

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

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

La personne enseignante saisit les principes fondamentaux de l'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

Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> Au moment de discuter de la planification ou de l'élaboration des cours, l'enseignant·e démontre un manque de compréhension ou une résistance quant aux façons d'intégrer la langue et le contenu dans la 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 peut citer des exemples d'intégration de l'enseignement axé sur la langue et de l'enseignement axé sur le contenu dans sa planification d'enseignement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire plusieurs stratégies pour cibler la langue lors de l'enseignement du contenu (ex: planifier des activités d'observation, de conscientisation et de pratique qui sont ancrées dans un contenu pertinent).</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e intègre parfois 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 de planifier des activités axées sur la langue (ex: activités d'observation, de conscientisation et de pratique qui sont ancrées dans un contenu pertinent), et est parfois efficace.</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 qui sont ancrées dans un contenu pertinent).</p>

Exemples et notes:

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

1B. Objectifs linguistiques – niveau de discours (formulation, phrase, paragraphe), type de discours (dialogue, rapport) + fonction + caractéristique grammaticale + vocabulaire			
Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne parvient pas ou néglige de formuler des objectifs linguistiques qui sont adaptés aux élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne semble pas comprendre la distinction entre les objectifs linguistiques obligatoires et les objectifs compatibles avec le contenu.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne différencie pas les objectifs linguistiques en fonction des niveaux de compétence et des caractéristiques des élèves.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire la raison d'être des objectifs linguistiques.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut tenter 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 caractéristiques grammaticales, 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"/> L'enseignant·e peut décrire des stratégies pour différencier les objectifs en fonction des niveaux de compétence et des caractéristiques des élèves, mais ne les applique pas dans ses plans de cours.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e formule parfois des objectifs linguistiques qui sont 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 de l'enseignant·e incluent parfois les fonctions, les caractéristiques grammaticales, le vocabulaire et les descriptions de niveau ou de type de discours, mais un aspect clé fait souvent 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 parfois 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</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 EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

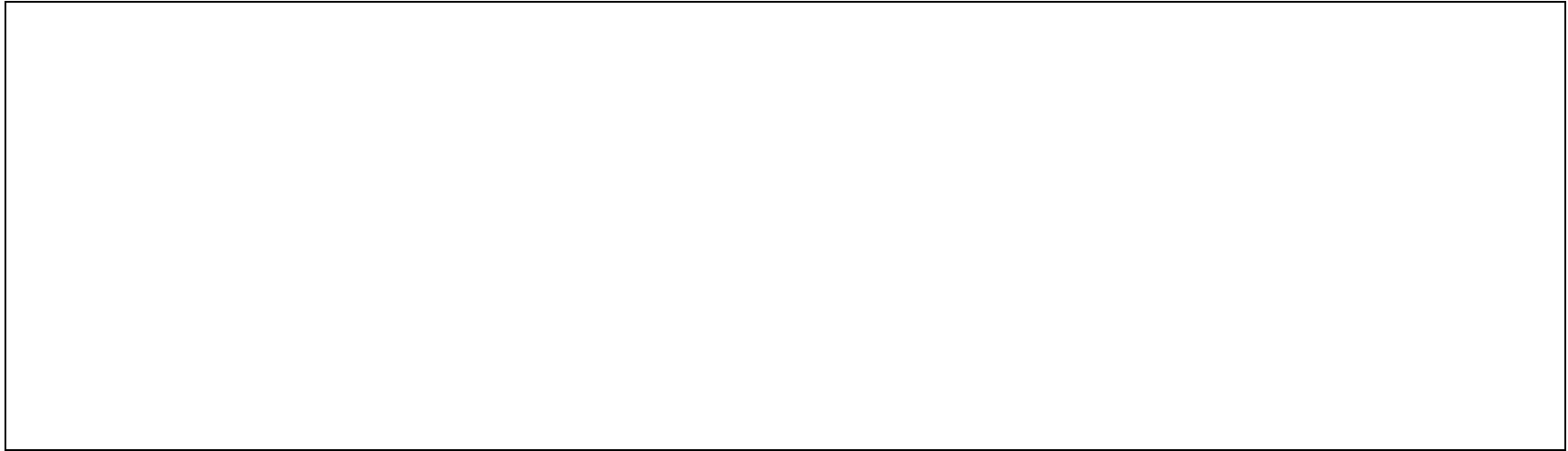
		des niveaux de compétence et des caractéristiques des élèves, mais manque de compétence pour y parvenir.		
Exemples et notes:				

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

1C. Évaluation en classe – évaluation de la performance (ex: tâches de la vie quotidienne) et évaluations qui exigent des élèves de démontrer leur connaissance du contenu et leur capacité à employer la langue pour exprimer leur compréhension.

Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><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.</p> <p><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.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait pas décrire l'utilité ou donner des exemples d'évaluations des performances, et ne peut articuler comment les intégrer au programme.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer pourquoi les évaluations formatives et sommatives devraient être différenciées pour les différents groupes d'élèves, et peut citer des stratégies pour ce faire.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait identifier plusieurs façons d'évaluer la compréhension du contenu et le développement linguistique des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer l'utilité des données d'évaluation pour cibler les caractéristiques et les contenus de l'enseignement à venir.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut articuler la raison d'être des évaluations de performance et en citer plusieurs exemples.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer comment intégrer l'évaluation de la performance au programme, mais ne met pas cette compréhension en pratique.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois de distinguer les évaluations formatives des évaluations sommatives pour les différents groupes d'élèves</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'intégrer différentes façons d'évaluer la compréhension du contenu et le développement linguistique des élèves, et est plutôt efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente d'utiliser les données d'évaluation pour cibler les caractéristiques et les contenus de l'enseignement à venir, mais manque de savoir-faire et/ou de confiance pour y parvenir.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente de concevoir et de mener des évaluations de performance pour évaluer l'apprentissage du contenu et le développement de la langue, mais n'est pas toujours efficace.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e distingue de manière efficace et constante les évaluations formatives des évaluations sommatives pour les différents groupes d'élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e évalue régulièrement et habilement de diverses façons la compréhension du contenu et le développement linguistique des élèves.</p> <p><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.</p> <p><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.</p>
Exemples et notes:			

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION



ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

1D. Intégration de la culture dans le programme pédagogique			
Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne reconnaît 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 n'inclut pas le savoir ou les atouts des familles et des communautés dans sa planification pédagogique et perçoit plutôt les déficits (ce qui manque aux élèves/familles).</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait décrire des activités qui favorisent le développement de l'identité, la sensibilisation interculturelle et/ou la valorisation multiculturelle, mais ne les intègre pas à sa planification.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut nommer des exemples 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 peut parfois décrire si elles sont cognitivement et linguistiquement adaptées aux élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait expliquer l'utilité et proposer des idées pour inclure le savoir et les atouts des familles et des communautés dans sa planification.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e prévoit parfois des activités qui favorisent le développement de l'identité, la sensibilisation interculturelle et/ou la valorisation multiculturelle, et le fait de façon assez compétente.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e planifie fréquemment ces activités en tant que cours culturels indépendants 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. Cependant, celles-ci ne sont pas toujours adaptées au niveau cognitif ou linguistique des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'inclure le savoir et 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 EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

Exemples et notes:

