MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE ET NOUVELLE CITOYENNETE

PAAF

Cellule Indépendante d'Evaluation des Acquis Scolaires

LA BANQUE MONDIALE

Teach Secondary

Pratiques de classe des enseignants en République Démocratique du Congo

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE D'OBSERVATION *TEACH SECONDARY* DU PROJET D'APPRENTISSAGE ET D'AUTONOMISATION DES FILLES (PAAF) DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA NOUVELLE CITOYENNETÉ

Teach Secondary

Pratiques de classe des enseignants en République Démocratique du Congo
Résultats de l'étude d'observation à l'aide de l'outil TEACH Secondary

Auteurs:Jud Shearer, Didier Niki-Niki, Ludovick Mukendi Mulumba et Rémy Kamoka

Date : Juillet 2025

Table des matières

Pratiques de classe des enseignants en République Démocratique du Congo 3
Liste des figures 4
Liste des tableaux 5
Liste des acronymes 5
Remerciements 6
Résumé exécutif 7
Résumé « En un coup d'œil » 9
1 Introduction 17
2. Processus de développement et cadre d'organisation de *TEACH Secondary* 20
3. Résultats *TEACH secondary* : aperçu des pratiques des enseignants 26
Domaine 1 : Résultats de la culture de la classe 29
Culture de la classe : analyse de l'hétérogénéité 34
3.2 Domaine 2 : Résultats de l'instruction 35
Instruction : Analyse d'hétérogénéité 42
Domaine 3 : Résultats des compétences socio-émotionnelles 44
Compétences socio-émotionnelles : analyse de l'hétérogénéité 49
Comprendre la mise en œuvre des pratiques inclusives par les enseignants 51
Résultats : Pratiques pédagogiques inclusives 53
Conclusion et recommandations 54
Recommandations 54
Références 56
ANNEXES 59
A1. Données de terrain du *TEACH Secondary* 59
A1.1. Analyse descriptive 59
A2. Exemples et descriptions des scores de comportement *TEACH secondary* par élément 63

Liste des figures

Figure2.1 : Domaines de TEACH Secondary 23
Figure3.1 : Distribution de la moyenne des scores TEACH Secondary par domaine et dans l'ensemble 26
Figure3.2 : Distribution des variables de temps sur la tâche 27
Figure3.3 : Répartition de la moyenne des Scores par élément de TEACH Secondary 28
Figure3.4 : Environnement d'apprentissage favorable 30
Figure3.5 : Attentes comportementales positives 33
Figure3.6 : Culture de la classe – Analyse de l'hétérogénéité 34
Figure3.7 : Animation de cours 36

Figure3.8 : Vérifications de compréhension 38
Figure3.10 : Pensée critique 41
Figure3.11 : Instruction – Analyse d'hétérogénéité 43
Figure3.12 : Autonomie 45
Figure3.13 : Persévérance 46
Figure3.14 : Compétences sociales et collaboratives 48
Figure3.15 : Compétences socio-émotionnelles – Analyse de l'hétérogénéité 50
Figure 4.1 : Statistiques descriptives pour le principe de la conception universelle pour l'apprentissage et les scores de qualité globale des pratiques d'enseignement inclusives 53
Figure A1 : Histogramme du temps consacré aux mesures d'apprentissage, éléments, domaines et score global de TEACH Secondary 60

Liste des tableaux

Tableau 0.2 : Résumé des résultats 11
Tableau 2.1 : Catégories dans la liste de contrôle de la qualité structurelle : 21
Tableau 4.1: Cartographie de TEACH Secondary par rapport au cadre de conception universelle de l'apprentissage 51
Tableau A1 : Corrélations inter-éléments TEACH secondary 61
Tableau A2.1 : Exemples de scores de comportement dans un environnement d'apprentissage favorable 63
Tableau A2.2 : Exemples de scores de comportement d'attentes comportementales positives 66
Tableau A2.3 : Exemples de scores de comportement d'animation de cours 68
Tableau A2.4 : Exemples de scores de contrôles de compréhension du comportement 71
Tableau A2.5 : Exemples de scores de comportement de rétroaction 73
Tableau A2.6 : Exemples de scores de comportement de pensée critique 75
Tableau A2.7 : Exemples de scores de comportement d'autonomie 77
Tableau A2.8 : Exemples de scores de comportement de persévérance 78
Tableau A2.9 : Exemples de scores de comportement en matière de compétences sociales et collaboratives 81

Liste des acronymes

CIEAS	Cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires
CLASSE-S	Système de notation des évaluations en classe - Secondaire
ISTOF	Système international d'observation et de rétroaction des enseignants
MINEDU-NC	Ministère de l'Éducation nationale et de la Nouvelle citoyenneté
MQI	Qualité de l'enseignement des mathématiques
PLATON	Protocole d'observation de l'enseignement des arts du langage
RDC	République Démocratique du Congo
REAL	Centre de recherche pour l'accès équitable et l'apprentissage
TIPPS	Système de pratiques et de processus pédagogiques des enseignants

Remerciements

Ce rapport a été préparé par une équipe dirigée par Jud Shearer. L'équipe principale était composée de Didier Niki-Niki, Ludovick Mukendi Mulumba et Remy Kamoka. L'équipe remercie le ministère de l'Éducation nationale et de la Nouvelle Citoyenneté (MINEDU-NC) pour son soutien tout au long de la formation et de la mise en œuvre de l'enquête. Elle remercie également la Banque mondiale pour son généreux soutien qui a rendu le projet possible.

La collecte des données a été réalisée par la cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires (CIEAS). Les données ont été recueillies par 58 enquêteurs sélectionnés par le CIEAS et le Projet d'apprentissage et d'autonomisation des filles (PAAF) et ayant réussi l'examen de certification d'observateur *TEACH Secondary*, condition préalable à la participation à l'étude.

Enfin, l'équipe tient à exprimer sa plus sincère gratitude à tous les enseignants qui nous ont permis d'enregistrer leurs salles de classe pour la formation *TEACH Secondary* et aux centaines d'enseignants qui nous ont permis d'observer dans leurs salles de classe pendant qu'ils accomplissent leur important travail d'éducation des élèves.

Résumé exécutif

TEACH Secondary est une enquête visant à mieux comprendre les pratiques des enseignants, basée sur des observations en classe d'un groupe d'enseignants sélectionnés aléatoirement. Elle se concentre sur trois aspects principaux du comportement des enseignants : la culture de la classe, l'enseignement et les compétences socio-émotionnelles. Chacun de ces trois domaines de pratique est ensuite décomposé en neuf éléments et vingt-neuf comportements. *TEACH Secondary* a été déployé en RDC en 2025 et 855 enseignants ont été observés par des enquêteurs formés. Les résultats de l'enquête sont présentés dans ce rapport.

Les résultats de *TEACH Secondary* montrent que les enseignants du secondaire en RDC :

- ont **une capacité modérée** à (Figure 3.3) **à créer un environnement d'apprentissage favorable, à définir des attentes comportementales positives, à faciliter les cours et à vérifier le niveau de compréhension des élèves.**
- sont **moins aptes** à **donner un retour** sur les incompréhensions et les réussites des élèves et **à développer leurs capacités de réflexion critique.**
- sont **moins efficaces pour donner des choix aux élèves, développer leur persévérance et favoriser la collaboration** en classe**.**

En ce qui concerne leur capacité à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement inclusives efficaces (figure 4.1), basées sur les principes du cadre de conception universelle de l'apprentissage (CUA), les enseignants de la RDC dans les classes secondaires :

- démontrent leur **plus grande capacité avec le principe des moyens multiples de représentation** (par exemple, en offrant des options pour la perception, le langage et les symboles, et la compréhension).
- sont **moins efficaces avec le principe des moyens d'engagement multiples** (par exemple, en proposant des options pour susciter l'intérêt, maintenir l'effort et la persévérance, et l'autorégulation)
- ont de faibles compétences avec le principe des moyens d'action et d'expression multiples (par exemple, fournir des options pour l'action physique, l'expression et la communication, et la fonction exécutive).

Les principales recommandations de ce rapport présentées au MINEDU-NC pour améliorer la qualité de l'enseignement secondaire en RDC sont les suivantes :

- **Concentrer les ressources sur l'amélioration de la capacité des enseignants à offrir aux élèves des opportunités de développer des compétences sociales et collaboratives.** Il s'agit de compétences essentielles dont les élèves du secondaire ont besoin pour être prêts à travailler et être un membre productif de la société.
- **Encourager les enseignants à promouvoir l'autonomie et la persévérance** des élèves afin de nourrir leur motivation intrinsèque à apprendre et leur capacité à continuer malgré les défis.
- **Développer la capacité des enseignants à fournir du feedback** qui est clair et exploitable et qui explique les réussites et les incompréhensions des étudiants.
- **Améliorer la capacité des enseignants à développer les capacités de pensée critique des élèves** en posant des questions ouvertes, en encourageant les élèves à poser des questions critiques et en proposant des activités qui développent ces compétences de réflexion. Pratiquer la pensée critique par le biais de questions et d'activités est important pour que les élèves deviennent des adultes dotés de solides compétences analytiques.
- **Améliorer la capacité des enseignants à remettre en question les stéréotypes et les préjugés** afin que les élèves puissent développer une compréhension du mal qu'ils peuvent causer et de l'importance de traiter les gens avec respect.

Résumé « En un coup d'œil »

TEACH Secondary mesure le temps consacré par l'enseignant à l'apprentissage, la concentration des élèves et la qualité des pratiques pédagogiques tout au long du cours. Dans le cadre du volet « Temps de concentration », trois « instantanés » de 1 à 10 secondes sont utilisés pour enregistrer les actions de l'enseignant et le nombre d'élèves concentrés et participant activement tout au long de l'observation. Le volet « Qualité des pratiques pédagogiques », quant à lui, est organisé en trois grands domaines : culture de la classe, pédagogie et compétences socio-émotionnelles. Ces domaines comportent neuf éléments correspondants qui renvoient à 29 comportements. Ces comportements sont qualifiés de faibles, moyens ou élevés, selon les observations réalisées dans cette classe. Ces scores préliminaires sont transposés sur une échelle de cinq points, qui quantifie les pratiques de l'enseignant, telles qu'elles ont été mesurées lors de deux observations de quinze minutes.

Tableau 0.1. Aperçu de l'étude

Emplacement		République démocratique du Congo
Nombre d'écoles		425
% d'écoles rurales		40%
% d'écoles urbaines		60%
Nombre d'enseignants du secondaire		5880
% d'enseignants du secondaire de sexe féminin		24%
% d'enseignants du secondaire de sexe masculin		76%
Nombre d'observations du secondaire		855
Classe de taille moyenne		46
Nombre d'étudiants		39530
% d'étudiants de sexe féminin		53%
% d'étudiants de sexe masculin		47%
Proportion d'écoles où plus de 50 % des élèves parlent la langue d'enseignement		8%
Notes observées	7ème année	23%
	8ème année	30%
	9ème année	21%
	10ème année	15%
	11ème année	10%
	12ème année	1%
Répartition des sujets	Mathématiques	48%
	Sciences	52%

Ce rapport présente les résultats d'une étude visant à mesurer la qualité des pratiques des enseignants dans 425 établissements secondaires (40 % ruraux et 60 % urbains) en République démocratique du Congo (RDC). Cinquante-huit (58) observateurs, formés et certifiés pour mener des observations en classe, ont recueilli les pratiques de 855 enseignants (dont 24 % de femmes) (**tTableau 0.1**). Pour mener l'étude, des observateurs locaux ont été recrutés par l'intermédiaire de l'Unité indépendante d'évaluation des acquis scolaires (CIEAS) dans le cadre du PAAF afin de recueillir des données. Les observateurs ont suivi une formation de cinq jours au cours de laquelle ils ont dû s'exercer au codage à l'aide de vidéos enregistrées, participer à une visite de terrain et réussir un examen de certification. Cet examen exigeait le codage de trois segments d'observation en classe de quinze minutes, conformément à la norme du manuel des rubriques *TEACH Secondary*. Après avoir visionné le segment de quinze minutes, les observateurs disposaient de 15 minutes pour noter la vidéo. Pour réussir l'examen, ils devaient obtenir une précision d'un point près par rapport aux codes maîtres dans huit des dix scores (neuf éléments relatifs à la qualité des pratiques pédagogiques et l'élément temps consacré à la tâche) de chaque

segment. Les observateurs disposaient de deux tentatives pour réussir l'examen. Sur les 83 participants formés à l'observation et ayant passé l'examen, 58 l'ont réussi, soit un taux de réussite global de 70 %.

Des observations en classe ont été menées dans les classes de la 7ème à la 12ème année et dans les classes de mathématiques et de sciences. L'échantillon a été choisi sur la base d'une sélection aléatoire des écoles et des enseignants au sein des sept provinces incluses dans le cadre du projet PAAF. Les provinces incluses étaient Kasaï, Kasaï-Central, Kasaï-Oriental, Kinshasa, Kongo-Central, Kwilu et Lomami.

Les résultats globaux indiquent que les enseignants du secondaire en RDC sont plus efficaces en culture de classe ; cependant, ils sont moins efficaces en compétences socio-émotionnelles. Dans le domaine de la culture de classe, 67 % des enseignants du secondaire ont obtenu une note supérieure à 3, tandis que seulement 14 % ont obtenu une note supérieure à 3 en compétences socio-émotionnelles. Les enseignants du secondaire en RDC proposent une activité d'apprentissage aux élèves dans 94 % des cas. De plus, lorsque les enseignants proposent une activité d'apprentissage, tous les élèves sont concentrés sur la tâche dans 58 % des cas et les élèves participent activement aux activités de classe dans 65 % des cas.

Les domaines dans lesquels les enseignants du secondaire sont plus efficaces indiquent les points forts au niveau national ; les domaines dans lesquels les enseignants du secondaire sont moins efficaces indiquent les domaines potentiels d'assistance technique, de développement professionnel et/ou d'accompagnement. Les descriptions qualitatives et les profils tirés des données fournissent également un aperçu des pratiques des enseignants du secondaire en RDC.

Ce rapport donne également un aperçu de la qualité structurelle de cet échantillon de classes du secondaire, éléments qui peuvent faciliter la qualité des processus et la qualité globale de l'enseignement secondaire en RDC. Il est intéressant de noter que la présence moyenne des élèves aux dates des observations était de 32 %. En moyenne, 7 adultes (2 femmes et 5 hommes) étaient affectés à la classe du secondaire et un adulte était présent, qui était un enseignant du secondaire sans assistant. Les classes n'étaient laissées sans surveillance que 1 % du temps dans cet échantillon, en moyenne pendant 5 minutes.

Il y avait une variété de ressources disponibles dans cet échantillon de classes : 9 % avaient des manuels scolaires, 90 % avaient un crayon ou un stylo, 7 % avaient des cahiers d'exercices, 1 % avait du matériel d'enseignement et d'apprentissage adapté, 96 % avaient un tableau blanc ou noir pour la classe et 11 % avaient d'autres matériels d'enseignement et d'apprentissage en plus des manuels scolaires.

Dans 7 % des classes observées, les travaux des élèves étaient visibles, affichés en classe. Bien qu'environ 70 % des classes disposent de toits résistants aux intempéries, de fenêtres et d'une lumière et d'un contraste suffisants pour lire le tableau, seulement 12 % des salles de classe disposent d'électricité fonctionnelle, 1 élève sur 4 n'est pas assis à un bureau, 1 bureau d'élève sur 3 n'est pas accessible à l'enseignant et seulement 16 % disposent d'une rampe en bon état pour l'accès aux fauteuils roulants.

En un clin d'œil

Tableau 0.2 : Résumé des résultats

Tableau 02a. Temps d'apprentissage

<table>
<tr><td rowspan="5">Temps consacré à l'apprentissage</td><td rowspan="2">L'enseignant propose une activité d'apprentissage pour la plupart des élèves</td><td>Non</td><td colspan="3">Oui</td></tr>
<tr><td>6%</td><td colspan="3">94%</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Les étudiants sont à la tâche</td><td>Faible</td><td>Moyen</td><td>Haut</td></tr>
<tr><td>6 ou plus d'élèves sont hors tâche</td><td>2 à 5 les élèves sont hors tâche</td><td>Tous les élèves sont concentrés sur la tâche - un élève peut être hors de la tâche</td></tr>
<tr><td>7%</td><td>35%</td><td>58%</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Les étudiants participent activement aux tâches d'apprentissage</td><td colspan="2">Oui</td><td>Non</td></tr>
<tr><td colspan="2">65%</td><td>35%</td></tr>
</table>

Tableau 02b. Culture de la classe

Description des éléments et distribution des scores				Comportements	Description du niveau bas		Description du niveau moyen		Description du niveau élevé		N / A
Culture de la classe	**APPRENTISSAGE SOUTENU ENVIRONNEMENT:** L'enseignant crée un environnement de classe où les élèves se sentent émotionnellement en sécurité et soutenus. De plus, tous les élèves se sentent les bienvenus, car l'enseignant les traite tous avec respect.	1	1%	1.1 L'enseignant traite tous les élèves avec respect	Ne traite pas tout le monde avec respect	10%	Traite tout le monde avec un certain respect	41%	Traite tout le monde avec respect	49%	
		2	18%	1.2 L'enseignant utilise un langage positif avec les élèves	N'utilise pas de langage positif	24%	Utilise un langage positif	47%	Utilise systématiquement un langage	28%	
		3	55%	1.3 L'enseignant répond aux besoins des élèves	N'est pas conscient ou ne répond pas aux besoins	12%	Répond mais ne répond pas à tous les problèmes	16%	Répond et aborde tous les problèmes	11%	62%
		4	25%	1.4a L'enseignant ne fait pas preuve de préjugés sexistes et remet en question les stéréotypes en classe	Expositions**genre**biais ou renforce les stéréotypes	9%	Ne présente pas**genre**biaisé mais ne remet pas en cause les stéréotypes	83%	Ne présente pas**genre**préjugés et conteste les stéréotypes	8%	
		5	1%	1.4b L'enseignant ne fait pas preuve de préjugés envers les personnes handicapées et remet en question les stéréotypes en classe	Expositions**invalidité**biais ou renforce les stéréotypes	20%	Ne présente pas**invalidité**biaisé mais ne remet pas en cause les stéréotypes	20%	Ne présente pas**invalidité**préjugés et conteste les stéréotypes	3%	
				1.4 L'enseignant ne fait pas preuve de partialité et remet en question les stéréotypes en classe	Présente des préjugés ou renforce les stéréotypes	21%	Ne fait pas preuve de partialité mais ne remet pas en question les stéréotypes	75%	Ne fait pas preuve de partialité et remet en question les stéréotypes	4%	
	COMPORTEMENT POSITIF ATTENTES : L'enseignant encourage les comportements positifs en reconnaissant les comportements des élèves qui répondent aux attentes, voire les dépassent. De plus, il fixe des attentes comportementales claires pour les différentes activités.	1	4%	2.1 L'enseignant établit des attentes comportementales claires pour les activités en classe	Ne fixe pas d'attentes claires	17%	Définit des attentes comportementales superficielles	40%	Définit des attentes comportementales claires et spécifiques	43%	
		2	26%								
		3	47%	2.2 L'enseignant reconnaît le comportement positif des élèves	Ne reconnaît pas les comportements positifs	41%	Reconnaît les comportements positifs mais n'est pas précis	44%	Reconnaît les comportements positifs et est spécifique	15%	
		4	21%	2.3 L'enseignant redirige les mauvais comportements et se concentre sur un comportement attendu plutôt que sur un comportement	Redirige de manière inefficace	30%	Redirige efficacement mais se concentre sur les mauvais comportements	41%	Redirige efficacement et positivement les élèves ou les étudiants qui se comportent bien	29%	
		5	3%								

Tableau 02c. Instruction

	Description des éléments et distribution des scores			Comportements	Description du niveau bas		Description du niveau moyen		Description du niveau élevé		N/A
Instruction	**ANIMATION DE LA LEÇON :** L'enseignant facilite l'apprentissage pour promouvoir la compréhension en articulant explicitement les objectifs, en fournissant des explications claires des concepts et en reliant ce qui est appris à d'autres connaissances de contenu ou aux expériences des élèves.	1	1%	3.1 L'enseignant articule explicitement les objectifs de la leçon et relie les activités en classe aux objectifs	N'indique pas l'objectif ou l'activité	12%	Activité des États mais pas objectif	37%	Objectif et activité des États	51%	
		2	15%	3.2 L'enseignant explique le contenu en utilisant plusieurs formes de représentation	N'explique pas les concepts ou n'explique pas l'utilisation d'une seule forme de représentation	15%	Explique les concepts en utilisant 2 formes de représentation	45%	Explique les concepts en utilisant plus de 3 formes de représentation	39%	
		3	47%	3.3 L'enseignant établit des liens dans la leçon qui se rapportent à d'autres connaissances de contenu, à la vie quotidienne des élèves ou à des problèmes du monde réel.	Ne se connecte pas	48%	Connecte superficiellement ou de manière peu claire	31%	Connecte de manière significative	21%	
		4	33%	3.4 L'enseignant modélise en démontrant ou en réfléchissant à voix haute	Ne modélise pas	21%	Modélise ou assiste partiellement	38%	Modélise et raconte/pense entièrement à voix haute	42%	
		5	5%								
	VÉRIFICATIONS DE COMPRÉHENSION : L'enseignant vérifie la compréhension afin de s'assurer que la plupart des élèves saisissent le contenu enseigné. De plus, il adapte le rythme de l'activité pour offrir aux élèves des opportunités d'apprentissage supplémentaires.	1	4%	4.1 L'enseignant utilise des questions, des invites ou d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension des élèves	Soit on ne demande pas, soit la classe répond à l'unisson.	21%	Demande effectivement à moins de la moitié des étudiants	53%	Demande effectivement à plus de la moitié des étudiants	26%	
		2	24%	4.2 L'enseignant surveille la plupart des élèves pendant le travail indépendant/en groupe	Ne surveille pas les étudiants	14%	Surveille moins de la moitié des étudiants	24%	Surveille systématiquement la plupart des étudiants	13%	48%
		3	47%								
		4	22%	4.3 L'enseignant adapte l'enseignement au niveau des élèves	Ne s'ajuste pas	17%	S'ajuste, mais brièvement et superficiellement	55%	Ajuste considérablement l'enseignement ou l'ajuste en élargissant le langage des élèves	28%	
		5	3%								
	RETOUR: L'enseignant fournit des commentaires ou des invites spécifiques pour aider à identifier les malentendus, comprendre les réussites et guider les processus de réflexion pour favoriser l'apprentissage.	1	16%	5.1 L'enseignant fournit des commentaires ou des invites spécifiques qui aident à clarifier les malentendus des élèves	Ne fournit pas de commentaires sur les malentendus ou les commentaires sont évaluatifs	33%	Fournit des commentaires généraux ou superficiels sur les malentendus	45%	Fournit des commentaires précis et substantiels sur les malentendus	22%	
		2	31%								
		3	33%	5.2 L'enseignant fournit des commentaires ou des invites spécifiques qui aident à identifier les réussites des élèves	Ne fournit pas de commentaires sur les réussites ou les commentaires sont évaluatifs	43%	Fournit des commentaires généraux ou superficiels sur les réussites	41%	Fournit des commentaires spécifiques et substantiels sur les réussites	16%	
		4	16%								
		5	4%								
	PENSÉE CRITIQUE : L'enseignant développe les capacités de pensée critique des élèves en les encourageant à analyser activement le contenu.	1	7%	6.1 L'enseignant pose des questions ouvertes	Ne pose pas de question OU pose une question	30%	Demande 2 questions ou plus mais ne s'appuie pas sur les	37%	Demande 3+ et au moins 1 s'appuie sur les réponses des	33%	
		2	35%	6.2 L'enseignant fournit des tâches de réflexion	Ne propose pas de tâches de réflexion	30%	Fournit des tâches de réflexion superficielle	46%	Fournit des tâches de réflexion substantielles	24%	
		3	37%	6.3 Les élèves effectuent des tâches de réflexion	Les étudiants ne demandent ni n'agissent	36%	Les étudiants ne posent pas de questions mais effectuent des	43%	Les élèves posent des questions ouvertes ou effectuent des	20%	
		4	19%	6.4 Les élèves expliquent leur raisonnement à l'enseignant ou posent des questions ouvertes	Les élèves n'expliquent pas leur raisonnement à l'enseignant pendant les activités en classe et ne posent pas de questions ouvertes.	61%	les activités en classe ou posent des questions ouvertes, bien que cela se produise rarement (une seule fois).	29%	Les élèves expliquent fréquemment leur raisonnement à l'enseignant pendant les activités en classe ou posent des questions ouvertes (plus d'une fois)	10%	
		5	2%								

Tableau 02d. Compétences socio-émotionnelles

Description des éléments et distribution des scores			Comportements	Description du niveau bas		Description du niveau moyen		Description du niveau élevé		N / A
Compétences socio-émotionnelles	**AUTONOMIE:** L'enseignant offre aux élèves des occasions de faire des choix et d'assumer des rôles significatifs en classe. Les élèves saisissent ces occasions en se portant volontaires pour assumer des rôles et exprimer leurs idées et leurs opinions.	1 20% 2 45% 3 23% 4 11% 5 2%	7.1 L'enseignant offre des choix aux élèves	Ne propose pas de choix	61%	Fournit explicitement au moins 1 choix avec 2 options	29%	Fournit explicitement au moins 1 choix avec 3 options ou plus	11%	
			7.2 L'enseignant offre aux élèves des occasions d'assumer des rôles dans la classe	N'offre pas d'opportunités	57%	Offre des opportunités d'assumer des rôles limités	30%	Offre des opportunités d'assumer des rôles significatifs	13%	
			7.3 Les étudiants se portent volontaires pour participer en classe	Les étudiants ne font pas de bénévolat	40%	Peu d'étudiants se portent volontaires en exprimant leurs idées, en levant la main et en assumant des rôles.	39%	La plupart des étudiants se portent volontaires en exprimant leurs idées, en levant la main et en assumant des	20%	
	PERSÉVÉRANCE: L'enseignant encourage les élèves à maîtriser de nouvelles compétences ou de nouveaux concepts, au lieu de se concentrer uniquement sur les résultats, l'intelligence ou les aptitudes naturelles. De plus, il adopte une attitude positive face aux défis, considérant l'échec et les frustrations comme des éléments utiles du processus d'apprentissage. Il encourage également les élèves à se fixer des objectifs à court et/ou à long terme.	1 23% 2 52% 3 20% 4 5% 5 0%	8.1 L'enseignant reconnaît les efforts des élèves	Ne reconnaît pas les efforts	54%	Reconnaît parfois les efforts	35%	Reconnaît et identifie fréquemment les efforts de manière explicite	11%	
			8.2 L'enseignant a une attitude positive envers les défis des élèves	A une attitude négative	47%	A une attitude neutre	48%	A une attitude positive	5%	
			8.3 L'enseignant encourage l'établissement d'objectifs	N'encourage pas la planification	77%	Plans avec et/ou pour l'étudiant	19%	Encourage explicitement les élèves à s'engager dans la planification	3%	
	COMPÉTENCES SOCIALES ET COLLABORATIVES : L'enseignant encourage la collaboration entre les élèves et favorise leurs compétences interpersonnelles. Les élèves répondent à ses efforts en collaborant entre eux en classe, créant ainsi un environnement exempt d'hostilité physique ou émotionnelle.	1 50% 2 33% 3 9% 4 5% 5 1%	9.1 L'enseignant favorise la collaboration des élèves par l'interaction entre pairs	Ne favorise pas la collaboration entre les étudiants	76%	Favorise la collaboration superficielle des étudiants	14%	Favorise une collaboration substantielle entre les étudiants	10%	
			9.2 L'enseignant favorise les compétences interpersonnelles des élèves	Ne favorise pas les compétences intra- ou interpersonnelles	78%	Favorise brièvement ou superficiellement les compétences intra- ou interpersonnelles	19%	Favorise les compétences intra- ou interpersonnelles	3%	
			9.3 Les élèves collaborent les uns avec les autres par le biais d'interactions entre p	Les étudiants ne collaborent pas ou affichent des comportements négatifs	78%	Les étudiants collaborent superficiellement	14%	Les étudiants collaborent vers un objectif commun	8%	

Tableau 0.3 L'étude donne un aperçu de la qualité structurelle de cet échantillon de classes du secondaire, éléments qui peuvent faciliter la qualité des processus et la qualité globale de l'enseignement secondaire en RDC. Il est intéressant de noter que la présence moyenne des élèves aux dates des observations était de 32 %. En moyenne, il y avait 7 adultes (2 femmes et 5 hommes) affectés à la classe du secondaire et 1 adulte présent, qui était un enseignant du secondaire sans assistant. Aucun assistant n'était affecté pour fournir un soutien spécialisé aux élèves. Dans 4 % des classes observées, des plans d'apprentissage individualisés (PAI) ou un soutien spécialisé aux élèves ont été observés. Les classes n'ont été laissées sans surveillance que 1 % du temps dans cet échantillon, en moyenne pendant 5 minutes. Des interactions négatives verbales/physiques graves ont été observées dans 2 % des observations.

