

# ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

## VOLET 1: PLANIFIER L'INTÉGRATION DE LA LANGUE, DU CONTENU ET DE LA CULTURE

La personne enseignante saisit les principes sous-jacents d'intégration de la langue, du contenu et de la culture, et conçoit des programmes, des cours et des évaluations qui reflètent ces principes.

### 1A. Intégration de la langue et du contenu dans la planification pédagogique

Déficient	Émergent	Démonstré	Excellent
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e manque de compréhension quant aux façons d'intégrer la langue et le contenu dans sa planification pédagogique, ou résiste à intégrer la langue et le contenu dans sa planification.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e différencie de façon stricte l'enseignement du contenu et l'enseignement de la langue, et ne fait presque jamais référence à la langue (forme/fonction/genre) dans son plan d'enseignement du contenu.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e reconnaît l'importance d'intégrer l'enseignement axé sur la langue et l'enseignement axé sur le contenu dans sa planification d'enseignement, mais a du mal à mettre sa compréhension en pratique.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente d'appliquer des stratégies pour cibler la langue lors de l'enseignement du contenu (ex: planifie des activités d'observation, de conscientisation et de pratique ancrées dans un contenu pertinent), mais ses tentatives sont rarement efficaces.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente fréquemment d'intégrer l'enseignement axé sur la langue et l'enseignement axé sur le contenu dans sa planification pédagogique.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente souvent de planifier des activités axées sur la langue (ex: activités d'observation, de conscientisation et de pratique ancrées dans un contenu pertinent), et ses tentatives sont plutôt efficaces.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e intègre régulièrement et habilement l'enseignement axé sur la langue et l'enseignement axé sur le contenu dans sa planification pédagogique.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e planifie de façon constante et compétente une variété d'activités axées sur la langue lors de l'enseignement du contenu (ex: activités d'observation, de conscientisation et de pratique ancrées dans un contenu pertinent).</p>

#### Exemples et notes:

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

<b>1B. Objectifs linguistiques – niveau de discours (formulation, phrase, paragraphe), type de discours (dialogue, rapport) + fonction + caractéristique grammaticale + vocabulaire</b>			
<b>Déficient</b>	<b>Émergent</b>	<b>Démonstré</b>	<b>Excellent</b>
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne parvient pas à ou néglige de formuler des objectifs linguistiques adaptés aux élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne fait pas la distinction entre les objectifs linguistiques obligatoires et les objectifs compatibles avec le contenu, et ne sait pas les formuler.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne distingue pas les objectifs linguistiques en fonction des niveaux de compétence et des caractéristiques des élèves.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois de formuler des objectifs linguistiques adaptés au développement et au contexte.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente de formuler des objectifs linguistiques, mais ceux-ci ne sont pas conformes aux objectifs de contenu, ou manquent de clarté, ou sont trop généraux ou difficiles à évaluer.</p> <p><input type="checkbox"/> Les objectifs linguistiques visés ont tendance à manquer de fonction, de caractéristique grammaticale, de vocabulaire ou de description du niveau ou du type de discours.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e a du mal à distinguer les objectifs linguistiques obligatoires de ceux qui sont compatibles avec le contenu.</p> <p><input type="checkbox"/> Les efforts que fait l'enseignant·e pour différencier les objectifs en fonction des niveaux de compétence et des caractéristiques des élèves sont peu ou pas efficaces.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente souvent de formuler des objectifs linguistiques adaptés au développement et au contexte.</p> <p><input type="checkbox"/> Les objectifs linguistiques de l'enseignant·e sont conformes aux objectifs de contenu, sont parfois formulés clairement et sont relativement faciles à évaluer.</p> <p><input type="checkbox"/> Les objectifs linguistiques visés incluent souvent les fonctions, les caractéristiques grammaticales, le vocabulaire et les descriptions de niveau ou de type de discours, mais un aspect clé fait défaut (ex: la fonction) ou les composantes ne sont pas adéquatement reliées (ex: le vocabulaire ne correspond pas aux caractéristiques).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e fait généralement (mais pas toujours) la distinction entre les objectifs linguistiques obligatoires et ceux qui sont compatibles avec le contenu, et les formule correctement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente de différencier les objectifs en fonction des niveaux de compétence et des</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e formule des objectifs linguistiques qui sont toujours adaptés au développement et au contexte des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> Les objectifs linguistiques de l'enseignant·e sont conformes aux objectifs de contenu, sont formulés clairement et sont faciles à évaluer.</p> <p><input type="checkbox"/> Les objectifs linguistiques de l'enseignant·e incluent toujours les fonctions, les caractéristiques grammaticales, le vocabulaire et les descriptions du niveau ou du type de discours, qui sont reliés clairement et correctement.</p> <p><input type="checkbox"/> Les objectifs linguistiques de l'enseignant·e reflètent régulièrement et adéquatement le langage obligatoire et le langage compatible avec le contenu.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e différencie systématiquement et habilement les objectifs en fonction des niveaux de compétence et des caractéristiques des élèves.</p>

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

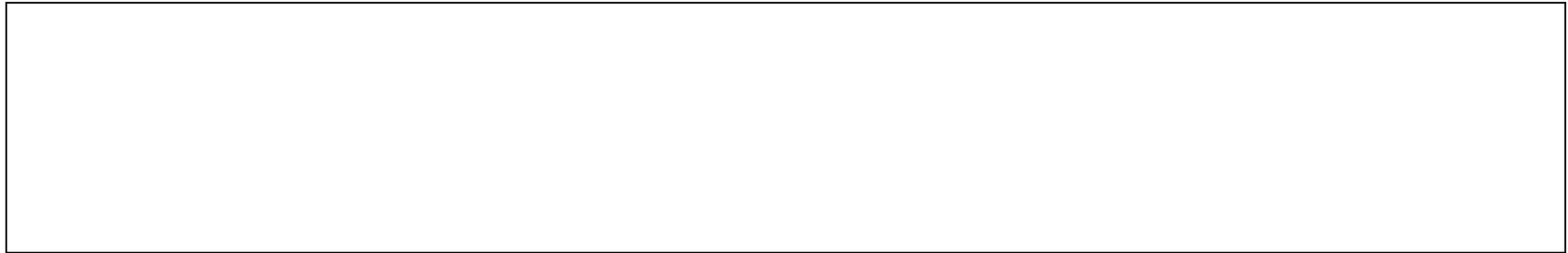
		caractéristiques des élèves, mais manque de confiance et y parvient partiellement.	
--	--	--	--

