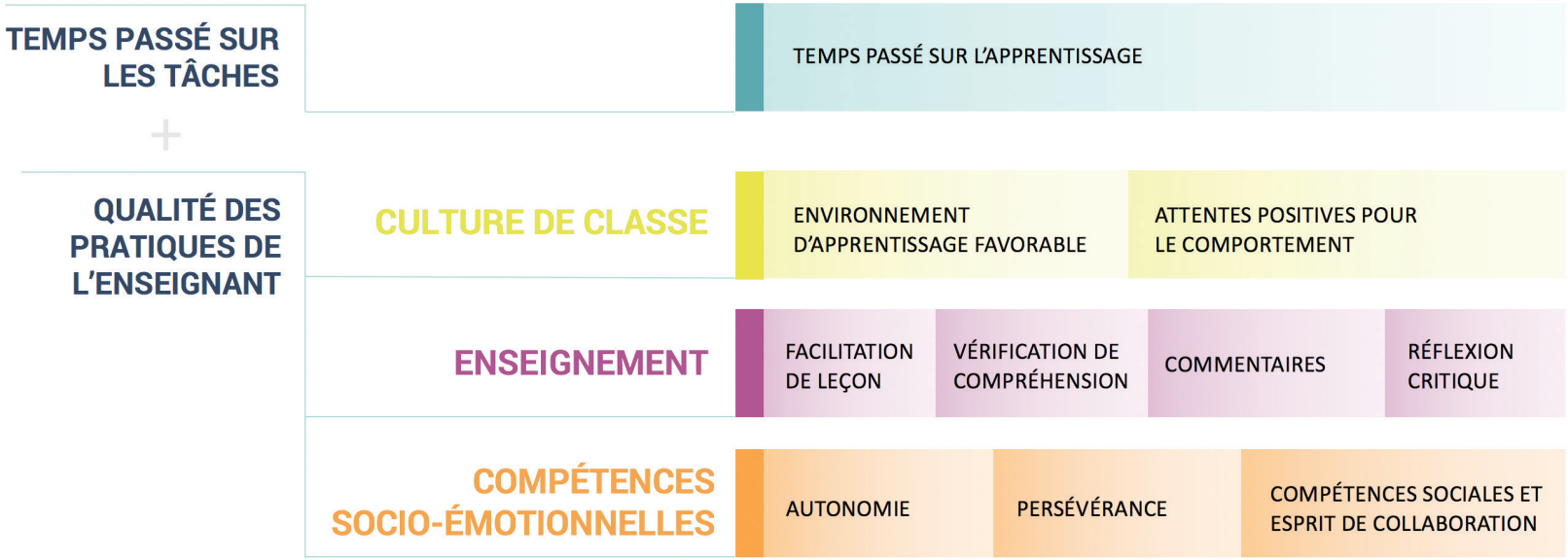
Dans le cadre de la composante consacrée au temps d'apprentissage, trois « snapshots » (« instantanés ») de 1 à 10 secondes sont utilisés pour prendre note aussi bien des pratiques de l'enseignant que du nombre d'élèves qui sont en train d'effectuer des tâches tout au long de l'observation. La composante consacrée à la qualité de l'enseignement, quant à elle, est organisée en trois domaines principaux : Culture en Classe, Enseignement et Compétences Socio-émotionnelles[16] (voir graphique sur la page suivante). Ces domaines s'appuient sur neuf éléments correspondants qui reflètent 28 comportements. Les comportements sont classés comme étant faibles, moyens ou élevés, sur la base des observations qui ont été faites. Ces scores de comportement sont traduits sur une échelle de cinq points, qui quantifie les pratiques pédagogiques de l'enseignant telles qu'elles ont été captées par une série de deux séances d'observation de 15 minutes.

1 **CULTURE DE CLASSE :** L'enseignant crée un environnement favorable à l'apprentissage. L'accent n'est pas mis sur la correction par l'enseignant du comportement négatif de l'élève, mais plutôt sur la mesure dans laquelle l'enseignant : (i) crée un **environnement favorable à l'apprentissage** en traitant tous les élèves avec respect, en utilisant systématiquement un langage positif, en répondant aux besoins des élèves, en remettant en cause les stéréotypes de genre et en ne manifestant pas de préjugés de genre dans la salle de classe ; (ii) crée des **attentes de comportements positifs** en définissant des attentes de comportements claires, en reconnaissant le comportement positif des élèves et en redirigeant efficacement les comportements inappropriés.

2 **ENSEIGNEMENT :** L'enseignant donne des instructions qui approfondissent la compréhension de l'élève et encouragent la pensée critique et l'analyse. L'accent n'est pas mis ici sur les méthodes d'enseignement spécifiques au contenu, mais plutôt sur la mesure dans laquelle l'enseignant : (i) **facilite la leçon** en articulant explicitement les objectifs de la leçon à l'activité d'apprentissage, en expliquant clairement son contenu, en liant l'activité d'apprentissage à d'autres connaissances ou à la vie quotidienne des élèves, et en faisant un modelage de l'activité d'apprentissage en montrant ou en pensant à haute voix ; (ii) ne passe pas simplement d'un sujet à l'autre, mais **vérifie la compréhension** des élèves en posant des questions, des promptes, ou en ayant recours à d'autres stratégies pour permettre de déterminer le niveau de compréhension des élèves, supervise les élèves lors de leur travail individuel ou en groupe, et adapte son enseignement au niveau des élèves ; (iii) donne des **commentaires** précis ou promptes les élèves pour les aider à clarifier les incompréhensions ou à souligner leurs réussites ; (iv) encourage les élèves à **réfléchir de manière** critique en posant des questions ouvertes et en donnant aux élèves des tâches de réflexion qui les obligent à analyser activement le contenu. Les élèves font preuve de capacité de pensée critique en posant des questions ouvertes ou en effectuant des tâches de réflexion.

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

CADRE TEACH


TEMPS PASSÉ SUR LES TÂCHES
+
QUALITÉ DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT
TEMPS PASSÉ SUR L'APPRENTISSAGE
CULTURE DE CLASSE
ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE FAVORABLE
ATTENTES POSITIVES POUR LE COMPORTEMENT
ENSEIGNEMENT
FACILITATION DE LEÇON
VÉRIFICATION DE COMPRÉHENSION
COMMENTAIRES
RÉFLEXION CRITIQUE
COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES
AUTONOMIE
PERSÉVÉRANCE
COMPÉTENCES SOCIALES ET ESPRIT DE COLLABORATION

Comment Teach a-t 'il était développé ?

Pour finaliser une version de travail de l'outil, l'équipe de développement *Teach* a rigoureusement étudié, révisé et piloté différentes versions de l'outil sur une période de deux ans :

1. L'équipe d'élaboration, composée d'un expert en mesure de l'éducation, d'un expert en enseignement, d'un psychologue et d'un enseignant, a évalué cinq outils d'observation en classe largement utilisés aux États-Unis pour dresser un inventaire des pratiques couramment évaluées.[17] L'équipe s'est ensuite appuyée sur cette liste pour inclure les comportements des les outils internationaux d'observation en classe utilisés dans les pays à revenu faible et intermédiaire.[18] Sur la base de cette analyse préliminaire, un inventaire de 3 domaines et de 43 éléments a été créé.[19]

2. L'équipe d'élaboration a accueilli un groupe de travail composé de 22 experts et praticiens de l'éducation pour aider à réduire et à hiérarchiser davantage les éléments du cadre *Teach*. Les participants ont été invités à indiquer s'il y avait des éléments manquants dans l'inventaire, à classer les éléments et les domaines par pertinence et à identifier les éléments identifiés comme non observables. Ce processus a abouti à un cadre réduit de 25 éléments.

3. L'équipe d'élaboration a examiné les preuves théoriques et empiriques provenant des pays à revenu faible et intermédiaire afin d'éliminer davantage d'éléments du cadre. Ce processus a abouti à une structure réduite de 14 éléments.

4. Ces 14 éléments constituaient la première version de l'outil, qui visait à saisir à la fois la qualité et la fréquence des pratiques d'enseignement mesurées par chaque élément.[20] Cet outil préliminaire a été mis à l'essai sur le terrain au Pakistan et en Uruguay et en Afghanistan, en Chine, au Pakistan, aux Philippines, en Tanzanie, en Uruguay et au Vietnam à l'aide de séquences vidéo en classe. À partir de ces projets pilotes, il est apparu que les observateurs avaient du mal à coder de manière fiable lorsqu'ils devaient saisir simultanément la fréquence et la qualité des pratiques pédagogiques pour chaque élément. En réponse, l'équipe d'élaboration a révisé la structure de l'outil pour résoudre ce problème et d'autres erreurs et incohérences logiques. Ce processus a abouti à un outil composé de 10 éléments.

5. L'équipe d'élaboration a convoqué un groupe consultatif technique composé de Lindsay Brown, Pam Grossman, Heather Hill, Andrew Ragatz, Sara Rimm-Kaufman, Erica Woolway et Nick Yoder, afin de fournir des commentaires écrits sur l'outil. Ces commentaires ont été compilés et traités dans le cadre d'un atelier technique d'une journée. Au cours de l'atelier, les experts ont conseillé à l'équipe lesquelles questions à prioriser et la manière d'intégrer les commentaires pour améliorer encore plus l'outil.

6. Cette version mise à jour de l'outil a été appliquée dans quatre contextes où les observateurs ont reçu un examen de certification, ce qui leur a permis de coder de manière fiable avec *Teach*. Au Mozambique, 74% des observateurs ont réussi l'examen de fiabilité, au Pakistan et aux Philippines, 96% ont réussi et 100% en Uruguay ont réussi. Les observateurs ont également fourni des commentaires sur l'outil et la formation, qui ont été prises en compte lors du processus de révision.

7. L'équipe d'élaboration a collaboré étroitement avec Andrew Ho[21] pour analyser les propriétés psychométriques de l'outil. En utilisant les données du Pendjab, au Pakistan, l'équipe a constaté que les enseignants qui font preuve de meilleures pratiques d'enseignement, telles que mesurées par *Teach,* sont associés à une augmentation supplémentaire de 0,08 à 0,12 de l'écart type des notes des élèves aux examens. Ce résultat est obtenu après avoir tenu compte d'une multitude de variables, y compris l'effectif des classes, les connaissances de l'enseignant en matière de contenu et d'autres caractéristiques des élèves et des enseignants. Sur la base de ces analyses et des commentaires des formateurs et des observateurs, l'équipe d'élaboration a révisé la structure de chaque élément et de leurs exemples complémentaires pour améliorer la cohérence et la clarté des éléments de l'outil. Dans le cadre de ce processus, l'élément « Temps d'Apprentissage » a été modifié pour saisir le temps passé par l'enseignant à enseigner et le temps passé par les élèves à effectuer une tache à travers une série d'observations instantanées. Ce processus a abouti à un outil comprenant 1 élément à faible inférence et 9 éléments à inférence élevée. L'étape finale a consisté à tester ces révisions à l'aide de 11 vidéos de la bibliothèque vidéo *Teach*.

PROCÉDURES POUR NOTER LES OBSERVATIONS

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 paquet d'observation, un crayon/stylo, des formulaires de consentement,[22] et une montre/ un téléphone.

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

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

« Bonjour, monsieur / madame. [nom de famille de l'enseignant], je travaille avec [organisation affiliée]. Votre école a été choisie au hasard pour participer à une enquête, qui comprend des observations en classe. Le but de l'enquête est de se familiariser avec les pratiques des enseignants au [nom du district / de la ville]. En tant que tel, je suis ici pour apprendre simplement de vous — ces observations ne seront pas utilisées à des fins d'évaluation et votre identité restera entièrement confidentielle. S'il vous plaît procéder à la leçon comme vous le feriez normalement. »

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

PENDANT

INSTALLATION :
Asseyez-vous à l'arrière de la classe pour voir toute la classe ; assurez-vous que votre présence ne bloque pas la vue des élèves.

Si vous visitez une classe avec un autre observateur, assoyez-vous séparément et évitez de parler avec eux pendant la leçon.

Assurez-vous que votre téléphone portable est éteint et abstenez-vous de l'envoi de SMS, d'appels téléphoniques, de Facebook / Twitter, de prendre des photos ou de toute autre activité distrayante.

OBSERVATION :
Commencez l'observation lorsque le cours doit commencer. Si l'enseignant est en retard, attendez qu'il arrive et notez l'heure sur le formulaire d'observation.

AUCUNE INTERACTION :
Évitez d'engager ou de distraire les élèves ou l'enseignant et ne participez pas aux activités de la classe, même si cela est explicitement demandé.

Ne vérifiez pas les manuels scolaires, les feuilles de travail, les cahiers ou tout autre cours.

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

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

APRÈS

CONCLUSION :
Remerciez l'enseignant d'avoir pu mener l'observation.

Une fois la leçon terminée, retirez-vous de la salle de classe et terminez le codage à un endroit différent pour atténuer les distractions.

DISCRÉTION :
Évitez de discuter des notes avec l'enseignant. Si un enseignant demande comment ils ont effectué, rappelez-leur poliment que ce n'est pas une évaluation de performance :

Par exemple : « L'objectif de l'observation était d'apprendre les pratiques des enseignants ; les notes de cette observation seront utilisées dans le cadre d'une étude plus large sur les pratiques des enseignants à [nom de district / ville]. Merci de m'avoir autorisé dans votre classe. »

S'abstenir de discuter des notes de la classe avec quiconque. Vous pouvez fournir le numéro de votre superviseur si l'enseignant insiste.

S'abstenir de discuter de ce qui a eu lieu pendant la leçon d'une manière amusante ou irrespectueuse. Ceci est irrespectueux et peut affecter votre crédibilité en tant qu'observateur.

Durée de l'observation

Les observations devraient être divisées en deux segments de 15 minutes.[23] Le premier segment d'observation commence à l'heure prévue de la classe ; Cependant, si l'enseignant ou les élèves ne sont pas présents pendant les heures de cours prévues ou si la leçon est retardée, l'observation commence lorsque l'enseignant entre en classe. Après chaque observation de 15 minutes, les observateurs devraient passer 10 à 15 minutes à noter l'observation. Par exemple, dans une classe de 45 minutes, le premier segment d'observation commence à l'heure prévue et dure 15 minutes. L'observateur s'arrête alors (même si la classe continue) et passe les 10 à 15 prochaines minutes à noter le premier segment. L'observateur passe ensuite les 15 minutes restantes de l'observation de classe sur le segment deux. Une fois la classe terminée, l'observateur passe un autre segment de 10 à 15 minutes. Les observateurs doivent toujours enregistrer la longueur de chaque segment d'observation sur la feuille de notation. Si la leçon se termine avant la durée prédéterminée de l'observation, les observateurs doivent toujours coder le segment. Il est important d'enregistrer avec précision les informations sur la longueur des segments, les démarrages différés et les finitions précoces, car elles seront utilisées dans l'analyse des données.

Prendre des notes

Une fois l'observation commencée, l'observateur utilisera la fiche d'observation pour documenter ce que dit et fait l'enseignant en documentant des comportements, des questions, des instructions et des actions spécifiques. Ces notes sont essentielles pour coder de manière objective et fiable, car elles fournissent des preuves pour les scores choisis. Lors de la prise de notes, il est important d'être aussi descriptif que possible. L'observateur utilisera leurs notes et de les comparer avec les descriptions dans le manuel pour déterminer les échelles de qualité de comportement et d'attribuer un score global combiné pour chaque élément. Dès que les observateurs ont terminé avec l'observation, chaque note doit être justifiée par des preuves issues de l'observation.