Il y avait une variété de ressources disponibles dans cet échantillon de classes : 9 % avaient des manuels scolaires, 90 % avaient un crayon ou un stylo, 7 % avaient des cahiers d'exercices, 1 % avait du matériel d'enseignement et d'apprentissage adapté, 96 % avaient un tableau blanc ou noir pour la classe, 99 % avaient de la craie ou un marqueur pour écrire sur le tableau de classe, et 11 % avaient d'autres matériels d'enseignement et d'apprentissage en plus des manuels scolaires. De plus, dans 7 % des classes observées, les travaux des élèves étaient visibles, affichés dans la classe et dans 7 % d'autres affiches et/ou tableaux étaient affichés. En ce qui concerne les 9 conditions/installations identifiées liées à la sécurité et/ou à l'accessibilité des élèves, plusieurs problèmes ont été notés dans les classes observées. Bien qu'environ 70 % des classes observées disposaient de toits résistants aux intempéries, de fenêtres et d'une lumière et d'un contraste suffisants pour lire le tableau, seulement 12 % des salles de classe disposaient d'électricité fonctionnelle, 1 élève sur 4 n'était pas assis à un bureau, 1 bureau d'élève sur 3 n'était pas accessible à l'enseignant et seulement 16 % disposaient d'une rampe en bon état pour l'accessibilité en fauteuil roulant.

Tableau 0.3 Aperçu des facteurs de qualité structurelle		
Fréquentation moyenne au secondaire		32
% de cours avec assistant **attribué**		2%
% de cours avec assistant **attribué** fournissant un soutien spécialisé aux étudiants		0%
% de cours avec assistant **présent**		1%
% de cours avec assistant **présent** fournissant un soutien spécialisé aux étudiants		0%
Nombre moyen d'adultes dans les classes	Moyenne des femmes adultes **attribué**	2
	Moyenne des hommes adultes **attribué**	5
	Nombre moyen d'enseignants du secondaire **présent**	1
	Nombre moyen d'assistants **présent**	0
	Nombre moyen d'autres adultes **présent**	0
Nombre moyen de difficultés par classe		7
% de classes où des plans d'apprentissage individuels (PAI) ont été utilisés ou où un soutien spécialisé a été reçu		4%
% de cours où les élèves ont été laissés sans surveillance		1%
Temps moyen pendant lequel les élèves ont été laissés sans surveillance		5
% de cours où une discipline sévère a été utilisée		2%
% de classes avec des ressources dans les salles de classe	Manuels scolaires	9%
	Un crayon ou un stylo	90%

	Un cahier d'exercices	7%
	Matériel d'enseignement/d'apprentissage adapté (par exemple, manuel en braille ou en gros caractères)	1%
	Un tableau noir/blanc pour la classe	96%
	Craie ou marqueur pour écrire sur le tableau	99%
	Autres matériels d'enseignement/d'apprentissage en dehors des manuels scolaires (par exemple, équipement TIC)	11%
% de classes où les éléments suivants peuvent être observés	Les travaux des élèves exposés en classe	7%
	Autres affiches/tableaux affichés en classe	7%
% de classes où les conditions/installations suivantes liées à la sécurité et/ou à l'accessibilité des élèves peuvent être observées	Un toit résistant aux intempéries	67%
	Une connexion électrique fonctionnelle	12%
	Fenêtres	71%
	Lumière et contraste suffisants pour lire ce qui est écrit au tableau	73%
	Les étudiants ne sont pas assis à leur bureau	25%
	Espaces de travail/bureaux des élèves inaccessibles à l'enseignant	30%
	Une entrée principale suffisamment large pour permettre l'entrée d'un fauteuil roulant	49%
	Marches menant à la salle de classe	52%
	Une rampe en bon état utilisable par une personne en fauteuil roulant pour accéder à la salle de classe	16%
Langues d'enseignement	Français	100%

Source : TEACH Secondaire RDC 2025

1 Introduction

La demande d'enseignement secondaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire (PRFI) connaît une croissance exponentielle. Avec le mouvement « Éducation pour tous » et l'adoption de la gratuité de l'enseignement primaire dans de nombreux contextes, un nombre croissant d'élèves accèdent à l'école primaire et la terminent. Cela a conduit à une attention accrue portée à l'étape suivante de la transition et au soutien des élèves pour qu'ils restent dans le secondaire (Mastercard Foundation, 2020 ; Null et al., 2017). Cette poursuite est également facilitée par l'instauration de la gratuité de l'enseignement secondaire dans de nombreux contextes de PRFI (Evans et Acosta, 2021). Elle fait suite aux progrès considérables réalisés ces deux dernières décennies en matière d'accès à l'enseignement secondaire, les statistiques récentes faisant état d'une forte baisse du nombre de jeunes non scolarisés à l'échelle mondiale (UNICEF, 2021).

Outre l'accent mis sur une participation accrue, l'offre d'un enseignement secondaire pertinent et de qualité, qui prépare les élèves non seulement à l'école, mais aussi à l'emploi et à la participation civique, est devenue une priorité pour de nombreux systèmes éducatifs des pays à revenu faible ou intermédiaire (Hatch, 2015). Cette attention accrue est née en réponse à la fois à la demande croissante d'enseignement secondaire et aux défis qui affectent la qualité de l'enseignement dans ce contexte. Par exemple, en raison du besoin accru d'enseignants du secondaire et de l'inaccessibilité pour beaucoup à une formation de qualité, un certain nombre d'enseignants non qualifiés ou sous-qualifiés existent (Banque mondiale, 2018). Les classes à grand effectif et le manque de ressources peuvent accroître la pression sur les enseignants. De plus, la tendance à la réforme des programmes peut engendrer de nouvelles exigences qui ne sont souvent pas satisfaites par les possibilités de développement professionnel, exigeant des enseignants qu'ils acquièrent des compétences et adoptent des stratégies pour lesquelles ils peuvent être mal préparés (Mastercard Foundation, 2020 ; Ochoa et al., 2018).

À ces difficultés s'ajoute le faible niveau de compétences de base en lecture, écriture et calcul de nombreux élèves entrant au secondaire, ce qui peut nuire à leur apprentissage et à leur engagement à mesure que les programmes et les contenus deviennent plus élaborés (Banque mondiale, 2018). Par exemple, des données probantes montrent que 61 % des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire dans le monde n'atteignent pas les niveaux minimaux de compétence en lecture, une tendance encore plus préoccupante dans les pays à revenu faible ou intermédiaire (par exemple, 89 % en Afrique subsaharienne) (UNESCO, 2017). De même, des données probantes ont démontré que le décrochage scolaire augmente avec l'âge. Par exemple, une étude examinant le risque de décrochage dans 44 pays en développement a révélé que, si ce risque est généralement faible à la préadolescence (par exemple, 2,6 % pour les garçons et les filles à 10 ans), il augmente significativement entre 14 et 19 ans, atteignant en moyenne 39 % chez les garçons et 50,2 % chez les filles. Ces résultats soulignent l'impact du décrochage scolaire sur l'adolescence, ainsi que le risque significativement plus élevé auquel sont confrontées les filles, en particulier celles issues de milieux ruraux et économiquement défavorisés (Wils et al., 2019).

Dans tous les contextes, ces facteurs liés aux enseignants et aux élèves soulignent la nécessité impérieuse d'accorder une attention accrue à la qualité structurelle et aux processus dans l'enseignement secondaire. La première désigne les aspects de l'environnement pédagogique qui favorisent un apprentissage efficace, tandis que la seconde, la qualité de l'enseignement dispensé en classe. Un enseignement de qualité est essentiel à la réussite des élèves du secondaire. Cela nécessite non seulement un nombre suffisant d'enseignants, mais aussi que ces derniers soient dotés des compétences et des ressources nécessaires pour former et accompagner les apprenants de manière globale dans des classes de plus en plus diversifiées. Des recherches, notamment auprès d'élèves du

secondaire, ont montré que la différence entre l'impact d'un enseignant faible et d'un excellent enseignant sur les résultats des élèves aux tests équivaut à une à deux années de scolarité (Bau et Das, 2017 ; Evans et Yuan, 2018 ; Hanushek et Rivkin, 2010). De plus, les données suggèrent que plusieurs années consécutives d'enseignement efficace peuvent compenser les lacunes d'apprentissage des étudiants marginalisés (Hanushek et Rivkin, 2010 ; Nye et al., 2004) et améliorer considérablement les résultats à long terme des étudiants (Chetty et al., 2014).

Plus généralement, les avantages qui peuvent être tirés de l'amélioration de l'enseignement secondaire sont également considérables (voir Null et al., 2017, pour une revue). Dans des études portant sur des données provenant de plusieurs pays en développement, par exemple, les économistes ont indiqué que chaque année de scolarité suivie apporte un rendement de 5 à 12 % (Barro et Lee, 2010). De plus, il a été démontré que l'amélioration des compétences cognitives conduit à une augmentation des salaires et à une croissance globale du PIB dans ces contextes (Hanushek et Woessmann, 2008). Compte tenu de ces associations, une plus grande attention à l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement secondaire pourrait contribuer grandement à améliorer non seulement les résultats des jeunes, mais aussi les problèmes de pauvreté et de développement socio-économique dans les Pays à Revenu Faible et Intermédiaire (PRFI) plus largement (Null et al., 2017).

En réponse au besoin croissant d'améliorer la qualité de l'enseignement secondaire dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, la Banque mondiale a développé *Teach Secondary* pour mieux comprendre les besoins de développement professionnel des enseignants du secondaire et contribuer à la professionnalisation de l'enseignement secondaire dans le monde entier. Le développement de *TEACH Secondary* a également été alimenté par le succès de *TEACH Primary* et de TEACH ECE, ce qui a conduit à une demande accrue de la part d'un ensemble diversifié des utilisateurs, y compris des gouvernements, des groupes de réflexion et des ONG, pour une version de l'outil applicable aux classes du secondaire.

L'outil *TEACH Secondary* vise notamment à proposer un cadre pour définir et mesurer la qualité de l'enseignement secondaire dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Il contribue également à systématiser les données probantes sur les pratiques efficaces d'enseignement secondaire, en s'appuyant autant que possible sur des exemples de recherche issus de pays à revenu faible ou intermédiaire.et fournir un cadre organisationnel pour créer un langage commun et une base de données probantes entre les parties prenantes des pays à revenu faible ou intermédiaire – du niveau national à celui de la classe – afin d'identifier et de discuter de pratiques d'enseignement secondaire de qualité fondées sur des données probantes. Ce rapport détaille la nature de bon nombre de ces pratiques d'enseignement secondaire de qualité en République Démocratique du Congo, telles qu'elles sont capturées par l'outil d'observation en classe *TEACH Secondary*.

CONTEXTE DE CETTE ÉTUDE

La République Démocratique du Congo (RDC) a déployé des efforts considérables pour améliorer l'enseignement primaire, avec la mise en œuvre d'une politique de gratuité scolaire en 2020-2021, et pour améliorer l'enseignement secondaire, qui a enregistré une augmentation des inscriptions de près de 75 % au cours des huit dernières années. Cependant, comme ce fut le cas en RDC, lorsque les effectifs scolaires et la taille des classes augmentent rapidement, la qualité de l'enseignement offert dans ces systèmes éducatifs est à la traîne.

Le ministère de l'Éducation nationale et de la Nouvelle Citoyenneté (MINEDU-NC) a donc décidé de faire de l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé dans ses écoles l'un des principaux objectifs stratégiques de son plan quinquennal 2024-2029. À cette fin, le ministère s'est engagé à offrir des formations continues aux enseignants, par le biais du Projet d'apprentissage et d'autonomisation des filles (PAAF), afin de les aider à

améliorer la qualité de l'enseignement dispensé dans leurs classes. Afin de mieux connaître les besoins de formation du personnel enseignant du secondaire national, le ministère à travers PAAF a réalisé une enquête *TEACH Secondary* sur le système scolaire secondaire en RDC. Il a bénéficié du soutien de la Cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires (CIEAS) et d'un consultant technique international en éducation.[1]

CE RAPPORT

Ce rapport est organisé comme suit. La section 2 décrit le Cadre théorique de *TEACH Secondary*, contenu et processus de développement. La section 3 présente les principaux résultats et met en évidence les différences entre les éléments et comportements de *TEACH Secondary* par i) école urbaine/rurale et ii) niveau scolaire.

[1]Extrait de la « NOTE CONCEPTUELLE SUR L'ÉVALUATION DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS (Enquête de base) » de l'Unité indépendante d'évaluation des résultats scolaires (CIEAS) et du Projet d'apprentissage et d'autonomisation des filles (PAAF).

2. Processus de développement et cadre d'organisation de *TEACH Secondary*

QU'EST-CE QUE *TEACH SECONDARY* ?

TEACH Secondary est un outil gratuit d'observation en classe qui offre un aperçu d'un aspect moins exploré et pourtant essentiel de la scolarité des élèves : le déroulement des cours. Cet outil est destiné aux classes du secondaire et a été conçu pour aider les pays, notamment les pays à revenu faible ou intermédiaire, à suivre et à améliorer la qualité de l'enseignement.

Comment *Teach Secondary* a-t-il été développé ?

Afin de finaliser une version fonctionnelle de l'outil, l'équipe de développement de *TEACH Secondary* a rigoureusement étudié, révisé et testé différentes versions sur une période de deux ans. Le développement de l'outil a débuté par le test d'une version adaptée de TEACH, développé par des chercheurs du Centre de recherche pour l'accès équitable et l'apprentissage (REAL) et Laterite en collaboration avec l'équipe TEACH de la Banque mondiale. Dans le cadre de l'initiative « Leaders in Teaching » de la Fondation Mastercard (Carter et Rose, 2021), une équipe de chercheurs du Centre REAL a été chargée de l'étude, au sein de 103 classes de mathématiques du secondaire. Sur la base de ces travaux préliminaires, des chercheurs du Centre REAL ont rejoint l'équipe en tant que consultants avec l'équipe TEACH pour soutenir le développement ultérieur de *TEACH Secondary* pour une application plus large à travers les sujets et les contextes.

L'équipe de développement a examiné les preuves théoriques et empiriques des pays à revenu faible et intermédiaire afin d'évaluer plus en détail la pertinence des données existantes du cadre TEACH de référence qui ont été appliquées au niveau secondaire, ainsi que d'autres pratiques pédagogiques applicables à ce niveau de scolarité, mais non prises en compte dans l'outil existant. Cette revue comprenait également des analyses approfondies des protocoles d'observation existants appliqués dans les classes du secondaire, en mettant l'accent sur ceux utilisés dans les pays du Sud.[2]Cette analyse a été complétée par des discussions approfondies avec des universitaires et des praticiens de l'éducation, notamment des spécialistes de l'éducation inclusive. Ce processus a conduit à de nouvelles modifications de l'outil et a abouti à un cadre élargi de 10 éléments et 34 comportements.

Ce cadre étendu comprenait la première version fonctionnelle de *l'*outil *TEACH Secondary* qui a été envoyé pour examen interne, un processus impliquant de nombreux collègues de l'équipe TEACH qui ont joué un rôle déterminant dans l'élaboration du protocole d'observation initial et son adaptation à d'autres niveaux d'enseignement. Ce processus a donné lieu à de nouvelles révisions et à des discussions constructives sur les modifications à apporter à *TEACH Secondary* qui pourrait également compléter d'autres versions de l'outil. La version préliminaire *l'*outil *TEACH Secondary* a été testé à travers des vidéos de classe en Ouganda, en Tanzanie et en Guyane. Ce processus a abouti à un outil révisé comprenant 10 éléments et 32 comportements.

[2]Français Il s'agit notamment de : la qualité mathématique de l'enseignement (MQI) (Hill et al., 2008) ; PLATO (Grossman et al., 2013) ; le système de notation des évaluations en classe - secondaire (CLASS-S) (Pianta et al., 2012) ; le système de pratiques et de processus pédagogiques des enseignants (TIPPS) (Seidman et al., 2018) ; le Stallings Classroom Snapshot (Stallings, 1976) ; le système international d'observation et de rétroaction des enseignants (ISTOF) (Teddlie et al., 2006) ; et le protocole d'observation UTeach (Walkington et Marder, 2018).

L'équipe de développement a réuni un comité consultatif technique, composé de Kwame Akyeampong, Lindsay Brown, Daniel Muijs, Herine Otieno-Menya, Albert Paulo Tarmo et Pauline Rose, afin de formuler des commentaires écrits sur l'outil. Leurs commentaires ont été compilés et traités lors d'un atelier technique, au cours duquel les experts ont clarifié les points soulevés et conseillé l'équipe sur les points à traiter en priorité et sur la manière d'intégrer ces commentaires pour améliorer l'outil.

Cette version mise à jour de *l'*outil *TEACH Secondary* est actuellement en phase pilote et l'équipe travaille également à sa validation. Fin 2022, il a été déployé dans l'Andhra Pradesh, en Inde et dans les îles du Pacifique, et des discussions sont en cours pour son utilisation dans d'autres contextes, notamment aux Philippines et en Syrie. Ces activités, ainsi que les retours d'expérience de l'équipe l'examen *TEACH Secondary* par un groupe d'experts contribuera à éclairer les éventuelles révisions nécessaires de l'instrument et offrira en fin de compte l'occasion de garantir la durabilité de l'outil pour les pays à revenu faible ou intermédiaire.

Cadre *TEACH Secondary*

Le cadre organisationnel de *TEACH Secondary* s'intéresse aux aspects de la qualité structurelle et des processus. Cette section présente un aperçu de liste de contrôle *TEACH Secondary* (mesure de la qualité structurelle) et outil d'observation (mesure de la qualité des processus). Nous présenterons ensuite les éléments probants étayant les aspects de la qualité structurelle et des processus pris en compte dans la liste de contrôle et l'outil d'observation. Le manuel, qui inclut l'outil d'observation, est disponible à l'adresse suivante :**site web.** **Tableau 2.1** Contient les variables mesurées dans la liste de contrôle de la qualité structurelle. Celles-ci fournissent un ensemble d'indicateurs de qualité structurelle de base sur lesquels les systèmes peuvent s'appuyer et s'adapter au contexte local :

Tableau 2.1 : Catégories dans la liste de contrôle de la qualité structurelle :

- Nombre total d'inscriptions (hommes, femmes)
- Présence (hommes, femmes)
- Type de classe (tranches d'âge)
- Nombre d'adultes affectés à une classe, y compris le nombre d'enseignants, le nombre d'assistants, le nombre d'adultes fournissant un soutien spécialisé à un ou à un groupe sélectionné d'élèves et le nombre d'enseignants ou d'assistants présents lors de l'observation en classe.
- Durée de la leçon : heure de début et heure de fin de la leçon
- Nombre d'élèves handicapés (définis comme des difficultés à voir, entendre, marcher ou monter des escaliers, se souvenir ou se concentrer, prendre soin d'eux-mêmes, communiquer ou gérer leur comportement)
- Nombre d'élèves disposant de plans d'éducation individualisés (PEI) ou bénéficiant d'un soutien spécialisé
- Langue officielle d'enseignement, proportion d'élèves inscrits qui parlent à la maison la même langue que la langue d'enseignement et langue(s) enseignée(s) par l'enseignant pendant l'observation
- Nombre de minutes pendant lesquelles les élèves ont été laissés sans surveillance
- Interactions verbales/physiques négatives graves observées (le cas échéant, les enquêteurs sont tenus de préciser ce qu'ils ont vu)
- Ressources disponibles pour les étudiants, par exemple manuels, cahiers d'exercices, stylos, crayons et nombre d'étudiants qui ont eu l'occasion de manipuler ces ressources

- Ressources disponibles en classe telles que tableau noir/tableau blanc, craie ou marqueur, matériel d'enseignement et d'apprentissage en dehors des manuels scolaires (par exemple, équipement de laboratoire, technologies de l'information et de la communication (TIC))
- Installations observées depuis l'intérieur de la salle de classe : un toit résistant aux intempéries, une connexion électrique fonctionnelle, des fenêtres, une lumière et un contraste suffisants pour lire ce qui est écrit au tableau depuis le fond de la salle, le nombre d'élèves qui n'ont pas de bureau pour s'asseoir, si l'enseignant peut atteindre l'espace de travail ou le bureau de tous les élèves
- Installations observées de l'extérieur de la salle de classe : marches menant à la salle de classe et si l'entrée principale est suffisamment large pour qu'une personne en fauteuil roulant puisse y entrer.

Dans le cadre de l'outil d'observation, qui couvre les aspects de la qualité des processus, *TEACH Secondary* capture :

(i) Temps d'apprentissage : le temps que les enseignants du secondaire consacrent aux activités d'apprentissage, la mesure dans laquelle les élèves sont concentrés sur la tâche et la mesure dans laquelle les élèves participent activement à leur apprentissage.
(ii) Qualité des pratiques pédagogiques qui contribuent au développement cognitif et socio-émotionnel des élèves.

Dans le cadre du volet Temps consacré à la tâche, trois « instantanés » de 1 à 10 secondes sont utilisés pour enregistrer les actions de l'enseignant du secondaire, le nombre d'élèves qui sont à la tâche tout au long de l'observation et si les élèves participent activement à l'apprentissage.

Le volet Qualité des pratiques d'enseignement est organisé en trois domaines principaux : la culture de la classe, l'enseignement et les compétences socio-émotionnelles.[3]Ces domaines correspondent à neuf éléments qui désignent vingt-neuf comportements. Ces comportements sont classés comme faibles, moyens ou élevés, selon les données recueillies lors de l'observation. Ces scores comportementaux sont traduits en une échelle à cinq points qui quantifie la qualité des pratiques pédagogiques, telle qu'elle est mesurée lors de deux observations de cours de 15 minutes.

[3]Il convient de noter qu'il est impossible d'établir une distinction claire entre les pratiques pédagogiques liées à l'apprentissage scolaire et celles liées à l'apprentissage socio-émotionnel. De nombreuses pratiques pédagogiques incluses dans les référentiels pédagogiques professionnels courants ont un impact sur le développement socio-émotionnel des élèves, bien qu'elles soient généralement envisagées sous l'angle de l'apprentissage scolaire plutôt que socio-émotionnel. Lier explicitement les pratiques pédagogiques aux résultats socio-émotionnels dans les mesures d'évaluation permettra de renforcer l'importance des compétences socio-émotionnelles des élèves auprès des enseignants, ainsi que des autres parties prenantes et des décideurs politiques, garantissant ainsi une attention particulière à la fois à l'apprentissage scolaire et socio-émotionnel en classe.

Figure 2.1 ***Domaines de TEACH Secondary***

Domaines de TEACH *Secondary*

Comme décrit ci-dessus, le volet Qualité de l'enseignement de *TEACH Secondary* est organisé en trois domaines. Ils fournissent un cadre général pour mesurer les éléments suivants :

Culture de la classe : Ce domaine met l'accent sur la création par l'enseignant d'une culture propice à l'apprentissage. Il ne s'agit pas ici de corriger les comportements négatifs des élèves, mais plutôt de déterminer dans quelle mesure l'enseignant crée un environnement d'apprentissage favorable et fixe des attentes comportementales positives.

Instruction : Ce domaine vise à ce que l'enseignant enseigne de manière à approfondir la compréhension des élèves et à encourager 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 manière dont l'enseignant anime la leçon, vérifie la compréhension, fournit des commentaires et encourage les élèves à développer leur esprit critique.

Compétences socio-émotionnelles : Ce domaine vise à encourager l'enseignant à développer des compétences socio-émotionnelles qui encouragent les élèves à réussir, tant en classe qu'à l'extérieur. Pour développer les compétences sociales et émotionnelles des élèves, l'enseignant favorise l'autonomie, encourage la persévérance et favorise les compétences sociales et collaboratives.

Comme *TEACH Secondary* a été adapté de *TEACH Primary.* Il existe des similitudes fondamentales entre les deux outils, notamment un cadre commun et un protocole de codage. Cependant, il existe un certain nombre de

différences à chaque niveau de l'outil, principalement liées aux différentes tranches d'âge et aux différents environnements éducatifs observés. Ce document met en évidence ces différences entre *TEACH Primary* et *TEACH* Secondary au niveau des outils, des domaines, des éléments et des comportements. Les principaux changements apportés *TEACH Primary* et reflété dans *TEACH Secondary* sont :

1. **Niveau de développement**

Descriptions et exemples modifiés pour être plus pertinents et adaptés au développement des élèves du secondaire et pour refléter la qualité dans une gamme de contextes culturels et de différentes pratiques d'enseignement secondaire, y compris les activités centrées sur l'enseignant, centrées sur l'élève et d'apprentissage par les pairs.

2. **Mettre davantage l'accent sur la pensée critique**

Élément de pensée critique élargi pour saisir la plus grande demande cognitive des classes secondaires et l'importance d'offrir aux élèves des occasions d'expliquer leur réflexion pendant les cours.

3. **Représentation améliorée des sujets**

Extension du tableau des tâches de réflexion et des exemples de comportement pour faciliter la compréhension de l'application de l'outil dans différents contextes du secondaire. Des exemples allant au-delà des mathématiques et des arts du langage sont également inclus pour illustrer l'apprentissage dans les matières scientifiques comme la physique, la chimie et la biologie.

4. **Augmentation de l'autonomie des étudiants**

Augmentation du temps consacré à l'apprentissage afin de mesurer la participation active des élèves aux tâches d'apprentissage. Modification de plusieurs comportements au sein de l'outil afin de refléter l'autonomie accrue des élèves en classe. Modifications apportées en réponse à l'autonomie et à la responsabilité croissantes des élèves au secondaire.

Différences au niveau des outils

TEACH Secondary est conçu pour observer les classes du secondaire, il a nécessité des modifications dans les descriptions et les exemples de l'outil afin de l'adapter à ces contextes. *TEACH Secondary* conserve les quatre domaines de *TEACH Primary*, mais en développe deux : le temps d'apprentissage et l'instruction, afin d'améliorer la pertinence et l'applicabilité de l'outil aux classes du secondaire.

Par exemple, les modifications apportées à *TEACH Secondary* reflètent la plus grande demande cognitive que l'enseignement secondaire peut apporter, comme le montre l'élément de pensée critique élargi de l'outil qui comprend désormais un nouveau comportement capturant l'importance d'offrir aux élèves des opportunités d'expliquer leur réflexion pendant les cours.

L'autonomie accrue des élèves en classe au secondaire se reflète également dans les modifications apportées à l'instrument. Par exemple, le domaine « Temps d'apprentissage » a été élargi pour inclure un nouveau comportement axé sur la participation active des élèves en classe, souligné lors d'une analyse approfondie des données probantes comme une pratique importante et efficace en classe au secondaire. Les comportements existants (par exemple, 1.2, 6.1 et 6.3) ont été modifiés afin de mieux refléter l'autonomie et la responsabilité accrues des élèves au secondaire.

De plus, TEACH Secondaire propose une représentation plus large des matières que TEACH Primaire, avec des exemples reflétant les apprentissages réalisés dans les domaines scientifiques de la biologie, de la chimie et de la physique, en plus des mathématiques et des arts du langage. Les domaines d'apprentissage existants sont également élargis pour inclure des sujets plus avancés (par exemple, les statistiques et l'algèbre en mathématiques). Ces changements se reflètent dans les exemples de comportement ainsi que dans l'enrichissement du tableau de pensée critique.

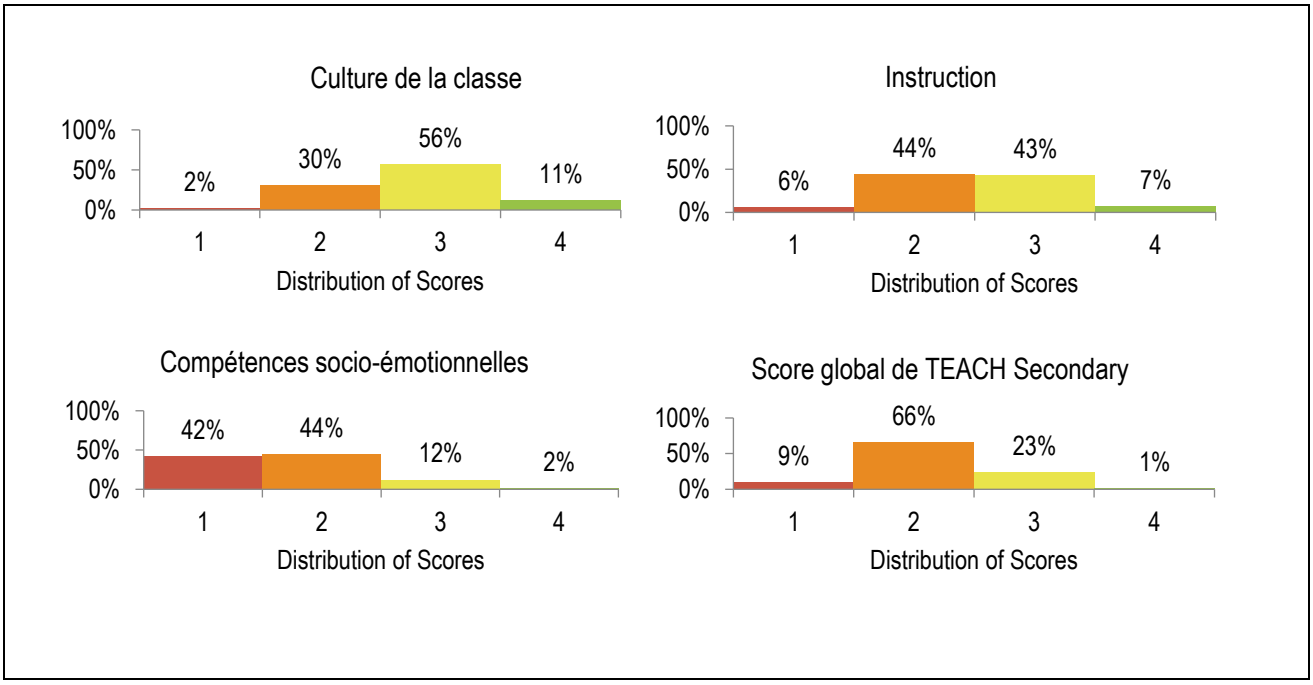
La diversité des contextes pédagogiques dans lesquels *TEACH Secondary* pourrait être appliqué a également été prise en compte lors du processus d'adaptation. Comme les observateurs peuvent observer des contextes centrés sur l'enseignant, l'élève ou l'apprentissage par les pairs dans des environnements de classe traditionnels ou des contextes plus spécialisés comme les laboratoires de sciences en milieu scolaire, un effort a été fait pour intégrer des exemples reflétant divers contextes pédagogiques afin de garantir la pertinence et l'applicabilité.

3. Résultats *TEACH secondary* : aperçu des pratiques des enseignants

RÉSULTATS TEACH SECONDARY

Les données recueillies auprès de *TEACH Secondary* indiquent que 4 enseignants sur 10 éprouvent des difficultés (score inférieur à 2) dans au moins un domaine (à savoir les compétences socio-émotionnelles). Les résultats indiquent que les enseignants de la RDC ont de fortes compétences dans le domaine de la culture de la classe, comme en témoignent 67 % d'entre eux obtenant un score supérieur à 3 ; cependant, ils affichent des capacités plus faibles dans les compétences socio-émotionnelles, avec seulement 14 % d'entre eux obtenant un score supérieur à 3 **(figure 3.1).** Dans *TEACH Secondary*, les résultats obtenus dans d'autres pays (Molina et al., 2018) ont révélé que les enseignants ont de fortes capacités en matière de culture de classe et de faibles capacités en matière d'enseignement et de compétences socio-émotionnelles.

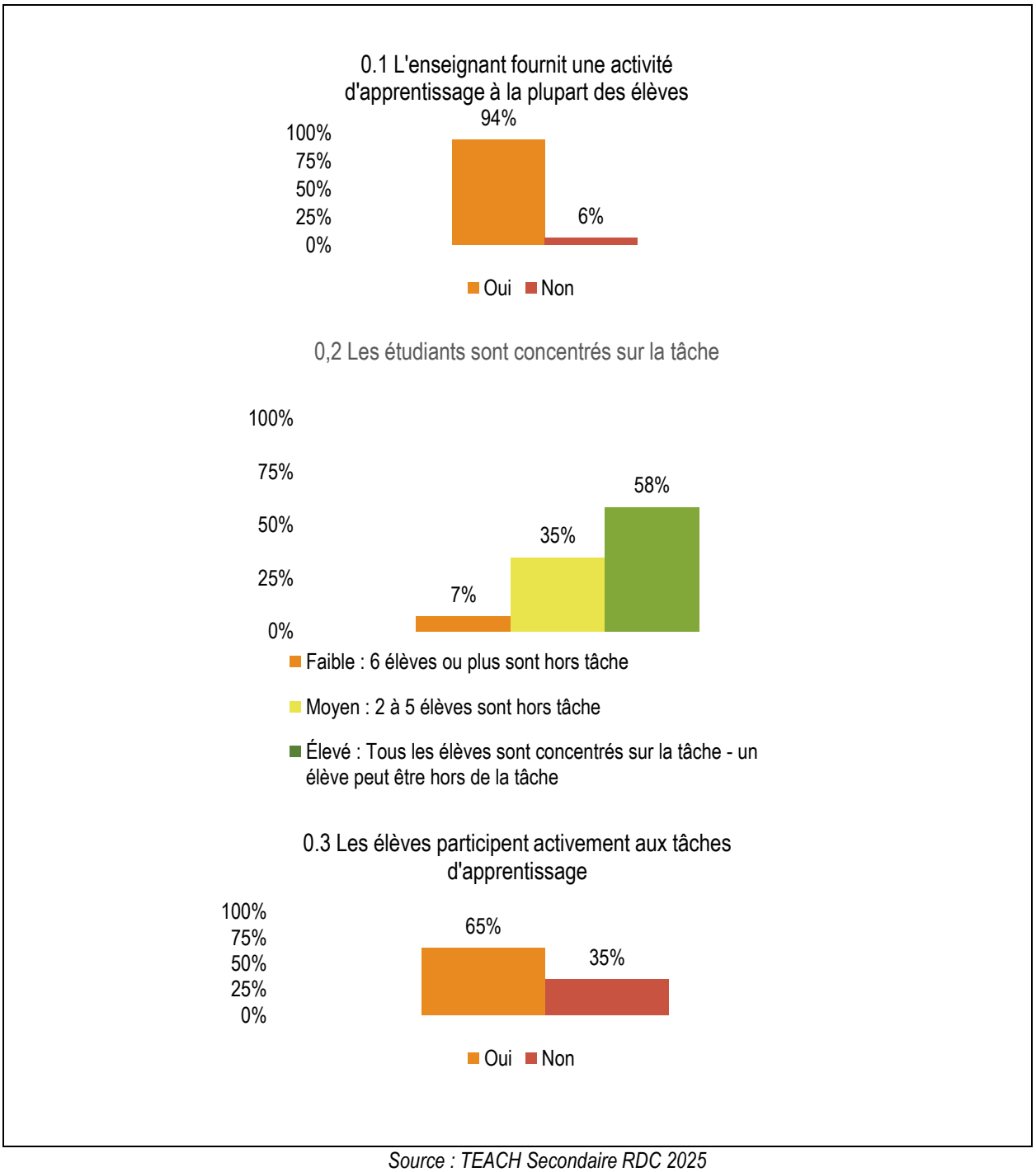
Figure 3.1 : Distribution de la moyenne *des scores TEACH* Secondary *par domaine et dans l'ensemble*



Source : TEACH Secondaire RDC 2025

En RDC, les enseignants proposent une activité d'apprentissage aux élèves dans 94 % des cas. De plus, lorsque les enseignants proposent une activité d'apprentissage, tous les élèves sont concentrés sur la tâche dans 58 % des cas et participent activement à ces activités la plupart du temps (65 %) **(figure 3.2**).

Figure3.2 : Distribution des variables de temps sur la tâche

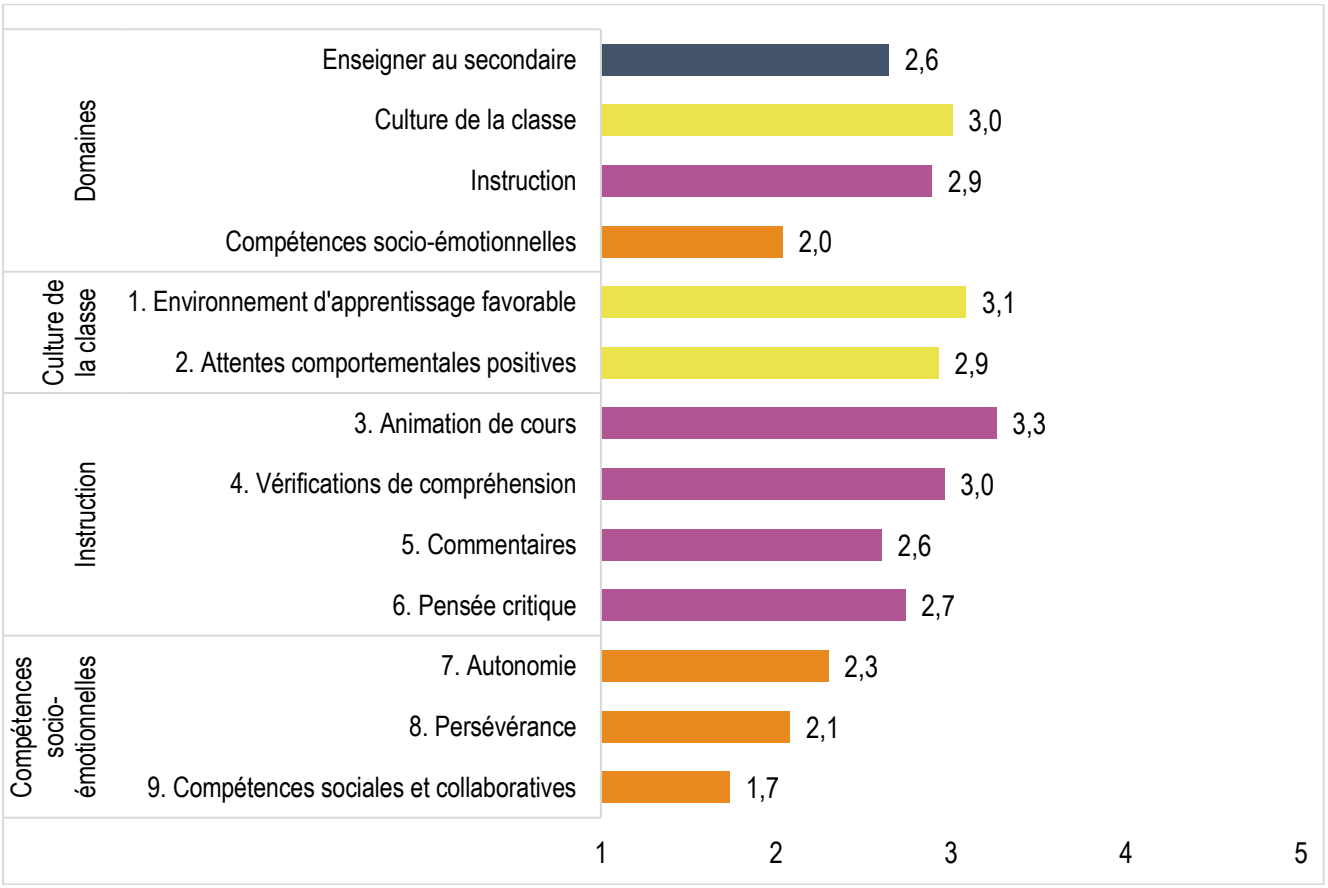


Source : TEACH Secondaire RDC 2025

Les enseignants de la RDC sont relativement compétents (scores moyens) pour créer un environnement d'apprentissage favorable et définir des attentes comportementales positives. De plus, ils sont également relativement compétents pour animer un cours et vérifier le niveau de compréhension des élèves ; en revanche, ils sont moins compétents pour fournir un retour d'information et encourager les élèves à développer leur esprit critique. Enfin, les enseignants de la RDC sont peu compétents (scores faibles) pour promouvoir l'autonomie des

élèves et favoriser la persévérance et les compétences sociales et collaboratives **(figure 3.3)**. La section suivante décrit les pratiques des enseignants de la RDC pour chacun de ces domaines.

Figure3.3 : Répartition de la moyenne des Scores par élément de *TEACH* Secondary



Source : TEACH Secondaire RDC 2025

Domaine 1 : Résultats de la culture de la classe

La culture de classe mesure la capacité de l'enseignant à créer une culture propice à l'apprentissage. L'accent n'est pas mis ici sur la correction des comportements négatifs des élèves, mais plutôt sur la manière dont il crée : (i) **un environnement d'apprentissage favorable** en traitant tous les élèves avec respect, en utilisant systématiquement un langage positif, en répondant à leurs besoins, en remettant en question les stéréotypes liés au genre et au handicap et en évitant les préjugés liés au genre et au handicap en classe ; et (ii) **des attentes comportementales positives** en définissant des attentes claires, en reconnaissant les bons comportements des élèves et en réorientant efficacement les comportements inappropriés.

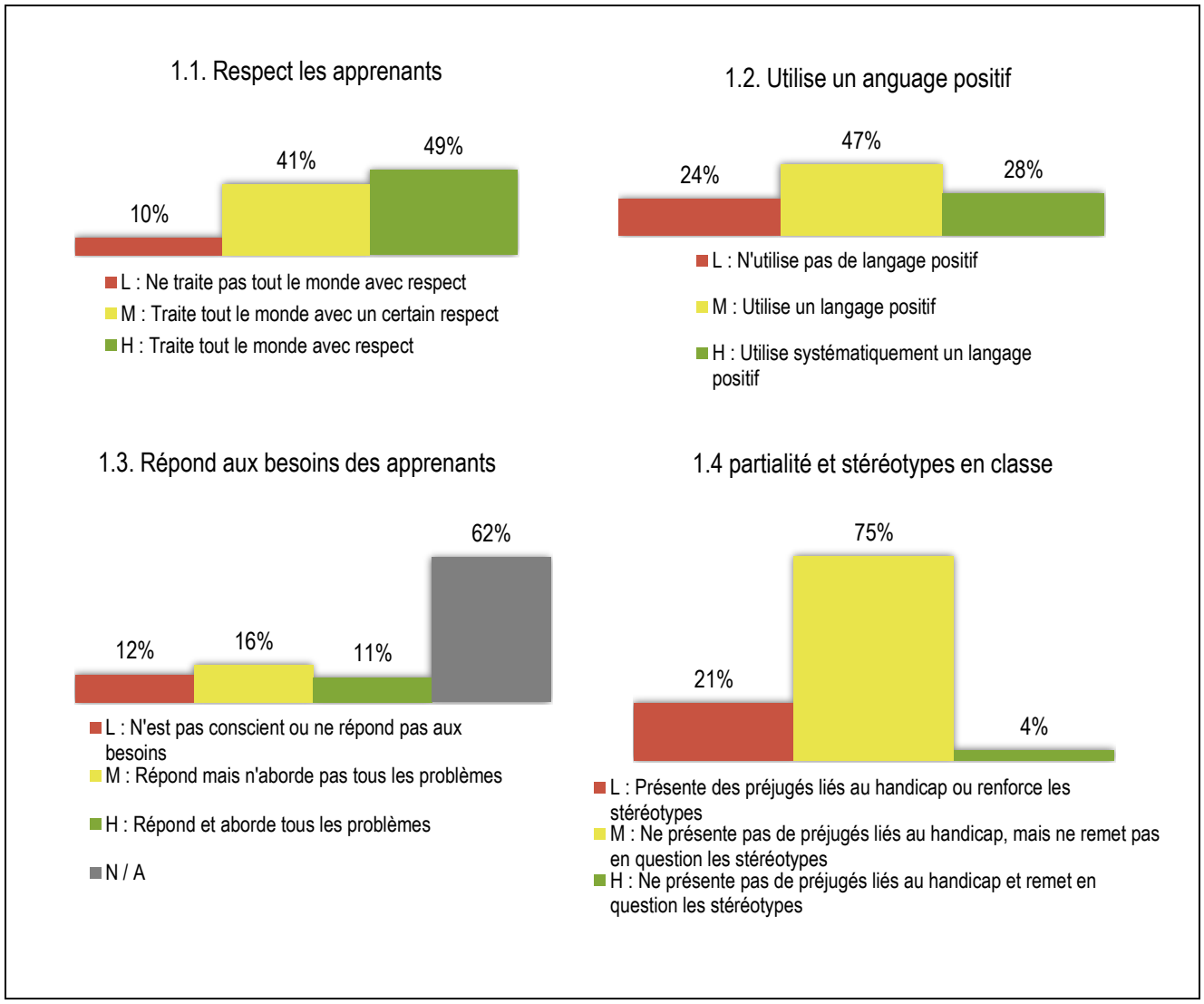
Dans l'ensemble, les enseignants ont obtenu des résultats plutôt bons en matière de culture de classe. En moyenne, ils obtiennent 3,0 points sur 5 dans ce domaine. Ils ont obtenu des résultats plutôt bons, se situant dans la moyenne, pour créer un environnement d'apprentissage favorable et définir des attentes comportementales positives (voir **figure 3.3).**

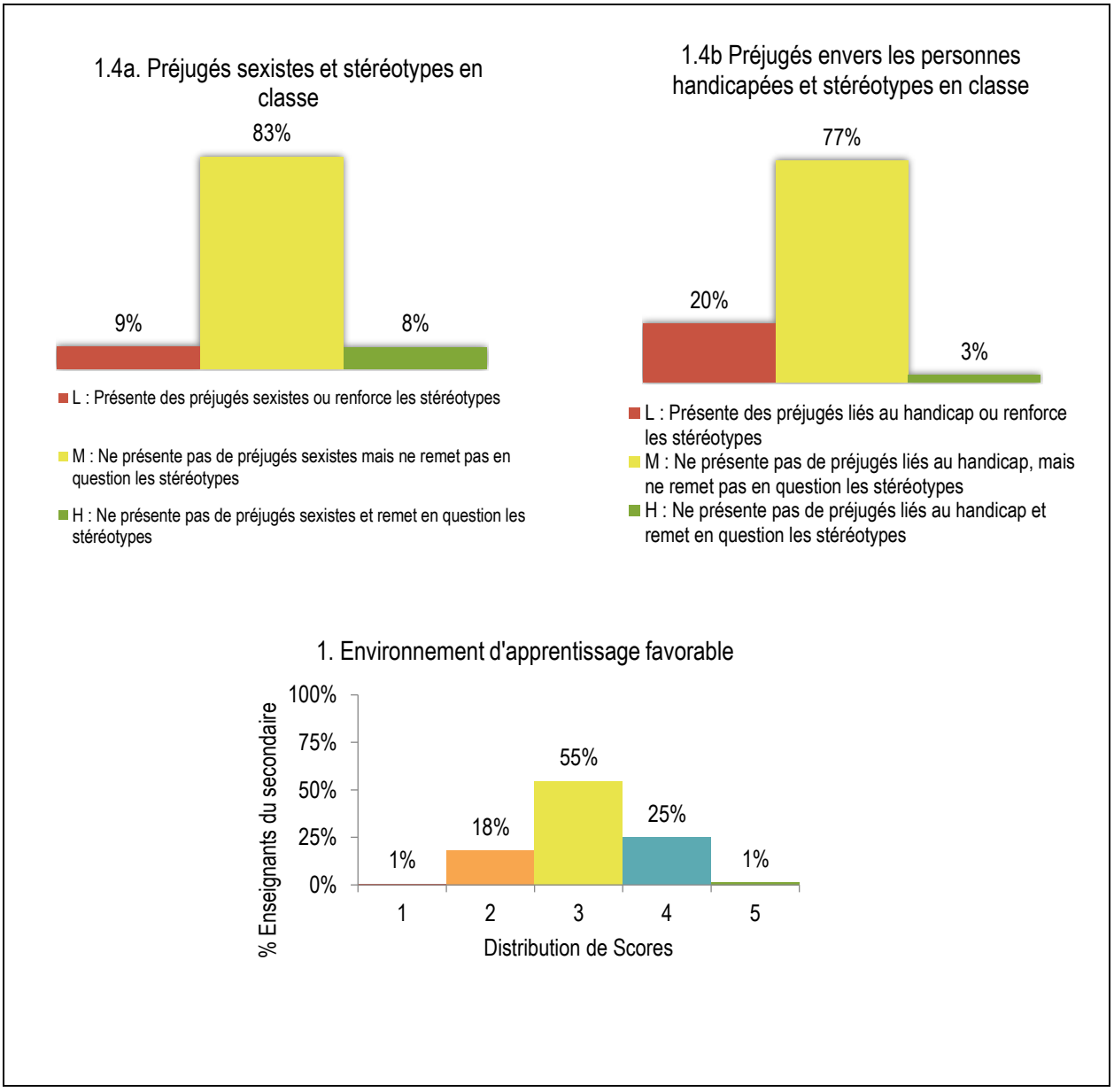
Environnement d'apprentissage favorable. En moyenne, les enseignants obtiennent 3,1 points sur les 5 possibles pour cet élément (**figure 3.3**). La **figure 3.4** montre la répartition des scores pour l'environnement d'apprentissage favorable et ses comportements respectifs.

Près de la moitié des enseignants traitent tous leurs élèves, et 41 % les traitent plus ou moins. Ce phénomène s'observe dans les classes du secondaire : dans les cas où l'enseignant dit « merci », « s'il vous plaît », « bonjour les élèves », il utilise les noms des élèves, mais ne les crie jamais, ne les humilie pas et ne les frappe jamais. Les trois quarts (75 %) des enseignants utilisent au moins un langage positif en classe. Par exemple, il peut dire « bravo », « bon travail », « super » ou « excellent » à un moment donné du cours. La plupart du temps (62 % des classes), aucun besoin d'élève n'est observé en classe ; cependant, lorsque les élèves expriment des besoins, seuls 11 % des enseignants y répondent et résolvent le problème rapidement. Par exemple, lorsqu'un élève dit à l'enseignant qu'il ne voit pas ce qui est écrit au tableau, l'enseignant lui demande de se rapprocher du tableau et/ou peut écrire les notes en plus grand. La grande majorité (75 %) des enseignants ne manifestent aucun préjugé lié au genre ou au handicap en classe, mais ne remettent pas non plus en question ces stéréotypes. Seuls 9 % des enseignants manifestent un préjugé lié au genre et 20 % renforcent ce préjugé. Par exemple, un enseignant peut renforcer ce préjugé en demandant uniquement aux garçons de répondre à des questions de mathématiques et uniquement aux filles de ranger la classe. De plus, un préjugé lié au handicap se manifeste en classe lorsqu'un enseignant exclut les élèves handicapés des activités régulières de la classe. **Globalement, la plupart des enseignants (55 %) obtiennent une note de 3 pour cet élément, mais environ 1 enseignant sur 4 obtient une note de 4 ou 5. Les enseignants en RDC affichent une capacité moyenne à mettre en œuvre les comportements de ce groupe d'éléments.**

Des exemples des différents comportements et des scores associés pour **l'élément 1 : Environnement d'apprentissage** favorable se trouvent dans le **tableau A2.1** des annexes.

Figure3.4 : Environnement d'apprentissage favorable





Source : TEACH Secondaire RDC 2025

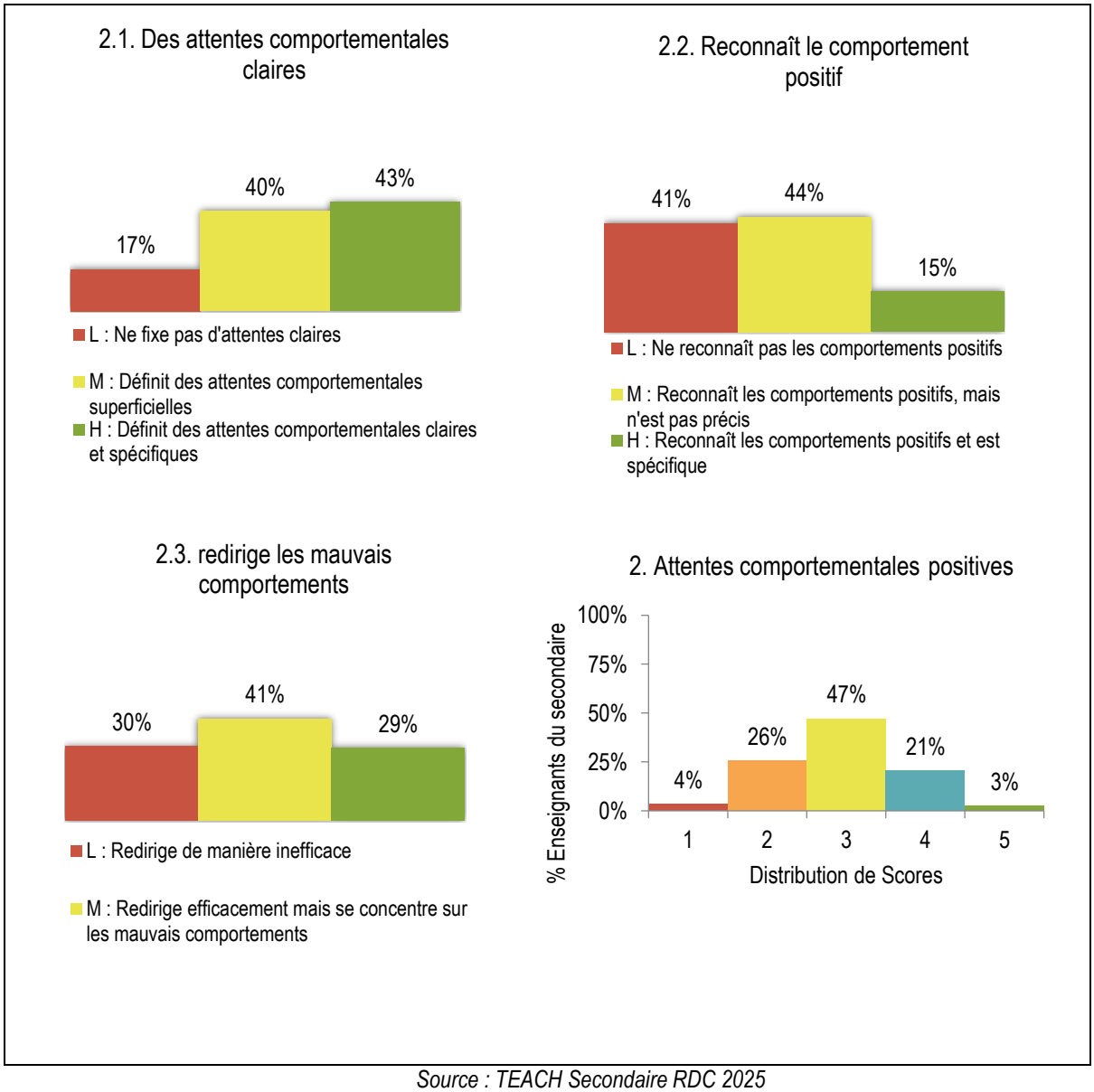
Attentes comportementales positives. En moyenne, les enseignants obtiennent 2,9 points sur les 5 points possibles dans cet élément **(Figure 3.3). La figure 3.5** montre la distribution des scores pour l'élément Attentes comportementales positives et ses comportements respectifs.

La grande majorité des enseignants du secondaire (83 %) fixent au moins quelques attentes comportementales superficielles, dont plus de 4 enseignants sur 10 qui formulent des attentes claires et précises concernant le comportement des élèves. Cela se manifeste lorsque les enseignants introduisent une activité de groupe et disent : « Discutons-en en groupe, et ne parlez pas tous en même temps. N'oubliez pas de parler un par un et de lever la main si vous souhaitez contribuer. » Près de 60 % des enseignants reconnaissent au moins certains

comportements positifs, sans toutefois les préciser. Par exemple, lorsqu'un petit groupe respecte les attentes comportementales, l'enseignant dit : « Ce groupe travaille bien ensemble » ou « Ce groupe fait du bon travail », sans expliquer pourquoi ni comment. Cependant, il convient de noter que 4 enseignants sur 10 ne reconnaissent pas du tout le comportement positif des élèves. Enfin, 70 % des enseignants réorientent efficacement les mauvais comportements dans leurs classes ; cependant, 41 % des élèves se concentrent sur le comportement inapproprié et près de 30 % se concentrent sur le comportement souhaité. Par exemple, l'enseignante se concentre sur le comportement inapproprié lorsqu'elle remarque que trois élèves ne travaillent pas sur les exercices assignés et dit : « Vous trois, arrêtez de parler, vous faites trop de bruit. » Ici, l'enseignante se concentre sur le comportement inapproprié plutôt que sur le comportement attendu. Par exemple, lorsqu'elle remarque que deux élèves parlent fort après avoir terminé leur activité en binôme et dit : « N'oubliez pas de parler doucement pour que les autres puissent se concentrer sur leur travail. » Suivant cette consigne, les élèves baissent le volume de leur voix. **Compte tenu de la répartition globale des scores, 47 % des enseignants obtiennent un score de 3 pour ce groupe d'éléments. Les résultats indiquent clairement que les enseignants ont un niveau de compétence moyen pour démontrer ces comportements en classe.**

Des exemples des différents comportements et des scores associés pour **l'élément 2 : Attentes comportementales positives** se trouvent dans le **tableau A2.2** des annexes.