**Exemples et notes:**

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

<b>1C. Évaluation en classe – évaluation de la performance (ex: tâches de la vie quotidienne) et évaluations demandant aux élèves de démontrer leur connaissance du contenu et leur capacité à employer la langue pour exprimer leur compréhension.</b>			
<b>Déficient</b>	<b>Émergent</b>	<b>Démonstré</b>	<b>Excellent</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne distingue pas les évaluations formatives des évaluations sommatives dans aucune des deux langues pour les différents groupes d'élèves.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne tient pas compte des données d'évaluation pour cibler les caractéristiques et les contenus de l'enseignement à venir.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e n'est pas en mesure de décrire l'objectif ou de donner des exemples d'évaluations des performances.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e n'essaie pas de concevoir des évaluations de performance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois de distinguer les évaluations formatives des évaluations sommatives pour les différents groupes d'élèves.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente rarement d'intégrer différentes évaluations de compréhension du contenu et du développement linguistique des élèves, et est peu efficace.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tient parfois compte des données d'évaluation pour cibler les caractéristiques et les contenus de l'enseignement à venir, mais manque de compétence et/ou de confiance pour ce faire.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e conçoit et mène parfois des évaluations de performance pour évaluer l'apprentissage du contenu et le développement de la langue, mais est rarement efficace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente souvent de distinguer les évaluations formatives des évaluations sommatives pour les différents groupes d'élèves, et est plutôt efficace.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente souvent d'intégrer différentes façons d'évaluer la compréhension du contenu et le développement linguistique des élèves, et est assez efficace.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt souvent aux données d'évaluation pour cibler les caractéristiques et les contenus de l'enseignement à venir, mais semble douter et manquer d'assurance.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e conçoit et mène fréquemment des évaluations de performance pour évaluer l'apprentissage du contenu et le développement de la langue, mais n'est pas toujours efficace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e distingue de manière efficace et constante les évaluations formatives des évaluations sommatives pour les différents groupes d'élèves.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e évalue régulièrement et habilement de diverses façons la compréhension du contenu et le développement linguistique des élèves.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt avec confiance et compétence aux données d'évaluation pour cibler les caractéristiques et les contenus de l'enseignement à venir, et pour cerner où le développement du langage académique est requis.</li> <li><input type="checkbox"/> L'enseignant·e conçoit et mène habilement diverses évaluations de performance pour évaluer l'apprentissage du contenu et le développement de la langue.</li> </ul>
<b>Exemples et notes:</b>			

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI



## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

1D. Intégration de la culture dans le programme pédagogique			
Déficient	Émergent	Démonstré	Excellent
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne soutient pas la promotion du développement de l'identité, de la sensibilisation interculturelle et/ou de la valorisation multiculturelle dans le cadre du programme d'études.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne recherche pas ou ne prévoit pas l'utilisation de ressources authentiques (chansons, poèmes, littérature, objets, personnes) pour stimuler l'enseignement de la matière et/ou le développement de l'identité ou la compétence interculturelle/valorisation multiculturelle.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne tient pas compte du savoir ou des atouts des familles et des communautés dans sa planification de l'enseignement et perçoit plutôt les déficits (ce qui manque aux élèves/familles).</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois de concevoir des activités qui favorisent le développement de l'identité, la sensibilisation interculturelle et/ou la valorisation multiculturelle, mais n'y parvient pas efficacement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e planifie le plus souvent les activités liées à la culture en tant qu'unités indépendantes plutôt que de les intégrer au programme régulier.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e prévoit parfois l'utilisation de ressources authentiques (chansons, poèmes, littérature, objets, personnes) pour stimuler l'enseignement de la matière et/ou le développement de l'identité ou la compétence interculturelle/valorisation multiculturelle, mais a du mal à faire en sorte qu'elles soient cognitivement et linguistiquement adaptées aux élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente peu souvent d'inclure le savoir ou les atouts des familles et des communautés dans sa planification pédagogique, et est peu ou pas efficace.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e prévoit souvent et avec une certaine efficacité des activités qui favorisent le développement de l'identité, la sensibilisation interculturelle et/ou la valorisation multiculturelle.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente fréquemment mais avec une efficacité variable d'intégrer les activités liées à la culture au programme régulier, et peut se contenter de les planifier en tant qu'unités indépendantes.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e prévoit parfois l'utilisation de ressources authentiques (chansons, poèmes, littérature, objets, personnes) pour stimuler l'enseignement de la matière et/ou le développement de l'identité ou la compétence interculturelle/valorisation multiculturelle, et arrive à faire en sorte qu'elles soient cognitivement et linguistiquement adaptées aux élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e inclut parfois le savoir ou les atouts des familles et des communautés dans sa planification.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e prévoit régulièrement et habilement des activités qui favorisent le développement de l'identité, la sensibilisation interculturelle et/ou la valorisation multiculturelle.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e intègre systématiquement et efficacement ces activités au programme régulier, selon les besoins.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e prévoit fréquemment et habilement l'utilisation de ressources authentiques (chansons, poèmes, littérature, objets, personnes) qui sont adaptées au niveau cognitif ou linguistique des élèves pour soutenir l'apprentissage de la matière et/ou le développement de l'identité ou la compétence interculturelle/valorisation multiculturelle.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e inclut systématiquement le savoir ou les atouts des familles et des communautés dans sa planification, de manière à favoriser le développement des élèves.</p>

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

**Exemples et notes:**

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

### VOLET 2: ENSEIGNER POUR FAVORISER LA BILITTÉRATIE

La personne enseignante saisit les fondements de la bilittéracie et emploie une variété de stratégies pédagogiques efficaces pour favoriser le développement du vocabulaire et de la littératie bilingue à travers divers genres et types de textes.

#### 2A. Enseignement de la littératie bilingue

Déficient	Émergent	Démonstré	Excellent
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne pratique pas des approches d'enseignement tenant compte d'élèves en apprentissage de bilittéracie plutôt que dans une seule langue.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait ni énoncer ni appliquer des approches fondées sur la recherche en matière d'enseignement de la bilittéracie (ex: littératie équilibrée, sens phonologique, lecture guidée, lecture et écriture partagées, stratégies de compréhension, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e refuse le principe que l'enseignement de la littératie dans des langues différentes doit être authentique (propre à chaque langue du programme).</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois une approche d'enseignement de la littératie tenant compte d'élèves en apprentissage de bilittéracie plutôt que dans une seule langue, mais n'est pas souvent efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait nommer quelques exemples d'approches fondées sur la recherche en matière d'enseignement de la bilittéracie (ex: littératie équilibrée, sens phonologique, lecture guidée, lecture et écriture partagées, stratégies de compréhension, etc.), mais les intègre peu fréquemment à son enseignement et est rarement efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e saisit l'importance de faire usage d'un enseignement de la littératie qui soit authentique (propre à chaque langue du programme), mais a du mal à mettre sa compréhension en pratique.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e aborde souvent l'enseignement de la littératie pour tenir compte d'élèves en apprentissage de bilittéracie plutôt que dans une seule langue, et est relativement efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait décrire le rôle de plusieurs approches fondées sur la recherche en matière d'enseignement de la bilittéracie (ex: littératie équilibrée, sens phonologique, lecture guidée, lecture et écriture partagées, stratégies de compréhension, etc.), tente fréquemment de les intégrer à son enseignement, et est plutôt efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente souvent de faire usage d'un enseignement de la littératie qui soit authentique (propre à chaque langue du programme), et est plutôt efficace.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e aborde systématiquement et avec savoir-faire un enseignement de la littératie tenant compte d'élèves en apprentissage de bilittéracie plutôt que dans une seule langue.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut énoncer avec confiance les approches fondées sur la recherche en matière d'enseignement de la bilittéracie (ex: littératie équilibrée, sens phonologique, lecture guidée, lecture et écriture partagées, stratégies de compréhension, etc.), et les met en pratique de façon cohérente et efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e applique de façon systématique et efficace un enseignement de la littératie qui est authentique (propre à chaque langue du programme).</p>

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

**Exemples et notes:**

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

<b>2B. Développement du vocabulaire, connaissance des mots et types de textes</b>			
<b>Déficient</b>	<b>Émergent</b>	<b>Démonstré</b>	<b>Excellent</b>
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e n'arrive pas à sélectionner les mots adéquats pour l'enseignement du vocabulaire.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne fait pas appel à des stratégies adaptées au niveau scolaire pour développer le vocabulaire des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne recourt pas à des stratégies qui favorisent l'apprentissage des mots (ex: enseigner les composantes du discours, des éléments de mots comme les préfixes et les suffixes, les cognats, les radicaux sémantiques, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne parvient pas à capter l'attention des élèves quant à la construction de différents genres/types de textes dans chaque langue du programme.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois de sélectionner des mots adéquats pour l'enseignement du vocabulaire, mais peine à le faire correctement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e fait parfois appel à des stratégies adaptées au niveau scolaire pour développer le vocabulaire des élèves, mais est rarement efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait nommer des stratégies qui favorisent l'apprentissage des mots (ex: enseigner les composantes du discours, des éléments de mots comme les préfixes et les suffixes, les cognats, les radicaux sémantiques, etc.), mais a du mal à les mettre en pratique.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait décrire comment différents genres/types de textes sont construits dans chaque langue du programme, mais néglige d'utiliser des stratégies pour capter l'attention des élèves sur la chose et est rarement efficace.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e choisit fréquemment, mais de façon inconstante, des mots adéquats pour l'enseignement du vocabulaire.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e utilise des stratégies adaptées au niveau scolaire pour développer le vocabulaire des élèves de façon assez efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e utilise de façon relativement efficace des stratégies qui favorisent l'apprentissage des mots (ex: enseigner les composantes du discours, des éléments de mots comme les préfixes et les suffixes, les cognats, les radicaux sémantiques, etc.).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient parfois et de façon relativement efficace à capter l'attention des élèves quant à la construction de différents genres/types de textes dans chaque langue du programme.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sélectionne de manière judicieuse et régulière des mots adéquats pour l'enseignement du vocabulaire</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e applique habilement une variété de stratégies pertinentes adaptées au niveau scolaire pour développer le vocabulaire des élèves dans chaque langue du programme.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie de façon adroite et constante des stratégies qui favorisent l'apprentissage des mots (ex: enseigner les composantes du discours, des éléments de mots comme les préfixes et les suffixes, les cognats, etc.).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient fréquemment et habilement à capter l'attention des élèves quant à la construction de différents genres/types de textes dans chaque langue du programme.</p>

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

**Exemples et notes:**

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

2C. Liens interlinguistiques			
Déficient	Émergent	Démonstré	Excellent
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e n'intègre pas l'enseignement interlinguistique dans sa planification de cours.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait saisir les occasions de faire des liens interlinguistiques et ne comprend pas leur rôle de soutien au développement de la littératie dans les langues du programme.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e démontre une résistance à employer des stratégies qui encouragent les élèves à tirer parti des liens interlinguistiques pour développer leur bilittéracie.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'intégrer l'enseignement interlinguistique dans sa planification de cours, mais est peu efficace et manque de compétence.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e saisit parfois les occasions d'attirer l'attention des élèves sur des liens interlinguistiques pour soutenir leur développement de vocabulaire et de littératie dans les langues du programme, mais manque fréquemment de l'intégrer à son enseignement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e a recours inutilement à une grande quantité d'anglais (ou autre L1) dans ses tentatives trop peu fréquentes de rendre explicites les liens interlinguistiques.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois de montrer aux élèves comment tirer parti des liens interlinguistiques pour développer leur bilittéracie, mais est peu efficace.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente souvent et de façon plutôt compétente d'intégrer l'enseignement interlinguistique dans sa planification de cours.</p> <p><input type="checkbox"/> Au gré des besoins, l'enseignant·e parvient parfois efficacement à attirer l'attention des élèves sur les liens interlinguistiques, et mise sur les connaissances métalinguistiques (ex: les cognats, les morphèmes, la dérivation) pour soutenir le développement du vocabulaire et de la littératie dans les langues du programme.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e demeure habituellement dans la langue cible pour rendre explicites les liens interlinguistiques, mais tend à mélanger inutilement les langues dans son enseignement.</p> <p><input type="checkbox"/> Selon les besoins, l'enseignant·e montre parfois efficacement aux élèves comment tirer parti des liens interlinguistiques pour développer leur bilittéracie.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient de façon régulière et compétente à intégrer l'enseignement interlinguistique dans sa planification de cours, au gré des besoins.</p> <p><input type="checkbox"/> Au gré des besoins, l'enseignant·e sait attirer l'attention des élèves sur les liens interlinguistiques de façon fréquente et efficace, et mise sur les connaissances métalinguistiques (ex: les cognats, les morphèmes, la dérivation) pour soutenir le développement du vocabulaire et de la littératie dans les langues du programme.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e demeure exclusivement ou principalement dans la langue cible au moment de rendre explicites les liens interlinguistiques.</p> <p><input type="checkbox"/> Selon les besoins, l'enseignant·e démontre fréquemment et efficacement aux élèves comment tirer parti des liens interlinguistiques pour développer leur bilittéracie.</p>

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

**Exemples et notes:**

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

2D. Évaluation de la bilittéracie			
Déficient	Émergent	Démonstré	Excellent
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e n'a pas les connaissances ou la capacité de concevoir des évaluations de la bilittéracie adaptés aux principes de l'écriture et de la lecture bilingues, et résiste ou ne réussit pas à évaluer la bilittéracie à travers une variété de genres et types de textes.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne recourt pas aux connaissances en matière de transfert linguistique pour alimenter l'interprétation des données d'évaluation.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e évalue les progrès des élèves en matière de lecture et d'écriture sans considérer que ces derniers sont en apprentissage de bilittéracie et non dans une seule langue.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant sait énoncer les grands principes de l'écriture et de la lecture bilingues, mais a du mal à élaborer des évaluations de la bilittéracie à travers divers genres et types de textes.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente rarement et de façon peu efficace de recourir aux connaissances en matière de transfert linguistique pour alimenter l'interprétation des données d'évaluation et orienter son enseignement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'évaluer les progrès des élèves en matière de lecture et d'écriture en tenant compte du fait qu'ils sont en apprentissage de bilittéracie et non dans une seule langue, mais est rarement efficace.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente souvent et de façon parfois efficace d'élaborer des évaluations qui reflètent les principes de la bilittéracie en matière de lecture et d'écriture à travers divers genres et types de textes.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente fréquemment de recourir aux connaissances en matière de transfert linguistique pour alimenter l'interprétation des données d'évaluation et orienter son enseignement, mais manque de confiance et de compétence pour y parvenir.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente fréquemment d'évaluer les progrès des élèves en matière de lecture et d'écriture en tenant compte du fait qu'ils sont en apprentissage de bilittéracie et non dans une seule langue, mais manque de confiance et de doigté pour y parvenir.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e élabore régulièrement et avec compétence des évaluations qui reflètent les principes de la bilittéracie en matière de lecture et d'écriture à travers divers genres et types de textes.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt régulièrement et habilement aux connaissances en matière de transfert linguistique pour alimenter l'interprétation des données d'évaluation et orienter l'enseignement futur.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e évalue de façon constante et judicieuse les progrès des élèves en matière de lecture et d'écriture en tenant compte du fait que ceux-ci sont en apprentissage de bilittéracie et non dans une seule langue.</p>
<p><b>Exemples et notes:</b></p>			

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

### VOLET 3: MAINTENIR UN MILIEU D'APPRENTISSAGE RICHE SUR LE PLAN LINGUISTIQUE

La personne enseignante maintient un cadre d'apprentissage riche sur le plan linguistique pour favoriser le développement linguistique et l'apprentissage de contenu des élèves.

#### 3A. Modèles de langage visuel

Déficient	Émergent	Démonstré	Excellent
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e n'affiche pas à travers la classe des mots, des phrases et des modèles écrits utiles et adaptés au programme d'études.</p> <p><b>OU</b></p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e affiche des modèles qui prêtent à confusion, dont l'objectif est flou et/ou qui ne sont pas conformes à la nature de la langue enseignée.</p> <p><input type="checkbox"/> Si des modèles sont affichés, l'enseignant·e n'explique pas aux élèves comment les utiliser correctement.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'afficher à travers la classe des mots, des phrases et des modèles écrits utiles et adaptés au programme d'études, mais de façon désorganisée, confuse et/ou non conforme à la langue enseignée.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente peu souvent de se référer aux modèles affichés pour favoriser l'apprentissage du contenu et faciliter l'expression linguistique.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'expliquer aux élèves comment utiliser les modèles affichés pour soutenir leur apprentissage, mais peine à les amener à le faire de façon autonome.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e affiche à travers la classe des mots, phrases et modèles écrits de base adaptés au programme d'études, mais de façon parfois désorganisée, confuse et/ou non conforme à la langue enseignée.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e se réfère parfois aux modèles affichés pour favoriser l'apprentissage du contenu et faciliter l'expression linguistique.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente souvent d'expliquer aux élèves comment utiliser les modèles affichés pour soutenir leur apprentissage, mais ne parvient pas toujours à les amener à le faire de façon autonome.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e affiche clairement à travers la classe un éventail de mots, de phrases et de modèles écrits adaptés au programme d'études, qui évoluent au fil du temps et qui reflètent les caractéristiques de la langue enseignée.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e se réfère de façon régulière et habile aux modèles affichés pour favoriser l'apprentissage du contenu et faciliter l'expression linguistique.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e explique régulièrement et habilement aux élèves comment utiliser les modèles affichés, et les mène à les employer de façon autonome comme outils d'apprentissage.</p>

**Exemples et notes:**

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

<b>3B. Utilisation de la langue cible</b>			
<b>Déficient</b>	<b>Émergent</b>	<b>Démonstré</b>	<b>Excellent</b>
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peine à exposer les élèves à des éléments linguistiques oraux et écrits exacts, efficaces et adéquatement complexes. Les éléments manquent souvent de précision et de complexité.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie souvent inutilement la langue non-cible pendant l'enseignement et ne juge pas important d'employer exclusivement (ou principalement) la langue cible.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne communique pas des objectifs clairs et cohérents aux élèves quant à l'utilisation de la langue cible.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e permet souvent aux élèves d'employer la langue non-cible, même si ceux-ci sont capables de remplir les objectifs de la langue cible.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'exposer les élèves à des éléments linguistiques oraux et écrits exacts, efficaces et adéquatement complexes, mais peine à le faire régulièrement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie parfois inutilement la langue non-cible pendant l'enseignement, mais commence à reconnaître l'importance d'employer exclusivement (ou principalement) la langue cible.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois de communiquer des objectifs clairs et cohérents en matière d'utilisation de la langue cible, mais peine à employer des stratégies qui soutiennent l'utilisation de la langue cible.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e communique souvent de façon contradictoire (par exemple, demande aux élèves d'utiliser la langue cible tout en leur permettant d'utiliser la langue non-cible).</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e expose généralement les élèves à des éléments linguistiques oraux et écrits plutôt exacts, suffisamment efficaces et relativement complexes.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie souvent exclusivement (ou principalement) la langue cible durant l'enseignement, mais a parfois inutilement recours à la langue non-cible.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e communique généralement mais de façon parfois inconstante des objectifs clairs afin que les élèves demeurent exclusivement (ou principalement) dans la langue cible.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e a fréquemment recours à quelques stratégies et méthodes favorisant l'utilisation de la langue cible, mais doit en développer une gamme plus large pour renforcer la capacité de chaque élève à utiliser la langue cible.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e expose régulièrement les élèves à des éléments linguistiques oraux et écrits exacts, hautement efficaces et adéquatement complexes.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie presque exclusivement la langue cible pendant l'enseignement. Lorsque la langue non-cible est employée, c'est systématiquement pour favoriser les connexions interlinguistiques.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e communique systématiquement des objectifs clairs pour que les élèves demeurent exclusivement (ou principalement) dans la langue cible.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e applique habilement de multiples stratégies et moyens pour favoriser l'utilisation par tous les élèves de la langue cible.</p>

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

**Exemples et notes:**

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

### VOLET 4: MISE EN PLACE DE MODÈLES QUI FACILITENT LA COMPRÉHENSION DES ÉLÈVES

La personne enseignante maîtrise et emploie une variété de techniques qui facilitent la compréhension des élèves dans la langue cible.

#### 4A. Modèles verbaux et non-verbaux – évaluer comment l'enseignante·e emploie le langage et les signes non-verbaux pour faciliter la compréhension

Déficient	Émergent	Démonstré	Excellent
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne modifie pas son langage pour répondre aux besoins et aux capacités des élèves.</p> <p><b>OU</b></p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e surutilise les modèles, par exemple en employant un langage trop simplifié avec les élèves secondaires.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne recourt pas au langage corporel ni aux expressions faciales pour favoriser la compréhension.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne recourt pas à des stratégies adaptées au développement des élèves et ne les modifie pas au fil du temps.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois de modifier son discours pour faciliter la compréhension des élèves, par exemple en modifiant son débit ou son intonation, mais ses tentatives sont maladroites.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'utiliser le langage corporel et les expressions faciales, mais manque de naturel.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'inclure d'autres stratégies de discours verbal tels que les paraphrases et les cognats, mais le fait de façon maladroite ou inefficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'employer des techniques, mais elles ne sont pas toujours adaptées à l'âge et aux capacités cognitives et linguistiques des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e a du mal à ajuster les stratégies de modèles au fil du temps.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e adapte son langage souvent et de façon plutôt habile (débit, intonation, répétition, etc.) en fonction de l'âge et des capacités des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente régulièrement et plutôt efficacement d'inclure d'autres stratégies de discours verbal tels que les paraphrases et les cognats.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt régulièrement de façon souvent efficace au langage corporel et aux expressions faciales.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie fréquemment des techniques qui sont généralement, mais pas toujours, adaptées à l'âge et aux capacités cognitives et linguistiques des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e démontre une certaine habileté à ajuster les stratégies de modèles au fil du temps.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e adapte son langage de façon experte et constante (débit, intonation, répétition, etc.) en fonction de l'âge et des capacités des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e inclut fréquemment et habilement d'autres stratégies de discours verbal tels que les paraphrases et les cognats.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e utilise régulièrement et sciemment le langage corporel et les expressions faciales pour faciliter la compréhension.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie des techniques qui sont adéquatement adaptées à l'âge et aux capacités cognitives et linguistiques des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ajuste judicieusement les stratégies de modèles au fil du temps et selon le développement des élèves.</p>

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

**Exemples et notes:**

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

<b>4B. Modèles de procédures – évaluer comment l'enseignant·e organise les activités et les séquences pour favoriser la compréhension</b>			
<b>Déficient</b>	<b>Émergent</b>	<b>Démonstré</b>	<b>Excellent</b>
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e n'utilise pas de séquences (ex: penser-jumeler-partager) qui assurent la prévisibilité et facilitent la compréhension en classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne recourt pas à des tests de compréhension qui permettent aux élèves de démontrer leurs connaissances</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne recourt pas à des indicateurs de démarcation entre les activités pour faciliter la bonne tenue de la classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne répartit pas judicieusement les élèves par paire ou par groupe afin de favoriser leur compréhension.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e incorpore parfois, et de façon peu efficace, des séquences prédéfinies (ex: penser-jumeler-partager) et des activités structurées dans les cours afin d'assurer la prévisibilité et de faciliter la compréhension en classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt peu souvent à des tests de compréhension qui permettent aux élèves de démontrer leurs connaissances.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt rarement et de façon inégale à des indicateurs de démarcation entre les activités pour faciliter la bonne tenue de la classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e répartit parfois les élèves en groupes ou en activités coopératives qui favorisent leur compréhension.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e incorpore souvent, mais avec une efficacité variable, des séquences (ex: penser-jumeler-partager) afin d'assurer la prévisibilité et de faciliter la compréhension en classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt parfois à des tests de compréhension qui permettent aux élèves de démontrer leurs connaissances.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt de façon parfois efficace à des indicateurs de démarcation entre les activités pour faciliter la bonne tenue de la classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e répartit souvent les élèves par paire ou par groupe afin de soutenir leur compréhension, mais pas toujours judicieusement ou efficacement.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e incorpore systématiquement et efficacement des séquences d'enseignement (ex: penser-jumeler-partager) afin d'assurer la prévisibilité et de faciliter la compréhension.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt souvent à des tests de compréhension qui permettent aux élèves de démontrer leurs connaissances.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt de façon constante et habile à des indicateurs de démarcation entre les activités pour faciliter la bonne tenue de la classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e répartit régulièrement les élèves par paire ou par groupe de manière systématique et selon des modalités variées pour favoriser leur compréhension.</p>
<p><b>Exemples et notes:</b></p>			

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

<b>4C. Modèles pédagogiques – évaluer comment l'enseignant·e se sert d'outils qui facilitent la compréhension dans les activités pédagogiques.</b>			
<b>Déficient</b>	<b>Émergent</b>	<b>Démonstré</b>	<b>Excellent</b>
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne se sert pas d'outils pédagogiques qui favorisent l'apprentissage, tels que les accessoires, les murs de mots, les objets à manipuler, l'imagerie et le contenu visuel riche en langage.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne recourt pas à des organisateurs graphiques ou à d'autres modèles pour aider les élèves à comprendre.</p> <p><b>OU</b></p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e surutilise les modèles et ne les modifie ou ne les retire pas au fil du temps, ce qui mène les élèves à s'y habituer et à stagner dans leur développement linguistique.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait nommer des outils pédagogiques qui facilitent l'apprentissage, tels que les accessoires, les murs de mots, les objets à manipuler, l'imagerie et le contenu visuel riche en langage, mais peine à en faire usage efficacement en classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente d'utiliser des outils pédagogiques adaptés à l'âge et aux capacités des élèves, mais est rarement efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e reconnaît l'importance de retirer ou de modifier les modèles au fil du temps pour favoriser le développement des élèves, mais a du mal à mettre sa compréhension en pratique.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente souvent d'inclure des outils pédagogiques qui favorisent l'apprentissage, tels que les accessoires, les murs de mots, les objets à manipuler, l'imagerie et le contenu visuel riche en langage, et est plutôt efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient parfois efficacement à utiliser des outils pédagogiques adaptés à l'âge et aux capacités des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e retire ou modifie parfois les modèles pour favoriser le développement des élèves, mais pas aussi souvent ou judicieusement que nécessaire.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e inclut régulièrement et habilement des outils pédagogiques qui favorisent l'apprentissage, tels que les accessoires, les murs de mots, les objets à manipuler, l'imagerie et le contenu visuel riche en langage.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie régulièrement et avec savoir-faire des outils pédagogiques adaptés à l'âge et aux capacités des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e retire ou modifie délibérément les modèles selon les besoins pour favoriser le développement des élèves.</p>
<b>Exemples et notes:</b>			

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

### VOLET 5: MODÈLES QUI FAVORISENT LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES

La personne enseignante comprend et recourt à une variété de stratégies pédagogiques pour encourager le développement de discours des élèves et leur maîtrise du langage académique.

#### 5A. Modèles verbaux – techniques d'interrogation et de suivi favorisant la pratique et le développement linguistiques des élèves.

Déficient	Émergent	Démonstré	Excellent
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne recourt pas à diverses méthodes de questionnement pour susciter plus d'expression linguistique chez les élèves, et ne suscite en général que des réponses d'un mot ou d'une courte phrase.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie presque exclusivement la séquence Initier-Répondre-Évaluer (IRE) dans son enseignement en classe, et réagit aux réponses des élèves par des commentaires évaluatifs.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne met pas le temps d'attente à profit de manière efficace.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente d'employer quelques méthodes de questionnement pour susciter plus d'expression linguistique chez les élèves, mais ses tentatives sont plus aléatoires que judicieuses et sont rarement efficaces.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'utiliser la séquence Initier-Répondre-Évaluer (IRE) en demandant une clarification, une précision ou une élaboration, en suscitant un langage académique et/ou plus précis, en stimulant la réflexion et en approfondissant le discours de l'élève, mais n'y parvient pas efficacement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne met pas toujours à profit le temps d'attente lors des interactions en classe.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt fréquemment mais de façon inconsistante à diverses méthodes de questionnement pour susciter plus d'expression linguistique chez les élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie de façon plutôt efficace la séquence Initier-Répondre-Évaluer (IRE) en demandant une clarification, une précision ou une élaboration, en suscitant un langage académique et/ou plus précis, en stimulant la réflexion et en approfondissant le discours de l'élève.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e met à profit de manière parfois efficace le temps d'attente lors des interactions en classe.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt de façon constante, stratégique et habile à diverses méthodes de questionnement pour susciter plus d'expression linguistique chez les élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie de façon régulière et efficace la séquence Initier-Répondre-Évaluer (IRE) en demandant une clarification, une précision ou une élaboration, en suscitant un langage académique et/ou plus précis, en stimulant la réflexion et en approfondissant le discours de l'élève.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e met à profit de façon constante et efficace le temps d'attente lors des interactions en classe.</p>

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

**Exemples et notes:**

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

<b>5B. Modèles de procédures – stratégies de groupement, activités et séquences en classe favorisant la pratique et le développement linguistiques des élèves.</b>			
<b>Déficient</b>	<b>Émergent</b>	<b>Démonstré</b>	<b>Excellent</b>
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e initie rarement les élèves à des activités interactives ou en groupe pour encourager l'expression orale interpersonnelle ou de présentation, et s'appuie sur l'enseignement à toute la classe ou sur le travail individuel.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne prévoit pas d'activités qui favorisent l'apprentissage entre pairs, tant en mode interpersonnel qu'en mode de présentation, à l'oral ou à l'écrit.</p> <p><input type="checkbox"/> Le discours de l'enseignant·e domine largement son enseignement, et l'enseignant·e ne regroupe pas les élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> Le comportement de l'enseignant·e semble démontrer une croyance que son discours prime et/ou que les activités interactives sont trop complexes à mettre en œuvre sur le plan linguistique.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente peu souvent de recourir à des activités et à des séquences (penser-jumeler-partager, centres d'apprentissage, apprentissage coopératif) pour favoriser l'interaction et l'expression autonome des élèves; la majorité de l'enseignement repose sur son discours.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois de prévoir des activités qui favorisent l'apprentissage entre pairs, en mode interpersonnel ou de présentation, à l'oral ou à l'écrit, mais peine à le faire efficacement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e a parfois recours à des groupements interactifs (dyades, groupes coopératifs), mais ne structure pas les paires ou les groupes de façon judicieuse ni constante.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e révisé rarement ou inadéquatement les éléments linguistiques (caractéristiques/fonctions/genres) nécessaires à la conduite d'activités dans la langue cible.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt parfois efficacement à des activités et à des séquences (penser-jumeler-partager, centres d'apprentissage, apprentissage coopératif) qui favorisent l'expression autonome et l'interaction entre élèves plutôt que de s'appuyer seulement sur son discours.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e prévoit de façon parfois efficace des activités qui favorisent l'expression des élèves en mode interpersonnel ou de présentation, à l'oral ou à l'écrit, pour encourager l'apprentissage entre pairs.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e a souvent recours à des groupements interactifs (dyades, groupes coopératifs), et démontre une capacité à répartir les paires et les groupes de façon judicieuse.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e révisé fréquemment et parfois adéquatement les éléments linguistiques (caractéristiques/fonctions/genres) nécessaires à la conduite d'activités dans la langue cible.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt souvent et habilement à des activités et à des séquences (penser-jumeler-partager, centres d'apprentissage, apprentissage coopératif) qui favorisent l'expression autonome et l'interaction entre les élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e prévoit fréquemment et habilement des activités qui favorisent l'expression des élèves en mode interpersonnel ou de présentation, tant à l'oral qu'à l'écrit.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt fréquemment et judicieusement à des groupements interactifs (dyades, groupes coopératifs) pour encourager l'expression des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e révisé de façon constante et compétente les éléments linguistiques (caractéristiques/fonctions/genres) nécessaires à la conduite d'activités dans la langue cible.</p>

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

**Exemples et notes:**

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

<b>5C. Modèles pédagogiques – utilisation de ressources imprimées et multimédias qui favorisent la pratique et le développement linguistique des élèves.</b>			
<b>Déficient</b>	<b>Émergent</b>	<b>Démonstré</b>	<b>Excellent</b>
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne recourt pas à des ressources imprimées ou multimédias lors d'activités pédagogiques pour favoriser l'expression linguistique des élèves, par exemple en affichant des fragments linguistiques formulés ou en proposant des phrases clés pour encourager l'interaction en petits groupes.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e attribue des devoirs ou des exercices écrits de base sans modèles, qui ne requièrent pas des élèves qu'ils emploient un discours oral ou écrit soutenu et académique.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne démontre pas l'utilisation appropriée des ressources.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e a parfois recours à des ressources imprimées ou multimédias lors d'activités pédagogiques afin de favoriser l'expression linguistique des élèves (en proposant par exemple des phrases clés pour encourager l'interaction en petits groupes) mais est rarement efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e enseigne à l'occasion des fragments linguistiques formulés, mais ne les affiche pas pour aider les élèves à s'en servir comme modèles.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente mais peine à utiliser efficacement des modèles qui suscitent un discours oral et écrit soutenu et académique (tels que les amorces de phrases, les cadres et les organisateurs graphiques facilitant l'apprentissage du contenu et le développement linguistique).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e démontre peu souvent l'utilisation appropriée des ressources.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt souvent et plutôt efficacement à des ressources imprimées ou multimédias lors d'activités pédagogiques afin de favoriser l'expression linguistique des élèves (en proposant par exemple des phrases clés pour encourager l'interaction en petits groupes).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'enseigner des fragments linguistiques formulés et les affiche parfois pour aider les élèves à s'en servir comme modèles, en fonction de leur développement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e fournit parfois et plutôt habilement aux élèves des modèles qui suscitent un discours oral et écrit soutenu et académique (tels que les amorces de phrases, les cadres et les organisateurs graphiques facilitant l'apprentissage du contenu et le développement linguistique).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e démontre parfois mais avec une habileté variable l'utilisation appropriée des ressources.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e utilise de façon régulière et compétente une variété de ressources imprimées ou multimédias lors d'activités pédagogiques pour favoriser l'expression linguistique des élèves (ex. en proposant des phrases clés pour encourager l'interaction en petits groupes).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e enseigne de façon habile des fragments linguistiques formulés et les affiche pour aider les élèves à s'en servir comme modèles, en fonction de leur développement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e fournit régulièrement et habilement aux élèves des modèles qui suscitent un discours oral et écrit soutenu et académique (tels que les amorces de phrases, les cadres et les organisateurs graphiques facilitant l'apprentissage du contenu et le développement linguistique).</p> <p><input type="checkbox"/> La démonstration constante et habile de l'enseignant·e aide les élèves à utiliser les modèles comme ressources.</p>

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

**Exemples et notes:**

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

### VOLET 6: FAVORISER L'INTÉGRATION DE LA LANGUE ET DU CONTENU

La personne enseignante possède et emploie une variété de pratiques pédagogiques qui encouragent le développement linguistique des élèves et améliorent leur maîtrise de la langue.

#### 6A. Attention linguistique – pratiques pédagogiques qui mettent délibérément l'accent sur la langue pendant l'enseignement du contenu.