Lors de la prise de notes, il est important de rechercher les comportements spécifiques des élèves et des enseignants qui sont clairement inclus dans l'outil. Tous les observateurs devraient créer un système de prise de notes qui fonctionne pour eux. Vous trouverez ci-dessous des techniques de prise de notes utiles.[24]

TECHNIQUE	CE QUI EST OBSERVÉ	CE QUI EST ÉCRIT
SCRIPT : citation d'enseignant ou d'élèves	Après une leçon sur la formation des phrases au passé, l'enseignant demande aux élèves de relier la leçon actuelle à une précédente sur les verbes d'action en formant une phrase en utilisant les deux nouvelles compétences. Elle demande : « Qui peut prendre un verbe d'action que nous avons appris hier et créer une phrase au passé ? » Un élève lève la main et répond : « Amna a sauté par-dessus la flaque d'eau. »	E : Qui peut prendre un verbe d'action que nous avons appris hier et créer une phrase au passé ? El : Amna a sauté par-dessus la flaque d'eau.
SYSTÈME DE POINTAGE : raccourcis pour les mots ou expressions fréquemment utilisés	Tout au long de la leçon, l'enseignant dit « très bien » 8 fois en réponse à la participation et aux réponses des élèves.	« Très bien » √√√√√√√√
STÉNOGRAPHIE : symboles ou lettres spécifiques pour représenter les comportements	L'enseignant examine le paragraphe d'un élève et **fournit des commentaires** en disant : « Excellent travail au premier paragraphe. La façon dont vous ouvrez une histoire personnelle est très convaincante. »	**FC-** E : paragraphe d'ouverture est convaincant grâce à l'histoire personnelle
ANECDOTES : résumés de ce qui a été vu ou entendu	Au début d'une activité, l'enseignant demande si tout le monde a un manuel. Six élèves lèvent la main pour indiquer qu'ils ne le font pas. L'enseignant continue à enseigner au tableau. Pendant ce temps, trois élèves jouent avec une boule de papier et distraient les autres.	6 elvs sans manuels, E continue à enseigner, 3 elvs jouent (disruptive)

L'instrument n'existe pas sans le manuel ; l'instrument est constitué du manuel d'observateur et de la fiche d'observation ; un observateur doit activement utiliser et lire le manuel pour déterminer les scores.

Mesurer le Temps Passé sur les Tâches

Pour cet élément, les observateurs prendront trois « instantanés » ou des analyses de 1 à 10 secondes de la classe, et utiliseront uniquement les informations recueillies lors de l'instantané pour coder les comportements. Pour le premier comportement, les observateurs noteront si l'enseignant fournit une activité d'apprentissage à la plupart des élèves en indiquant « non » s'ils ne fournissent pas une activité d'apprentissage et « oui » s'ils le font. Si l'enseignant fournit une activité d'apprentissage, scannez la salle de classe de gauche à droite pour déterminer si les élèves travaillent sur leur tâche. Si aucun ou seulement un élève ne travaille pas sur leur tâche, le second comportement aurait un score élevé. Si 2 à 5 élèves ne travaillent pas sur leur tâche, notez-le un moyen. Si 6 élèves ou plus ne travaillent pas, notez-le un faible. Si l'enseignant ne fournit pas une activité d'apprentissage pour la plupart des élèves, notez « non-applicable » (N/A) pour le second comportement et continuez à coder les autres éléments de l'outil. Veuillez voir la page 17 pour plus de détails sur la méthode « instantané » et comment coder cet élément.

0.	TEMPS PASSÉ SUR L'APPRENTISSAGE	1er Instantané (4m)				2ieme Instantané (9m)				3ieme Instantané (14m)			
0.1	L'Enseignant enseigne ou fournit une activité pédagogique à la plupart des élèves	(O)		N		O		N		O		N	
0.2	Les élèves travaillent sur leurs tâches.	N/A	F	M	(E)	N/A	F	M	E	N/A	F	M	E

Mesurer la Qualité des Pratiques des Enseignants

(i) Affection de l'échelle de qualité à chaque comportement

Pour attribuer le score le plus objectif, le manuel décrit chaque comportement dans 3 échelles de qualité : faible, moyen et élevé. Ce sont des descriptions détaillées et des exemples qui aident l'observateur à décider quel score de qualité s'applique le mieux à chaque élément. Une fois le premier segment d'observation terminé, l'observateur attribue une note « faible, moyenne ou élevée » à chaque comportement. Pour cela, il est nécessaire de lire les notes et de les comparer aux descriptions fournies dans le manuel. Il est très important que les observateurs adhèrent au manuel aussi étroitement que possible, qu'ils soient d'accord ou pas. Le symbole (?) signifie que le comportement à une FAQ correspondante ; Les observateurs doivent bien se familiariser avec les FAQ avant d'effectuer des observations et doivent se référer aux FAQ en codant pour aider à clarifier toute confusion.

Il est très important que les observateurs attribuent une note à chaque comportement. Si un observateur veut changer une réponse, il doit clairement annuler le score invalide en l'effaçant complètement ou en le frappant. Certains comportements peuvent ne pas être observés. Pour ces comportements, le manuel offre la possibilité d'écrire « n / a » pour indiquer « non applicable ». Les observateurs ne peuvent marquer que « N / A » s'ils ont présenté l'option sur la feuille de notation (0.2, 1.3, 1.4, 5.2). Si un comportement est noté « N / A », ce comportement ne doit pas influencer le score global de l'élément correspondant. Voici un exemple de ce à quoi cela ressemblerait dans la pratique :

A.	CULTURE DE CLASSE						
1.	ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE FAVORABLE		1	2	3	4	5
1.1	L'Enseignant traite tous les élèves avec respect		F		(M)		E
1.2	L'Enseignant utilise un langage positif avec les élèves		F		M		(E)
1.3	L'Enseignant répond aux besoins des élèves	(N/A)	F		M		E
1.4	L'Enseignant ne présente pas des préjugés sexistes et remet en question les stéréotypes de genre dans la salle de classe	N/A	F		~~(M)~~		(E)

(ii) Affection des scores à chaque élément

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

2.	ATTENTES POSITIVES POUR LE COMPORTEMENT	1	2	3	4	5	4
2.1	L'Enseignant définit des attentes comportementales claires pour les activités en classe	F		M		E	E
2.2	L'Enseignant reconnaît le comportement positif des élèves	F		M		E	F
2.3	L'Enseignant redirige le mauvais comportement et se concentre sur le comportement attendu plutôt que sur le comportement indésirable	F		M		E	M

Défis communs 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-évaluateur, qui décrit la mesure dans laquelle les observateurs s'accordent sur les scores associés à une observation spécifique. Par exemple, une observation est fiable si deux observateurs utilisent l'outil pour observer le même enseignant et arriver aux mêmes scores (ou presque).

Il existe plusieurs défis que les observateurs doivent connaître lorsqu'ils effectuent des observations en classe susceptibles de nuire à l'objectivité et à la fiabilité lors de l'utilisation de l'instrument :

Expériences Personnelle

Dans certains cas, les expériences vécues et les opinions personnelles influencent la manière dont les observateurs notent la fiche d'observation. Ceci est particulièrement problématique pour les personnes qui ont des notions préexistantes sur ce qui constitue un « bon enseignement. » De plus, leur exposition à différents styles d'enseignement peut influencer leur fiabilité. Par exemple, certains observateurs peuvent penser : « Quand je suis allé à l'école, c'est ainsi que nous avons appris » ou « l'enseignant de ma fille fait cela ». Malgré ces vécues, il est important de se rappeler que les scores doivent être basés uniquement sur le manuel, indépendamment de l'opinion ou de l'expérience.

Information Additionnel

Dans certains cas, les observateurs ajustent leurs scores en fonction d'informations supplémentaires ou préexistantes qu'ils ont sur l'enseignant, l'école ou les élèves. Parfois, ils assument également certains comportements en inférant de manière incorrecte les intentions de l'enseignant. Par exemple, « je vais donner un 5 pour l'enseignant pour l'environnement d'apprentissage favorable, car même s'il était impatient avec l'élève, je sais que c'est parce qu'il a travaillé deux fois aujourd'hui. » Cette information supplémentaire ne devrait pas influencer l'observation car les scores doivent refléter uniquement ce qui se passe dans la salle de classe pendant le temps d'observation alloué.

Comparaison

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

Séparation des Éléments

Dans certains cas, séparer le contenu des éléments peut se sentir forcé puisque tout ce qui se passe dans la classe est interconnecté. Autrement dit, les observateurs peuvent fortement sentir qu'une action tombe sous plus d'un élément. Une action observée peut servir de preuve pour plus d'un comportement ou d'un élément *Teach*, mais le score de chacun doit être fait de manière indépendante. Par exemple, un enseignant peut fournir des commentaires pendant la leçon afin que les élèves réfléchissent à leurs erreurs. Ce commentaire peut encourager les élèves à réfléchir de manière critique ; cependant, cela ne signifie pas que l'enseignant aura automatiquement un score élevé sur l'élément de pensée critique, car d'autres éléments de l'élément de pensée critique peuvent être absents. Dans ce cas, l'observateur doit séparer les deux éléments et les noter indépendamment.

Pesée des Évènements Spécifiques ou des Premières Impressions

Dans certains cas, les observateurs peuvent être témoins d'une situation qui les surprend ou déclenche une impression négative ou positive. Cet incident peut influencer la façon dont ils évaluent l'ensemble de l'observation. Pour maintenir la fiabilité, 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 influencer de manière disproportionnée le score. Par conséquent, les observateurs devraient rédiger des notes détaillées de l'observation pour déterminer le poids à donner à un événement spécifique.

De plus, chaque segment doit être considéré en soi, et l'observateur doit se concentrer sur ce qui se passe dans le segment en cours. Par exemple, même si l'enseignant a l'intention de faire une activité plus tard dans la classe, il est important que les observateurs ne notent que ce qui se passe réellement dans le segment, au lieu d'augmenter le score d'un des comportements en fonction de quelque chose qui était prévu, mais n'a jamais eu lieu. Ceci est particulièrement applicable pour distinguer ce qui se produit dans les segments 1 et 2 (c'est-à-dire que ce qui est observé dans le segment 1 peut ne pas être pris en compte pour le score dans le segment 2 et inversement).

Tendance Centrale

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

Certification d'observateur et Examen de Fiabilité

Un participant à la formation doit réussir l'examen de fiabilité *Teach* avant de devenir un observateur *Teach* certifie entant que fiable. La certification d'observateur fournit un contrôle de qualité et augmente la fiabilité de l'outil *Teach* entre les observateurs. Il garantit que tous les observateurs certifiés peuvent utiliser un outil pour noter avec précision et cohérence les observations en classe conformément à l'échelle d'enseignement. L'examen de fiabilité *Teach* consiste à regarder et à noter trois segments d'observation de classe préenregistrés de 15 minutes selon la rubrique du manuel. Le participant dispose de 15 minutes pour coder chaque segment et ne peut pas s'arrêter, revenir en arrière ou revoir les vidéos pendant l'examen. Pour réussir à l'examen, le participant doit obtenir 80% des éléments dans un point du score master correctement codé pour chacun des trois segments. Par exemple, si un observateur marque 100% sur le premier segment, 100% sur le deuxième segment et 70% sur le troisième segment, il ne réussira pas l'examen. Pour l'élément Temps Passé sur les Tâches, les participants sont considérés comme fiables s'ils sont exactement d'accord avec le score principal pour 2 des 3 instantanés. Pour tous les autres éléments, les participants sont considérés fiables s'ils obtiennent un score inférieur à 1 point d'écart du score principal. Si un observateur ne réussit pas sa première tentative, il recevra une rétroaction et une autre possibilité de réussir l'examen. Le deuxième examen consistera en trois vidéos différentes. Si un participant ne réussit pas la deuxième tentative, il ne sera pas certifié pour être un observateur *Teach*. La certification *Teach* est valable pour un an.

L'Équipe de Connaissance Mondiale et d'Innovation
a le plaisir de présenter cette certification de fiabilité à

Savitribai Phule

pour sa réussite à

L'EXAMEN DE FIABILITÉ TEACH

DAKAR, SENEGAL - 23 FÉVRIER 2018

Cette certification est valide jusqu'au 22 février 2019

Omar Arias
Practice Manager, Équipe de la Connaissance Mondiale et de l'Innovation

Teach

[1] *World Bank (2018).*

[2] *UNESCO (2013).*

[3] *Bold et al. (2017).*

[4] *Hanushek et Rivkin (2010); Snilstveit et al. (2016).*

[5] *Araujo et al. (2016); Bau et Das (2017); Hanushek et Rivkin (2010); Evans et Yuan (2018).*

[6] *Hanushek et Rivkin (2006); Hanushek et Rivkin (2010); Nye, Konstantopoulos et Hedges (2004).*

[7] *Chetty, Friedman, et Rockoff (2014).*

[8] *Staiger et Rockoff (2010); Araujo et al. (2016); Bau et Das (2017); Cruz-Aguayo et al. (2017).*

[9] *Araujo et al. (2016).*

[10] *Kraft, Blazar, et Hogan (2018).*

[11] *Popova et al. (2018).*

[12] *L'équipe a reçu un appui d'un groupe technique comprit de Lindsay Brown, Pam Grossman, Heather Hill, Andrew Ho, Sara Rimm-Kaufman, Andrew Ragatz, Erica Woolway, et Nick Yoder.*

[13] *Molina et al. (2018).*

[14] *Popova et al. (2018).*

[15] *Ce manuel vise à utiliser un langage non sexiste (Cervera, 2011). Cependant, pour simplifier la compréhension du contenu, «enseignant» et «élève» sont utilisés pour désigner à la fois les hommes et les femmes. Reconnaissant l'importance de l'utilisation non sexiste de la langue, les prochaines éditions de ce manuel réviseront cette décision et détermineront si des modifications doivent être apportées.*

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

[17] *Le cadre Teach a été construit à partir de l'inventaire créé par Gill et al. (2016) qui a analysé le contenu des différences entre les dimensions de la pratique d'enseignement de 5 outils d'observation de classe couramment utilisés, en comparant les comportements qu'ils mesurent avec la mesure dans laquelle ils prédisent l'apprentissage des élèves. Les outils comprenaient CLASS, FFT, PLATO, la Qualité Mathématique de l'Instruction (Mathematical Quality of Instruction) et le Protocole d'Observation UTeach (UTeach Oberservational Protocol). Le contenu, le pouvoir prédictif et les biais potentiels de ces instruments ont également été analysés dans le cadre de ce cadre préliminaire (Gill, Brian, Megan Shoji, Thomas Coen et Kate Place. 2016. « Le contenu, le pouvoir prédictif et le potentiel de biais sur cinq Instruments d'observation d'enseignant très utilisés. ») Centre National pour L'Évaluation d'Éducation et Assistance Regionale (National Center for Education Evaluation et Regional Assistance), Washington, DC.*

[18] *Ceux-ci comprenaient OPERA, SCOPE, SDI, Stallings et TIPPS.*

[19] *Les éléments se réfèrent à multiples groupes de comportements similaires visant à capturer les pratiques d'enseignement associées à des résultats d'apprentissage positifs.*

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

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

[22] *Le protocole pour entrer en classe peut varier d'un contexte à l'autre; cependant, il est important d'avoir les autorisations nécessaires en place avant d'arriver à l'école.*

[23] *Ces temps peuvent différer légèrement d'un contexte à l'autre.*

[24] *Adapté de « Better Feedback for Better Teaching » de Jeff Archer, Steve Cantrell, Steven L. Holtzman, Jilliam N. Joe, Cynthia M. Tocci, et Jess Wood.*

© 2019 Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement / Association Internationale de Développement (Banque Mondiale)

1818 H Street NW, Washington, DC 20433
Téléphone : 202-473-1000 ; site Internet : www.worldbank.org

Ce travail est un produit du personnel de la Banque Mondiale et est sujet à révision. Le Manuel de l'enseignant est destiné à être utilisé dans le cadre d'observations en classe et n'est pas destiné à la vente. Les résultats, interprétations et conclusions exprimés dans ce travail ne reflètent pas nécessairement les vues des Directeurs Exécutifs de la Banque Mondiale ou des gouvernements qu'ils représentent. La Banque Mondiale ne garantit pas l'exactitude des données incluses dans ce travail. Les frontières, couleurs, dénominations et autres informations figurant sur toute carte de ce travail n'impliquent aucun jugement de la part de la Banque Mondiale concernant le statut juridique d'un territoire ou l'approbation ou l'acceptation de ces frontières. La Banque Mondiale décline toute responsabilité en cas d'omission ou d'erreur (y compris, mais sans s'y limiter, les erreurs typographiques et les erreurs techniques) dans tout contenu et dans l'utilisation de ce manuel, ou pour la confiance qui lui est accordé.