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

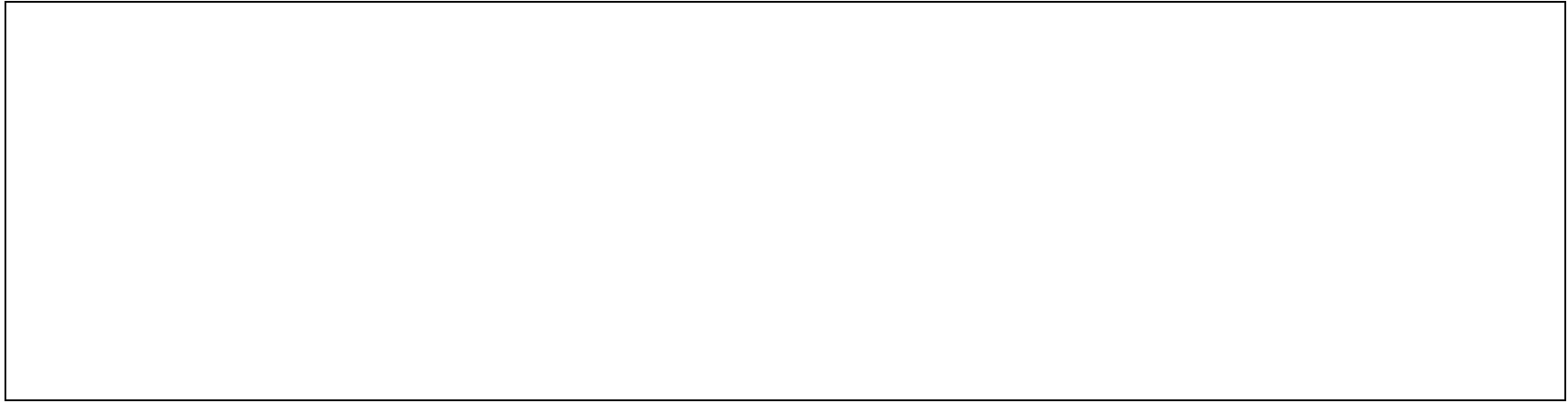
VOLET 2: ENSEIGNER POUR FAVORISER LA BILITTÉRATIE

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

2A. Enseignement de la bilittératie

Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait décrire des approches d'enseignement qui tiennent compte d'élèves en apprentissage de bilittératie plutôt que dans une seule langue.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait identifier des approches fondées sur la recherche en matière d'enseignement de la bilittératie (ex: littératie équilibrée, sens phonologique, lecture guidée, lecture et écriture partagées, stratégies de compréhension, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne semble pas comprendre que l'enseignement de la littératie dans des langues différentes se doit d'être authentique (propre à chaque langue du programme).</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut citer quelques approches d'enseignement de la littératie qui tiennent compte d'élèves en apprentissage de bilittératie plutôt que dans une seule langue.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut citer des exemples d'approches fondées sur la recherche en matière d'enseignement de la bilittératie (ex: littératie équilibrée, sens phonologique, lecture guidée, lecture et écriture partagées, stratégies de compréhension, etc.).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire l'importance de faire usage d'un enseignement de la littératie qui soit authentique (propre à chaque langue du programme).</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e aborde parfois l'enseignement de la littératie en tenant compte d'élèves en apprentissage de bilittératie plutôt que dans une seule langue.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire le rôle de plusieurs approches fondées sur la recherche en matière d'enseignement de la bilittératie (ex: littératie équilibrée, sens phonologique, lecture guidée, lecture et écriture partagées, stratégies de compréhension, etc.), et tente de les intégrer à son enseignement, mais avec une efficacité variable.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e pratique parfois un enseignement de la littératie qui est 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 bilittératie plutôt que dans une seule langue.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e 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>
<p>Exemples et notes:</p>			

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION



ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

2B. Développement du vocabulaire, connaissance des mots et types de textes			
Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait pas sélectionner des mots adéquats pour l'enseignement du vocabulaire.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait identifier des stratégies adaptées au niveau scolaire pour développer le vocabulaire des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait décrire 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 peut expliquer comment différents genres/types de textes sont construits dans chaque langue du programme.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait nommer des critères de sélection de mots adéquats pour l'enseignement du vocabulaire.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut identifier des stratégies adaptées au niveau scolaire pour développer le vocabulaire des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut 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.).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer comment différents genres/types de textes sont construits dans chaque langue du programme et connaît des stratégies pour attirer l'attention des élèves sur la chose.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sélectionne parfois des mots adéquats pour l'enseignement du vocabulaire.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e utilise parfois de façon efficace des stratégies adaptées au niveau scolaire pour développer le vocabulaire des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e utilise parfois et avec une efficacité variable 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 attire parfois l'attention des élèves sur 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>
<p>Exemples et notes:</p>			

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

2C. Liens interlinguistiques			
Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<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 reconnaître les occasions de faire des liens interlinguistiques ni leur importance dans le développement de la littératie dans les langues du programme.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne peut expliquer comment les élèves peuvent tirer parti des liens interlinguistiques pour développer leur bilittératie.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e comprend l'utilité d'intégrer l'enseignement interlinguistique dans la planification de certains cours.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait reconnaître les occasions d'attirer l'attention des élèves sur des liens interlinguistiques pour développer leur vocabulaire et leur littératie dans les langues du programme, mais n'en tire pas parti durant l'enseignement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait décrire l'importance et les moyens de demeurer dans la langue cible au moment d'expliquer les liens interlinguistiques.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire des façons de démontrer aux élèves comment tirer parti des liens interlinguistiques pour développer leur bilittératie.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'intégrer l'enseignement interlinguistique dans sa planification de cours, et est plutôt efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> Lorsque c'est approprié, l'enseignant·e attire parfois efficacement l'attention des élèves sur les liens interlinguistiques, en misant sur les connaissances métalinguistiques (ex: les cognats, les morphèmes, la dérivation) pour développer le vocabulaire et la littératie dans les langues du programme.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e demeure parfois dans la langue cible lorsqu'il explique les liens interlinguistiques, mais tend à mélanger inutilement les langues pour établir les liens.</p> <p><input type="checkbox"/> Lorsque c'est approprié, l'enseignant·e démontre de façon parfois efficace aux élèves comment tirer parti des liens interlinguistiques pour développer leur bilittératie.</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 d'expliquer 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 bilittératie.</p>

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

Exemples et notes:

