

EXEMPLES DE PRATIQUES EFFICACES ET DE MOYENS À L'ACCUEIL

PRATIQUES EFFICACES Précisions sur la pratique ou résumé des éléments phares	Moyens (Dispositifs, Démarches pédagogiques, ...) Modalités de transposition dans la classe	Littérature pertinente Ressources
<i>PARCOURS MIGRATOIRE</i>		
S'informer de la trajectoire scolaire et migratoire de chaque élève.	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants (et/ou autres membres de l'équipe-école) ont mis en place un protocole d'accueil; • Les enseignants planifient par paliers selon l'expérience scolaire et les habiletés cognitives de leurs élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exemple de protocole d'accueil CSSDM • Protocole d'accueil à l'école Jean-Baptiste-Meilleur • Webdocumentaire <i>Des racines et des ailes</i> • Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?. <i>Éla. Études de linguistique appliquée</i>, 144, 407-425. https://doi.org/10.3917/ela.144.0407 • Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. Dans J.-M. Mangiante (éd.), <i>L'Intégration linguistique des migrants (1-)</i>. Artois Presses Université. https://doi.org/10.4000/books.apu.7683
<i>INTERACTIONS ORALES</i>		
En mettant d'abord l'accent sur la compétence à communiquer oralement, planifier des activités développant les trois compétences langagières en interrelation, et ce, dès le début de l'apprentissage de la langue.	<i>Communication orale</i> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants maximisent les opportunités d'interaction, même en situation non formelle d'apprentissage; • Les enseignants respectent le niveau de progression de chaque élève (gêne, période de mutisme, anxiété en lien avec 	<i>Communication orale</i> <ul style="list-style-type: none"> • Collin, S. (2012). <i>La compétence orale en français langue seconde. Québec français</i>, (165), 57-58. • Armand, F. et Maraillet, E. (2015). <i>Quelques principes clés</i>

	<p>l'apprentissage d'une L2, etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants débutent toute activité avec une phase de préparation à l'oral (discussion, anticipation des mots inconnus et codes culturels, etc.); • Les enseignants permettent le recours aux autres langues connues des élèves au besoin pour optimiser leur compréhension et faciliter la réalisation des tâches; • Les enseignants favorisent les ressources audio-visuelles (courtes vidéos, chansons, films, etc.) qui respectent les intentions pédagogiques des activités; • Les enseignants favorisent le travail en dyades; • Les enseignants favorisent le travail en ateliers; • Les enseignants pratiquent l'autoconfrontation croisée (dyades qui interagissent entre eux devant la classe). 	<p>de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. Québec français, (175), 48–51.</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Le principe de translanguaging est basé sur l'hypothèse d'interdépendance des langues de Cummins (1991) qui défend qu'il y aurait une relation forte entre les compétences littéraires de la L1 et de la L2 d'un apprenant. Les compétences dans les deux langues pourraient donc être développées en parallèle, mais seulement si l'apprenant sait faire des activités cognitives complexes et si la L1 est valorisée autant que la L2 (Hamers, 2005). Sachant cela, García (2009) définit le translanguaging par « l'acte performé par les [plurilingues] d'accéder à différentes fonctionnalités ou moyens linguistiques de ce qui est décrit comme étant des langues autonomes, dans le but de maximiser leur potentiel communicatif » [Traduction libre] (p.140) » (Morin, 2021, p. 72, notre mise en relief). Extrait de : Morin, E. (2021). L'influence du translanguaging dans la construction identitaire des plurilingues. Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation, 12(1), 71-77.
--	--	---