MANUEL D'OBSERVATEUR

Teach

FICHE D'OBSERVATION

Identification École :	Identification Enseignant :	Identification Observateur :	Classe :	Sujet :	SEGMENT 1
Taille de classe : *filles* _____ *garçons* _____	Heure prévue : __ __ : __ __ à __ __ : __ __		Heure actuelle : __ __ : __ __ à __ __ : __ __		Durée de l'observation : _____ *min*

TEMPS PASSÉ SUR LES TÂCHES

0.	TEMPS PASSÉ SUR L'APPRENTISSAGE	*1er Instantané (4m)*				*2ième Instantané (9m)*				*3ième Instantané (14m)*			
		O		N		O		N		O		N	
0.1	L'Enseignant enseigne ou fournit une activité pédagogique à la plupart des élèves	N/A	F	M	E	N/A	F	M	E	N/A	F	M	E
0.2	Les élèves travaillent sur leurs tâches.												

QUALITÉ DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT

Domaines / Éléments / Comportements		*Scores*					*Scores finales*
A. CULTURE DE CLASSE							
1. ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE FAVORABLE			**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.1	L'Enseignant traite tous les élèves avec respect		F		M		E
1.2	L'Enseignant utilise un langage positif avec les élèves		F		M		E
1.3	L'Enseignant répond aux besoins des élèves	N/A	F		M		E
1.4	L'Enseignant ne présente pas des préjugés sexistes et remet en question les stéréotypes de genre dans la salle de classe	N/A	F		M		E
2. ATTENTES POSITIVES POUR LE COMPORTEMENT			**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.1	L'Enseignant définit des attentes comportementales claires pour les activités en classe		F		M		E
2.2	L'Enseignant reconnaît le comportement positif des élèves		F		M		E
2.3	L'Enseignant redirige le mauvais comportement et se concentre sur le comportement attendu plutôt que sur le comportement indésirable		F		M		E
B. ENSEIGNEMENT							
3. FACILITATION DE LEÇON			**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3.1	L'Enseignant articule explicitement les objectifs de la leçon et relie les activités en classe aux objectifs		F		M		E
3.2	L'explication du contenu par l'enseignant est claire		F		M		E
3.3	L'Enseignant établit des liens dans la leçon qui se rapportent à d'autres connaissances sur le contenu ou aux vies quotidiennes des élèves		F		M		E
3.4	L'Enseignant modèle en jouant ou en pensant à voix haute		F		M		E
4. VÉRIFICATION DE COMPRÉHENSION			**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4.1	L'Enseignant se sert des questions, des promptes 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
5. COMMENTAIRES			**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5.1	L'Enseignant fournit des commentaires ou des promptes spécifiques qui aident à clarifier les malentendus des élèves		F		M		E
5.2	L'Enseignant fournit des commentaires spécifiques ou des promptes qui aident à identifier les réussites des élèves		F		M		E
6. RÉFLEXION CRITIQUE			**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6.1	L'Enseignant pose des questions ouvertes		F		M		E
6.2	L'Enseignant fournit des tâches de réflexion		F		M		E
6.3	Les élèves posent des questions ouvertes ou effectuent des tâches de réflexion		F		M		E
C. COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES							
7. AUTONOMIE			**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7.1	L'Enseignant propose des choix aux élèves		F		M		E
7.2	L'Enseignant offre aux élèves des occasions d'assumer des rôles dans la classe		F		M		E
7.3	Les élèves se portent volontaires pour participer à la classe		F		M		E
8. PERSÉVÉRANCE			**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8.1	L'Enseignant reconnaît les efforts des élèves		F		M		E
8.2	L'Enseignant a une attitude positive face aux défis des élèves		F		M		E
8.3	L'Enseignant encourage l'établissement d'objectifs		F		M		E
9. COMPÉTENCES SOCIALES ET ESPRIT DE COLLABORATION			**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9.1	L'Enseignant encourage la collaboration des élèves par l'interaction entre pairs		F		M		E
9.2	L'Enseignant fait la promotion des compétences interpersonnelles des élèves		F		M		E
9.3	Les élèves collaborent entre eux grâce à l'interaction entre pairs		F		M		E

0.1

0.2

1.1

1.2

1.3

1.4

2.1

2.2

2.3

3.1

3.2

3.3

3.4

4.1

4.2

4.3

5.1

5.2

6.1

6.2

6.3

7.1

7.2

7.3

8.1

8.2

8.3

9.1

9.2

9.3

MANUEL D'OBSERVATEUR

TEMPS PASSÉ SUR LES TÂCHES

0

TEMPS PASSÉ SUR L'APPRENTISSAGE

L'enseignant maximise le temps d'enseignement et d'apprentissage.

L'enseignant maximise le temps d'enseignement et d'apprentissage en veillant à ce que la plupart des élèves travaillent sur leurs tâches et bénéficient d'une activité d'apprentissage la plupart du temps. Cela peut être observé dans la classe à travers les comportements suivants :

	OUI	NO
0.1 **L'enseignant enseigne ou fournit une activité d'apprentissage à la plupart des élèves**	**ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE** : Cela inclut toute activité liée au contenu de la classe, indépendamment de sa qualité. *Par exemple : les activités d'apprentissage peuvent inclure un magistral fait par l'enseignant, un travail en petits groupes / en équipe ou des travaux sur une feuille de travail ou une lecture indépendante. Notez que si l'enseignant quitte la salle de classe, mais a fourni aux élèves une activité d'apprentissage, cela comptera toujours comme activité d'apprentissage.*	**ACTIVITÉ SANS APPRENTISSAGE** : Cela comprend toute activité qui n'est pas liée au contenu de la classe, y compris les activités liées à la gestion de la classe, telles que la présence ou la discipline des élèves ou toute autre activité qui laisse les élèves attendre. *Par exemple : lorsque l'enseignant écrit en silence sur le tableau sans demander aux élèves de le copier. Parmi les autres activités non pédagogiques, on peut citer les suivantes : lorsqu'un enseignant fait la présence, il lit les noms des élèves individuellement ; lorsqu'il y a des comportements répréhensibles, il arrêt la leçon pour rediriger la mauvaise conduite des élèves ; lorsqu'il y a des perturbations extérieures, il cesse d'enseigner pour voir ce qui se passe ; en vérifiant les devoirs, il vérifie les devoirs de chaque élève individuellement, tandis que les autres élèves qui attendent ne font rien ; en outre, les processus de gestion de classe peuvent être prolongés, tels que la transition vers une nouvelle activité, la préparation du matériel pour une leçon ou la réalisation de tâches administratives.*

	FAIBLE	MOYEN	ÉLEVÉ
0.2 **Les élèves travaillent sur leurs tâches**[1]	**6 élèves** ou plus sont hors tache	**2–5 élèves** sont hors tâche	**Tous les élèves travail** sur la tâche (un élève peut être hors tâche)

Élèves hors-tâche :

Cela inclut les élèves qui ne participent pas à l'activité d'apprentissage fournie par l'enseignant, soit parce qu'ils sont silencieux, mais aussi distraits, ou parce qu'ils perturbent le cours. Par exemple, dans la première catégorie, les élèves peuvent regarder par la fenêtre, en posant la tête sur le bureau, en regardant vers le sol ou vers l'observateur ou en dormant. Dans le second cas, ils passent des notes, chuchotent, parlent à un autre élève pendant une activité qui ne nécessite pas de parler, se déplace dans la classe, crie ou toute autre manière de perturber le cours.

[1] *Ce comportement est marqué un N/A si l'enseignant n'enseigne pas ou ne fournit pas d'activité d'apprentissage (i.e., 0.1 est marqué N/A).*

MANUEL D'OBSERVATEUR

QUALITÉ DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

CULTURE DE CLASSE

ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE FAVORABLE

ATTENTES POSITIVE POUR LE COMPORTEMENT

A.1

CULTURE DE CLASSE

ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE FAVORABLE

L'enseignant créé un environnement favorable à l'apprentissage.

L'enseignant crée un atmosphère au sein de la classe, dans laquelle les élèves peuvent se sentir en sécurité et soutenus sur le plan affectif. Par ailleurs, tous les élèves se sentent les bienvenus, puisque l'enseignant traite tous les élèves avec respect. Cela peut être observé dans la classe à travers les comportements suivants :

Score	1	2	3	4	5
Échelle de Qualité de Comportement	FAIBLE		MOYEN		ÉLEVÉ
	*Dans cette salle de classe, l'enseignant **ne parvient pas du tout** à créer un environnement favorable à l'apprentissage.*		*Dans cette salle de classe, l'enseignant **parvient plutôt** à créer un environnement favorable à l'apprentissage.*		*Dans cette salle de classe, l'enseignant **parvient tout à fait** à créer un environnement favorable à l''apprentissage.*
1.1 L'enseignant traite tous les élèves avec respect	L'enseignant **ne traite pas tous les élèves avec respect.** *Par exemple : l'enseignant peut crier sur certains élèves, les gronder, les humilier/ ridiculiser, ou recourir à des châtiments corporels pour les discipliner.*		L'enseignant **traite tous les élèves avec un peu de respect.** *Par exemple : l'enseignant ne traite pas les élèves avec un manque de respect (par exemple, il ne crie pas ou ne ridiculise pas les élèves), mais l'enseignant ne fait pas particulièrement preuve de respect envers les élèves non plus (par exemple, appeler les élèves par leurs noms ou dire « s'il vous plaît » ou « merci », ou d'autres signes de respect culturellement pertinents).*		L'enseignant **traite tous les élèves avec respect.** *Par exemple : L'enseignant utilise les noms des élèves, dit « s'il vous plaît » et « merci », ou fait preuve d'autres marques de respect culturellement pertinent.*
1.2 L'enseignant utilise un langage positif avec les élèves[2]	L'enseignant **n'utilise pas de langage positif** lors de sa communication avec les élèves.		L'enseignant **utilise partiellement un langage positif** lors de sa communication avec les élèves. *Par exemple : L'enseignant dit « bon travail » ou « bien », bien que cela arrive rarement.*		L'enseignant **utilise systématiquement un langage positif** lors de sa communication avec les élèves. *Par exemple : l'enseignant utilise systématiquement des expressions encourageantes telles que « excellent travail ! » lorsque les élèves lui montrent leur travail ou encore « vous pouvez le faire ! » ou « Vous êtes vraiment un groupe d'élèves doués ».*
1.3 L'enseignant répond aux besoins des élèves[3]	L'enseignant **n'est pas conscient des besoins des élèves OU ne s'occupe pas du problème.** *Par exemple : Un élève peut ne pas avoir le matériel nécessaire pour la leçon et l'enseignant ne le remarque pas ou le voit et l'ignore. Ou bien, un élève peut être contrarié à cause d'une mauvaise note ou d'un problème personnel, et l'enseignant ignore l'élève ou se montre indifférent/méprisant face au problème (par exemple, l'enseignant dit à l'élève de « s'en remettre » ou de « se ressaisir »).*		L'enseignant **répond aux besoins des élèves mais ne résout peut-être pas le problème.** *Par exemple : Un élève peut être contrarié parce qu'il n'a pas de crayon et l'enseignant demande à un autre élève de partager son crayon, mais il refuse. L'enseignant continue la leçon sans résoudre le problème.*		L'enseignant **répond immédiatement aux besoins des élèves en remédiant spécifiquement au problème.** *Par exemple : Si un élève n'a pas de crayon, l'enseignant autorise l'élève à en emprunter un dans sa boîte à crayons de rechange.*
1.4 L'enseignant ne présente pas des préjugés sexistes et remet en question les stéréotypes de genre dans la salle de classe[4]	L'enseignant **exprime des préjugés sexistes ou renforce les stéréotypes de genre en classe.** L'enseignant pourrait montrer un tel comportement en n'offrant pas aux élèves les mêmes chances de participer à des activités en classe ou en exprimant des attentes différentes quant aux comportements ou aux capacités des élèves. *Par exemple : Un enseignant peut faire asseoir les filles exclusivement à l'arrière de la classe ou ne faire appel qu'à des garçons pour répondre à des questions difficiles. Alternativement, l'enseignant appelle autant les élèves de tous les sexes à répondre à des questions difficiles, mais ne confie qu'aux filles les tâches de nettoyage.*		L'enseignant **n'exprime pas de préjugés sexistes, mais ne remet pas non plus en question les stéréotypes de genre.** L'enseignant offre aux élèves de tous les sexes des chances égales de participer en classe et attend la même chose de tous les élèves. *Par exemple : L'enseignant confie des tâches de nettoyage aux élèves de tous les sexes et appelle également les élèves des différents sexes à répondre aux questions difficiles.*		L'enseignant **n'exprime pas de préjugés sexistes ET remet en question les stéréotypes de genre dans la salle de classe.** *Par exemple : L'enseignant confie des tâches de nettoyage aux élèves de tous les sexes et demande également aux élèves de tous les sexes de répondre aux questions difficiles. De plus, l'enseignant utilise des exemples et des explications qui montrent des femmes plutôt que des hommes scientifiques, médecins ou astronautes.*

[2] *Seule la communication verbale est considérée comme un langage positif ; les affichages non verbaux de langage positif ne comptent pas dans ce comportement.*
[3] *Ce comportement est noté comme non applicable s'il n'y a aucun besoin émotionnel, matériel ou physique observable.*
[4] *Les chances de participer doivent être considérées proportionnellement au ratio des différents sexes dans la classe ; Ce comportement ne s'applique que dans les classes mixtes.*

A.2

CULTURE DE CLASSE

ATTENTES POSITIVE POUR LE COMPORTEMENT

L'enseignant favorise un comportement positif en classe.