Déficient	Émergent	Démonstré	Excellent
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e se concentre presque exclusivement sur l'enseignement du contenu.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne relève pas les éléments linguistiques (caractéristiques, fonctions, genres) qui correspondent au contenu du cours et perd fréquemment des occasions d'enseigner la langue.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne rédige pas d'objectifs linguistiques et ne saisit pas l'importance de partager des objectifs linguistiques avec les élèves dans un langage qui leur est accessible.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait identifier les techniques pédagogiques pouvant être utilisées pour modéliser et générer des structures ou des fonctions linguistiques spécifiques.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne prête pas attention à la langue en classe OU enseigne la langue en tant que</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois de faire alterner l'attention des élèves entre le contenu et la langue, mais ses tentatives manquent de naturel.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e perçoit et tente parfois de saisir les occasions d'enseigner la langue (caractéristiques, fonctions, genres) et de clarifier les méprises linguistiques en lien avec le contenu.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois de communiquer des objectifs linguistiques aux élèves de manière accessible, mais peine à le faire efficacement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois de modéliser et de générer des structures ou des fonctions linguistiques spécifiques, mais est rarement efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'accent mis par l'enseignant·e sur la langue (grammaire, syntaxe, caractéristiques du discours) est parfois intégré mais plus souvent</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient parfois à faire alterner l'attention des élèves entre le contenu et la langue, selon les besoins.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient plutôt efficacement à saisir les occasions d'enseigner la langue (caractéristiques, fonctions, genres) et de clarifier les méprises linguistiques en lien avec le contenu.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient relativement bien à communiquer des objectifs linguistiques aux élèves de façon accessible.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e modélise et suscite souvent et parfois habilement des structures ou des fonctions linguistiques spécifiques.</p> <p><input type="checkbox"/> L'accent mis par l'enseignant·e sur la langue (grammaire, syntaxe, caractéristiques du discours) est souvent, mais pas toujours, intégré à l'enseignement du contenu.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient à faire alterner l'attention des élèves entre le contenu et la langue de façon habile et naturelle, selon les besoins.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recherche activement et efficacement des occasions d'enseigner la langue (caractéristiques, fonctions, genres), et de clarifier les méprises linguistiques en lien avec le contenu.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e communique clairement et régulièrement des objectifs linguistiques aux élèves de façon accessible.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e modélise et suscite continuellement et efficacement des structures ou des fonctions linguistiques spécifiques.</p> <p><input type="checkbox"/> L'accent mis par l'enseignant·e sur la langue (grammaire, syntaxe, caractéristiques du discours) est habituellement intégré à l'enseignement du contenu.</p>

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

matière distincte, sans lien avec le sujet traité.	séparé de l'enseignement du contenu.		
<b>Exemples et notes:</b>			

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

<b>6B. Rétroaction corrective – stratégies incluant les reformulations, les indices métalinguistiques ou les demandes de clarification</b>			
<b>Déficient</b>	<b>Émergent</b>	<b>Démonstré</b>	<b>Excellent</b>
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait décrire ni identifier les types de commentaires correctifs adaptés au développement et au contexte pour favoriser la maîtrise linguistique des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne fournit pas de rétroaction corrective, ou le fait d'une façon qui n'encourage pas les élèves à l'assimiler et à s'améliorer.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e fournit des commentaires qui ne différencient pas la forme/fonction et le sens, de façon généralement ambiguë ou déroutante pour les élèves.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente peu souvent de recourir à certains types de rétroaction corrective adaptés au développement et au contexte pour améliorer la compétence linguistique des élèves, et peine à choisir des stratégies appropriées et/ou rate des occasions de fournir de la rétroaction corrective.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'appliquer des types de rétroaction corrective qui aident les élèves à assimiler la rétroaction et à s'améliorer, mais est peu efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente mais peine généralement à distinguer les commentaires sur la langue des commentaires sur le contenu.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt parfois à des types de rétroaction corrective adaptés au développement et au contexte pour améliorer la compétence linguistique des élèves, mais perd régulièrement des occasions de fournir de la rétroaction corrective.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt à quelques types de rétroaction corrective qui aident les élèves à l'assimiler et à s'améliorer.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e fournit des commentaires qui différencient l'accent sur la langue de l'accent sur le contenu, mais de façon parfois ambiguë ou déroutante pour les élèves.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie habilement et régulièrement différents types de rétroaction corrective adaptés au développement et au contexte pour améliorer la maîtrise linguistique des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt à plusieurs types de rétroaction corrective pour aider les élèves à l'assimiler et à s'améliorer.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e fournit des commentaires qui différencient l'accent sur la langue de l'accent sur le contenu de façon claire, efficace et constante.</p>
<b>Exemples et notes:</b>			

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

### VOLET 7: SOUTENIR DIVERS TYPES D'APPRENANTS

La personne enseignante soutient efficacement et adéquatement les apprenants divers en modulant l'enseignement, en formulant des objectifs rigoureux et en favorisant une dynamique de classe équitable.

#### 7A. Enseignement et évaluation différenciés

Déficient	Émergent	Démonstré	Excellent
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne semble pas reconnaître le besoin de différencier l'enseignement en fonction des compétences linguistiques, des aptitudes, des particularités exceptionnelles ou des intérêts des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e privilégie uniquement le regroupement par aptitude comme moyen de différencier l'enseignement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait pas identifier ou décrire des stratégies appropriées pour différencier l'enseignement et l'évaluation.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e reconnaît l'importance de différencier le contenu, les processus et les produits pédagogiques en fonction des compétences linguistiques, des aptitudes, des particularités exceptionnelles ou des intérêts des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e fait parfois appel à des stratégies de regroupement flexibles pour différencier l'enseignement (ex: jumeler des élèves de niveaux de compétence similaires ou différents, etc.).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait décrire diverses stratégies pour différencier l'enseignement et l'évaluation (ex: objectifs linguistiques différenciés, choix de l'élève, textes à plusieurs niveaux, activités et évaluations à paliers), mais ne sait les employer dans son enseignement.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient parfois et avec une efficacité variable à différencier le contenu, les processus et les produits pédagogiques en fonction des compétences linguistiques, des aptitudes, des particularités exceptionnelles ou des intérêts des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e fait parfois habilement appel à des stratégies de regroupement flexibles pour différencier l'enseignement (ex: jumeler des élèves de niveaux de compétence similaires ou différents, etc.).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie parfois mais pas toujours efficacement des stratégies pour différencier l'enseignement et l'évaluation (ex: objectifs linguistiques différenciés, choix de l'élève, textes à plusieurs niveaux, activités et évaluations à paliers).</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient régulièrement et habilement à différencier le contenu, les processus et les produits pédagogiques en fonction des compétences linguistiques, des aptitudes, des particularités exceptionnelles ou des intérêts des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e utilise régulièrement et efficacement plusieurs stratégies de regroupement flexibles pour différencier l'enseignement (ex: jumeler des élèves de niveaux de compétence similaires ou différents, etc.).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie régulièrement et habilement des stratégies pour différencier l'enseignement et l'évaluation (ex: objectifs linguistiques différenciés, choix de l'élève, textes à plusieurs niveaux, activités et évaluations à paliers).</p>

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

**Exemples et notes:**

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

<b>7B. Maintenir une rigueur et des objectifs ambitieux pour des élèves de tous milieux linguistiques et culturels.</b>			
<b>Déficient</b>	<b>Émergent</b>	<b>Démonstré</b>	<b>Excellent</b>
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e a de faibles attentes quant à l'apprentissage, l'utilisation/le développement de la langue et/ou le comportement de certains élèves, en raison d'une perspective déficitaire (ex: faibles attentes quant aux résultats scolaires/de langue des élèves de la minorité linguistique et/ou faibles attentes quant à l'utilisation/de développement de la langue cible des élèves de la majorité linguistique).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e a tendance à percevoir les élèves et leur famille d'un point de vue déficitaire et ne reconnaît pas l'importance de puiser à même leur «capital de connaissances» ou d'encourager la participation ou l'implication des parents et des familles.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e fait parfois appel à des stratégies qui témoignent d'objectifs ambitieux en matière d'apprentissage, d'utilisation/de développement linguistique et de comportement pour <i>tous</i> les élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient parfois efficacement à soutenir les élèves pour qu'ils rencontrent ces objectifs.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e reconnaît l'importance de puiser à même le «capital de connaissances» des élèves ou d'encourager la participation ou l'implication des parents et des familles, mais peine à le faire efficacement.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e fait souvent, mais irrégulièrement, appel à des stratégies qui témoignent d'objectifs ambitieux en matière d'apprentissage, d'utilisation/de développement linguistique et de comportement pour <i>tous</i> les élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient souvent, mais pas toujours, à soutenir efficacement les élèves pour qu'ils rencontrent ces objectifs.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient parfois à puiser à même le «capital de connaissances» des élèves ou d'encourager la participation ou l'implication des parents et des familles.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e utilise de façon systématique et habile des stratégies qui témoignent d'objectifs ambitieux en matière d'apprentissage, d'utilisation/de développement linguistique et de comportement pour <i>tous</i> les élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient régulièrement et efficacement à soutenir les élèves pour qu'ils rencontrent ces objectifs.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient de façon constante et compétente à puiser à même le «capital de connaissances» des élèves ou d'encourager la participation ou l'implication des parents et des familles.</p>
<b>Exemples et notes:</b>			

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

7C. Dynamique de classe égalitaire			
Déficient	Émergent	Démonstré	Excellent
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne perçoit pas la relation entre la préférence ou la prédominance sociétale et institutionnelle de l'anglais (ou autre langue majoritaire) et l'usage et le développement de la langue cible ou le statut social dans la classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait décrire et n'emploie pas de pratiques pédagogiques inclusives.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie parfois des pratiques qui présentent certains élèves comme plus compétents que d'autres ou engendrent des inégalités dans le cadre du discours en classe.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois de remédier aux cas où la préférence ou la prédominance sociétale et institutionnelle de l'anglais (ou autre langue majoritaire) affecte l'usage et le développement de la langue cible ou le statut social dans la classe, mais manque de connaissances et d'assurance pour y parvenir.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt parfois à des pratiques pédagogiques inclusives qui présentent <i>tous</i> les élèves comme des personnes compétentes et capables et favorisent un discours égalitaire en classe, mais est rarement efficace.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient parfois à remédier de façon efficace aux cas où la préférence ou la prédominance sociétale et institutionnelle de l'anglais (ou autre langue majoritaire) affecte l'usage et le développement de la langue cible ou le statut social dans la classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt de façon plutôt efficace à des pratiques pédagogiques inclusives qui présentent <i>tous</i> les élèves comme des personnes compétentes et capables, et favorisent un discours égalitaire en classe.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e gère de façon active, compétente et régulière aux cas où la préférence ou la prédominance sociétale et institutionnelle de l'anglais (ou autre langue majoritaire) affecte l'usage et le développement de la langue cible ou le statut social dans la classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e applique de façon délibérée et efficace des pratiques pédagogiques inclusives qui présentent <i>tous</i> les élèves comme des personnes compétentes et capables, et favorisent un discours égalitaire en classe.</p>
<p><b>Exemples et notes:</b></p>			

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

### VOLET 8: DÉFENDRE LES INTÉRÊTS DES ÉLÈVES ET DES PROGRAMMES

La personne enseignante défend activement l'éducation bilingue par immersion en tant qu'option pédagogique pour tous les apprenants.

#### 8A. Agir à titre de champion pour les élèves à risque.

Déficient	Émergent	Démonstré	Excellent
<p><input type="checkbox"/> Les agissements de l'enseignant·e suggèrent une croyance selon laquelle les élèves ayant des handicaps, des retards de langage et d'autres particularités ne peuvent réussir dans les programmes d'immersion.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut plaider pour exclure ces élèves du programme d'immersion uniquement en raison de leurs particularités.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e commence à développer une certaine compréhension des élèves ayant des handicaps, des retards de langage et d'autres particularités dans le cadre des programmes d'immersion, mais hésite à les défendre par manque de connaissances et/ou de confiance.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e reconnaît l'importance de traiter les retraits d'élèves en difficulté au cas par cas, mais manque de connaissances en matière de preuves de recherche pour appuyer ses arguments.</p>	<p><input type="checkbox"/> <u>Au besoin</u>, l'enseignant·e sait plaider de façon assez éclairée pour que les élèves ayant des handicaps, des retards de langage et d'autres particularités soient soutenus à l'intérieur du programme d'immersion plutôt que d'en être exclus.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt parfois à des preuves de recherche appropriées pour appuyer ses arguments au cas par cas, mais manque de confiance et/ou de connaissances.</p>	<p><input type="checkbox"/> <u>Au besoin</u>, l'enseignant·e plaide de façon proactive et compétente pour que les élèves ayant des handicaps, des retards de langage et d'autres particularités soient soutenus à l'intérieur du programme d'immersion plutôt que d'en être exclus.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt de façon confiante et compétente à des preuves de recherche appropriées pour appuyer ses arguments au cas par cas.</p>

#### Exemples et notes:

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

<b>8B. Agir à titre de champion pour les programmes</b>			
<b>Déficient</b>	<b>Émergent</b>	<b>Démonstré</b>	<b>Excellent</b>
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e démontre une faible compréhension des objectifs ou des réalisations du modèle pédagogique de l'établissement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait identifier les pratiques et les politiques qui témoignent d'un engagement envers le modèle pédagogique de l'établissement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait répondre adéquatement à des questions communes sur le modèle pédagogiques ou autres sujets venant d'autres enseignants, du personnel de district, des parents ou de la communauté.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e démontre une certaine compréhension des objectifs ou des réalisations du modèle pédagogique de l'établissement, mais ne les communique pas clairement aux parents et aux autres intervenants.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait identifier quelques pratiques et politiques qui témoignent d'un engagement envers le modèle pédagogique de l'établissement, mais n'arrive pas à les défendre.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois de répondre à des questions communes sur le modèle pédagogique ou autres sujets venant d'autres enseignants, du personnel de district, des parents ou de la communauté, mais manque de confiance et de connaissances pour y parvenir.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e a une bonne compréhension des objectifs ou des réalisations du modèle pédagogique de l'établissement, et les communique habilement aux parents et aux autres intervenants.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e a une assez bonne compréhension des pratiques et politiques qui témoignent d'un engagement envers le modèle pédagogique de l'établissement, et tente de les défendre.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait répondre de façon relativement compétente et efficace à des questions communes sur le modèle pédagogique ou autres sujets venant d'autres enseignants, du personnel de district, des parents ou de la communauté.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e a une compréhension exhaustive et optimale des objectifs ou des réalisations du modèle pédagogique de l'établissement, et les communique activement et habilement aux parents et aux autres intervenants.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e comprend parfaitement et défend efficacement les pratiques et les politiques qui témoignent d'un engagement envers le modèle pédagogique de l'établissement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait répondre de façon précise, compétente et convaincante à des questions communes sur le modèle pédagogique ou d'autres sujets venant d'autres enseignants, du personnel de district, des parents ou de la communauté.</p>
<p><b>Exemples et notes:</b></p>			

## ÉVALUATION FORMATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIFIQUE À L'IMMERSION EN COURS D'EMPLOI

**Résumé des thèmes à prioriser à l'avenir:**

**Autres commentaires:**