	<p><i>Lecture</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants offrent des occasions de discuter en vue d'avoir une meilleure compréhension du texte (coconstruire le sens du texte); • Les enseignants permettent aux élèves de verbaliser, dans les langues de leur choix, leurs interprétations et leurs réactions pour développer leur appréciation suivant leur palier; • Les enseignants modélisent l'observation et l'analyse de phrases ou de textes suivant les paliers des élèves; • Les enseignants mettent en place les dispositifs suivants : <ul style="list-style-type: none"> ○ Pense-tourne et parle; ○ Lecture interactive; ○ Lecture réciproque; ○ Lecture en dyades; ○ Entretiens de lecture (enseignant et élèves); ○ Ateliers de lecture; ○ Lecture guidée. <p><i>Écriture</i></p> <p>Les enseignants mettent en place les dispositifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ateliers d'écriture; ○ Écriture collaborative; ○ Écriture « À la manière de... »; ○ Rétroaction par les pairs; ○ Dictée 0 faute; ○ Dictogloss; ○ Orthographe rapprochée; ○ Phrase du jour significative (rejoint les élèves et réinvestit les apprentissages et les thèmes). 	<p><i>Lecture</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Suite à la lecture d'un texte, trouver des idées pour écrire. Améliorer d'abord sa compréhension ELODIL (explications de 0:40 à 2:15). • La mise en œuvre pratique de l'enseignement réciproque de la lecture (ELODIL). <p><i>Écriture</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Maynard, C., et Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones 1. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19(2), 134-160. • Écriture d'un livre « Mes langues » (ELODIL (explications 1:00 à 2:30))
--	---	--

ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

*Viser l'apprentissage du vocabulaire (forme, sens et utilisation) dans toutes les disciplines et ce, dans des contextes signifiants

- Les enseignants maximisent les supports visuels pour enseigner le vocabulaire;
- Les enseignants priorisent le vocabulaire académique lors d'une discipline nouvelle pour l'élève;
- Les enseignants favorisent les situations d'apprentissage signifiantes pour enseigner le lexique;
- Les enseignants élaborent des tâches variées pour réinvestir le vocabulaire utilisé;
- Les enseignants multiplient les occasions pour réinvestir le vocabulaire utilisé;
- Les enseignants font usage des dispositifs suivants :
 - Mur de mots;
 - Planification par thèmes;
 - Dictionnaires bilingues;
 - Livres plurilingues;
 - Réseau conceptuel lexical;
 - Chansons ou extraits de vidéos troués;
 - Ateliers thématiques;
 - Lexique-carnet et abécédaire personnels.

- [Le vocabulaire, une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde \(MEES\)](#)
- [Enseigner le vocabulaire à l'aide de la lecture répétée à haute voix par l'enseignante ELODIL \(explications de 0:00 à 1:40\)](#)
- [Mur de mots dynamique ELODIL](#)
- [Enseigner le vocabulaire](#)
- [Armand, F. et Marillet, E. \(2015\). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. Québec français, \(175\), 48–51.](#)

- **Situations d'apprentissage signifiantes**

« Pour stimuler l'intérêt des élèves et leur participation, il est important d'offrir **des contextes d'apprentissages authentiques**. On parle donc de situations d'apprentissage signifiantes lorsque le contexte d'apprentissage et d'évaluation se caractérise par :

- L'aspect réaliste de la situation qui se base sur des exemples concrets qui touchent les élèves,
- *l'élaboration* de projets à partir des idées des élèves (les inclure pour la suite des projets),
- la présentation de la version finale à un réel public,
- la mise en œuvre d'activités d'enrichissement ou qui font appel à la créativité,
- l'amélioration de la tâche grâce aux rétroactions fournies par les pairs et l'enseignant ».

Extrait de : [Institut des troubles d'apprentissage, Comment planifier mon enseignement de manière inclusive](#)

<p>Appuyer son enseignement avec du matériel audio-visuel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants intègrent les supports audio-visuels dans les phases de préparation des activités; • Les enseignants intègrent les supports audio-visuels dans la routine du matin; • Les enseignants suggèrent des supports audio-visuels dans les leçons et l'étude à faire à la maison; • Les enseignants varient les sources des ressources audio-visuelles (différentes plateformes, interactivité de certaines ressources, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Collin, S. (2012). La compétence orale en français langue seconde. Québec français, (165), 57-58.
<p>Élaborer des tâches signifiantes et authentiques en se référant au programme ILSS, à la PDA et aux paliers pour l'évaluation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants élaborent des tâches respectant la zone proximale de développement des élèves; • Les enseignants favorisent le travail en sous-groupes selon les niveaux et les intentions pédagogiques; • Les enseignants choisissent des contenus d'apprentissage significatifs (pour lesquels les élèves ont des connaissances antérieures, qui les rejoignent dans leur réalité, etc.) et qui vont partie des visées du programme ILSS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner des tâches significatives et variées (TELUQ) • « la tâche doit être principalement axée sur le sens, doit comporter un but communicatif identifiable et mesurable, doit tenir compte des besoins des apprenants, doit refléter un langage réel et authentique et doit s'inscrire dans un contexte propice à la réflexion sur l'expérience d'apprentissage » (Ellis, cit. dans Payant et Michaud, 2017, paragr. 5, notre mise en relief). Extrait de : Payant, C., et Michaud, G. (2020). La conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes: l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle. La Revue de l'AQEFLS, 33(1), 4-11.

Développer les compétences ILSS *S'adapter à la culture de son milieu* (primaire) et *S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise* (secondaire) à travers les compétences langagières.

- Les enseignants maximisent l'explicitation d'éléments d'ordre culturel (souvent, des éléments de culture implicites) dans les interactions orales;
- Les enseignants favorisent la perspective interculturelle qui implique une mise en relation des éléments de cultures différentes (culture de la société d'accueil tout comme des cultures d'origine);
- Les enseignants enrichissent le bagage d'expériences culturelles des élèves à travers une diversité de modalités (visiter de lieux culturels, explorer des auteurs, explorer des œuvres et leurs auteurs, assister à des pièces de théâtre, faire venir des invités, etc.);
- Les enseignants planifient des visites dans des commerces du quartier et autres lieux offrant des services;
- Les enseignants respectent la planification par thèmes;
- Les enseignants choisissent du matériel en considérant les connaissances et le bagage culturel des élèves;
- Les enseignants font référence aux repères culturels des cultures d'origine pour expliquer ceux de la culture du milieu;
- Les enseignants sont sensibles à la dimension culturelle lorsqu'ils choisissent un contenu (texte à l'oral, texte à l'écrit, etc.)
- Les enseignants enseignent directement le vocabulaire selon sa forme, son sens et son utilisation (contexte);
- Les enseignants offrent une diversité de livres plurilingues.

- [Samoury, N. \(2014\). Se familiariser avec la culture de son milieu en classe d'accueil au primaire. La Revue de l'AQEFLS, 31\(1\), 65–80.](#)
- [Breton-Carbonneau, G., & Cleghorn, A. \(2010\). What's Language Got to do with it? An Exploration into the Learning Environment of Quebec's Classes d'Accueil. *Comparative and International Education, 39\(3\)*.](#)
- « Pour tout dire, plus un apprenant acquiert de langues, plus il y aura de systèmes linguistiques qui s'influenceront, augmentant par le fait même le nombre de transferts entre les langues (Cenoz et al., 2001). **En parallèle à l'acquisition d'une nouvelle langue, un apprenant acquiert également une nouvelle culture : « Une langue fait partie d'une culture et une culture fait partie d'une langue; les deux sont intimement liées de sorte que l'une ne peut pas être séparée de l'autre sans perdre la signification de la langue ou de la culture »** [Traduction libre] (Brown, 2000, p.177). L'apprenant compare alors ce qu'il a vécu en apprenant des L2 à ce qu'il est en train de vivre en apprenant la Lc. Il développe également sa compétence interculturelle en comparant **les conventions sociales de chaque langue** (Byram et Wagner, 2017), ce qui signifie que, **plus l'apprenant acquiert de langues, plus il apprend à connaître de cultures différentes de la sienne** » (Morin, 2021, p. 72, notre mise en relief).
Extrait de : [Morin, E. \(2021\). L'influence du translanguaging dans la construction identitaire des plurilingues. *Canadian Journal for*](#)