L'enseignant favorise un comportement positif en reconnaissant le comportement des élèves qui répond ou dépasse les attentes. De plus, l'enseignant définit clairement les attentes comportementales pour les différentes parties de la leçon. Cela peut être observé dans la classe à travers les comportements suivants :

Score	1	2	3	4	5
Échelle de Qualité de Comportement	FAIBLE		MOYEN		ÉLEVÉ

	*Dans cette classe, l'enseignant **ne parvient pas du tout** à promouvoir un comportement positif.*	*Dans cette classe l'enseignant **parvient plutôt** à promouvoir un comportement positif.*	*Dans cette classe, l'enseignant **parvient tout à fait** à promouvoir un comportement positif.*
2.1 (?) **L'enseignant définit des attentes comportementales claires pour les tâches ou les activités en classe**	**L'enseignant ne définit pas d'attentes comportementales** pour les tâches ou les activités en classe. *Par exemple : L'enseignant peut dire : « Travaillez sur vos compétences en compréhension de l'écrit » sans fournir d'instructions sur le comportement attendu pour l'activité.*	L'enseignant **définit des attentes comportementales** imprécises ou superficielles pour les tâches ou les activités en classe. *Par exemple : en introduisant une activité de groupe, l'enseignant peut dire : « Veuillez-vous asseoir dans vos groupes pré-assignés et vous comporter, » sans préciser ce qu'un tel comportement impliquerait.*	L'enseignant **définit clairement les attentes comportementales** tout au long de la leçon pour les tâches ou les activités en classe. *Par exemple : lors de l'introduction d'une activité de groupe, l'enseignant indique explicitement le comportement attendu des élèves du groupe. Celles-ci peuvent inclure « utiliser une voix intérieure silencieuse » ou « prendre la parole à tour de rôle ». Si les élèves travaillent de manière indépendante, l'enseignant peut donner des directives sur l'étape à suivre lorsqu'ils terminent l'activité. L'enseignant peut dire : « Veuillez-vous lever tranquillement, apportez-moi votre feuille de travail et lisez pendant que vous attendez que vos camarades de classe aient terminés. »* *Alternativement, l'enseignant n'est pas observé à définir clairement les attentes comportementales des élèves, mais les élèves se comportent bien10 tout au long de la leçon.*
2.2 L'enseignant reconnaît le comportement positif des élèves	L'enseignant **ne reconnaît pas le comportement** des élèves qui répondent ou dépassent les attentes.	L'enseignant **reconnaît le comportement de certains élèves, mais n'est pas précis quant à leur comportement attendu.** *Par exemple : si un groupe suit des attentes comportementales, l'enseignant peut dire : « Ce groupe travaille bien ensemble » ou « Ce groupe fait du bon travail » sans préciser pourquoi ou comment.*	**L'enseignant reconnaît le comportement positif des élèves qui satisfait ou dépasse les attentes.** *Par exemple : Un enseignant peut dire à la classe : « Je viens de remarquer que les membres du groupe A prennent la parole à tour de rôle et travaillent de manière proactive à la prochaine tâche. »*
2.3 (?) **L'enseignant redirige le mauvais comportement et se concentre sur le comportement attendu plutôt que sur le comportement indésirable[5]**	**La réorientation de la mauvaise conduite est inefficace et se concentre sur les mauvais comportements, plutôt que le comportement attendu.** *Par exemple : Si l'enseignant remarque un élève distrait, l'enseignant arrête de faire de parler et appelle le nom de l'élève en lui demandant : « Pourquoi ne fais-tu pas attention en classe ? » Sinon, l'enseignant continue d'ignorer l'élève qui est distrait, mais l'élève distrait commence à se moquer et à discuter avec le pair assis à côté d'elle. Cela détourne l'attention de la classe entière.*	**La réorientation des mauvais comportements est efficace mais se concentre sur les comportements indésirables plutôt que sur le comportement attendu.** **Alternativement, la réorientation des mauvais comportements est assez efficace et se concentre sur le comportement attendu.** *Par exemple : en remarquant que 3 élèves ne travaillent pas sur les problèmes assignés, l'enseignant peut dire : « Vous devez arrêter de parler maintenant, vous faites trop de bruit. » Cette déclaration se concentre sur le comportement négatif des élèves perturbateurs plutôt que sur ce qu'on attend d'eux. Par conséquent, les élèves perturbateurs se calment. Dans un autre scénario, l'enseignant redirige les élèves en leur demandant de « se concentrer sur la tâche à accomplir. » Même si l'enseignant se concentre sur le comportement positif attendu des élèves, ils continuent pour la plupart à parler.*	**Lorsqu'un problème survient, la réorientation des problèmes de comportement permet de résoudre efficacement le problème et se concentre sur le comportement attendu.** *Par exemple : si les élèves parlent fort et sont perturbateurs pendant une leçon, l'enseignant peut dire « souvenez-vous d'utiliser des voix calmes » et les élèves basent leurs voix.* Alternativement, l'enseignant n'est pas observé en train de rediriger le comportement des élèves, mais **les élèves se comportent bien tout** au long de la leçon.

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

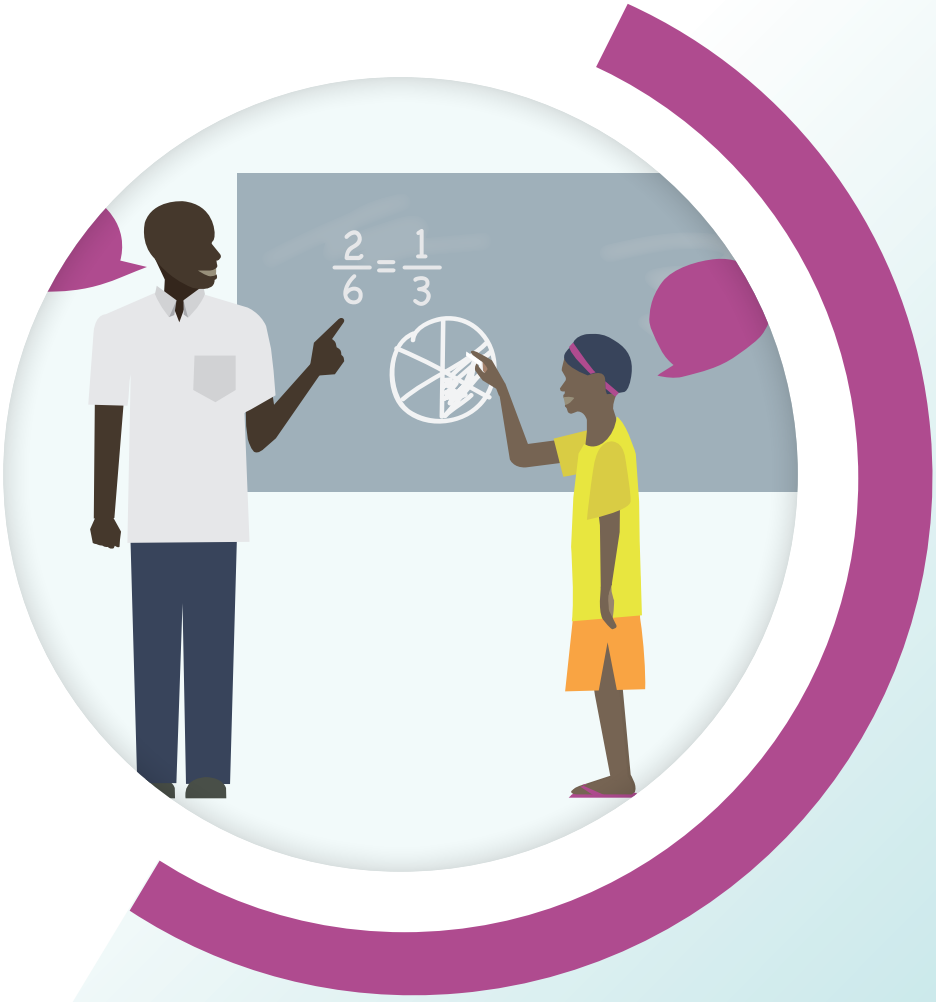
ENSEIGNEMENT

FACILITATION DE LEÇON

VÉRIFICATION DE COMPRÉHENSION

COMMENTAIRES

RÉFLEXION CRITIQUE



B.3

ENSEIGNEMENT

FACILITATION DE LEÇON

L'enseignant facilite la leçon pour favoriser la compréhension.

L'enseignant facilite la leçon pour promouvoir la compréhension en articulant explicitement les objectifs, en fournissant des explications claires des concepts et en reliant la leçon à d'autres connaissances ou aux expériences des élèves. Cela peut être observé dans la classe à travers les comportements suivants :

Score	1	2	3	4	5
Échelle de Qualité de Comportement	FAIBLE		MOYEN		ÉLEVÉ

	Dans cette classe, l'enseignant ***ne parvient pas du tout*** à faciliter la leçon afin de favoriser la compréhension.	Dans cette classe, l'enseignant ***parvient plutôt*** à faciliter la leçon afin de favoriser la compréhension.	Dans cette classe, l'enseignant ***parvient tout à fait*** à faciliter la leçon afin de favoriser la compréhension.
3.1 L'enseignant articule explicitement les objectifs de la leçon et relie les activités en classe aux objectifs	L'enseignant **ne précise pas l'(les) objectif(s) de la leçon, ni peut-on en déduire des activités pédagogiques.** *Par exemple : l'enseignant demande aux élèves de lire à tour de rôle un texte sur la plantation et la récolte. Il passe ensuite le reste de la leçon à discuter de l'agriculture et des processus spécifiques concernés. L'enseignant ne précise pas d'objectif pédagogique et il est difficile de déduire un objectif des activités, l'objectif pouvant être de développer la maîtrise de la lecture orale, le développement du vocabulaire ou l'apprentissage de l'agriculture.*	L'enseignant **déclare explicitement un objectif de leçon large OU l'objectif n'est pas explicitement énoncé mais peut être déduit des activités pédagogiques.** *Par exemple : L'enseignant dit : « Aujourd'hui, nous allons apprendre la multiplication » sans plus de précision. Alternativement, les activités pédagogiques sont clairement liées la façon de diviser les nombres entiers, mais cela n'est pas explicitement exprimé par l'enseignant.*	L'enseignant **énonce explicitement un objectif de leçon spécifique (c'est-à-dire un objectif d'apprentissage) et les activités pédagogiques s'alignent sur l'objectif déclaré.** *Par exemple : Pas longtemps après le début du cours, l'enseignant déclare : « Aujourd'hui, nous allons apprendre à multiplier des fractions. » Chaque activité pédagogique est clairement liée à l'objectif de multiplication des fractions.*
3.2 L'explication du contenu par l'enseignant est claire	Les explications **de l'enseignant sur le contenu sont source de confusion OU le contenu n'est tout simplement pas expliqué.** *Par exemple : l'enseignant peut utiliser trop de termes techniques sans expliquer ce qu'il veut dire et / ou expliquer des idées sans ordre logique ni connexion. De plus, l'enseignant peut dire : « Une fraction est une combinaison d'un numérateur et d'un dénominateur, » sans dire ce que ces mots signifient. Enfin, l'enseignant ne fournit aucune explication de contenu.*	**Les explications sur le contenu de l'enseignant sont plus ou moins claires.** Bien que certaines parties de ces explications puissent être claires, d'autres sont confuses ou superficielles. *Par exemple : en lisant une histoire, l'enseignant identifie les mots difficiles et les définit, mais ne les relie pas à ce qui se passe dans l'histoire.*	**Les explications de l'enseignant sur le contenu sont claires et faciles à comprendre.** Les explications de l'enseignant sont logiques et peuvent être accompagnées de représentations graphiques ou d'exemples. *Par exemple : Dans une leçon sur les fractions, l'enseignant fournit une définition claire et complète d'une fraction, y compris la définition du « numérateur » et du « dénominateur ». Il a dessiné plusieurs fractions au tableau à titre d'exemple.*
3.3 L'enseignant établit des liens dans la leçon qui se rapportent à d'autres connaissance ou aux vies quotidiennes des élèves	L'enseignant **ne relie pas ce qui est enseigné à d'autres connaissances ou aux vies quotidiennes des élèves.** L'enseignant peut utiliser des exemples pouvant être liés à d'autres contenus ou à la vie des élèves, mais ne fais pas de liens entre les deux. *Par exemple : au cours d'une leçon sur les fractions, l'enseignant utilise une image d'un gâteau et la divise en quarts, mais ne fait pas le lien avec l'expérience des élèves coupant des gâteaux. Alternativement, l'enseignant peut dire « rappelez-vous, hier, nous avons appris les nombres entiers ? Aujourd'hui, nous allons apprendre à ajouter des fractions. »*	L'enseignant **peut tenter de connecter la leçon à d'autres connaissances ou aux vies quotidiennes des élèves, mais les connexions sont superficielles, confuses ou peu claires.** *Par exemple : en introduisant une leçon sur les fractions, l'enseignant peut dire « quand on coupe un gâteau, on utilise des fractions » et on continue d'expliquer les fractions. Le lien avec la vie des élèves est superficiel et non spécifique. Alternativement, l'enseignant peut dire « rappelez-vous hier, nous avons appris les règles pour ajouter des nombres entiers ? Maintenant, nous allons utiliser ces règles et les appliquer à l'ajout de fractions. » Cependant, en expliquant comment ajouter des fractions, l'enseignant ne lie pas les règles aux règles d'ajout de nombres entiers.*	L'enseignant **connecte la leçon de manière significative à d'autres connaissances ou aux vies quotidiennes des élèves.** *Par exemple : en enseignant un cours sur les fractions, l'enseignant peut relier le contenu aux expériences des élèves en demandant : « Qui a dû couper un gâteau d'anniversaire ? Comment vous êtes-vous assuré qu'il y avait suffisamment de tranches pour tout le monde ? Apprendre à connaître les fractions peut nous aider à diviser un gâteau entre les gens. » L'enseignant peut également relier la leçon à une leçon précédente sur les moitiés en disant : « Vous vous souvenez de ce que nous avons appris hier à propos des moitiés ? Nous avons appris que lorsque nous coupons un gâteau en deux, nous pouvons le partager également entre deux personnes. Aujourd'hui, nous allons apprendre à diviser le gâteau en quatre, afin que quatre personnes puissent partager le gâteau. Lorsque nous formions des moitiés, nous nous sommes assurés d'avoir des moitiés de taille identique. La même chose est vraie lorsque nous formons des quarts, nous devons nous assurer de conserver des tranches de la même taille. » La connexion entre la leçon actuelle et les autres connaissances sur le contenu et / ou la vie quotidienne des élèves est claire.*
3.4 L'enseignant fait un modelage en montrant ou en pensant à haute[6]	L'enseignant **ne fait pas de modelage.**	L'enseignant **fait un modelage partiel de l'activité d'apprentissage.** *Par exemple : Dans un cours d'anglais dont l'objectif est d'écrire un paragraphe, l'enseignant montre uniquement comment écrire une phrase à thème. Dans un cours de mathématiques, l'enseignant peut montrer comment dessiner un graphique à barres, mais ne précise pas comment il a extrait les données du texte pour créer le graphique à barres.*	L'enseignant **fait un modelage complet de l'activité d'apprentissage en reproduisant toutes les parties de la procédure OU en appliquant la procédure et en réfléchissant à haute voix.** *Par exemple : L'enseignant peut montrer différentes manières de résoudre un problème de mathématiques (adoption d'une procédure) et, ce faisant, il dit ce qu'il pense à chaque étape de l'équation (pense à haute voix). Ou si les élèves calculent la surface de leur bureau, l'enseignant peut montrer chaque étape du processus (adoption complète d'une procédure).*

[6] *Un modelage peut avoir lieu à tout moment de la leçon (y compris à la fin). Si l'activité d'apprentissage est de nature procédurale, un modelage comprendra une procédure à suivre par les élèves. Cependant, si l'activité se concentre sur le développement d'une capacité de réflexion, un modelage complet comprendra une réflexion à haute voix. Une action est considérée comme un modelage tant que l'enseignant démontre / établit des procédures et / ou des processus de réflexion liés à l'activité d'apprentissage.*