Figure3.5 : Attentes comportementales positives



Source : TEACH Secondaire RDC 2025

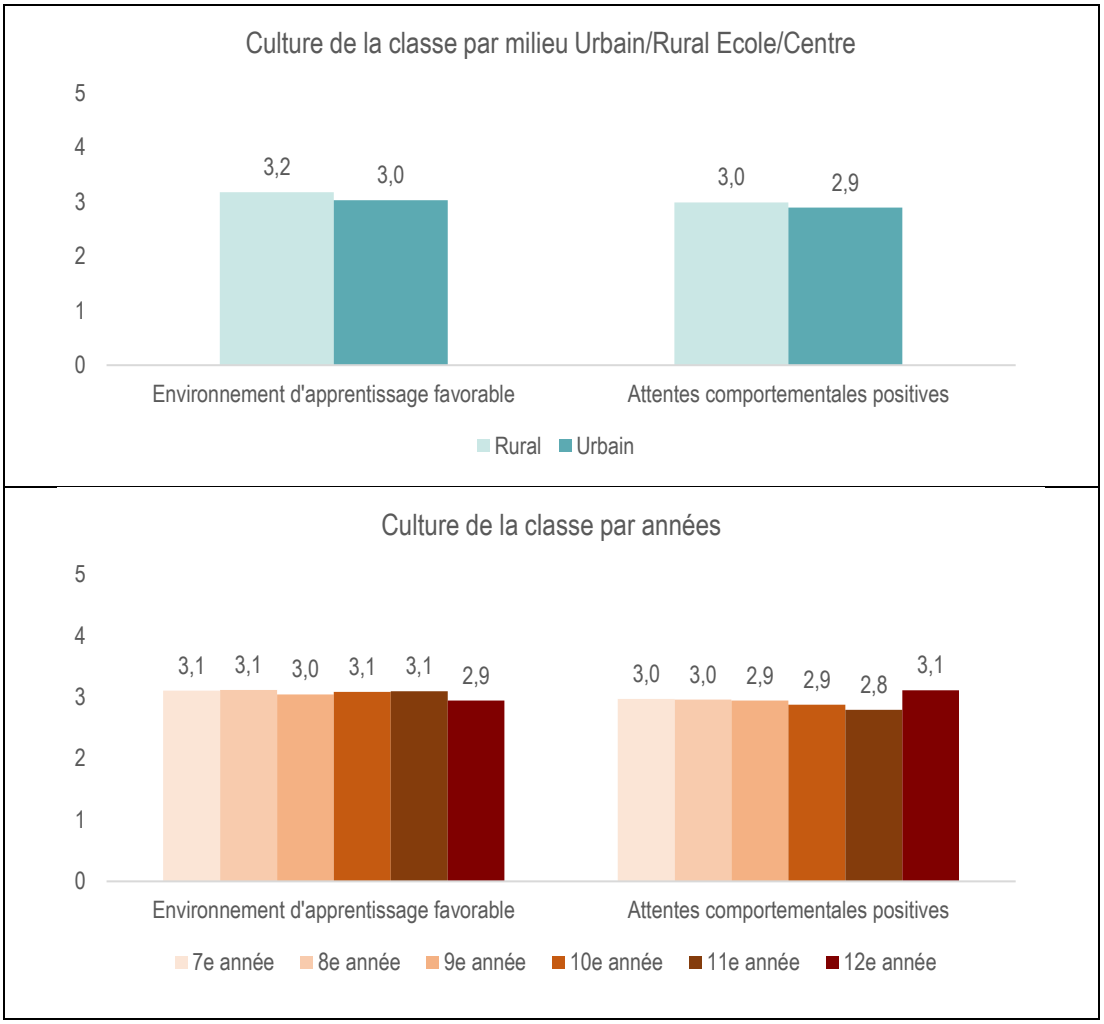
Culture de la classe : analyse de l'hétérogénéité

Figure 3.6 Présente les notes moyennes pour les deux éléments qui constituent la culture de la classe. Ces informations sont réparties en deux sous-catégories : école urbaine/rurale et niveau scolaire.

Dans le domaine de la culture de la classe, les enseignants du secondaire, tant en milieu rural qu'en milieu urbain, affichent des compétences moyennes, se situant dans la moyenne pour les deux éléments. Les enseignants en milieu rural obtiennent des résultats légèrement supérieurs à ceux de leurs homologues en milieu urbain pour la création d'un environnement d'apprentissage favorable (3,2 et 3,0 respectivement) et la définition d'attentes comportementales positives (3,0 et 2,9 respectivement) dans leurs classes.

De même, aucune différence significative n'a été observée entre les enseignants responsables des différents niveaux scolaires en ce qui concerne la création d'un environnement d'apprentissage favorable et la définition d'attentes comportementales positives. Tous les enseignants de niveau scolaire ont obtenu de meilleurs résultats en matière de création d'un environnement d'apprentissage favorable qu'en matière de définition d'attentes comportementales positives, les enseignants de 11e année affichant les résultats les plus faibles à cet égard (2,8).

Figure3.6 : Culture de la classe – Analyse de l'hétérogénéité



Source : TEACH Secondaire RDC 2025

3.2 Domaine 2 : Résultats de l'instruction

L'enseignement évalue si l'enseignant enseigne de manière à approfondir la compréhension des élèves et à encourager 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** pour favoriser la compréhension en articulant explicitement des objectifs pédagogiques alignés sur l'activité d'apprentissage, en expliquant le contenu à l'aide de multiples formes de représentation et en reliant l'activité d'apprentissage à d'autres connaissances du contenu, aux expériences des élèves ou à des problématiques concrètes, et en modélisant l'activité d'apprentissage par la mise en scène ou la réflexion à voix haute ; (ii) ne se contente pas de passer d'un sujet à l'autre, mais **vérifie la compréhension** par des questions, des invites ou d'autres stratégies pour évaluer le niveau de compréhension des élèves, en les suivant pendant les travaux de groupe et individuels, et en adaptant son enseignement à leur niveau ; (iii) fournit un **feedback** par des commentaires ou des invites spécifiques pour aider à clarifier les incompréhensions des élèves ou identifier leurs réussites ; et (iv) encourage les élèves à la **réflexion critique** en posant des questions ouvertes et en leur proposant des exercices de réflexion qui les obligent à analyser activement le contenu. Les élèves font preuve d'esprit critique en effectuant des tâches de réflexion, en expliquant leur réflexion à l'enseignant ou en posant des questions ouvertes.

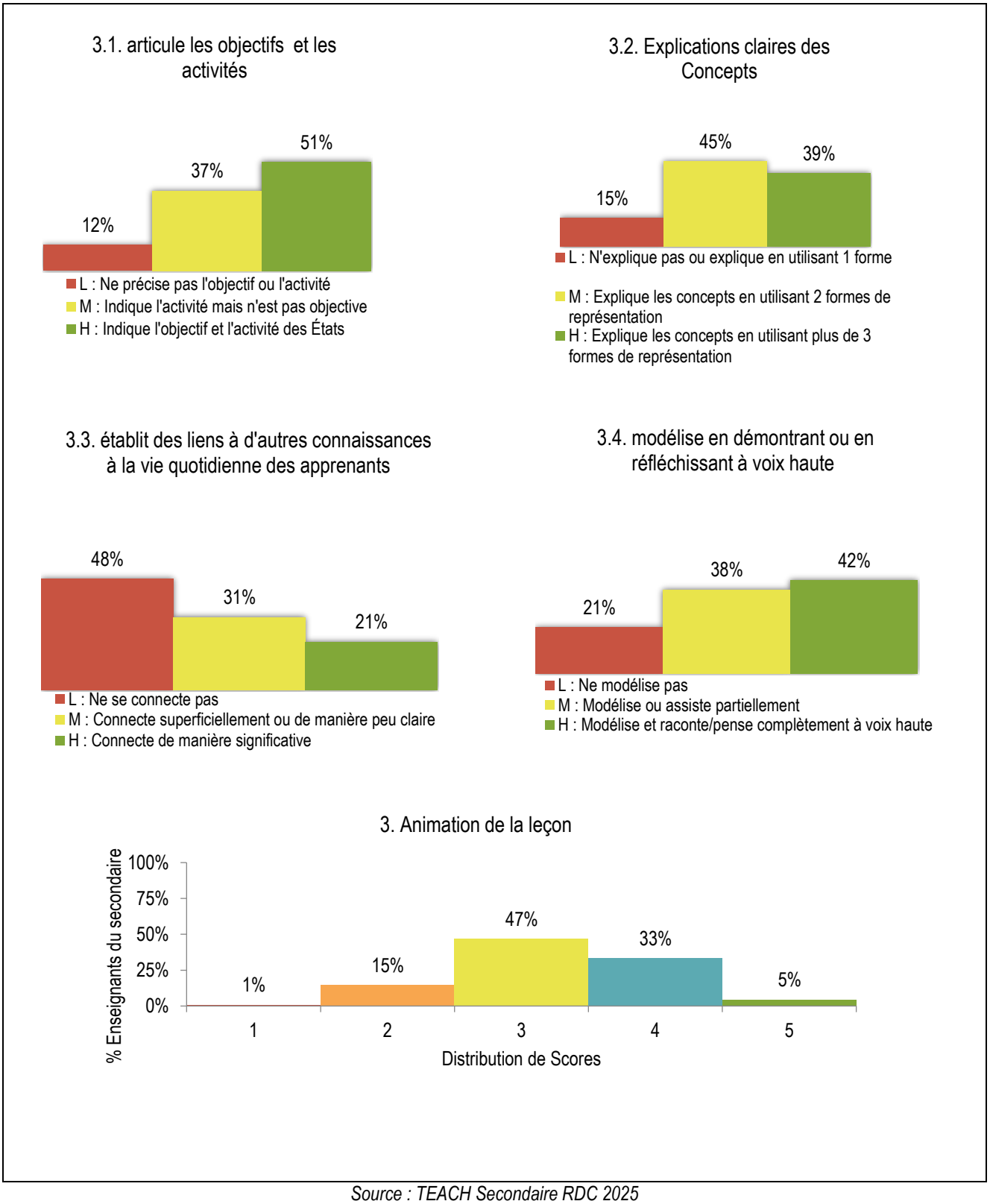
Dans l'ensemble, les enseignants ont obtenu des résultats modérés en matière d'instruction. En moyenne, ils obtiennent 2,9 points sur 5 dans ce domaine. Ils se sont montrés particulièrement efficaces pour animer les cours et vérifier le niveau de compréhension des élèves, et plutôt efficaces pour proposer des activités de réflexion critique et donner du feedback aux élèves (voir **figure 3.3**).

Animation de cours. En moyenne, les enseignants obtiennent 3,3 points sur les 5 points possibles dans cet élément (**Figure 3.3**). **Figure 3.7** montre la distribution des notes des enseignants pour l'élément de facilitation de la leçon et les comportements respectifs.

Les données révèlent que la moitié des enseignants (51 %) énoncent explicitement l'objectif du cours, et que toutes les activités s'alignent sur cet objectif. Par exemple, l'enseignant peut dire : « Aujourd'hui, nous allons apprendre à trouver le mode d'un ensemble de données. » De plus, 84 % des enseignants utilisent deux ou trois formes de représentation pour expliquer le contenu du cours. Dans une classe du secondaire, l'enseignant utilise trois formes de représentation pendant le cours. Lors d'un cours de biologie, il explique oralement le fonctionnement d'un microscope et ses différentes parties. L'enseignant montre ensuite comment utiliser un microscope à l'aide d'un instrument réel. Plus tard dans le cours, il montre le schéma d'une cellule au tableau. Un peu plus de la moitié des enseignants (52 %) établissent un lien, soit superficiellement (31 %), ou de manière significative (21 %), dans le cours, avec d'autres connaissances, la vie quotidienne des élèves ou des problèmes concrets. Par exemple, un enseignant établit un lien significatif et clair pendant un cours de chimie lorsqu'il Relie les causes de la pollution atmosphérique à la vie quotidienne des élèves et à des problèmes concrets. L'enseignant explique : « Les gaz d'échappement des véhicules polluent notre environnement. Dans notre ville, la fumée de diesel pollue l'air, l'eau et les sols. » Enfin, plus de 4 enseignants sur 10 (42 %) modélisent intégralement les activités d'apprentissage pendant leurs cours en démontrant et en réfléchissant à voix haute. En classe, ce comportement peut être observé lorsque l'enseignant montre des solutions à un problème mathématique (démontre une procédure) et, ce faisant, exprime ses pensées à chaque étape (réfléchit à voix haute). **La répartition globale des scores des éléments montre que 80 % des enseignants obtiennent un niveau supérieur à la moyenne, avec une note de 3 ou 4, lorsqu'ils démontrent les comportements de ce groupe d'éléments.**

Des exemples des différents comportements et des scores associés pour **l'élément 3 : Environnement d'apprentissage favorable** se trouvent dans le tableau **A2.3** des annexes.

Figure3.7 : Animation de cours



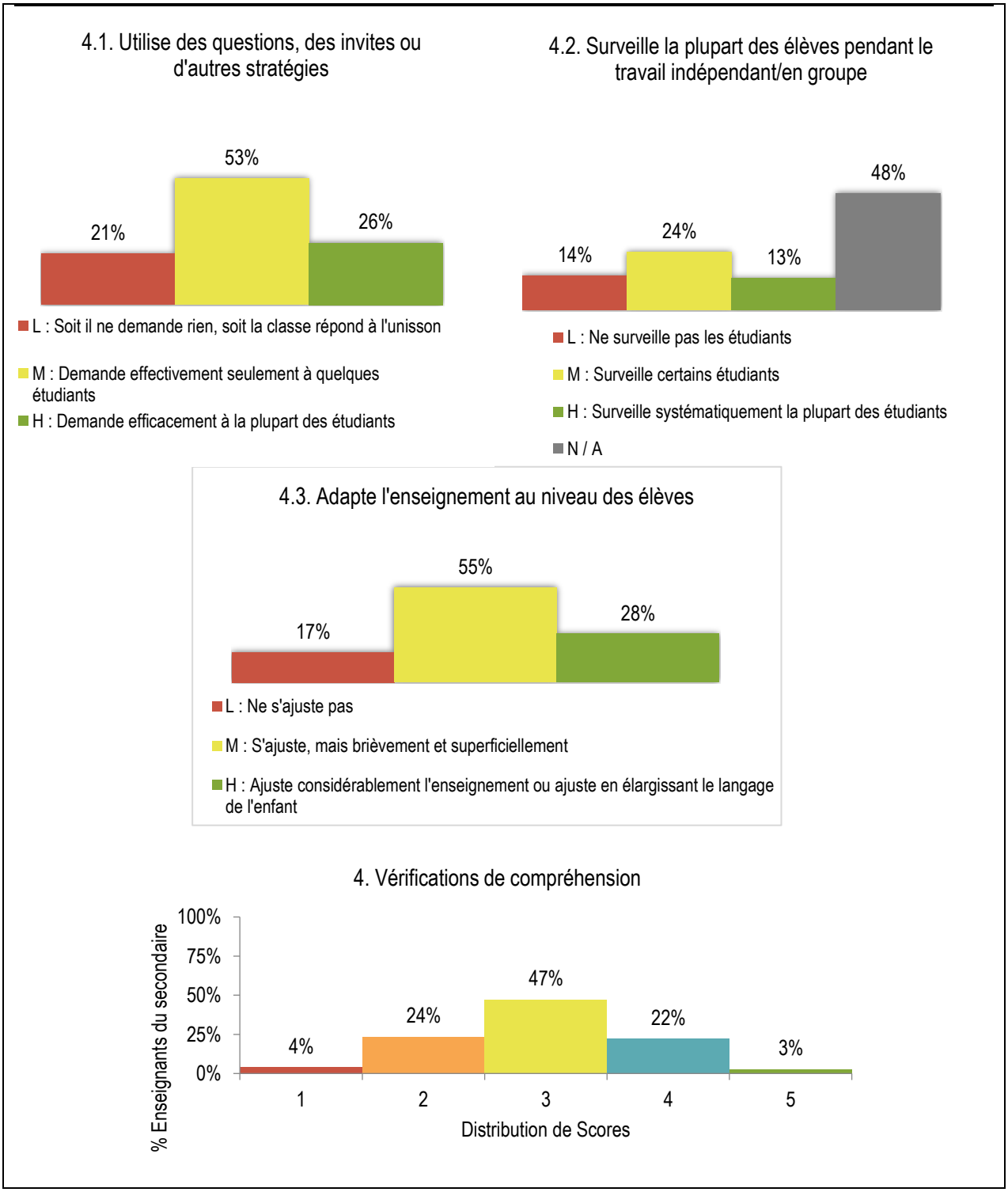
Source : TEACH Secondaire RDC 2025

Vérification de compréhension En moyenne, les enseignants obtiennent 3,0 points sur les 5 points possibles dans cet élément (**Figure 3.3**). ***Figure 3.8*** montre la distribution des notes des enseignants pour les contrôles de compréhension de l'élément et ses comportements respectifs.

Plus de la moitié (53 %) des enseignants posent des questions ou utilisent d'autres stratégies pour évaluer le niveau de compréhension de quelques élèves seulement. Un exemple de ce comportement dans une classe du secondaire est la question suivante : « Qui peut me donner un exemple d'angle rentrant ? » Seuls quelques élèves répondent en levant la main, et l'enseignant demande à un ou deux élèves de répondre. Bien que près de la moitié des enseignants (49 %) ne proposent pas de travaux individuels ou en petits groupes pendant leurs cours, parmi ceux qui le font, 24 % surveillent l'exactitude du travail de certains élèves, écoutent des discussions en petits groupes, clarifient des concepts et/ou posent des questions. Enfin, 55 % des enseignants adaptent brièvement et superficiellement leur enseignement aux besoins des élèves. Par exemple : Lorsqu'un enseignant demande à un élève d'expliquer la fonction du squelette central humain et que celui-ci a du mal à s'en souvenir, il lui demande de se référer à une section de son manuel. **La répartition globale des scores des éléments montre que près de la moitié des enseignants (47 %) obtiennent un score moyen de 3 lorsqu'ils démontrent les comportements de ce groupe d'éléments**.

Des exemples des différents comportements et des scores associés pour **l'élément 4 : Vérifications de compréhension** se trouvent dans le **tableau A2.4** des annexes.

Figure3.8 : Vérifications de compréhension

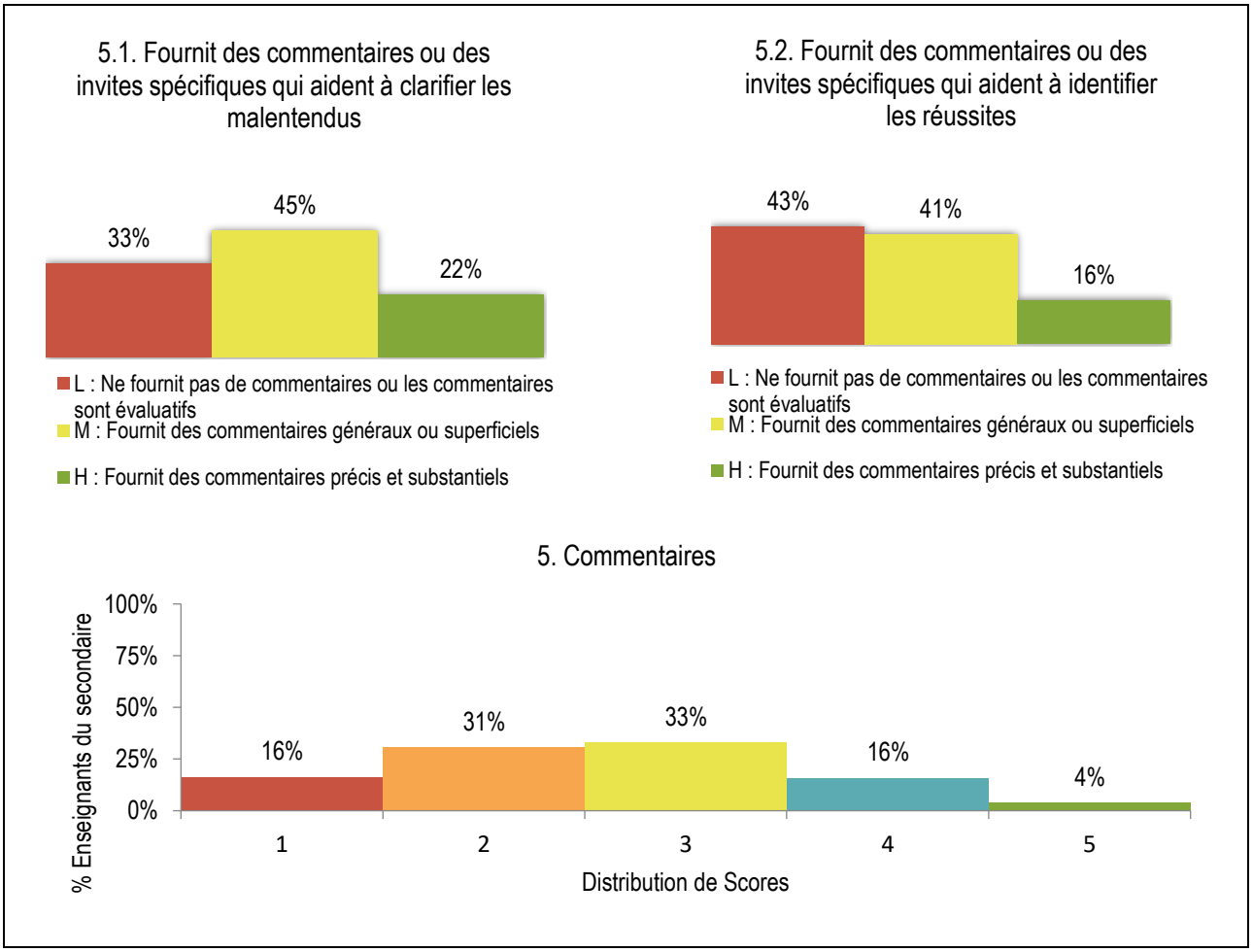


Source : TEACH Secondaire RDC 2025

Commentaires. En moyenne, les enseignants obtiennent 2,6 points sur les 5 points possibles dans cet élément (figure 3.3).*Erreur ! Source du renvoi introuvable.****9*** montre la distribution des notes des enseignants pour l'élément de rétroaction et ses comportements respectifs.

Lorsqu'ils formulent des commentaires pour clarifier les incompréhensions des élèves, 45 % des enseignants du secondaire formulent des remarques générales ou superficielles. Ce comportement peut être observé en cours de mathématiques lorsque l'enseignant dit : « Vous avez oublié d'inclure le signe moins », sans fournir d'informations supplémentaires. Il convient également de noter que plus d'un tiers des enseignants (33 %) ne formulent aucun commentaire sur les incompréhensions des élèves ou que leurs commentaires sont uniquement évaluatifs (par exemple, « C'est faux »). Plus de 4 enseignants sur 10 (43 %) ne formulent aucun commentaire sur les réussites des élèves ou que leurs seuls commentaires sont évaluatifs (par exemple, « C'est correct »). Par exemple, Lorsqu'un élève répond correctement à la question d'un enseignant, ce dernier répond simplement « C'est correct » et passe à autre chose. L'enseignant peut également ignorer la bonne réponse de l'élève et poser une question à un autre élève sans fournir de rétroaction. **À l'échelle mondiale, 80 % des enseignants ont adopté ces comportements à un niveau moyen ou inférieur à la moyenne, 33 % obtenant une note de 3, 31 % une note de 2 et 16 % une note de 1. D'après les résultats, les comportements relevant du groupe d'éléments « Retour d'information » sont des compétences que les enseignants de la RDC doivent améliorer.**
Des exemples des différents comportements et des scores associés pour **l'élément 5 : Rétroaction** se trouvent dans le **tableau A2.5** des annexes.

Figure3.9 : Commentaires



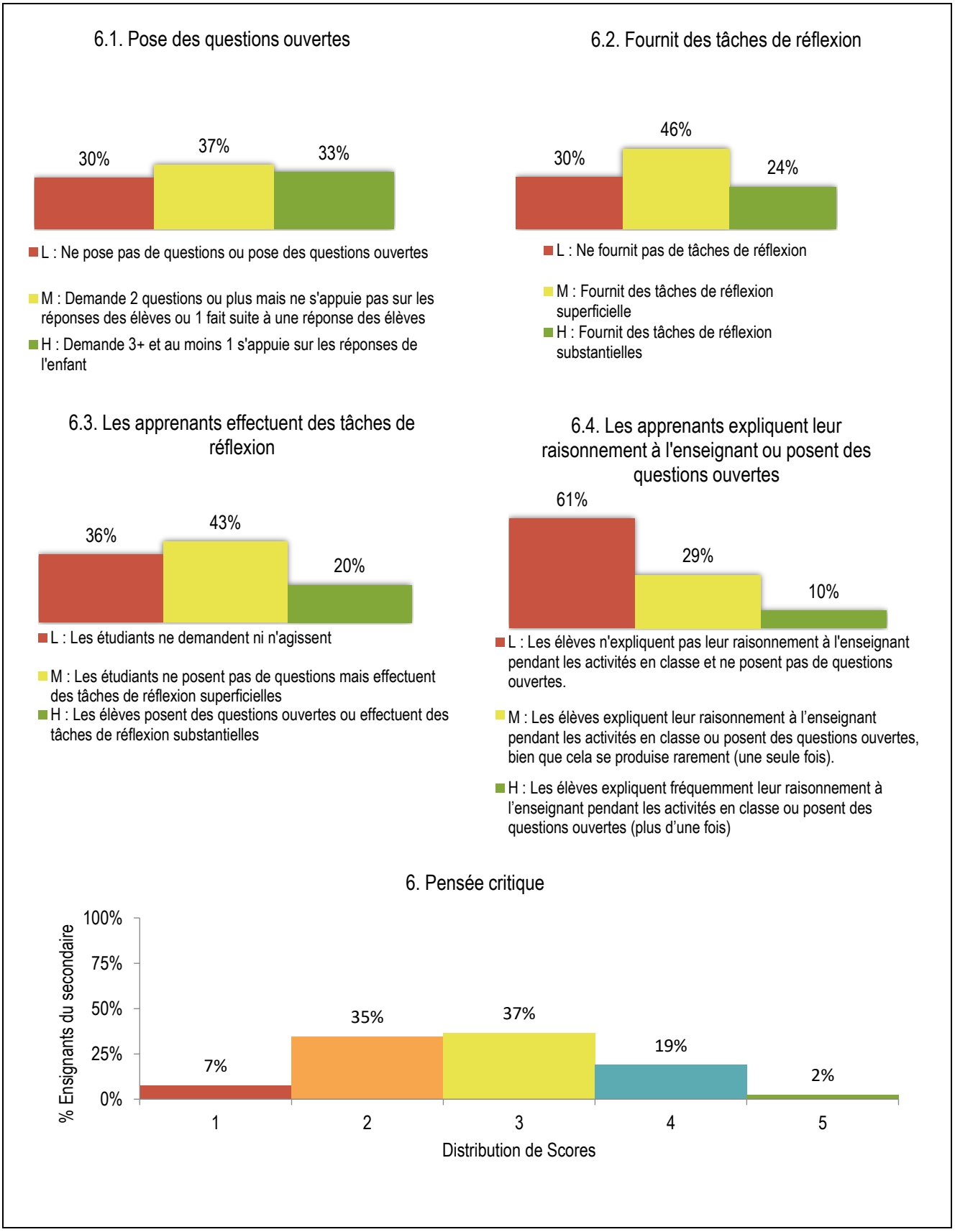
Source : TEACH Secondaire RDC 2025

Pensée critique. En moyenne, les enseignants obtiennent 2,7 points sur les 5 possibles pour cet élément (f**igure 3.3)**. La **figure 3.10** montre la répartition des scores des enseignants pour l'élément de pensée critique et ses comportements respectifs.

Plus d'un tiers des enseignants (37 %) posent au moins deux questions ouvertes, mais ne s'appuient pas sur les réponses des élèves, ou posent deux questions ouvertes et une suite à une réponse. Ce comportement se manifeste dans une classe de langue et littérature lorsque l'enseignant demande : « Vous avez des examens la semaine prochaine. Qu'est-ce qui vous inquiète le plus ? » Après la réponse d'un élève, l'enseignant poursuit en demandant : « Qu'allez-vous faire cette semaine pour vous préparer à l'examen ? » Un autre tiers (33 %) des enseignants posent des questions ouvertes aux élèves et s'appuient sur leurs réponses. Par exemple, en cours de chimie, l'enseignant demande : « Comment pourrions-nous aborder la mise en place de cette expérience scientifique ? » Plus tard dans la leçon, l'enseignant demande : « Que pensez-vous qu'il se passera dans cette expérience ? » Après la réponse de l'élève, l'enseignant poursuit en demandant : « Pourquoi pensez-vous cela ? » Bien que la plupart des enseignants (70 %) proposent aux élèves des exercices de réflexion, dans 46 % de ces classes, ces exercices sont superficiels. Par exemple, l'enseignant demande aux élèves de venir au tableau pour compléter des phrases avec le mot ou le verbe correct, ou de comparer un ensemble de faits et d'opinions et de décider lequel correspond le mieux à chaque catégorie. Lorsque des exercices de réflexion sont proposés, dans 43 % de ces classes, moins des deux tiers des élèves les réalisent. Dans la majorité des classes du secondaire (61 %), les élèves n'expliquent pas leur raisonnement et ne posent pas de questions ouvertes ; ils répondent aux questions par des réponses brèves comme « Oui » ou « Non » ou en évoquant un fait simple. Par exemple, lors d'un cours de mathématiques, l'enseignant demande : « Quelle est la probabilité d'obtenir deux six lorsque deux dés sont lancés ? » L'élève répond « 1/36 », mais n'explique pas comment il a trouvé la réponse. **La répartition mondiale des scores révèle que 79 % – soit près de 8 enseignants sur 10 – obtiennent un score de 3 ou moins pour ce groupe d'éléments. Les données montrent clairement que l'élément « Pensée critique » et les trois comportements associés sont des compétences que les enseignants du secondaire en RDC doivent améliorer.**

Des exemples des différents comportements et des scores associés pour **l'élément 6 : Pensée critique** se trouvent dans le **tableau A2.6** des annexes.

Figure3.10 : Pensée critique



Source : TEACH Secondaire RDC 2025

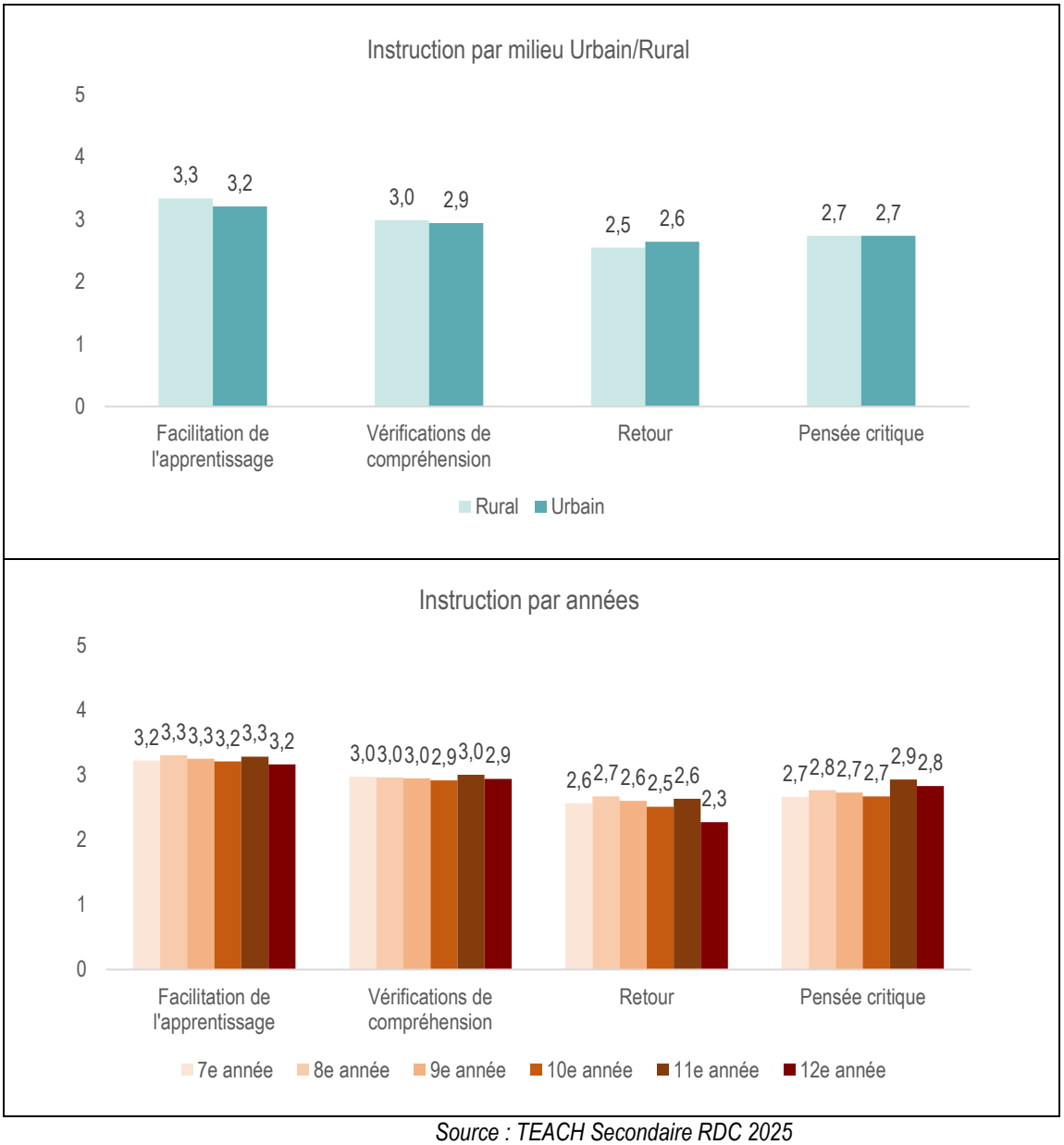
Instruction : Analyse d'hétérogénéité

Figure 3.11 Indique les notes moyennes pour les quatre éléments qui constituent l'instruction. Ces informations sont réparties en deux sous-catégories : école urbaine/rurale et niveau scolaire.

Les enseignants des écoles rurales et urbaines ne présentent aucune différence significative pour aucun des quatre éléments du domaine d'enseignement ; les deux groupes d'enseignants obtiennent les meilleurs résultats en animation de cours et les moins bons en rétroaction. Cependant, les enseignants des écoles rurales sont légèrement meilleurs que leurs collègues des écoles urbaines pour animer leurs cours (respectivement 3,3 et 3,2) et vérifier le niveau de compréhension des élèves (respectivement 3,0 et 2,9). En revanche, les enseignants des écoles rurales sont légèrement moins bons que ceux des écoles urbaines pour ce qui est de la rétroaction sur les incompréhensions et les réussites des élèves (respectivement 2,5 et 2,6), mais ils obtiennent des résultats équivalents pour le développement de l'esprit critique des élèves (tous deux avec un score de 2,7).

Il n'y a pas de différence significative entre les enseignants responsables des différents niveaux scolaires pour aucun des quatre éléments du domaine d'instruction ; les enseignants de tous les niveaux scolaires sont les plus performants en animation de cours et les moins performants en rétroaction. Les enseignants de terminale sont nettement moins performants que les enseignants des autres niveaux scolaires pour ce qui est de la rétroaction aux élèves sur leurs réussites et leurs incompréhensions. Les enseignants de huitième et de première figurent systématiquement parmi les plus performants pour les quatre éléments de l'instruction.

Figure3.11 : Instruction – Analyse d'hétérogénéité



Source : TEACH Secondaire RDC 2025

Domaine 3 : Résultats des compétences socio-émotionnelles

Les compétences socio-émotionnelles évaluent si l'enseignant favorise les compétences sociales et émotionnelles qui encouragent les élèves à réussir, tant en classe qu'en dehors. Pour développer ces compétences, l'enseignant (i) inculque l'**autonomie** en offrant aux élèves la possibilité de faire des choix et d'assumer des rôles significatifs en classe. Les élèves manifestent leur autonomie en se portant volontaires pour participer aux activités en classe ; (ii) favorise la **persévérance** en reconnaissant les efforts des élèves, plutôt qu'en se concentrant uniquement sur leur intelligence ou leurs aptitudes naturelles, en adoptant une attitude positive face aux difficultés des élèves, en considérant l'échec et les frustrations comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage et en encourageant les élèves à se fixer des objectifs à court et à long terme ; et (iii) favorise les **compétences sociales et collaboratives** en encourageant la collaboration par l'interaction entre pairs et en promouvant les compétences interpersonnelles, telles que la prise de perspective, l'empathie, la régulation des émotions et la résolution de problèmes sociaux. Les élèves manifestent leurs compétences sociales et collaboratives en collaborant entre eux par l'interaction entre pairs.

Dans l'ensemble, les enseignants n'ont pas obtenu de bons résultats en compétences socio-émotionnelles. En moyenne, ils obtiennent 2,0 points sur 5 dans ce domaine. Ils se sont montrés très inefficaces pour développer les compétences sociales et collaboratives, et peu efficaces pour offrir des choix aux élèves ni pour développer leur persévérance (**voir figure 3.3**).

Autonomie. En moyenne, les enseignants obtiennent 2,3 points sur les 5 points possibles dans cet élément (**figure 3.3**).

Trois enseignants du secondaire sur cinq (61 %) n'offrent pas explicitement de choix aux élèves en classe. Par exemple, lors d'un cours de mathématiques, l'enseignant demande aux élèves de résoudre une série d'équations mathématiques en suivant une procédure prédéfinie. De plus, 57 % des enseignants ne donnent pas aux élèves la possibilité d'assumer un rôle en classe. Dans une classe du secondaire, ce comportement peut se manifester lorsque le cours est principalement magistral et très structuré, et que la participation des élèves se limite à la transcription d'informations. Dans ce type de cours, les élèves n'ont jamais l'occasion de venir au tableau ni de lire un texte à voix haute. Enfin, dans près de six classes sur dix (59 %), au moins quelques élèves se portent volontaires pour participer aux activités en classe (39 %). Dans ces classes, lorsque l'enseignant pose une question, seuls quelques élèves lèvent la main pour répondre ; plus tard, lorsqu'il pose une autre question, ces mêmes élèves lèvent la main. **Globalement, 65 % des enseignants ont obtenu des résultats inférieurs à la moyenne, avec une note de 2 ou 1, pour ce groupe d'éléments. L'analyse révèle que les trois comportements associés à l'autonomie sont des compétences qui pourraient être améliorées dans les classes secondaires en RDC.**

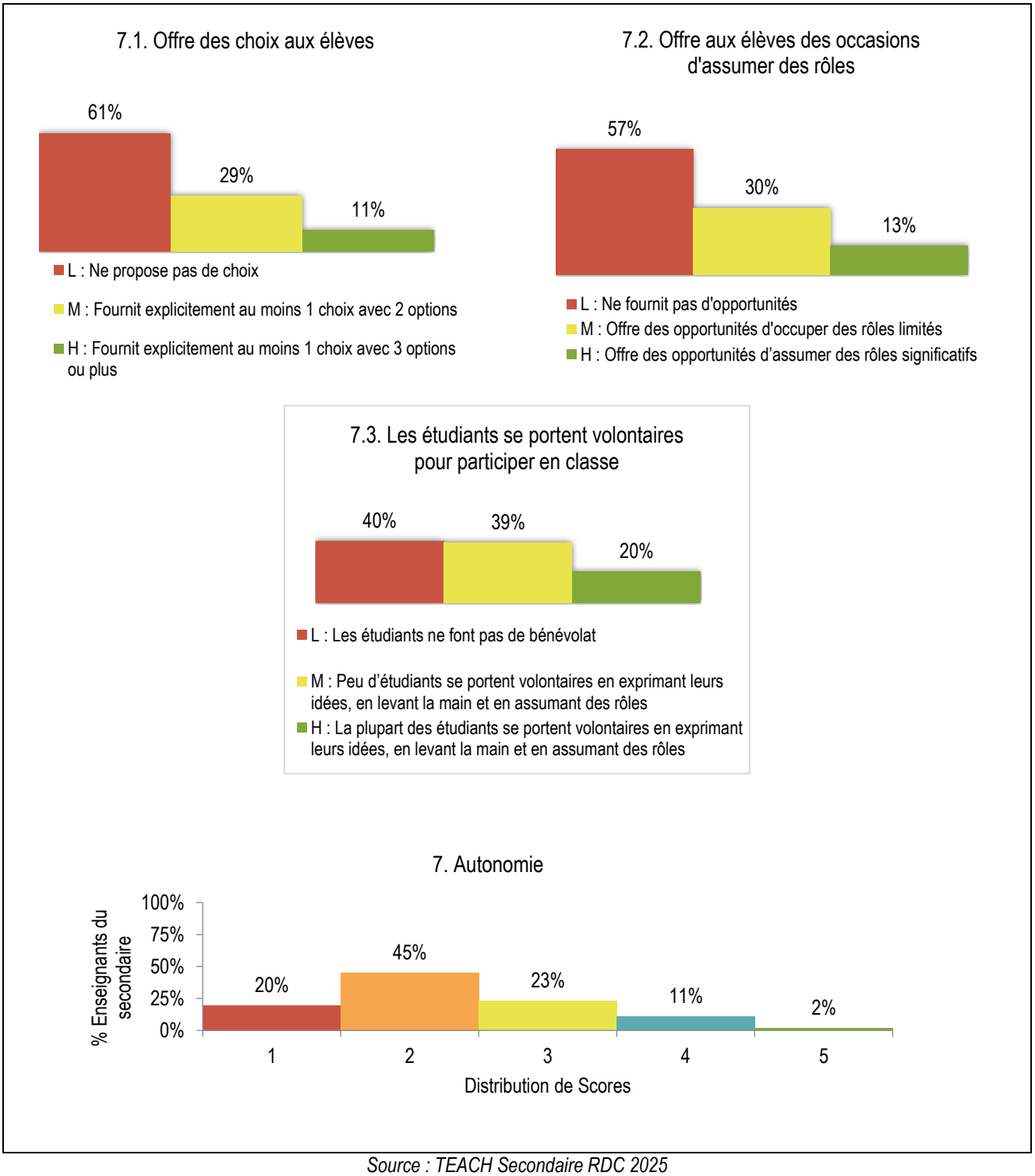
Des exemples des différents comportements et des scores associés pour **l'élément 7 : Autonomie** se trouvent dans le **tableau A2.7** des annexes.

Figure3.12 : Autonomie***12*** montre la distribution des scores des enseignants pour l'élément d'autonomie et ses comportements respectifs.

Trois enseignants du secondaire sur cinq (61 %) n'offrent pas explicitement de choix aux élèves en classe. Par exemple, lors d'un cours de mathématiques, l'enseignant demande aux élèves de résoudre une série d'équations mathématiques en suivant une procédure prédéfinie. De plus, 57 % des enseignants ne donnent pas aux élèves la possibilité d'assumer un rôle en classe. Dans une classe du secondaire, ce comportement peut se manifester lorsque le cours est principalement magistral et très structuré, et que la participation des élèves se limite à la transcription d'informations. Dans ce type de cours, les élèves n'ont jamais l'occasion de venir au tableau ni de lire un texte à voix haute. Enfin, dans près de six classes sur dix (59 %), au moins quelques élèves se portent volontaires pour participer aux activités en classe (39 %). Dans ces classes, lorsque l'enseignant pose une question, seuls quelques élèves lèvent la main pour répondre ; plus tard, lorsqu'il pose une autre question, ces mêmes élèves lèvent la main. **Globalement, 65 % des enseignants ont obtenu des résultats inférieurs à la moyenne, avec une note de 2 ou 1, pour ce groupe d'éléments. L'analyse révèle que les trois comportements associés à l'autonomie sont des compétences qui pourraient être améliorées dans les classes secondaires en RDC.**

Des exemples des différents comportements et des scores associés pour **l'élément 7 : Autonomie** se trouvent dans le **tableau A2.7** des annexes.

Figure3.12 : Autonomie



Source : TEACH Secondaire RDC 2025

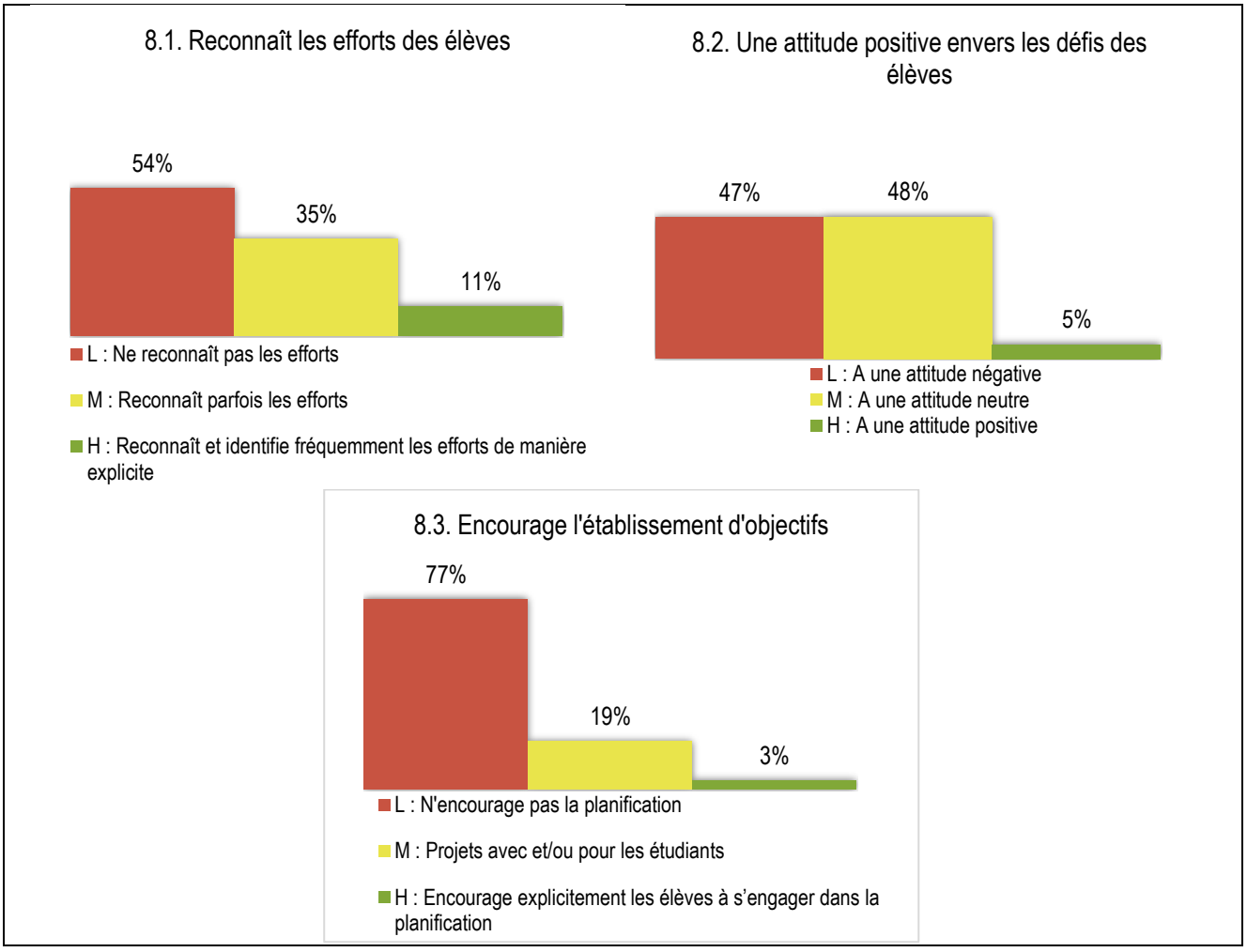
Persévérance. En moyenne, les enseignants obtiennent 2,1 points sur les 5 possibles dans cet élément (**figure 3.3**). La **figure3.13** montre la distribution des scores des enseignants pour l'élément de persévérance et ses comportements respectifs.

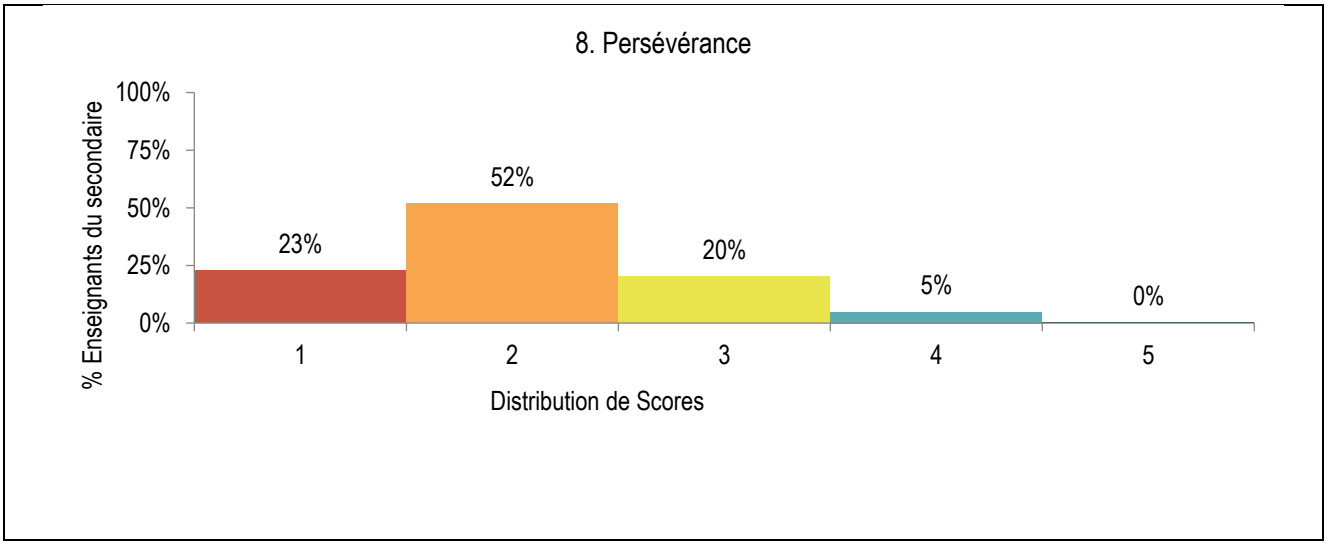
Plus de la moitié des enseignants du secondaire (54 %) ne reconnaissent pas les efforts de leurs élèves. Par exemple, en classe, même si l'enseignant félicite les élèves pour leur « intelligence », il ne se concentre pas sur

leurs efforts ou leur travail. Il se contente de dire : « Bravo ! Vous êtes vraiment brillants ! » Près de la moitié des enseignants (48 %) adoptent une attitude neutre face aux difficultés des élèves (quand ils font des erreurs ou sont confus). Cela signifie que, même s'ils ne pénalisent pas les élèves qui font des erreurs ou qui ont des difficultés avec un nouveau concept, ils ne leur font pas comprendre que l'échec et la frustration font partie intégrante du processus d'apprentissage. Par exemple, si un élève a du mal à résoudre une équation mathématique au tableau, l'enseignant lui donne simplement la réponse de manière neutre (c'est-à-dire sans colère ni impatience). Cependant, il est important de noter que 47 % des enseignants ont une attitude négative face aux difficultés des élèves et peuvent les réprimander explicitement pour leurs erreurs ou s'impatienter parce qu'ils prennent le temps de comprendre un nouveau concept. De plus, plus des trois quarts (77 %) des enseignants n'encouragent pas leurs élèves à se fixer des objectifs à court ou à long terme. **Si l'on examine les scores globaux, la grande majorité des enseignants affichent des performances médiocres dans ce groupe de comportements, les trois quarts (75 %) obtenant un score de 2 ou 1. Les données montrent clairement que les enseignants du secondaire en RDC éprouvent des difficultés avec l'élément « Persévérance » et ses trois comportements et pourraient bénéficier d'un soutien pour améliorer ces compétences en classe.**

Des exemples des différents comportements et des scores associés pour **l'élément 8 : Persévérance** se trouvent dans le tableau **A2.8** des annexes.

Figure3.13 : Persévérance





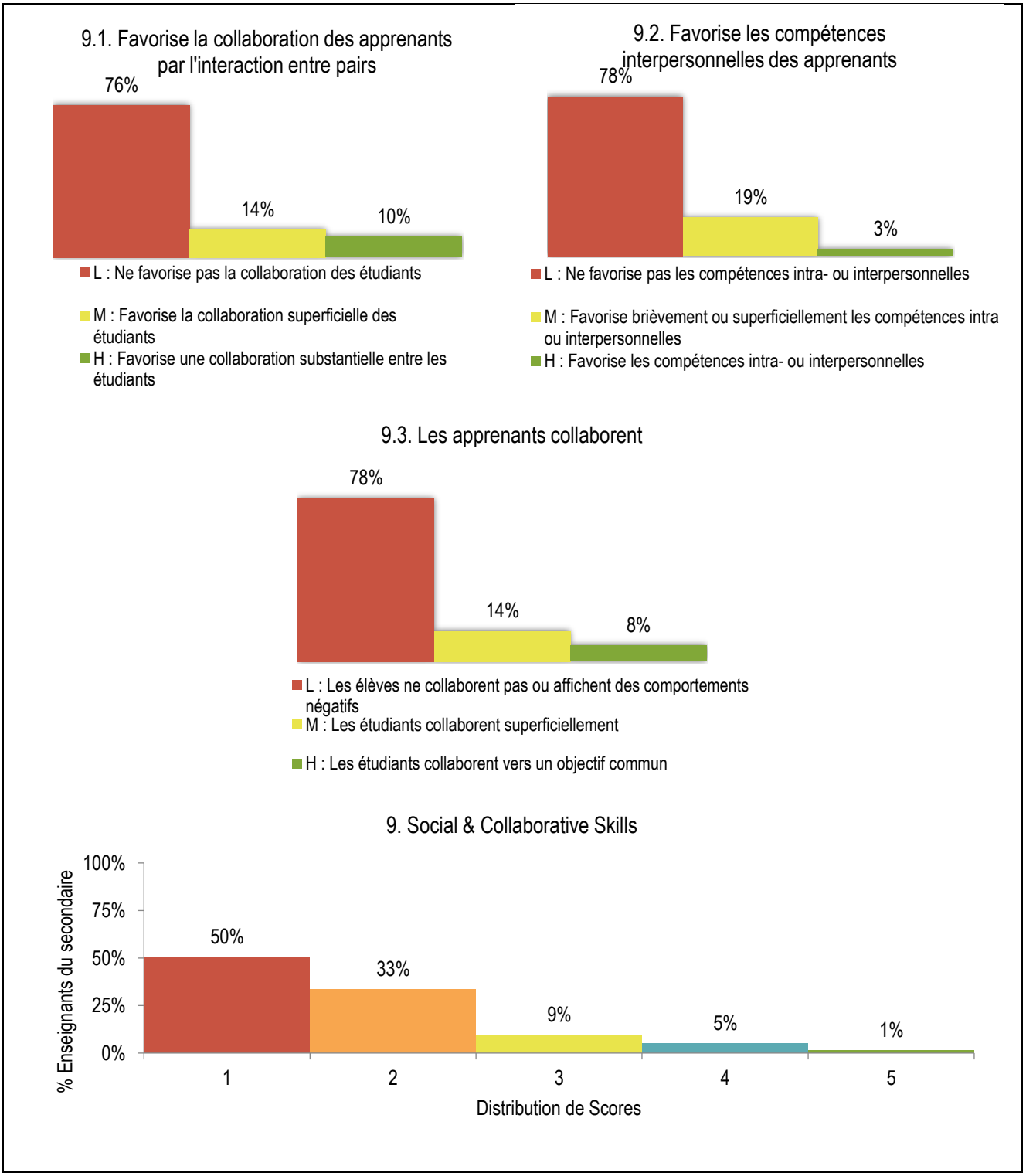
Source : TEACH Secondaire RDC 2025

Compétences sociales et collaboratives. En moyenne, ils obtiennent 1,7 point sur les 5 points possibles dans cet élément (**figure 3.3**). La **figure 3.14** montre la distribution des scores des enseignants pour l'élément compétences sociales et collaboratives et ses comportements respectifs.

La grande majorité des enseignants du secondaire (76 %) ne favorisent pas la collaboration entre élèves par l'interaction entre pairs. Ce comportement est manifeste en classe lorsque l'enseignant n'offre aucune possibilité à ses élèves de travailler en groupe ou en binôme. De même, près de 4 enseignants sur 5 (78 %) ne favorisent pas les compétences interpersonnelles avec leurs élèves. Par exemple, pendant un cours, l'enseignant ne dit jamais aux élèves de « s'entraider » ou de « collaborer avec leur chef de groupe ». De plus, 78 % des élèves ne collaborent pas entre eux ou, lorsqu'ils le font, affichent un comportement négatif. Par exemple, lorsqu'on leur demande de choisir des partenaires pour une activité, les élèves n'interagissent pas avec leurs pairs et travaillent uniquement de manière autonome. Ils peuvent également adopter des comportements négatifs tels que la pression, le harcèlement ou l'exclusion volontaire d'un ou plusieurs de leurs pairs de l'activité de groupe. **La répartition des scores globaux révèle que la grande majorité des enseignants du secondaire (84 %) obtiennent un score inférieur à la moyenne pour cet élément, plus de la moitié d'entre eux (51 %) obtenant une note de 1, démontrant une faible capacité à mettre en œuvre ces comportements. Les données révèlent clairement que les enseignants du secondaire en RDC ont des difficultés avec l'élément des compétences socio-émotionnelles et ses trois comportements associés et pourraient bénéficier d'un soutien pour améliorer ces compétences en classe.**

Des exemples des différents comportements et des scores associés pour **l'élément 9 : Compétences sociales et collaboratives** se trouvent dans le **tableau A2.9** des annexes.