		<p><i>New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation, 12(1), 71-77.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> « L'enseignement de la civilisation comme celui des cultures ne devrait pas conduire à produire un discours sur l'Autre mais, au contraire, permettre et faciliter une meilleure rencontre, une meilleure compréhension. Si on se situe dans cette perspective où l'Autre est bien un interlocuteur et non pas seulement prétexte à savoir, à discours, il convient d'apprendre moins la culture comme objet, comme ensemble de caractéristiques et de traits que les éléments significatifs de la culture. Reste à déterminer les critères de signification et les conditions de l'interprétation. <p>Puisqu'il s'agit moins d'apprendre la culture de l'Autre que d'apprendre la relation à l'Autre dans son universalité et sa singularité, les informations culturelles a priori et hors contexte ne sont d'aucune efficacité. La personne rencontrée n'est pas nécessairement et obligatoirement représentative de sa culture d'appartenance. Si donc la communication, dans sa double dimension, linguistique et relationnelle, est prioritaire, les informations culturelles doivent être placées dans leur contexte d'énonciation et de production. Elles ne prennent sens que dans une situation précise » (Abdallah-Preteille, 2008, p. 55, notre mise en relief).</p> <p>Extrait de : Abdallah-Preteille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. Congrès international, année européenne du dialogue interculturel, communiquer avec les langues-cultures, 51-57.</p>
<p>Enseigner les stratégies d'apprentissage en lien avec une langue seconde dans toutes les disciplines.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les enseignants développent les habiletés métacognitives des élèves; Les enseignants encouragent la verbalisation des stratégies (ex. stratégie pour comprendre un mot inconnu) et ce, en ayant recours aux autres langues connues des élèves au besoin; 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture réciproque (ELODIL) (explications de 2:00 à 3:00) Autoformation-Enseignement réciproque- CSSDM

	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants proposent l’observation et l’analyse de phrases, de textes et d’illustrations (étude d’un passage pour modeler une meilleure compréhension du vocabulaire ou des référents culturels); • Les enseignants encouragent le soutien par les pairs (partenaire de lecture, partenaire d’écriture) et l’entraide en ayant recours aux autres langues connues des élèves au besoin; • Les enseignants organisent du travail en sous-groupes pour développer l’autonomie; • Les enseignants mettent en place les dispositifs suivants : <ul style="list-style-type: none"> ○ Lecture interactive; ○ Lecture guidée; ○ Lecture réciproque; ○ Entretien individuel. 	<ul style="list-style-type: none"> • « Rappelons-nous que les stratégies de lecture s’enseignent explicitement, même si on a parfois l’impression que la lecture en soi permet aux élèves de développer leurs propres stratégies. Plusieurs élèves ont besoin de recevoir un enseignement explicite, c’est-à-dire une mini-leçon comprenant un modelage par l’enseignante ainsi qu’une pratique guidée. N’oublions jamais le principe d’étayage qui vise à ce que, graduellement, l’élève devienne autonome. » Extrait de : Institut des troubles d’apprentissage, Vos dispositifs en lecture sont-ils accessibles pour tous?
<p>Recourir à la rétroaction corrective à l’oral et à l’écrit propre à l’apprentissage d’une langue seconde.</p>	<p><i>Communication orale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants encouragent la rétroaction par les pairs; • Les enseignants effectuent de la rétroaction en différée sur un support audio; • Les enseignants mettent en place les dispositifs suivants : <ul style="list-style-type: none"> ○ Causerie; ○ Travail en dyades; ○ Travail par ateliers; ○ Création de baladodiffusion; ○ Autoconfrontation croisée (dyades qui interagissent devant la classe). 	<p><i>Communication orale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cédric, S., et Sharifzadeh, S. (2020). La correction dans l'interaction entre apprenants d'une langue seconde. La correction en langue (s), Linguistic Correction/Correctness, 65-90. • Cosereanu, E. (2010). Le rôle de la négociation et de la rétroaction corrective dans l'acquisition des langues secondes: la situation des tâches d'interaction en communication synchrone étudiée sur le cas du français langue étrangère. (Thèse de doctorat, Compiègne). • Fiset-Asselin, C. (2006). Les rétroactions correctives à l'oral: que croient faire les enseignants et qu'en pensent les apprenants? (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal).

	<p><i>Lecture</i></p> <p>Les enseignants mettent en place les dispositifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Entretien de lecture; ○ Atelier de lecture; Lecture à voix haute; ○ Journal dialogué; ○ Lecture en duo (en chœur, à tour de rôle, etc.); ○ Entretiens de compréhension en dyades. <p><i>Écriture</i></p> <p>Les enseignants mettent en place les dispositifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Mini-leçon ponctuelle; ○ Écriture partagée; ○ Entretien d'écriture (un éditeur questionne son auteur); ○ Écriture en duo; ○ Ateliers d'écriture. 	<p><i>Lecture</i></p> <p><i>Écriture</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lamarre, J. (2016). <i>La rétroaction corrective à l'écrit et la révision des apprenants de français langue seconde</i>. (Mémoire de maîtrise, Montréal). • <u>Ammar, A., Daigle, D., Lefrançois, P., Lamarre, J., St-Georges, M., Bouhlal, F., ... et Sirard, A. (2016). La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement. Fonds de recherche du Québec Société et Culture.</u>
--	---	--

DIVERSIFIER

Mettre en place des principes de différenciation, notamment la flexibilité, en classe d'accueil.

- Les enseignants forment les sous-groupes (homogènes ou hétérogènes) selon les intentions pédagogiques;
- Les enseignants élaborent des tâches respectant la zone proximale de développement des élèves;
- Les enseignants réalisent fréquemment le portrait-classe de son groupe, par compétences et par Paliers.

- [Armand, F. \(2013\). Former les futurs enseignants à oeuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. Québec français, \(168\), 83–85.](#)

Intégrer la littérature jeunesse pour le développement de toutes les compétences.

- Les enseignants choisissent des livres adaptés aux niveaux langagiers des élèves et aux thématiques travaillées;
- Les enseignants intègrent des albums sans texte;
- Les enseignants offrent aux élèves des défis raisonnables d'écriture et des livres à sa pointure;
- Les enseignants développent la fluidité en lecture et en écriture (automatiser les habiletés d'encodage et de décodage);
- Les enseignants intègrent la littérature jeunesse pour l'apprentissage et le réinvestissement du vocabulaire;
- Les enseignants mettent en place un réseau littéraire qui regroupent des éléments grammaticaux communs.

Communication orale

Les enseignants mettent en place les dispositifs suivants :

- Travail en dyades;
- Travail par ateliers;
- Rétroaction par les pairs.

- [Acquisition du vocabulaire à l'aide de la lecture d'un album par l'enseignant \(ELODIL\)](#)
- [Thibeault, J. et Lacasse, C. Q. \(2019\). Trois modalités de réseaux littéraires pour enseigner la grammaire en contexte plurilingue. OLBI Journal, 10.](#)

Communication orale

- [Armand, F., Pelletier, M., St-Hilaire, L. & Gosselin-Lavoie, C. \(2015\). Littérature jeunesse et interactions orales : discuter de la diversité linguistique et culturelle, de la différence, du rejet, du racisme.... Québec français, \(174\), 21–23.](#)
- [La littérature jeunesse au service de l'apprentissage et de l'enseignement de l'oral \(éduSOURCE\)](#)
- [Travailler l'oral à partir d'albums sans texte](#)

Lecture

Les enseignants mettent en place les dispositifs suivants :

- Les ateliers de lecture;
- Les cercle de lecture;
- La lecture réciproque
- Lecture extensive ou approfondie
- Lecture partagée
- Lecture guidée

Écriture

Les enseignants mettent en place les dispositifs suivants :

- Les ateliers d'écriture:
- Écrire à la manière de;
- Écrire avec un partenaire;
- Phrase mentore;
- Jogging d'écriture à partir d'image tirée d'album jeunesse.

Lecture

- [Atelier de lecture \(ITA\) \(explications de 2:35 à 3:35\)](#)
- « Le cercle de lecture est un dispositif d'enseignement qui présente de nombreux avantages pour l'élève :
 - ✓ Le respect du rythme de lecture en proposant des lectures adaptées à son niveau de compétence;
 - ✓ La motivation et l'engagement dans un processus signifiant;
 - ✓ Le développement d'une culture générale littéraire;
 - ✓ Le développement des compétences en lecture et l'acquisition de stratégies de compréhension en lecture;
 - ✓ Le développement du raisonnement critique;
 - ✓ **Le développement de la compétence à communiquer à l'oral et l'acquisition de stratégies d'interaction orale et de compréhension orale ;**
 - ✓ l'apprentissage du travail en coopération; l'autonomie et la capacité à faire des choix réfléchis ».

Extrait de : [Le cercle de lecture- Français langue seconde \(MEQ\)](#)

Écriture

- « Certaines œuvres, particulièrement celles qui adoptent des structures syntaxiques répétitives, peuvent servir d'inspiration pour des projets d'écriture stimulants. Notons, par exemple, des projets d'écriture à la manière d'un auteur, lors desquels l'élève est appelé à imiter les choix syntaxiques d'un auteur dans sa production écrite (Chénard-Guay, 2011; Hirvela, 2016; Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, 2018), et les exercices visant le développement de la fluidité, comme le jogging d'écriture (Montésinos-Gelet, 2016) ».

Extrait de : [Thibeault, J., et Lacasse, C. Q. \(2019\). Trois modalités de réseaux littéraires pour enseigner la grammaire en contexte plurilingue. OLBI Journal, 10.](#)

- [Kanozayire et Pontion \(2023\). La phrase mentor qu'est-ce que](#)

c'est?

- [C'est quoi la phrase-mentor? Enseigner la grammaire avec la littérature jeunesse;](#)
- [Recueillir des traces d'apprentissage par triangulation \)TELUQ\) *Re*](#)
- [L'évaluation des apprentissages au **primaire ILSS** \(Kaléidoscope\)](#)
- [L'évaluation des apprentissages au **secondaire ILSS** \(Kaléidoscope\)](#)

MC Andrew (2001) explique que ce manque de tolérance et d'ouverture des enseignants de classe ordinaire est dû au fait qu'avec la création des classes d'accueil, les enseignants ont tenu pour acquis que les enfants, bénéficiant d'un service spécial, en sortiraient avec une excellente compétence en français. La recherche de Desmarais (1993) arrive à des conclusions différentes en mettant davantage l'accent sur le fait que les enseignants de classe ordinaire ne connaissent pas suffisamment les élèves venus d'ailleurs et souhaitent recevoir des formations sur cette clientèle. Armand (2011) fait un portrait similaire en indiquant que cette méconnaissance est surtout présente dans les écoles où il n'y a pas de classe d'accueil. » (Proulx, 2015, p. 88-89)

Extrait de : [Proulx, J. P. \(2015\). *De la classe d'accueil à la classe ordinaire: portrait du passage selon les acteurs du monde scolaire au primaire.* \(Mémoire de maîtrise, Montréal\).](#)

S'appuyer sur les principes de la triangulation des traces pour porter un jugement professionnel et s'aligner sur le programme ILSS et les paliers pour l'évaluation.

- Les enseignants varient les modalités des manifestations des compétences des élèves;
- Les enseignants recueillent des traces de manière continue;
- Les enseignants consignent les observations de manière stratégique (grilles arrimées à la Pda et aux Paliers ILSS);
- Les enseignants arriment les contenus faisant l'objet d'évaluation à ce qui a été enseigné;
- Les enseignants mettent en place les dispositifs suivants :
 - Entretien de lecture;
 - Entretien individuel.

*** signifie une pratique transversale.**

Pour aller plus loin (d'autres pratiques transversales) :

*Identifier les élèves ayant passé par la classe d'accueil.

*Distinguer l'apprentissage de la langue des difficultés d'apprentissage.

*Considérer les principes d'acquisition et d'apprentissage d'une langue seconde lors de la planification des tâches.

*Accorder aux élèves provenant de l'accueil un temps d'adaptation lors de leur arrivée en classe ordinaire.

*Planifier les activités d'enseignement-apprentissage en trois phases (préparation, réalisation et intégration) et porter une attention particulière à la phase de préparation (compréhension du vocabulaire et des référents culturels).