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

2D. Évaluation de la bilittératie			
Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant ne peut décrire les principes de base de l'écriture et de la lecture bilingues, ni l'importance d'évaluer la bilittératie à travers divers genres et types de textes.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne recourt pas aux connaissances en matière de transfert linguistique pour soutenir 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 bilittératie et non d'une seule langue.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant sait énoncer les grands principes de l'écriture et de la lecture bilingues, mais ne prévoit pas d'évaluations de la bilittératie à travers divers genres et types de textes.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait décrire comment la connaissance du transfert linguistique peut soutenir l'interprétation des données d'évaluation et orienter l'enseignement futur.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer de façon élémentaire comment évaluer les progrès des élèves en matière de lecture et d'écriture en tenant compte du fait qu'ils sont en apprentissage de bilittératie et non d'une seule langue.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant sait énoncer les principes de l'écriture et de la lecture bilingues, mais ne prévoit pas sur une base régulière des évaluations de la bilittératie à travers divers genres et types de textes.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e utilise parfois efficacement les connaissances en matière de transfert linguistique pour soutenir l'interprétation des données d'évaluation et orienter l'enseignement futur.</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 bilittératie et non d'une seule langue, mais manque de confiance et de compétence.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e élabore régulièrement et avec compétence des évaluations qui reflètent les principes de la bilittératie 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 bilittératie et non dans une seule langue.</p>
<p>Exemples et notes:</p>			

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

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.

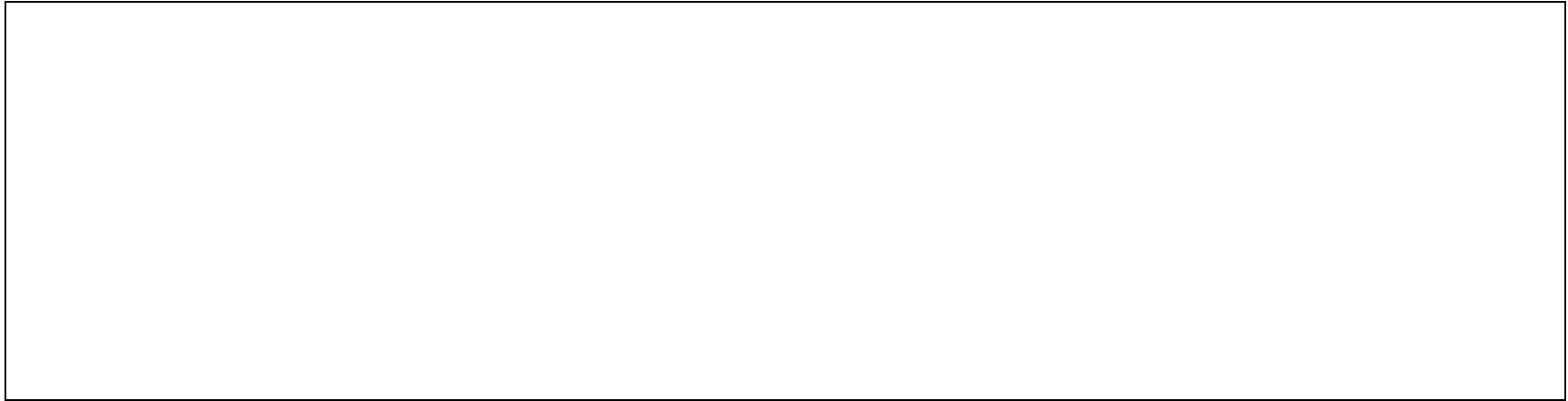
3A. Modèles de langage visuel

Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<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>OU</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e affiche des modèles qui prêtent à confusion ou dont l'objectif est flou.</p> <p><input type="checkbox"/> Si des modèles sont affichés, l'enseignant·e ne démontre pas aux élèves comment les utiliser correctement.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire l'utilité d'afficher à travers la classe des mots, des phrases et des modèles écrits qui sont pertinents, adaptés au programme d'études et conforme à la langue enseignée.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait expliquer l'importance 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 sait expliquer l'importance de démontrer aux élèves comment utiliser les modèles affichés pour soutenir leur apprentissage.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e affiche à travers la classe des mots, phrases et modèles écrits de base qui sont 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 parfois d'expliquer aux élèves comment utiliser les modèles affichés pour soutenir leur apprentissage, mais ne parvient pas 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>
<p>Exemples et notes:</p>			