B.4

ENSEIGNEMENT

VÉRIFICATION DE COMPRÉHENSION

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

L'enseignant vérifie la compréhension pour s'assurer que la plupart des élèves comprennent le contenu de la leçon. De plus, l'enseignant ajuste le rythme de la leçon pour offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage supplémentaires. Cela peut être observé dans la classe à travers les comportements suivants :

Score	1	2	3	4	5
Échelle de Qualité de Comportement	FAIBLE		MOYEN		ÉLEVÉ
	Dans cette classe, l'enseignant ne vérifie pas la compréhension des élèves.		*Dans cette classe, l'enseignant vérifie la compréhension de quelques élèves.*		*Dans cette classe, l'enseignant est efficace pour vérifier la compréhension de la plupart des élèves.*
4.1 L'enseignant utilise des questions, des promptes, ou d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension des élèves	L'enseignant **ne pose pas de questions / prompte les élèves du tout** OU **quand il le fait, la classe répond de manière synchronisée, ce qui est accepté sans autre précision pour la compréhension.** *Par exemple : En expliquant un concept, l'enseignant demande : « Avez-vous tous compris ? » Les élèves répondent à l'unisson : « Oui, nous l'avons ». Un autre exemple est que l'enseignant demande : après avoir complété un ensemble de problèmes. La classe ou un élève répond : « Oui. C'est correct. »*		L'enseignant **se sert des questions, des promptes ou d'autres stratégies efficaces pour déterminer le niveau de compréhension de quelques élèves seulement.** *Par exemple : L'enseignant peut demander : « Qu'est-ce que 7 + 8 ? » Seuls quelques élèves répondent en levant la main un groupe dans lequel l'enseignant fait appel à un ou deux élèves pour répondre. Alternativement, l'enseignant pose la question mais ne demande pas aux élèves de lever la main en réponse et autorise simplement les élèves à donner volontairement leurs réponses.*		L'enseignant **se sert des questions, des promptes ou d'autres stratégies efficaces pour déterminer le niveau de compréhension de la plupart des élèves.** *Par exemple : L'enseignant peut dire : « S'il vous plaît, mettez vos pouces en accord ou en baisse si vous n'êtes pas d'accord avec cette affirmation : les triangles équilatéraux ont des angles égaux. » L'enseignant peut également demander aux élèves de démontrer leurs connaissances en demandant à tous les élèves de partager leurs réponses, par exemple en demandant à chaque élève de lire la phrase qu'ils ont écrite en utilisant les verbes du passé.*
4.2 L'enseignant surveille la plupart des élèves pendant le travail indépendant / en groupe[7]	L'enseignant **ne surveille pas les élèves** lorsqu'ils travaillent de manière indépendante ou en groupe. *Par exemple : L'enseignant est assis à son bureau ou reste debout devant la classe lorsque les élèves travaillent.*		L'enseignant **surveille certains élèves** lorsqu'ils travaillent indépendamment ou en groupe pour vérifier leur compréhension. *Par exemple : l'enseignant observe certains travaux de l'élève pour précision, clarifie les concepts ou pose des questions.*		L'enseignant **surveille systématiquement la plupart des élèves** en se promenant dans la salle de classe et approche des élèves ou des groupes individuels pour vérifier leur compréhension. *Par exemple : lorsque les élèves travaillent, l'enseignant se promène dans la classe en s'assurant de s'adresser systématiquement aux élèves ou aux groupes. L'enseignant observe le travail de la plupart des élèves, clarifie les concepts et pose des questions.*
4.3 L'enseignant ajuste l'enseignement selon le niveau des élèves	L'enseignant **n'ajuste pas l'enseignement selon le niveau des élèves.**[8]		L'enseignant **ajuste un peu l'enseignement selon le niveau des élèves, mais ceci est bref et superficiel.** *Par exemple : pendant que les élèves remplissent une feuille de travail sur l'alphabet, l'enseignant se remarque que les élèves ne mettent pas le point sur leurs « i. » En réponse, il rappel rapidement aux élèves de mettre le point sur leur « i. »*		L'enseignant **ajuste l'enseignement pour les élèves.** Lorsque les élèves ont des idées fausses, l'enseignant peut initier des échanges de va-et-vient pour les aider à comprendre tous les points d'incompréhension, ce qui donne aux élèves davantage de possibilités d'apprendre. L'enseignant peut également fournir des tâches plus difficiles pour ceux qui ont déjà une compréhension approfondie. *Par exemple : au fur et à mesure que les élèves remplissent une feuille de travail sur l'alphabet, l'enseignant remarque qu'ils ne mettent pas le point sur leurs « i ». En réponse, il arrête brièvement l'activité et examine les différences entre les majuscules et les minuscules avant de poursuivre l'activité de l'alphabet. Sinon, si l'enseignant remarque qu'un étudiant a déjà rempli la feuille de travail, il peut lui donner une autre activité à accomplir en attendant que le reste de la classe complète la feuille de travail.*

[7] *Ce comportement serait considéré comme non applicable s'il n'y a pas de groupe observable ou de travail indépendant.*
[8] *Même si le besoin d'ajustement n'est pas perçu, si l'enseignant ne modifie pas son enseignement, ce comportement serait considéré comme faible.*

B.5

ENSEIGNEMENT

COMMENTAIRES

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

L'enseignant fournit des commentaires ou des promptes[9] spécifiques pour aider à identifier les malentendus, comprendre les réussites et guider les processus de réflexion pour promouvoir l'apprentissage. Cela peut être observé dans la classe à travers les comportements suivants :

Score	1	2	3	4	5
Échelle de Qualité de Comportement	FAIBLE		MOYEN		ÉLEVÉ
	*Dans cette salle de classe, l'enseignant **ne parvient pas du tout** à fournir des commentaires pour approfondir la compréhension des élèves.*		*Dans cette salle de classe, l'enseignant **parvient plutôt** à fournir des commentaires pour approfondir la compréhension des élèves.*		*Dans cette salle de classe, l'enseignant **parvient tout à fait** à fournir des commentaires pour approfondir la compréhension des élèves.*
5.1 **L'enseignant fournit des commentaires ou des promptes spécifiques qui aident à clarifier les malentendus des élèves**	L'enseignant **ne fournit pas de commentaires / promptes aux élèves sur leurs malentendus OU les commentaires fournis sont des déclarations simples et évaluatives** (c'est-à-dire : incorrectes). *Par exemple : lorsqu'un élève répond incorrectement à la question d'un enseignant, l'enseignant répond en disant : « Ce n'est pas la bonne réponse » et continue.*		L'enseignant **fournit aux élèves des commentaires / promptes généraux ou superficiels sur leurs malentendus.** *Par exemple : dans un cours de mathématiques, l'enseignant peut dire : « Vous avez oublié d'inclure le signe négatif », sans fournir d'informations ou des promptes supplémentaires.*		L'enseignant **fournit aux élèves des commentaires / promptes spécifiques, qui contiennent des informations de fond qui aident à clarifier les malentendus des élèves.** *Par exemple, l'enseignant peut dire : « Vous souvenez-vous de ce qui se passe lorsque nous multiplions un nombre positif et un nombre négatif ? Examinons vos notes. Maintenant, regardons vos réponses. Que devez-vous changer pour trouver la bonne réponse ? »*
5.2 **L'enseignant fournit des commentaires spécifiques ou des promptes qui aident à identifier les réussites des élèves**	L'enseignant **soit ne fournit pas de commentaires / promptes aux élèves sur leurs succès OU les commentaires fournis sont des déclarations simples et évaluatives** (c'est-à-dire : correctes). *Par exemple : lorsqu'un élève répond correctement à la question d'un enseignant, l'enseignant répond en disant que c'est correct, et passe à autre chose.*		L'enseignant **fournit aux élèves des commentaires / promptes généraux ou superficiels sur leurs réussites.** *Par exemple : si les élèves écrivent des histoires dans le cadre d'une tâche, l'enseignant peut dire : « Bon travail au troisième paragraphe, » sans préciser ce que l'élève a fait de bien.*		L'enseignant **fournit aux élèves des commentaires / promptes spécifiques qui contiennent des informations de fond permettant d'identifier les réussites des élèves.** *Par exemple : si les élèves écrivent des histoires, l'enseignant peut dire : « Vous faites du bon travail en intéressant le lecteur à ce paragraphe lorsque vous écrivez « personne ne savait ce qui se passerait ». Cette phrase me donne envie de lire davantage ». L'enseignant peut souligner le travail de certains élèves et dire à la classe « Regardez le travail de ce camarade de classe, voyez comment il a utilisé la droite numérique pour résoudre ce problème de soustraction ? », puis explique comment il l'a résolu.*

[9] *Les « promptes » sont des éléments d'information tels que des conseils ou des questions donnés par l'enseignant qui encouragent les élèves à réfléchir à des malentendus ou à identifier des réussites.*

B.6

ENSEIGNEMENT

RÉFLEXION CRITIQUE

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

L'enseignant renforce les capacités de réflexion critique des élèves en les encourageant à analyser activement le contenu. Cela peut être observé dans la classe à travers les comportements suivants :

Score	1	2	3	4	5
Échelle de Qualité de Comportement	FAIBLE		MOYEN		ÉLEVÉ

	*Dans cette classe, l'enseignant **ne parvient pas du tout** à développer des capacités de réflexion critique de élèves.*	*Dans cette classe, l'enseignant **parvient plutôt** à développer des capacités de réflexion critique des élèves.*	*Dans cette classe, l'enseignant **parvient tout à fait** à développer des capacités de réflexion critique des élèves.*
6.1 **L'enseignant pose des questions ouvertes** *qui nécessitent un raisonnement, une explication ou une généralisation ou qui ont plus d'une réponse correcte*	L'enseignant **ne pose pas de questions ouvertes ou ne pose qu'une seule question ouverte.** L'enseignant peut poser des questions fermées avec une réponse prédéterminée. *Par exemple : L'enseignant peut demander « Quel est le personnage principal de cette histoire ? » ou « Quel est plus grand, -2 ou -6 ? »*	L'enseignant **pose au moins deux questions ouvertes aux élèves, mais ne s'appuie pas sur les réponses des élèves, OU l'enseignant pose deux questions ouvertes et l'une d'entre elles fait suite à une réponse de l'élève.** *Par exemple : L'enseignant peut demander « Pourquoi le personnage était-il malheureux ? Qu'est-ce qui vous fait penser cela ? » ou « Pourquoi -2 est-il supérieur à -6 ? » Et demande ensuite, « Comment utilisez-vous la ligne numérique pour déterminer si -8 ou -4 est plus grand ? »*	L'enseignant **pose aux élèves trois questions ouvertes ou plus ET au moins l'une d'entre elles s'appuie sur les réponses** des élèves en demandant aux élèves de justifier leur raisonnement, d'expliquer davantage ou de clarifier leurs idées. *Par exemple : L'enseignant peut demander « Comment pensez-vous que les personnages principaux de l'histoire se prépareraient à la compétition ? « Après que l'élève a répondu, l'enseignant lui demande ensuite : « Quels sont les faits ou les idées qui vous font penser cela ? » Puis il demande à un autre élève : « Que se passe-t-il ensuite ? Comment savez-vous que -2 est supérieur à -6 ? » Après que l'élève a répondu, l'enseignant fait un suivi en demandant : « Que se passerait-il si les chiffres étaient positifs ? » Plus tard dans la leçon, l'enseignant demande : « Comment utilisez-vous la ligne numérique pour déterminer si -8 ou -4 est supérieur ? »*
6.2 **L'enseignant fournit des taches de réflexion** *qui requièrent une analyse active du contenu, plutôt que la simple réception d'informations ou à la maîtrise de la langue (apprentissage par cœur)*	L'enseignant **ne fournit pas de tâches de réflexion.** Les salles de classe sans tâches de réflexion comprennent celles où les élèves écoutent simplement l'enseignant ou effectuent des tâches apprises par cœur. *Pour des exemples, reportez-vous au tableau de tâches de réflexion à la page suivante.*	L'enseignant **fournit des tâches de réflexion superficielles.** Les tâches de réflexion superficielles sont des tâches telles que la correspondance d'ensembles d'éléments, l'identification de concepts ou d'éléments clés de l'information et la comparaison et le contraste des caractéristiques. Ils comprennent également l'application d'informations ou de techniques apprises à des tâches similaires à celles que l'enseignant a déjà démontrées. *Pour des exemples, reportez-vous au tableau de tâches de réflexion à la page suivante.*	L'enseignant **fournit des tâches de réflexion substantielles.** Les tâches de réflexion substantielles sont des tâches telles que faire des prédictions, identifier des modèles, expliquer la pensée, établir des connexions et interpréter des informations. Ils comprennent également l'application d'informations ou de techniques apprises à de nouvelles tâches que l'enseignant n'a pas démontrées. *Pour des exemples, reportez-vous au tableau de tâches de réflexion à la page suivante.*
6.3 **Les élèves posent des questions ouvertes ou effectuent des tâches de réflexion**	Les élèves **ne posent pas de questions ouvertes et n'effectuent pas de tâches de réflexion.** *Pour des exemples, reportez-vous au tableau de tâches de réflexion à la page suivante.*	Les élèves **ne posent pas de questions ouvertes ;** Cependant, ils effectuent des tâches de réflexion superficielles. *Pour des exemples, reportez-vous au tableau de tâches de réflexion à la page suivante.*	Les élèves **posent de questions ouvertes.** *Par exemple, après avoir travaillé sur des problèmes de soustraction, un élève demande « Pourquoi 6–9 est-il égal à un nombre négatif ? »* **Alternativement, ils effectuent des tâches de réflexion substantielles.** *Pour des exemples, reportez-vous au tableau de tâches de réflexion à la page suivante.*

Tableau de Tâches de Réflexion

Ces exemples ont pour but d'aider l'observateur à déchiffrer ce qui constitue une tache 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 pesés considérablement lors de l'évaluation des scores pour le 6.2 et 6.3.

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

Cours de Mathématique	FAIBLE	MOYEN	ÉLEVÉ
1. Apprendre les nombres	L'enseignant à les élever mémoriser les numéros 1–100.	Les élèves comparent les nombres en fonction de leur taille et les organisent par ordre décroissant ou croissant. Par exemple, l'enseignant écrit 8, 29, 72, 63 et 7 au tableau. Il dit aux élèves d'écrire les nombres dans l'ordre croissant. Alternativement, l'enseignant dit aux élèves : « Regardez cet ensemble de chiffres : 2, 5, 10, 19, 24. Notez en deux colonnes, qui sont des nombres pairs et des nombres impairs. »	L'enseignant met des séquences de chiffres au tableau et demande aux élèves de trouver les modèles. Par exemple, l'enseignant écrit les séquences de numéros suivantes au tableau : 3, 13, 17, 23 ; 6, 15, 24, 30 et 36 ; et 4, 12, 28, 32, 40. Il dit ensuite aux élèves d'identifier ce que chaque groupe a en commun.
2. Apprendre la soustraction	Les élèves écoutent l'enseignant expliquer le concept, puis copient les exemples du tableau.	L'enseignant explique le processus de soustraction. Il demande ensuite aux élèves de compléter plusieurs problèmes de soustraction « qu'est-ce 10–5 ? » et écrivez leurs réponses dans leurs cahiers.	L'enseignant explique le processus de soustraction. Il écrit ensuite un « menu » sur le tableau, y compris les prix. L'enseignant demande aux élèves d'imaginer qu'ils ont 20 dollars et leur demande de déterminer le montant de changement qu'ils recevraient en achetant différents articles.
3. Apprendre les graphiques à barres	Les élèves écoutent l'enseignant expliquer le concept, puis copient les exemples du tableau.	Dans une leçon sur les graphiques à barres, l'enseignant utilise un tableau de nombres et dessine un graphique à barres montrant la nourriture préférée de la classe. Il demande ensuite aux élèves : « Quel est le bar le plus grand ? Quel est le bar le plus court ? »	Dans une leçon sur les graphiques à barres, l'enseignant dessine un graphique à barres montrant la nourriture préférée de la classe. Il demande ensuite aux élèves de travailler en pairs pour interpréter l'information afin d'identifier et de classer les plus préférés aux moins préférés. Il leur demande ensuite de calculer combien de personnes de plus préfèrent la nourriture préférée par rapport à la nourriture la moins préférée.
4. Apprendre les fractions	L'enseignant demande aux élèves de répéter la définition d'une fraction à leur voisin.	Dans une leçon sur les fractions, les élèves reçoivent des morceaux de papier découpés en différentes formes et il leur est demandé de plier le papier en différentes formes représentant des fractions. L'enseignant leur montre comment le plier en différentes fractions et ensuite, en les faisant travailler par deux, il dit : « L'un de vous pliera votre papier en 1/5, l'autre pliera votre papier en 1/3. Une plus grande fraction devrait se lever. »	L'enseignant dit aux élèves de plier le papier en 6. Puis il dit : « Colorez les 3 / 6ème de votre papier. Notez la fraction de la partie colorée du papier et voyez combien d'autres fractions vous pouvez écrire qui représente cette zone. Quels modèles identifiez-vous parmi les fractions ? »
5. Trouver la surface d'un triangle	L'enseignant calcule l'aire de 3 rectangles différents au tableau et demande aux élèves de copier les informations dans leur cahier.	Après avoir expliqué comment trouver la surface d'un rectangle, l'enseignant dessine un rectangle sur le tableau, donne des mesures et demande aux élèves d'utiliser des formules qu'ils connaissent pour déterminer l'aire.	Après avoir appris à trouver l'aire d'un rectangle, les élèves sont instruits à calculer l'aire de la salle de classe en forme de rectangle.
6. Problèmes de mots	L'enseignant écrit un problème sur le tableau et montre aux élèves comment le résoudre.	L'enseignant écrit un problème sur le tableau et montre aux élèves comment le résoudre. L'enseignant donne ensuite aux élèves une série de problèmes de mots à résoudre.	L'enseignant écrit un problème sur le tableau et montre aux élèves comment le résoudre. L'enseignant donne ensuite aux élèves une série de problèmes de mots à résoudre. L'enseignant appelle les élèves à expliquer comment ils ont résolu les différents problèmes.

COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES

AUTONOMIE

PERSÉVÉRANCE

COMPÉTENCES SOCIALES ET ESPRIT DE COLLABORATION

C.7

COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES

AUTONOMIE

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

L'enseignant offre aux élèves des possibilités de faire des choix et d'assumer des rôles significatifs en classe. Les élèves utilisent ces opportunités en se portant volontaires pour assumer des rôles et exprimer leurs idées et leurs opinions tout au long de la leçon. Cela peut être observé dans la classe à travers les comportements suivants :

Score	1	2	3	4	5
Échelle de Qualité de Comportement	FAIBLE		MOYEN		ÉLEVÉ

	*Dans cette classe, l'enseignant **ne parvient pas du tout** à développer l'autonomie des élèves.*	*Dans cette classe, l'enseignant **parvient plutôt** à développer l'autonomie des élèves.*	*Dans cette classe, l'enseignant **parvient tout à fait** à développer l'autonomie des élèves.*
7.1 (?) **L'enseignant propose des choix aux élèves**	L'enseignant **ne propose pas explicitement aux élèves des choix.** L'enseignant décide de la manière dont les activités d'apprentissage doivent être complétées, sans fournir différentes options sur la manière dont les élèves peuvent aborder la tâche. *Par exemple : Les élèves sont tâchés de remplir une série de problèmes mathématiques en suivant un ensemble d'étapes, QU l'enseignant demande aux élèves d'écrire des phrases sans faire de choix intentionnel.*	L'enseignant **propose explicitement aux élèves au moins un choix** superficiel qui n'est pas lié à l'objectif d'apprentissage. *Par exemple : L'enseignant permet aux élèves de choisir entre différents crayons de couleur pour effectuer une tâche, décider où s'asseoir en classe lors de l'exécution d'une tâche, choisir l'ordre dans lequel effectuer les activités ou voter.*	L'enseignant **propose explicitement aux élèves au moins un choix** substantiel lié à l'objectif d'apprentissage. *Par exemple : l'enseignant peut permettre aux élèves de choisir entre écrire un essai ou faire une présentation sur leur sport favori. Dans une classe de sciences, l'enseignant peut laisser les élèves choisir un animal à étudier.*
7.2 L'enseignant offre aux élèves des occasions d'assumer des rôles dans la classe	L'enseignant **n'offre pas aux élèves des occasions d'assumer des rôles en classe.** *Par exemple : la leçon est principalement basée sur des cours magistraux et hautement structurée ; par la suite, la participation des élèves se limite à la copie d'informations. Dans cette leçon, les élèves n'ont jamais la possibilité de venir au tableau ou de lire un texte.*	L'enseignant **offre aux élèves des possibilités de jouer des rôles limités dans la classe.** *Par exemple : Les élèves assistent, assignent des tâches, distribuent des documents ou écrivent au tableau. Les rôles limités incluent également les tâches ménagères telles que chercher de l'eau, essuyer le tableau ou nettoyer la salle de classe.*	L'enseignant **offre aux élèves des occasions d'assumer des rôles significatifs dans la classe,** dans lesquels ils sont responsables de certaines parties d'une activité d'apprentissage. *Par exemple : L'enseignant donne à un élève l'occasion de résoudre une équation au tableau et d'expliquer à la classe comment il a abordé les principaux défis du problème.*
7.3 (?) **Les élèves se portent volontaires pour participer à la classe**	**Les élèves ne se portent pas volontaires pour participer à la classe.**	**Seuls quelques élèves se portent volontaires pour participer en exprimant leurs idées et en assumant des rôles.** *Par exemple : lorsque l'enseignant pose une question, seuls quelques élèves lèvent les mains pour répondre ; Plus tard, lorsque l'enseignant pose une autre question, les mêmes élèves lèvent les mains.*	**La plupart des élèves se portent volontaires pour participer en exprimant leurs idées et en assumant des rôles.** *Par exemple : Lorsque l'enseignant pose une question, de nombreux élèves lèvent la main pour partager leurs réponses. Les élèves peuvent également faire du bénévolat sans que l'enseignant demande (par exemple, un élève propose de partager une expérience lorsque l'enseignant explique un concept).*

C.8

COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES

PERSÉVÉRANCE

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

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

Score	1	2	3	4	5
Échelle de Qualité de Comportement	FAIBLE		MOYEN		ÉLEVÉ
	*Dans cette classe, l'enseignant **ne parvient pas du tout** à développer la persévérance des élèves.*		*Dans cette classe, l'enseignant **parvient plutôt** à développer la persévérance des élèves.*		*Dans cette classe, l'enseignant **parvient tout à fait** à développer la persévérance des élèves.*
8.1 L'enseignant reconnaît les efforts des élèves *Plutôt que de se concentrer uniquement sur les résultats, l'intelligence ou les capacités naturelles*	L'enseignant **ne reconnaît pas les efforts des élèves.** Bien que l'enseignant puisse féliciter les élèves pour « être intelligent », l'enseignant ne se concentre pas sur les efforts ou le travail des élèves. *Par exemple : L'enseignant peut dire : « Très bien ! Vous êtes l'élève le plus intelligent de la classe » ou « Bien joué ! Vous êtes tellement intelligent ! »*		L'enseignant **reconnaît parfois les efforts des élèves, mais la plupart des compliments sont axés sur les résultats ou l'intelligence des élèves.** *Par exemple : Quand un élève réussit un test, l'enseignant peut dire : « Je sais que vous avez travaillé si fort ! » Mais la plupart du temps, l'enseignant complimente les élèves en disant qu'ils sont « intelligents ».*		L'enseignant **reconnaît fréquemment les efforts des élèves pour maîtriser de nouvelles compétences ou concepts et identifie ces efforts de manière explicite.** *Par exemple : lorsqu'un élève résout un problème difficile avec lequel il s'est débattu, l'enseignant le complimente et souligne les efforts déployés pour résoudre le problème. L'enseignant peut dire : « Vous avez tellement progressé sur nos ensembles de problèmes de multiplication ! Je suis content que vous m'ayez demandé de l'aide. Si vous continuez à pratiquer et à utiliser les stratégies que nous avons apprises en classe, vous les maîtriserez très bientôt ! »*
8.2 L'enseignant a une attitude positive face aux défis des élèves[10]	L'enseignant **a une attitude négative face aux défis des élèves.** *Par exemple : l'enseignant peut explicitement gronder les élèves pour avoir commis des erreurs ou s'impatienter avec un élève pour avoir pris le temps de comprendre un nouveau concept.*		L'enseignant **a une attitude neutre face aux défis des élèves.** Bien que l'enseignant ne pénalise pas un élève pour avoir commis des erreurs ou des difficultés avec un nouveau concept, l'enseignant ne précise pas non plus que l'échec et la frustration font partie intégrante du processus d'apprentissage. *Par exemple : lorsqu'un élève a du mal à résoudre un problème de mathématiques au tableau, l'enseignant donne simplement la réponse à l'élève de manière neutre (c'est-à-dire sans colère ni impatience).*		L'enseignant **a une attitude positive face aux défis des élèves** et aide les élèves à comprendre que l'échec et la frustration font partie intégrante du processus d'apprentissage. *Par exemple : quand un élève est aux prises avec un problème, l'enseignant dit : « Rappelez-vous que vous pouvez vous sentir frustré lorsque nous essayons de faire quelque chose de nouveau ! Réfléchissons à la manière dont nous pouvons y parvenir. » L'enseignant peut également encourager l'élève à réfléchir à différentes ressources auxquelles il pourrait s'adresser pour obtenir de l'aide (par exemple, demander conseil à un ami, chercher des réponses dans le manuel).*
8.3 L'enseignant encourage l'établissement d'objectifs	**L'enseignant n'encourage pas les élèves à définir des objectifs à court ou à long terme**[11]		**L'enseignant encourage les élèves à définir des objectifs à court terme OU à long terme.**[11] *Un exemple : pour l'établissement d'objectifs à court terme, l'enseignant peut dire : « Combien de pages du livre lirez-vous chaque jour cette semaine ? Notez combien de progrès vous avez réalisés sur les objectifs que nous avons fixés au début de l'année scolaire. »* **L'enseignant peut aussi parler de l'importance de fixer des objectifs de manière générale.** *Par exemple : L'enseignant peut dire : « Il est important de penser à ce que vous voulez être quand vous grandissez. » En outre, l'enseignant souligne la manière dont les personnages d'une histoire se fixent un objectif à court ou à long terme et comment ils y ont travaillé.*		**L'enseignant encourage les élèves à définir des objectifs à court ET à long terme.**[11] L'enseignant peut faire référence simultanément à des objectifs à court et à long terme, en particulier lorsqu'il encourage les élèves à définir un objectif à court terme qui les aidera à atteindre un objectif à long terme. *Par exemple : l'enseignant dit « réfléchissons aux objectifs que nous nous sommes fixés au début de l'année scolaire. Quelle est la chose que vous ferez cette semaine pour vous rapprocher de cet objectif ? » L'enseignant peut également en parler séparément (comme dans les exemples pour « Moyen »).*

[10] *Ces défis peuvent inclure faire des erreurs, marquer bas sur un test ou se sentir frustré en essayant de comprendre un concept.*
[11] *Les objectifs à court terme sont des objectifs que les élèves visent à atteindre en 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, quand ils grandissent).*

C.9

COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES

COMPÉTENCES SOCIALES ET ESPRIT DE COLLABORATION

L'enseignant favorise un environnement de classe collaboratif.

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

Score	1	2	3	4	5
Échelle de Qualité de Comportement	FAIBLE		MOYEN		ÉLEVÉ

	*Dans cette classe, l'enseignant **ne parvient pas du tout** à développer l'esprit de collaboration des élèves.*	*Dans cette classe, l'enseignant **parvient plutôt** à développer l'esprit de collaboration des élèves.*	*Dans cette classe, l'enseignant **parvient tout à fait** à développer l'esprit de collaboration des élèves.*
9.1 **L'enseignant encourage la collaboration des élèves par l'interaction entre pairs**	L'enseignant **ne promeut pas la collaboration entre les élèves.** *Par exemple : l'enseignant ne fournit pas d'occasions pour travailler en groupes ou en pairs.*	L'enseignant **promeut la collaboration superficielle des élèves en partageant des opinions, des matériels ou des idées.** *Par exemple : l'enseignant demande aux élèves de lire le travail de leur voisin ou de partager des crayons les uns avec les autres.*	L'enseignant **promeut la collaboration entre élèves en leur demandant de travailler ensemble pour produire un produit,** résoudre un problème, remplir une feuille de travail ou présenter une nouvelle idée. *Par exemple : l'enseignant peut demander aux élèves de se mettre en pairs ou en groupes afin de compléter une tache qui demande une collaboraient, tel que créer un diagramme du cycle d'eau ou inventer un sketch pour illustrer leurs nouveaux mots de vocabulaire.*
9.2 (?) **L'enseignant fait la promotion des compétences interpersonnelles des élèves,** *tels que la prise de perspective, l'empathie, la régulation des émotions et la résolution de problèmes sociaux*[12]	L'enseignant **ne fait pas la promotion des compétences interpersonnelles des élèves.**	L'enseignant **promeut les compétences interpersonnelles des élèves de manière brève ou superficielle.** *Par exemple : L'enseignant peut demander aux élèves de « s'entraider » lors d'un exercice de groupe, demander à un élève de « dire que vous êtes désolé » à un camarade de classe ou encourager les élèves à se relayer pendant une activité. Cependant, l'enseignant n'explique pas pourquoi ces comportements sont importants.*	L'enseignant **promeut les compétences interpersonnelles des élèves** en encourageant la prise de perspective, l'empathie, la régulation des émotions ou la résolution de problèmes sociaux. *Par exemple : L'enseignant peut demander à un élève : « Comment pensez-vous que cela l'a fait ressentir (camarade de classe ou personnage dans un livre) ? »* *Voir FAQ 9.2 pour plus d'exemples.*
9.3 **Les élèves collaborent entre eux grâce à l'interaction entre pairs**	Les élèves **ne collaborent pas OU lorsque les élèves interagissent les uns avec les autres, ils ont des comportements négatifs.** *Par exemple : Lorsqu'on leur demande de choisir des partenaires pour une activité, les élèves peuvent exclure délibérément un ou plusieurs de leurs pairs.*	Les élèves c**ollaborent superficiellement ; il peut aussi y avoir des cas minimes où les élèves présentent des comportements négatifs** (par exemple, les moqueries, les pressions, l'intimidation) ; Cependant, ces comportements sont isolés et mineurs ou ludiques (c'est-à-dire qu'aucun élève n'est contrarié) et ne constituent pas une caractéristique essentielle de la classe. *Par exemple : les élèves peuvent partager des documents entre eux dans un groupe, mais ils terminent l'activité de manière indépendante et ne collaborent pas les uns avec les autres sur des ensembles de problèmes.*	Les élèves **collaborent en travaillant ensemble pour produire un produit,** résoudre un problème, remplir une feuille de travail ou présenter une nouvelle idée. Il n'y a aucun comportement négatif. *Par exemple : Les élèves travaillent en groupe pour effectuer une tâche nécessitant une collaboration, telle que créer un diagramme du cycle de l'eau ou proposer des sketches pour illustrer un ensemble de mots de vocabulaire.*

[12] ***Prise de perspective :*** *Capacité à considérer une situation d'un point de vue différent.*
Faire preuve d'empathie : *La capacité de reconnaître et de partager les émotions d'une autre personne.*
Régulation des émotions : *Capacité à gérer efficacement une expérience émotionnelle et à y répondre.*
Résolution de problèmes sociaux : *processus qu'un individu traverse pour résoudre un problème interpersonnel. Cela peut impliquer d'appliquer des aspects de prise de perspective, d'empathie ou de régulation des émotions à une situation sociale.*

QUESTIONS COURANTES (FAQ)

Temps Passé sur les Tâches

(0.1a) Quand la classe est en transition, comment puis-je savoir quand la transition a commencé ?

Les transitions se produisent dans la plupart des classes. Comme indiqué dans le manuel, considérez ce que font la plupart des élèves et si l'enseignant offre des possibilités d'apprentissage. Une transition prend officiellement fin lorsque la plupart des élèves reçoivent la prochaine activité d'apprentissage. Par exemple, si l'enseignant dit : « Sortez vos cahiers d'exercices et terminez l'exercice à la page 3 », mais les élèves n'ont pas encore sorti leurs cahiers au moment de l'instantané, cela est toujours considéré comme une activité d'apprentissage fournie par l'enseignant car une activité d'apprentissage a été fournie à la plupart des élèves. Cependant, les élèves peuvent ne pas travailler sur leurs tâches.

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

Même si l'enseignant effectue des activités administratives (qui sont considérées comme des activités non pédagogiques), cela compterait comme activité d'apprentissage si la plupart des élèves reçoivent une activité d'apprentissage. Par exemple, en prenant la présence, un enseignant peut demander aux élèves d'identifier les phonèmes et de mettre leurs noms sur le mur sous la première lettre de leur nom.

(0.2) Un élève est-il hors tâche s'il quitte la classe pendant l'instantané ?

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

Qualité des Pratiques des Enseignants

(1.1) Les enseignants doivent-ils utiliser les prénoms des élèves pour traiter les élèves avec respect ?

Dans certaines cultures, l'utilisation de prénoms peut ne pas être un signe de respect commun. Si l'enseignant n'utilise pas de prénoms mais montre d'autres signes de comportement respectueux (par exemple, l'enseignant utilise des termes d'affection pour se référer aux élèves, utilise un mot respectueux ou s'adresse aux élèves avec un ton de voix chaleureux), cela peut encore être un score élevé.

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

Bien qu'un langage positif et encourageant envers les élèves puisse prendre de nombreuses formes, le comportement 1.2 ne cherche que des preuves de « langage positif ». En tant que tel, la communication non verbale, telle que les applaudissements ou le sourire, n'aurait aucune incidence sur le score globale. Cependant, si l'enseignant fait une déclaration, telle que « applaudissons », cela sera considéré comme un langage positif — non pas à cause des applaudissements, mais parce que l'enseignant communique verbalement un langage positif.

(1.2b) Qu'est-ce qui est considéré comme un langage positif « cohérent » ?
Spécifiquement, où tracez-vous la ligne entre le niveau moyen et le niveau élevé ?

La cohérence et la qualité des commentaires doivent être prises en compte. Par exemple, si un enseignant dit simplement « vous êtes un groupe d'élèves talentueux » et « génial ! » dans un segment de 15 minutes, cela a plus de poids que l'enseignant qui dit « bien » quatre fois. Toutefois, si l'enseignant dit « très bien » sept fois, cela constituerait un score élevé. Les seuils de base de 0 cas de langage positif constituent un score faible, 1-4 un score moyen, et au moins 5 un score élevé, peuvent être utilisés pour déterminer le score.

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

Oui, bien que les exemples dans le manuel aient à voir avec la fourniture de matériel ou de soutien émotionnel, rappelez-vous s'il vous plaît que ce ne sont que des exemples et ne sont pas complets. Tout besoin émotionnel, matériel ou physique observable serait capturé ici. Si un élève doit aller aux toilettes, cela pourrait affecter son attention pendant le cours et il est important que l'enseignant intervienne. Il est important de noter que ce qui n'est pas capturé est le besoin de l'élève de comprendre le contenu académique car celui-ci est capturé lorsque l'enseignant ajuste la leçon (comportement 4.3).

(1.3b) Lors d'une activité en pairs, l'enseignant réorganise les partenaires pour inclure un élève sans partenaire. Est-ce que cela compte pour répondre aux besoins des élèves ?

Oui, bien que la réorganisation des élèves en classe ne soit pas automatiquement considérée comme répondant aux besoins des élèves, si un élève n'a pas de partenaire ou de groupe pour une activité et que l'enseignant réorganise les groupes pour inclure l'élève, ceci est considéré comme répondant à un besoin d'élève. Pour que cela compte, il faudrait un besoin identifiable de l'élève — par exemple, l'élève devrait visiblement ne pas avoir de partenaire, ou l'enseignant pourrait dire : « Qui n'a pas de partenaire ? » et l'élève devrait répondre qu'il n'a pas de partenaire.

(1.3c) Est-ce que demander à un élève s'il a un besoin spécifique compte automatiquement comme réponse à un besoin de l'élève ?

Non, un enseignant demandant simplement si un élève a un besoin ne compte pas nécessairement pour répondre à un besoin d'élève. Par exemple, si l'enseignant demande aux élèves s'ils ont faim ou sont fatigués dans une tentative de faire participer les élèves, cela ne compterait pas automatiquement pour répondre aux besoins des élèves. Cependant, cela serait noté si l'élève indique que le besoin perçu existe en indiquant s'il est fatigué ou affamé, ou s'il est clair que l'élève est fatigué ou a faim. Si l'enseignant aborde alors le problème en donnant à l'élève quelque chose à manger, cela sera noté comme élevé.

(2.1) En quoi les instructions comportementales sont-elles différentes des instructions pour une activité ?

Les attentes comportementales se concentrent sur le comportement attendu pendant une activité, tandis que les instructions pour une activité se concentrent sur les étapes requises pour effectuer une activité. Par exemple, l'enseignant peut donner des instructions pour une activité en disant : « Lisez le premier paragraphe, puis répondez aux questions sur la page 12 » — cela indique aux élèves ce qu'ils doivent faire pour bien faire l'activité. D'autre part, l'enseignant peut fournir des instructions comportementales en disant : « Si vous avez des questions, levez la main en silence » — cela définit clairement les attentes comportementales des élèves à suivre pendant l'activité.

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

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

Le deuxième problème est la définition de la mauvaise conduite. Deux facteurs peuvent être pris en compte pour décider si l'élève se comporte mal : si l'élève cause une perturbation dans la classe (distrait les élèves qui tentent de faire attention à la leçon) ET si l'enseignant est dérangé par cette perturbation. Si ni l'enseignant ni les autres élèves ne sont dérangés par le fait que l'élève dort et que cela ne perturbe pas le déroulement de la leçon, le score du comportement 2.3 pourrait être élevé, en fonction des autres éléments de la classe.

(3.1) Les élèves ne font que lire et discuter d'une histoire en classe. L'enseignant dit : « Aujourd'hui, nous allons parler de [titre de l'histoire]. » Cela pourrait-il être considéré comme l'objectif de la leçon ?

Un objectif de la leçon devrait indiquer pourquoi la classe fait l'activité plutôt que simplement dire quelle activité les élèves feront. Par exemple, une activité peut consister à lire un passage sur les plantes et à répondre à des questions basées sur le texte, alors que l'objectif de l'activité est d'apprendre la photosynthèse. Dans ce cas, bien que l'enseignant définisse clairement l'activité pour la classe, il devrait y avoir un objectif pour expliquer pourquoi il lit l'histoire (pour apprendre un nouveau vocabulaire, différentes parties du discours, etc.). Ainsi, cette déclaration seule ne compterait pas comme une définition explicite de l'objectif de la leçon.

(3.2a) Comment coder ce comportement si le focus de la classe est une activité ?

Le contenu comprend des instructions pour les activités. Si les instructions de l'enseignant pour les activités sont déroutantes, le score serait faible. Si les instructions de l'enseignant sont quelque peu claires, ce serait marqué comme moyen. Si les instructions sont claires, cela serait un score élevé.

(3.2b) L'enseignant explique clairement le contenu ; cependant, l'explication qu'il donne est incorrecte. Est-ce que je marque toujours un score aussi élevé ?

Oui, si l'explication du contenu par l'enseignant est claire et facile à comprendre, cela sera tout de même un score élevé. Cet élément n'évalue pas la précision du contenu, mais plutôt la manière dont le contenu est expliqué. Ainsi, si les explications de l'enseignant sont fausses, mais toujours claires, le score serait toujours élevé. Cet élément n'exige pas que l'observateur discerne correctement les matériels correctes et incorrects.

(3.3a) Qu'est-ce qui compte exactement dans la vie quotidienne des élèves et comment est-il déterminé à être « significatif ? »

L'enseignant doit indiquer explicitement comment le contenu est lié à la vie des élèves, plutôt que les observateurs en déduisant ce qu'ils pensent être lié à la vie des élèves. Si l'enseignant ne mentionne que les objets que les élèves peuvent rencontrer dans leur vie quotidienne, tels que « comptons les fleurs », cela n'est pas considéré comme une connexion significative. Cependant, si l'enseignant fait une déclaration explicite qui se rapporte à la vie de l'élève, telle que « voici une fleur comme celle que nous avons dans le jardin », ce serait une tentative de connexion. Dans l'exemple ci-dessus, à moins d'autres preuves, le comportement serait considéré comme un moyen car il n'est pas explicitement lié à l'objectif de la leçon. Cependant, si après avoir établi le lien explicite avec leur propre jardin, l'enseignant relie l'exemple à l'objectif de la leçon en disant « alors si nous avons deux jardins de six fleurs chacun, combien y a-t-il de fleurs au total ? » cela serait un score élevé parce que l'enseignant a explicitement associé l'exemple à la vie quotidienne des élèves et à l'objectif de la leçon.

(3.3b) Qu'est-ce qui compte comme faire des connexions à d'autres connaissances de contenu ? Le rappel de ce qui a été appris dans une leçon précédente est-il considéré comme une connexion ?

Cela peut être le cas, en particulier si l'enseignant tente de connecter explicitement la leçon à la connaissance du contenu antérieure. Par exemple, si l'enseignant dit : « Rappelez-vous quand nous avons appris l'alphabet ? Aujourd'hui, nous utiliserons l'alphabet pour former des syllabes. » Ce serait un score moyen car bien que l'enseignant connecte explicitement le nouveau contenu au contenu antérieur, il le fait de façon superficielle. Cependant, si l'enseignant expliquait plus en détail comment utiliser l'alphabet pour former des syllabes, cela serait élevé car l'enseignant rappelle non seulement ce qui a été appris dans une leçon précédente et comment il se connecte au nouveau contenu, mais il contextualise aussi le nouveau matériel. Si l'enseignant se souvenait simplement de ce qui avait été appris dans une leçon précédente, sans établir de lien explicite avec la leçon en cours, le score serait faible — par exemple, l'enseignant pourrait dire : « Rappelez-vous que nous avons appris les fractions hier ? Aujourd'hui, nous allons en apprendre davantage sur les décimales. »

(3.4a) J'ai des problèmes avec le modelage, comment puis-je savoir quand je le vois ? Que devrions-nous spécifiquement rechercher dans le modelage ?

Faire le modelage d'une procédure ou une compétence reflétera une activité que les élèves sont invités à faire dans cette leçon ou dans un avenir proche. Les enseignants peuvent faire des modelages en adoptant une procédure (montrant comment exécuter une tâche) ou en réfléchissant à haute voix. Le modelage cognitif ou « penser à haute voix » fait référence à un processus de pensée ou à une stratégie que l'enseignant aborde à haute voix (par exemple, comment extraire des informations importantes d'un problème de mots, déterminer un thème dans un texte). Lorsque l'enseignant fait un modelage d'une procédure, il montre toutes ou certaines des étapes d'un processus pour un modèle complet ou partiel. Le produit final pourrait être différent selon les disciplines ; cependant, cela donne essentiellement un exemple à suivre aux élèves.

(3.4b) Est-ce que un modelage doit toujours avoir lieu avant l'activité ?

Bien que l'idée traditionnelle de faire un modelage soit lorsque l'enseignant montre ou pense à haute voix une activité puis que les élèves complètent la même activité, un modelage ne doit pas toujours avoir lieu avant l'activité. Un modelage peut se produire chaque fois que l'enseignant édicte une procédure ou pense à haute voix, que ce soit au début ou à la fin de l'activité. Pour que cela se produise, il est important que la tâche exécutée ou la présentation présentée soit la même que la tâche que les élèves sont censés accomplir ou effectuer. Un modelage peut avoir lieu à la fin du cours si l'enseignant guide l'élève dans le processus de réflexion au fur et à mesure qu'il résout un problème. Cependant, le simple fait de révéler la réponse à une activité d'apprentissage ou à un problème de mathématiques n'est pas considéré comme avoir fait un modelage.

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

Pour faire un modelage, l'enseignant doit exécuter l'activité ou les parties de l'activité qu'il demande aux élèves. C'est différent de leur donner des directives ou d'expliquer une activité, car cela implique une démonstration. L'enseignant peut également montrer son processus de réflexion dans le cadre du modelage. Si la tâche consiste à apprendre la signification de nouveaux mots dans un texte et que l'enseignant fournit simplement aux élèves une définition d'un mot, cela peut contribuer à une explication claire (3.2), mais cela ne constitue pas nécessairement un modelage. Un exemple d'un modelage est si l'enseignant doit démontrer comment il utilise des indices de contexte pour trouver la signification d'un mot. Par exemple, l'enseignant peut dire : « quand je ne connais pas la signification d'un mot (dans ce cas, « brusque »), je relis la phrase et réfléchis au contexte, ici je lis …… donc je sais que cela signifie quelque chose comme soudain ou inattendu. »

Dans une classe de mathématiques, l'enseignant peut travailler avec les élèves pour estimer les longueurs en unités standard. Il peut expliquer la longueur d'un centimètre et donner des exemples d'objets communs d'un centimètre de long — cela fait partie de son explication pédagogique (3.2). Pour faire un modelage, l'enseignant peut montrer aux élèves comment estimer. Par exemple, il peut montrer que la largeur de son doigt est d'environ 1 cm et qu'il peut utiliser ces connaissances pour essayer d'estimer la longueur d'un crayon en pensant (ou en mesurant) la largeur des doigts est adaptée à la longueur du crayon.

(3.4d) J'ai encore du mal à identifier un modelage, d'autres astuces ?

Pour déterminer si l'enseignant a fait un modelage, demandez-vous :

1. Quelle est l'activité d'apprentissage ? Qu'est-ce qu'on demande aux élèves de faire ou d'apprendre ? L'enseignant a-t-il montré aux élèves à quoi ressemble ce processus ou cette compétence ?
2. Les élèves sont-ils invités à faire un processus ou à réfléchir ?
    a. Si l'on demande aux élèves de faire une réflexion, l'enseignant devra réfléchir à haute voix pour être noté au niveau élevé. Si la tâche est procédurale, l'enseignant doit montrer aux élèves toutes les étapes du processus.
    b. Les élèves effectuent ensuite une activité similaire dans cette leçon ou dans un avenir proche.

(3.4e) Si l'enseignant fait un modelage une procédure — pour la division par exemple — mais que les élèves sont invités à effectuer une activité de division différente, est-ce que cela est considéré comme un modelage ?

Si les élèves effectuaient une partie de la procédure, cela pourrait être un modelage partiel. Mais si ce que font les élèves n'est pas lié à la procédure indiquée par l'enseignant, cela ne compterait pas comme un modelage. Ainsi, même si l'activité n'a pas besoin d'être identique, certaines ou toutes les procédures modélisées devront être incluses dans l'activité pour être considérées comme des preuves de modelage.

(3.4f) Les élèves et les enseignants peuvent-ils coconstruire un modèle ou devrait-il être entièrement dirigé par un enseignant ?

Bien que nous pensions souvent que les enseignants présentent un modèle au bénéfice des élevés, il existe des cas où le modelage n'est pas complètement menée par l'enseignant et où les élèves peuvent faire partie du processus. Par exemple, les élèves et l'enseignant coconstruisent des connaissances en adoptant une procédure pour obtenir le produit final.

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

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

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

Ce comportement vise à déterminer dans quelle mesure l'enseignant fait l'effort de vérifier si les élèves comprennent le contenu. Dans une vérification efficace de la compréhension, l'enseignant donne à chaque élève l'occasion de montrer ce qu'il sait. Par exemple, un moyen très efficace de vérifier la compréhension consiste à demander aux élèves de venir au tableau pour résoudre un problème de mathématiques. Ceci est classé comme tel parce que l'enseignant est capable de voir dans quelle mesure chaque élève comprend et est capable de compléter la tâche ; Cependant, ce système ne permet pas à l'enseignant d'obtenir des informations sur la compréhension de la MAJORITÉ des élèves. Ce qui différencie un score moyen et élevé est de savoir si l'enseignant obtient des informations sur la compréhension de la MAJORITÉ des élèves au cours de la leçon. Par exemple, une manière très efficace par laquelle un enseignant peut déterminer la compréhension de la plupart des élèves est de leur demander d'être en accord ou en désaccord avec les déclarations en montant ou en baissant le pouce. Ce comportement ne capture pas si le l'enseignant fait quelque chose avec cette information (ceci est capturé dans le comportement 4.3)

(4.2a) Au cours d'un travail indépendant / en groupe, l'enseignant circule la classe mais n'approche pas ou ne parle pas du tout aux élèves. Est-ce que cela compte comme surveillance ?

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

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

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

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

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

Bien que l'enseignant puisse s'ajuster de manière efficace en expliquant davantage le contenu, puisque l'ajustement veut dire donner plus d'occasions d'apprendre, l'enseignant peut également le faire d'une autre manière. Par exemple, l'enseignant peut donner plus de temps pour terminer une tâche, fournir aux élèves qui terminent avant des tâches supplémentaires ou plus avancées, ou fournir des commentaires. Parfois, il peut y avoir un chevauchement entre la rétroaction et l'ajustement de l'enseignement, car l'enseignant peut donner des commentaires sur le travail des élèves et ajuster la leçon ; Cependant, tous les commentaires ne doivent pas être considérés comme des ajustements.

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

Oui, mais cela dépend de la qualité des commentaires de l'enseignant. Si l'enseignant donne un commentaire et fournit des informations substantielles sur ce qu'un élève a bien fait ou aide à clarifier des malentendus, cela pourrait être considéré comme élevé. Par exemple, tout en donnant des commentaires à un élève, l'enseignant peut dire : « Avec quel nombre l'ordre croissant doit-il commencer ? Le plus gros ou le plus petit ? Le plus petit. Mais vous avez commencé avec les plus gros. L'ordre croissant commence par le plus petit, donc il doit être comme ceci. » Cependant, si le commentaire est vague ou sous la forme d'un indice, cela serait probablement considéré comme un score moyen. Par exemple, pendant que les élèves terminent un travail indépendant, l'enseignant peut circuler la classe et dire à un élève : « Ne l'écrivez pas là, commencez à l'écrire ici » ou « Laissez de la place à vos mots pour respirer. » Ces commentaires ne sont pas spécifiques.

(6.1) L'enseignant pose de nombreuses questions ouvertes, mais ne permet pas aux élèves de répondre ou bien il répond au nom des élèves. Comment devrais-je marquer cela ?

C'est un bon exemple de ce qui peut distinguer un score élevé d'un score moyen. Si un enseignant pose de nombreuses questions ouvertes, mais ne donne pas aux élèves la possibilité de répondre ou répond au nom des élèves, l'enseignant ne peut pas s'appuyer sur les réponses des élèves. Ainsi, cela serait noté un moyen. Pour obtenir un score élevé, l'enseignant doit poser trois questions ouvertes ou plus ET au moins une de ces questions doit s'appuyer sur les réponses des élèves.

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

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

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

Répondre à une question ouverte serait considéré comme une tâche de réflexion si les élèves effectuent une tâche de réflexion avec leurs réponses. Par exemple, après avoir lu une histoire, l'enseignant pourrait demander : « Comment pensez-vous que le personnage principal se soit senti après avoir perdu la compétition ? » Si un élève répond : « Je pense qu'il était triste parce qu'il pratiquait très fort et voulait vraiment gagner la compétition », cela compterait comme une tâche de réflexion élevé car l'élève explique sa pensée (référez-vous au tableau de tâches de réflexion pour plus d'exemples de tâches de réflexion).

Cependant, si l'enseignant pose une question ouverte et que les élèves répondent simplement en répétant les connaissances qu'ils ont apprises, cela ne sera pas considéré comme une tâche de réflexion. Par exemple, l'enseignant peut demander : « Qu'est-ce qui s'est passé après que le personnage principal a perdu la compétition ? » et un élève dit « il a pleuré », cela ne compterait pas comme une tâche de réflexion car l'élève répète simplement une information.

(7.1a) Une question ou une tâche de réflexion peut-elle être considérée comme fournissant des choix aux élèves ?

Si l'enseignant pose une question ouverte, cela ne comptera probablement pas comme un choix. Une tâche ouverte pourrait être envisagée pour que l'enseignant donne aux élèves des choix si les instructions de l'enseignant impliquent explicitement qu'ils ont l'intention de faire un choix. Par exemple, l'enseignant pourrait dire « Choisissez l'un de ces sujets pour votre travail écrit » ou « vous pouvez décider quelle méthode utiliser pour résoudre le problème ».

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

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

(7.3a) Qu'est ce qui contribue comme preuve de se porter volontaire ?

Ce qui est capturé dans ce comportement c'est si les élèves se portent volontaires ou s'ils font simplement ce qui est requis dans une situation donnée. Réciter des informations sous forme de réponse et répondre à l'unisson aux questions des enseignants de manière répétée ou attendue — par exemple, tous les élèves répondant « oui » lorsque l'enseignant demande « Comprenez-vous ? » — ne compte pas comme se porter volontaire pour participer à la classe.

Bien que l'exemple dans le manuel soit « les élèves lèvent la main », les élèves donnent également des informations lorsqu'ils répondent aux questions sans être sollicités. Donc, même s'ils ne lèvent pas la main, si la plupart des élèves répondent volontairement aux questions de l'enseignant, ce serait toujours un score « élevé. » Par exemple, l'enseignant peut demander « Qui connaît la réponse ? » et la plupart des élèves dissent leurs réponses (avec ou sans lever la main), « Moi ! La réponse est 5 ! » etc. cela serait un score élevé. Si seulement quelques élèves répondent, alors ce serait un score moyen.

(8.1a) Que se passe-t-il si les élèves ne font aucun effort dans la classe, comment puis-je noter ce comportement ?

Si l'enseignant ne reconnaît aucun effort, même s'il ne fournit pas de tâches ou de questions qui semblent mettre au défi les élèves ou ils ne semblent pas faire d'efforts, cela devrait encore être noté. En tant qu'enseignant, il y a toujours des choses que les élèves font ou ont faites (des devoirs récents, par exemple), ce qui leur permet de reconnaître leurs efforts, même si cela leur semble facile.

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

Reconnaître les efforts des élèves comprend des commentaires portant spécifiquement sur le travail et les efforts des élèves. Tout en reconnaissant que l'effort des élèves peut aussi être considéré comme un langage positif, un commentaire qui constitue un langage positif ne signifie pas nécessairement reconnaître les efforts des élèves. Par exemple, « Vous avez fait tellement de progrès sur votre écriture ! Je vois que vous avez pratiqué ! » est un commentaire qui comptera pour un langage positif ET pour reconnaître les efforts des élèves. « Bon travail ! Vous êtes un écrivain rapide ! » est un exemple de langage positif, mais ne compte PAS pour reconnaître les efforts des élèves.

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

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

(8.2b) L'enseignant n'a pas grondé un élève, mais il a semblé contrarié ; comment cela serait-il marqué ?

L'exemple de l'attitude négative vis-à-vis des défis inclut la « réprimande », mais il est important de prendre en compte d'autres formes de négativité. Il est important de prendre en compte les différences culturelles (comme pour 1.1).

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

Pour ce comportement, l'observateur doit tenir compte de l'attitude moyenne de l'enseignant au cours du segment. Par exemple, l'enseignant peut montrer une attitude positive vis-à-vis des défis des élèves lorsqu'un élève commet une erreur et l'enseignant dit : « C'est ok, nous apprenons. » Cependant, si, en dehors de cet incident isolé, l'enseignant réprimande de manière explicite ou devient impatient avec les élèves, cela sera noté faible ou moyen (en fonction de la répartition des incidents sur le segment). Cependant, s'il n'y a pas d'indications claires d'une attitude négative, une attitude positive suffit pour que le score de ce comportement soit élevé.

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

Un exemple de prise de décision est : un élève peut être contrarié parce que ses camarades de classe l'ont exclu d'un match. L'enseignant pourrait encourager la prise de perspective en expliquant à l'élève que ses camarades de classe n'avaient peut-être pas su qu'il souhaitait se joindre au jeu, puis l'encourager à leur demander s'il pouvait participer.

Un exemple d'empathie est : quand un groupe d'élèves taquine un camarade de classe, l'enseignant peut encourager l'empathie en demandant au groupe de réfléchir à ce qu'il ressentirait s'il s'agissait de taquiner.

Un exemple de régulation des émotions est : quand un élève est contrarié, l'enseignant peut promouvoir la régulation des émotions en proposant à l'élève des stratégies pour gérer ses émotions, comme respirer profondément ou compter jusqu'à 10.

Un exemple de résolution des problèmes sociaux est : il y a un problème entre deux élèves, l'enseignant peut encourager la résolution de problèmes sociaux en reconnaissant le problème, en reconnaissant les émotions des élèves et en leur suggérant de réfléchir ensemble à une solution. L'enseignant peut également faire un modelage intentionnel de ses compétences interpersonnelles ; par exemple, l'enseignant peut montrer comment résister à un intimidateur.

Et si j'ai encore une question ?

Lisez, lisez, **lisez** le manuel, cette fiche FAQ. S'il y a toujours une question persistante, demandez à votre formateur ou envoyez un courriel à teach@worldbank.org. Il est préférable de répondre à vos questions plutôt que de formuler une hypothèse et de coder incorrectement un segment d'observation.

« ***Teach*** **est un magnifique exemple de recherche menée au niveau pratique avec la possibilité de fournir une valeur sociale énorme. L'utilisation imaginative d'une plateforme d'observation en tant que dispositif permettant de surveiller ce qui** se passe réellement dans la salle de classe pourrait être absolument révolutionnaire. Plutôt que de simplement déplorer la nécessité d'améliorer l'enseignement en classe, cette initiative transforme la recherche et l'évaluation en un mécanisme d'amélioration clair. »

Eric Hanushek

Paul and Jean Hanna Associé Senior, Institution Hoover, Université de Stanford

« **Jusqu'à présent, le manque de mesures d'observation « open-source, » flexibles et faciles à apprendre et qui sont également utilisables systématiquement en classe, constituait un obstacle majeur aux efforts internationaux visant à améliorer l'éducation.** Observer non seulement *ce que les enseignants enseignent,* mais aussi *la façon dont ils enseignent* est une étape essentielle dans l'amélioration. *Teach* remplit non seulement cette lacune, mais se démarque des mesures d'observation classiques en le sens qu'il peut être utilisé systématiquement, tout en offrant une certaine souplesse pour s'ajuster et s'adapter à la variation culturelle. Le processus de développement de *Teach* a été méticuleux, reposant sur une base théorique solide et sur des décennies de recherche empirique. De plus, dans le cadre du travail de validation, *Teach* a été testé dans plus de 15 pays sur quatre continents, ce qui représente une force unique. Les enseignants des salles de classe du monde entier détiennent un grand pouvoir pour façonner notre avenir. La mesure *Teach* offre une fenêtre unique sur cet espace. »

Sara Rimm-Kaufman

Professeur d'Éducation, Centre pour l'Étude Avancée d'Enseignement et d'Apprentissage et École Supérieur d'Éducation (Curry School of Education), Université de Virginie

« ***Teach*** **représente une innovation majeure qui contribuera a améliorer l'éducation pour tous.** Cela nous aide à répondre à des questions cruciales telles que : comment les enseignants peuvent-ils créer un environnement d'apprentissage favorable ? Comment les enseignants devraient-ils enseigner afin d'aider les élèves à développer des bases de contenu solides et des capacités de pensée critique ? Comment les enseignants peuvent-ils former des élèves indépendants, résilients et socialement compétents ? *Teach* sera un catalyseur pour améliorer l'apprentissage dans le monde entier ! »

Oon Seng Tan

Directeur, Centre de Recherche en Développement de l'Enfant, Institut National d'Education, Singapore

« Observer les enseignants en classe est une stratégie puissante pour comprendre les éléments moteurs de l'apprentissage et donner à chaque enseignant l'information dont il a besoin pour devenir plus efficace. *Teach* — le tout premier instrument d'observation en classe conçu pour les pays en développement — est une ressource essentielle pour les pays cherchant à améliorer leurs résultats en matière d'éducation. *Teach* **combine les meilleures caractéristiques des instruments précédents dans un ensemble complet qui analyse le temps passé par les enseignants sur la tâche, le soutien socio-émotionnel des élèves et l'utilisation des pratiques d'enseignement de qualité.** Les matériels et logiciels de formation des observateurs sont tous « open-source » et conviviaux. Les résultats de *Teach* peuvent être comparés à un nombre croissant de pays en développement. *Teach* contribue énormément à la qualité de l'éducation dans les pays en développement. »

Barbara Bruns

Centre de Développement Global et Walsh School de Service à l'Étranger, Université de Georgetown

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

Heather Hill

Jerome T. Murphy Professeur d'Éducation, École Supérieur d'Éducation ; Créateur de l'Outil d'Instruction de Mathématique de Qualité (MQI)

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

Pam Grossman

Doyen et Professeur George et Diane Weiss, Ecole Supérieur d'Education, Université de Pennsylvanie ; Créateur du Outil d'Observation d'Enseignement du Protocole pour la Langue Anglais (PLATO)

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

Sara Ruto

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