Figure3.14 : Compétences sociales et collaboratives



Source : TEACH Secondaire RDC 2025

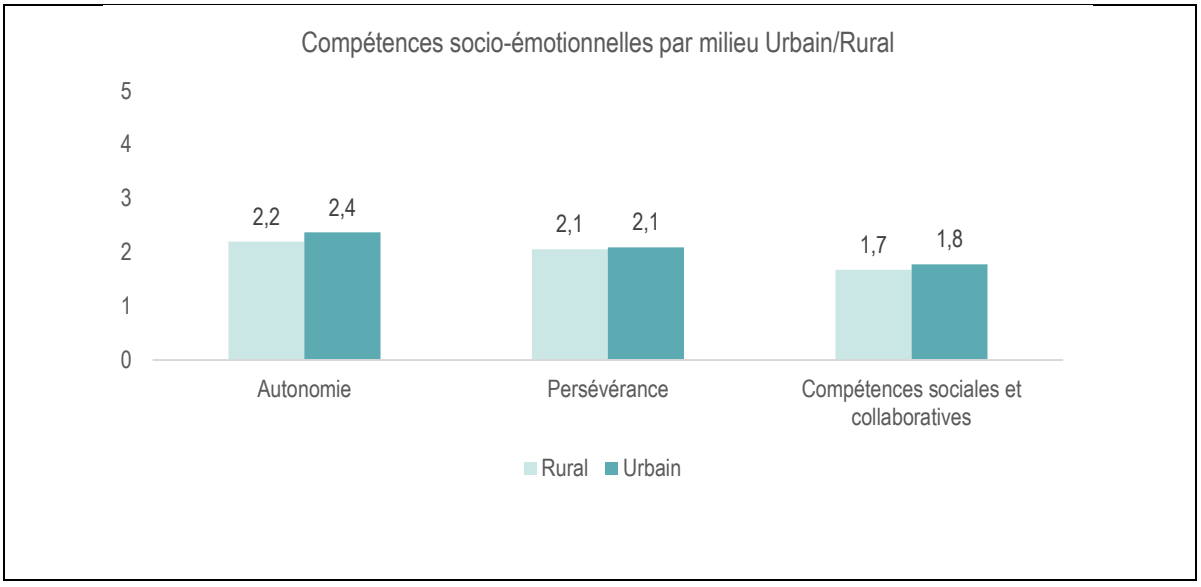
Compétences socio-émotionnelles : analyse de l'hétérogénéité

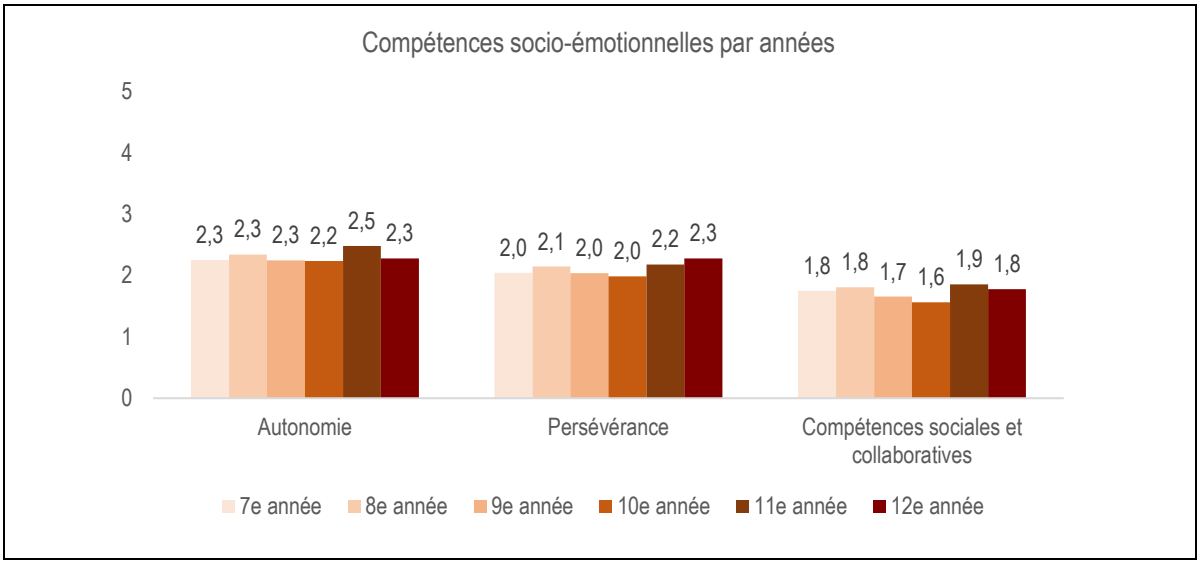
La ***Figure 3.15*** présente les scores moyens pour les trois éléments qui constituent les compétences socio-émotionnelles. Ces informations sont réparties en deux sous-catégories : école urbaine/rurale et niveau scolaire.

Les enseignants ruraux et urbains ne présentent aucune différence significative dans aucun des trois éléments du domaine des compétences socio-émotionnelles. Cependant, les enseignants ruraux obtiennent de moins bons résultats que leurs homologues urbains pour développer l'autonomie des élèves (2,2 et 2,4 respectivement) et pour promouvoir les compétences sociales et collaboratives des élèves (1,7 et 1,8 respectivement). Les deux groupes d'enseignants obtiennent un score équivalent (2,1) pour ce qui est de leur capacité à encourager la persévérance de leurs élèves.

Il n'y a pas de différence significative entre les enseignants responsables des différents niveaux scolaires pour aucun des trois éléments du domaine des compétences socio-émotionnelles. Les enseignants de 11e année obtiennent les meilleurs résultats pour développer l'autonomie des élèves (2,5) et promouvoir les compétences sociales et collaboratives chez leurs élèves (1,9) et sont devancés seulement par les enseignants de 12e année pour favoriser la persévérance des élèves (2,2).

Figure3.15 : Compétences socio-émotionnelles – Analyse de l'hétérogénéité





Source : TEACH Secondaire RDC 2025

Comprendre la mise en œuvre des pratiques inclusives par les enseignants

Afin de comprendre dans quelle mesure les enseignants de RDC mettent en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives efficaces, nous avons mené une analyse approfondie des comportements au sein de TEACH Secondary, en lien avec les principes de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA). Reconnue internationalement comme un cadre de référence en matière d'éducation inclusive, la CUA repose sur trois principes fondamentaux, ainsi que sur un ensemble de lignes directrices et de points de contrôle qui encouragent les enseignants à utiliser des ressources, des stratégies pédagogiques flexibles et une conception des programmes d'études de manière à répondre aux besoins des différents apprenants (CAST, 2018 ; Rao, Ok et Bryant, 2014). Ces principes, applicables à tous les niveaux d'enseignement, sont les suivants :

- ***Offrir de multiples moyens de représentation*** (comment les élèves apprennent le mieux) implique l'importance de présenter l'information de différentes manières pour maximiser les possibilités d'apprentissage pour tous les élèves, y compris les élèves handicapés.

- ***Offrir de multiples moyens d'action et d'expression*** (la façon dont les élèves communiquent ce qu'ils apprennent) souligne la nécessité pour les enseignants de fournir aux élèves d'autres moyens de démontrer leur apprentissage et leur compréhension.

- ***Offrir de multiples moyens d'engagement*** (ce qui motive les élèves à apprendre) reconnaît que la motivation et l'engagement des élèves dans l'apprentissage peuvent se manifester de multiples façons. Par conséquent, les enseignants doivent utiliser différentes stratégies et formes d'apprentissage, telles que les approches kinesthésiques, visuelles ou orales, pour maintenir l'intérêt des élèves.

L'approche méthodologique appliquée pour cette partie de l'étude a suivi les techniques analytiques antérieures utilisées par Molina et al. (2021) et a consisté à cartographier le contenu de l'outil TEACH Secondary avec le cadre CUA. Ce processus a consisté à cartographier des comportements spécifiques de TEACH Secondary avec des composants spécifiques associés aux principes CUA, un exercice qui a été suivi d'un contrôle de validité bidirectionnel impliquant, d'une part, l'examen de quatre experts sur l'inclusion, et, d'autre part, un examen ultérieur de trois experts sur TEACH (voir Molina et al., 2021 pour plus de détails). Le **tableau 4.1** présente la cartographie résultante des comportements de TEACH Secondary dans le cadre CUA.

Tableau 4.1: Cartographie de TEACH Secondary par rapport au cadre de conception universelle de l'apprentissage

Principe de la conception universelle pour l'apprentissage (CUA)	**Sous-principe CUA**	**Comportements *TEACH Secondary***
1.De multiples moyens de représentation	**1.1. Offrir des options de perception** : Cela inclut la possibilité de proposer des moyens de personnaliser l'affichage des informations, en proposant des alternatives pour les informations auditives et visuelles.	1.3 : L'enseignant répond aux besoins des élèves 3.1 : L'enseignant articule explicitement les objectifs de la leçon et relie les activités en classe

		aux objectifs
	1.2 Fournir des options pour la langue et les symboles : Cela comprend la clarification du vocabulaire et des symboles, de la syntaxe et de la structure, la prise en charge du décodage du texte, de la notation mathématique et des symboles, la promotion de la compréhension entre les langues et l'illustration à travers plusieurs médias.	3.2 : L'enseignant explique le contenu en utilisant plusieurs formes de représentation 4.3 : L'enseignant adapte l'enseignement au niveau de l'élève
	1.3 Offrir des options de compréhension : Cela comprend l'activation ou la fourniture de connaissances de base, la mise en évidence de modèles, de caractéristiques critiques, de grandes idées et de relations, l'orientation du traitement et de la visualisation des informations et la maximisation du transfert et de la généralisation.	3.3 : L'enseignant établit des liens dans la leçon qui se rapportent à d'autres connaissances de contenu, à la vie quotidienne des élèves ou à des problèmes du monde réel.
2.De multiples moyens d'action et d'expression	**2.1 Offrir des options d'action physique :** Cela comprend la variation des méthodes de réponse et de navigation et l'optimisation de l'accès aux outils et aux technologies d'assistance.	8.2 : L'enseignant a une attitude positive envers les défis des élèves
	2.2 Offrir des options d'expression et de communication : Cela comprend l'utilisation de multiples supports de communication, l'utilisation de multiples outils de construction et de composition, et le développement de compétences avec des niveaux progressifs de soutien à la pratique et à la performance.	3.4 : L'enseignant modélise en démontrant ou en réfléchissant à voix haute 6.4 : Les élèves expliquent leur raisonnement à l'enseignant ou posent des questions ouvertes 7.1 : L'enseignant propose des choix aux élèves
	2.3 Offrir des options pour les fonctions exécutives : Cela comprend l'orientation vers la définition d'objectifs appropriés, le soutien à la planification et à l'élaboration de stratégies, la facilitation de la gestion des informations et des ressources et le renforcement de la capacité de suivi des progrès.	5.1 : L'enseignant fournit des commentaires ou des invites spécifiques qui aident à clarifier les malentendus des élèves 5.2 : L'enseignant fournit des commentaires ou des invites spécifiques qui aident à identifier les réussites des élèves 8.3 : L'enseignant encourage l'établissement d'objectifs
3. Plusieurs moyens d'engagement	**3.1 Proposer des options pour susciter l'intérêt :** Cela comprend l'optimisation des choix et de l'autonomie individuels, l'optimisation de la pertinence, de la valeur et de l'authenticité, et la minimisation des menaces et des distractions.	2. 1 : L'enseignant définit des attentes comportementales claires 2.2 : L'enseignant reconnaît le comportement positif des élèves
	3.2 Offrir des options pour maintenir l'effort et la persévérance : Cela comprend l'accentuation de la pertinence des buts et des objectifs, la variation des demandes et des ressources pour optimiser les défis, la promotion de la collaboration et de la communauté et l'augmentation des commentaires axés sur la maîtrise.	8.1 : L'enseignant reconnaît les efforts des élèves 9.1 : L'enseignant favorise la collaboration des élèves par l'interaction entre pairs 9.2 : L'enseignant favorise les compétences interpersonnelles des élèves 9.3 : Les élèves collaborent entre eux par le biais d'interactions entre pairs
	3.3 Offrir des options d'autorégulation : Cela comprend la promotion d'attentes et de croyances qui optimisent la motivation, la facilitation des compétences et des stratégies d'adaptation personnelles et le développement de l'auto-évaluation et de la réflexion.	Aucun comportement dans Teach Secondary

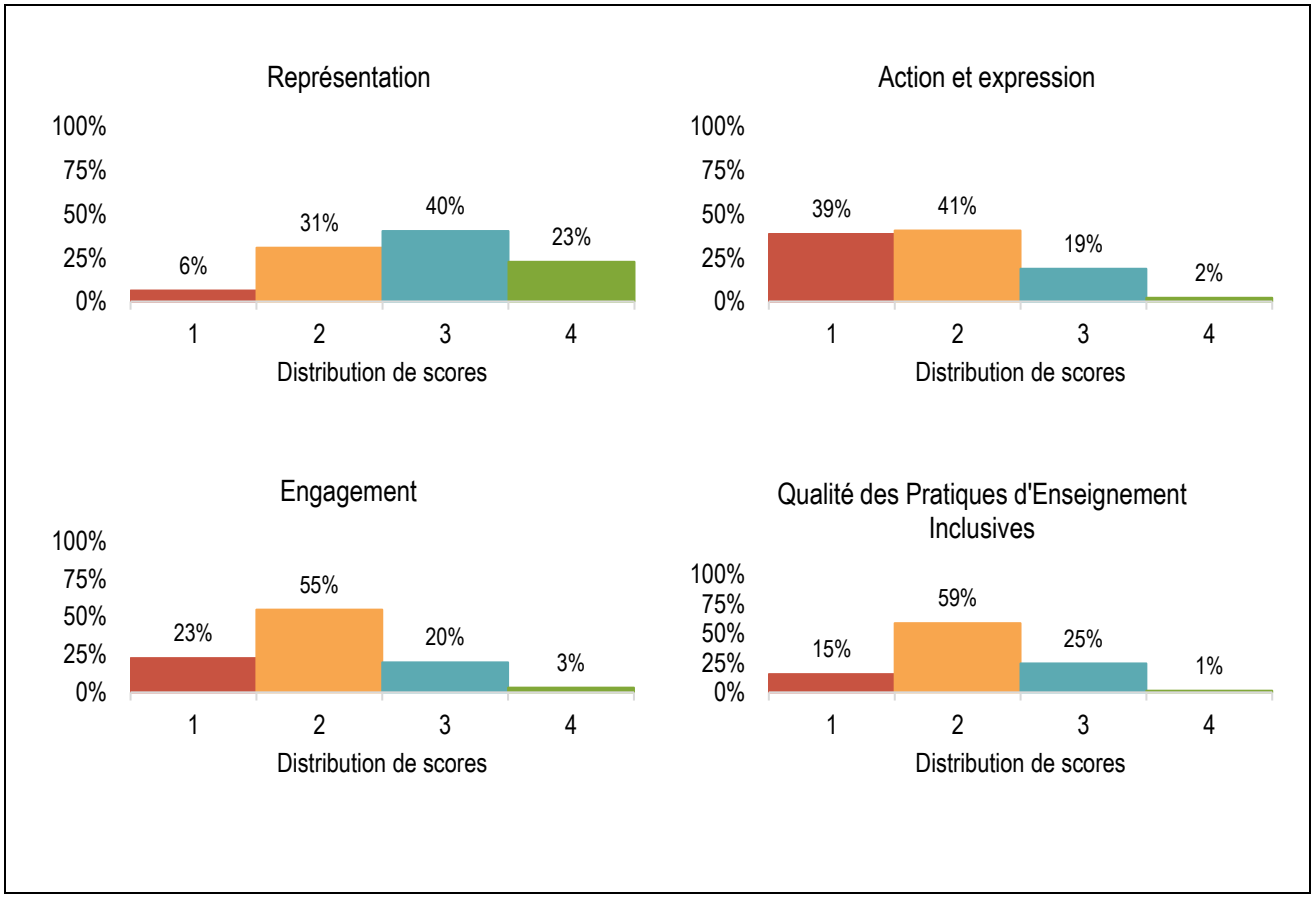
Approche analytique

Nous avons utilisé la cartographie décrite ci-dessus pour calculer le score de qualité des pratiques d'enseignement inclusives et avons dérivé des statistiques descriptives sur le score global, les domaines et les éléments décrits dans le **tableau 4.1**.

Résultats : Pratiques pédagogiques inclusives

Figure 4.1 présente la distribution du score global de Qualité des Pratiques d'Enseignement Inclusives ainsi que les scores pour chaque principe de la CUA. Cette figure montre que seulement 26 % de tous les enseignants font preuve de pratiques d'enseignement inclusives de haute qualité, ce qui est défini ici comme des scores supérieurs à 3. Notez également que le score global de Qualité des Pratiques d'Enseignement Inclusives est légèrement supérieur au score global de *TEACH Secondary*, où seulement 24 % des enseignants ont obtenu un score supérieur à 3 sur 5 (voir figure 3.1). Les résultats révèlent en outre que les enseignants obtiennent des scores plus élevés pour les pratiques d'enseignement associées au principe de fournir de multiples moyens de représentation, mais des scores beaucoup plus faibles pour les principes de fournir de multiples moyens d'action et d'expression et de fournir de multiples moyens d'engagement.

Figure 4.1 : Statistiques descriptives pour le principe de la conception universelle pour l'apprentissage et les scores de qualité globale des pratiques d'enseignement inclusives



Source : TEACH Secondaire RDC 2025

Conclusion et recommandations

Ce rapport a montré que les enseignants du secondaire en RDC présentent un certain nombre de forces et de faiblesses pédagogiques dans leurs classes. Les résultats de TEACH Secondary montrent que les enseignants ont une compétence modérée dans le domaine de la culture de classe (**figure 3.3**), caractérisée par la création d'un environnement d'apprentissage favorable et la définition d'attentes comportementales positives. Ils affichent également des compétences modérées dans le domaine de l'instruction, caractérisé par l'animation des cours, la vérification du niveau de compréhension des élèves, la fourniture de commentaires et l'offre d'opportunités de développement de l'esprit critique. Ils sont cependant les moins efficaces dans le domaine des compétences socio-émotionnelles, caractérisées par le développement de l'autonomie des élèves, la promotion de la persévérance et l'encouragement des compétences sociales et collaboratives dans TEACH Secondary.

Français Concernant la mise en œuvre par les enseignants de la RDC de pratiques pédagogiques inclusives efficaces, telles que déterminées par la cartographie des comportements TEACH Secondary sur le cadre de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), cette analyse a révélé que les enseignants, en général, pourraient bénéficier d'un plus grand soutien dans ce domaine (**figure 4.1**). De tous les principes associés à la CUA, la plus grande compétence des enseignants réside dans la fourniture de multiples moyens de Représentation, ce qui se rapporte à la fourniture d'options pour la perception, le langage et les symboles ainsi que pour la compréhension en classe. Les enseignants sont cependant les moins efficaces pour fournir de multiples moyens d'Action et d'Expression, qui sont caractérisés par la CUA comme offrant des options pour l'action physique, l'expression et la communication ainsi que la fonction exécutive dans les cours. Les enseignants sont également moins compétents pour fournir de multiples moyens d'Engagement, tel que défini par la capacité des enseignants à fournir des options pour susciter l'intérêt des élèves et soutenir l'effort et la persévérance en classe.

Recommandations

Sur la base des résultats ci-dessus, des recommandations ont été formulées à l'intention du MINEDU-NC, sous forme de mesures pouvant être intégrées au Projet d'apprentissage et d'autonomisation des filles (PAAF) afin de contribuer à la réalisation des objectifs de l'initiative visant à améliorer la qualité des pratiques pédagogiques au niveau secondaire. Le Ministère et les autres parties prenantes doivent interpréter ces résultats comme des suggestions concrètes, fondées sur les conclusions de l'outil, et pouvant être utiles pour le développement professionnel, la planification, etc. Les résultats de ce rapport fournissent des indications sur la manière dont les décideurs politiques peuvent améliorer l'enseignement secondaire en classe.

Les recommandations suivantes sont présentées au MINEDU-NC :

- **Concentrer les ressources sur l'amélioration de la capacité des enseignants à offrir aux élèves des opportunités de développer des compétences sociales et collaboratives.** Il a été démontré que les activités collaboratives améliorent la compréhension des élèves en classe et leur capacité à résoudre des problèmes.[4]Il s'agit de compétences essentielles dont les élèves du secondaire ont besoin pour être prêts

[4]Cohen, EG, Brody, CM et Sapon-Shevin, M. (éd.). (2004). Enseigner l'apprentissage coopératif : le défi de la formation des enseignants. Suny Press ; et Kani, NHA et Shahrill, M. (2015). Application de la stratégie de résolution de problèmes par binômes en pensée à voix haute dans les cours de mathématiques. Revue asiatique des sciences de gestion et de l'éducation, 4(2), 20-28.

à travailler et être des membres productifs de la société. Cette amélioration est nécessaire dans tous les secteurs d'activité de l'étude, y compris les écoles urbaines et rurales, et à tous les niveaux scolaires.

- **Encourager les enseignants à promouvoir l'autonomie et la persévérance des élèves.** Cultiver la motivation intrinsèque des élèves à apprendre et leur capacité à persévérer malgré les difficultés, ce qui a été associé à de meilleurs résultats scolaires à long terme. Cette amélioration est également nécessaire dans toutes les strates incluses dans l'étude, comme indiqué précédemment.

- **Développer la capacité des enseignants à fournir un retour d'information permettant aux élèves de comprendre pourquoi et quand ils ont réussi en classe, ainsi que des remarques qui identifient clairement les incompréhensions des élèves.** Ce sont des compétences dont les enseignants ont besoin pour s'assurer que leurs élèves approfondissent leur compréhension du contenu des cours. Des recherches ont montré qu'un feedback efficace des enseignants peut avoir un impact considérable sur la réussite scolaire des élèves.[5]Cette amélioration est nécessaire dans toutes les strates de l'étude, et principalement auprès des enseignants de 10e et de 12e année.

- **Améliorer la capacité des enseignants à proposer des activités qui développent les capacités de pensée critique des élèves.** En posant des questions ouvertes, qui nécessitent des opinions, des prédictions, des analyses, etc. ; en encourageant les élèves à poser des questions ouvertes ; et en proposant des activités qui nécessitent des compétences de réflexion plus poussées. Pratiquer la pensée critique par le biais de questions et d'activités en classe peut améliorer la capacité d'apprentissage des élèves.[6]Il s'agit d'une compétence essentielle pour les enseignants afin d'encourager les élèves à développer leur capacité à analyser activement le contenu. Cette amélioration est également nécessaire dans toutes les strates étudiées, comme indiqué précédemment.

- **Améliorer la capacité de tous les enseignants à remettre en question les stéréotypes et les préjugés liés au genre et aux personnes handicapées.** La grande majorité des enseignants traitent les garçons, les filles et les personnes handicapées de manière égale et juste en classe. Cependant, presque aucun enseignant ne consacre du temps, en cours, à dissiper les stéréotypes négatifs sur les garçons, les filles ou les personnes handicapées. Ce sont des occasions manquées pour les enseignants d'aider les élèves à comprendre les préjudices que les stéréotypes et les préjugés peuvent causer à certains groupes et l'importance de traiter chacun avec équité et respect.

[5]Hattie, J. et Yates, G. (2014). L'apprentissage visible et la science de l'apprentissage. Londres : Routledge, Taylor & Francis Group.
[6]Académies nationales des sciences, de l'ingénierie et de la médecine. 2018. Comment les gens apprennent II : Apprenants, contextes et cultures. Washington, DC : The National Academies Press ; Lee, Y., Kinzie, MB, et Whittaker, JV (2012). Impact du soutien en ligne sur les questions ouvertes des enseignants dans les activités scientifiques de prématernelle. Enseignement et formation des enseignants, 28, 568-577.http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.002; et Kember, D. & Leung, DYP (2005) L'influence des expériences d'apprentissage actif sur le développement des capacités des diplômés, Studies in Higher Education, 30:2, 155-170.

Références

Barro, R., et Lee, J.-W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of Development Economics*, *104*(C), 184–198. https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001

Bau, N., et Das, J. (2017). *The misallocation of pay and productivity in the public sector: Evidence from the labor market for teachers* (Policy Research Working Paper No. 8050). World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26502

CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author.

Chetty, R., Friedman, JN, et Rockoff, JE (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *The American Economic Review*, *104*(9), 2633–2679. DOI: 10.1257/aer.104.9.2633

Evans, DK, et Acosta, A. (2020). Education in Africa: What Are We Learning? *Journal of African Economies*, *30*. https://doi.org/10.1093/jae/ejaa009

Evans, DK et Yuan, F. (2017). *Economic returns to interventions that increase learning* (Background paper). World Development Report 2018. World Bank.

Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J. et Wyckoff, J. (2013). The Relationship between Measures of Instructional Practice in Middle School English Language Arts and Teachers' Value-Added Scores. *American Journal of Education*, *119*(3), 445–470. https://doi.org/10.1086/669901

Hanushek, EA, et Rivkin, SG (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, *100*(2), 267–271. https://doi.org/10.1257/aer.100.2.267

Hanushek, EA, et Woessmann, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*, *46*(3), 607–668. https://doi.org/10.1257/jel.46.3.607

Hatch, R. (2015). *Making Waves: The Rising Demand for Secondary Education in Sub-Saharan Africa* (Technical Report). Education Policy and Data Center. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28273.84327

Hill, H., Blunk, M., Charalambous, C., Lewis, J., Phelps, G., Sleep, L., & Ball, D. (2008). Mathematical Knowledge for Teaching and the Mathematical Quality of Instruction: An Exploratory Study. *Cognition and Instruction, 26*, 430–511. https://doi.org/10.1080/07370000802177235

Hu, L., et Bentler, PM (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal,* 6, 1–55.

Koo, TK et Li, MY (2016). A guideline for selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15, 155-163.

Fondation Mastercard. (2020). *Secondary Education in Africa*. Mastercard Foundation. https://doi.org/10.15868/socialsector.35972

Molina, E., Carter, E., Luna-Bazaldua, D., Pushparatnum, A., et Singal, N. (2021). Teaching for All? Measuring the Quality of Inclusive Practices Across 8 Countries. Working Paper. World Bank, Washington, DC

Molina, E., Fatima, SF, Ho, A., Melo, C., Wilichowksi, T., & Pushparatnam, A. (2020). Measuring the Quality of Teaching Practices in Primary Schools: Assessing the Validity of the Teach Observation Tool in Punjab, Pakistan. *Teaching and Teacher Education.* 96, 103171.

.

Null C., Cosentino, A., Sridharan, S., et Meyer, L. (2017). *Policies and programs to improve secondary education in developing countries: A review of the evidence* (Working Paper). Mathematica Policy Research.

Nye, B., Konstantopoulos, S., et Hedges, LV (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *26*(3), 237–257. https://doi.org/10.3102/01623737026003237

Ochoa, AAC, Thomas, PS, Tikly, PL, et Doyle, H. (2018). *Scan of International Approaches to Teacher Assessment* (Bristol Working Papers in Education Series #06/2018). University of Bristol School of Education.

Pianta, RC, Hamre, BK et Mintz, S. (2012). *Secondary CLASS: Classroom assessment scoring system.* Charlottesville, Virginia: University of Virginia.

Rao, Kavita, Ok, Min W, Bryant, Brian R (2014). A Review of Research on Universal Design Educational Models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153–166. https://doi.org/10.1177/0741932513518980

Seidman, E., Kim, S., Raza, M., Ishihara, M., et Halpin, P. (2018). Assessment of pedagogical practices and processes in low- and middle-income countries: Findings from secondary school classrooms in Uganda. *Teaching and Teacher Education*, *71*, 283–296. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.017

Stallings, JA (1976). How Instructional Processes Relate to Child Outcomes in a National Study of Follow Through. *Journal of Teacher Education*, *27*(1), 43–47. https://doi.org/10.1177/002248717602700111

Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D., et Yu, F. (2006). The international system for Teacher Observation and Feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational Research and Evaluation*, *12*(6), 561–582. https://doi.org/10.1080/13803610600874067

UNESCO. (2017). *More than one-half of children and adolescents are not learning worldwide* (Fact Sheet No. 46, UIS/FS/2017/ED/46). UNESCO Institute for Statistics. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf

UNICEF. (2021). *Secondary Education and Enrollment Statistics*. https://data.unicef.org/topic/education/secondary-education/

Walkington, C., et Marder, M. (2018). Utilisation du protocole d'observation UTeach (UTOP) to understand the quality of mathematics instruction. *ZDM*, *50*. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0923-7

Wils, A., Sheehan, P. et Shi, H. (2019). Better Secondary Schooling Outcomes for Adolescents in Low- and Middle-Income Countries: Projections of Cost-Effective Approaches. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, *65*(1S), S25–S33. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.03.024

Banque mondiale. (2018). World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. World Bank.

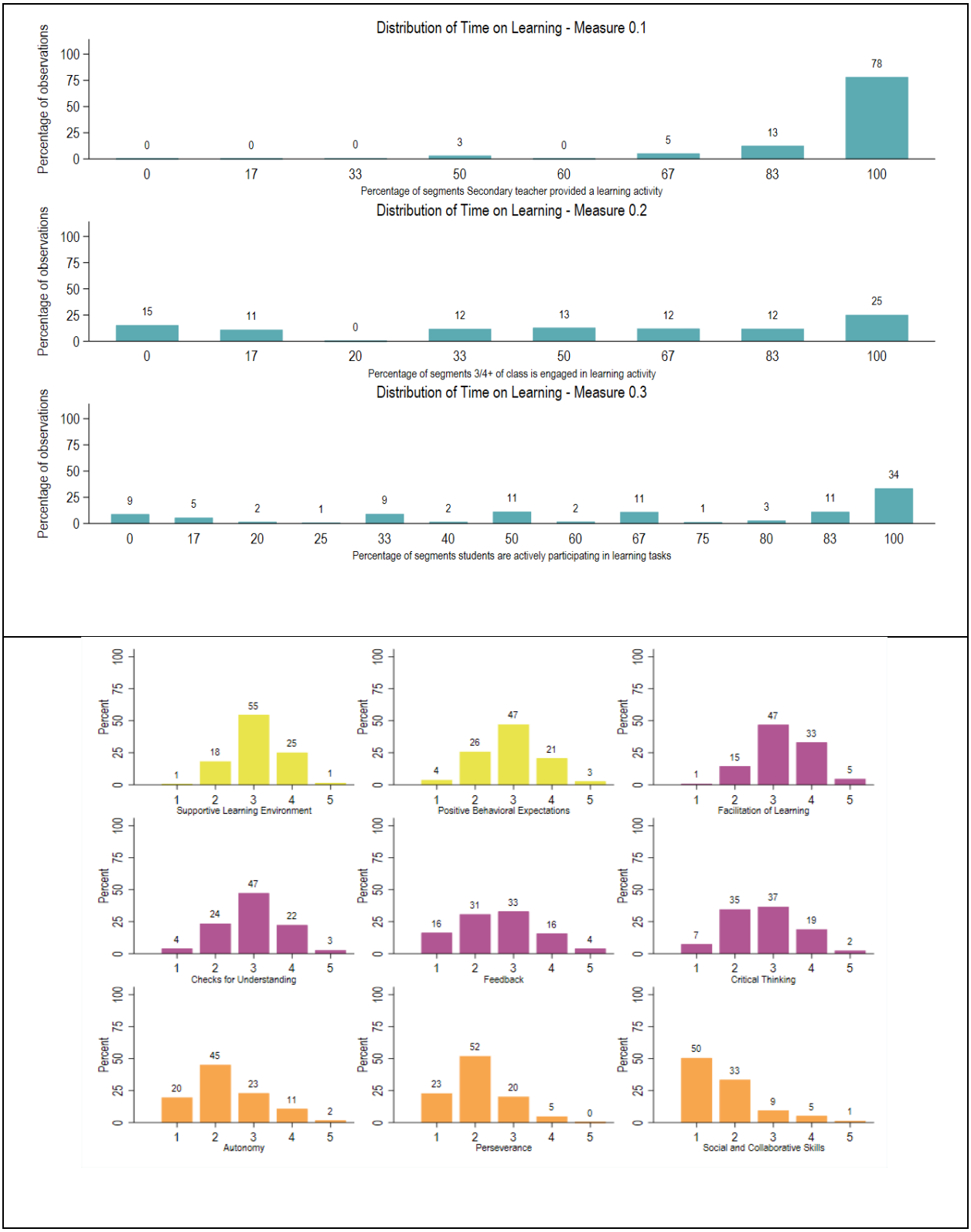
ANNEXES

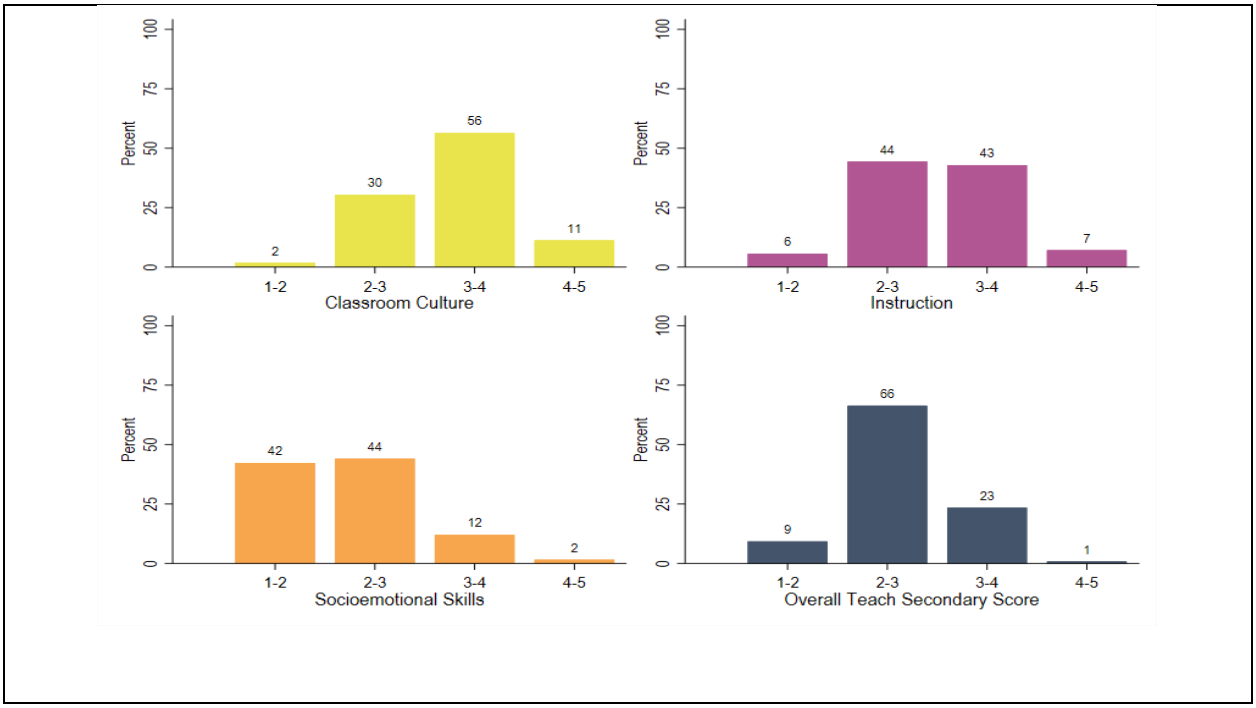
A1. Données de terrain du *TEACH Secondary*

A1.1. Analyse descriptive

Pour comprendre le processus de génération de données et identifier les distributions d'effet plancher ou plafond, des statistiques descriptives sont obtenues pour chacun des neuf éléments de la qualité des pratiques pédagogiques et les mesures du temps consacré à la tâche. Les variables du temps consacré à la tâche ont les distributions attendues (**Figure A1**). La première variable mesure la mesure dans laquelle les enseignants proposent une activité d'apprentissage aux élèves. Plus des trois quarts (78 %) des enseignants proposent une activité d'apprentissage aux élèves dans 100 % des segments observés. De plus, comme le montre la mesure 0.2, un nombre élevé d'élèves sont consacrés à la tâche plus de 50 % du temps dans 62 % des classes. Dans 15 % des classes, les élèves n'étaient pas du tout engagés dans des activités d'apprentissage. Comme le montre la mesure 0.3, dans 47 % des observations, la plupart des élèves participent activement à des activités d'apprentissage dans entre 80 et 100 % des segments. Les neuf éléments de la qualité des pratiques pédagogiques sont globalement distribués normalement. Près de 4 enseignants observés sur 10 (38 %) ont obtenu les scores les plus élevés de 4 ou 5 dans l'élément Facilitation de l'apprentissage. Seulement 6 % ont obtenu la même gamme de scores dans l'élément Compétences sociales et collaboratives, tandis que dans l'élément Persévérance, seulement 5 % des enseignants ont obtenu un score de 4 et aucun enseignant n'a atteint le score le plus élevé de 5. Les trois domaines de la qualité des pratiques d'enseignement, ainsi que le score global de *TEACH Secondary*, sont également distribués normalement.

Figure A1 : Histogramme du temps consacré aux mesures d'apprentissage, éléments, domaines et score global de *TEACH Secondary*





Source : TEACH Secondaire RDC 2025. Remarque : Le « Temps d'apprentissage - Mesure 1 » mesure le nombre de fois où l'enseignant propose une activité d'apprentissage. Le « Temps d'apprentissage - Mesure 2 » mesure le nombre de fois où l'enseignant propose une activité d'apprentissage ET où un nombre élevé d'élèves sont à la tâche. Le « Temps d'apprentissage - Mesure 3 » mesure le nombre de fois où l'enseignant propose une activité d'apprentissage ET où un nombre élevé d'élèves sont à la tâche ET participent activement aux activités d'apprentissage. Les proportions sont calculées sur les six instantanés des deux segments. Pour le reste, chaque segment est considéré comme une observation.

Les corrélations inter-items sont également calculées pour examiner les associations entre les différents éléments de l'échelle *TEACH Secondary*. Le **tableau A1** présente les statistiques descriptives et les corrélations inter-items des neuf éléments de la qualité des pratiques pédagogiques, avec des moyennes allant de 1,74 pour l'élément 9 à 3,26 pour l'élément 3. Les trois indicateurs liés au temps consacré à la tâche ont atteint des moyennes respectives de 93,9, 55,21 et 64,97. Les corrélations inter-items variaient de -0,03 à 0,49.

Tableau A1 : Corrélations inter-éléments TEACH secondary

		TT1	TT2	TT3	Élément 1	Élément 2	Élément 3	Élément 4	Élément 5	Élément 7	Élément 8	Élémentaire 9
N	1710	1710	1640	1710	1710	1710	1710	1710	1710		1710	1710
Signifier	93,9	55.21	64,97	3.09	2,93	3.26	2,96	2.6	2,74		2.3	2.08
SD	13.54	36.07	33,64	0,71	0,85	0,79	0,85	1.06	0,93		0,96	0,8
Temps d'apprentissage 1	1											
Temps d'apprentissage 2	.26*	1										
Temps d'apprentissage 3	-.03	.21*	1									
Élément 1	.13*	.28*	.06*	1								
Élément 2	.15*	.21*	.06*	.32*	1							

Élément 3	.09*	.26*	.13*	.27*	.29*	1					
Élément 4	.11*	.23*	.18*	.25*	.26*	.32*	1				
Élément 5	.08*	.16*	.23*	.17*	.17*	.32*	.36*	1			
Élément 6	.08*	.21*	.15*	.21*	.15*	.34*	.42*	.39*	1		
Élément 7	.03	.21*	.18*	.23*	.21*	.27*	.32*	.29*	.42*	1	
Élément 8	.08*	.18*	.16*	.29*	.21*	.31*	.31*	.36*	.39*	.49*	1
Élément 9	-.02	.03	.19*	.07*	.15*	.13*	.22*	.19*	.36*	.44*	.33*

Remarque : « N » correspond à la taille de l'échantillon, « Moyenne » à la moyenne de chaque score et « ET » à l'écart type de l'échantillon. À partir de la ligne 4, les valeurs indiquées correspondent aux corrélations des scores TEACH.

A2. Exemples et descriptions des scores de comportement *TEACH secondary* par élément

Tableau A2.1 : Exemples de scores de comportement dans un environnement d'apprentissage favorable

Score	1	2	3	4	5
Gamme de qualité de comportement	Faible		Moyen		Haut
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 utiliser des châtiments corporels pour les discipliner.*		L'enseignant traite tous les élèves avec un certain respect. *Par exemple, l'enseignant ne traite pas les élèves de manière irrespectueuse (par exemple, il ne crie pas sur eux ni ne les ridiculise), mais il ne montre pas non plus de signes extérieurs de respect envers les élèves (par exemple, il n'appelle pas les élèves par leur nom, ne dit pas « s'il vous plaît » ou « merci » ou « désolé », ou n'utilise pas de salutations telles que « bonjour les élèves » 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 », « merci », « bonjour les élèves » et « désolé », ou montre un autre signe de respect culturellement pertinent.*
1.2 L'enseignant utilise un langage positif avec les élèves2	L'enseignant n'utilise pas de langage positif dans sa communication avec les élèves.		L'enseignant utilise un langage positif dans sa communication avec les élèves. *Par exemple : l'enseignant peut dire « bien joué », « exactement » ou « bien », bien qu'il le fasse rarement. Alternativement, l'enseignant peut utiliser des gestes tels que des applaudissements, des pouces levés ou d'autres signes d'éloge culturellement pertinents, bien qu'il le fasse rarement.*		L'enseignant utilise systématiquement un langage positif dans sa communication avec les élèves. *Par exemple : L'enseignant utilise systématiquement des phrases encourageantes telles que « Excellent travail ! » lorsque les élèves montrent leur travail, ou « Très bien ! » ou « Applaudissons l'élève A. » L'enseignant peut également utiliser des gestes tels que des applaudissements ou d'autres signes de félicitations culturellement pertinents. Les élèves peuvent également utiliser*

			des phrases ou des gestes encourageants envers leurs camarades.
1.3 L'enseignant répond aux besoins des élèves3	L'enseignant n'est pas conscient des besoins des élèves OU ne s'attaque pas au problème en question. *Par exemple : un élève peut être contrarié à cause d'une mauvaise note, et l'enseignant l'ignore ou ne tient pas compte du problème (par exemple, l'enseignant dit à l'élève de « surmonter cela » ou de « se ressaisir »). Alternativement, un élève peut dire à l'enseignant qu'il a du mal à voir le texte au tableau, et l'enseignant ignore le commentaire de l'élève et continue la leçon.*	L'enseignant répond aux besoins des élèves, mais ne s'attaque pas toujours au problème en question. *Par exemple : un élève peut être contrarié par une mauvaise note. L'enseignant le remarque et lui demande s'il y a un problème. L'élève indique alors qu'il est contrarié par sa note. L'enseignant lui demande alors d'en parler avec lui ultérieurement, sans pour autant aborder le problème en question. Alternativement, un élève peut dire à l'enseignant qu'il a du mal à voir le texte au tableau, et l'enseignant lui répond qu'il doit se rappeler de s'asseoir plus près de l'avant la prochaine fois.*	L'enseignant répond rapidement aux besoins des élèves d'une manière qui répond spécifiquement au problème en question. *Par exemple : un élève peut être contrarié par une mauvaise note. L'enseignant le remarque et lui demande s'il y a un problème. L'élève lui indique alors qu'il est contrarié par sa note. L'enseignant discute alors doucement avec l'élève à son bureau, ce qui semble le calmer et résoudre le problème. Par ailleurs, un élève peut avoir du mal à voir les instructions écrites au tableau, alors l'enseignant les réécrit dans un texte plus long et/ou fournit un autre moyen pour que l'élève puisse accéder à l'information (par exemple, sur une feuille séparée ou oralement).*
1.4 L'enseignant ne fait pas preuve de partialité et remet en question les stéréotypes en classe4	L'enseignant fait preuve de partialité ou renforce les stéréotypes dans la classe.	L'enseignant ne fait pas preuve de partialité mais ne remet pas non plus en question les stéréotypes.	L'enseignant ne fait pas preuve de partialité ET remet en question les stéréotypes en classe.
1,4 a Genre	L'enseignant pourrait le démontrer en offrant aux élèves des opportunités inégales de participer aux activités en classe ou en exprimant des attentes inégales quant aux comportements ou aux capacités des élèves. *Par exemple : un enseignant place exclusivement les filles au fond de la classe ou demande uniquement aux*	L'enseignant offre aux élèves de tous les sexes des chances égales de participer en classe et a des attentes similaires pour tous les élèves. *Par exemple : l'enseignant demande à tous les sexes de répondre de manière égale aux questions difficiles et félicite les garçons et les filles après avoir répondu correctement aux questions.*	L'enseignant offre aux élèves de tous les sexes des chances égales de participer en classe, a des attentes similaires pour tous les élèves ET remet en question les stéréotypes de genre en classe. *Par exemple : l'enseignant invite les élèves de tous les sexes à répondre aux questions difficiles de manière égale et félicite les*

	garçons de répondre à des questions difficiles. Alternativement, l'enseignant demande aux élèves de tous les sexes de répondre à des questions difficiles, mais il confie uniquement aux filles le soin de nettoyer le tableau noir ou de distribuer du matériel pédagogique (par exemple, des manuels scolaires) à la classe. *D'autres exemples de préjugés sexistes sont les enseignants qui réprimandent les garçons, mais pas les filles, après une mauvaise réponse à une question ou un mauvais comportement. Ils félicitent également les filles, mais pas les garçons, après une bonne réponse à une question.*	*L'enseignant demande aux garçons et aux filles de nettoyer le tableau noir et de distribuer du matériel pédagogique (par exemple, des manuels) à la classe.*	*garçons et les filles après avoir répondu correctement. Il demande aux garçons et aux filles de nettoyer le tableau et de distribuer du matériel pédagogique (par exemple, des manuels) à la classe. De plus, l'enseignant utilise des exemples et des explications mettant en scène des scientifiques, médecins et astronautes de sexe féminin plutôt que masculin, et/ou encourage les discussions avec les élèves sur les stéréotypes de genre et/ou l'égalité des sexes. L'enseignant peut également encourager activement une participation égale par des commentaires tels que : « Écoutons davantage les filles » ou « Maintenant que nous avons entendu une fille, écoutons un garçon ».*
1,4 b Invalidité	L'enseignant peut offrir aux élèves des opportunités inégales de participer aux activités d'apprentissage, utiliser des termes stigmatisants ou exprimer de faibles attentes quant aux comportements ou aux capacités des élèves. *Par exemple : l'enseignant place les élèves handicapés séparément des autres élèves. L'enseignant peut utiliser des termes stigmatisants à l'égard des personnes handicapées en général ou exprimer des préjugés envers les élèves handicapés en classe en ayant de faibles attentes quant à leur comportement ou à leurs capacités.*	L'enseignant offre aux élèves de tous niveaux des chances égales de participer en classe et a des attentes similaires pour tous les élèves. *Par exemple : l'enseignant permet aux élèves handicapés de travailler avec d'autres membres de la classe pendant le travail de groupe, offre aux élèves handicapés la possibilité de poser des questions et de participer à des activités d'apprentissage en classe entière.* Alternativement, l'enseignant félicite les élèves handicapés de la même manière que les autres élèves de la classe.	L'enseignant offre aux élèves de tous niveaux des chances égales de participer en classe, a des attentes similaires pour tous les élèves ET remet en question les stéréotypes liés au handicap en classe. *Par exemple : l'enseignant demande aux élèves handicapés de travailler avec d'autres lors de travaux de groupe ET utilise des exemples et des explications qui présentent des personnes handicapées à des postes importants.*

[3]Ce comportement est noté N/A s'il n'y a pas de besoins émotionnels, matériels ou physiques observables.

Source : Manuelt de l'observateur TEACH Secondary.

Tableau A2.2 : Exemples de scores de comportement d'attentes comportementales positives

Score	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Gamme de qualité de comportement	**Faible**		**Moyen**		**Haut**
2.1 L'enseignant établit des attentes comportementales claires pour les activités en classe	L'enseignant n'établit pas d'attentes comportementales pour les tâches et/ou activités en classe. *Par exemple : l'enseignant dit : « Travaillez sur vos compétences en compréhension de lecture », sans donner d'instructions sur le comportement attendu pour l'activité.*		L'enseignant établit des attentes comportementales peu claires ou superficielles pour les tâches et/ou activités en classe. *Par exemple : l'enseignant dit : « Veuillez terminer ce devoir par vous-même » ou « Discutons-en en groupe et ne parlez pas tous en même temps », sans clarifier ce qu'un tel comportement impliquerait lorsque les élèves termineraient l'activité.*		L'enseignant établit des attentes comportementales claires tout au long de la leçon pour les tâches et/ou activités en classe. *Par exemple : l'enseignant dit : « Veuillez compléter l'évaluation seul. Concentrez-vous sur votre travail et ne parlez pas à votre voisin pendant l'évaluation », avant que les élèves ne commencent à travailler seuls. Lors de la présentation d'une activité de groupe à la classe, l'enseignant dit : « Discutons-en en groupe et ne parlons pas tous en même temps. N'oubliez pas de parler un par un et de lever la main si vous souhaitez intervenir. »* Alternativement, l'enseignant n'est pas observé en train d'établir des attentes

			comportementales claires, mais les élèves se comportent bien. 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 répond ou dépasse les attentes.	L'enseignant reconnaît le comportement de certains élèves, mais n'est pas précis quant au comportement attendu. *Par exemple : si un groupe respecte les attentes comportementales, l'enseignant dit : « Ce groupe travaille bien ensemble » ou « Ce groupe fait du bon travail », sans clarifier pourquoi ni comment.*	L'enseignant reconnaît le comportement positif des élèves qui répond ou dépasse les attentes. *Par exemple : si un groupe suit les attentes comportementales, l'enseignant dit : « J'aime la façon dont les élèves du groupe A réagissent chacun ont partagé leurs différentes stratégies pour trouver l'angle manquant pendant que le reste du groupe écoutait et posait des questions », « Ceci groupe a prêté une attention particulière à chaque étape de la procédure », ou « J'aime la façon responsable dont « Votre groupe a manipulé le matériel pendant cette expérience. »*
2.3 L'enseignant redirige les mauvais comportements et se concentre sur un comportement attendu, plutôt que sur un comportement indésirable.[5]	La réorientation des mauvais comportements par l'enseignant est inefficace et se concentre sur les mauvais comportements plutôt que sur le comportement attendu. *Par exemple : s'il remarque un élève distrait, l'enseignant interrompt son cours et l'appelle par son nom, en lui demandant : « Pourquoi n'es-tu pas attentif en classe ? » L'enseignant peut également continuer d'ignorer l'élève distrait, mais celui-ci commence à taquiner et à se disputer avec son camarade assis à côté d'elle. L'attention de la classe se détourne alors du*	La réorientation des mauvais comportements par l'enseignant est efficace, mais elle se concentre sur les mauvais comportements plutôt que sur le comportement attendu. À l'inverse, la réorientation des mauvais comportements est relativement efficace et se concentre sur le comportement attendu. *Par exemple : remarquant que deux élèves parlent fort après avoir terminé leur activité en binôme, l'enseignant dit : « Vous devez tous les deux arrêter de parler, vous faites trop de bruit. » Cette phrase met l'accent sur le comportement négatif des élèves perturbateurs, plutôt*	Lorsqu'un problème survient, la réorientation du comportement inapproprié par l'enseignant s'attaque efficacement au problème en question et se concentre sur le comportement attendu. *Par exemple : Lorsqu'il remarque que deux élèves parlent fort après avoir terminé leur activité en binôme, l'enseignant dit : « N'oubliez pas de parler doucement pour que les autres puissent se concentrer sur leur travail. » Suivant cette directive, les élèves baissent le volume. de leurs voix. Dans un autre scénario, l'enseignant dit : « Maintenant que vous avez terminé,*

	cours et se concentre sur ces deux élèves.	*que sur ce qu'on attend d'eux. Par conséquent, les élèves perturbateurs se taisent. Dans un autre scénario, l'enseignant réoriente les élèves en disant : « Maintenant que vous avez terminé, pouvez-vous partager votre approche pour résoudre le problème avec le groupe A ? » Même si l'enseignant met l'accent sur le comportement positif attendu des élèves, la plupart d'entre eux continuent de parler fort lorsqu'ils rejoignent le groupe A.*	*Pouvez-vous partager votre approche pour résoudre le problème avec le groupe A ? » Suite à cette demande, les élèves arrêtent de parler fort les uns aux autres et commencent à partager leur approche avec le groupe à côté d'eux.* Alternativement, on n'observe pas l'enseignant en train de rediriger le comportement des élèves, mais ces derniers 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 contrarie l'enseignant.			
Source : TEACH Secondary: Manuel de l'observateur.			

Tableau A2.3 : Exemples de scores de comportement d'animation de cours

Score	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Gamme de qualité de comportement	**Faible**		**Moyen**		**Haut**
3.1 **L'enseignant articule explicitement les objectifs de la leçon et relie les activités en classe aux objectifs**	L'enseignant n'énonce pas et n'écrit pas au tableau les objectifs de la leçon, et aucun ne peut être déduit des activités de la leçon. *Par exemple : pendant toute la durée du cours, les élèves travaillent de manière autonome dans leurs cahiers. Rien n'est visible au tableau, et l'enseignant passe le temps à observer et à vérifier le travail des élèves. L'enseignant ne précise pas d'objectif de cours, et il est difficile d'en déduire un à partir des activités.*		L'enseignant énonce et/ou écrit explicitement un objectif de cours général OU l'objectif n'est pas explicitement énoncé et/ou écrit mais peut être déduit des activités de cours. *Par exemple : l'enseignant dit : « Aujourd'hui, nous apprenons les statistiques » ou « Nous nous concentrons sur l'écriture », sans plus de détails.* *Alternativement, les activités pédagogiques peuvent clairement se concentrer sur la recherche du mode d'un ensemble de données, mais*		L'enseignant énonce et/ou écrit explicitement un objectif de cours spécifique (c'est-à-dire un objectif d'apprentissage) et les activités de cours s'alignent sur l'objectif énoncé. *Par exemple : Au début du cours, l'enseignant déclare : « Aujourd'hui, nous allons apprendre à trouver le mode d'un ensemble de données. » Chaque activité de la leçon est clairement liée à cet objectif.*

		l'enseignant n'articule pas explicitement l'objectif.	
3.2 **L'enseignant explique le contenu en utilisant plusieurs formes de représentation**	L'enseignant explique le contenu en utilisant une forme de représentation OU le contenu n'est tout simplement pas expliqué. *Par exemple: L'enseignant dit : « Pour trouver l'aire d'un cercle, multipliez pi par la racine carrée du rayon », sans fournir de représentation écrite ou visuelle de cette opération. Ou encore, lors d'un cours de biologie, un enseignant explique oralement le fonctionnement d'un microscope sans utiliser de représentation écrite ou visuelle pour faciliter la compréhension des élèves.* *Alternativement, l'enseignant peut ne pas fournir d'explication sur le contenu.*	L'enseignant explique le contenu en utilisant deux formes de représentation. *Par exemple: Lors de l'enseignement de l'équation permettant de calculer l'aire d'un cercle, l'enseignant explique verbalement que le rayon est « un demi-cercle » et en fournit une représentation visuelle en dessinant un schéma au tableau. Ou encore, en cours de biologie, l'enseignant explique verbalement le fonctionnement d'un microscope et ses différentes parties. Il montre ensuite au tableau un schéma représentant les différentes parties d'une cellule de microscope.*	L'enseignant explique le contenu en utilisant trois formes de représentation ou plus. *Par exemple: Lorsqu'il enseigne l'équation permettant de calculer l'aire d'un cercle, l'enseignant explique verbalement et écrit au tableau que le rayon est « un demi-cercle ». Il dessine également un schéma au tableau représentant le rayon d'un cercle. Ou encore, en biologie, l'enseignant explique verbalement le fonctionnement d'un microscope et ses différentes parties. Il montre ensuite comment utiliser un microscope à l'aide d'un instrument réel. Plus tard dans la leçon, il montre le schéma d'une cellule au tableau.*
3.3 **L'enseignant établit des liens dans la leçon qui se rapportent à d'autres connaissances de contenu, à la vie quotidienne des élèves ou à des problèmes du monde réel.**	L'enseignant ne fait pas de lien entre ce qui est enseigné et d'autres connaissances, la vie quotidienne des élèves ou des problématiques concrètes. Il peut utiliser des exemples liés à d'autres contenus, à la vie des élèves ou à des problématiques concrètes, mais sans chercher à les relier à l'activité d'apprentissage. *Par exemple: Lors d'un cours de chimie, l'enseignant décrit différentes causes de pollution de l'air, mais ne les*	L'enseignant peut tenter de relier la leçon à d'autres connaissances, à la vie quotidienne des élèves ou à des problèmes du monde réel, mais les liens sont superficiels, confus ou peu clairs. *Par exemple : lors d'un cours de chimie, l'enseignant décrit les différentes causes de la pollution atmosphérique. Il explique : « Les gaz d'échappement des véhicules sont une cause de pollution atmosphérique pouvant causer de nombreux problèmes. » Le*	L'enseignant relie de manière significative la leçon à d'autres connaissances de contenu, à la vie quotidienne des élèves ou à des problèmes du monde réel. *Par exemple : lors d'un cours de chimie, l'enseignant établit un lien entre les causes de la pollution atmosphérique, la vie quotidienne des élèves et des problèmes concrets. Il explique : « Les gaz d'échappement des véhicules polluent notre environnement. Dans notre ville, la fumée de diesel*

	relie pas à la vie quotidienne des élèves ni aux problèmes du monde réel. *L'enseignant peut également dire : « Vous vous souvenez, hier, nous avons appris à traduire des formes ? Aujourd'hui, nous allons apprendre à trouver le mode d'un ensemble de données », sans chercher à relier ce qui est enseigné à d'autres connaissances.*	*lien avec la vie des élèves ou les problèmes du monde réel est superficiel et imprécis.* *L'enseignant peut également dire : « Vous souvenez-vous hier, quand nous avons appris à regrouper des données ? Nous allons maintenant trouver le mode de notre ensemble de données. » En expliquant comment trouver le mode, l'enseignant ne fait pas le lien avec le contenu de la leçon précédente.*	*pollue l'air, l'eau et les sols. » Les liens entre le cours et les connaissances, la vie quotidienne des élèves et/ou les problèmes concrets sont clairs.* *Alternativement, l'enseignant relie la leçon au contenu appris lors d'une précédente leçon de statistiques en disant : « Vous souvenez-vous, hier, lorsque nous avons collecté des données sur ce que chaque élève a mangé au déjeuner et que nous avons trouvé la moyenne des données ? Aujourd'hui, nous allons apprendre à trouver le mode. Le mode est une autre statistique récapitulative qui représente une valeur typique de notre ensemble de données. »*
3.4 **L'enseignant donne l'exemple en démontrant ou en pensant à voix haute6**	L'enseignant ne donne pas l'exemple. *Par exemple : l'enseignant passe toute la classe à donner des cours magistraux et il n'y a aucune activité procédurale qu'il peut modéliser, ou l'enseignant attribue un travail individuel mais ne modélise pas les élèves.*	L'enseignant modélise partiellement l'activité d'apprentissage. *Par exemple : Dans un cours de mathématiques, l'enseignant montre comment dessiner un graphique à barres, mais ne précise pas comment les données ont été extraites du texte pour créer le graphique à barres. Ou, dans un cours de langues, l'enseignant montre aux élèves comment écrire leur adresse et la date dans une lettre formelle, mais ne modélise pas d'autres règles ou caractéristiques de l'écriture de lettres formelles (par exemple, l'utilisation d'une salutation).*	L'enseignant modélise complètement l'activité d'apprentissage en démontrant toutes les parties de la procédure OU en démontrant la procédure ET en réfléchissant à voix haute. *Par exemple : l'enseignant montre comment résoudre un problème mathématique (démontre une procédure) et, ce faisant, exprime ses réflexions à chaque étape (réflexion à voix haute). Ou, si les élèves calculent l'aire d'un cercle, l'enseignant montre chaque étape (démonstration complète d'une procédure) à l'aide de schémas visuels ou d'autres supports locaux et exprime ses réflexions à chaque étape.*
[6] La modélisation peut avoir lieu à tout moment de la leçon (y compris à la fin). Si l'activité d'apprentissage est procédurale, la modélisation comprendra une démonstration de la procédure à observer par les élèves ; en revanche, si l'activité vise à			

développer une compétence de réflexion, une modélisation complète comprendra une réflexion à voix haute. Une action est considérée comme une modélisation dès lors que l'enseignant démontre des procédures ou des processus de réflexion liés à l'activité d'apprentissage.
Source: TEACH Secondary : Manuel de l'observateur.

Tableau A2.4 : Exemples de scores de contrôles de compréhension du comportement

Score	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Gamme de qualité de comportement	**Faible**		**Moyen**		**Haut**
4.1 L'enseignant utilise des questions, des invites ou d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension des élèves.	L'enseignant ne pose pas de questions et n'invite pas les élèves du tout OU lorsque l'enseignant le fait, la classe répond de manière synchrone, ce qui est accepté sans autre clarification pour la compréhension. *Par exemple : lorsqu'il explique un concept, l'enseignant demande : « Comprenez-vous tous comment identifier un angle rentrant ? » Les élèves Les élèves répondent à l'unisson : « Oui, c'est vrai. » Ou bien l'enseignant demande : « C'est un angle rentrant, n'est-ce pas ? » après avoir dessiné un angle au tableau. La classe ou un élève répond : « Oui, c'est vrai. »*		L'enseignant utilise des questions, des invites ou d'autres stratégies qui sont efficaces pour déterminer le niveau de compréhension de quelques élèves seulement. *Par exemple : L'enseignant demande : « Qui peut me donner un exemple d'angle rentrant ? » Seuls quelques élèves répondent en levant la main, groupe dans lequel l'enseignant appelle 1 ou 2 élèves à fournir une réponse.* *Alternativement, l'enseignant pose la question mais ne demande pas aux élèves de lever la main en réponse et permet simplement aux élèves de donner volontairement leurs réponses.*		L'enseignant utilise des questions, des invites ou d'autres stratégies efficaces pour déterminer le niveau de compréhension de la plupart des élèves. *Par exemple : L'enseignant dit : « Veuillez lever la main si vous êtes d'accord avec cette affirmation : Un angle rentrant est un angle supérieur à 180 degrés. » L'enseignant demande également aux élèves de démontrer leurs connaissances en demandant à tous les élèves de partager leurs réponses (par exemple, en demandant à chaque élève de partager son dessin d'un angle rentrant).*
4.2 L'enseignant surveille la plupart des élèves pendant le travail indépendant/en groupe7	L'enseignant ne surveille pas les élèves lorsqu'ils travaillent de manière autonome ou en groupe. *Par exemple : L'enseignant s'assoit à son bureau ou reste debout devant la classe lorsque les élèves travaillent.*		L'enseignant surveille certains élèves lorsqu'ils travaillent de manière autonome ou en groupe pour vérifier leur compréhension. *Par exemple : l'enseignant observe le travail de certains élèves pour vérifier son exactitude, écoute certaines discussions lorsque les*		L'enseignant surveille systématiquement la plupart des élèves en circulant dans la classe et en s'approchant des élèves individuellement ou en groupe pour vérifier leur compréhension. *Par exemple : lorsque les élèves travaillent, l'enseignant se promène dans la classe, s'approchant*

		élèves travaillent en groupe, clarifie les concepts ou pose des questions.	*systématiquement des élèves ou des groupes, pour observer la plupart des travaux des élèves, écouter la plupart des discussions de groupe, clarifie les concepts et/ou pose des questions.*
4.3 L'enseignant adapte l'enseignement au niveau des élèves	L'enseignant n'adapte pas l'enseignement aux élèves et continue de suivre le programme même lorsque les élèves indiquent qu'ils ne sont pas en mesure de suivre.8	L'enseignant ajuste légèrement l'enseignement, mais cet ajustement est bref et superficiel. *Par exemple : alors que les élèves résolvent une série d'équations impliquant la multiplication de nombres décimaux, l'enseignant constate qu'ils n'incluent pas de virgule dans leurs réponses. En réponse, l'enseignant rappelle brièvement à la classe d'inclure la virgule dans leurs réponses. Ou encore, lorsqu'un enseignant demande à un élève d'expliquer la fonction du squelette central (axial) humain et qu'il a du mal à s'en souvenir, l'enseignant lui demande de se référer à un passage de son manuel.*	L'enseignant adapte considérablement son enseignement aux élèves en leur offrant davantage d'occasions d'apprendre. Il peut également présenter l'information de différentes manières pour aider les élèves à mieux comprendre le concept enseigné. L'enseignant peut également proposer des tâches plus difficiles à ceux qui ont déjà une compréhension avancée. *Par exemple : lorsque les élèves complètent une série d'équations impliquant la multiplication de nombres décimaux* *L'enseignant remarque qu'ils n'incluent pas de décimales dans leurs réponses. En réponse, il interrompt brièvement l'activité et passe en revue le processus de multiplication.* *nombres décimaux avant de poursuivre l'activité. Ou lorsqu'un enseignant demande à un élève d'expliquer la fonction du centre (axial)* *squelette humain et un élève a du mal à se souvenir de ce fait, l'enseignant utilise un modèle visuel ou une image pour revoir son rôle dans le corps humain. Alternativement, si l'enseignant remarque qu'un élève a déjà terminé avec succès l'activité, il peut lui*

			donner une autre activité plus difficile à réaliser en attendant le reste du cours.

[7] Ce comportement est noté N/A s'il n'y a pas de travail de groupe ou indépendant observable.
[8] Même s'il n'y a pas de besoin perçu d'ajustement, si l'enseignant n'ajuste pas son enseignement, ce comportement est considéré comme faible.

Source : TEACH Secondary : Manuel de l'observateur.

Tableau A2.5 : Exemples de scores de comportement de rétroaction

Score	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Gamme de qualité de comportement	**Faible**		**Moyen**		**Haut**
5.1 L'enseignant fournit des commentaires ou des invites spécifiques qui aident à clarifier les malentendus des élèves	Soit l'enseignant ne fournit pas de commentaires/d'invites aux élèves concernant leurs incompréhensions, soit les commentaires fournis sont de simples déclarations évaluatives (par exemple, « C'est incorrect »). *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 passe à autre chose.* Alternativement, l'enseignant ne reconnaît pas la réponse incorrecte de l'élève et passe à une autre question. l'étudiant en disant : « Non, quelqu'un d'autre ? » sans fournir de retour.		L'enseignant fournit aux élèves des commentaires/incitations généraux ou superficiels sur leurs incompréhensions. *Par exemple : en mathématiques, l'enseignant dit : « Vous avez oublié d'inclure le signe moins », sans fournir d'informations ni de consignes supplémentaires. En langues, l'enseignant dit : « N'oubliez pas d'utiliser une apostrophe lorsque vous écrivez le mot "Let's" dans votre phrase », sans expliquer pourquoi une apostrophe est nécessaire.*		L'enseignant fournit aux élèves des commentaires/invites spécifiques contenant des informations substantielles qui aident à clarifier les malentendus des élèves. *Par exemple : En cours de mathématiques, le professeur demande : « Te souviens-tu de ce qui se passe quand on multiplie un nombre positif et un nombre négatif ? Regardons tes notes. Maintenant, regardons ta réponse. Que dois-tu changer pour trouver la bonne réponse ? » En cours de langue et de littérature, le professeur dit : « Regarde le mot « lets » dans ta phrase. Que signifie-t-il ? Le sais-tu ? rappelons-nous ce que nous devons faire lorsque nous utilisons contractions ? Que faut-il inclure ?*

5.2 L'enseignant fournit des commentaires ou des invites spécifiques qui aident à identifier les réussites des élèves	Soit l'enseignant ne fournit pas de commentaires/d'incitations aux élèves sur leurs réussites, soit les commentaires fournis sont de simples déclarations évaluatives (par exemple, « C'est correct »). *Par exemple : lorsqu'un élève répond correctement à la question d'un enseignant, l'enseignant répond en disant : « C'est correct » et passe à autre chose. Alternativement, l'enseignant ne reconnaît pas la bonne réponse de l'élève et pose ensuite une question à un autre étudiant sans fournir de retour.*	L'enseignant fournit aux élèves des commentaires/incitations généraux ou superficiels sur leurs réussites. *Par exemple : si les élèves dessinent un graphique à barres, l'enseignant dit : « Bon travail sur votre graphique à barres » ou « Votre graphique à barres est bien organisé » sans préciser ce que cet élève a bien fait en particulier.*	L'enseignant fournit aux élèves des commentaires/invites spécifiques contenant des informations substantielles qui aident à identifier les réussites des élèves. *Par exemple : Si les élèves dessinent un graphique à barres, l'enseignant dit : « Vous avez fait du bon travail en construisant ce graphique à barres. Votre graphique horizontal et les axes verticaux sont clairement marqués, régulièrement espacés et correctement étiquetés. » Ou l'enseignant met en évidence le travail d'un élève et dit à la classe : « Regardez le travail de votre camarade de classe, voyez comment cet élève a utilisé des intervalles plus grands sur l'axe horizontal pour avoir moins de barres ? » et continue ensuite à expliquer comment l'élève a utilisé des intervalles plus grands pour représenter plus efficacement les données.*
[9]Les invites sont des éléments d'information, tels que des conseils ou des questions, donnés par l'enseignant et qui encouragent les élèves à réfléchir aux malentendus ou à identifier les réussites.			
Source : TEACH Secondary : Manuel de l'observateur.			

Tableau A2.6 : Exemples de scores de comportement de pensée critique

Score	1	2	3	4	5
Gamme de qualité de comportement	**Faible**		**Moyen**		**Haut**
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 n'en pose qu'une seule. Il peut poser des questions fermées avec une réponse prédéterminée. *Par exemple : dans un cours de mathématiques, l'enseignant demande : « Qu'est-ce qui est le plus grand, ¾ ou 83 % ? » Ou dans un cours de biologie, l'enseignant demande : « Qui peut me dire le nom de la molécule qu'un « L'enzyme réagit avec ? »*		L'enseignant pose aux élèves au moins 2 questions ouvertes mais ne s'appuie pas sur les réponses des élèves, OU l'enseignant pose 2 questions ouvertes et l'une d'entre elles fait suite à une réponse d'un élève. *Par exemple : dans un cours de biologie, l'enseignant demande : « Pourquoi les enzymes sont-elles importantes ? » Plus tard dans la leçon Lors d'une leçon, l'enseignant demande : « Quels facteurs influencent l'activité enzymatique ? » Ou, dans une leçon de langue et de littérature, l'enseignant demande : « Vous avez des examens la semaine prochaine. Qu'est-ce qui vous inquiète le plus ? » Après Lorsqu'un étudiant répond, l'enseignant poursuit en demandant : « Qu'allez-vous faire cette semaine pour vous assurer d'être prêt pour l'examen ? »*		L'enseignant pose aux élèves 3 questions ouvertes ou plus ET au moins une d'entre elles s'appuie sur les réponses des élèves en leur demandant de justifier leur raisonnement, d'expliquer davantage ou de clarifier leurs idées. *Par exemple : Dans un cours de chimie, l'enseignant demande : « Comment pourrions-nous aborder « Vous avez mis en place cette expérience scientifique ? » Plus tard dans la leçon, l'enseignant demande : « À votre avis, que va-t-il se passer dans cette expérience ? » Après que l'élève a répondu, l'enseignant poursuit en demandant : « Pourquoi pensez-vous que?"*
6.2 L'enseignant fournit des tâches de réflexion *qui exigent des étudiants qu'ils analysent activement le contenu, plutôt que de simplement recevoir des informations ou de développer leur*	L'enseignant ne propose pas d'exercices de réflexion. Les classes sans exercices de réflexion incluent celles où les élèves se contentent d'écouter l'enseignant ou d'effectuer des tâches par cœur.		L'enseignant propose des exercices de réflexion superficielle. Ces exercices consistent notamment à associer des ensembles d'éléments, à identifier des concepts ou des informations clés, et à comparer et contraster des caractéristiques. Ils incluent également l'application des informations ou des techniques apprises à des		L'enseignant propose des tâches de réflexion substantielles. Ces tâches consistent notamment à faire des prédictions, à identifier des schémas, à expliquer la pensée, à établir des liens et à interpréter des informations. Elles incluent également l'application des connaissances ou des techniques acquises à de

aisance (c'est-à-dire l'apprentissage par cœur)		tâches similaires à celles déjà présentées par l'enseignant.	nouvelles tâches non démontrées par l'enseignant, la réalisation d'inférences, l'évaluation, la conception ou la création à partir des connaissances acquises.
6.3 Les élèves effectuent des tâches de réflexion	Les étudiants n'effectuent pas de tâches de réflexion.	Moins des deux tiers des élèves de la classe effectuent des tâches de réflexion.	La plupart des étudiants effectuent des tâches de réflexion.
6.4 Les élèves expliquent leur raisonnement à l'enseignant ou posent des questions ouvertes	Les étudiants n'expliquent pas leur Ils ne réfléchissent pas à l'enseignant pendant les activités en classe et ne posent pas de questions ouvertes. Ils répondent aux questions et/ou contribuent brièvement aux discussions en disant « Oui » ou « Non », ou en présentant un fait simple. *Par exemple : Dans un cours de mathématiques, l'enseignant demande : « Quelle est la probabilité d'obtenir deux six lorsque deux dés sont lancés ? » L'élève répond : « 1/36 » mais n'explique pas comment il a trouvé la réponse. Ou dans un cours de sciences, l'enseignant demande : « Quelles sont les trois échelles de température utilisées aujourd'hui ? » L'élève répond : « Celsius, « Kelvin et Fahrenheit » mais n'explique pas pourquoi des échelles différentes sont appliquées.*	Les élèves expliquent leur réflexion à l'enseignant pendant les activités en classe ou demandent questions ouvertes, même si cela arrive rarement (une seule fois). *Par exemple : Un élève explique comment il a trouvé la réponse à un problème mathématique en déclarant : « J'ai calculé que la probabilité d'obtenir deux six lorsque deux dés sont lancés est de 1/36 en multipliant la probabilité d'obtenir un six. lorsqu'un dé est lancé avec le même nombre. J'ai donc multiplié 1/6 x 1/6, ce qui m'a donné la réponse 1/36. » Ou, lors d'un cours de sciences, un élève demande : « Pourquoi existe-t-il différentes échelles pour « Mesurer la température ? »*	Les élèves expliquent fréquemment leur raisonnement à l'enseignant pendant les activités en classe ou posent des questions ouvertes (plus d'une fois). *Par exemple : Un élève explique comment il a trouvé la réponse à un problème mathématique en déclarant : « J'ai calculé que la probabilité d'obtenir deux six lorsque deux dés sont lancé est de 1/36 en multipliant la probabilité d'obtenir un six lorsqu'un dé est lancé par le même nombre. J'ai donc multiplié 1/6 x 1/6, ce qui m'a donné le résultat 1/36. » Un autre élève explique ensuite sa méthode trouver la réponse en disant : « J'ai trouvé cela en dessinant un tableau qui présentait tous les résultats possibles de deux dés. J'ai calculé qu'il y avait 36 issues possibles. combinaisons, et qu'une seule de ces combinaisons était composée de deux six.*
Source : TEACH Secondary : Manuel de l'observateur.			

Tableau A2.7 : Exemples de scores de comportement d'autonomie

Score	1	2	3	4	5
Gamme de qualité de comportement	Faible		Moyen		Haut
7.1 L'enseignant offre des choix aux élèves	L'enseignant ne propose pas explicitement de choix aux élèves. Il décide de la manière dont les activités d'apprentissage doivent être réalisées, sans proposer différentes options aux élèves pour les aborder. *Par exemple : on demande aux élèves de résoudre une série d'équations mathématiques en suivant une procédure prédéfinie. L'enseignant peut également demander aux élèves de rédiger une dissertation argumentative avec un partenaire, sans leur laisser le choix de la personne avec laquelle ils travailleront ni du sujet.*		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 l'ordre dans lequel ils souhaitent réaliser les activités (par exemple, compléter un ensemble d'équations mathématiques ou pratiquer indépendamment les horaires) ou de choisir leur propre partenaire lorsqu'on leur demande de le faire. écrire un essai argumentatif. .*		L'enseignant propose explicitement aux élèves au moins un choix substantiel lié à l'objectif d'apprentissage. *Par exemple : L'enseignant permet aux élèves d'utiliser leurs propres méthodes pour résoudre équations mathématiques (par exemple, en utilisant du matériel concret, des diagrammes ou des formules écrites) ou permet aux élèves de choisir lesquelles Problème mathématique à résoudre à partir de plusieurs exemples. L'enseignant peut également laisser les élèves choisir le sujet de leur dissertation argumentative, ou choisir entre la rédaction d'une dissertation, une conférence ou une présentation visuelle.*
7.2 L'enseignant offre aux élèves des occasions d'assumer des rôles dans la classe	L'enseignant n'offre pas aux élèves la possibilité d'assumer des rôles dans la classe. *Par exemple : le cours est principalement magistral et très structuré, et la participation des élèves se limite à la transcription des informations. Dans ce cours, les élèves n'ont jamais l'occasion de venir au tableau ni de lire un texte à voix haute.*		L'enseignant offre aux élèves la possibilité d'assumer des rôles limités dans la classe. *Par exemple : les élèves prennent les présences, attribuent des tâches, distribuent du matériel ou écrivent au tableau. Leurs rôles limités incluent également des tâches d'entretien, comme nettoyer le tableau.*		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 la possibilité de résoudre une équation au tableau et d'expliquer à la classe comment il a abordé les principales difficultés du problème. Il peut également confier à un élève le rôle de*

			un tuteur par les pairs pour aider à soutenir l'apprentissage d'un autre étudiant ou le rôle de chef de groupe pour aider à faciliter la discussion et la participation du groupe.
7.3 Les étudiants se portent volontaires pour participer en classe	Les étudiants ne se portent pas volontaires pour participer en classe.	Seuls quelques étudiants 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 la main pour répondre ; plus tard, lorsque l'enseignant pose une autre question, les mêmes quelques élèves lèvent la main. Par ailleurs, lorsque l'enseignant demande aux élèves de se lever s'ils souhaitent participer à un débat en classe, seuls quelques élèves se lèvent et exposent leurs arguments à la classe.*	La plupart des étudiants 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 donner leurs réponses. Les élèves peuvent également se porter volontaires sans que l'enseignant ne le leur demande (par exemple, un élève propose de partager une expérience similaire pendant que l'enseignant explique un concept). Ou lorsque l'enseignant demande aux élèves de se lever s'ils souhaitent participer à un débat en classe, la plupart des élèves se lèvent et exposent leurs arguments à la classe.*
Source : TEACH Secondary : Manuel de l'observateur.			

Tableau A2.8 : Exemples de scores de comportement de persévérance

Score	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Gamme de qualité de comportement	**Faible**		**Moyen**		**Haut**
8.1 L'enseignant reconnaît les efforts des élèves *plutôt que de se concentrer*	L'enseignant ne reconnaît pas les efforts des élèves. Bien qu'il puisse féliciter les élèves pour leur « intelligence », il ne se concentre pas sur leurs efforts ni sur leur travail.		Dans cette classe, l'enseignant reconnaît parfois les efforts des élèves, mais la plupart des éloges sont axés sur les résultats ou l'intelligence des élèves.		Dans cette classe, l'enseignant reconnaît fréquemment les efforts des élèves pour maîtriser de nouvelles compétences ou de nouveaux concepts et

uniquement sur les résultats, l'intelligence ou les capacités naturelles	*Par exemple : Le professeur dit : « Très bien ! Tu es l'élève le plus intelligent de la classe » ou « Bravo ! Tu es tellement intelligent ! »*	*Par exemple : lorsqu'un élève réussit bien à un examen, l'enseignant dit : « Bon effort » ou lorsqu'un élève tente de répondre à une question mais se trompe, l'enseignant dit : « Bien essayé » mais n'identifie pas explicitement ce que ces efforts impliquaient.*	identifie explicitement ces efforts. *Par exemple : lorsque les élèves résolvent un problème difficile auquel ils étaient confrontés, l'enseignant les félicite et souligne leurs efforts. Il leur dit : « Vous avez énormément progressé en algèbre. Si vous continuez à vous entraîner et à utiliser les stratégies apprises en classe, vous les maîtriserez très vite ! »*
8.2 L'enseignant a une attitude positive envers les défis des élèves10	L'enseignant a une attitude négative envers les défis des élèves. *Par exemple : l'enseignant réprimande explicitement les élèves qui font des erreurs ou s'impatiente envers un élève qui prend le temps de comprendre un nouveau concept.*	L'enseignant adopte une attitude neutre face aux difficultés des élèves. Bien qu'il ne pénalise pas un élève qui fait des erreurs ou qui éprouve des difficultés avec un nouveau concept, il ne lui fait pas comprendre que l'échec et la frustration font partie intégrante du processus d'apprentissage. *Par exemple : lorsqu'un élève a du mal à résoudre une équation mathématique au tableau, l'enseignant lui donne simplement la réponse de manière neutre (c'est-à-dire sans colère ni impatience).*	L'enseignant a une attitude positive envers les défis des élèves et les aide à comprendre que l'échec et la frustration font partie intégrante du processus d'apprentissage. *Par exemple : Lorsqu'un élève fait une erreur en résolvant une équation au tableau, l'enseignant dit : « N'oubliez pas, il est normal de faire des erreurs et de se sentir frustré lorsqu'on essaie de faire quelque chose de nouveau ! Réfléchissons à la façon dont nous pouvons résoudre cette équation. »* *L'enseignant encourage également les élèves à réfléchir aux différentes ressources auxquelles ils pourraient se tourner pour obtenir de l'aide (par exemple, demander conseil à un ami, chercher des réponses dans le manuel, utiliser du matériel concret ou des schémas pour résoudre des problèmes de mathématiques).*

8.3 L'enseignant encourage l'établissement d'objectifs	L'enseignant n'encourage pas les élèves à se fixer des objectifs à court ou à long terme.11	L'enseignant encourage les élèves à se fixer des objectifs à court ou à long terme.11 *Par exemple : pour fixer des objectifs à court terme, l'enseignant demande : « Combien de chapitres du livre allez-vous lire cette semaine ? » ou « Combien d'éléments du tableau périodique allez-vous mémoriser cette semaine ? ». Pour fixer des objectifs à long terme, l'enseignant demande : « Je veux que tu écrives tes progrès par rapport aux objectifs que nous nous sommes fixés en début d'année scolaire. »* Alternativement, l'enseignant peut parler de l'importance de fixer des objectifs de manière générale. *Par exemple : l'enseignant dit : « Il est important de réfléchir à ce que vous voulez faire lorsque vous aurez terminé vos études. » Ou l'enseignant souligne comment les personnages d'un livre se fixent un objectif à court ou à long terme et comment ils y travaillent.*	L'enseignant encourage les élèves à se fixer des objectifs à court ET à long terme.11 L'enseignant peut faire référence à la fois aux objectifs à long et à court terme, en particulier lorsqu'il encourage les élèves à se fixer un objectif à court terme qui les aiderait à atteindre un objectif à long terme. *Par exemple : l'enseignant dit : « Réfléchissons aux objectifs que nous nous sommes fixés en début d'année scolaire. Que ferez-vous cette semaine pour vous rapprocher de cet objectif ? » OU l'enseignant parle séparément des objectifs à court et à long terme (comme dans les exemples pour « Moyen »).*

[10]Ces défis peuvent inclure des erreurs, un score faible à un test ou un sentiment de frustration lorsque vous essayez de comprendre un concept.

[11]Les objectifs à court terme sont des objectifs que les élèves souhaitent 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, lorsqu'ils grandiront).

Source : TEACH Secondary : Manuel de l'observateur.

Tableau A2.9 : Exemples de scores de comportement en matière de compétences sociales et collaboratives

Score	1	2	3	4	5
Gamme de qualité de comportement	**Faible**		**Moyen**		**Haut**
9.1 L'enseignant favorise la collaboration des élèves par l'interaction entre pairs	L'enseignant ne favorise pas la collaboration entre les élèves. *Par exemple : l'enseignant ne donne aucune possibilité de travailler en groupe ou en binôme.*		L'enseignant encourage la collaboration superficielle des élèves en partageant des opinions, du matériel ou des idées. *Par exemple : L'enseignant demande aux élèves de partager des manuels ou d'échanger leur travail avec un partenaire pour faire*		L'enseignant encourage une collaboration substantielle entre les 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 demande aux élèves de former des binômes ou des groupes pour réaliser une tâche collaborative, comme planifier une expérience ou collecter des données et créer un graphique. Il peut également demander à un élève ayant une bonne compréhension d'un concept d'aider un autre élève en difficulté.*
9.2 L'enseignant favorise les compétences interpersonnelles des élèves, *telles que la prise de perspective, l'empathie, la régulation des émotions et la résolution de problèmes sociaux12*	L'enseignant ne favorise pas les compétences interpersonnelles des élèves.		L'enseignant favorise les compétences interpersonnelles des élèves de manière brève ou superficielle. *Par exemple : l'enseignant dit aux élèves de « s'entraider », demande à un élève de respecter les idées des autres camarades de classe ou encourage les élèves à contribuer de manière égale lors d'une activité de groupe. , . Cependant, l'enseignant n'explique pas pourquoi ces comportements sont importants.*		L'enseignant favorise 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 : lorsqu'un élève est moqué par d'autres camarades de classe parce qu'il a donné une mauvaise réponse, l'enseignant encourage l'empathie en rappelant à la classe que tout le monde fait des erreurs et/ou de réfléchir à ce qu'ils ressentiraient s'ils étaient ceux qui étaient taquinés.* *Lorsqu'un enseignant remarque que les élèves*

			deviennent compétitifs, il favorise la régulation des émotions en disant : « Nous ne sommes pas dans une compétition. N'oubliez pas que nous faisons tous partie de la même classe et que nous nous soutenons mutuellement pour apprendre et faire de notre mieux. *Après avoir lu une histoire sur un personnage aveugle, l'enseignant demande aux élèves d'imaginer ce que ce serait s'ils ne pouvaient pas voir.*
9.3 **Les étudiants collaborent entre eux grâce à l'interaction entre pairs**	Les étudiants ne collaborent pas OU lorsque les étudiants interagissent les uns avec les autres, ils affichent des comportements négatifs. *Par exemple : lorsqu'on leur demande de choisir des partenaires pour une activité, les élèves n'interagissent pas avec leurs pairs et travaillent de manière autonome. Ils peuvent également adopter des comportements négatifs, comme bousculer, intimider ou exclure volontairement un ou plusieurs de leurs pairs.*	Les élèves collaborent superficiellement. Aucun comportement négatif n'est observé. *Par exemple : les élèves partagent du matériel entre eux dans un groupe, mais ils terminent l'activité de manière indépendante et ne collaborent pas entre eux lorsqu'ils résolvent un problème.*	Les élèves collaborent entre eux pour produire un produit, résoudre un problème, compléter une fiche de travail ou présenter une nouvelle idée. Aucun comportement négatif n'est observé. *Par exemple : les élèves travaillent en binômes ou en groupes pour réaliser une tâche collaborative, comme planifier une expérience ou collecter des données et créer un graphique. Un élève maîtrisant bien un concept peut également aider un autre élève en difficulté.*
[12]Prise de perspective : capacité à considérer une situation sous un angle différent. Empathie : capacité à reconnaître et à partager les émotions d'autrui. Régulation émotionnelle : capacité à gérer et à réagir efficacement à une expérience émotionnelle. Résolution de problèmes sociaux : processus par lequel un individu résout un problème interpersonnel. Cela peut impliquer l'application de certains aspects de la prise de perspective, de l'empathie ou de la régulation émotionnelle à une situation sociale.			
Source : TEACH Secondary : Manuel de l'observateur.			