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

3B. Utilisation de la langue cible			
Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne peut expliquer l'importance d'exposer les élèves à des éléments linguistiques oraux et écrits exacts, efficaces et adéquatement complexes, et ne sait en citer des exemples.</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 sait expliquer en quoi maintenir des attentes claires et cohérentes en matière d'utilisation de la langue cible est essentiel pour les élèves.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait décrire l'importance d'exposer les élèves à des éléments linguistiques oraux et écrits exacts, efficaces et adéquatement complexes, et peut en citer quelques exemples.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait exprimer l'importance d'employer exclusivement (ou principalement) la langue cible durant l'enseignement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer en quoi maintenir des objectifs clairs et cohérents en matière d'utilisation de la langue cible est essentiel, et peut citer des stratégies qui soutiennent l'utilisation de la langue cible.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e communique parfois de façon contradictoire (par exemple, demander aux élèves d'utiliser la langue cible tout en leur permettant d'utiliser la langue non visée).</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e expose les élèves à des éléments linguistiques oraux et écrits qui sont généralement exacts, suffisamment efficaces et relativement complexes.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente d'employer exclusivement (ou principalement) la langue cible durant l'enseignement, mais peut recourir inutilement 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 peine à employer une gamme de stratégies et de moyens 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>
<p>Exemples et notes:</p>			

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION



ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

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

La personne enseignante maîtrise et utilise 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 utilise le langage et les signes non-verbaux pour faciliter la compréhension

Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne modifie pas son langage pour répondre aux besoins et aux capacités des élèves.</p> <p>OU</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 sait nommer des stratégies de discours verbal et non-verbal pour modifier son discours et soutenir la compréhension des élèves, tels que les paraphrases et les cognats; modifier le débit ou l'intonation; recourir au langage corporel et aux expressions faciales.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait décrire l'importance d'employer des techniques de modèles adaptée à l'âge et aux capacités cognitives et linguistiques des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut adéquatement décrire des stratégies spécifiques adaptées à l'âge et aux capacités cognitives et linguistiques des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer l'importance d'ajuster les stratégies de modèles au fil du temps.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e adapte parfois habilement son langage (débit, intonation, répétition, etc.) en fonction de l'âge et des capacités des élèves.</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.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt parfois mais de façon inconstante au langage corporel et aux expressions faciales.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e emploie parfois des techniques qui sont adaptées à l'âge et aux capacités cognitives et linguistiques des élèves, mais peine à le faire régulièrement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente parfois d'ajuster les stratégies de modèles, mais avec une efficacité variable.</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 favoriser 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</p>

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

			modèles au fil du temps selon le développement des élèves.
Exemples et notes:			

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

4B. Modèles de procédures – évaluer comment l'enseignant·e organise les activités et les séquences pour favoriser la compréhension			
Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e n'est pas en mesure d'identifier des 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 tente d'employer ni des séquences pour favoriser la compréhension ni 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 les élèves par paire ou par groupe pour favoriser leur compréhension.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait décrire l'importance de recourir à des séquences prédéfinies (ex: penser-jumeler-partager) et à des activités structurées dans les cours pour assurer la prévisibilité et faciliter la compréhension en classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut nommer des exemples de tests de compréhension qui permettent aux élèves de démontrer leurs connaissances.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut identifier des types d'indicateurs de démarcation entre les activités pour faciliter la bonne tenue de la classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire des façons de répartir les élèves en groupes ou en activités coopératives pour favoriser leur compréhension.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e incorpore parfois des séquences (ex: penser-jumeler-partager) pour assurer la prévisibilité et faciliter la compréhension en classe, avec une efficacité variable.</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 parfois efficacement 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 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>Exemples et notes:</p>			

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

4C. Modèles pédagogiques – évaluer comment l'enseignant·e se sert d'outils qui facilitent la compréhension lors d'activités pédagogiques				
Problématique	Sait reconnaître	Progresse	1	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne peut citer 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 ne recourt pas à des organisateurs graphiques ou à d'autres modèles pour faciliter la compréhension des élèves.</p> <p>OU</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 en dépendre et à stagner dans leur développement linguistique.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut nommer 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 expliquer en quoi ils peuvent être utiles en classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut distinguer quels outils pédagogiques sont adaptés à l'âge et aux capacités des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer l'importance de retirer ou de modifier les modèles au fil du temps pour favoriser le développement des élèves.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente 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, avec une efficacité variable.</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>	1	<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>
Exemples et notes:				

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

VOLET 5: MODÈLES QUI FAVORISENT LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES

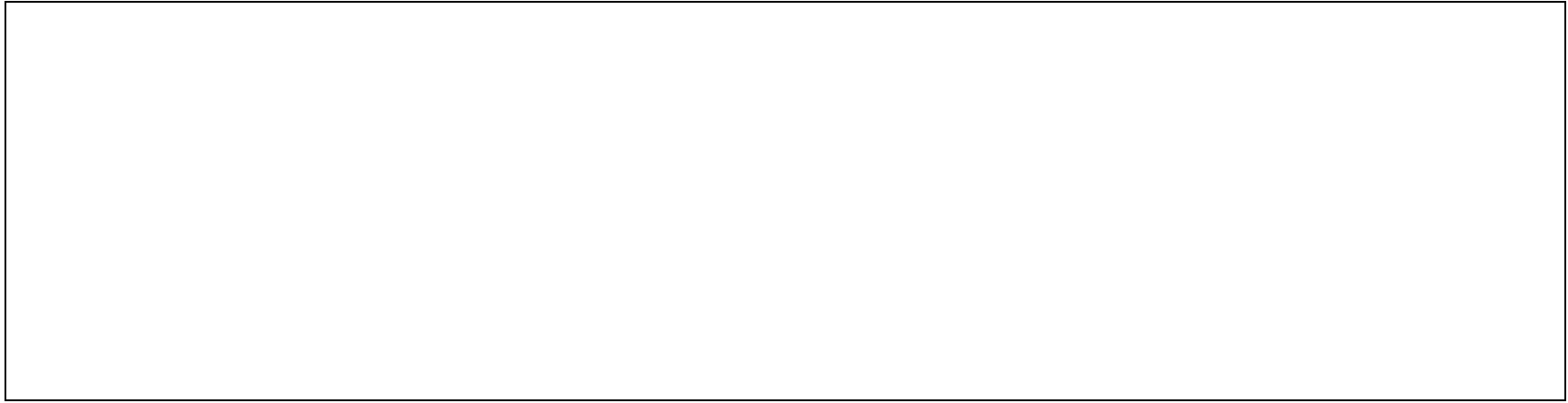
La personne enseignante comprend et recourt à une variété de stratégies pédagogiques pour encourager le développement de discours des élèves et leur maîtrise du langage académique.

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

Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peine à décrire l'utilité d'employer diverses méthodes de questionnement et de suivi et comment bien s'en servir pour améliorer l'expression linguistique des élèves.</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 n'emploie pas le temps d'attente de manière efficace.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer l'utilité d'employer diverses méthodes de questionnement et comment s'en servir pour susciter plus d'expression linguistique chez les élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait identifier des méthodes de suivi efficaces, telles que demander une clarification, une précision ou une élaboration, pour susciter un langage académique et/ou plus précis, stimuler la réflexion et approfondir le discours des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire eu quoi il est utile d'employer le temps d'attente de façon efficace lors des interactions en classe.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt parfois et avec une efficacité variable 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 parfois 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 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>

Exemples et notes:

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION



ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

5B. Modèles de procédures – stratégies de groupement, activités et séquences en classe favorisant la pratique et le développement linguistiques des élèves			
Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<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 démontre une croyance que son discours prime et/ou que les activités interactives sont trop complexes à mettre en œuvre sur le plan logistique.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e est en mesure de reconnaître que recourir à des activités et à des séquences (penser-jumeler-partager, centres d'apprentissage, apprentissage coopératif) peut favoriser l'interaction et l'expression autonome des élèves, cependant la majorité de son enseignement repose sur son discours.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire l'importance de prévoir des activités qui favorisent l'expression linguistique des élèves, en mode interpersonnel ou de présentation, à l'oral ou à l'écrit, et qui soutiennent l'apprentissage entre pairs.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait décrire différents types de groupements interactifs et quels facteurs considérer au moment de grouper les élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer l'importance de réviser 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 parfois 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. Cependant, son efficacité est variable et il ou elle peine parfois à bien gérer certaines activités.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt parfois à des groupements interactifs (dyades, groupes coopératifs), mais ne répartit pas les paires et les groupes de façon judicieuse.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e révisé les éléments linguistiques (caractéristiques/fonctions/genres) nécessaires à la conduite d'activités dans la langue cible de manière peu fréquente ou inadéquate.</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 EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

Exemples et notes:

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

5C. Modèles pédagogiques – utilisation de ressources imprimées et multimédias qui favorisent la pratique et le développement linguistique des élèves			
Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e n'utilise pas de ressources imprimées ou multimédias liées aux activités pédagogiques pour favoriser l'expression linguistique des élèves, par exemple des fragments linguistiques familiers.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e attribue des devoirs ou des exercices écrits sans modèles et 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 n'enseigne pas l'utilisation appropriée des ressources.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait expliquer l'utilité d'employer des ressources imprimées ou multimédias lors d'activités pédagogiques pour favoriser l'expression linguistique des élèves (ex: proposer des phrases clés qui encouragent l'interaction en petits groupes).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire des fragments linguistiques formulés qui sont adaptés aux élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut citer 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), mais n'en fournit pas à ses élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer l'importance de démontrer l'utilisation appropriée des ressources, mais a du mal à l'appliquer.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e utilise parfois et avec une efficacité variable des 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 parfois efficacement des fragments linguistiques formulés, et peut les afficher pour aider les élèves à s'en servir comme modèles au gré 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 à l'occasion 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 EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

Exemples et notes:

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

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

Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant·e se concentre presque exclusivement sur l'enseignement du contenu. <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. <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. <input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne peut nommer les techniques pédagogiques pouvant être utilisées pour modéliser et générer des structures ou des fonctions linguistiques spécifiques. <input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne prête pas attention à la langue en classe OU enseigne la langue en tant que sujet 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire comment faire alterner l'attention des élèves entre le contenu et la langue. <input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut citer des occasions d'enseigner la langue (caractéristiques, fonctions, genres) et de clarifier les méprises linguistiques en lien avec le contenu, mais ne les met pas en pratique. <input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer l'importance de communiquer les objectifs linguistiques aux élèves de manière accessible. <input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut citer des techniques pédagogiques qui permettent de modéliser et de générer des structures ou des fonctions linguistiques spécifiques, mais ne les met pas en pratique. <input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer pourquoi l'accent sur la langue (grammaire, syntaxe, 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant·e fait parfois alterner l'attention des élèves entre le contenu et la langue, mais ses tentatives peuvent sembler forcées ou malhabiles. <input type="checkbox"/> L'enseignant·e parvient parfois efficacement à saisir les occasions d'enseigner la langue (caractéristiques, fonctions, genres) et de clarifier les méprises linguistiques en lien avec le contenu. <input type="checkbox"/> L'enseignant·e communique parfois des objectifs linguistiques aux élèves dans un langage qui leur est accessible. <input type="checkbox"/> L'enseignant·e modélise et suscite parfois habilement des structures ou des fonctions linguistiques spécifiques. <input type="checkbox"/> L'accent mis par l'enseignant·e sur la langue (grammaire, syntaxe, caractéristiques du discours) est parfois intégré à l'enseignement du 	<ul style="list-style-type: none"> <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. <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. <input type="checkbox"/> L'enseignant·e communique clairement et régulièrement des objectifs linguistiques aux élèves de façon accessible. <input type="checkbox"/> L'enseignant·e modélise et suscite continuellement et efficacement des structures ou des fonctions linguistiques spécifiques. <input type="checkbox"/> L'accent mis par l'enseignant·e sur la langue (grammaire, syntaxe, caractéristiques du discours) est

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

distinct, sans lien avec le sujet traité.	caractéristiques du discours) devrait être abordé en contexte lors de l'enseignement du contenu.	contenu, cependant il ou elle rate des occasions d'attirer l'attention des élèves sur la langue.	habituellement intégré à l'enseignement du contenu.
Exemples et notes:			

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

6B. Rétroaction corrective – stratégies incluant les reformulations, les indices métalinguistiques ou les demandes de clarification			
Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne sait décrire ni identifier des types de rétroaction corrective 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"/> Les commentaires fournis par l'enseignant·e ne différencient pas la forme/fonction et le sens, et sont souvent ambigus ou déroutants pour les élèves.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut nommer des types de rétroaction corrective qui sont adaptés au développement et au contexte pour améliorer la compétence linguistique des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire et tente parfois d'appliquer des types de rétroaction corrective pour aider les élèves à assimiler et s'améliorer, mais est rarement efficace.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer l'importance de différencier les commentaires sur la langue des commentaires sur le contenu.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e recourt à certains types de rétroaction corrective adaptés au développement et au contexte pour améliorer la compétence linguistique des élèves, mais peine parfois à choisir des stratégies appropriées et/ou rate des occasions de fournir des commentaires correctifs.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e applique certains types de rétroaction corrective qui aident les élèves à assimiler les commentaires et à s'améliorer.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e tente de fournir des commentaires qui distinguent l'accent sur la langue de l'accent sur le contenu, mais peut fournir du feedback qui est ambigu ou déroutant 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>
Exemples et notes:			

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

VOLET 7: SOUTENIR DIVERS TYPES D'APPRENANTS

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

7A. Enseignement et évaluation différenciés

Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne semble pas reconnaître l'importance de différencier l'enseignement en fonction des compétences linguistiques, des aptitudes, des particularités ou des intérêts des élèves.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e reconnaît uniquement le regroupement par aptitude comme moyen de différencier l'enseignement.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne peut identifier ou décrire des stratégies appropriées pour différencier l'enseignement et l'évaluation.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer 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 peut expliquer pourquoi les stratégies de regroupement flexibles sont utiles pour différencier l'enseignement (ex: jumeler des élèves de niveaux de compétence similaires ou différents, etc.).</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire plusieurs 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 les met pas en pratique.</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 tente d'utiliser 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 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), mais n'est pas toujours efficace.</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 les stratégies appropriées 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 EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

Exemples et notes:

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

7B. Maintenir une rigueur et des objectifs ambitieux pour des élèves de tous milieux linguistiques et culturels.			
Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e démontre 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 peut décrire 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 peut expliquer comment 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.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e utilise parfois 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 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>
Exemples et notes:			

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

7C. Dynamique de classe égalitaire			
Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne peut décrire en quoi la prédominance ou la préférence sociétale et institutionnelle de l'anglais (ou d'une autre langue majoritaire) peut affecter l'utilisation et le développement de la langue cible ou le statut social dans la classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e ne peut décrire et n'emploie pas de pratiques pédagogiques inclusives.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut employer des pratiques qui présentent certains élèves comme plus compétents que d'autres, ou qui engendrent des inégalités lors de l'enseignement en classe.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire de façon générale de quelle façon la prédominance ou la préférence sociétale et institutionnelle de l'anglais (ou d'une autre langue majoritaire) peut affecter l'usage et le développement de la langue cible ou le statut social dans la classe.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e sait identifier des pratiques pédagogiques inclusives qui présentent <i>tous</i> les élèves comme des personnes compétentes et capables, et qui favorisent un discours égalitaire en classe.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e gère parfois des cas où la prédominance ou la préférence sociétale et institutionnelle de l'anglais (ou d'une 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 tente d'appliquer des pratiques pédagogiques inclusives qui présentent <i>tous</i> les élèves comme des personnes compétentes et capables, et qui favorisent un discours égalitaire en classe.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e gère de façon active, compétente et régulière les cas où la prédominance ou la préférence 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>Exemples et notes:</p>			

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

VOLET 8: DÉFENDRE LES INTÉRÊTS DES ÉLÈVES ET DES PROGRAMMES

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

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

Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<input type="checkbox"/> Le comportement de l'enseignant·e suggèrent une conviction que les élèves ayant des handicaps, des retards de langage ou d'autres particularités ne peuvent réussir dans les programmes d'immersion. <input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut plaider en faveur de l'exclusion de ces élèves du programme d'immersion uniquement en raison de leurs particularités.	<input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut expliquer pourquoi les élèves qui ont des handicaps, des retards de langage ou d'autres particularités peuvent réussir dans les programmes d'immersion. <input type="checkbox"/> L'enseignant·e peut décrire l'importance de traiter les retraits d'élèves en difficulté au cas par cas.	<input type="checkbox"/> <u>Au besoin</u> , l'enseignant·e peut plaider de façon éclairée pour que les élèves ayant des handicaps, des retards de langage ou d'autres particularités soient soutenus à l'intérieur du programme d'immersion plutôt que d'en être exclus. <input type="checkbox"/> L'enseignant·e a du mal à appuyer ses arguments avec des preuves de recherche appropriées.	<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 ou d'autres particularités soient soutenus à l'intérieur du programme d'immersion plutôt que d'en être exclus. <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.

Exemples et notes:

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

8B. Agir à titre de champion pour les programmes			
Problématique	Sait reconnaître	Progresse	Excelle
<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 peut identifier des pratiques et des 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 aux questions communes 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 générale des objectifs ou des réalisations du modèle pédagogique, mais ne peut les communiquer 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.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e comprend l'importance de répondre aux questions communes de façon claire et précise, mais manque de confiance ou de compétence et a du mal à bien répondre aux questions des autres enseignants, du personnel de district, des parents ou de la communauté.</p>	<p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e a une bonne compréhension des objectifs ou des réalisations du modèle pédagogique de l'établissement, et peut les communiquer aux parents et aux autres intervenants de façon compétente.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e a une compréhension grandissante des pratiques et politiques qui témoignent d'un engagement envers le modèle pédagogique de l'établissement, et les défend à l'occasion.</p> <p><input type="checkbox"/> L'enseignant·e répond de façon plutôt confiante aux questions communes sur le modèle pédagogique ou d'autres sujets venant d'autres enseignants, du personnel de district, des parents ou de la communauté, mais manque parfois de connaissances.</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>
Exemples et notes:			

ÉVALUATION FORMATIVE EN VUE D'ENSEIGNER DANS UN PROGRAMME D'IMMERSION

Résumé des thèmes à prioriser à l'avenir:

Autres commentaires: