

L'implantation d'une réforme scolaire pluriannuelle qui a pour but de repenser
les processus d'évaluation, de notation et de communication du rendement des élèves

Par

Christian Michalik

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université du Manitoba
pour satisfaire partiellement aux exigences du grade de

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

USB Éducation

Université de Saint-Boniface

Université du Manitoba

Winnipeg

Copyright © 2011 par Christian Michalik

Tout au long du présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination dans le but d'alléger le texte.

RÉSUMÉ

Ce mémoire de maîtrise propose d'étudier l'implantation systémique et durable de nouvelles politiques et pratiques d'évaluation, de notation et de communication du rendement des élèves de la maternelle à la douzième année dans la division scolaire Louis-Riel (DSL-R). Ce mémoire débute, au Chapitre I, par la présentation de la problématique. Par le biais de la recherche-action, l'étude examine l'effet catalyseur de ces nouvelles politiques et d'un nouveau bulletin scolaire sur la réforme scolaire en matière de l'évaluation de l'apprentissage des élèves.

Au Chapitre II, une recension des écrits permet de préciser un cadre d'analyse théorique pour la recherche-action. Cette étude cherche à comprendre comment les intervenants (les dirigeants divisionnaires, les directions des écoles et les enseignants) abordent un processus de réforme scolaire pluriannuelle qui a pour but de renouveler les processus d'évaluation, de notation et de communication du rendement des élèves. Au moyen de sondages, le chercheur analyse et interprète comment les intervenants examinent leurs croyances et améliorent leurs pratiques communes à l'égard des buts se rapportant à l'évaluation, la notation et le bulletin scolaire.

L'objectif principal de cette étude est de vérifier l'hypothèse qu'une démarche pluriannuelle de réforme scolaire s'appuyant sur une période de rodage facilitera une implantation systémique de nouvelles politiques et pratiques d'évaluation, de notation et de communication du rendement des élèves. Cette démarche est détaillée au Chapitre III. Le Chapitre IV propose les principales réponses de notre questionnement. Ainsi, le changement escompté par cette recherche-action est que les intervenants, éclairés par une méthodologie, collaboreront, planifieront et agiront de façon efficace et réfléchie.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est le fruit d'un travail qui a duré plus de cinq années durant lesquelles j'y ai consacré du temps et de l'effort. Cela n'aurait pu se faire sans l'appui et l'encouragement de mes enfants, Émilie et Camille, de mon directeur de mémoire, Richard Benoit, et de mes collègues de travail et du directeur général de la DSL-R, M. Terry Borys.

Je tiens à remercier tout particulièrement et chaleureusement M. Richard Benoit pour son encadrement, sa collaboration, sa patience, ses conseils et sa disponibilité à l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie vivement le directeur général de la DSL-R, M. Terry Borys, et les commissaires de la commission scolaire de leur soutien et de leur confiance.

Je cherche aussi à reconnaître le professionnalisme, le dévouement, l'effort, l'ouverture d'esprit, la disponibilité, la confiance et la collégialité dont ont fait preuve mes collègues de travail au bureau divisionnaire et dans les 40 écoles de la DSL-R. Je remercie tous les membres de l'équipe qui a œuvré à l'implantation de la réforme scolaire qui fait l'objet de cette étude.

Mes remerciements aux membres du jury :

- Richard Benoit
- Jean Beaumont
- Terry Borys

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LA LISTE DES FIGURES	vi
LA LISTE DES TABLEAUX	vii
CHAPITRE I – L’INTRODUCTION.....	1
Le contexte.....	3
Les buts et les objectifs de l’étude.....	5
Les questions.....	7
Les délimitations.....	9
Les limitations.....	10
La recherche-action.....	11
CHAPITRE II – LA RECENSION DES ÉCRITS	14
Le lien entre la réforme scolaire et la recherche-action.....	14
Le lien entre la recherche en éducation et la réforme scolaire en tant qu’acte politique.....	16
Le projet-pilote – Une phase d’expérimentation à l’appui de la réforme scolaire.....	22
Repenser l’évaluation, la notation et la communication du rendement scolaire dans le but d’améliorer l’apprentissage des élèves	25
L’élaboration des lignes directrices pour l’évaluation, la notation et la préparation du bulletin scolaire de la DSL-R et son rodage dans les écoles-pilotes.....	26
Les méthodes d’attribution de résultats sont directement liées aux objectifs ou aux résultats d’apprentissage	30
Les enseignants doivent utiliser les résultats critériés pour déterminer les résultats et les notes	32
L’atteinte individuelle des objectifs d’apprentissage énoncés détermine les notes ou les résultats	33
Les enseignants doivent changer les résultats lorsque des évaluations sommatives subséquentes fournissent des renseignements plus clairs et précis sur le rendement d’un élève	35
Les enseignants doivent consigner avec exactitude les données concernant les progrès des élèves sur une base continue	37
Les enseignants doivent respecter les exigences en ce qui concerne la façon de communiquer les progrès et le rendement des élèves de la maternelle à la 12 ^e année	40

Les enseignants doivent faire participer les élèves au processus d'évaluation, à la collecte de données sur le rendement et à la communication des renseignements concernant leur rendement et leurs progrès	41
L'évaluation critériée	45
L'évaluation formative.....	46
La fiabilité et la validité des évaluations.....	47
L'évaluation sommative.....	49
L'élaboration du nouveau bulletin scolaire et son rodage dans les écoles-pilotes	50
Les buts du bulletin scolaire	51
La fréquence de remise des bulletins	52
Les quatre formats de bulletin divisionnaire.....	53
Les composantes du bulletin scolaire	55
Les attentes concernant la formulation des commentaires personnalisés inscrits dans le bulletin	59
Le bulletin scolaire fait partie intégrante d'un système compréhensif d'évaluation, de notation et de communication	63
La technologie au service de l'évaluation, de la notation et de la préparation du bulletin scolaire	65
Résumé de la recension des écrits.....	65
CHAPITRE III – LA MÉTHODOLOGIE.....	67
La stratégie de la recherche.....	67
La collecte des données	68
L'échantillonnage limité des données et l'analyse subjective	69
Les consultations.....	72
Les critères d'échantillonnage et le traitement des données – sondages auprès des parents...	73
Les critères d'échantillonnage et le traitement des données – sondages auprès des enseignants	76
CHAPITRE IV – LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	81
Analyse des données recueillies auprès des parents	82
Novembre 2006.....	83
Avril 2007	87
Novembre 2008.....	90
Mars 2008	95
Analyse des données recueillies auprès des enseignants	97

Mars 2007	98
Mars 2008	106
Sondage auprès des enseignants du secondaire	109
Février 2009	112
Le résumé de la présentation et de l'interprétation des résultats	116
LA CONCLUSION	118
Les retombées du projet de réforme.....	120
BIBLIOGRAPHIE.....	123
LES ANNEXES.....	130
Annexe « A » – Le plan de travail	130
Annexe « B » – Les politiques	132
Annexe « C » – Les bulletins	164
Annexe « D » – Le lexique	172
Annexe « E » – Rapports de sondages auprès des parents	175
Annexe « F » – Rapports de sondages auprès des enseignants	189
Annexe « G » – Les dépliants destinés aux parents.....	213
Annexe « I » – Extraits des médias.....	229

LA LISTE DES FIGURES

Figure II-1 Comparaison entre un carnet de notes traditionnel et un carnet de notes réformé.....	31
Figure II-2 Un carnet de notes réformé qui met l'accent sur l'évaluation formative	33
Figure II-3 Comparaison entre un carnet de notes traditionnel et un carnet de notes réformé.....	35
Figure II-4 Un exemple de carnet de notes qui encourage la compétence et la maîtrise.....	36
Figure II-5 Un exemple de carnet de notes qui encourage la compétence et la maîtrise.....	37
Figure II-6 Le rôle des évaluations formatives et sommatives (O'Connor, K., 2002)	38
Figure II-7 Un exemple de consignation des progrès des élèves sur une base continue	39
Figure II-8 Lignes directrices sur l'évaluation et la communication.....	44
Figure II-9 Les six composantes clés pour assurer une évaluation formative	47
Figure II-10 La triangulation des preuves d'apprentissage.....	48
Figure II-11 La formation de plieurs de parachute	50
Figure II-12 Continuum d'un système de communication.....	51
Figure II-13 La première page du bulletin de la 1re à la 5e année du programme d'immersion	54
Figure II-14 L'échelle de rendement scolaire de la maternelle à la huitième année	57
Figure II-15 Les catégories de connaissances et de compétences pour le cours d'anglais	58
Figure II-16 Les catégories de connaissances et de compétences pour le cours d'anglais.....	59
Figure II-17 Une approche globale pour la rédaction des commentaires	60
Figure II-18 Une approche stratégique pour la rédaction des commentaires	61
Figure II-19 Une approche stratégique pour la rédaction des commentaires	62
Figure II-20 Une approche compréhensive pour l'évaluation, la notation et la communication	64
Figure II-21 Le plan d'implantation pluriannuel	66
Figure III-1 Exemple de questionnaires destinés aux parents	74
Figure III-2 Un extrait de questionnaires destinés aux enseignants	78

LA LISTE DES TABLEAUX

Tableau IV-1 Sondage auprès des parents (Novembre 2006).....	84
Tableau IV-2 Sondage auprès des parents (Novembre 2006).....	85
Tableau IV-3 Sondage auprès des parents (Avril 2007)	88
Tableau IV-4 Commentaires écrits – thèmes récurrents (Avril 2007).....	89
Tableau IV-5 Sondage auprès des parents (Novembre 2007).....	92
Tableau IV-6 Sondage auprès des parents (Novembre 2007).....	93
Tableau IV-7 Sondage auprès des parents (Mars 2008)	96
Tableau IV-8 Sondage auprès des parents (Mars 2008)	96
Tableau IV-9 Sondage auprès des enseignants (Mars 2007)	100
Tableau IV-10 Sondage auprès des enseignants (Mars 2007)	100
Tableau IV-11 Sondage auprès des enseignants (Mars 2007)	101
Tableau IV-12 Sondage auprès des enseignants (Mars 2007)	102
Tableau IV-13 Sondage auprès des enseignants (Mars 2007)	102
Tableau IV-14 Sondage auprès des enseignants (Mars 2007)	103
Tableau IV-15 Sondage auprès des enseignants (Mars 2007)	104
Tableau IV-16 Sondage auprès des enseignants (Mars 2008)	109
Tableau IV-17 Sondage auprès des enseignants (Mars 2008)	111
Tableau IV-18 Sondage auprès des enseignants (Mars 2009)	112
Tableau IV-19 Sondage auprès des enseignants (Mars 2009)	113
Tableau IV-20 Sondage auprès des enseignants (Mars 2009)	115

CHAPITRE I – L’INTRODUCTION

Ce mémoire de maîtrise propose d’étudier l’implantation systémique et durable de nouvelles politiques et pratiques d’évaluation, de notation et de communication du rendement des élèves de la maternelle à la douzième année dans la division scolaire Louis-Riel (DSL-R). Par le biais de la recherche-action, l’étude examine l’effet catalyseur de ces nouvelles politiques et d’un nouveau bulletin scolaire sur la réforme scolaire en matière de l’évaluation de l’apprentissage des élèves en situation de classe.

À l’été 2002, la division scolaire Louis-Riel (DSL-R) est née de la fusion de deux divisions scolaires : St-Vital et St-Boniface. La division scolaire est située dans les quartiers St-Vital et St-Boniface au sud-est de la ville de Winnipeg. La majorité des résidents bénéficient d’un niveau socio-économique moyen. Les débuts de cette réforme éducative remontent au printemps 2005. En 2005-2006, la division desservait environ 15 553 élèves répartis entre trente-neuf écoles¹.

¹ À l’automne 2005, la DSL-R comptait 8 écoles secondaires et 31 écoles élémentaires. À l’automne 2010, la DSL-R comptait 8 écoles secondaires, 31 écoles élémentaires et 1 centre d’apprentissage (le centre René-Deleurme) desservant environ 14 244 élèves.

Un des résultats positifs de ce fusionnement a été le rapprochement d'une quarantaine d'écoles. Cela dit, le fusionnement a aussi été caractérisé par une certaine dissonance. Pour contrer cette dissonance, la DSL-R a harmonisé plusieurs normes, pratiques et politiques discordantes.

Le développement de politiques servant à indiquer les attentes et les lignes de conduite pour l'évaluation et la notation du progrès et du rendement des élèves et la transmission de renseignements sur le progrès et le rendement fut une des priorités du fusionnement. Ces politiques et leur implantation sont les éléments importants du contexte dans lequel s'insère ce projet de recherche-action.

La recherche-action pour le mémoire de maîtrise s'est déroulée dans les 40 écoles de la DSL-R pendant une période de cinq années scolaires (2005-2009). Dans un premier temps (2005-2006), le projet de recherche-action s'est intéressé à un projet-pilote qui s'est déroulé dans huit écoles élémentaires. Les écoles élémentaires impliquées dans le projet-pilote étaient Archwood School (M à 8), l'école Guyot (M à 6), l'école St-Germain (M à 8), Hastings School (M à 9), Island Lakes Community School (M à 8), Samuel Burland School (M à 9), Shamrock School (M à 8) et Windsor School (M à 9). Deux des écoles (l'école Guyot et l'école St Germain) offraient un programme d'immersion compréhensif où toute la programmation est livrée en français. Les six autres écoles offraient le programme anglais.

En 2006-07, un deuxième projet-pilote a impliqué trois écoles secondaires et une école élémentaire. Les écoles secondaires impliquées dans le deuxième projet-pilote (2006-2007) étaient le Collège Béliveau, Nelson McIntyre Collegiate, et J. H. Bruns Collegiate. L'école élémentaire (M à 9) était Samuel Burland School.

Dans un deuxième temps (2006-2009), cette recherche-action s'est déroulée dans les 40 écoles qui ont implanté de façon systémique les nouvelles politiques pour l'évaluation, la notation du progrès et du rendement des élèves et la transmission de renseignements sur le progrès et le rendement.

Le contexte

Ces dernières années, la plupart des ministères provinciaux de l'Éducation au Canada ont proposé une réforme scolaire d'envergure de l'évaluation des apprentissages des élèves. À titre d'exemple, soulignons le document, intitulé : Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés publié en 2006 par le Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens de collaboration concernant l'éducation (PONC), un partenariat des provinces de l'Ouest canadien et des territoires. Au Manitoba, cette réforme est lancée depuis déjà quinze ans, mais elle ne s'est pas encore enracinée dans toutes les écoles de la province. En 2006-2007, une consultation avec des conseillers pédagogiques du ministère responsable du dossier de l'évaluation confirmait que la réforme provinciale de 1997 n'était pas encore implantée dans la majorité des écoles de la province. En 2008-2009, une consultation avec des directions générales du Manitoba confirmait que la réforme provinciale n'était toujours pas implantée dans plusieurs divisions scolaires de la

province. De plus, dans un article intitulé « It's time kids got a dose of reality » paru dans le Winnipeg Free Press le 6 mai 2010², la ministre remettait en question les mérites de ce projet de réforme dans certaines divisions scolaires urbaines.

Quel est le bien-fondé de cette réforme de l'évaluation des apprentissages des élèves en situation de classe? Pourquoi changer l'évaluation? Comment implanter cette réforme de façon systémique? Ce sont trois des questions essentielles que cette étude analyse.

Selon plusieurs chercheurs (Allal, 2005; Black et William, 1998; Earl et Stoll, 2003; Guskey, 2002; Marzano, 1996; O'Connor, 2004; Perrenoud, 1993; Stiggins, 2005), changer les pratiques d'évaluation dans le sens d'une évaluation plus formative et équitable, moins sommative et arbitraire, est une réforme radicale qui déstabilise le système scolaire. Selon ces mêmes penseurs, il faut donc proposer une approche systémique et méthodique du changement pédagogique tout en évitant l'intransigeance. Il faut viser un changement durable et éviter l'engouement.

² L'article figure à l'annexe J.

Si « le but ultime de l'évaluation est d'aider à former des apprenants autonomes à vie qui veillent à leurs progrès et les évaluent régulièrement » (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2003), alors le but ultime d'un changement en profondeur du système scolaire serait de former des enseignants autonomes qui sont partisans de la réforme scolaire, veillent à son implantation et qui évaluent leur pratique régulièrement en vue de l'améliorer.

C'est dans cette optique qu'au printemps 2005, la DSL-R a proposé un projet de réforme scolaire. Dans un premier temps, la DSL-R a invité huit écoles élémentaires à participer à un projet-pilote. Le but du projet-pilote était de préparer le terrain pour l'implantation systémique de politiques servant à indiquer les attentes et les lignes de conduite pour l'évaluation et la notation du progrès et du rendement des élèves et la transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves dans les 31 écoles élémentaires de la division scolaire. Au printemps 2006, la DSL-R a invité trois écoles secondaires et une école élémentaire (M à 9) à participer à un deuxième projet-pilote pour préparer l'implantation systémique des politiques dans les huit écoles secondaires. Les deux projets-pilotes ont servi à établir les éléments et les étapes importants d'un plan d'implantation et de formation professionnelle pluriannuel.

Les buts et les objectifs de l'étude

L'hypothèse principale de cette étude est qu'un projet de réforme scolaire qui s'apparente à un modèle de recherche-action permettra de mieux répondre aux besoins réels des enseignants qui devront ultimement implanter les nouvelles pratiques

d'évaluation et de notation dans le sens d'une évaluation plus formative et équitable. Ainsi, l'étude proposée se définit principalement comme une recherche-action qui tente d'approfondir la problématique dans le contexte d'un projet de réforme pluriannuel. Le chercheur et les intervenants (les dirigeants divisionnaires, les directions des écoles et les enseignants) pourront mieux planifier l'implantation de la réforme scolaire et les changements envisagés en les liant à la recherche obtenue lors d'une phase d'expérimentation à l'appui de la réforme scolaire systémique. La prémisse est que l'implantation à petite échelle du nouveau bulletin scolaire et de la philosophie, des politiques et des pratiques d'évaluation qui le sous-tendent facilitera une implantation systémique de ce nouveau bulletin scolaire et de nouvelles politiques de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement individuels des élèves.

À partir de cette hypothèse et en s'appuyant sur la recension des écrits dans les deux champs de l'étude : la recherche-action et le bien-fondé de la réforme des pratiques d'évaluation, de notation et de communication des rendements scolaires, la réflexion se poursuit sur la question plus large qu'un projet de réforme scolaire pluriannuelle et s'apparentant à un modèle de recherche-action incite les enseignants à devenir plus réflexifs, c'est-à-dire, des enseignants critiques et systématiques dans l'analyse de leur pratique. Ainsi, les enseignants s'engageront de bonne foi à repenser l'évaluation dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves.

Les questions

Tout au long de la période d'implantation de la réforme (2005-2009), le chercheur-praticien a bâti un portfolio électronique pour classer toutes les informations qui ont alimenté le pilotage du projet de réforme : articles de revues, recension des écrits, rapport de planification, rapport d'analyse, ordre du jour et procès-verbaux, comptes rendus, notes de service, courriels, lettres, circulaires, et présentations. De plus, ce portfolio a servi à recueillir ses observations et ses réflexions au fur et à mesure de l'implantation pluriannuelle du projet de réforme. Le chercheur-praticien a interprété le rôle joué par les différents intervenants (les administrateurs divisionnaires, les consultants divisionnaires, la direction des écoles, les enseignants et les parents) et il a identifié certains épisodes reliés aux différentes étapes du processus d'implantation et en a analysé les causes et les effets.

Pendant la période d'implantation systémique du projet de réforme (2006-2009), le chercheur a collectionné une deuxième catégorie d'information à partir de sondages annuels qui ont été administrés auprès de trois groupes: les directions d'école, les enseignants et les parents. Les sondages ont eu pour but de collecter des informations concernant la perception de chacun de ces groupes (les directions des écoles, les enseignants et les parents) quant à l'évolution, l'efficacité et la pertinence du projet de réforme.

Ces informations ont servi à vérifier les paramètres conceptuels du projet de réforme ainsi qu'à élaborer et affiner un plan pluriannuel de perfectionnement

professionnel et un matériel d'appui pour encadrer les écoles dans leur implantation des nouvelles politiques et pratiques d'évaluation. L'étude devrait donc être en mesure de répondre aux questions suivantes :

- Le corps enseignant et les parents comprennent-ils le bien-fondé de la politique et des principes directeurs de l'initiative de réforme divisionnaire?
- Est-ce que le nouveau bulletin scolaire est perçu par les directions des écoles, les enseignants et les parents comme étant un outil de communication efficace (équitable, clair et précis)?
 - Les critères d'évaluation, l'échelle d'évaluation et les notes explicatives dans le bulletin, sont-ils appropriés?
 - Les jugements portés par les enseignants, sont-ils communiqués clairement dans le bulletin?
 - Est-ce que les directions des écoles, les enseignants et les parents perçoivent la communication entre les parents et les enseignants comme étant adéquate?
- Les directions d'écoles et les enseignants se sont-ils engagés de bonne foi à repenser l'évaluation dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves?
- Une des recommandations les plus controversées du projet de réforme provincial datant de 1997 était la distinction entre le rendement scolaire et les habitudes de travail. Les enseignants ont-ils réellement implanté cette recommandation?
- Selon la recherche, piloter une réforme scolaire oblige une négociation entre les dirigeants et les enseignants (Perrenoud, 1993). Les enseignants, ont-ils pu

négocier la destination, le rythme du changement et les dispositifs de formation lors de la période de rodage?

- Un des piliers de toute réforme scolaire est la formation continue (Perrenoud, 1993). A-t-on su faire de la formation continue un des piliers de cette réforme?
 - Les enseignants, ont-ils reçu une formation professionnelle et un appui technique pluriannuels adéquats?
 - Utilisent-ils la nouvelle technologie qui permet de générer le nouveau bulletin scolaire avec confiance?
 - La nouvelle technologie, est-elle une diversion qui empêche les enseignants de s'engager pleinement au projet de perfectionnement professionnel et de réforme scolaire?
- Quel a été l'effet catalyseur de nouvelles politiques d'évaluation et de notation des apprentissages des élèves et d'un nouveau bulletin scolaire sur les efforts collectifs du corps enseignant à repenser leur pratique professionnelle?

Les délimitations

Ce mémoire de maîtrise propose d'étudier l'implantation de nouvelles politiques d'évaluation, de notation et de communication du rendement scolaire des élèves de la maternelle à la 12^e année dans les 40 écoles de la division scolaire Louis-Riel. Par le biais de la recherche-action, l'étude examinera l'effet catalyseur de ces nouvelles politiques, d'un nouveau bulletin scolaire, d'une période de rodage et d'un plan d'implantation pluriannuel sur la réforme scolaire en matière de l'évaluation de l'apprentissage des élèves en situation de classe pendant une période de cinq ans (2005-2009).

Les limitations

Cette recherche-action est menée par le praticien, le directeur général adjoint de la DSL-R responsable du secteur de la programmation. L'étude cherche à analyser et interpréter le changement dans la façon que les intervenants (les directions des écoles et les enseignants) examinent leurs croyances et leur pratique et évaluent l'impact de leurs gestes. Le changement escompté est une implantation systémique du projet de réforme. Éclairés par un plan d'implantation et de formation professionnelle pluriannuel, les intervenants devraient collaborer, planifier et agir de façon plus efficace, collégiale et réfléchie.

L'étude se limite à vouloir étudier l'application d'une rigueur et une méthodologie « quasi scientifique » à la réforme scolaire. Dans un premier temps, l'étude examine un projet-pilote qui a permis à huit écoles élémentaires et trois écoles secondaires de la division de mettre à l'essai un nouveau bulletin, une nouvelle politique et de nouvelles pratiques d'évaluation avant de passer à une implantation systémique. La recherche proposée cherche donc à déterminer si les deux projets-pilotes ont servi à établir les éléments essentiels et les étapes importantes d'un plan d'implantation et de formation professionnelle pluriannuels de la réforme éducative (repenser l'évaluation des apprentissages des élèves). Dans un deuxième temps (2006-2009), cette recherche s'est déroulée dans les 40 écoles qui ont implanté de façon systémique la nouvelle politique pour l'évaluation du progrès et du rendement des élèves et la transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves. L'étude cherche donc à

déterminer si ce projet de réforme éducative s'appuyant sur une démarche pluriannuelle s'avère une stratégie efficace de changement planifié.

Le projet proposé fait coup double en proposant deux résultats de recherche par la même action. Ainsi, les deux objectifs principaux du projet sont :

- d'explorer le bien-fondé d'une démarche de réforme scolaire pluriannuelle s'appuyant sur une période de rodage comme stratégie de renouveau pédagogique
- d'examiner l'effet catalyseur de nouvelles politiques d'évaluation et de notation des apprentissages des élèves et d'un nouveau bulletin scolaire sur les efforts du corps enseignant de repenser l'évaluation des apprentissages des élèves en sondant les enseignants, les directions d'école et les parents des 39 écoles responsables d'implanter une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages des élèves et un nouveau bulletin scolaire (2006-2009)

La recherche-action

La recherche-action se caractérise par la relation de travail que le chercheur entretient avec le milieu et les participants à l'étude. Le rôle de dirigeant qu'exerce le chercheur comporte un biais potentiel et influence inévitablement le recueil et l'analyse des données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Cela dit, même si le chercheur a dû faire des choix méthodologiques en raison de sa relation avec le milieu et les participants à l'étude, ainsi que le temps et les ressources dont il dispose, la rigueur a toujours guidé sa démarche. La rigueur « scientifique » de la recherche qualitative et plus spécifiquement la

recherche-action sont parfois remises en question à cause de l'échantillonnage limité des données et l'analyse subjective qui en est faite (Savoie-Zacj, 2001). Il appartient donc au chercheur de démontrer les mérites de son étude, le bien-fondé de ses choix méthodologiques et la justesse de son interprétation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). C'est dans cette optique que ce projet de recherche-action vise à décrire et à parfaire l'implantation d'une démarche de réforme scolaire pluriannuelle en s'appuyant sur une période de rodage comme stratégie de renouveau pédagogique (Perrenoud, 2003). Ce projet de recherche-action n'est pas une étude quantitative servant à mesurer une stratégie de renouveau pédagogique en vue d'une généralisation des résultats. Cependant, il serait souhaitable d'établir certains parallèles entre les réalités de ce projet de réforme des pratiques d'évaluation, de notation et de communication du rendement des élèves de la maternelle à la douzième année dans la DSL-R et des réformes semblables dans les divisions scolaires du Manitoba et du Canada.

Afin de préciser davantage un cadre théorique pour la recherche de nature qualitative de cette étude, le Chapitre II du mémoire propose, d'abord, une recension des écrits concernant le lien entre un projet de réforme scolaire et la recherche-action. Le Chapitre II propose, aussi, une recension des écrits portant sur l'évaluation, la notation et la communication du rendement scolaire. Cette recension des écrits a permis, d'une part, aux chercheurs de mieux comprendre l'état des connaissances disponibles et, d'autre part, aux intervenants impliqués dans le projet-pilote et dans l'implantation systémique de la réforme d'accéder aux informations les plus pertinentes se rapportant aux changements à planter.

L'élaboration du Chapitre II a suscité une série de questions. Ces dernières ont servi d'éléments déclencheurs quant à la démarche méthodologique utilisée dans le cadre de la recherche-action qui a encadré un processus de réforme scolaire pluriannuelle qui a eu pour but de renouveler les processus d'évaluation, de notation et de communication du rendement des élèves. Cette démarche est précisée au Chapitre III, dans lequel sont identifiés le choix de la stratégie de recherche, les critères d'échantillonnage et les méthodes de collecte et de traitement des données.

Ainsi, après avoir défini la méthode de recherche, l'analyse et l'interprétation des données sont présentées au Chapitre IV. Les données ont été obtenues de sources diverses. Un portfolio électronique a servi à recueillir des observations, des réflexions et des artefacts au fur et à mesure de l'implantation pluriannuelle du projet de réforme. Des sondages auprès des enseignants et des parents ont servi à recueillir des informations quant à leurs croyances à l'égard du nouveau bulletin scolaire. D'autre part, des sondages auprès des enseignants ont servi à recueillir des informations quant à leurs perceptions des pratiques professionnelles communes à l'égard des buts se rapportant à l'évaluation, la notation et le bulletin scolaire. La conclusion offre un résumé de la présentation et de l'interprétation des résultats et un aperçu des retombées du projet de réforme.

CHAPITRE II – LA RECENSION DES ÉCRITS

Après avoir défini les concepts importants sur lesquels porte ce mémoire, le présent chapitre a comme principal objectif de proposer une revue de l'état des connaissances cumulées à ce jour sur les deux cadres théoriques de l'étude :

1. le lien entre un projet de réforme scolaire, la recherche-action et l'acte politique
2. la réforme de l'évaluation, la notation et la communication du rendement scolaire dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves

Le lien entre la réforme scolaire et la recherche-action

Les études qui font le lien entre la réforme scolaire, l'implantation du changement, la planification scolaire et la recherche-action sont nombreuses. (Dolbec et Savoie-Zajc, 1994; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Savoie-Zajc, 2001; Levin, 2001; Fullan, 2001; Perrenoud, 2003; Ugerleider, 2003; Stoll, L., Fink, D. et Earl, L. 2003)

Karsenti et Savoie-Zajc (2000) nous offrent une définition concise de la recherche-action.

Recherche-action – Type de recherche qui se déroule dans l'action en suivant un processus cyclique rigoureux de planification-action-observation et réflexion et qui vise le changement pendant qu'elle se déroule tout en générant des connaissances. Puisqu'elle s'inscrit dans un processus dynamique, elle se donne une méthodologie flexible qui lui permet de s'adapter aux imprévus rencontrés sur le terrain. Elle est menée par un chercheur qui est en même temps acteur et qui planifie et la mène en collaboration avec ceux qui sont concernés par le problème examiné. (p. 312)

La théorie qui sous-tend ce projet s'inspire de la recherche-action en ce sens que les études dans le domaine de la recherche-action (Dolbec et Savoie-Zajc, 1994) laissent penser qu'une réforme scolaire qui s'inspirerait d'un modèle de recherche-action serait plus efficace du fait que les actions proposées seraient liées à la rigueur d'un cadre théorique de la recherche et que les sujets de la recherche sont des cochercheurs qui utilisent une méthode rigoureuse de résolution de problèmes par le biais d'une analyse réflexive de leur pratique.

Selon Savoie-Zajc (2001), la recherche-action semble plus pertinente que d'autres formes de recherches lorsqu'on cherche à transformer la pratique professionnelle. Elle situe « la recherche-action comme le pivot de trois processus interreliés : celui du changement, celui du développement professionnel et celui de la recherche. » (p. 16) Elle cite King et Lonquist (1994) pour qui une recherche-action doit comprendre trois éléments:

- Le projet vise l'amélioration d'une pratique professionnelle, celle-ci étant au cœur de la préoccupation.
- Le projet se déroule selon une spirale de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion.
- Le projet implique ceux et celles qui sont engagés dans la pratique visée, et ce, à tous les moments du projet.

Elle ajoute à cette définition de King et Lonquist celle d'Elliot pour qui la recherche-action et la pratique réflexive sont synonymes. Selon Savoie-Zajc, Elliot (1991) situe « la recherche-action au cœur d'un nouveau paradigme de recherche centré sur l'amélioration des pratiques et la croissance professionnelle des individus. » En examinant les épistémologies sous-jacentes à la recherche-action, Savoie-Zajc (2001) cite la classification de Carr et Kemmis (1986) « qui ont distingué entre la recherche-action de

nature technique, de nature pratique et de nature émancipatrice. » (p. 21) Notre recherche s'apparente donc au modèle de recherche de nature pratique. Selon Savoie-Zajc,

cette forme de recherche-action vise à comprendre les perspectives du praticien et à stimuler son développement professionnel afin d'améliorer ses compétences comme c'est le cas dans la recherche-action technique : le rôle du chercheur est celui d'un facilitateur qui encourage la réflexion et l'échange entre les participantes. ... Le changement visé par la recherche-action est endogène à la situation; il est négocié par les cochercheurs (chercheur et participants). Les personnes sont vues comme donnant un sens à leur réalité et capables de réfléchir sur leur pratique. La recherche-action leur fournit un cadre pour s'engager dans un tel processus d'analyse et de recherche de solution, et leur donne l'occasion de grandir personnellement et professionnellement. (p. 22)

Au Chapitre IV, le but sera d'analyser ces trois axes interreliés du projet de réforme de l'évaluation, la notation et la communication du rendement scolaire dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves : celui du changement, celui du développement professionnel et celui de la recherche en tant que pratique éducative.

Le lien entre la recherche en éducation et la réforme scolaire en tant qu'acte politique

Levin (2001) constate un intérêt grandissant à ce que la prise de décision soit fondée sur des données probantes « evidence-based decision-making ». En effet, dans sa capacité de sous-ministre au ministère de l'Éducation du Manitoba (2002), il a été l'auteur des six priorités qui ont été l'assise des politiques ministérielles et divisionnaires et de la réforme scolaire au Manitoba depuis 2002 :

1. Améliorer le rendement des apprenants, notamment ceux qui réussissent moins bien
2. Renforcer les liens entre l'école, les familles et la communauté

3. Renforcer la planification scolaire et les communications entre l'école, les familles et le Ministère
4. Améliorer le perfectionnement professionnel des éducateurs
5. Renforcer la transition des élèves entre l'école secondaire, les études postsecondaires et le marché du travail
6. Lier les politiques et la pratique aux conclusions de la recherche

Malgré ce *Programme d'action* compréhensif (2002-2006) du ministère de l'Éducation du Manitoba, il n'y a pas encore eu une implantation systémique à l'échelle de la province du projet de réforme initial de l'évaluation des apprentissages initiés en 1997. En 1997, la province du Manitoba, dans un guide de politiques à l'intention des enseignants, des administrateurs et des parents, propose

[la] mise au point d'un système global de mesure, d'évaluation et de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves comprenant des politiques et des pratiques compatibles avec les programmes d'études provinciaux [et souligne que cette initiative] constitue l'un des principaux aspects du renouveau de l'éducation au Manitoba. (p. 3)

De plus, le Ministère ajoute que

[la] transmission de renseignements sur le progrès et le rendement individuels des élèves ne peut s'effectuer de façon satisfaisante que si les politiques et pratiques locales, tant au niveau des divisions et districts scolaires que des écoles, sont élaborées ou mises à jour dans le cadre du renouveau de l'éducation. [...] Dans le but de favoriser l'élaboration ou la mise à jour de politiques et de pratiques locales en matière de mesure, d'évaluation et de transmission de renseignements, le [...] guide énonce [donc] la politique sur les exigences provinciales en ce qui concerne la transmission de renseignements, ainsi que les questions pertinentes à poser et les lignes directrices à suivre. (p. 3)

Le guide du Ministère (1998) examine les trois stratégies d'évaluation (formative, diagnostique et sommative) dans le but « de les différencier les unes des autres et donc de faire en sorte que toutes les formes d'évaluation soient utilisées régulièrement et de façon

appropriée. » (p. 9) De plus, le guide recommande « des principes permettant de présenter des rapports équitables, clairs et précis que le public-cible (élèves, parents, enseignants, administrateurs, décisionnaires à l'échelle locale, personnel de l'enseignement postsecondaire et des programmes de formation, et éventuels employeurs) pourra comprendre. » (p. 2)

À l'époque, la recommandation la plus controversée du guide était la distinction entre le rendement scolaire et les habitudes de travail.

Les rapports sur le progrès et le rendement des élèves doivent comprendre au moins deux composantes distinctes :

- L'information qui indique le progrès et le rendement scolaires dans chaque cours ou matière (distincte et non représentative de la ponctualité, de l'attitude, du comportement, de l'effort, de la fréquentation scolaire et des habitudes de travail). Cette information peut comprendre les notes.
- Des commentaires anecdotiques ou des grilles d'observation qui décrivent des aspects tels que l'attitude, le comportement, la ponctualité, la fréquentation scolaire et les habitudes de travail, et qui sont rédigés de façon objective et précise. Cette information ne doit pas se présenter sous forme de notes.

Les politiques locales doivent être compatibles avec ces composantes du processus de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves. (p. 13)

Au début du projet de réforme (l'automne 2005), plusieurs enseignants dans la division scolaire Louis-Riel n'avaient pas établi des pratiques conformément aux exigences du ministère de l'Éducation. Selon les observations des directions des écoles, l'attitude, l'effort, les habitudes de travail, et l'assiduité continuaient à former la note d'évaluation accordée par plusieurs enseignants des écoles.

En 2006, quatre des six divisions scolaires urbaines de Winnipeg avaient adopté des politiques d'évaluation et de transmission de renseignements sur le progrès et le

rendement des élèves. Par contre, seulement deux des quatre politiques étaient « compatibles avec ces composantes du processus de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves ». D'ailleurs, il n'est pas certain que les pratiques d'évaluation dans les salles de classe respectaient réellement ces exigences du ministère. Comment expliquer que cette réforme scolaire ne se soit pas implantée de façon systémique?

Selon Perrenoud, sociologue suisse à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève,

... une réforme est un acte politique, même si ses motifs sont économiques, pédagogiques ou démographiques. Qu'une telle entreprise ne réussisse pas automatiquement n'a rien d'étrange. Comme toutes les politiques publiques, une réforme scolaire est une entreprise humaine complexe, donc de rationalité limitée et qui ne peut jamais faire l'objet d'un total consensus sur les finalités et d'une parfaite coordination des stratégies. Tout simplement parce que c'est un système d'action collective que nul ne maîtrise entièrement, dont l'évolution résulte du choc de multiples systèmes de valeurs et de la confrontation des multiples logiques d'action dont aucune ne peut s'imposer en partage, même dans une société totalitaire, a fortiori dans une démocratie. (2003)

Pour Perrenoud, qu'une réforme scolaire

... n'atteigne pas ses fins, ou en partie seulement, n'a donc rien de scandaleux et ne disqualifie a priori ni le contenu de la réforme, ni son pilotage. Le plus intéressant n'est pas de disserter sur l'impossibilité du changement planifié, mais de comprendre pourquoi certaines réformes réussissent mieux que d'autres. (2003)

Il avance donc l'hypothèse « que la façon de conduire une réforme, toutes choses égales d'ailleurs, peut faire une différence » et il identifie un certain nombre de dimensions pertinentes en présentant « six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire. »

1. Sous-estimer la force des adversaires
 - Aucune réforme ne saurait faire l'unanimité. Elle a forcément des adversaires, déclarés ou clandestins, qu'ils s'opposent activement ou pratiquent la résistance passive.

2. Ne pas associer les acteurs au pilotage de la réforme
 - Pour que la négociation ne se fasse pas au coup par coup, pour sortir d'une impasse, mais s'inscrive dans un cadre stable et des règles du jeu connues, il serait préférable d'instituer une instance de pilotage dans laquelle les principaux intéressés seraient équitablement représentés, à commencer par l'administration scolaire. On pourrait considérer une telle instance comme une forme de direction élargie.
 - Le mandat d'une telle instance serait de piloter la réforme, au besoin en (re)négociant la destination, le rythme du changement, les moyens investis, les dispositifs de formation et d'évaluation, etc.
 - Le pilotage d'une réforme est une entreprise complexe, que les administrations scolaires prennent en charge sans avoir toujours les connaissances et les compétences nécessaires. Il ne s'agit pas en effet de gérer, mais de mobiliser, de donner du sens, de concilier cohérence et droit à la diversité, maintien du cap et flexibilité. L'évolution du système éducatif et la « permanence des réformes » ont fait des cadres scolaires des gestionnaires du changement, rôle auquel ils sont très inégalement préparés.
3. Avancer et évaluer trop vite
 - [II] propose d'organiser une évaluation formative des réformes, autrement dit d'opérer des régulations en fonction d'observations qualitatives et quantitatives qui, sans s'interdire de s'intéresser aux acquis des élèves, portent avant tout sur les pratiques des enseignants et le fonctionnement des établissements. Ces régulations peuvent concerner les objectifs, les dispositifs, les moyens, le calendrier, la formation continue, etc. Cette évaluation doit notamment estimer si les conditions d'un changement des pratiques sont réunies.
4. Sous-estimer le pouvoir des relais
 - une réforme [doit]
 - [prendre] appui sur diverses innovations développées localement
 - [laisser] une importante marge d'interprétation aux acteurs locaux (enseignants, équipes et établissements), à l'intérieur d'un plan-cadre ne fixant que des orientations essentielles
 - [être accompagnée d'] une stratégie de formation et d'accompagnement
5. Ignorer la réalité du travail des enseignants
 - Peut-on espérer transformer le travail des enseignants sans le connaître ? Le bon sens commanderait de répondre non. Pourtant, nombre de réformes semblent fortement sous-estimer les difficultés de la transformation du travail qui en découlent.
6. Surestimer le niveau de qualification des professionnels
 - [Les] réformes politiquement correctes sont condamnées à l'échec parce que ces ambitions dépassent notre compréhension théorique et notre maîtrise pratique des processus en jeu. Cela ne signifie pas qu'on ne peut rien faire, mais qu'il faut se contenter d'ambitions plus modestes, moins flamboyantes du point de vue électoral.

- Il importe, bien entendu, de développer la formation continue et d'en faire l'un des piliers de toute réforme. (Texte d'une intervention au colloque « La profession enseignante au temps des réformes », Université de Montréal, 19-21 novembre 2003.)

Par le biais de la recherche-action, nous avons conceptualisé un plan pluriannuel de pilotage, de communication avec notre communauté scolaire et de perfectionnement professionnel et nous avons suscité l'implication directe des enseignants afin d'éviter ces « six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire » identifiées par Philippe Perrenoud. La présentation et l'interprétation des résultats au Chapitre III démontreront que la façon de conduire le projet de réforme à l'étude a pu faire une différence. Le pilotage du projet de réforme a su :

- anticiper la force des adversaires,
- associer les acteurs au pilotage de la réforme,
- évaluer et réguler les objectifs, les dispositifs, les moyens, le calendrier et la formation continue,
- prendre appui sur diverses innovations développées localement en laissant une importante marge d'interprétation aux acteurs locaux (enseignants), à l'intérieur d'un plan-cadre fixant les orientations essentielles,
- considérer la réalité du travail des enseignants et
- développer la formation continue et en faire l'un des piliers du projet de réforme.

Le projet-pilote – Une phase d’expérimentation à l’appui de la réforme scolaire

Par l’entremise d’un projet-pilote misant une collaboration étroite entre les enseignants et le personnel du bureau divisionnaire, la division scolaire Louis-Riel a donc cherché à construire un plan d’implantation pluriannuel divisionnaire pour les projets de réforme scolaire de 1997 et de 2002 du gouvernement provincial, soit de renouveler les pratiques d’évaluation, de notation et communication du rendement des élèves.

L’hypothèse était qu’un projet-pilote aiderait à concevoir le plan de mise en œuvre et les moyens de soutien de la réforme systémique des pratiques d’évaluation, de notation et communication du rendement des élèves. De plus, une phase d’expérimentation faciliterait la collaboration entre les enseignants et les écoles afin d’aider l’ensemble du corps des enseignants de repenser l’évaluation des apprentissages des élèves en fonction des buts visés :

- l’évaluation au service de l’apprentissage,
- l’évaluation en tant qu’apprentissage et
- l’évaluation de l’apprentissage.

La nouvelle politique et le nouveau bulletin n’étaient pas les résultats escomptés de la réforme, mais plutôt les deux éléments catalyseur qui accélèreraient le processus d’une réforme systémique et durable des pratiques d’évaluation, de notation et de communication du rendement scolaire. Cela dit, le mandat du projet-pilote était l’implantation à petite échelle du nouveau bulletin scolaire et des nouvelles politiques et pratiques d’évaluation, de notation et de communication du rendement scolaire qui le sous-tendent, effectuée à titre expérimental, en vue de (d’) :

1. construire une réforme sur le terrain,
2. expérimenter les pratiques pédagogiques,
3. préparer les enseignants au changement,
4. élaborer un modèle d'implantation systémique du changement,
5. vérifier les paramètres conceptuels du projet de réforme,
6. élaborer un plan de perfectionnement professionnel et un matériel d'appui pour encadrer les écoles dans leur implantation des nouvelles politiques et pratiques d'évaluation,
7. assurer le suivi du processus d'implantation et des mécanismes d'élaboration,
8. permettre aux enseignants (praticiens) d'être les concepteurs du projet de réforme : son orientation, les conditions et le rythme du changement,
9. recevoir de la rétroaction de tous les intervenants (directions d'écoles, enseignants et parents) et
10. assurer la viabilité de la phase de mise en œuvre systémique de la politique d'évaluation, de notation et de communication du rendement scolaire.

Il était souhaité que le projet-pilote encourage l'innovation au cœur des écoles en cultivant la collaboration au sein de l'équipe. Les écoles pilotes seraient donc appelées à former une communauté professionnelle d'apprenants et servir de modèle aux écoles élémentaires lors de l'implantation systémique de la réforme. Selon Hord (1997),

[1]le terme communauté d'apprentissage professionnel désigne ce mode de fonctionnement des organisations qui souligne et louange la contribution de chaque personne, encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions sur l'élaboration d'une vision partagée de l'école et de l'apprentissage, le développement des capacités, l'identification des enjeux, les techniques de résolution de problèmes et de conflits. C'est un milieu qui permet au personnel d'apprendre constamment, où les gens augmentent continuellement

leur aptitude à énoncer les résultats qu'ils désirent vraiment atteindre. Cette organisation instaure une collaboration qui repose sur un dialogue réfléchi, c'est-à-dire des échanges portant sur la pédagogie, les élèves et l'apprentissage afin que le personnel débattre des stratégies qui pourront vraiment apporter des changements dans la culture de l'institution. (Texte traduit et adapté par Jim Howden, 2006).

Créer une culture de collaboration exige aussi la participation des élèves, des parents et d'autres membres de la collectivité. Selon Howden (2002), il faut donc reconnaître l'importance de structurer la collaboration entre intervenants, en commençant d'abord entre les enseignants. La collaboration est l'outil par lequel un système scolaire peut implanter un changement profond et durable, mais une réelle collaboration exige que nous cultivions les valeurs et les façons de faire à l'école. Howden (2002), identifie sept valeurs sous-jacentes à la collaboration :

- | | |
|------------------------|---------------------------|
| 1. la prise de risques | 5. l'ouverture aux autres |
| 2. l'entraide | 6. la confiance |
| 3. la démocratie | 7. l'écoute empathique |
| 4. l'engagement | |

Ajoutons à ces valeurs sous-jacentes à la collaboration les éléments que Fullan (2001) identifie comme étant nécessaires pour un changement profond et durable.

1. le but n'est pas d'innover le plus, mais de promouvoir l'innovation structurée avec cohérence
2. redéfinir le concept de résistance
3. transformer la culture d'école par le biais de la collaboration
4. favoriser la complexité – ne pas accepter une approche «recette»
5. l'intelligence émotionnelle (l'empathie et l'autogestion des émotions) (adapté par Jim Howden, 2006)

Ainsi, comme l'analyse des résultats au Chapitre III le fait voir, l'implantation à petite échelle, par le biais d'un projet-pilote, a préparé le terrain et cultivé une culture de collaboration pour une approche systémique du changement pédagogique qui a fait valoir

les trois caractéristiques essentielles d'une réforme scolaire systémique et durable selon Perrenoud (1993).

1. Faire évoluer le fonctionnement des établissements vers une autorité négociée, de vrais projets, une autonomie substantielle assortie d'une réelle responsabilité.
2. Favoriser la coopération entre enseignants, en équipes pédagogiques ou en réseaux.
3. Agir sur tous les paramètres (statut des maîtres, formation, gestion) qui accroissent le degré de professionnalisation du métier d'enseignant. (p.18)

Repenser l'évaluation, la notation et la communication du rendement scolaire dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves

Le mémoire propose aussi une recension des écrits portant sur l'évaluation des apprentissages. Cette recension des écrits a permis, d'une part, aux chercheurs de mieux comprendre l'état des connaissances disponibles et, d'autre part, aux intervenants impliqués dans le projet-pilote et dans l'implantation systémique de la réforme d'accéder aux données les plus pertinentes se rapportant aux changements à implanter.

Le projet-pilote visait donc à donner aux enseignants une occasion de confirmer, et surtout, d'élargir leurs connaissances. Le document du ministère (2006) intitulé : Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage a fourni « des points de départ pour [notre] travail de réflexion, de délibération, de discussion et d'apprentissage. » Le document « fait état de trois buts distincts, mais interdépendants pour l'évaluation en classe : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage. »

1. *L'évaluation au service de l'apprentissage* vise à fournir des données aux enseignants pour qu'ils modifient et différencient leurs activités d'enseignement et d'apprentissage.
2. *L'évaluation en tant qu'apprentissage* est un processus qui vise à développer et à favoriser la métacognition chez les élèves.
3. *L'évaluation de l'apprentissage* est de nature sommative et sert à confirmer ce que les élèves savent et savent faire, à montrer s'ils ont atteint les résultats d'apprentissage prévus et, parfois, à indiquer comment ils se classent par rapport aux autres élèves. (pp. 13-14)

Le document a aussi offert des pistes quant à *la planification du processus de l'évaluation*. En effet, la planification « permet d'obtenir une pratique qui met l'accent sur le but, d'établir des liens explicites et de créer une structure cohérente ». D'ailleurs, développer et expérimenter la planification du processus de l'évaluation étaient un élément important du projet-pilote. Enfin, le document a servi d'encadrement à une facette importante de la réforme en question, soit la communication des renseignements.

Selon le ministère,

[le] but fondamental, de la communication des renseignements est de permettre aux parents et aux élèves de comprendre la performance de l'élève à un moment donné, et de décider ce qu'il faut faire pour progresser. (1997)

L'élaboration des lignes directrices pour l'évaluation, la notation et la préparation du bulletin scolaire de la DSL-R et son rodage dans les écoles-pilotes

Au départ, un des objectifs principaux du nouveau bulletin scolaire divisionnaire était d'assurer l'uniformité dans la communication du rendement scolaire dans les 40 écoles de la DSL-R. Très vite, nous nous sommes rendu compte que de nouveaux bulletins pour la maternelle, le cycle primaire, le cycle intermédiaire et le cycle secondaire allaient nécessiter des lignes directrices, non seulement, pour la préparation de

ces bulletins, mais plus encore, des lignes directrices pour les responsabilités professionnelles qui sous-tendent la préparation des bulletins, soit l'évaluation et la notation. La recherche et les attentes du ministère et notre recension des écrits ont servi de référence à l'élaboration de ces lignes directrices pour l'évaluation, la notation et la préparation du bulletin scolaire et leur rodage dans les écoles-pilotes.

Selon G. Wiggins (1998), la communication des renseignements doit être fondée sur les résultats d'apprentissage, honnête, mais équitable, accompagnée d'un contexte et conviviale. Ce genre de communication :

- énonce le but de l'évaluation de façon explicite;
- fournit suffisamment de contexte et de points de référence pour que l'interprétation soit raisonnable;
- prévoit divers indicateurs et symboles (c.-à-d. lettres ou pourcentages) qui sont constants, faciles à comprendre et sur lesquels on s'est entendu;
- fournit des preuves et des renseignements détaillés et pertinents (pas seulement une note). (p. 16)

Un des résultats escomptés du projet-pilote était l'élaboration de lignes directrices (voir l'annexe « B ») en matière d'évaluation et de communication des résultats sur le rendement pour soutenir l'apprentissage et favoriser la réussite scolaire. Ces lignes directrices ont été le fruit d'un travail collectif de la part du chercheur, d'une équipe de collègues du bureau divisionnaire et d'une équipe de dix-neuf enseignants des onze écoles-pilotes. De plus, les lignes directrices ont été inspirées de la recension des écrits depuis les dix dernières années en Amérique du Nord et en Europe.

- Canada : Anne Davies, Lorna Earl et Ken O'Connor
- États-Unis : Thomas Guskey, Robert Marzano et Rick Stiggins
- Royaume-Uni: Ruth Sutton, Paul Black et Dylan William
- Suisse : Linda Allal et Philippe Perrenoud

En 2005-2006, sept lignes directrices ont été élaborées et ont servi d'encadrement à l'implantation du projet de réforme dans les écoles élémentaires. En 2006-2007, ces sept lignes directrices ont été affinées pour faire suite à l'analyse des données recueillies dans la première année de l'implantation systémique et l'analyse des données recueillies lors de la phase d'expérimentation dans les trois écoles-pilotes du secondaire. De plus, à partir du mois de février 2011, les lignes directrices ont été harmonisées avec la politique et les principes d'Éducation Manitoba en matière d'évaluation de l'apprentissage au chapitre de *la responsabilité et de l'honnêteté par rapport à l'apprentissage, ainsi que du passage ou non au niveau d'études suivant (l'annexe « D » de la politique divisionnaire IKAB)*. De ce fait, les politiques et les lignes directrices divisionnaires les plus récentes se trouvent à l'annexe « B ». Les sept lignes directrices élaborées en 2005-2006 serviront d'encadrement pour le mémoire.

1. Les méthodes d'attribution de résultats sont directement liées aux objectifs ou aux résultats d'apprentissage.
2. Les enseignants doivent utiliser les résultats critériés pour déterminer les résultats et les notes.
3. L'atteinte individuelle des objectifs d'apprentissage énoncés détermine les notes ou les résultats.
4. Les enseignants doivent changer les résultats lorsque des évaluations sommatives subséquentes fournissent des renseignements plus clairs et précis sur le rendement d'un élève.
5. Les enseignants doivent consigner avec exactitude les données concernant les progrès des élèves sur une base continue.

6. Les enseignants doivent respecter les exigences en ce qui concerne la façon de communiquer les progrès et le rendement des élèves de la maternelle à la 12^e année.
7. Les enseignants doivent faire participer les élèves au processus d'évaluation, à la collecte de données sur le rendement et à la communication des renseignements concernant leur rendement et leur progrès.

Pour la direction générale de la DSL-R, le principal critère de réussite d'une implantation systémique des lignes directrices pour l'évaluation, la notation et la préparation des bulletins scolaires serait une certaine uniformité des pratiques professionnelles au sein des écoles et entre celles-ci. Les pratiques s'uniformiseraient lorsque les enseignants collaborent pour s'entendre sur le sens et la portée réelle des lignes directrices (Davies, 2000; Earl et Stoll, 2003). La collaboration et le partage au sein des écoles et entre celles-ci étaient donc essentiels à la mise en œuvre des lignes directrices. De plus, cette collaboration allait requérir la création d'un climat de confiance au sein de la division et des écoles (Howden, 2002). C'est dans cette optique que les écoles-pilotes ont d'abord contribué à l'élaboration et la mise en œuvre des lignes directrices et ont par la suite contribué à l'affinement des lignes directrices détaillées dans les pages qui suivent.

Les méthodes d'attribution de résultats sont directement liées aux objectifs ou aux résultats d'apprentissage

La première des lignes directrices exige que les méthodes d'attribution de résultats soient directement liées aux objectifs ou aux résultats d'apprentissage. Comme l'explique Davies (2000),

[c]ertains élèves savent ce qui est attendu par les enseignants sans que ces attentes aient été présentées en termes explicites... Lorsque nous rendons les critères explicites, mettons en commun le processus d'apprentissage et donnons des commentaires descriptifs conformément aux critères adoptés, nous donnons à un plus grand nombre d'élèves la possibilité de faire des apprentissages. Nous commençons à rendre explicites une plus grande partie des attentes implicites. (p. 6)

Traditionnellement, les enseignants utilisent les méthodes d'évaluation (test, quiz, projet, dissertation) comme facteurs déterminants des résultats (Allal, L. 1991; Black, P., et Wiliam, D. 1998; Davies, A. 2000; Earl, L. 2003 ; Guskey, T. R. 2002; Marzano, R. J. 2000; O'Connor, K. 2002; Perrenoud, P. 1993). Cette première ligne directrice oblige les enseignants à utiliser les objectifs d'apprentissage (résultats d'apprentissage généraux et spécifiques) et non les méthodes d'évaluation comme facteurs déterminants des résultats. Les enseignants doivent s'aligner sur les résultats d'apprentissage prévus par le programme d'études pour déterminer les méthodes de notation; de plus, le résultat obtenu par un élève doit découler directement de sa réussite en ce qui concerne les résultats d'apprentissage prévus par le programme d'études. La tenue des dossiers concernant le rendement des élèves reposera ainsi sur les objectifs ou les résultats d'apprentissage, plutôt que sur les travaux, les examens et les activités. Selon Marzano et Kendall (1996), l'utilisation des colonnes dans un bulletin pour représenter les normes plutôt que les travaux, les tests et les activités représentent un tournant majeur dans l'approche des

enseignants. La figure II-1 compare le carnet de notes traditionnel au carnet de notes réformé organisé selon les objectifs d'apprentissage plutôt que selon les méthodes d'évaluation.

Figure II-1
Comparaison entre un carnet de notes traditionnel et un carnet de notes réformé

Basis for Grades	Weighting Base	Grade Determination
Approach 1 Numerical Grading Scale A = 80 – 100%	Assessment methods tests – 50%, projects – 50%	Mean/Average
Approach 2 Description of grades in words	Learning outcomes organized in categories	Mean/Average
Approach 3 Description of grades	Learning outcomes organized in categories	Median/Mode
Approach 4 Description of grades	Learning outcomes organized in categories	Multiple measures converted to %, then mean, median or mode
Approach 5 Description of grades	Learning outcomes organized in categories	Multiple measures No conversion or calculation Most consistent with consideration for more recent Professional judgement supported by body of evidence
Approach 1 → Traditional Approach 2-5 → Moving from traditional to holistic-based on learning outcomes organized in categories <i>Adapted from Ken O'Connor</i>		

Source : Guide des enseignants de la DSL-R (2006)

Les programmes d'études provinciaux déterminent les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques pour chaque matière et la réussite d'un élève devrait être directement liée à ces résultats d'apprentissage. Une méthode d'attribution de résultats qui reflète les résultats d'apprentissage permet une interprétation commune de ce qui est évalué et permet d'orienter les échanges professionnels dans le but d'assurer la cohérence et l'équité (O'Connor, 2004).

Les enseignants doivent utiliser les résultats critériés pour déterminer les résultats et les notes

La deuxième ligne directrice exige que les enseignants doivent utiliser les résultats critériés pour déterminer les résultats et les notes. En appliquant cette ligne directrice et ce nouveau modèle d'évaluation (l'évaluation critériée), les enseignants s'assurent que leurs attentes (les critères de réussite) soient claires pour tous les élèves. Traditionnellement, les progrès et le rendement d'un élève sont comparés aux progrès et au rendement des autres élèves plutôt qu'à des critères établis (Allal, L. 1991; Davies, A. 2000; Marzano, R. J. 2000; O'Connor, K. 2002; Perrenoud, P. 1993). Seulement, une classe ne représente pas un groupe de référence adéquat pour comparer les progrès et le rendement d'un élève (Marzano, R. J. 2000; O'Connor, K. 2002). Contrairement à ce modèle d'évaluation traditionnel (l'évaluation normative), l'évaluation critériée mesure la réussite de l'élève en relation à un résultat d'apprentissage prévu par le programme d'études. Ainsi, les résultats obtenus par un élève sont directement liés à l'atteinte individuelle des résultats d'apprentissage prévus par le programme d'études; le rendement d'un élève est le reflet de ses apprentissages personnels. De plus, un modèle

d'évaluation critériée met l'accent sur l'évaluation formative, l'auto-évaluation et la croissance, et non sur la compétition (Allal, L. 1991; Davies, A. 2000; Marzano, R. J. 2000; O'Connor, K. 2002). La recherche fait voir, sans équivoque, que l'attribution de résultats est plus juste et la qualité du travail des élèves, surtout des élèves éprouvant des difficultés, s'améliore considérablement (Black, P., et Wiliam, D. 1998; O'Connor, K. 2002). La figure II-2 illustre un carnet de notes réformé qui met l'accent sur l'évaluation formative.

Figure II-2
Un carnet de notes réformé qui met l'accent sur l'évaluation formative

Math Checklist – Middle Years Example						
Grade 5	Number Sense 0 to 10 000					Student: Allie
Outcomes/Date	Oct. 9	Oct. 14	Oct. 20	Oct. 27	Nov. 5	
Reads #s to 10 000	999					
Writes #s to 10 000		999		9999		
Reads # words						
Writes # words		100		1000		
Estimates accurately					500	

Checklists can be used to record and provide information quickly. For example, learning goals may be listed and student progress is recorded as he or she works towards achieving the goal.

Source : Guide d'implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

L'atteinte individuelle des objectifs d'apprentissage énoncés détermine les notes ou les résultats

La troisième ligne directrice est étroitement liée à la précédente et précise que l'atteinte individuelle des objectifs d'apprentissage énoncés détermine les notes ou les résultats. La recherche fait voir que dans une évaluation sommative les résultats doivent représenter une évaluation relativement pure du rendement d'un élève par rapport aux

objectifs d'apprentissage (Marzano, R. J. 2000; O'Connor, K. 2002). Les résultats sont les plus significatifs et utiles lorsqu'ils représentent seulement le rendement. De plus, les efforts faits pour obtenir des résultats, la participation, l'attitude, l'assiduité, la ponctualité et d'autres facteurs comportementaux déforment les perceptions concernant le rendement d'un élève. Ainsi, cette ligne directrice oblige les enseignants à ne pas tenir compte des efforts, de la participation, de l'attitude, de l'assiduité, de la ponctualité et des autres facteurs comportementaux au moment de déterminer les résultats, à moins que ces éléments ne fassent partie d'un programme d'études provincial. Les résultats doivent transmettre des renseignements clairs et faciles à interpréter concernant uniquement le rendement. Les questions liées à l'effort, à la participation, à l'attitude, à l'assiduité, à la ponctualité et à d'autres facteurs comportementaux doivent être traitées indépendamment du rendement académique. Dans le bulletin, ces questions de comportements sont abordées dans les commentaires de l'enseignant et dans la section réservée au développement personnel et social d'une manière distincte du rendement dans les matières. Cette troisième ligne directrice précise aussi que peu importe si une stratégie d'apprentissage indépendant ou coopératif est utilisée, le résultat est fondé sur le rendement individuel. Les travaux et les projets de groupe ne peuvent pas être utilisés pour déterminer le résultat individuel d'un élève. Après un processus d'apprentissage coopératif, les élèves peuvent être évalués individuellement par l'entremise d'une évaluation sommative afin de démontrer leurs apprentissages. La figure II-3 compare une notation traditionnelle à une notation réformée qui assure que les résultats obtenus par un élève sont directement liés à l'atteinte individuelle des résultats d'apprentissage.

Figure II-3
Comparaison entre un carnet de notes traditionnel et un carnet de notes réformé

	planation of Animal Cell Structure	90%	
Outcome 5.2	Contrasting Animal & Plant Cell Structure		70%
Outcome 6.2.3	Communicating Ideas	80%	90%
	Final Mark	85%	80%

Source : Guide d'implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

Les enseignants doivent changer les résultats lorsque des évaluations sommatives subséquentes fournissent des renseignements plus clairs et précis sur le rendement d'un élève

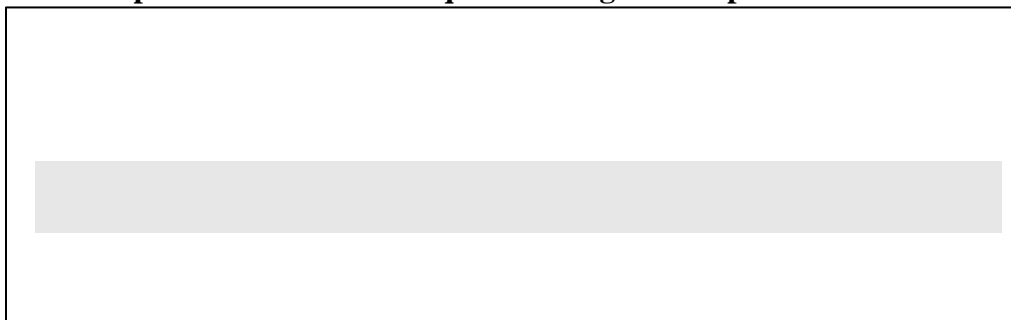
La quatrième ligne de conduite oblige l'enseignant à reconnaître que l'apprentissage est un processus continu et que le degré d'atteinte d'un objectif d'apprentissage est plus important que le moment auquel cet objectif est atteint. Encore une fois, de nombreuses recherches (Black, P., et Wiliam, D. 1998; Davies, A. 2000; Earl, L. 2003 ; Guskey, T. R. 2002; Marzano, R. J. 2000; O'Connor, K. 2002) font voir sans aucun doute qu'un modèle d'évaluation qui permet la réévaluation sans pénalité encourage la compétence et la maîtrise. Les élèves sont encouragés à mettre les éléments

en pratique et à prendre des risques dans leurs apprentissages. Le progrès est favorisé et récompensé. Selon Davies (2000),

L'apprentissage demande de prendre des risques et de faire des erreurs pour ensuite apporter des changements dans la façon de procéder. Les erreurs produisent des données d'évaluation – elles fournissent aux apprenants des rétroactions sur ce qui ne fonctionne pas et les mettent sur la voie pour comprendre ce qui fonctionnera. Si les élèves ne comprennent pas que les erreurs sont essentielles à l'apprentissage, ils pourraient ne pas prendre les risques nécessaires... Dewey (1933) fait référence à l'apprentissage et à la réflexion sur l'apprentissage (auto-évaluation) comme étant un cycle continu – une boucle de l'apprentissage – nous apprenons, nous évaluons, nous apprenons encore plus. Maintenant, près de 80 ans plus tard, la recherche sur le cerveau pointe encore une fois vers le besoin critique d'auto-évaluation dans tous les apprentissages. Le cerveau est autoréférentiel. Nous décidons de la marche à suivre en nous fondant sur l'évaluation de ce que nous venons de faire. (p. 11)

Ainsi, la ligne directrice oblige les enseignants à changer les résultats si de nouveaux renseignements sur le rendement sont plus représentatifs du rendement d'un élève. La figure II-4 illustre une notation réformée qui assure que le rendement le plus récent remplace les notes antérieures afin de déterminer le résultat final.

Figure II-4
Un exemple de carnet de notes qui encourage la compétence et la maîtrise



Source : Guide d'implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

Les enseignants doivent changer les résultats lorsque des évaluations sommatives subséquentes fournissent des renseignements plus clairs et précis sur le rendement d'un élève. Si nécessaire, les enseignants permettent la réévaluation de manière raisonnable.

Lorsque des évaluations répétitives ont lieu pour des connaissances ou compétences identiques ou similaires, les notes les plus récentes et cohérentes doivent remplacer la ou les notes antérieures afin de déterminer les résultats.

Les enseignants doivent consigner avec exactitude les données concernant les progrès des élèves sur une base continue

Pour assurer l’implantation des lignes directrices précédentes, une cinquième directive portant sur la tenue des dossiers a été élaborée lors du projet-pilote. Cette directive reconnaît que la tenue des dossiers est une responsabilité professionnelle et que les rétroactions consignées grâce à la tenue des dossiers permettent aux élèves d’améliorer leur rendement. La figure II-5 sert à illustrer que l’information qui découle de la tenue des dossiers devrait appuyer une pédagogie différenciée, les interventions correctives et l’orthopédagogie. Ainsi, les enseignants doivent consigner avec exactitude les données concernant les progrès des élèves sur une base continue.

Figure II-5
Un exemple de carnet de notes qui encourage la compétence et la maîtrise

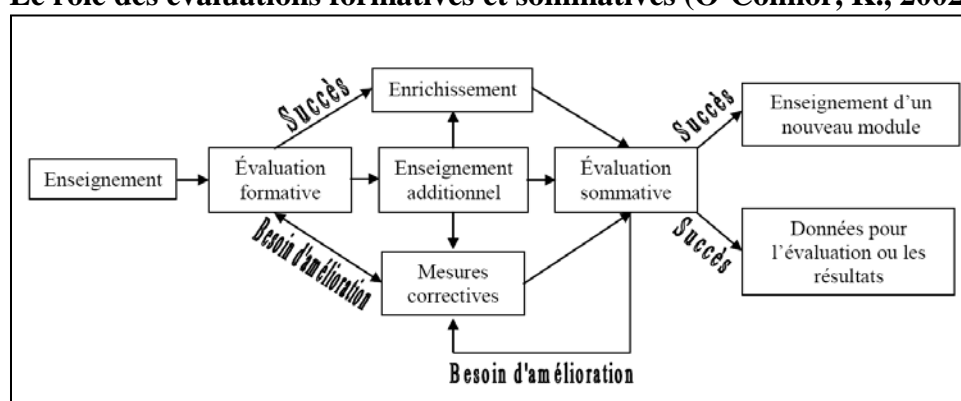
Continuum-Based Record Keeping – Early Years Example

Outcomes						
Names						

Source : Guide d’implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

Pour ce faire, les enseignants doivent échantillonner les progrès et le rendement des élèves et doivent s'assurer que les notes ne sont pas toutes incluses dans les résultats. Ils doivent faire une distinction entre les évaluations formatives (évaluations pour l'apprentissage) et les évaluations sommatives (évaluations de l'apprentissage). La figure II-6 illustre les rôles distincts des évaluations formatives et sommatives.

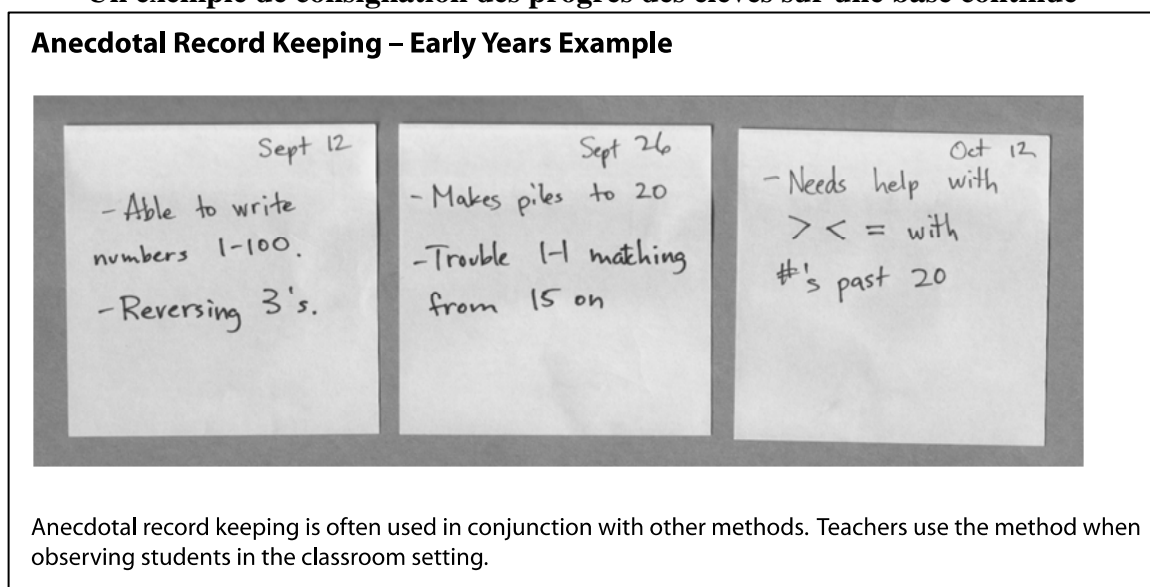
Figure II-6
Le rôle des évaluations formatives et sommatives (O'Connor, K., 2002)



Source : Guide d'implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

L'information provenant des évaluations formatives (évaluations pour l'apprentissage) ne doit pas être utilisée pour déterminer le résultat final d'un élève. Les enseignants doivent utiliser les évaluations formatives comme moyen de rétroaction concernant la progression de l'apprentissage. D'ailleurs, ces rétroactions apportées au sujet du rendement et des progrès formatifs devraient être accompagnées de commentaires, de grilles d'évaluation, de listes de vérification et d'autres stratégies, à la différence des notes. La figure II-7 illustre la consignation anecdotique du progrès d'un élève en mathématiques dans une classe du primaire.

Figure II-7
Un exemple de consignation des progrès des élèves sur une base continue



Source : Guide d'implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

Enfin, les enseignants doivent utiliser uniquement les évaluations sommatives (évaluations de l'apprentissage) pour déterminer le résultat final. De plus, la ou les notes les plus récentes et cohérentes doivent remplacer la ou les notes antérieures afin de déterminer les résultats. Selon O'Connor (2002), « l'attribution des notes est un exercice qui fait appel au jugement professionnel et ne consiste pas en un simple exercice de calcul. » Cette attente qui s'inspire de la recherche se fait aussi l'écho de la politique ministérielle de 1997. Selon le guide de politiques,

[l'] évaluation formative (évaluation pour l'apprentissage) vise à améliorer l'enseignement et l'apprentissage par les moyens suivants :

- Présenter des rétroactions aux élèves et aux enseignants; souligner les progrès effectués par les élèves, p. ex., ce qu'ils ont appris et ce qui leur reste à apprendre ou quelles stratégies d'apprentissage favorisent les progrès des élèves.
- Aider à cerner les besoins particuliers en matière d'apprentissage ainsi que la planification des expériences pédagogiques en vue d'apporter des améliorations.

L'évaluation sommative (évaluation de l'apprentissage) se déroule normalement à la fin d'un module d'enseignement et vise à déterminer à quel point les élèves ont atteint les résultats d'apprentissage attendus. Elle sert avant tout à attribuer des notes. Ce type d'évaluation est souvent axé sur un échantillon des connaissances et des habiletés qui se rapportent à une matière ou à un cours, et se présente sous plusieurs formes (p. ex., tests papiers-crayons, présentations orales, démonstrations pratiques, présentations visuelles et travaux de recherche). L'analyse des évaluations sommatives aide à déterminer le rendement de l'élève et l'efficacité de l'enseignement, ainsi qu'à valider les résultats d'apprentissage dans les différentes matières scolaires. (1997)

Les enseignants doivent respecter les exigences en ce qui concerne la façon de communiquer les progrès et le rendement des élèves de la maternelle à la 12^e année

La sixième ligne directrice porte plus spécifiquement sur la communication d'un résultat en pourcentage. Lors de l'implantation de la réforme, les exigences provinciales en ce qui concerne la façon de communiquer les progrès et le rendement des élèves de la 6^e année à la 12^e année étaient les suivantes :

- Les notes finales (fin d'année ou de semestre) figurant dans les bulletins doivent être exprimées en pourcentages pour toutes les matières pour chaque année d'études, de la 6^e année jusqu'à la 12^e année.
- De la maternelle à la 12^e année, les notes dans les bulletins des élèves doivent être représentatives des diverses expériences d'apprentissage et des différentes stratégies de mesure et d'évaluation.
- De la maternelle à la 8^e année, le bulletin d'étapes de novembre ne doit pas présenter un résultat exprimé en pourcentage. Les résultats présentés en février et

en juin doivent être calculés en se fondant sur le rendement le plus uniforme en tenant compte des réalisations les plus récentes.

Au printemps 2009, le gouvernement a décidé de permettre aux divisions scolaires de communiquer les notes figurant dans les bulletins en pourcentages à partir de la neuvième année. Malgré cette décision du gouvernement provincial de permettre une autonomie locale quant à la communication du rendement en pourcentages au cycle intermédiaire, la DSL-R a décidé de continuer à exprimer en pourcentage les notes finales pour toutes les matières pour chaque année d'études, de la 6^e année jusqu'à la 12^e année. Pour la DSL-R l'important n'est pas d'éliminer les pourcentages, mais plutôt de réformer les pratiques de notation.

Les enseignants doivent faire participer les élèves au processus d'évaluation, à la collecte de données sur le rendement et à la communication des renseignements concernant leur rendement et leurs progrès

Selon plusieurs chercheurs (Allal, L. 1991; Black, P., et Wiliam, D. 1998; Davies, A. 2000; Earl, L. 2003 ; Guskey, T. R. 2002; Marzano, R. J. 2000; O'Connor, K. 2002), le but ultime de l'évaluation est de permettre aux élèves de s'autoévaluer. C'est dans cette optique que la septième directive cherche à ce que les élèves soient mis à contribution et sachent comment et pourquoi ils sont évalués. Selon ces mêmes chercheurs, l'évaluation en tant qu'apprentissage permet un degré élevé de participation des élèves à leur apprentissage. En constatant que l'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage et

n'est pas seulement un « complément », les élèves apprennent à s'approprier leur apprentissage. Les élèves peuvent prendre la responsabilité d'évaluer leur propre travail lorsque des critères sont déterminés. Les attentes sont claires pour tous. Selon Kohn (2001), la participation des élèves à l'élaboration des critères et à l'évaluation de leur travail à l'aide de ces critères permet de réaliser plusieurs choses d'un seul coup : cela donne aux élèves un plus grand contrôle sur leur éducation, cela rend l'évaluation moins punitive et cela représente un important apprentissage en soi.

Cette ligne directrice cherche à instaurer un équilibre entre la participation des élèves et la prise de décisions par les enseignants. L'évaluation n'est pas quelque chose que l'on fait aux élèves d'une manière isolée de l'enseignement. L'évaluation doit être quelque chose que l'on fait avec les élèves et qui fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Selon O'Connor (2002), « lorsque les élèves savent de quelle façon ils seront évalués, et particulièrement lorsqu'ils ont participé aux décisions concernant l'évaluation, leurs chances de réussite sont fortement accrues. »

La ligne directrice rend explicite l'attente que les enseignants doivent faire participer les élèves aux discussions concernant l'évaluation, y compris l'attribution de notes, tout au long du cycle d'enseignement et d'apprentissage. Les élèves peuvent comparer leur auto-évaluation avec l'évaluation de l'enseignant, fixer des objectifs pour des travaux à venir et prendre des mesures pour améliorer leur travail. En invitant les élèves à faire une réflexion sur leur apprentissage, l'enseignant les encourage à s'approprier l'atteinte des résultats d'apprentissage attendus. Les enseignants doivent faire participer les élèves au processus d'évaluation, à la collecte de données sur le

rendement et à la communication des renseignements concernant leur rendement et leurs progrès. Le fait de faire participer les élèves à l'élaboration de critères d'évaluation les aide à comprendre que le résultat est directement lié à l'atteinte de ces critères (Allal, L. 1991; Black, P., et Wiliam, D. 1998; Davies, A. 2000; O'Connor, K. 2002).

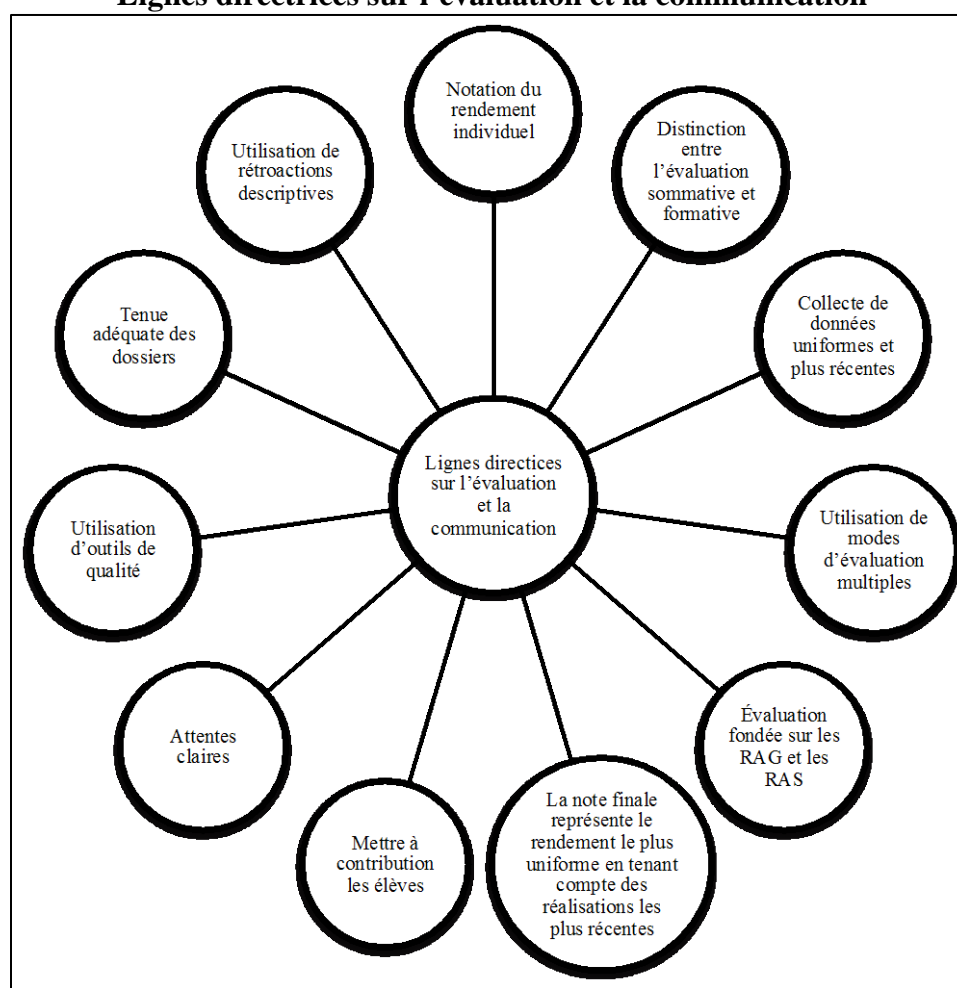
Davies (2000) propose un sommaire des recherches qui font valoir l'importance de la participation de l'élève dans le processus de l'évaluation.

- Lorsque les élèves participent à leur propre évaluation, ils doivent réfléchir à leur apprentissage et s'exprimer clairement sur ce qu'ils ont compris, ce qui les aide à apprendre (Schon 1983, 1990; Walters, Seidel et Gardner, 1994; Wolf, 1987, 1989; Young, 2000; Zessoules et Gardner, 1991).
- L'auto-évaluation amène les élèves à faire des choix concernant le point de mire de leurs prochains apprentissages. Lorsque les élèves font des choix concernant leur apprentissage, le rendement s'améliore; lorsqu'ils ne font pas de choix, le rendement diminue (Purkey et Novak, 1984; deCharms, 1968, 1972; Deci et Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991; Mager et McCann, 1963).
- Lorsque les élèves participent à leur propre évaluation, les erreurs se transforment en rétroactions qu'ils peuvent utiliser pour apporter des ajustements. Lorsque les erreurs des élèves sont décelées par d'autres personnes et que les rétroactions se limitent à une notation numérique ou alphabétique, les élèves sont moins susceptibles de savoir ce qu'ils devront faire différemment la prochaine fois.

(Butler et Nisan, 1986, 1987; Butterworth et Michael, 1975; Kohn, 1993; Seagoe, 1970; Shepard et Smith, 1986, 1987).

- Le fait de faire participer les élèves à l'évaluation tout en augmentant la quantité de rétroactions descriptives et en réduisant les rétroactions évaluatives accroît l'apprentissage de façon significative. Bien que tous les élèves en tirent des avantages importants, ce sont les élèves obtenant habituellement les moins bons résultats qui en profitent le plus en général. (Black et William, 1998).

Figure II-8
Lignes directrices sur l'évaluation et la communication



Source : Guide d'implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

La figure II-8 sert à résumer les éléments importants des lignes directrices, qui ont été inspirées de la recension des écrits. Ces lignes directrices pour l'évaluation, la notation et la préparation des bulletins ont été élaborées par le chercheur et une équipe d'enseignants dans le cadre du projet-pilote et elles ont été adoptées comme annexe à la politique IKAB par la commission scolaire de la DSL-R. Les sept lignes directrices peuvent donc se résumer en quatre idées clés :

1. L'évaluation critériée
2. L'évaluation formative
3. La fiabilité et la validité des évaluations
4. L'évaluation sommative

L'évaluation critériée

L'évaluation critériée est une évaluation fondée sur des critères bien définis en fonction d'une échelle de rendement claire et précise, des résultats d'apprentissage des programmes d'études et des exemples de travaux des élèves qui illustrent bien la qualité attendue. Selon O'Connor (2004), « idéalement, les copies types ou les documents modèles qui permettent aux élèves et aux enseignants de voir des exemples réels de rendement à divers niveaux devraient soutenir les grilles d'évaluation ». Ainsi, les enseignants enseignent et évaluent en fonction de critères utilisés dans toutes les écoles au lieu de faire des comparaisons avec le travail des autres élèves de la classe.

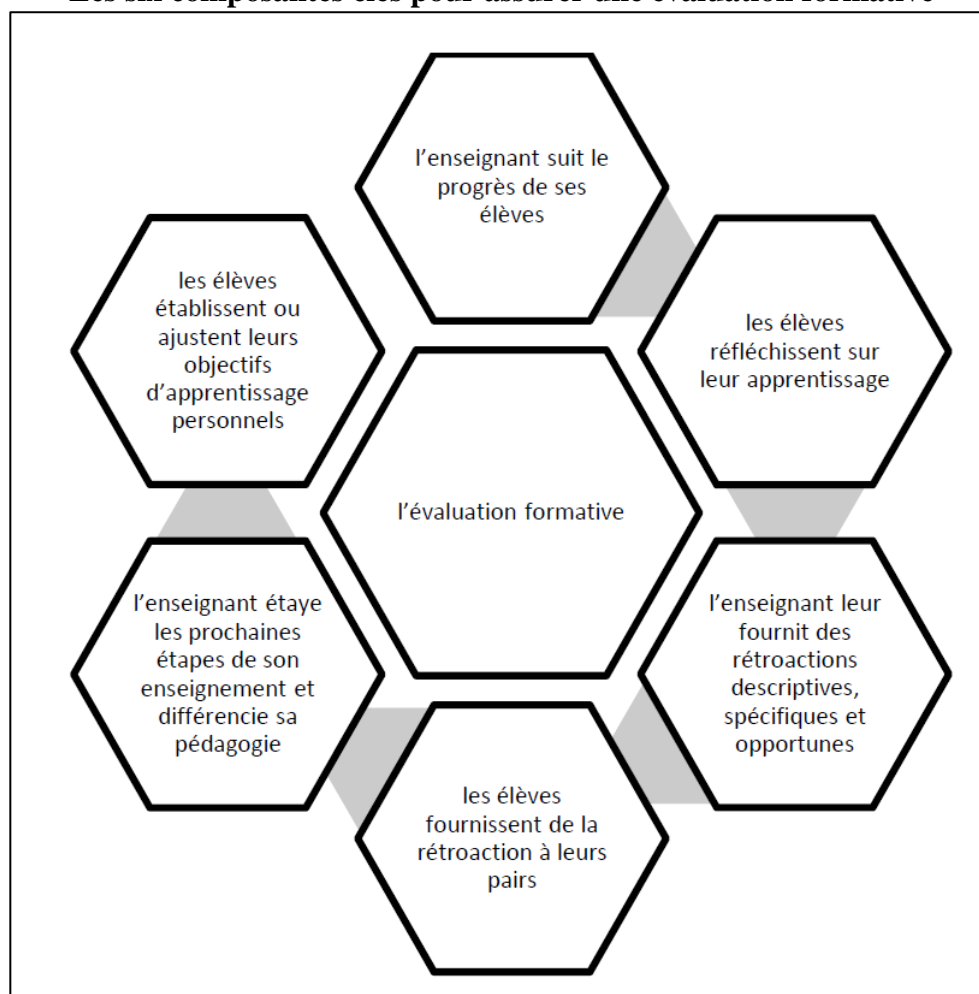
Dès le début du cycle d'apprentissage, l'enseignant doit expliquer ses attentes (l'échelle d'évaluation et les résultats d'apprentissage du programme d'études) aux élèves dans un langage simple et clair. Lorsqu'il demande aux élèves de démontrer leurs compétences, les activités et les évaluations doivent correspondre aux attentes communiquées au début de l'apprentissage. Quand vient le temps de consigner la note, les preuves d'apprentissage sur lesquelles reposent les jugements doivent satisfaire aux attentes. Selon Stiggins « les élèves peuvent atteindre n'importe quelle cible, pourvu qu'ils la voient et qu'elle ne bouge pas. »

L'évaluation formative

Selon les chercheurs (Cooper, 2006; Davies, 2000; William, 2008) l'évaluation est de nature formative si elle est utilisée par l'enseignant pour suivre le progrès de l'élève, pour lui fournir des rétroactions descriptives, spécifiques et opportunes, et pour étayer les prochaines étapes de son enseignement et différencier sa pédagogie. De plus, selon ces mêmes chercheurs l'évaluation est de nature formative si elle est utilisée par l'élève pour réfléchir sur son apprentissage, pour établir ou ajuster ses objectifs d'apprentissage personnels et pour fournir de la rétroaction à ses pairs. Selon William (2008), l'évaluation formative oblige l'enseignant à utiliser les preuves d'apprentissage dans le but d'adapter son enseignement pour mieux répondre aux besoins des élèves. La figure II-9 illustre ces six composantes clés que William (2008) identifie pour assurer une évaluation formative. Les auteurs Black et William (1998) ont fait la synthèse de plus de 250 études reliant l'évaluation et l'apprentissage, et ils ont démontré que l'évaluation formative (l'évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage) est

parmi un des processus les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage de l'élève et améliorer le rendement scolaire.

Figure II-9
Les six composantes clés pour assurer une évaluation formative



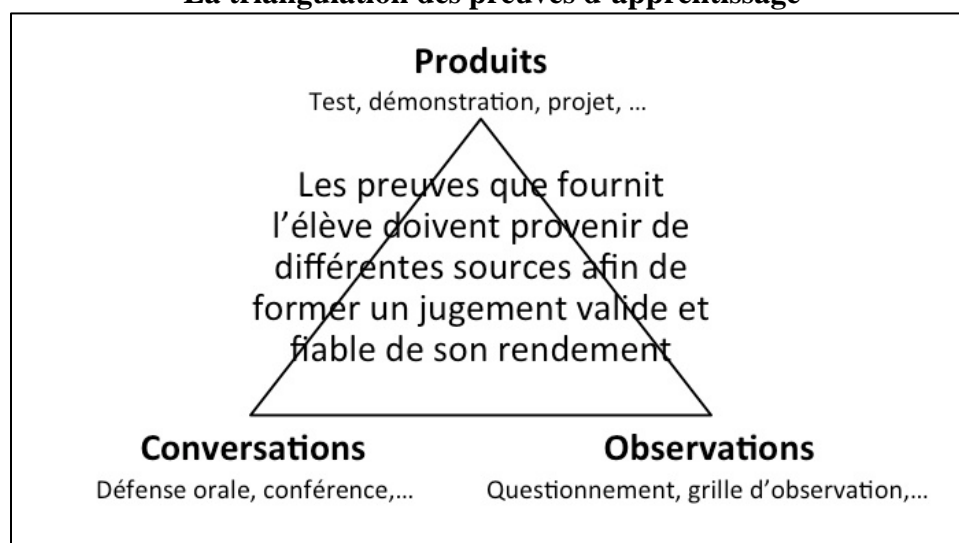
Source : Présentation destinée aux enseignants de la DSL-R (2010)

La fiabilité et la validité des évaluations

Pour les auteurs consultés (Cooper, 2006; Davies, 2000; O'Connor, 2004), les questions de fiabilité et de validité des données sont importantes pour l'évaluation formative et sommative. Selon ces mêmes auteurs, la triangulation des preuves

d'apprentissage offre un moyen d'assurer la fiabilité et la validité des données sur lesquelles portent les jugements évaluatifs d'un enseignant. Il incombe donc de définir les termes « fiabilité » et « validité ». Selon Anne Davies (2000), la fiabilité signifie que les élèves obtiennent le même genre de résultat à différents moments. Il faut donc penser « répétabilité ». La validité détermine si l'évaluation mesure ce qui doit être évalué. Il faut donc penser « pertinence ». Selon ces mêmes auteurs, lorsque les enseignants obtiennent des preuves d'apprentissage provenant de sources variées (la triangulation): des observations, des conversations et des productions des élèves, ils augmentent la fidélité et la validité de leur évaluation de l'apprentissage. La figure II-10 illustre la triangulation des preuves d'apprentissage provenant de trois sources : les observations, les conversations et les productions des élèves. Les informations ainsi recueillies permettent à l'enseignant d'ajuster son enseignement, de fournir un appui et de porter un jugement plus juste et équitable.

Figure II-10
La triangulation des preuves d'apprentissage

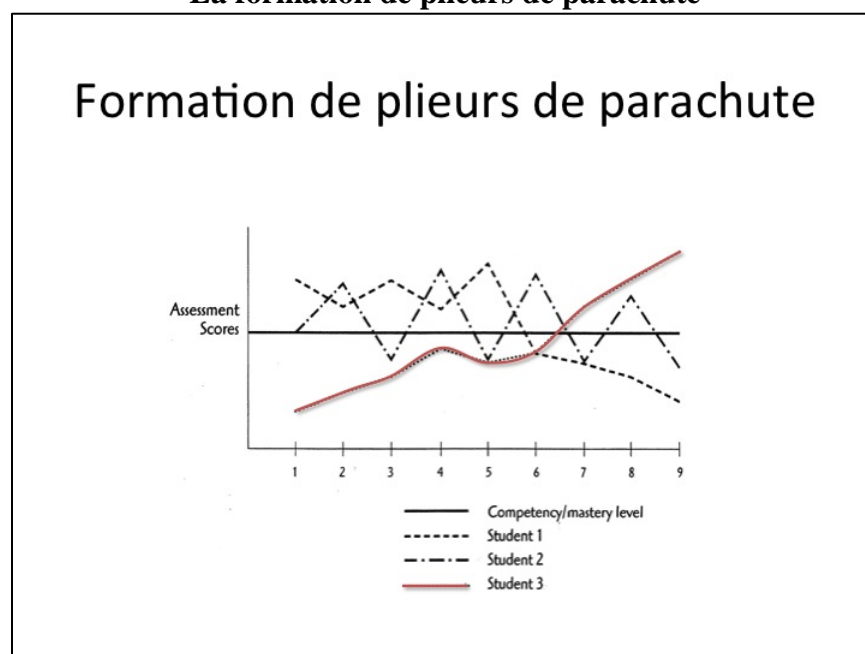


Source : Présentation destinée aux enseignants de la DSL-R (2007)

L'évaluation sommative

Malgré les efforts des enseignants à mettre l'accent sur l'évaluation formative et à assurer la qualité des preuves d'apprentissage, tout est perdu si l'évaluation sommative est arbitraire et injustifiée. Une anecdote qui aide à illustrer l'importance de la rigueur et de la justification dans l'évaluation sommative est partagée par quelques-uns des auteurs consultés (Cooper, 2006; Davies, 2000; O'Connor, 2004). L'anecdote propose le scénario de trois élèves qui suivent une formation pour apprendre à plier un parachute. La figure II-11 illustre le scénario. La ligne solide représente un résultat optimal. L'élève 1 a de bonnes notes au début de son apprentissage, mais ces notes en fin d'apprentissage baissent et ne reflètent pas la maîtrise des compétences requises. L'élève 2 a des notes erratiques. Il maîtrise sporadiquement les compétences requises. L'élève 3 a un très faible rendement pendant les deux tiers de sa formation, mais il finit par démontrer une très bonne maîtrise des compétences pour plier un parachute. La majorité des gens choisiraient l'élève 3 pour plier leur parachute. Sauf que si l'enseignant calcule la moyenne de tous les résultats, l'élève 3 échoue et les élèves 1 et 2 réussissent. L'anecdote rend plus clair que l'évaluation sommative est un processus d'analyse des preuves d'apprentissage afin de porter un jugement éclairé quant au rendement de l'élève. Selon ces mêmes chercheurs (Cooper, 2006; Davies, 2000; O'Connor, 2004), si les élèves parviennent à atteindre le résultat, ils devraient obtenir une note correspondante. Il devrait être interdit aux enseignants d'employer les courbes en cloche. Une évaluation sommative rigoureuse oblige les enseignants de mettre à jour leur carnet de notes en tenant compte des performances les plus récentes. À la fin d'un cycle d'apprentissage, les élèves devraient recevoir la note la plus élevée et la plus constante, non pas une moyenne.

Figure II-11
La formation de plieurs de parachute



Source : Présentation destinée aux enseignants de la DSL-R (2007)

L'élaboration du nouveau bulletin scolaire et son rodage dans les écoles-pilotes

Le projet pilote a aussi permis de définir les fonctions distinctes de chacun des bulletins de l'année scolaire qui soutiennent la motivation de l'élève à apprendre. Dès le départ, nous avons reconnu que le bulletin scolaire n'est qu'une facette d'un processus compréhensif de communication du comportement, de la croissance et du rendement des élèves et donc le bulletin devrait encourager et encadrer un dialogue continu entre l'enseignant, les parents, et l'élève, plutôt que d'être un substitut au dialogue. Cette constatation a mené la DSL-R à s'attarder sur l'organisation des rencontres parent-enseignant-élève et à standardiser le calendrier de rencontres parent-enseignant-élève dans les 40 écoles de la division scolaire. Pour que le bulletin encadre la conversation et

guide les suivis, le calendrier a établi que les rencontres seraient devancées par le bulletin. La figure II-12 illustre le continuum d'un système de communication dans lequel le bulletin scolaire n'est qu'une facette d'un système de communication compréhensif.

Figure II-12
Continuum d'un système de communication

Continuum d'un système de communication : des symboles aux conversations							
Notes	Bulletins de notes (notes et brefs commentaires)	Communications non officielles et irrégulières	Rencontres parents-enseignants	Bulletins de notes accompagnés de commentaires plus longs	Communications non officielles fréquentes	Rencontres avec les élèves	Rencontres animées par les élèves

(O'Connor, *How to Grade for Learning*)

Source : Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés (p. 60)

Les buts du bulletin scolaire

Le but principal du nouveau bulletin scolaire était de communiquer officiellement aux parents des renseignements pour les informer du progrès et du rendement de leur enfant comme apprenant. Afin d'assurer la justesse et l'exactitude de l'information transmise, un des buts connexes était que le bulletin communique de façon séparée le rendement scolaire d'un élève et les comportements liés à l'apprentissage socioaffectif. Un autre des buts connexes était que le bulletin dresse un portrait clair et honnête des forces de l'élève et des aspects de son apprentissage nécessitant une amélioration, ainsi que la démarche qui serait suivie pour favoriser l'amélioration des apprentissages (Cooper, 2006; Davies, 2000; O'Connor, 2004). L'intention était que le nouveau bulletin scolaire encourage des communications positives et respectueuses avec les parents dans le but de contribuer à améliorer l'apprentissage de l'élève (Cooper, 2006).

La fréquence de remise des bulletins

En 2006-2007, il y avait quatre bulletins, soit trois bulletins d'étape et un bulletin de fin d'année pour les niveaux scolaires allant de la maternelle à la 8^e année. En 2007-2008, un nombre important des enseignants des écoles élémentaires voulait réduire la fréquence à trois bulletins, soit deux bulletins d'étape et un bulletin de fin d'année. Au Chapitre IV, l'analyse des données recueillies auprès des enseignants explore cette question de la fréquence de remise des bulletins. Ainsi, au mois d'avril 2007, le directeur général a recommandé à la commission scolaire de réduire la remise des bulletins de quatre occasions (novembre, février, avril et juin) à trois occasions (novembre, février et juin) pour l'année scolaire 2007-2008. Pour les écoles secondaires, la fréquence de remise des bulletins n'a pas été critiquée lors de l'implantation en 2007-2008. La fréquence est demeurée la même que par le passé. Il y aurait deux bulletins (un bulletin d'étape et un bulletin de fin de semestre) pour les écoles utilisant un système semestriel ou trois bulletins pour l'école (Glenlawn Collegiate) utilisant un système annuel.


Les bulletins d'étape indiquent les résultats des élèves pour chaque matière enseignée durant la période concernée et présentent des commentaires formulés par les enseignants. Le bulletin de fin d'année ou de fin de semestre communique les notes finales relatives aux résultats d'apprentissage prévus par le programme d'études. La mise en page et les composantes des bulletins ont été inspirées par les bulletins des provinces de l'Ontario et de la Colombie-Britannique ainsi que les principes directeurs élaborés par O'Connor (2004) et Cooper (2006).

Les quatre formats de bulletin divisionnaire

Pour chacun des bulletins, la notation du rendement scolaire est fondée sur les connaissances, la compréhension et la mise en application des concepts et des compétences de l'élève en fonction des résultats d'apprentissage prévus aux programmes d'études. Les jugements exprimés par une cote ou une note doivent refléter le rendement de l'élève le plus récent et le plus cohérent. De même, pour chacun des bulletins, les jugements des enseignants quant aux comportements liés à l'apprentissage démontrent le développement socioaffectif de l'élève lorsqu'il s'engage à apprendre et est en interaction avec les adultes et ses pairs. La figure II-13 illustre la première page de la version 2005-2007 du bulletin de la 1^{re} à la 5^e année du programme d'immersion. En 2008, la mise en page du bulletin a été modifiée pour améliorer sa lisibilité. (Veuillez consulter l'annexe « C ».)

Figure II-13
La première page du bulletin de la 1^{re} à la 5^e année du programme d’immersion

Student Progress Report – French Immersion Program
 Grades 1-5
 February or June Report



LOUIS RIEL
SEMPER PARAT

School Name
 Address
 Phone/E-mail/Web

**School
 Logo**

Student Name: _____ Grade: _____
 Student Number: _____ Teacher: _____
 Absences: _____ Lates: _____
 Reporting Period: February or June

Information is put in directly from the student database.

- The purpose of reporting to parents is to provide information about the learning and development of their children at this time.
- This report describes student learning based on work samples, demonstrations, and classroom observations of skills and applications required in each subject area.

Program Descriptions Please refer to Section 3a.

R	Regular program, to support student achievement of grade-level outcomes
RA	Regular program, with significant adaptations to support student achievement of grade-level outcomes
IEP	Individual Education Plan (IEP) Program adjusted for student – grade-level outcomes may not apply
EAL	English as Additional Language (EAL) Program adjusted for student – grade-level outcomes may not apply

Personal and Social Development Indicators Program: _____

<p>M - Meeting expectation The student meets the expectation most of the time.</p> <p>D - Developing to meet expectation The student meets the expectation some of the time.</p> <p style="text-align: center;">Please refer to Section 3b.</p>	<p>Reporting Period: Nov. Feb. Apr. Jun.</p> <p>Demonstrates confidence as a learner</p> <p>Accepts responsibility</p> <p>Demonstrates self-control</p> <p>Demonstrates respect for others</p> <p>Works cooperatively with others</p> <p>Participates actively in learning</p> <p>Demonstrates respect for property</p> <p>Demonstrates organizational skills</p> <p>Uses time appropriately</p> <p>Fulfills assignment expectations</p>	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table> <p style="text-align: center;">Please refer to Section 5a.</p>																																				

Learning Achievement Indicators Please refer to Section 3c.

<p>ME – Meeting expectation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Achievement meets grade-level expectations. • Student demonstrates achievement independently. 	<p>DE – Developing to meet expectation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Achievement inconsistently meets grade-level expectations. • Student requires support in some areas. 	<p>BE – Beginning to meet expectation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Achievement does not yet meet grade-level expectations. • Student requires ongoing support.
---	---	---

Français Program: _____

Subject Teacher: _____

<p>Progress is described using the achievement indicators and structured written comments.</p> <p style="text-align: center;">Please refer to Section 5b.</p>	<p>Reporting Period: Feb. Jun.</p> <p>Listens for meaning</p> <p>Speaks to express ideas and interact with others</p> <p>Uses various strategies to read for understanding</p> <p>Writes to communicate ideas and information</p> <p>Demonstrates appreciation of French as a tool to extend personal growth</p>	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table> <p>Comments come at the end of the report so as not to interfere with pagination.</p>								

Student's Name _____

Page 1 of 3

Source : Guide d’implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

Il y a quatre formats de bulletin divisionnaires pour le programme anglais et le programme d'immersion. Quelques gabarits de bulletins se trouvent à l'annexe « C ».

1. le bulletin de la maternelle
2. le bulletin de la 1^{re} à la 5^e année
3. le bulletin de la 6^e à la 8^e année
4. le bulletin de la 9^e à la 12^e année

Les composantes du bulletin scolaire

L'assiduité

De la maternelle à la 8^e année, le bulletin sert à indiquer le nombre de journées d'absences et de retards. De la 9^e à la 12^e année, le bulletin sert à rapporter les absences et retards pour chaque cours. De la maternelle à la 8^e année, le bulletin sert à indiquer le nombre d'absences et de retards uniquement pour l'étape (septembre à novembre, novembre à février, février à juin). De la 9^e à la 12^e année, les absences et les retards sont rapportés de façon cumulative depuis le début de chaque cours.

La programmation de l'élève

Les enseignants en collaboration avec la direction de l'école et l'équipe en services aux élèves doivent indiquer la programmation de l'élève afin de communiquer des renseignements justes et spécifiques. De la maternelle à la 12^e année, la programmation de l'élève est indiquée pour chaque cours de chaque étape (les indications peuvent changer durant l'année scolaire ou le semestre).

- R (Regular program) correspond aux attentes du programme d'études provincial au niveau scolaire visé.
- RA (Regular program, with significant adaptations to support student achievement of grade-level outcomes) correspond aux attentes du programme d'études provincial au niveau scolaire visé, mais qui demande des adaptations importantes pour que l'élève puisse les atteindre.
- IEP (Individual Education Plan (IEP) Program adjusted for student – grade-level outcomes may not apply) correspond à un besoin d'appui additionnel lié à un plan éducatif personnalisé (PEP). Les attentes identifiées dans le PEP ne correspondent pas nécessairement aux attentes du programme d'études.
- EAL (English as an Additional Language) correspond à un besoin d'appui additionnel lié à l'apprentissage de l'anglais dans le contexte de la matière scolaire.

L'échelle de rendement scolaire – Cote ou note en pourcentage

De la maternelle à la 5^e année, une échelle de trois cotes est utilisée pour communiquer le rendement dans chaque catégorie de chaque matière : le rendement de l'élève répond aux attentes (ME – Meeting expectation), le rendement de l'élève manque de constance (DE – Developing to meet expectation) ou le rendement de l'élève ne répond pas aux attentes (BE – Beginning to meet expectation). Il n'y a pas de notes globales pour une matière. La figure II-14 illustre ce système de notation qui est utilisé plutôt qu'une note en pourcentage.

Figure II-14
L'échelle de rendement scolaire de la maternelle à la huitième année

Learning Achievement Indicators		Please refer to Section 3c.
ME – Meeting expectation <ul style="list-style-type: none"> • Achievement meets grade-level expectations. • Student demonstrates achievement independently. 	DE – Developing to meet expectation <ul style="list-style-type: none"> • Achievement inconsistently meets grade-level expectations. • Student requires support in some areas. 	BE – Beginning to meet expectation <ul style="list-style-type: none"> • Achievement does not yet meet grade-level expectations. • Student requires ongoing support.

Source : Guide d'implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

De la 6^e à la 8^e année : L'échelle de trois cotes (ME, DE et BE) est utilisée pour communiquer le rendement dans chaque catégorie. L'échelle en pourcentage est utilisée pour communiquer les notes globales pour une matière.

De la 9^e à la 12^e année : L'échelle en pourcentage est utilisée pour communiquer les notes par étapes et les notes globales pour chaque matière. Il n'y a pas de rendement par catégorie pour la matière.

Les catégories de connaissances et de compétences des matières scolaires

Dans les bulletins de la maternelle à la 8^e année, les attentes pour chacune des matières à l'étude sont présentées selon des catégories, soit des domaines de connaissances et de compétences, pour lesquelles des notes sont attribuées dans le but d'indiquer dans quels domaines l'élève excelle et dans quels domaines il peut avoir besoin d'aide pour ses apprentissages.

Ces catégories ne sont pas utilisées dans les bulletins de la 9^e à la 12^e année. Cependant, on s'attend tout de même que les évaluations et les bulletins du secondaire soient fondés sur le programme d'études. Les catégories permettent de préciser les

connaissances et les compétences clés qui sont à l'étude. Ces connaissances et ces compétences importantes touchent la matière en général et non pas des résultats d'apprentissage spécifiques, ni des modules précis. La figure II-15 illustre les catégories pour le cours d'anglais de la première à la huitième année.

Figure II-15

Les catégories de connaissances et de compétences pour le cours d'anglais

English Language Arts Subject Teacher:	Program:		<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Reporting Period:		Feb.	Jun.
	Listens for meaning		<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Speaks to express ideas and interact with others		<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Uses viewing to extend understanding		<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Uses representations to express ideas, feelings, and information		<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Uses various strategies to read for understanding		<input type="text"/>	<input type="text"/>
Writes to communicate ideas and information		<input type="text"/>	<input type="text"/>	

Source : Guide d'implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

L'échelle et les indicateurs pour les comportements liés à l'apprentissage socioaffectif

Les comportements liés à l'apprentissage socioaffectif inclus dans le bulletin mettent l'accent sur la responsabilité sociale, la gestion personnelle et la participation active à l'apprentissage. Ces comportements reflètent des valeurs, des attitudes, des dispositions et des compétences importantes qui ont une influence sur l'apprentissage continu et la contribution communautaire positive.

De la maternelle à la 8^e année, ces comportements sont évalués une fois collectivement dans le bulletin et font l'objet de commentaires collectif par les enseignants. De la 9^e à la 12^e année, les comportements liés à l'apprentissage socioaffectif sont évalués pour chacune des matières scolaires. De la maternelle à la 12^e

année, une échelle de deux cotes est utilisée pour communiquer le rendement en ce qui concerne les comportements liés à l'apprentissage : soit que l'élève répond aux attentes la plupart du temps (M – meeting expectations) ou l'élève répond de temps à autre aux attentes (D – developing to meet expectations). La figure II-16 illustre les dix comportements liés à l'apprentissage de la première à la cinquième année dans le programme anglais.

Figure II-16
Les catégories de connaissances et de compétences pour le cours d'anglais

Personal and Social Development Indicators		Program: <input type="text"/>		
		Reporting Period: Nov. Feb. Apr.		
M - Meeting expectation The student meets the expectation most of the time.	Demonstrates confidence as a learner			
	Accepts responsibility			
D - Developing to meet expectation The student meets the expectation some of the time.	Demonstrates self-control			
	Demonstrates respect for others			
Please refer to Section 3b.	Works cooperatively with others			
	Participates actively in learning			
	Demonstrates respect for property			
	Demonstrates organizational skills			
	Uses time appropriately			
	Fulfills assignment expectations			

Source : Guide d'implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

Les attentes concernant la formulation des commentaires personnalisés inscrits dans le bulletin

Le rodage dans les écoles pilotes a aussi contribué à développer les attentes divisionnaires pour la rédaction des commentaires personnalisés inscrits dans le bulletin. Les commentaires devraient servir à souligner aux parents les aspects importants du rendement scolaire et des comportements liés à l'apprentissage de leur enfant. Les commentaires devraient identifier les forces de l'élève, souligner les aspects à améliorer

et proposer des suggestions concernant les suivis réalistes et opportuns pour assurer l'amélioration du rendement de l'élève. De plus, les enseignants devraient personnaliser les commentaires pour chaque élève de façon à offrir une description honnête et constructive de la réalité du rendement de l'élève et de ses besoins particuliers. Ainsi, les commentaires aux parents devraient correspondre à l'échelle de rendement de chaque élève, favoriser la croissance de chaque élève et célébrer les forces et les réussites uniques de chaque élève (Cooper, 2006; O'Connor, 2004). Les figures II-17 et II-18 illustrent une approche globale et stratégique pour la rédaction des commentaires que les enseignants des écoles pilotes ont proposée à leurs collègues dans la DSL-R.

Figure II-17
Une approche globale pour la rédaction des commentaires

One Way to Approach Writing Report Comments		
Many teachers find it effective to begin by developing a comment for a student who has met the learning goals. They modify the comment as needed to reflect the achievement of individual students.		
ME	DE	BE
Ashley is able to read grade level books with fluency and expression. She can make connections between the story and her own experiences. A goal for Ashley is to reread sentences when they do not make sense to her.	Ashley is able to read books with repetitive language. She uses the pictures to help her understand the storyline. A goal for Ashley is to sound out words when she experiences difficulty.	Ashley is able to identify the names of all letters and the sounds that they make. She is able to read words around the classroom. Ashley is working toward reading books with repetitive language. She is practicing class poems and chants to increase her reading vocabulary.

Source : Guide d'implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

Figure II-18
Une approche stratégique pour la rédaction des commentaires

Thinking about Comment Writing Strategies						
Most students in classrooms are working toward similar learning goals and student information may be captured as indicated below in this early years example.						
	Correct beginning/end sounds	Correct middle sounds	Spaces between words	End punctuation	Correct capitalization	Correct letter formation
John	✓		✓			
Fairwind	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Susan	✓	✓				✓
Michelle	✓		✓			✓

The type of data entry illustrated above allows comments to be written efficiently. For example:

John	Michelle	Fairwind
John consistently puts spaces between his words and is beginning to print letters correctly. John should continue practicing printing letters correctly and should begin to use periods at the end of sentences.	Michelle consistently puts spaces between words and prints letters correctly. Michelle should work on using capital letters to start sentences and periods to end them.	Fairwind prints letters correctly, uses capitalization and punctuation when needed, and puts spaces between words. Fairwind is encouraged to use more descriptive words in daily written work.

Source : Guide d'implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

Il est à noter que ces attentes divisionnaires développées en 2005-2006 reflètent les attentes du ministère rendues officielles en 2008 (La communication des apprentissages de l'élève, 2008). Les lignes directrices développées lors du projet pilote ont aussi servi à préciser les attentes quant à la rédaction. La rédaction des commentaires devrait répondre aux critères suivants : utiliser un langage simple, clair et exempt de

jargon pédagogique; éviter les superlatifs (Cooper, 2006; O'Connor, 2004). La figure II-19 résume les attentes pour la rédaction des commentaires.

Figure II-19
Une approche stratégique pour la rédaction des commentaires

Adjusting Comment Writing Practices	Instead of...	Choose this...
Avoid teacher jargon and assessment information unknown to parents	Jordan is reading at level 6.	Jordan is reading simple books that use repetitive language.
Communicate clearly	Jordan is an excellent reader.	Jordan reads fluently and with expression.
Emphasize the learner	I am encouraging Jordan to slow down when he reads.	Jordan is encouraged to slow down when he reads.
Explain the type of supports needed	With support, Jordan is able to add numbers to 18.	Jordan is able to add numbers to 18 with the support of a number line.
Describe student achievement	Jordan has trouble counting to 20.	Jordan can accurately count to 10. He is working towards counting to 20.
Express what a student cannot do in the form of a goal	Jordan has written a biography of a classmate.	Jordan can write biographies and understands the main components of this type of writing.
State the learning that has occurred instead of the activities that have taken place (avoid the class newsletter)	I have taught the class about life cycles of various animals.	Jordan understands the concept of life cycles and can apply his understanding to various animals.
State what a student can do instead of what has been taught	Jordan's strong work ethic has helped increase his understanding of converting decimals to fractions.	Jordan stays on task until his activities are complete.
Separate work ethic from academic achievements	It is a pleasure teaching Jordan.	Jordan is able to convert decimals to fractions.
Remove personal compliments	Great job Jordan!	Jordan is an active member in the class. He enjoys participating and volunteering in classroom activities.
Comment on how a child contributes to the class		

Source : Guide d'implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

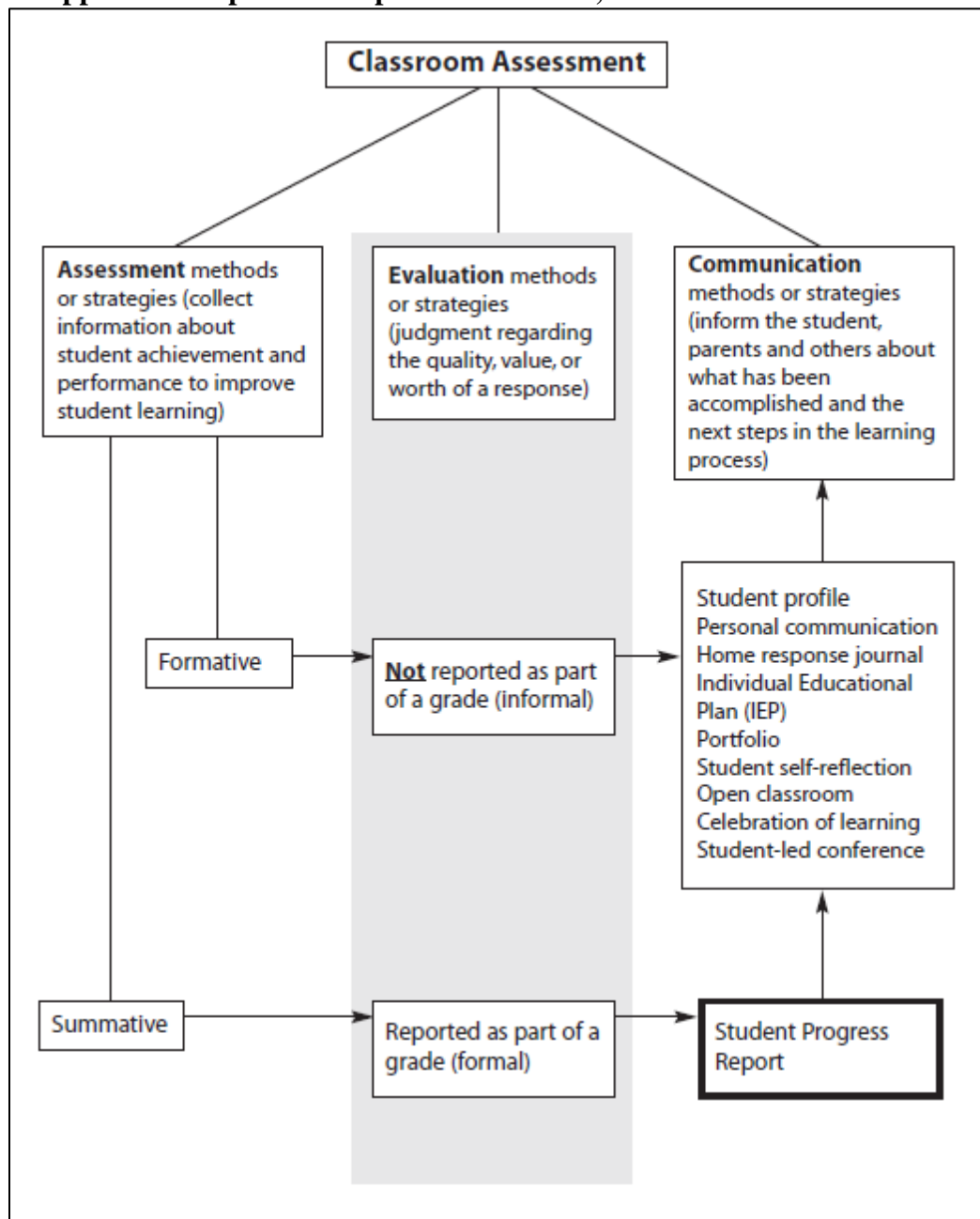
Ajoutons que les élèves éprouvant de la difficulté auront besoin de commentaires précis qui mentionnent les mesures d'adaptation, d'enrichissement et qui font le lien avec un plan éducatif. Cela étant dit, la concision demeure essentielle et il vaut mieux communiquer des résultats détaillés ou des diagnostics précis au moment de la rencontre plutôt que sous la forme de commentaires écrits dans le bulletin.

Finalement, comme pour la communication de la note académique, les commentaires sur la réussite académique se communiquent de façon séparée des commentaires sur le développement socioaffectif.

Le bulletin scolaire fait partie intégrante d'un système compréhensif d'évaluation, de notation et de communication

Bien que le bulletin communique de façon officielle le rendement des élèves, les précisions, concernant les apprentissages faits par un élève ou la façon dont un élève démontre ses apprentissages, seront mieux transmises par d'autres moyens. On pourra alors avoir recours à des bulletins d'information, des notes, des rencontres parent-enseignant, des rencontres parent-enseignant-élève, des portfolios, des pages Web et des courriels. La figure II-20 illustre une approche compréhensive pour l'évaluation, la notation et la communication. La figure fait voir que le bulletin scolaire représente une seule composante d'un ensemble beaucoup plus large.

Figure II-20
Une approche compréhensive pour l'évaluation, la notation et la communication



Source : Guide d'implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

La technologie au service de l'évaluation, de la notation et de la préparation du bulletin scolaire

Une facette importante du projet-pilote a été de relever des défis technologiques, élément essentiel à la viabilité du projet. Sur le plan pratique, la technologie a été une considération fondamentale. La technologie devait à la fois offrir aux enseignants un outil efficace pour la préparation des bulletins scolaires et assurer une constance dans la qualité du bulletin pour tous les élèves de la DSL-R. La programmation sur mesure de logiciels de notation et de préparation du bulletin scolaire, la création de l'infrastructure technologique et l'élaboration d'un plan de perfectionnement professionnel ont été les clés qui ont assuré que la technologie soit un appui au projet de réforme et non pas une distraction qui empêche le projet de réforme à prendre racine.

Résumé de la recension des écrits

Grâce aux efforts considérables des administrateurs et du personnel enseignant, le projet pilote, mené dans onze de nos écoles, a beaucoup appuyé les dirigeants divisionnaires à concevoir un plan d'implantation et il est à la base de la politique définitive et des modèles de bulletins adoptés. De fréquentes communications ont eu lieu avec les écoles concernant la définition établie dans le cadre du projet pilote pour préparer un plan de perfectionnement professionnel et préciser les liens entre l'établissement de bulletins et les processus d'évaluation et de notation. Les lignes directrices de la politique, qui s'appuient sur la recension des écrits, ont à leur tour permis de refaçonner les pratiques. La recension des écrits a aussi servi à l'élaboration d'un

guide d’implantation à l’intention des enseignants et des directions des écoles. La figure II-21 illustre le plan d’implantation pluriannuel inspiré par la recension des écrits et le projet pilote.

Figure II-21
Le plan d’implantation pluriannuel

Implementation Plan: 2006-2009		
A Three-Year Divisional Professional Development Plan		
The following three-year professional development timetable suggests a continuum of professional learning to support sustainable change.		
<ul style="list-style-type: none"> • As a staff, where are you on the continuum? • As a teacher, where are you on the continuum? 		
Year One – Initiation	Year Two – Consolidation	Year Three – Enhancement
<ul style="list-style-type: none"> • Articulating our Vision for AER in the Louis Riel School Division • Divisional Implementation Plan to support sustainable change <ul style="list-style-type: none"> o Introduce the Implementation Guide o Facilitators Workshops o Administrators Focus Groups o On-Line Training o Technical Support o <u>Pilot</u> new grading software (Grades 6-8) • Professional Development Focus <ul style="list-style-type: none"> o Understanding the Policy, its Guiding Principles, and Appendices ¹ o Clarifying the steps and components of the AER Initiative o Validating the expression of concerns and suggestions o Using the new Student Progress Report as a catalyst for rethinking student assessment o Building collegial collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidifying our Vision for AER in the Louis Riel School Division • Divisional Implementation Plan to support sustainable change <ul style="list-style-type: none"> o Update the Implementation Guide o Facilitate collaboration between schools o School Leadership Team Focus Groups o On-Line Training based on need o ongoing Technical Support o Implement a new grading software, <i>Students Achieve</i>, (Grades 6-8) • Professional Development Focus <ul style="list-style-type: none"> o Integrating the Policy, its Guiding Principles, and Appendices 2 o Readjusting the balance of assessment <u>for, as,</u> and <u>of</u> learning o Cultivating collegial collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> • Refining our Vision for AER in the Louis Riel School Division • Divisional Implementation Plan to support sustainable change <ul style="list-style-type: none"> o Update the Implementation Guide o Facilitate collaboration between schools o School Leadership Team Focus Groups o On-Line Training based on need o ongoing Technical Support o Using technology, <i>Students Achieve</i>, to support assessment and instructional planning (Grades K-8) • Professional Development Focus <ul style="list-style-type: none"> o Refining the Policy, Guidelines, Appendices, and Reporting Templates and Processes³ o Emphasizing Student Involvement in the Assessment Process o Cultivating collegial collaboration
<p>¹ Appendix C – Grading (3 readings in the fall)</p> <p>² Appendix D – Homework and Appendices or policies related to testing</p> <p>³ Appendices or policies related to Student Progress Conferences and student involvement including portfolio development and goal setting</p>		

Source : Guide d’implantation destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

CHAPITRE III – LA MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre a comme objectif de présenter la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Pour ce faire, nous définirons, justifierons et expliquerons notre démarche quant à l'échantillonnage, la collecte et l'analyse des données.

La stratégie de la recherche

Il existe plusieurs modèles de recherche-action et donc plusieurs démarches possibles. (Lessar-Hébert, 1991) Dans le cadre de ce projet de recherche-action, l'objectif principal est l'implantation d'une méthode rigoureuse d'implantation de réforme scolaire. L'hypothèse est que l'implantation à petite échelle d'une réforme scolaire, par le biais d'un projet-pilote et une implantation pluriannuelle qui s'apparente à un modèle de recherche-action, offre au système scolaire (la division scolaire et l'école) un moyen de mieux répondre aux besoins réels de sa collectivité. La sous-hypothèse est qu'une réforme scolaire qui s'apparente à une recherche-action incite les enseignants à devenir des chercheurs réflexifs.

Au Chapitre II, le projet-pilote de la réforme scolaire a contribué à l'élaboration du plan d'implantation pluriannuelle et au raffinement de la politique et des lignes directrices qui ont encadré le projet de réforme. Les rapports d'évaluation qui ont été communiqués au directeur général, à la commission scolaire et à la collectivité tout au long de la période d'implantation à l'étude forment en grande partie l'analyse des données au Chapitre IV. Ces rapports d'évaluation sont le fruit de notre démarche d'échantillonnage, de collecte et d'analyse des données détaillée dans ce chapitre.

La collecte des données

Le chercheur a effectué et analysé des cycles annuels d'implantation de la réforme scolaire entre 2005-2006 et 2009-2010 de sorte que le cycle le plus récent puisse valider les données du cycle précédant.

Dans un premier temps, le chercheur-praticien a documenté, de sa perspective en tant que directeur responsable du projet de réforme, le processus de planification et d'élaboration des projets-pilotes et l'implantation pluriannuelle. Le chercheur a donc bâti un portfolio électronique comme outil de recherche. Cet outil de collecte des données a permis au chercheur de classer toutes les informations qui ont alimenté la planification du projet-pilote, rapport d'analyse et d'interprétation de données, ordre du jour et procès-verbaux, comptes rendus, articles de revues, notes de service, courriels, lettres, circulaires, et présentations. Le portfolio a servi à recueillir les observations et les réflexions du chercheur-praticien au fur et à mesure du déroulement du projet. Le chercheur a décrit certains épisodes reliés aux différentes étapes du processus d'implantation et en a analysé les causes et les effets. Il a identifié le rôle joué par les différents intervenants (les administrateurs divisionnaires, les consultants divisionnaires, la direction des écoles, les enseignants et les parents). Le portfolio a servi aussi à prendre du recul et a permis au chercheur-acteur d'analyser sa part de responsabilité dans les épisodes qui ont retenu son attention.

Une deuxième catégorie d'information a été recueillie auprès de trois groupes-sujets. Le chercheur a élaboré des sondages annuels pour la durée de l'implantation de la réforme : ces sondages ont été administrés auprès des directions d'école, des enseignants et des parents. Les

sondages ont eu pour but de faire la collecte des informations concernant la perception de chacun de ces groupes-sujets quant à

- l'implantation de l'initiative
- leur rôle et leur pratique dans l'implantation de l'initiative
- l'efficacité et la pertinence du projet de réforme dans la DSL-R

L'échantillonnage limité des données et l'analyse subjective

La rigueur « scientifique » de la recherche qualitative et plus spécifiquement la recherche-action est parfois remise en question à cause de l'échantillonnage limité des données et l'analyse subjective qui en est faite. Il appartient donc au chercheur de démontrer les mérites de son étude, le bien-fondé de ses choix méthodologiques et la justesse de son interprétation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

Cette recherche-action vise à décrire et à parfaire l'implantation d'une démarche de réforme scolaire pluriannuelle en s'appuyant sur une période de rodage comme stratégie de renouveau pédagogique. Ce projet de recherche n'est pas une étude quantitative servant à mesurer une stratégie de renouveau pédagogique en vue d'une généralisation des résultats.

La recherche-action se caractérise aussi par la relation de travail que le chercheur entretient avec le milieu et les participants à l'étude. Le rôle de dirigeant qu'exerce le chercheur comporte un biais potentiel et influence inévitablement le recueil et l'analyse des données. Cela dit, même si le chercheur a dû faire des choix méthodologiques en raison de sa relation avec le

milieu et les participants à l'étude, ainsi que le temps et les ressources dont il dispose, la rigueur a toujours guidé sa démarche.

Au tout début du projet de réforme, la commission scolaire et l'administration divisionnaire ont anticipé que l'initiative inciterait les membres de la communauté à partager divers points de vue quant aux objectifs des nouvelles politiques et des nouveaux bulletins scolaires. Même parmi le corps enseignant, les perspectives étaient variées quant aux lignes de conduite pour l'évaluation du progrès et du rendement des élèves. Les opinions étaient mixtes quant aux lignes directrices pour l'évaluation, la notation et la préparation des bulletins scolaires. Nos enquêtes auprès des parents et des enseignants et nos dialogues communautaires et professionnels qui étaient au cœur de l'initiative ont révélé les polémiques suivantes :

- les commentaires inscrits dans le bulletin devraient communiquer aux parents les forces des élèves, signaler les compétences à améliorer et proposer des stratégies de perfectionnement
- la communication des résultats sous forme de notes exprimées en pourcentages
- la comparaison des résultats d'un élève à la moyenne du groupe
- l'évaluation de la réussite académique se calcule et se communique de façon séparée de l'évaluation du développement socioaffectif (un élève ne devrait pas être récompensé ou pénalisé pour son effort ou son attitude)

Les résultats des enquêtes ont révélé que les parents sont parfois davantage partagés quant aux buts de l'évaluation, de la notation et des bulletins scolaires. Plusieurs facteurs contribuent à cette diversité d'opinions. Les parents basent souvent leur opinion sur les expériences qu'ils ont vécues en tant qu'élèves et ce vécu influence ce qu'ils veulent lire dans les

bulletins scolaires de leurs enfants. Plusieurs ont de bons souvenirs de l'école de leur enfance. Certains parents se disent qu'il vaut mieux préserver ce qu'ils ont connu. Cela dit, plusieurs parents sont ouverts à l'idée que l'école peut toujours améliorer la communication avec la maison et dans cette optique raffiner le bulletin scolaire en tant qu'outil de communication. Les opinions parentales concernant les buts du bulletin scolaire sont souvent une expression des croyances et convictions qui ont rapport à leur conception de l'école. Le désir, de certains parents, de voir la notation exprimée comme un pourcentage ou de comparer les résultats de leur enfant à la moyenne du groupe est souvent l'expression d'une conception traditionnelle de l'école reproductrice de la société et de certaines tendances sociétales qui restent élitistes. Par contre, dès les premiers mois de l'initiative, la majorité des parents (75%) préconisaient une conception de l'école inclusive fondée sur l'acquisition de compétences pour la vie et se sont démontrés très ouverts à repenser le bulletin scolaire. De plus, cette ouverture d'esprit s'est accrue au fil des années.

Il n'est pas surprenant de noter que le bulletin scolaire est la cible de critiques du fait que c'est un document tangible et concret qui met en évidence les principes directeurs pour l'évaluation, la notation et la communication du rendement scolaire. Un de nos défis en administration scolaire est de réconcilier l'opinion populaire et l'opinion professionnelle inspirée de la recherche en éducation. Un défi connexe est celui de concevoir un bulletin scolaire qui communique aux parents de l'information juste, claire et concise au sujet du rendement et du comportement de l'élève dans un langage courant qui évite le jargon et qui favorise la compréhension. Il est important à noter que le bulletin sert à communiquer une information précise au sujet du rendement et du comportement de l'élève, et qu'il fait partie d'un système de communication compréhensif. Lorsque la DSL-R a conçu un nouveau bulletin scolaire, il a été

important de se rappeler que le bulletin est un sommaire du rendement et du comportement de l'élève, et qu'il s'insérait dans un système de communication plus large et d'autant plus complexe. Le bulletin pourrait donc servir à encadrer ce système de communication en transmettant un message important quant aux principes directeurs qui assure un système d'évaluation et de notation qui soit juste, équitable et au service de l'apprentissage.

Les consultations

Une des premières étapes dans le projet de réforme a été de consulter les enseignants, les parents et les élèves de la DSL-R par l'entremise de groupes de discussion. Le but de la consultation initiale était d'identifier ce que chacun des intervenants croyait être les éléments essentiels d'un système d'évaluation et de notation de qualité. Cette première consultation a eu lieu au printemps 2005 et la rétroaction a informé les premières ébauches de la politique IKAB et le prototype du nouveau bulletin scolaire. Par ailleurs, l'équilibre entre les perspectives obtenues par l'entremise des consultations et les perspectives basées sur la recherche en éducation a été une considération importante tout au long du projet de réforme pluriannuel. Cette question d'équilibre s'appliquait autant à nos consultations auprès des enseignants, que celles auprès des parents. À la lumière des recherches, certaines perspectives ou pratiques prônées par quelques enseignants ou parents allaient à l'encontre des lignes directrices de la DSL-R pour l'évaluation, la notation et la préparation des bulletins. Nous avons su respecter les perspectives personnelles et professionnelles des membres de notre communauté scolaire, à la condition qu'elles respectaient nos principes directeurs pour une évaluation au service de l'apprentissage des élèves.

La collecte et l'analyse des données lors des quatre phases de l'implantation pluriannuelle de la nouvelle politique de l'évaluation et la notation du rendement scolaire et d'un nouveau bulletin scolaire étaient indispensables à guider les décisions de l'administration divisionnaire et de la commission scolaire.


1. Piloter (2005-2006 écoles élémentaires, 2006-2007 écoles secondaires)
2. Initier (2006-2007 écoles élémentaires, 2007-2008 écoles secondaires)
3. Consolider (2007-2008 écoles élémentaires, 2008-2009 écoles secondaires)
4. Approfondir (2008-2009 écoles élémentaires, 2009-2010 écoles secondaires)

La DSL-R a fait un effort concerté pour consulter les intervenants (enseignants et parents) tout au long des phases de la mise en œuvre de l'initiative. Les parents ont été invités à répondre à des sondages destinés à capter leurs opinions quant à des nouveaux bulletins scolaires et des rencontres parents et enseignants. Les enseignants ont été invités à répondre à des sondages destinés à capter leurs opinions quant à l'implantation des politiques pour l'évaluation et la notation et la communication du rendement des élèves et leur influence sur l'apprentissage professionnel et l'apprentissage des élèves.

Les critères d'échantillonnage et le traitement des données – sondages auprès des parents

La collecte des commentaires des parents au sujet du bulletin scolaire et des rencontres parents et enseignants a été une priorité. Nous avons recueilli les commentaires des parents sur une période de deux ans, y compris le mois de novembre 2006, le mois d'avril 2007, et le mois de mars 2008. La figure III-1 illustre un des questionnaires destinés aux parents.

Figure III-1
Exemple de questionnaires destinés aux parents



**Communicating Student Learning in
the Louis Riel School Division
Parent Survey
Grades K-8 (9)**

November 2007

This brief survey will assist the Louis Riel School Division in determining the effectiveness of our reporting process. We appreciate your time in responding to the two statements below and offering your suggestions for improvement.

The November **reporting process** involves both the written student progress report and the follow-up conference. In some instances it also involves meetings, telephone discussions, or notes from the teacher since the beginning of the fall term. Based on the information you have received, including the conference, please place a check mark next to the description below that best describes your opinion.

1. The information I have received from the November report and conference has provided me with a good understanding of my child's progress at this point in the year.

Strongly Disagree **Disagree** **Agree** **Strongly Agree**
2. The November reporting process is an effective way of communicating information about my child's progress to me.

Strongly Disagree **Disagree** **Agree** **Strongly Agree**
3. Please provide your comments or suggestions to improve how we communicate student learning in our schools.

Source : Questionnaire destiné aux parents de la DSL-R (2007)

Les parents des élèves de la maternelle à la 12^e année dans la DSL-R constituent la population de l'enquête. L'échantillon provient des 39 écoles de la DSL-R. Le choix des sujets s'est fait sur une base intentionnelle et volontaire lors de sondages menés par le chercheur (dans son rôle de directeur général adjoint responsable de la supervision de l'implantation) auprès de l'ensemble des parents.

Plusieurs formats pour la collecte des données ont été considérés. L'objectif principal était de recueillir les réponses de plus de parents que possible. À cette fin, nous avons déterminé qu'un bref questionnaire administré auprès des parents lors des rencontres parents et enseignants serait la méthode la plus efficace. Pour éviter l'intrusion dans le temps de la rencontre, nous avons déterminé que les enseignants proposent le questionnaire aux parents à la fin de la rencontre et les récupèrent à la fin de la soirée. Le temps accordé au sondage était très bref. À l'aide d'une échelle à quatre points de type Likert s'échelonnant de fortement en accord (1) à fortement en désaccord (4), les parents devaient donc indiquer leur degré d'accord avec les énoncés de satisfaction à l'égard des nouveaux bulletins scolaires et des rencontres parents et enseignants. Les versions finales de questionnaires (voir la figure III-1) ont été révisées et approuvées par la direction générale de la DSL-R afin d'en assurer la validité. Chacune des écoles a été chargée de coder les questionnaires et effectuer la compilation des données. Le taux de participation par écoles variait selon la participation des parents aux rencontres parents et enseignants. Pour chacune des réponses, les moyennes ont été calculées à l'aide du logiciel Excel. La description et l'analyse des résultats de notre enquête auprès des parents se trouvent au Chapitre IV.

Les critères d'échantillonnage et le traitement des données – sondages auprès des enseignants

Pour le corps des enseignants, l'orientation de l'initiative pluriannuelle visant à repenser les pratiques liées à l'évaluation, la notation et la préparation des bulletins scolaires favorisait le perfectionnement professionnel et a donc abouti à un dialogue professionnel rigoureux. Au fil du temps, ces efforts de perfectionnement et ce dialogue ouvert et rigoureux a stimulé un apprentissage collectif et un entendement commun.

Le personnel enseignant, y inclut les enseignants en services aux élèves et les directions des écoles, de la maternelle à la 12^e année dans la DSL-R constitue la population de l'enquête. L'échantillon provient des 40 écoles³ de la DSL-R. Le choix des sujets s'est fait sur une base intentionnelle et volontaire lors de sondages menés par le chercheur (dans son rôle de directeur général adjoint responsable de l'implantation) auprès de l'ensemble du personnel enseignant. Le taux de participation a varié par écoles selon la nature des regroupements.

La collecte de données a été réalisée à partir d'une série de questionnaires-sondage traitant des polémiques suivantes du projet de réforme scolaire :

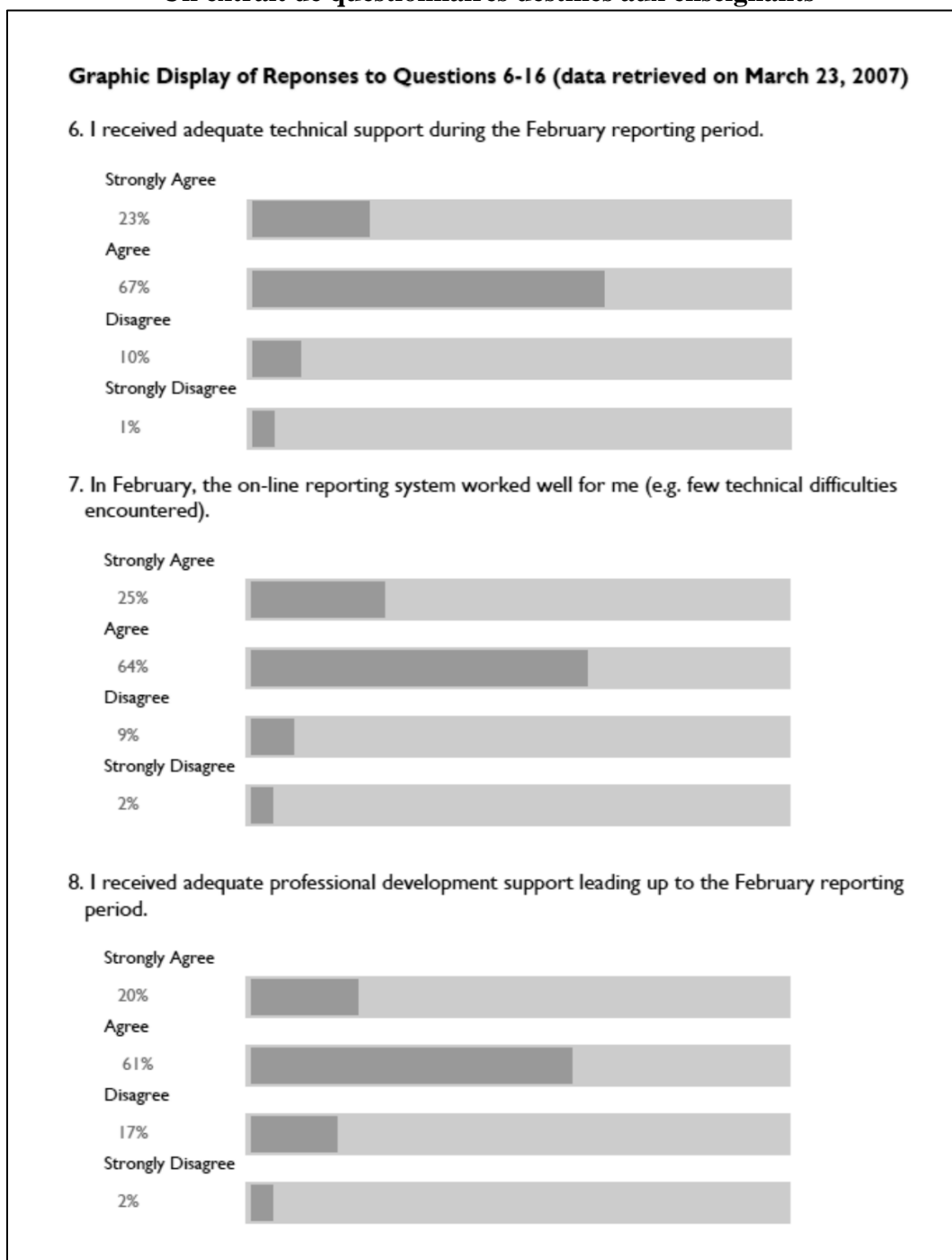
³ Le Centre René-Deleurme constitue un établissement scolaire qui figure dans les résultats de l'enquête auprès des enseignants.

Les questionnaires ont été élaborés à partir des éléments clés des politiques et des lignes directrices pour l'évaluation, de notation, et de communication :

1. Les méthodes d'attribution de résultats sont directement liées aux objectifs ou aux résultats d'apprentissage.
2. Les enseignants doivent utiliser les résultats critériés pour déterminer les résultats et les notes.
3. L'atteinte individuelle des objectifs d'apprentissage énoncés détermine les notes ou les résultats.
4. Les enseignants doivent changer les résultats lorsque des évaluations sommatives subséquentes fournissent des renseignements plus clairs et précis sur le rendement d'un élève.
8. Les enseignants doivent consigner avec exactitude les données concernant les progrès des élèves sur une base continue.
9. Les enseignants doivent respecter les exigences en ce qui concerne la façon de communiquer les progrès et le rendement des élèves de la maternelle à la 12^e année.
10. Les enseignants doivent faire participer les élèves au processus d'évaluation, à la collecte de données sur le rendement et à la communication des renseignements concernant leur rendement et leurs progrès.

Les versions finales des questionnaires ont été révisées et approuvées par la direction générale de la DSL-R afin d'en assurer la validité et la qualité. Un extrait des résultats d'un des questionnaires est illustré à la figure III-2.

Figure III-2
Un extrait de questionnaires destinés aux enseignants



Source : Questionnaire SharePoint destiné aux enseignants de la DSL-R (2007)

Les versions finales des questionnaires comportaient certaines données démographiques (l'école, les niveaux scolaires enseignés, les matières enseignées, l'assignation), des questions à

choix multiples, des questions de type Likert traitant des dimensions susnommées et des questions ouvertes portant sur les perceptions des forces et des faiblesses générales du projet de réforme.

La collecte de données s'est échelonnée sur une période de quatre ans par le biais d'une série de questionnaires-sondage annuels. Plusieurs formats pour la collecte des données ont été considérés. L'objectif principal était de recueillir les réponses de plus d'enseignants que possible. À cette fin, nous avons déterminé qu'un questionnaire serait administré auprès des enseignants une fois par année, pendant une période de deux mois : janvier et février. À l'aide de la technologie Windows SharePoint Services, une plateforme de gestion de l'information et de collaboration professionnelle disponible à tout le personnel de la DSL-R, le chercheur a pu recueillir et rassembler les données, via un sondage dans l'Intranet divisionnaire. Cette technologie a permis au chercheur de mettre au point les questions de différentes façons et de spécifier une logique de branchement qui déterminait les questions à afficher en fonction des rôles ou des réponses des utilisateurs. De plus, la technologie a permis au chercheur d'exporter les résultats à un tableur et un programme de gestion de base de données afin d'approfondir l'analyse. Cette technologie a aussi permis au chercheur d'amasser, partager et gérer les informations tout en assurant la sécurité et le contrôle de celles-ci.

Comme avec nos parents, nous avons interrogé abondamment le corps enseignant pendant l'implantation pluriannuelle du projet de réforme. Notre analyse des données a fait en sorte que les polémiques identifiées au chapitre précédent reçoivent une attention soutenue et que les enseignants soient appuyés par un processus de formation et d'accompagnement qui reconnaissent les préoccupations des enseignants et mise sur la collaboration professionnelle et

l'importance d'accroître le sens de l'auto-efficacité du personnel enseignant. Les données recueillies à partir des enquêtes ont également fourni une importante source d'information pour la direction générale de la division scolaire et la commission scolaire à identifier les priorités pour le perfectionnement professionnel et ajuster le tir quant au rythme des changements proposés.

La description et l'analyse des résultats de notre enquête auprès des parents et des enseignants se trouvent au Chapitre IV.

CHAPITRE IV – LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre a comme objectif de présenter les résultats obtenus à la suite des sondages dont il était question au chapitre précédent.

Comme il a été précisé au Chapitre III, les données ont été recueillies auprès des parents et des enseignants ayant accepté de répondre à un questionnaire-sondage annuel entre 2006 et 2009. De plus, lors des séances de perfectionnement professionnel, des réunions des comités consultatifs et des réunions des directions des écoles, des soirées d'information destinées aux parents, et des communications avec des parents particuliers le chercheur a noté systématiquement toutes les questions et tous les commentaires des intervenants et a retenu les thèmes récurrents. L'ensemble des données a été analysé par le biais d'analyses descriptives: distribution de fréquences, pourcentage, moyenne pondérée et analyse de contenu. Malgré le fait que ces analyses à caractère subjectif ne pouvaient pas servir à des fins de généralisation, elles ont permis de tracer un portrait global des attitudes parentales et professionnelles, et des compétences et pratiques professionnelles ayant rapport à l'implantation de nouvelles politiques pour l'évaluation, la notation et la préparation des bulletins scolaires. De plus, les analyses ont permis de préciser et affiner certaines dimensions importantes du projet de réforme :

- les échéanciers du plan d'implantation pluriannuel
- le nouveau bulletin en tant qu'outil de communication équitable, clair et précis
- les lignes directrices pour l'évaluation, la notation et la préparation des bulletins
- les séances perfectionnement professionnel
- le matériel d'appui destiné aux enseignants

- le temps accordé au corps enseignant pour la formation et la préparation du bulletin
- les communications destinées aux parents
- les technologies pour appuyer la préparation des bulletins

Les analyses ont aussi fait l'objet d'une série de rapports annuels rédigés par le chercheur et présenté au directeur général et aux moments opportuns, à la commission scolaire. Certains de ces rapports se trouvent aux annexes « E » et « F » du mémoire.

Analyse des données recueillies auprès des parents

La majorité des parents qui ont répondu aux enquêtes en 2006, 2007 et 2008 ont exprimé une attitude favorable à l'égard du nouveau bulletin scolaire et les rencontres parent-enseignant-élève et ont fait état d'un vif intérêt pour le projet de réforme divisionnaire. Le taux de participation des parents pour chacun des sondages était élevé. Le pourcentage exact était difficile à déterminer, car dans certains cas les deux parents pouvaient avoir rempli un questionnaire. Dans certaines instances, les parents pouvaient avoir rempli un questionnaire pour plus d'un enfant. Même en tenant compte de ces exceptions le taux de participation était important.

Novembre 2006

Le personnel a recueilli 5 950 questionnaires dans 32 écoles de la maternelle à la 8^e (9^e) année. Comme il y avait 6 850 familles dans la division scolaire Louis-Riel avec des enfants de la maternelle à la 8^e (9^e) année, environ 87 % des familles ont rempli le sondage.

Un des buts du rapport du mois de novembre était d'amorcer la communication entre les parents, les enseignants et les étudiants et d'encadrer la rencontre parent-enseignant-élève du mois de novembre. La première question du sondage a été conçue pour recueillir des informations auprès des parents quant à l'efficacité du bulletin à inciter une conversation au sujet des progrès de leur enfant.

Statement 1: The information contained in the report was a useful starting point to the conversation that occurred about my child's progress at the student conference.

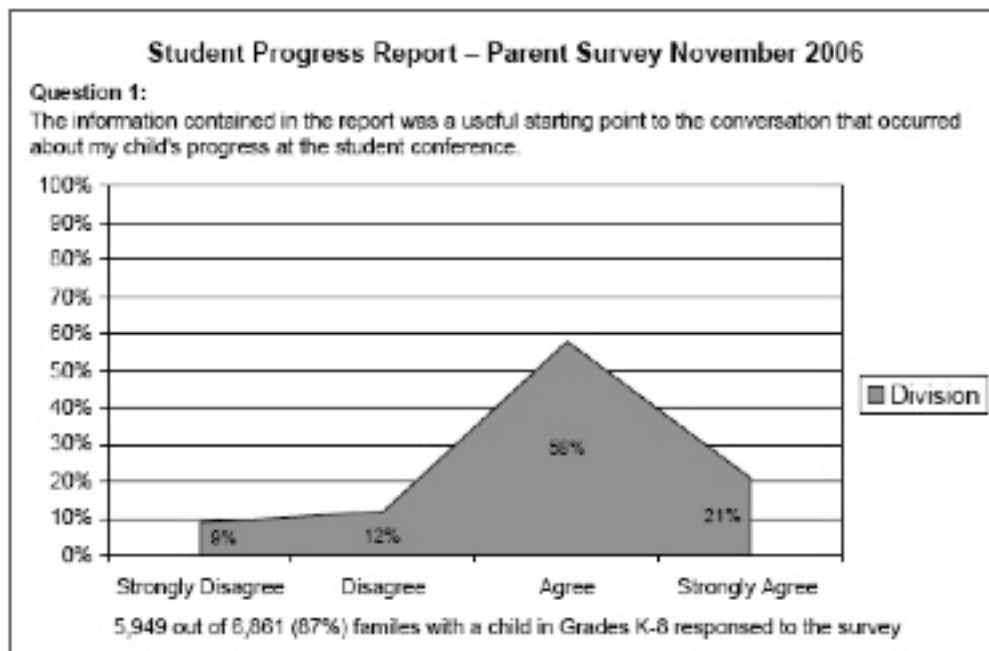
Au début de cette première année de l'implantation du projet de réforme à l'automne 2006, 79 % des parents étaient de l'avis que le nouveau bulletin scolaire encourageait la réflexion et des conversations par rapport à l'apprentissage de leur enfant (tableau IV-1).

L'intention de la seconde question était d'évaluer si les parents étaient d'accord qu'ils avaient suffisamment d'informations pour comprendre le rendement scolaire de leur enfant, après avoir participé à la rencontre parents-enseignants-élèves et avoir reçu le bulletin.

Statement 2: The November student progress report and conference provided me the information I need to understand how my child is doing at this point in the school year.

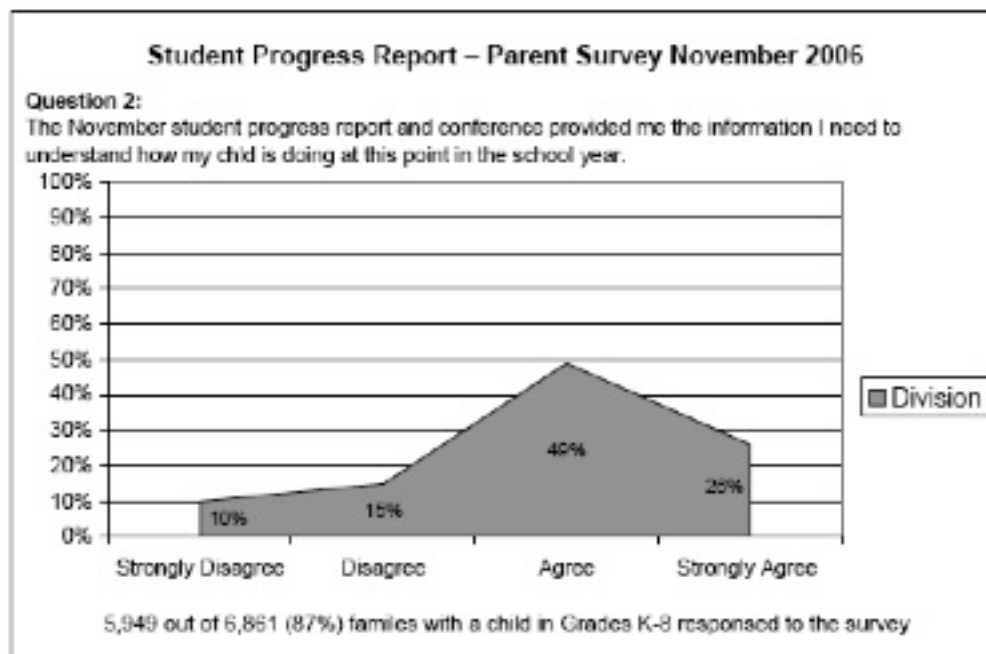
La majorité des parents (75 %) étaient de l’avis qu'ils avaient une bonne compréhension du rendement scolaire de leur enfant après les sept ou huit premières semaines de la nouvelle année scolaire (tableau IV-2).

Tableau IV-1
Sondage auprès des parents (novembre 2006)



Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2006)

Tableau IV-2
Sondage auprès des parents (novembre 2006)



Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2006)

Le chercheur n'avait pas de données quant à la satisfaction des parents pour les anciens bulletins de sorte qu'il était difficile d'interpréter le niveau de satisfaction exprimé dans ce sondage initial. Cependant, il semblait que la grande majorité des parents (79 %) estimaient que le nouveau bulletin d'étape encourageait la réflexion et des conversations par rapport à l'apprentissage de leur enfant.

L'analyse des résultats du sondage auprès des parents suggère que dans certaines écoles les parents gagneraient à recevoir des informations supplémentaires quant au bien-fondé de l'initiative. Des différences importantes existaient entre les écoles. Parmi les 32 écoles élémentaires de la DSL-R :

- le taux le plus élevé de parents d'accord avec le premier énoncé était de 92 %
- le plus bas taux de satisfaction était de 60 %
- le taux le plus élevé de parents d'accord avec le deuxième énoncé était de 90 %
- le plus bas taux de satisfaction était de 60 %

Certains parents ont indiqué que l'absence de notes exprimées en pourcentage dans les bulletins de la première à la huitième les empêchait de saisir le rendement de leur enfant. Ils n'étaient pas convaincus qu'ils pouvaient mieux comprendre le rendement de leur enfant par le biais des commentaires dans le bulletin ou une rencontre parent-enseignant-élève. Un petit nombre de parents ont exprimé un désaccord quant à la ligne directrice qui obligeait les enseignants à communiquer les attitudes et les comportements des élèves, séparément du rendement.

Conséquemment, nous avons continué à affiner notre stratégie de communication avec les parents en 2007-08 et en 2008-09. Informer les parents quant au bien-fondé des éléments clés du projet de réforme divisionnaire et des nouveaux bulletins scolaires a été une priorité importante pour la commission scolaire. Pour s'assurer que les parents reçoivent des informations claires et précises un plan de communication a été développé. Les directions des écoles devaient s'assurer de mettre la question des bulletins scolaires à l'ordre du jour des réunions des comités de parents. Les écoles devaient toutes organiser des soirées d'information à l'intention des parents. La direction divisionnaire a créé un matériel d'appui à l'intention des parents pour encadrer cette communication dans nos écoles (des brochures, des extraits du guide d'implantation à l'intention des enseignants, des présentations PowerPoint). De plus, la direction

divisionnaire a participé à plusieurs rencontres des comités de parents et aux soirées d'information destinées aux parents.

Quant à la brochure du mois de novembre 2006, quelques parents ont indiqué qu'elle leur avait fourni trop d'informations et d'autres estimaient que la qualité du format semblait avoir trop coûté. Ainsi, nous avons décidé de sonder l'opinion des parents quant à la qualité de la brochure plus tard dans l'année scolaire (au mois d'avril 2007).

Avril 2007

Environ 4075 parents dans les 32 écoles élémentaires de la DSL-R ont répondu au bref questionnaire du mois d'avril 2007. Encore une fois, à l'aide d'une échelle de type Likert variant de 1 (pas du tout en accord) à 4 (tout à fait en accord), les parents devaient indiquer leur degré d'accord avec les énoncés de satisfaction à l'égard des nouveaux bulletins scolaires du mois de février et du mois d'avril et la brochure explicative à l'intention des parents. En 2006-2007, il y avait quatre bulletins, soit trois bulletins d'étape (novembre, février et avril) et un bulletin de fin d'année pour les niveaux scolaires allant de la maternelle à la 8^e année. Il est à noter que la fréquence de remise des bulletins a été modifiée pour l'année scolaire 2007-2008.

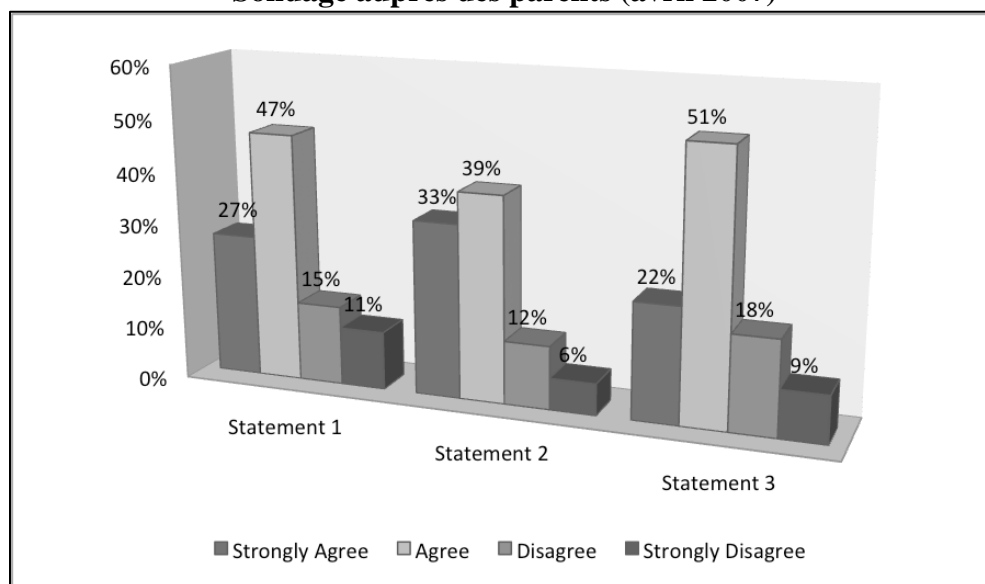
Statement 1: The April Student Progress Report provided me with an instructive update about my child's progress.

Statement 2: The February Student Progress Report provided me the information I needed to understand my child's progress at the mid-point of the school year.

Statement 3: The guide to Understanding Assessment, Evaluation and Reporting in Louis Riel School Division was helpful.

Une majorité des répondants (72 %) étaient d'accord que le bulletin du mois de février avait communiqué une information instructive quant au progrès de leur enfant à mi-chemin dans l'année scolaire (le deuxième énoncé). Presque les trois quarts des parents (74 %) étaient d'accord que le bulletin du mois d'avril avait communiqué une information instructive quant au progrès de leur enfant (le premier énoncé). De plus, malgré les critiques de certains parents au mois de novembre, 73 % des parents croyaient la brochure explicative que la division scolaire avait fournie à l'automne était utile (voir le tableau IV-3).

Tableau IV-3
Sondage auprès des parents (avril 2007)



Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2007)

Il est à noter que dans certaines écoles, le taux de parents d'accord avec les trois énoncés était 100 %. Cependant, dans certaines écoles le taux le plus élevé de désaccord avec le premier énoncé était de 44 %, le taux le plus élevé de désaccord avec la deuxième énoncé était de 40 % et le taux le plus élevé de désaccord avec le troisième énoncé était de 52 %. Environ les trois quarts

des parents qui ont répondu à l'enquête étaient d'accord que les bulletins d'étape du mois de février et du mois d'avril avaient communiqué une information instructive quant au rendement de leur enfant. Ce taux de réponse était semblable pour la plupart des écoles à travers la Division.

La centaine de parents qui ont offert des commentaires écrits trouvaient que l'échelle et les cotes de rendement (ME, DE et BE) n'étaient pas claires et souhaitaient que le rendement des élèves soit toujours communiqué par une note exprimée en pourcentage (voir le tableau IV-4).

Tableau IV-4
Commentaires écrits – thèmes récurrents (avril 2007)

Des commentaires positifs à l'égard de la brochure à l'intention des parents	(N 4)
Préfère les rencontres parent-enseignant aux rencontres parent-enseignant-élève	(N 18)
Des commentaires négatifs à l'égard de la brochure à l'intention des parents	(N 18)
Des commentaires positifs à l'égard des rencontres parent-enseignant-élève	(N 26)
Aimerait comparer le rendement de leur enfant à la moyenne de la classe	(N 26)
Trouve que les attentes académiques sont vagues	(N 30)
Des commentaires négatifs à l'égard des dossiers qui ont servi d'enveloppe	(N 46)
Des commentaires positifs à l'égard de l'enseignant	(N 46)
Préfererait une note exprimée en pourcentage	(N 77)
Les cotes de rendement scolaire ME, DE et BE sont trop vagues	(N 109)

Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2007)

Il est intéressant à noter que dans cette première année de l'implantation, le bureau divisionnaire a répondu à onze appels téléphoniques et trois lettres critiquant le nouveau bulletin

scolaire et certains des principes directeurs. Les critiques étaient les mêmes que les thèmes récurrents identifiés au tableau (IV-4).

Suite à l'analyse des deux sondages auprès des parents et des comptes-rendus des réunions des comités consultatifs et des réunions des directions des écoles, des soirées d'information destinées aux parents, et des communications avec des parents particuliers, il a été recommandé au directeur général que les rapports du mois de novembre, février et juin suivent un format semblable en 2007-2008; que la brochure explicative destinée aux parents soit affinée; que le plan de communication continu avec les comités de parents soit affiné; que la collecte des données auprès des parents devrait se poursuivre en 2007-2008.

Novembre 2008

Le taux de participation des parents n'a pas été aussi élevé en novembre 2007 qu'en novembre 2006 (environ 87 % des familles ont répondu au sondage au mois de novembre 2006). Cela pourrait être attribué au fait que les parents étaient davantage à l'aise avec les nouveaux bulletins scolaires et les rencontres parents-enseignants-élèves. Il se peut aussi que ce soit attribuable à une plus faible participation aux rencontres parents-enseignants-élèves. Au mois de novembre 2007, le personnel a recueilli 2 900 questionnaires dans 32 écoles de la maternelle à la 8^e (9^e) année ce qui représente environ 45 % des familles de la division. Le questionnaire destiné aux parents du mois de novembre 2007 se trouve à l'annexe « E ».

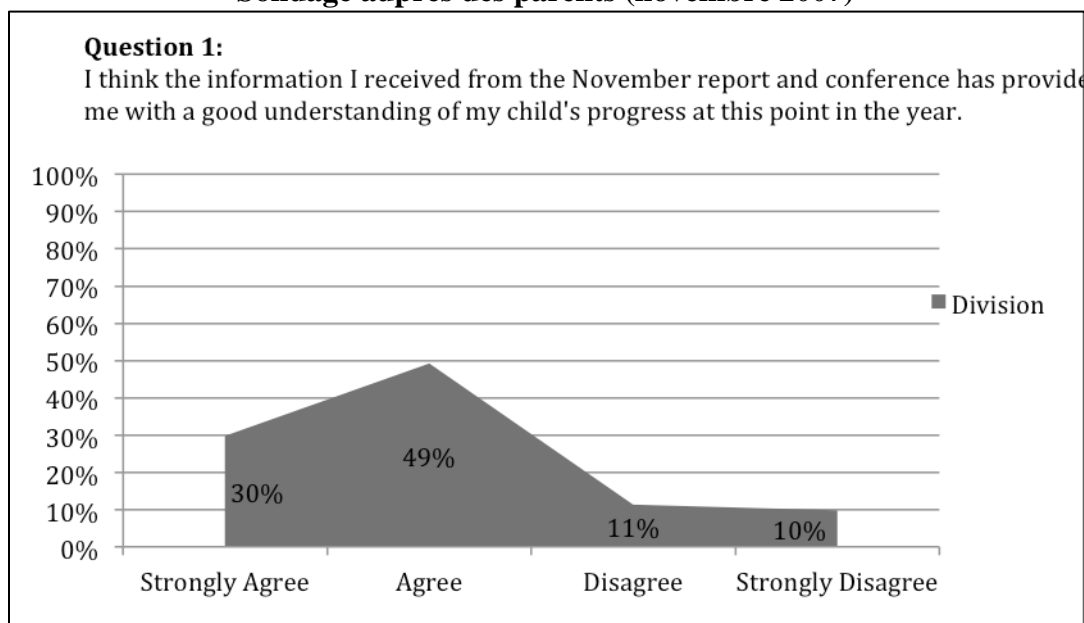
L'intention de la première question était d'évaluer si les parents étaient d'accord qu'ils avaient suffisamment d'informations pour comprendre le rendement scolaire de leur enfant après

avoir participé à la rencontre parents-enseignants-élèves et avoir reçu le bulletin du mois de novembre. Elle ressemblait de près à la deuxième question du mois de novembre 2006.

Statement 1: I think the information I received from the November report and conference has provided me with a good understanding of my child's progress at this point in the year.

Environ 49 % des parents étaient d'accord avec le premier énoncé et environ 30 % des parents étaient fortement en accord. Environ 10 % des parents étaient fortement en désaccord avec l'énoncé et 11 % étaient en désaccord avec l'énoncé. Cette rétroaction indique que la grande majorité des parents (79 %) étaient de l'avis que le bulletin du mois de novembre et la rencontre parent-enseignant-élève du mois de novembre ont servi à communiquer une information adéquate quant au progrès de leur enfant (voir le tableau IV-5).

Tableau IV-5
Sondage auprès des parents (novembre 2007)



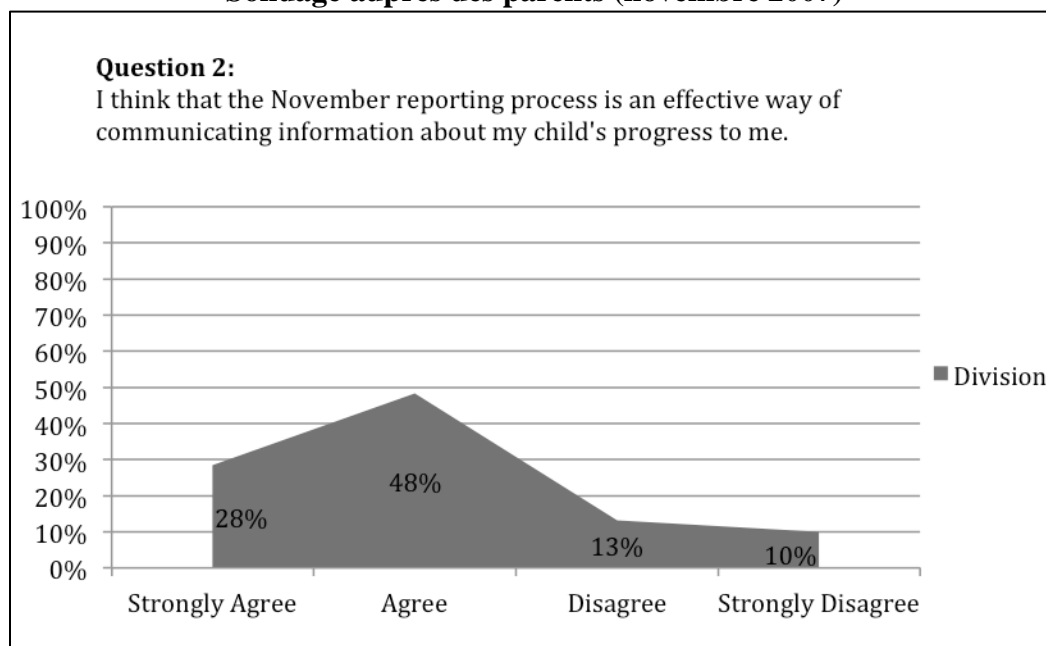
Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2007)

La deuxième question du sondage avait été conçue pour recueillir des informations auprès des parents quant à la qualité communicative du premier bulletin d'étape et la première rencontre parent-enseignant-élève.

Statement 2: I think the November reporting process is an effective way of communicating information about my child's progress to me.

Environ 48 % des parents étaient d'accord avec le deuxième énoncé et environ 28 % des répondants étaient fortement en accord. Environ 13 % des parents étaient fortement en désaccord avec l'énoncé et environ 10 % étaient en désaccord. Le sondage indique que la majorité des parents (76 %) croient que le bulletin et les rencontres parent-enseignant-élève du mois de novembre offraient un moyen efficace de communiquer le rendement des élèves (voir le tableau IV-6).

Tableau IV-6
Sondage auprès des parents (novembre 2007)



Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2007)

L'analyse des sondages auprès des parents du mois de novembre 2006 et novembre 2007 fait voir que la majorité des parents qui ont rempli les questionnaires trouve que les bulletins et les rencontres parents-enseignants-élèves du mois de novembre sont des moyens efficaces pour communiquer les progrès des élèves. Comme au mois de novembre 2006, il y avait un écart entre les écoles élémentaires quant au taux de satisfaction des parents. Le taux le plus élevé de parents d'accord avec le premier énoncé était de 98 % et le plus bas était de 38 %. Le taux le plus élevé de parents d'accord avec le deuxième énoncé était de 97 % et le plus bas était de 30 %. La direction divisionnaire a fait le suivi auprès de quelques écoles où les taux de satisfactions étaient moins élevés pour appuyer la direction et le corps enseignant dans leurs efforts à communiquer avec leur communauté parentale.

Comme au mois de novembre, les quelques parents qui ont offert des commentaires écrits trouvaient que l'échelle et les cotes de rendement (ME, DE et BE) n'étaient pas claires et souhaitaient que le rendement des élèves soit toujours communiqué par une note exprimée en pourcentage. L'enquête du mois de novembre 2007 révélait de nouveau le défi d'aider certains parents à valoriser les commentaires soigneusement rédigés par les enseignants et le dialogue continu avec l'enseignant comme étant des moyens de communication plus précis et avantageux pour l'élève que la communication d'une note exprimée en pourcentage. L'enquête et les conversations avec les directions des écoles et le corps enseignant révélaient que, dans certaines communautés, il faudrait du temps et des efforts concertés de la part des écoles et du bureau divisionnaire. Il est important de souligner que dans la grande majorité des écoles les parents étaient très satisfaits des bulletins et des rencontres parents-enseignants-élèves.

Au mois de novembre 2007, nos huit écoles secondaires étaient dans la première année de l'implantation du projet de réforme et nous avons tenté d'administrer un sondage auprès des parents semblable au processus dans les écoles élémentaires. Malheureusement, malgré les efforts des écoles, le taux de participation était très peu élevé et le nombre de réponses n'était pas suffisant pour l'analyse. Un débriefage avec les directions des écoles secondaires suggérait que ce faible taux de participation s'expliquait du fait que le projet de réforme au secondaire était davantage axé sur les nouvelles lignes directrices pour l'évaluation, la notation et la rédaction des commentaires du bulletin scolaire. Pour les parents, le format du nouveau bulletin au secondaire n'avait pas beaucoup changé de l'ancien bulletin.

Mars 2008

Environ 3 100 parents dans les 32 écoles élémentaires de la DSL-R ont répondu au bref questionnaire du mois de mars 2008. Comme pour l'enquête du mois d'avril 2007, à l'aide d'une échelle de type Likert variant de 1 (pas du tout en accord) à 4 (tout à fait en accord), les parents devaient indiquer leur degré d'accord avec deux énoncés de satisfaction à l'égard du bulletin d'étape du mois de février⁴.

Statement 1: I found the February student progress report was well laid out and easy to read.

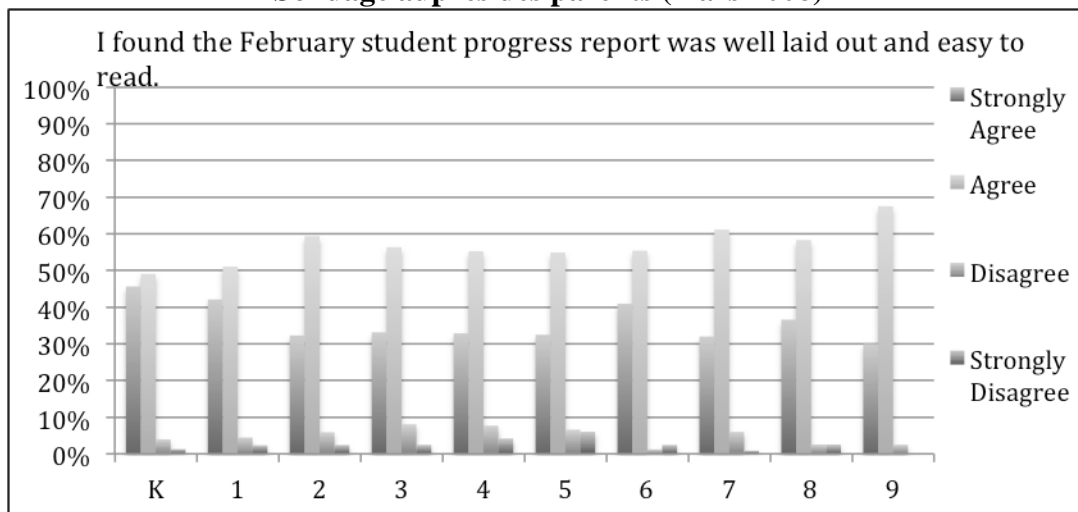
Statement 2: The February student progress report provided me the information I needed to understand my child's progress at the mid-point of the school year.

Environ 96 % des répondants étaient d'accord que la mise en page du bulletin d'étape était bien organisée et qu'il était facile à lire. Environ 92 % des répondants étaient d'accord que le bulletin du mois de février leur avait fourni les informations nécessaires pour comprendre le progrès de leur enfant (voir le tableau IV-7). Nous étions encouragés de constater une augmentation du taux de satisfaction des parents (plus de 90 %) pour les bulletins du mois de février 2008 comparé au taux de satisfaction pour les bulletins du mois de février 2007 (72 %). Il

⁴ Il est à noter que la fréquence de remise des bulletins a été réduite de quatre occasions en 2006-2007 à trois occasions (novembre, février et juin) pour l'année scolaire 2007-2008.

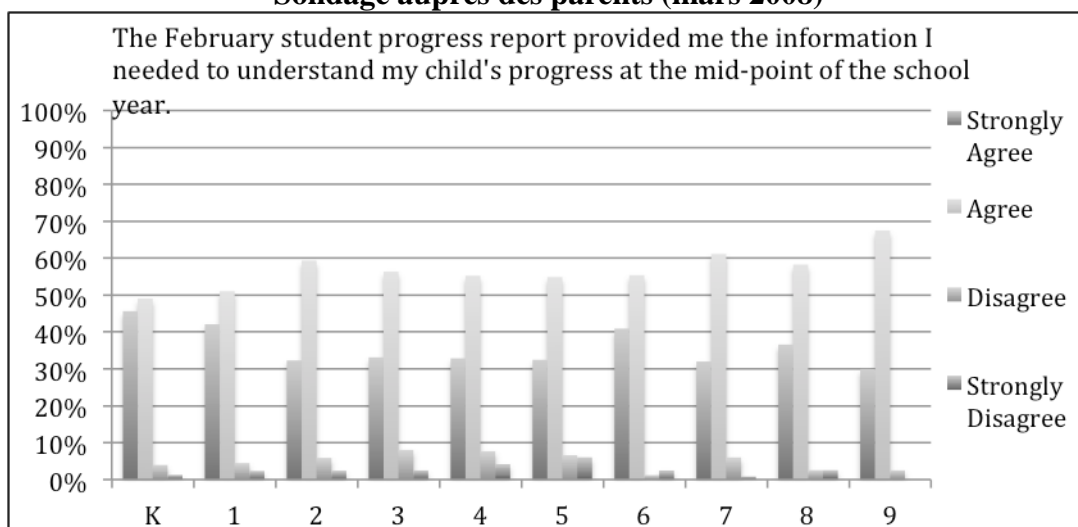
est aussi important à noter que l'analyse des réponses des parents pour chacun des niveaux scolaires (M à 8) avait révélé peu d'écart dans les perceptions des parents quant au bulletin d'étape du mois de février (voir le tableau IV-8).

Tableau IV-7
Sondage auprès des parents (mars 2008)



Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2008)

Tableau IV-8
Sondage auprès des parents (mars 2008)



Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2008)

De façon semblable aux enquêtes précédentes, très peu de commentaires ont été recueillis auprès des parents et trois des mêmes thèmes de l'année précédente se sont répétés : une préférence pour une note exprimée en pourcentage, un désir de comparer le rendement de leur enfant à la moyenne de la classe et une contestation des cotes de rendement scolaire (ME, DE et BE). Bien qu'un très petit nombre de parents dans certaines écoles maintenaient ces perspectives, la très grande majorité des répondants (plus de 90 %) était d'accord que le bulletin du mois de février était bien conçu et communiquait une information claire et utile, ce qui indiquerait une grande réceptivité pour l'échelle et les cotes de rendement. De plus, les comptes rendus des réunions des directions des écoles et des réunions des comités de parents indiquaient une acceptation croissante de la part des parents. Néanmoins, l'équipe divisionnaire et une équipe d'enseignants ont entrepris un projet de révision pour affiner la terminologie utilisée pour décrire l'échelle de rendement et les indicateurs de rendement dans le but d'améliorer la clarté et la concision.

Analyse des données recueillies auprès des enseignants

La grande majorité des enseignants qui ont répondu aux enquêtes annuelles entre 2006-2007 et 2008-2009 ont exprimé une attitude favorable envers l'initiative de réforme de l'évaluation, la notation et la communication du rendement scolaire et ont fait état d'un vif intérêt pour la participation aux activités de perfectionnement professionnel. Comme il a été expliqué au Chapitre III, l'administration du sondage et la collecte des données se sont faites dans l'Intranet divisionnaire à l'aide de Windows SharePoint Services. Cette technologie a permis au chercheur de gérer les sondages et d'assurer le contrôle et la sécurité des données.

La démarche pour les sondages annuels auprès des enseignants était semblable à celle utilisée pour les enquêtes auprès des parents, à l'aide d'une échelle de type Likert variant de 1 (pas du tout en accord) à 4 (tout à fait en accord), les enseignants devaient indiquer leur degré d'accord avec une série d'énoncés de satisfaction à l'égard du projet de réforme⁵.

Mars 2007

En 2006-2007 (la première année de l'implantation des nouvelles politiques d'évaluation, de notation et de communication du rendement scolaire de la maternelle à la huitième année), 365 enseignants de la maternelle à la 8^e année dans les trente-deux écoles élémentaires de la DSL-R ont répondu au premier questionnaire-sondage à l'hiver 2007. L'analyse qui suit provient des données recueillies à la fin mars 2007. Deux cent vingt enseignants ont également fourni des commentaires écrits.

Profil des répondants selon l'affectation

- 74 % des répondants étaient des enseignants
- 6 % des répondants étaient des directions des écoles

⁵ Tous les énoncés de satisfaction ne feront pas l'objet de l'analyse proposée. Les rapports d'analyse des sondages auprès des enseignants à l'intention du directeur général se trouvent à l'annexe F.

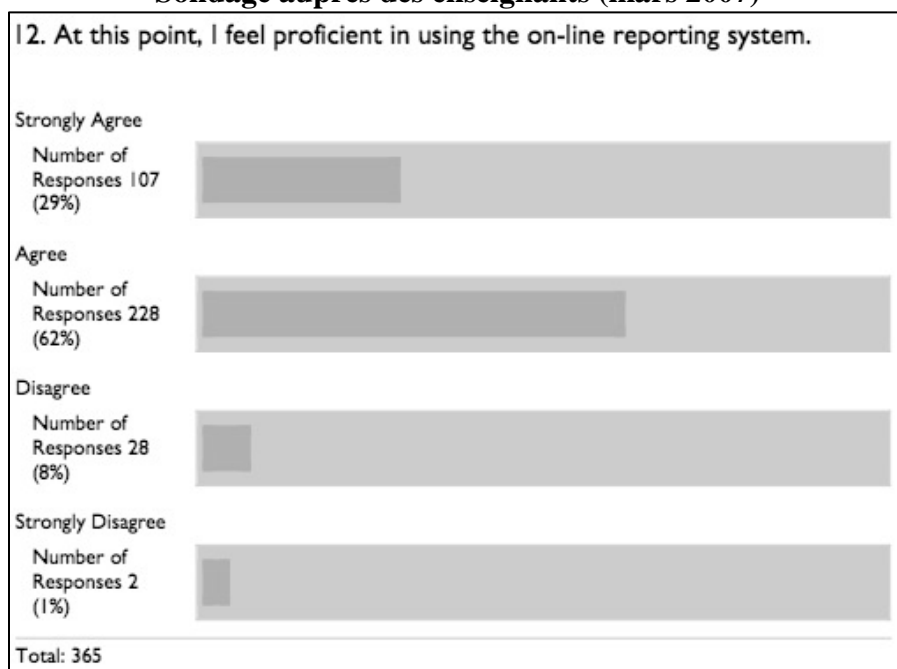
- 5 % des répondants étaient des enseignants de musique
- 7 % des répondants étaient des enseignants d'éducation physique
- 4 % des répondants étaient des enseignants en services aux élèves
- 4 % des répondants étaient des enseignants exerçant plus qu'un rôle (par exemple les services aux élèves et directions des écoles)

Profil des enseignants selon les niveaux scolaires enseignés

- 18 enseignants de maternelle ont répondu au sondage
- 125 enseignants du cycle primaire ont répondu au sondage
- 132 enseignants du cycle intermédiaire ont répondu au sondage
- 77 enseignants M à 8 ont répondu au sondage

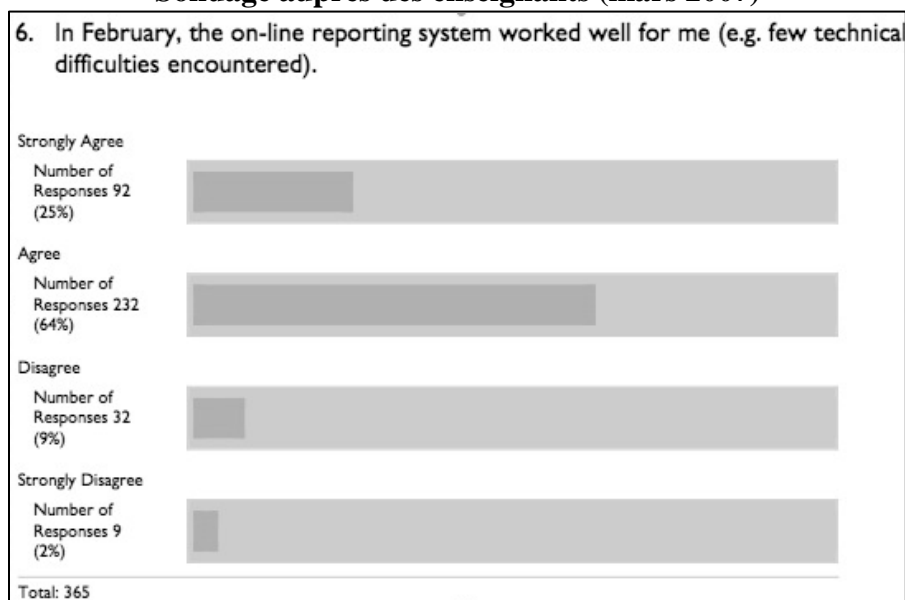
La grande majorité des enseignants (91 %) était d'accord ou fortement d'accord qu'ils étaient compétents à utiliser la technologie pour la préparation des bulletins (voir le tableau IV-9). Ce taux très élevé de satisfaction indiquait à la fois la volonté des enseignants à adopter la technologie et la qualité de l'appui technique (guide technique et vidéo de formation technique en ligne) fourni aux enseignants. Cet appui technique a été développé par une équipe d'enseignants recrutés des écoles pilotes pendant la phase d'expérimentation en 2005-2006. Une tout aussi forte majorité (89 %) des enseignants était d'accord ou fortement d'accord que la technologie pour la préparation des bulletins avait bien fonctionné (voir le tableau IV-10). Ce taux très élevé de satisfaction indiquait que les efforts à affiner la technologie lors du rodage de la technologie dans les huit écoles pilotes en 2005-2006 ont porté fruit.

Tableau IV-9
Sondage auprès des enseignants (mars 2007)



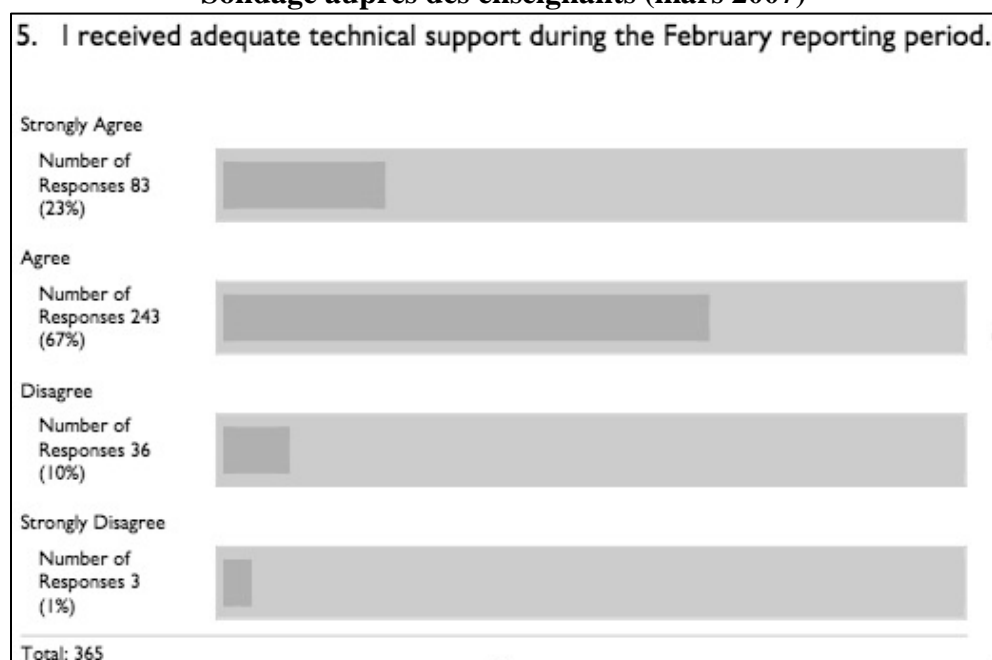
Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2007)

Tableau IV-10
Sondage auprès des enseignants (mars 2007)



Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2007)

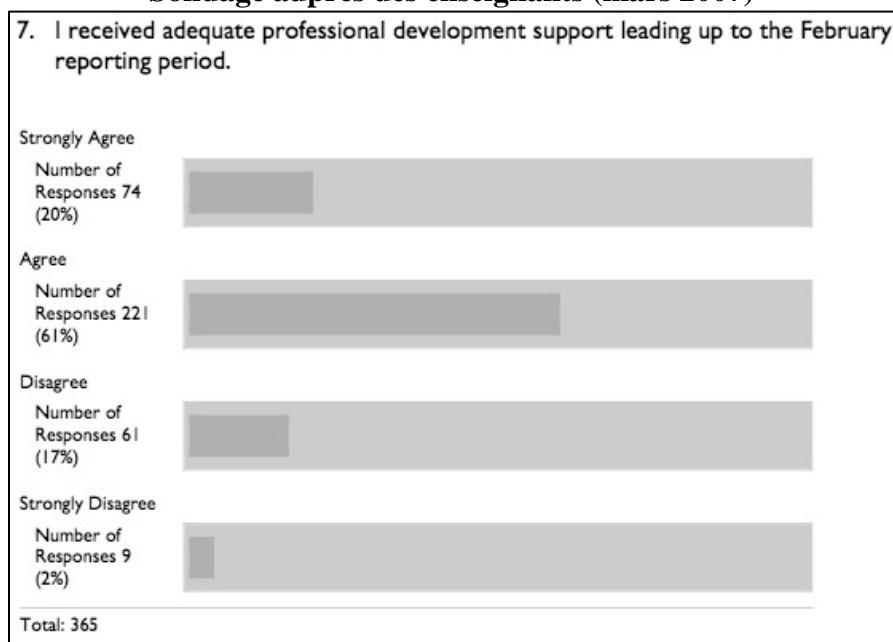
Tableau IV-11
Sondage auprès des enseignants (mars 2007)



Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2007)

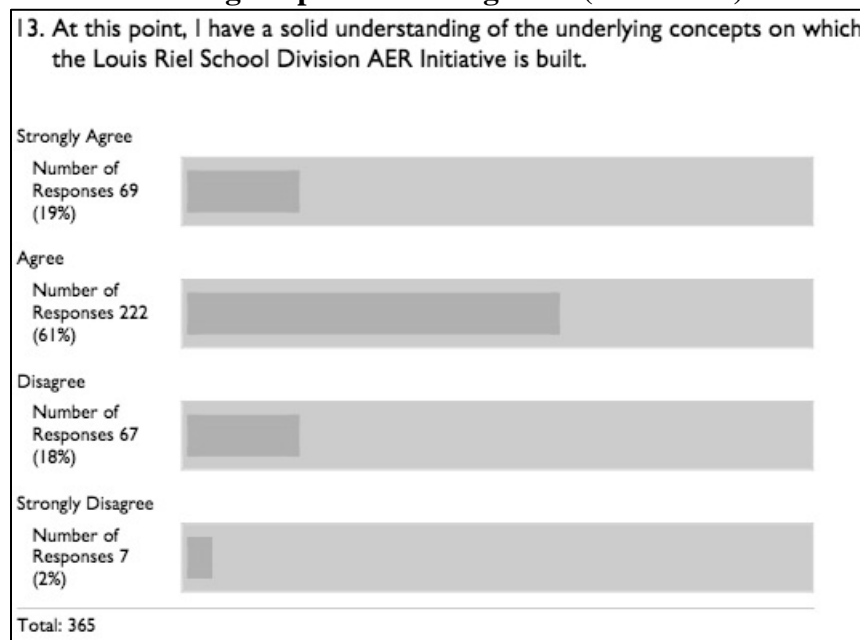
Au-delà du niveau de satisfaction quant à la formation technique, 81 % des enseignants étaient d'accord ou fortement d'accord que le perfectionnement professionnel avait été adéquat (voir le tableau IV-12). De plus, 80 % des enseignants étaient d'accord ou fortement d'accord qu'ils avaient compris les concepts sous-jacents aux principes directeurs pour l'évaluation, la notation et la préparation du bulletin (voir le tableau IV-13). Ces taux très élevés de satisfaction indiquaient à la fois la volonté des enseignants à parfaire leurs compétences quant aux lignes directrices pour l'évaluation, la notation et la préparation du bulletin et la qualité du plan de perfectionnement professionnel et le document d'appui inspiré de la recension des écrits au Chapitre II. Ce plan de perfectionnement professionnel et ce document d'appui ont été élaborés lors de la phase d'expérimentation par le chercheur et l'appui d'une équipe d'enseignants des écoles pilotes.

Tableau IV-12
Sondage auprès des enseignants (mars 2007)



Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2007)

Tableau IV-13
Sondage auprès des enseignants (mars 2007)

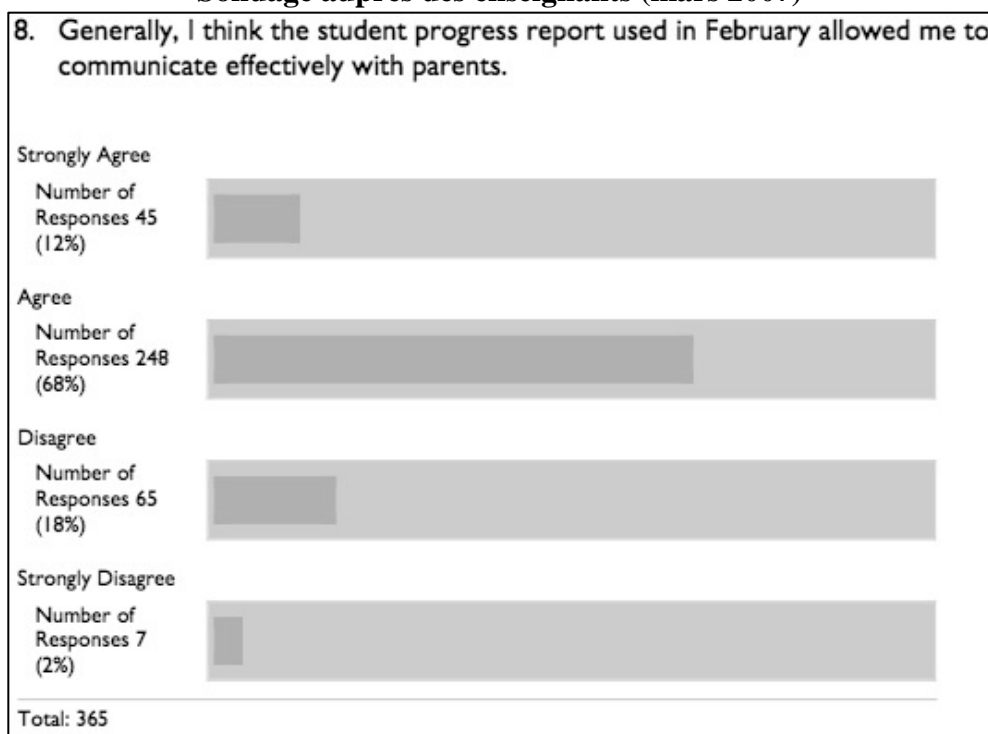


Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2007)

Au printemps 2008, une forte majorité (80 %) des enseignants était d'accord ou fortement d'accord que le bulletin du mois de février leur permettait de communiquer efficacement avec les

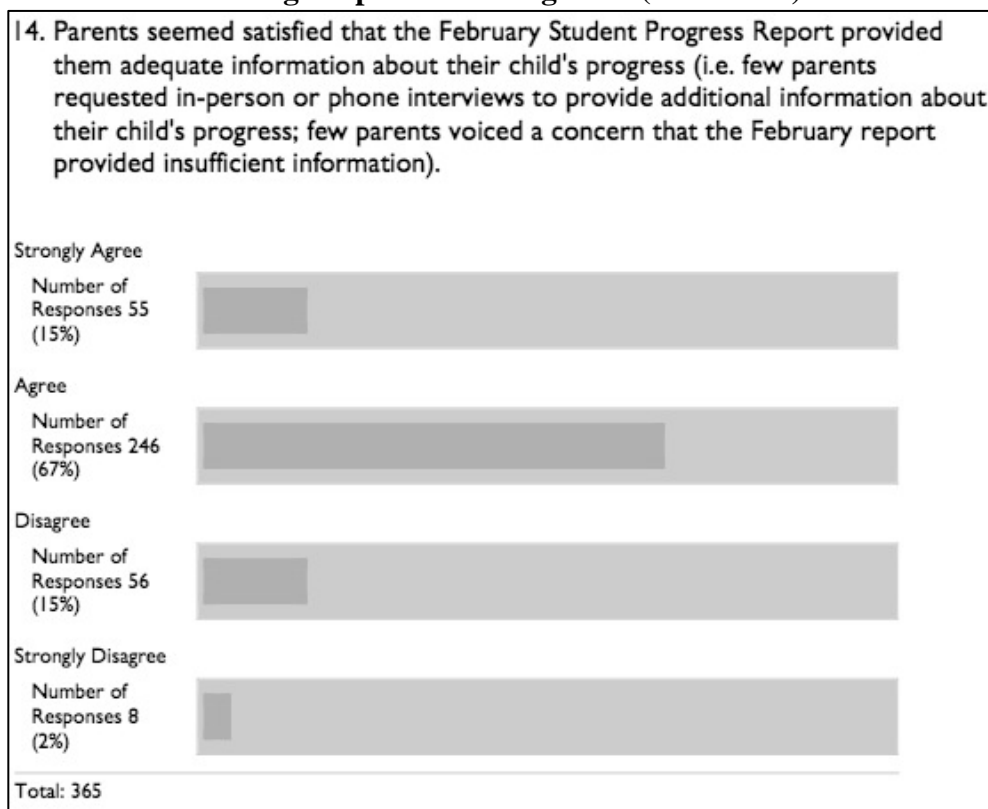
parents (voir le tableau IV-14). Ce taux de satisfaction professionnelle était semblable au taux de satisfaction des parents au printemps 2007. De plus, dans un souci de triangulation des données, nous avons demandé aux enseignants de nous donner leurs impressions quant au niveau de satisfaction des parents en jugeant la réaction des parents lors de la remise du bulletin du mois de février et les rencontres parent-enseignant-élève. Une forte majorité des enseignants (83 %) était d'accord ou fortement d'accord que les parents avaient été satisfaits avec le bulletin du mois de novembre (voir le tableau (IV-15). Ce taux de satisfaction professionnelle était semblable au taux de satisfaction des parents au printemps 2007.

Tableau IV-14
Sondage auprès des enseignants (mars 2007)



Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2007)

Tableau IV-15
Sondage auprès des enseignants (mars 2007)



Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2007)

Malgré le taux de satisfaction professionnelle exprimé par la majorité des enseignants, 36 % des enseignants qui ont écrit un commentaire ont proposé de réduire la fréquence de remise des bulletins à trois occasions plutôt que quatre. L'argument principal était que la période d'apprentissage entre le bulletin du mois de février et le bulletin du mois d'avril n'était pas suffisamment de longue durée pour justifier un troisième bulletin d'étape. Ces données recueillies à partir du sondage du mois de mars 2007 étaient semblables aux comptes rendus des réunions des directions des écoles, les enseignants des écoles élémentaires avaient identifié de manière constante la fréquence de remise des bulletins comme le principal obstacle à l'implantation durable du projet de réforme. En 2006-2007, il y avait quatre bulletins, soit trois

bulletins d'étape et un bulletin de fin d'année pour les niveaux scolaires allant de la maternelle à la 8^e année. Un nombre important des corps enseignants voulaient réduire la fréquence à trois bulletins, soit deux bulletins d'étape et un bulletin de fin d'année. Nous avons donc intérêt à envisager cette suggestion de réduire la fréquence de remise des bulletins. Nous ne pouvions pas ignorer la réalité du travail des enseignants si nous espérions le transformer. Nous ne pouvions pas, non plus, sous-estimer les difficultés de la transformation des pratiques d'évaluation de notation et de préparation des bulletins qui découlaient de notre projet de réforme. De plus, nous nous étions engagés d'associer les enseignants au pilotage de la réforme en collaborant à créer le plan d'accompagnement au changement et nous avons donc avantage de négocier le rythme de la réforme et le rythme du changement. (Perrenoud, 2003) Ainsi, au mois d'avril 2007, le directeur général a recommandé à la commission scolaire de réduire la remise des bulletins de la maternelle à la 8^e année de quatre occasions (novembre, février, avril et juin) à trois occasions (novembre, février et juin) pour l'année scolaire 2007-2008.

Pour les écoles secondaires, la fréquence de remise des bulletins n'a pas été critiquée lors de l'implantation en 2007-2008. La fréquence est demeurée la même que par le passé. Il y aurait deux bulletins (un bulletin d'étape et un bulletin de fin de semestre) pour les écoles utilisant un système semestriel ou trois bulletins pour l'école utilisant un système annuel.

Selon les commentaires recueillis à partir du sondage du mois de mars 2007 et les comptes rendus des réunions des directions des écoles, les corps enseignants ont également identifié de manière importante le manque de constance entre les écoles au temps accordé au corps enseignant pour la formation et la préparation du bulletin comme le principal obstacle à

leur engagement. Conséquemment, nous avons affiné le plan et le calendrier de perfectionnement et d'accompagnement professionnel pour assurer une constance entre les écoles en 2007-2008.

Mars 2008

En 2007-2008 (la deuxième année de l'implantation des nouvelles politiques d'évaluation, de notation et de communication du rendement scolaire de la maternelle à la huitième année), 332 enseignants de la maternelle à la 8^e année dans les 32 écoles élémentaires de la DSL-R ont répondu au premier questionnaire-sondage à l'hiver 2007. L'analyse qui suit provient des données recueillies à la fin mars 2008.

En comparant les taux de satisfaction exprimés par les répondants au sondage du mois de mars 2008 au sondage du mois de mars 2007, nous avons été encouragés de constater l'évolution des attitudes professionnelles exprimées.

Une très forte majorité des enseignants étaient d'accord ou fortement d'accord (97 % en 2008, 91 % en 2007) qu'ils étaient à l'aise à utiliser la technologie pour la préparation du bulletin. Une tout aussi forte majorité des enseignants étaient d'accord ou fortement d'accord (95 % en 2008, 89 % en 2007) que l'appui technique qu'ils avaient reçu était adéquat. Une autant plus forte majorité des répondants étaient d'accord ou fortement d'accord (98 % en 2008, 80 % en 2007) qu'ils avaient compris les concepts sous-jacents du projet de réforme des pratiques d'évaluation, de notation et de communication du rendement scolaire. Cela dit, les priorités que les enseignants avaient identifiées pour leur perfectionnement professionnel continu font voir que le fait de comprendre les principes directeurs ne voulait pas dire pour autant que les enseignants se

croyaient des experts quant aux pratiques d'évaluation, de notation et de communication du rendement scolaire (voir le tableau IV-16). De plus, une forte majorité des enseignants étaient d'accord ou fortement d'accord (88 % en 2008, 81 % en 2007) qu'ils avaient reçu un appui adéquat quant à leur perfectionnement professionnel.

Le niveau de satisfaction quant au nouveau bulletin s'est aussi accru entre le mois de mars 2007 et le mois de mars 2008. Une très forte majorité des enseignants étaient d'accord ou fortement d'accord (88 % en 2008, 80 % en 2007) que le bulletin de rendement scolaire leur permettait de communiquer efficacement avec les parents.

Dans un souci de triangulation des données, nous avons également interrogé nos directions des écoles. Vingt-neuf administrateurs scolaires ont répondu au sondage (en raison de difficultés techniques, trois des administrateurs ont été incapables de répondre au sondage). Nous avons été encouragés de constater le taux de satisfaction de nos administrateurs scolaires. 100 % des répondants étaient de l'avis que les enseignants manifestaient des capacités accrues quant à la rédaction des commentaires anecdotiques dans le bulletin. Une majorité des administrateurs (76 %) étaient d'accord ou fortement d'accord que les parents semblaient développer une meilleure compréhension des nouveaux bulletins scolaires. Une majorité semblable des administrateurs (75 %) étaient d'accord ou fortement d'accord que la brochure explicative destinée aux parents avait été utile. Encore plus encourageant était le taux de satisfaction (100 %) des administrateurs quant au fait que l'administration divisionnaire avait trouvé un juste équilibre entre « la pression » et « le soutien » afin d'aider les enseignants à améliorer leur pratique professionnelle.

Le tableau suivant (IV-16) compare les priorités pour le perfectionnement professionnel identifiées par les enseignants et les directions des écoles. Le tableau illustre, par exemple, que les enseignants et les directions des écoles étaient d'accord que trouver le juste équilibre entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative était une priorité importante pour le perfectionnement professionnel continu. Ces données recueillies à partir du sondage et les comptes rendus des séances de perfectionnement professionnelles et des réunions des directions des écoles ont informé la planification des séances de perfectionnement professionnel. Ces données ont informé le travail de Anne Davies avec une douzaine d'écoles élémentaires de la DSL-R. Anne Davies a travaillé de près avec nos enseignants à impliquer les élèves dans l'évaluation formative pour soutenir leur apprentissage et repenser le portfolio comme outil de collecte, d'organisation et de présentation des preuves d'apprentissage. En 2008-2009, tout le corps professionnel du bureau divisionnaire et des 40 écoles de la DSL-R ont suivi une séance animée par Damian Cooper, un pédagogue reconnu à travers le Canada et une référence dans le domaine de l'évaluation. L'analyse des données recueillies en 2006 et 2007 a servi à encadrer son survol de notre cheminement à repenser l'évaluation, la notation et la communication du rendement scolaire.

Tableau IV-16
Sondage auprès des enseignants (mars 2008)

Priorities for Schools Grades K-8	Classroom Teachers	Student Services	Administrators
Educating parents about the changing emphasis in assessment	93%	83%	86%
Providing the right balance between summative and formative assessment	91%	86%	93%
Developing deeper understandings about how differentiating instruction and assessment can assist students	91%	93%	94%
Developing deeper understandings about collecting information about student learning from a variety of sources (e.g. talking/doing/writing)	90%	73%	79%
Improving comment writing	89%	N/A	79%
Improving the link between instruction, assessment and "priority" curriculum outcomes	88%	87%	97%
Developing deeper understandings about sifting assessment data to make decisions about evaluation (e.g. deciding on percentage grades or the ME,DE, BE ratings)	87%	74%	97%
Including student self-assessment and peer feedback as part of the teaching/assessment process	86%	N/A	97%
Developing deeper understandings about the use of the RA (Regular Adapted) category	78%	84%	80%
Developing procedures to deal with students who do not complete homework assignments on time	75%	83%	70%
Becoming familiar with the on-line reporting system	59%	66%	31%

Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2008)

Sondage auprès des enseignants du secondaire

Comme pour les enseignants des écoles élémentaires, la démarche pour les sondages annuels auprès des enseignants du secondaire s'est faite à l'aide d'une échelle de type Likert variant de 1 (pas du tout en accord) à 4 (tout à fait en accord), les enseignants devaient indiquer leur degré d'accord avec une série d'énoncés de satisfaction à l'égard du projet de

réforme. En 2007-2008 (la première année de l'implantation du projet de réforme dans nos écoles secondaires), 104 enseignants répartis parmi les 8 écoles secondaires ont répondu au questionnaire-sondage en ligne.

Les taux de satisfaction étaient semblables au taux de satisfaction des enseignants de l'élémentaire. Une forte majorité des enseignants qui avaient répondu au sondage étaient d'accord ou fortement d'accord (80 %) que les nouveaux que le bulletin de rendement scolaire leur permettait de communiquer efficacement avec les parents. Une tout aussi forte majorité des enseignants étaient d'accord ou fortement d'accord (80 %) que la technologie pour la notation et la préparation du bulletin était adéquate. Alors que la technologie pour la notation et la préparation du bulletin semblait avoir bien fonctionné selon les données du sondage, l'analyse des données à partir des comptes rendus des réunions avec les directions des écoles et les séances de perfectionnement professionnel a révélé certaines préoccupations quant à la convivialité de la technologie. Conséquemment, l'administration divisionnaire a travaillé de près avec l'entreprise *StudentsAchieve*⁶ pour affiner leur système de notation et de préparation de bulletin.

Le taux de satisfaction quant au perfectionnement professionnel était moins élevé parmi les enseignants du secondaire (70 % en 2008) à comparer aux enseignants de l'élémentaire (88 % en

⁶ L'entreprise *StudentsAchieve* <http://office.studentsachieve.com/corporate/>

2008, 81 % en 2007). Cela dit, une forte majorité des administrateurs (80 %) pensaient que l'administration divisionnaire avait trouvé un juste équilibre entre « la pression » et « le soutien » afin d'aider les enseignants à améliorer leur pratique professionnelle. Tout de même, l'analyse des données quant au perfectionnement professionnel au niveau secondaire a informé la décision de recruter les chefs de département comme partenaires pour le développement et le pilotage du perfectionnement professionnel en 2008-2009. De plus, les priorités pour le perfectionnement professionnel identifiées par les enseignants ont servi à encadrer le plan de perfectionnement professionnel (voir le tableau IV-17).

Tableau IV-17
Sondage auprès des enseignants (mars 2008)

Priorities	Rating
Improving the link between instruction, assessment and "priority" curriculum outcomes	93%
Improving comment writing	89%
Developing deeper understandings about sifting assessment data to make evaluation decisions (e.g. deciding on percentage grades or the ME, DE, BE ratings)	88%
Developing deeper understandings about how differentiating instruction and assessment can assist students	87%
Developing deeper understandings about collecting information on student learning from a variety of sources (e.g. talking/doing/writing)	85%
Becoming familiar with the on-line reporting system	84%
Educating our parents about the changing emphasis in assessment	84%
Developing procedures to deal with students who do not complete homework assignments on time	84%
Providing the right balance between summative and formative assessment	84%
Including student self-assessment and peer feedback as part of the teaching/assessment process	74%
Developing deeper understandings about the use of the RA (Regular Adapted) category	68%
Using student self-assessment as part of the teaching/assessment repertoire	62%

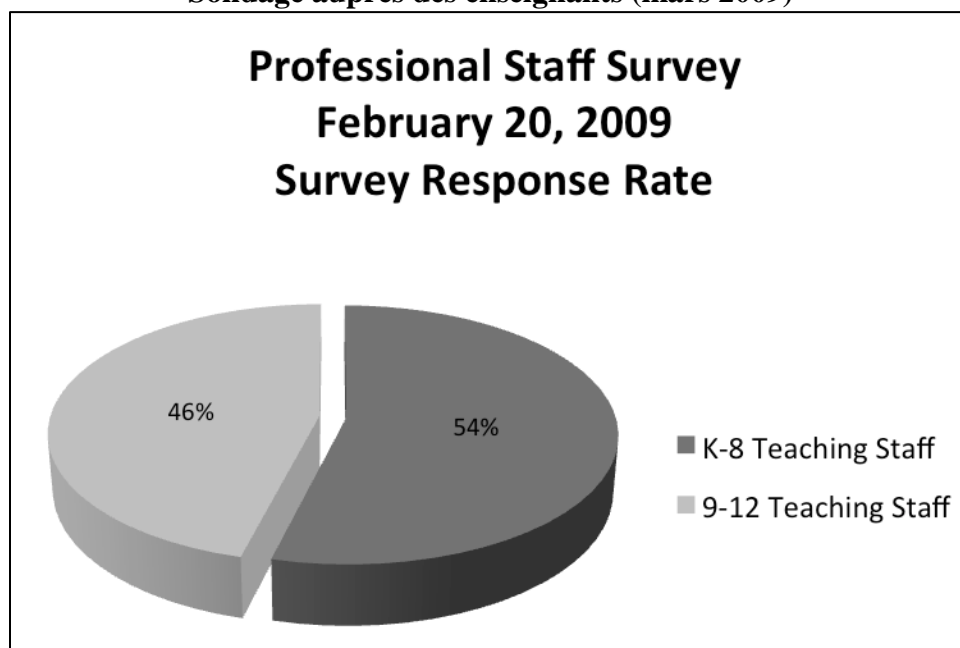
Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2008)

Février 2009

Le projet de réforme a encouragé un dialogue professionnel lié aux pratiques d'évaluation, de notation et de communication du rendement scolaire, qui, à son tour, a entraîné une réelle vision consolidée du projet de réforme. Les données du sondage du mois de février 2009 reflétaient le cheminement collectif depuis 2005. De plus, un nombre important des enseignants ont indiqué un vif intérêt pour une phase de consolidation qui leur permettrait d'affiner leur pratique afin de mieux intégrer la planification, l'enseignement, l'évaluation, la notation et l'engagement des élèves.

À l'hiver 2009, 505 enseignants, soit 55 % du personnel enseignant de la maternelle à la 12^e année dans les 40 écoles de la DSL-R, ont répondu au questionnaire-sondage (voir le tableau IV-18). Encore une fois, le taux de satisfaction exprimé par les enseignants était très élevé.

Tableau IV-18
Sondage auprès des enseignants (mars 2009)



Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2009)

Le taux de satisfaction quant aux compétences professionnelles était très encourageant. La grande majorité des enseignants qui ont répondu au sondage étaient d'accord ou fortement d'accord (95 %) qu'ils étaient compétents à utiliser les technologies pour la notation et la préparation des bulletins scolaires. La grande part des répondants était d'accord ou fortement d'accord (95 %) qu'ils étaient compétents à écrire des commentaires anecdotiques qui respectent les lignes directrices (voir le tableau IV-19).

Tableau IV-19
Sondage auprès des enseignants (Mars 2009)

Divisional Composite Grades K-12	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree	Have Not Seen
I feel capable using the electronic reporting system.	49%	46%	3%	2%	N/A
I feel confident writing comments on the reports.	36%	60%	4%	N/A	N/A
I feel the AER initiative has promoted professional discussion and reflection that has led to my professional growth.	31%	64%	4%	1%	N/A
I found the Davies and O'Conner books provided by the Division helpful.	14%	57%	13%	1%	15%
I found the information in the K-12 AER Implementation Guide helpful.	24%	58%	7%	1%	10%
I found the February 20 professional development day a worthwhile professional learning experience.	28%	64%	7%	1%	N/A
I think the consolidation phase will allow us to refine our practices.	24%	72%	3%	1%	N/A

Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2009)

Tout aussi encourageant était le taux de satisfaction quant à la qualité du perfectionnement professionnel. La majorité des enseignants étaient d'accord ou fortement d'accord (95 %) que le projet de réforme avait encouragé un dialogue professionnel axé sur la croissance professionnelle. De plus, une grande majorité était d'accord ou fortement d'accord (92 %) que la séance de perfectionnement professionnel divisionnaire du 20 février avait été profitable. D'ailleurs, ce taux de satisfaction quant à la qualité de la séance de perfectionnement a été un thème récurrent de la rétroaction reçu lors des séances de perfectionnement antérieures (voir le tableau IV-19).

Encore plus encourageant était le consensus (96 %) quant à une phase de consolidation collective des compétences et des savoir-faire axés sur les thèmes suivants:

- identifier des résultats d'apprentissage essentiels dans les programmes d'études de la maternelle à la 12^e année;
- intégrer plus étroitement les éléments importants de la pratique pédagogique : la planification, l'évaluation formative, l'évaluation sommative, la tenue des dossiers, la notation et la communication du rendement scolaire;
- explorer stratégies d'enseignement pour accroître l'engagement des élèves;
- encourager et soutenir la communication et le partage collégial au service du perfectionnement professionnel.

Cent trente-trois répondants ont partagé des commentaires écrits au sujet d'un large éventail de thèmes. Le thème récurrent retenu était un vif intérêt dans la phase de consolidation proposée.

Le tableau (IV-20) illustre la perception des enseignants quant à leur sens de compétence en ce qui a trait à certains des principes directeurs pour l'évaluation et la notation :

- Trouver le juste équilibre entre l'évaluation formative et sommative;
- Évaluer et attribuer les notes selon les résultats d'apprentissage essentiels prévus aux programmes d'études;
- Évaluer et communiquer séparément le rendement scolaire et les comportements liés à l'apprentissage ;

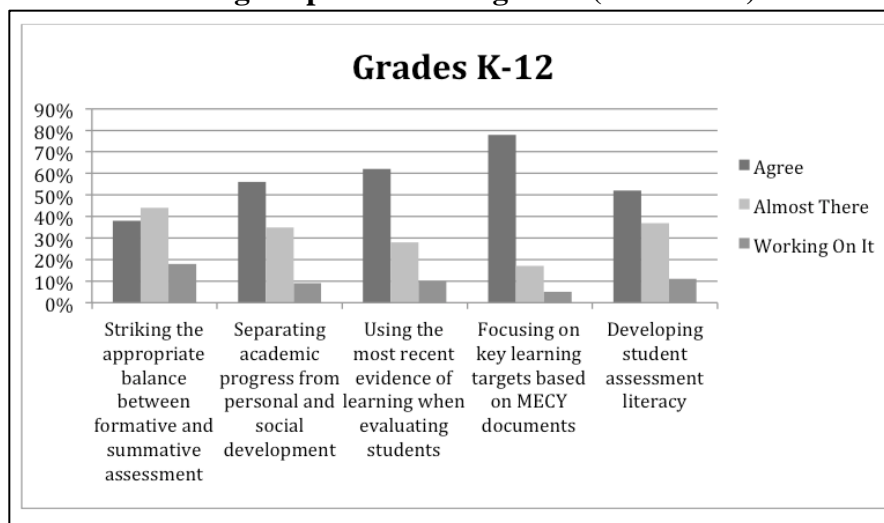
- Considérer les apprentissages les plus récents et les plus cohérents de l'élève pour juger de son rendement scolaire;
- Impliquer les élèves dans le processus d'évaluation et de notation.

Les enseignants devaient s'évaluer à partir d'une échelle de trois niveaux d'efficacité :

- J'ai implanté les principes dans ma salle de classe
- J'y suis presque
- J'y travaille

La majorité des enseignants indiquaient avoir mis en œuvre le principe d'évaluer et attribuer les notes selon les résultats d'apprentissage essentiels prévus aux programmes d'études (78 %) et le principe de considérer les apprentissages les plus récents et les plus cohérents de l'élève pour juger de son rendement scolaire (62 %). Le principe sur lequel le plus grand pourcentage des enseignants (18 %) continuait à travailler à implanter était de trouver le juste équilibre entre l'évaluation formative et sommative.

Tableau IV-20
Sondage auprès des enseignants (Mars 2009)



Source : Rapport destiné au directeur général de la DSL-R (2009)

Les données de ce dernier sondage et des sondages précédents auprès des enseignants confirmaient qu'un projet de perfectionnement professionnel collectif offre une démarche essentielle dans l'accompagnement d'un changement. De plus, cette collecte et analyse de données issues de sondages annuels modelait une pratique réflexive dans l'accompagnement de renouveau éducatif. De plus, l'analyse des données confirmait l'engagement des collègues dans une construction ouverte, rigoureuse et concertée de savoir et de capacité professionnels. La rétroaction nous avait aussi aidés à comprendre comment la mise en œuvre de ce projet de réforme fonctionnait dans la pratique et donc d'ajuster notre pilotage du changement.

Le résumé de la présentation et de l'interprétation des résultats

La présentation et l'interprétation des résultats au Chapitre IV démontrent que la façon de conduire le projet de réforme à l'étude a pu faire une différence (Perrenoud, 1993). Le pilotage du projet de réforme a su anticiper la force des adversaires, associer les acteurs au pilotage de la réforme, évaluer et réguler les objectifs, les dispositifs, les moyens, le calendrier et la formation continue, prendre appui sur diverses innovations développées localement en laissant une importante marge d'interprétation aux acteurs locaux (enseignants), à l'intérieur d'un plan-cadre fixant les orientations essentielles, considérer la réalité du travail des enseignants, développer la formation continue et en faire l'un des piliers du projet de réforme (Perrenoud, 1993).

Ainsi, comme l'analyse des résultats au Chapitre IV le fait voir, l'implantation à petite échelle, par le biais d'un projet-pilote, a préparé le terrain et cultivé une culture de collaboration pour une approche systémique du changement pédagogique qui a fait valoir les trois

caractéristiques essentielles d'une réforme scolaire systémique et durable selon Perrenoud

(1993).

1. faire évoluer le fonctionnement des établissements vers une autorité négociée, de vrais projets, une autonomie substantielle assortie d'une réelle responsabilité
2. favoriser la coopération entre enseignants, en équipes pédagogiques ou en réseaux
3. agir sur tous les paramètres (statut des maîtres, formation, gestion) qui accroissent le degré de professionnalisation du métier d'enseignant.... (p. 196)

LA CONCLUSION

Le projet de réforme scolaire en matière de l'évaluation de l'apprentissage des élèves qui a fait l'objet de cette étude a débuté en 2004-2005 et les principes directeurs au cœur de la réforme continuent à encadrer des initiatives connexes. Selon le directeur général et la commission scolaire, cette initiative représente le plus important projet de réforme éducative pluriannuel dans la courte histoire de la DSL-R.

Nos sondages auprès des parents et des enseignants ont confirmé que le dialogue communautaire facilite le changement et le renouveau éducatif. Les enquêtes ont également confirmé l'engagement de nos enseignants dans une construction ouverte, rigoureuse et concertée d'une pédagogie basée sur le développement des compétences. Les commentaires nous ont aussi aidés à comprendre les écarts de la mise en œuvre du projet de réforme entre nos 40 écoles et de concerter nos efforts en tant que communauté afin d'assurer le succès dans chacune de nos écoles. L'information a guidé nos efforts à cibler des objectifs communs et des réalisations concrètes que nous continuons à affiner.

L'analyse des sondages pluriannuels au chapitre précédent démontre que les directions des écoles, les enseignants et la grande majorité des parents comprennent le bien-fondé de la politique et les principes directeurs de l'initiative de réforme divisionnaire. Le nouveau bulletin scolaire est perçu par les directions des écoles, les enseignants et la grande majorité des parents comme étant un outil de communication efficace (équitable, clair et précis). Selon la grande majorité des parents, les critères d'évaluation, l'échelle d'évaluation et les notes explicatives

dans le bulletin sont appropriés. Selon les parents les jugements portés par les enseignants sont justes et communiqués clairement dans le bulletin. Depuis six ans, les directions d'écoles et les enseignants se sont engagés de bonne foi à repenser l'évaluation dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves. Preuve à l'appui, une des recommandations les plus controversées du projet de réforme provincial datant de 1997 (l'évaluation de la réussite académique se calcule et se communique de façon séparée de l'évaluation du développement socioaffectif – un élève ne devrait pas être récompensé ou pénalisé pour son effort ou son attitude) est un des principes directeurs au cœur du projet de réforme. Selon les directions des écoles, sa mise en pratique est évidente dans les salles de classe et dans les communications par le biais des bulletins scolaires.

Un des piliers de toute réforme scolaire est la formation continue (Perrenoud, 1993). L'analyse des sondages démontre que les enseignants ont reçu une formation professionnelle et un appui technique pluriannuel adéquat. De plus, la nouvelle technologie n'est pas devenue une diversion (comme il est souvent le cas) qui aurait empêché les enseignants de s'engager pleinement au projet de perfectionnement professionnel et de réforme scolaire. En somme, les nouvelles politiques d'évaluation, de notation et de communication des apprentissages des élèves et le nouveau bulletin scolaire ont eu l'effet catalyseur souhaité sur les efforts collectifs du corps enseignant à repenser leur pratique professionnelle.

Le Chapitre II a illustré l'importance d'une implantation à petite échelle du projet de réforme par le biais d'un projet-pilote. Cette phase expérimentale a aidé à assurer la viabilité de la phase de mise en œuvre systémique de la politique d'évaluation, de notation et de communication du rendement scolaire et du nouveau bulletin scolaire. Le projet-pilote nous a permis d'expérimenter les paramètres conceptuels et les pratiques pédagogiques du projet de

réforme afin de mieux préparer les enseignants à une implantation systémique du changement. Finalement, le projet-pilote a permis aux enseignants (praticiens) d'être les co-concepteurs du projet de réforme. Le fruit de cette collaboration a été un plan de perfectionnement professionnel pluriannuel et un matériel d'appui pour encadrer les écoles dans leur implantation des nouvelles politiques et pratiques d'évaluation. Les données du sondage du mois de février 2009 font voir que ce plan de perfectionnement professionnel pluriannuel et ce matériel d'appui ont bien encadré le cheminement collectif depuis 2005. La forte majorité des enseignants étaient d'accord ou fortement d'accord (95 %) que le projet de réforme avait encouragé un dialogue professionnel axé sur la croissance professionnelle. D'ailleurs, ce taux de satisfaction quant à la qualité du perfectionnement professionnel a été un thème récurrent de la rétroaction reçu lors des sondages antérieurs.

Les retombées du projet de réforme

Il est regrettable que par moment, certains cherchent à réduire cet important projet de réforme à une discussion axée sur les notes exprimées en pourcentage. Le 6 mai 2010, la ministre de l'Éducation, dans un article du Winnipeg Free Press, avait indiqué que la province révisait ses politiques en matière d'évaluation. (L'article se trouve à l'annexe « I ».) Ces commentaires ont suscité un débat entre les défenseurs des efforts récents à repenser l'évaluation au service de l'apprentissage et les défenseurs d'anciennes conceptions de la motivation influencées par la psychologie behavioriste selon laquelle l'évaluation et la notation servent de récompenses et de punitions incitant les élèves à travailler plus fort. La lettre d'opinion de Michael Zwaagstra en est un exemple (voir l'annexe « I »). Malgré ce débat récurrent, nos efforts à repenser l'évaluation au service de l'apprentissage dans la DSL-R ont eu des retombées positives importantes.

Une des facettes importantes du projet de réforme cherchait à développer des bulletins scolaires qui reflètent toutes les dimensions essentielles à la réussite scolaire au 21^e siècle. Les résultats d'apprentissages essentiels énoncés dans le nouveau bulletin scolaire ont donc nécessité une réévaluation des pratiques d'évaluation au service de l'apprentissage et qui soutiennent ce que le bulletin exprime quant à la réussite scolaire des élèves. En revanche, repenser les pratiques d'évaluation a exigé une revalorisation des pratiques d'enseignement au service de l'apprentissage et une réévaluation des savoirs et des compétences essentielles qui méritent d'être étayés. De plus, un nombre important d'enseignants ont indiqué un vif intérêt pour une phase de consolidation qui leur permettrait d'affiner leur pratique afin de mieux intégrer la planification, l'enseignement, l'évaluation, la notation et l'engagement des élèves. En février 2009, la grande majorité des enseignants étaient d'accord (96 %) quant à une phase de consolidation collective des compétences et des savoir-faire axés sur les thèmes suivants:

- identifier les résultats d'apprentissage essentiels dans les programmes d'études de la maternelle à la 12^e année
- intégrer plus étroitement les éléments importants de la pratique pédagogique : la planification, l'évaluation formative, l'évaluation sommative, la tenue des dossiers, la notation et la communication du rendement scolaire
- explorer stratégies d'enseignement pour accroître l'engagement des élèves
- encourager et soutenir la communication et le partage collégial au service du perfectionnement professionnel

Dans une division scolaire avec plus de 1000 enseignants qui travaillent dans 40 écoles, les pratiques pédagogiques divergent dans une certaine mesure. Toutefois, un postulat important

découle des retombées du projet de réforme. Les enseignants veulent améliorer leurs pratiques en ce qui concerne l'évaluation et de façon plus générale leur pédagogie. Le projet de réforme a fait valoir l'engagement professionnel de la part des enseignants de la DSL-R à travailler ensemble pour créer une vision commune et une expertise collective. Cette expertise s'étend maintenant dans des domaines plus larges tels que l'enseignement multiâge, l'apprentissage socioaffectif, la pédagogie différenciée, la littératie et le partage collégial en général.

BIBLIOGRAPHIE

- Ainsworth, L., et Viegut, D. (2006). *Common Formative Assessments: How to Connect Standards-Based Instruction and Assessment*. Thousands Oaks, CA.: Corwin Press.
- Ainsworth, L. (2003). *Power Standards: Identifying the Standards that Matter the Most*. Englewood, CO: Advanced Learning Press.
- Ainsworth, L. (2003). *Unwrapping the Standards: A Simple Process to Make Standards Manageable*. Englewood, CO: Advanced Learning Press.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Barth, R. (1992). *Improving Schools from Within*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Black, P., et William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 139-148.
- Brimijoin, K., Marquissee, E. et Tomlinson, C. (2003). How Classroom Assessments Improve Learning. *Educational Leadership*, février, 70-73.
- British Columbia Ministry of Education. (2005). *Reporting Student Progress: Policy and Practice*. Consulté 20/01/2006.
- <http://www.bced.gov.bc.ca/reportcards/reporting_student_progress.pdf>.
- Chevrier, J. (dir.) (1994). *La recherche en Éducation comme source de changement*, Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

Cooper, D. (2006) *Talk About Assessment – Strategies and Tools to Improve Learning*. Toronto : Nelson Education.

Corriveau, L et Tulasiewicz, W. (dir.). (2001). *Mondialistaion, politiques et pratiques de recherché*, Québec : Éditions du CRP.

Davies, A. (2000). *Making Classroom Assessment Work*. Courtenay, BC: Connections Publishing.

Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Edmonds, R. (1982). Programs of School Improvement: An Overview. *Educational Leadership*. décembre, 8-11.

Éducation et Formation Professionnelle Manitoba. (1996). *La planification scolaire: Un processus continu visant à rendre l'éducation plus efficace*. Winnipeg : Éducation et Formation professionnelle Manitoba.

Éducation et Formation Professionnelle Manitoba. (1998). *Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves : Un guide de politiques à l'intention des enseignants, des administrateurs et des parents*. Winnipeg : Éducation et Formation professionnelle Manitoba.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. (2004). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion Planification scolaire et communication des renseignements: un cadre pour l'élaboration et la mise en œuvre des plans scolaires et des rapports annuels*. Winnipeg : Division des programmes scolaires d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. (2006). *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*. Winnipeg : Division des programmes scolaires d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. New York: Jossey-Bass.

Fullan, M. et Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Gay, L. R. & Airasian, P. (1996). *Educational Research Competencies for Analysis and Application*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*. New York: Bantam Books.

Guskey, T. R. (2002). *How's My Kid Doing? A Parents' Guide to Grades, Marks, and Report Cards*. San Francisco: Jossey Bass.

Hargreaves, A. et Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Howden, J. et Kopiec, M. (2002). *Cultiver la collaboration – Un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Kohn, A. (2001). *Fighting the Tests: A Practical Guide to Rescuing Our Schools*. Consulté 20/01/2006. <<http://www.alfiekohn.org/teaching/ftt.htm>>.
- Lessard-Hébert, M. (1991). *Recherche-action en milieu éducatif*. Montréal: Éditions Agence d'Arc.
- Levin, B. et Young, J. (1998). *Understanding Canadian Schools – An Introduction to Educational Administration*. Toronto: HarcourtBrace & Company Canada, Ltd.
- Levin, B. (2001). *Knowledge and Action in Educational Policy and Politics Vers des politiques canadiennes d'éducation fondées sur la recherche*. Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Litky, D. (2004). *The Big Picture – Education is Everyone's Business*. Alexandria: ASCD.
- Marzano, R. (2005). *What Works in Schools* (PowerPoint presentation). Consulté 20/01/2006. <<http://www.marzanoandassociates.com/pdf/latest02.pdf>>.
- Marzano, R. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Marzano, R. (2000). *Transforming Classroom Grading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- O'Connor, K. (2002). *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards*. Glenview: Skylight/Pearson.
- Perrenoud, P. (1993). *Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique*. Consulté 20/01/2006.
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_19.html>.
- Perrenoud, P. (2003). *Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire*. Texte d'une intervention au colloque « La profession enseignante au temps des réformes ». Université de Montréal.
- Reeves, D. (2007). Leading to Change / Closing the Implementation Gap. *Educational Leadership*, mars, 85-86.
- Reeves, D. (2006). Leading to Change / Leadership Leverage. *Educational Leadership*, octobre, 86-87.
- Reeves D. (2004) "The Case Against the Zero," *Phi Delta Kappan*, décembre , 324-325.
- Reeves, D. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA: ASCD.

- Sergiovanni, T. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (2000). *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community and Personal Meaning in Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Solkov-Brecher, J. (1992). A Successful Model for School-Based Planning. *Educational Leadership*, septembre, 52-54.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., et Chappuis, S. (2004). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing it Right—Using it Well*. Portland: Assessment Training Institute.
- Stiggins, R., et Chappuis, J. (2006). What a Difference a Word Makes: Assessment FOR Learning Rather than Assessment OF Learning Helps Students Succeed. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-14.
- Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment FOR Learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Stiggins, R. (2005). Rethinking the Motivational Dynamics of Productive Assessment. *M.A.S.S. Journal*, 5(1), 8-12.
- Stiggins, R. et Chappuis, J. (2005). Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. *Theory Into Practice*, 44(1), 11-18.
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Stoll, L., Fink, D. et Earl, L. (2003). *It's About Learning*. Londre: Taylor & Francis Group

Thomas, M. (2003). *Qualitative & Quantitative Research Methods in Theses and Dissertations*.

Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.

Tomal, D. (2003). *Action Research for Educators*. Maryland: The Scarecrow Press, Inc.

Ugerleider, C. (2003). *Failing Our Kids – How We Are Ruining Our Public Schools*. Toronto:

McClelland & Stewart Ltd.

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses

de l'Université de Montréal.

LES ANNEXES

Annexe « A » – Le plan de travail

2005-2011	Recension des écrits
Automne, hiver et printemps 2005-06	Élaboration de la politique et du plan d'implantation
Automne, hiver et printemps 2005-06	Projet-pilote : Rodage d'une nouvelle démarche d'évaluation des apprentissages des élèves et de communication de l'évaluation (M à 8)
Printemps et été 2006	Préparation du matériel d'appui pour encadrer la phase de mise en œuvre de la nouvelle politique d'évaluation des élèves M à 8
Automne, hiver et printemps 2006-07	Projet-pilote : Rodage d'une nouvelle démarche d'évaluation des apprentissages des élèves et de communication de l'évaluation (9 à 12)
Printemps et été 2007	Préparation du matériel d'appui pour encadrer la phase de mise en œuvre de la nouvelle politique d'évaluation des élèves 9 à 12
Automne 2006	Implantation systémique de la nouvelle politique d'évaluation et du nouveau bulletin scolaire (M à 8)
Automne 2006	Préparation du premier cycle de sondages auprès des directions d'écoles, des enseignants et des parents des 31 écoles élémentaires de la DSL-R
Automne et hiver 2006-07	Administration du premier cycle de sondages auprès des directions d'écoles, des enseignants et des parents des 31 écoles élémentaires de la DSL-R
Hiver et printemps 2006-07	Collecte et analyse des résultats du troisième cycle de questionnaires
Printemps et été 2007	Raffinement de la politique et du plan d'implantation
Automne 2007	Deuxième année de l'implantation systémique de la nouvelle politique d'évaluation et du nouveau bulletin scolaire (M à 8)

Automne 2007	Préparation du deuxième cycle de sondages auprès des directions d'écoles, des enseignants et des parents des 31 écoles élémentaires de la DSL-R
Automne et hiver 2007-08	Administration du deuxième cycle de sondages auprès des directions d'écoles, des enseignants et des parents des 31 écoles élémentaires de la DSL-R
Hiver et printemps 2007-08	Collecte et analyse des résultats du troisième cycle de
Printemps et été 2008	Raffinement du plan d'implantation
Automne 2007	Implantation systémique de la nouvelle politique d'évaluation et du nouveau bulletin scolaire (9 à 12)
Automne 2007	Préparation du premier cycle de sondages auprès des directions d'écoles, des enseignants et des parents des 8 écoles secondaires de la DSL-R
Automne et hiver 2007-08	Administration du premier cycle de sondages auprès des directions d'écoles, des enseignants et des parents des 8 écoles secondaires de la DSL-R
Hiver et printemps 2007-08	Collecte et analyse des résultats des questionnaires
Printemps 2009 – été 2011	Ébauche du rapport de recherche et du mémoire de maîtrise
Automne 2011	Présentation du mémoire de maîtrise

Annexe « B » – Les politiques



POLICIES, GUIDELINES AND PROCEDURES

SUBJECT	N.E.P.N. CODE
ACADEMIC ACHIEVEMENT: Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning	IK

I. POLICY

The Louis Riel School Board believes that assessment, evaluation, and reporting of student learning are integral parts of the educational process for all students and critically important **topics for** communication between the school, the student, and the home.

The Board seeks to promote assessment, evaluation and reporting of student learning that is consistent with:

- provincial policy and legislation
- approved curricular outcomes
- *Principles of Fair Student Assessment Practices for Education in Canada*
- current research


II. GUIDELINES

1. The following definitions of Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning (as defined by provincial guidelines) shall apply:

- Assessment is defined as the systematic process of gathering and recording information about what a student knows, is able to do, and is learning to do.
- Evaluation is the process of interpreting assessment information, and determining the extent to which students have attained the curricular outcomes and standards. The quality and merit of a student response, product, or performance is judged using predetermined criteria. Evaluations should be based on many kinds of assessment information including summative, formative, and self-evaluation.
- Reporting is the process of summarizing and clearly communicating the information collected through assessment and evaluation with students, **parents/guardians**, and administrators. Reporting may take various forms and may be conducted formally or informally. Through the process of reporting, teachers, parents/guardians, students, and administrators are encouraged to discuss a student's performance and identify strategies for future progress and achievement.

2. Assessment, evaluation and reporting procedures shall assist educators to:

Adopted: April 12 '05	Legal References: Public School Act
Revised:	

 ACADEMIC ACHIEVEMENT: Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning	N.E.P.N. CODE:	IK
---	-----------------------	-----------

- Make informed decisions regarding the educational progress and development of individual students
- Provide communication between teachers, students, and parents/guardians to inform instruction and improve learning
- Share with **a student and his/her parents/guardians** the extent to which **s/he** has achieved curricular goals and outcomes

3. Assessment, evaluation and reporting of student learning will:

- Focus on individual student development in relation to curricular outcomes established by Manitoba Education Citizenship and Youth
- Be a continuous process, which occurs as an integral part of the teaching and learning process; therefore, it will **guide new action** and instruction
- Inform students and parents/guardians about the goals and outcomes of each curriculum, the expectations for the student, and the means of assessment
- Be based on varied techniques to give due consideration to each student's needs, abilities and interests
- Provide constructive feedback, which focuses on each student's growth and achievement as a learner
- Engage students in the assessment of their learning
- Reflect Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada (Appendix I or www.education.ualberta.ca/educ/)

4. Role of the Student


Students actively involved in their own learning can be successful; students have rights and responsibilities:

- Students have the right to receive regular testing and evaluation of academic performance and achievement (PSA 58.9)
- Students have the right to be informed about the purposes of assessment, evaluation and reporting and about the relevance of the outcomes.
- Students have the right and the responsibility to participate in goal setting, planning, self-assessment and the monitoring of their progress.
- Students are responsible for completing assignments and other related work required by teachers or other employees of the school division or district. (PSA 58.10)
- Students are responsible for representing their work in an ethical manner.

5. Role of the Parent/Guardian

Parents/guardians/guardians can enhance their children's learning and assist to establish a foundation for lifelong learning; they have rights and responsibilities:

Adopted: <i>April 12 '05</i>	Legal References: Public School Act
Revised:	

 ACADEMIC ACHIEVEMENT: Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning	N.E.P.N. CODE:	IK
---	-----------------------	-----------

- A parent has the right to be informed regularly about the attendance, behaviour and academic achievement of his or her child in school. (PSA 58.6)
- A parent is responsible for consulting with his/her child's teacher or other employees of the school division responsible for the child's program and academic achievement. (PSA. 58.6)
- A parent has the right to receive information about programs available to his or her child. (PSA 58.6)
- A parent has the responsibility to take all reasonable measures to ensure his or her child attends school regularly. (PSA 58.6)

III. PROCEDURES

I. Responsibilities:


A. Every teacher shall:

- Design, adapt, develop, and choose on-going assessment methods and tools for all students which are fair, and appropriate for the age, ability, background, prior experience, and grade level of the students. Assessment methods and tools are to reflect Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada (Appendix I, Section A I)
- Administer varied assessments
- Collect and use assessment results when planning teaching, developing program, and making decisions about individual students (Appendix I, Section A II)
- Use grading procedures which are consistent with provincial policies and curricular outcomes
- Communicate expectations, assessment/evaluation criteria, results, and recommendations for student growth to students, parents and administrators. Judging and scoring are to reflect Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada (Appendix I, Section A III)
- Communicate expectations regarding academic honesty to students and parents/guardians
- Provide for the school administration, parents/guardians and students, at the beginning of each course or program:
 1. A program plan based on the prescribed curricula and student needs
 2. A description of student evaluation procedures
- Report progress and results in relation to curriculum outcomes to parent/guardians and students as per Policy IKAB: Reporting on Student Learning. Procedures should reflect Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada (Appendix I, Section A IV).

B. The school principal shall:

- Develop, with a school's instructional staff, a student assessment/evaluation/reporting plan for the school, and submit it annually to the Superintendent of Schools and CEO and CEO or designate(s)
- Review on an annual basis each teacher's program plan and evaluation procedures

Adopted: <i>April 12 '05</i>	Legal References: Public School Act
Revised:	

	ACADEMIC ACHIEVEMENT: Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning	N.E.P.N. CODE:	IK
---	---	-----------------------	-----------

- Ensure that school procedures reflect LRSD Policy IKAB: Reporting on Student Learning and Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada (Appendix I, Section A V).

C. The Superintendent of Schools and CEO shall:

- Receive a copy of each school's Assessment, Evaluation and Reporting Plan
- Support implementation of divisional policy and guidelines, through professional development training and other means

2. Individual Education Plans

When a student's curriculum has been significantly altered, an Individual Education Plan will describe his/her program and assessment plan. (See Policy IHBA: Special Education: Individual Education Plan (IEP) Development.)

3. Appeals

A student and/or his/her parent have the right to appeal an evaluation of the student's work. The process to be followed is outlined in *Procedure for Dealing With Concerns in the Louis Riel School Division* September 9, 2002, (Policy BC, Appendix E) beginning with a meeting with the teacher to review the evaluation.

4. Reporting on Student Learning

Procedures for reporting on student learning shall comply with Policy IKAB-Reporting on Student Learning.

REFERENCES

Manitoba Education Citizenship and Youth (www.edu.gov.mb.ca) documents including:

- Towards Inclusion: A Handbook for Individualized Programming Designation, Senior Years
- Towards Inclusion: A Handbook for Modified Course Designation, Senior 1-4
- Individual Educational Planning – A Handbook for Developing and Implementing IEPs, Early to Senior Years
- Reporting on Student Progress and Achievement
- Success For All Learners

Policy BC, Appendix E, Louis Riel School Division Protocol for the Resolution of Concerns
Principles of Fair Student Assessment Practices for Education in Canada. (1993) Edmonton,

Alberta: Joint Advisory Committee, Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation (or www.education.ualberta.ca/educ/)

Adopted:	April 12 '05	Legal References: Public School Act
Revised:		

IK – ACADEMIC ACHIEVEMENT:
Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning

Appendix A



Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada

The *Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada* contains a set of principles and related guidelines generally accepted by professional organizations* as indicative of fair assessment practice within the Canadian educational context. Assessments depend on professional judgment; the principles and related guidelines presented in this document identify the issues to consider in exercising this professional judgment and in striving for the fair and equitable assessment of all students.

Assessment is broadly defined in the *Principles* as the process of collecting and interpreting information that can be used (i) to inform students, and their parents/guardians where applicable, about the progress they are making toward attaining the knowledge, skills, attitudes, and behaviours to be learned or acquired, and (ii) to inform the various personnel who make educational decisions (instructional, diagnostic, placement, promotion, graduation, curriculum planning, program development, policy) about students.

Principles and related guidelines are set out for both developers and users of assessments. Developers include people who construct assessment methods and people who set policies for particular assessment programs. Users include people who select and administer assessment methods, commission assessment development services, or make decisions on the basis of assessment results and findings. The roles may overlap, as when a teacher or instructor develops and administers an assessment instrument and then scores and interprets the students' responses, or when a ministry or department of education or local school system commissions the development and implementation of an assessment program and scoring services and makes decisions on the basis of the assessment results.

* This document is a foundation document for curricula and assessment in the Province of Manitoba.

The *Principles of Fair Student Assessment Practices for Education in Canada* was developed by a Working Group guided by a Joint Advisory Committee. The Joint Advisory Committee included two representatives appointed by each of the following professional organizations: Canadian Education Association, Canadian School Boards Association, Canadian Association for School Administrators, Canadian Teachers' Federation, Canadian Guidance and Counselling Association, Canadian Association of School Psychologists, Canadian Council for Exceptional Children, Canadian Psychological Association, and Canadian Society for the Study of Education. In addition, the Joint Advisory Committee included a representative of the Provincial and Territorial Ministries and Departments of Education.

IK – ACADEMIC ACHIEVEMENT:**Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning****Appendix A**

Financial support for the development and dissemination of the *Principles* was provided principally by the Walter and Duncan Gordon Charitable Foundation, with additional support provided by various Faculties, Institutes, and Colleges of Education and Provincial and Territorial Ministries and Departments of Education in Canada. This support is gratefully acknowledged.

The *Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada* is the product of a comprehensive effort to reach consensus on what constitutes sound principles to guide the fair assessment of students. The principles and their related guidelines should be considered neither exhaustive nor mandatory; however, organizations, institutions, and individual professionals who endorse them are committing themselves **to endeavour to follow their intent and spirit** so as to achieve fair and equitable assessments of students.

Organization and Use of the Principles

The principles and their related guidelines are organized in two parts. Part A is directed at assessments carried out by teachers at the elementary and secondary school levels. Part A is also applicable at the post-secondary level with some modifications, particularly with respect to whom assessment results are reported. Part B is directed at standardized assessments developed external to the classroom by commercial test publishers, provincial and territorial ministries and departments of education, and local school jurisdictions.

Five general principles of fair assessment practices are provided in each Part. Each principle is followed by a series of guidelines for practice. In the case of Part A where no prior sets of standards for fair practice exist, a brief comment accompanies each guideline to help clarify and illuminate the guideline and its application. The Joint Advisory Committee recognizes that in the field of assessment some terms are defined or used differently by different groups of people. To maintain as much consistency in terminology as possible, an attempt has been made to employ generic terms in the *Principles*.

A. Classroom Assessments

Part A is directed toward the development and selection of assessment methods and their use in the classroom by teachers. Based on the conceptual framework provided in the *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students* (1990), it is organized around five interrelated themes:

- I. Developing and Choosing Methods for Assessment**
- II. Collecting Assessment Information**
- III. Judging and Scoring Student Performance**
- IV. Summarizing and Interpreting Results**
- V. Reporting Assessment Findings**

The Joint Advisory Committee acknowledges that not all of the guidelines are equally applicable in all circumstances. However, consideration of the full set of principles and guidelines within Part A should help to achieve fairness and equity for the students to be assessed.

IK – ACADEMIC ACHIEVEMENT:**Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning****Appendix A****I. Developing and Choosing Methods for Assessment**

Assessment methods should be appropriate for and compatible with the purpose and context of the assessment.

Assessment method is used here to refer to the various strategies and techniques that teachers might use to acquire assessment information. These strategies and techniques include, but are not limited to, observations, text- and curriculum embedded questions and tests, paper-and-pencil tests, oral questioning, benchmarks or reference sets, interviews, peer-and self-assessments, standardized criterion- referenced and norm-referenced tests, performance assessments, writing samples, exhibitions, portfolio assessment, and project and product assessments. Several labels have been used to describe subsets of these alternatives, with the most common being "direct assessment," "authentic assessment," "performance assessment," and "alternative assessment." However, for the purpose of the *Principles*, the term assessment method has been used to encompass all the strategies and techniques that might be used to collect information from students about their progress toward attaining the knowledge, skills, attitudes, or behaviours to be learned.

1. Assessment methods should be developed or chosen so that inferences drawn about the knowledge, skills, attitudes, and behaviours possessed by each student are valid and not open to misinterpretation.

Validity refers to the degree to which inferences drawn from assessments results are meaningful. Therefore, development or selection of assessment methods for collecting information should be clearly linked to the purposes for which inferences and decisions are to be made. For example, to monitor the progress of students as proofreaders and editors of their own work, it is better to assign an actual writing task, to allow time and resources for editing (dictionaries, handbooks, etc.), and to observe students for evidence of proofreading and editing skill as they work than to use a test containing discrete items on usage and grammar that are relatively devoid of context.

2. Assessment methods should be clearly related to the goals and objectives of instruction, and be compatible with the instructional approaches used.

To enhance validity, assessment methods should be in harmony with the instructional objectives to which they are referenced. Planning an assessment design at the same time as planning instruction will help integrate the two in meaningful ways. Such joint planning provides an overall perspective on the knowledge, skills, attitudes, and behaviours to be learned and assessed, and the contexts in which they will be learned and assessed.

3. When developing or choosing assessment methods, consideration should be given to the consequences of the decisions to be made in light of the obtained information.

The outcomes of some assessments may be more critical than others. For example, misinterpretation of the level of performance on an end-of-unit test may result in incorrectly holding a student from proceeding to the next instructional unit in a continuous progress situation. In such "high-stake" situations, every effort should be made to ensure the assessment method will yield consistent and valid results. "Low stake" situations, such as determining if a student has correctly completed an in-class assignment, can be less stringent. Low stake assessments are often repeated during the course of a reporting period using a variety of methods. If the results are aggregated to form a summary comment or grade, the summary will have greater consistency and validity than its component elements.

4. More than one assessment method should be used to ensure comprehensive and consistent indications of student performance.

To obtain a more complete picture or profile of a student's knowledge, skills, attitudes, or behaviours, and to discern consistent patterns and trends, more than one assessment method should be used. Student knowledge might be assessed using completion items; process or reasoning skills might be assessed by observing performance on a relevant task; evaluation skills might be assessed by reflecting upon the discussion with a student about what materials to include in a portfolio. Self-assessment may help to clarify and add meaning to the assessment of a written communication, science project, piece of art work,

IK – ACADEMIC ACHIEVEMENT:**Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning****Appendix A**

or an attitude. Use of more than one method will also help minimize inconsistency brought about by different sources of measurement error (for example, poor performance because of an “off-day”; lack of agreement among items included in a test, rating scale, or questionnaire; lack of agreement among observers; instability across time).

5. Assessment methods should be suited to the backgrounds and prior experiences of students.

Assessment methods should be free from bias brought about by student factors extraneous to the purpose of the assessment. Possible factors to consider include culture, developmental stage, ethnicity, gender, socio-economic background, language, special interests, and special needs. Students' success in answering questions on a test or in an oral quiz, for example, should not be dependent upon prior cultural knowledge, such as understanding an allusion to a cultural tradition or value, unless such knowledge falls within the content domain being assessed. All students should be given the same opportunity to display their strengths.

6. Content and language that would generally be viewed as sensitive, sexist, or offensive should be avoided.

The vocabulary and problem situation in each test item or performance task should not favour or discriminate against any group of students. Steps should be taken to ensure that stereotyping is not condoned. Language that might be offensive to particular groups of students should be avoided. A judicious use of different roles for males and females and for minorities and the careful use of language should contribute to more effective and, therefore, fairer assessments.

7. Assessment instruments translated into a second language or transferred from another context or location should be accompanied by evidence that inferences based on these instruments are valid for the intended purpose.

Translation of an assessment instrument from one language to another is a complex and demanding task. Similarly, the adoption or modification of an instrument developed in another country is often not simple and straightforward. Care must be taken to ensure that the results from translated and imported instruments are not misinterpreted or misleading.

II. Collecting Assessment Information**Students should be provided with a sufficient opportunity to demonstrate the knowledge, skills, attitudes, or behaviours being assessed.**

Assessment information can be collected in a variety of ways (observations, oral questioning, interviews, oral and written reports, paper-and-pencil tests). The guidelines which follow are not all equally applicable to each of these procedures.

1. Students should be told why assessment information is being collected and how this information will be used.

Students who know the purpose of an assessment are in a position to respond in a manner that will provide information relevant to that purpose. For example, if students know that their participation in a group activity is to be used to assess cooperative skills, they can be encouraged to contribute to the activity. If students know that the purpose of an assessment is to diagnose strengths and weaknesses rather than to assign a grade, they can be encouraged to reveal weaknesses as well as strengths. If the students know that the purpose is to assign a grade, they are well advised to respond in a way that will maximize strength. This is especially true for assessment methods that allow students to make choices, such as with optional writing assignments or research projects.

IK – ACADEMIC ACHIEVEMENT:**Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning****Appendix A****2. Assessment procedures should be used under conditions suitable to purpose and form.**

Optimum conditions should be provided for obtaining data from and information about students so as to maximize the validity and consistency of the data and information collected. Common conditions include such things as proper light and ventilation, comfortable room temperature, and freedom from distraction (e.g., movement in and out of the room, noise). Adequate work-space, sufficient materials, and adequate time limits appropriate to the purpose and form of the assessment are also necessary. For example, if the intent is to assess student participation in a small group, adequate work space should be provided for each student group, with sufficient space between subgroups so that the groups do not interfere with or otherwise influence one another and so that the teacher has the same opportunity to observe and assess each student within each group.

3. In assessments involving observations, checklists, or rating scales, the number of characteristics to be assessed at one time should be small enough and concretely described so that the observations can be made accurately.

Student behaviours often change so rapidly that it may not be possible simultaneously to observe and record all the behaviour components. In such instances, the number of components to be observed should be reduced and the components should be described as concretely as possible. One way to manage an observation is to divide the behaviour into a series of components and assess each component in sequence. By limiting the number of components assessed at one time, the data and information become more focused, and time is not spent observing later behaviour until prerequisite behaviours are achieved.

4. The directions provided to students should be clear, complete, and appropriate for the ability, age and grade level of the students.

Lack of understanding of the assessment task may prevent maximum performance or display of the behaviour called for. In the case of timed assessments, for example, teachers should describe the time limits, explain how students might distribute their time among parts for those assessment instruments with parts, and describe how students should record their responses. For a portfolio assessment, teachers should describe the criteria to be used to select the materials to be included in a portfolio, who will select these materials, and, if more than one person will be involved in the selection process, how the judgments from the different people will be combined. Where appropriate, sample material and practice should be provided to further increase the likelihood that instructions will be understood.

5. In assessments involving selection items (e.g., true-false, multiple-choice), the directions should encourage students to answer all items without threat of penalty.

A correction formula is sometimes used to discourage "guessing" on selection items. The formula is intended to encourage students to omit items for which they do not know the answer rather than to "guess" the answer. Because research evidence indicates that the benefits expected from the correction are not realized, the use of the formula is discouraged. Students should be encouraged to use whatever partial knowledge they have when choosing their answers, and to answer all items.

6. When collecting assessment information, interactions with students should be appropriate and consistent.

Care must be taken when collecting assessment information to treat all students fairly. For example, when oral presentations by students are assessed, questioning and probes should be distributed among the students so that all students have the same opportunity to demonstrate their knowledge. While writing a paper-and pencil test, a student may ask to have an ambiguous item clarified, and, if warranted, the item should be explained to the entire class.

IK – ACADEMIC ACHIEVEMENT:**Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning****Appendix A****7. Unanticipated circumstances that interfere with the collection of assessment information should be noted and recorded.**

Events such as a fire drill, an unscheduled assembly, or insufficient materials may interfere in the way in which assessment information is collected. Such events should be recorded and subsequently considered when interpreting the information obtained.

8. A written policy should guide decisions about the use of alternate procedures for collecting assessment information from students with special needs and students whose proficiency in the language of instruction is inadequate for them to respond in the anticipated manner.

It may be necessary to develop alternative assessment procedures to ensure a consistent and valid assessment of those students who, because of special needs or inadequate language, are not able to respond to an assessment method (for example, oral instead of written format, individual instead of group administered, translation into first language, providing additional time). The use of alternate procedures should be guided by a written policy developed by teachers, administrators, and other jurisdictional personnel.

III. Judging and Scoring Student Performance**Procedures for judging or scoring student performance should be appropriate for the assessment method used and be consistently applied and monitored.**

Judging and scoring refers to the process of determining the quality of a student's performance, the appropriateness of an attitude or behaviour, or the correctness of an answer. Results derived from judging and scoring may be expressed as written or oral comments, ratings, categorizations, letters, numbers, or as some combination of these forms.

1. Before an assessment method is used, a procedure for scoring should be prepared to guide the process of judging the quality of a performance or product, the appropriateness of an attitude or behaviour, or the correctness of an answer.

To increase consistency and validity, properly developed scoring procedures should be used. Different assessment methods require different forms of scoring. Scoring selection items (true-false, multiple-choice, matching) requires the identification of the correct or, in some instances, best answer.

Guides for scoring essays might include factors such as the major points to be included in the "best answer" or models or exemplars corresponding to different levels of performance at different age levels and against which comparisons can be made. Procedures for judging other performances or products might include specification of the characteristics to be rated in performance terms and, to the extent possible, clear descriptions of the different levels of performance or quality of a product.

2. Before an assessment method is used, students should be told how their responses or the information they provide will be judged or scored.

Informing students prior to the use of an assessment method about the scoring procedures to be followed should help ensure that similar expectations are held by both students and their teachers.

3. Care should be taken to ensure that results are not influenced by factors that are not relevant to the purpose of the assessment.

Various types of errors occur in scoring, particularly when a degree of subjectivity is involved (e.g., marking essays, rating a performance, judging a debate). For example, if the intent of a written communication is to assess content alone, the scoring should not be influenced by stylistic factors such as vocabulary and sentence structure. Personal bias errors are indicated by a general tendency to rate all students in approximately the same way (e.g., too generously or too severely). Halo effects can occur when a rater's general impression of a student influences the rating of individual characteristics or when a previous rating influences a subsequent rating. Pooled results from two or more independent raters (teachers, other students) will generally produce a more consistent description of student performance than a result obtained from a single rater. In combining results, the personal biases of individual raters tend to cancel one another.

IK – ACADEMIC ACHIEVEMENT:**Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning****Appendix A**4. Comments formed as part of scoring should be based on the responses made by the students and presented in a way that students can understand and use them.

Comments, in oral and written form, are provided to encourage learning and to point out correctable errors or inconsistencies in performance. In addition, comments can be used to clarify a result. Such feedback should be based on evidence pertinent to the learning outcomes being assessed.

5. Any changes made during scoring should be based upon a demonstrated problem with the initial scoring procedure. The modified procedure should then be used to re-score all previously scored responses.

Anticipating the full range of student responses is a difficult task for several forms of assessment. There is always the danger that unanticipated responses or incidents that are relevant to the purposes of the assessment may be overlooked. Consequently, scoring should be continuously monitored for unanticipated responses and these responses should be taken into proper account.

6. An appeal process should be described to students at the beginning of each school year or course of instruction that they may use to appeal a result.

Situations may arise where a student believes a result incorrectly reflects his/her level of performance. A procedure by which students can appeal such a situation should be developed and made known to them. This procedure might include, for example, checking for addition or other recording errors or, perhaps, judging or scoring by a second qualified person.

IV. Summarizing and Interpreting Results**Procedures for summarizing and interpreting assessment results should yield accurate and informative representations of a student's performance in relation to the goals and objectives of instruction for the reporting period.**

Summarizing and interpreting results refers to the procedures used to combine assessment results in the form of summary comments and grades which indicate both a student's level of performance and the valuing of that performance.

1. Procedures for summarizing and interpreting results for a reporting period should be guided by a written policy.

Summary comments and grades, when interpreted, serve a variety of functions. They inform students of their progress. Parents, teachers, counsellors, and administrators use them to guide learning, determine promotion, identify students for special attention (e.g., honours, remediation), and to help students develop future plans. Comments and grades also provide a basis for reporting to other schools in the case of school transfer and, in the case of senior high school students, post-secondary institutions and prospective employers. They are more likely to serve their many functions and those functions are less likely to be confused if they are guided by a written rationale or policy sensitive to these different needs. This policy should be developed by teachers, school administrators, and other jurisdictional personnel in consultation with representatives of the audiences entitled to receive a report of summary comments and grades.

2. The way in which summary comments and grades are formulated and interpreted should be explained to students and their parents/guardians.

Students and their parents/guardians have the "right-to-know" how student performance is summarized and interpreted. With this information, they can make constructive use of the findings and fully review the assessment procedures followed. It should be noted that some aspects of summarizing and interpreting are based upon a teacher's best judgment of what is good or appropriate. This judgment is derived from training and experience and may be difficult to describe specifically in advance. In such circumstances, examples might be used to show how summary comments and grades were formulated and interpreted.

IK – ACADEMIC ACHIEVEMENT:**Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning****Appendix A**

3. The individual results used and the process followed in deriving summary comments and grades should be described in sufficient detail so that the meaning of a summary comment or grade is clear.

Summary comments and grades are best interpreted in the light of an adequate description of the results upon which they are based, the relative emphasis given to each result, and the process followed to combine the results. Many assessments conducted during a reporting period are of a formative nature. The intent of these assessments (e.g., informal observations, quizzes, text-and-curriculum embedded questions, oral questioning) is to inform decisions regarding daily learning, and to inform or otherwise refine the instructional sequence. Other assessments are of a summative nature. It is the summative assessments that should be considered when formulating and interpreting summary comments and grades for the reporting period.

4. Combining disparate kinds of results into a single summary should be done cautiously. To the extent possible, achievement, effort, participation, and other behaviours should be graded separately.

A single comment or grade cannot adequately serve all functions. For example, letter grades used to summarize achievement are most meaningful when they represent only achievement. When they include other aspects of student performance such as effort, amount (as opposed to quality) of work completed, neatness, class participation, personal conduct, or punctuality, not only do they lose their meaningfulness as a measure of achievement, but they also suppress information concerning other important aspects of learning and invite inequities. Thus, to more adequately and fairly summarize the different aspects of student performance, letter grades for achievement might be complemented with alternate summary forms (e.g., checklists, written comments) suitable for summarizing results related to these other behaviours.

5. Summary comments and grades should be based on more than one assessment result so as to ensure adequate sampling of broadly defined learning outcomes.

More than one or two assessments are needed to adequately assess performance in multi-facet areas such as Reading. Under-representation of such broadly defined constructs can be avoided by ensuring that the comments and grades used to summarize performance are based on multiple assessments, each referenced to a particular facet of the construct.

6. The results used to produce summary comments and grades should be combined in a way that ensures that each result receives its intended emphasis or weight.

When the results of a series of assessments are combined into a summary comment, care should be taken to ensure that the actual emphasis placed on the various results matches the intended emphasis for each student. When numerical results are combined, attention should be paid to differences in the variability, or spread, of the different sets of results and appropriate account taken where such differences exist. If, for example, a grade is to be formed from a series of paper-and-pencil tests, and if each test is to count equally in the grade, then the variability of each set of scores must be the same.

7. The basis for interpretation should be carefully described and justified.

Interpretation of the information gathered for a reporting period for a student is a complex and, at times, controversial issue. Such information, whether written or numerical, will be of little interest or use if it is not interpreted against some pertinent and defensible idea of what is good and what is poor. The frame of reference used for interpretation should be in accord with the type of decision to be made. Typical frames of reference are performance in relation to pre-specified standards, performance in relation to peers, performance in relation to aptitude or expected growth, and performance in terms of the amount of improvement or amount learned. If, for example, decisions are to be made as to whether or not a student is ready to move to the next unit in an instructional sequence, interpretations based on pre-specified standards would be most relevant.

IK – ACADEMIC ACHIEVEMENT:**Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning****Appendix A****8. Interpretations of assessment results should take account of the backgrounds and learning experiences of the students.**

Assessment results should be interpreted in relation to a student's personal and social context. Among the factors to consider are age, ability, gender, language, motivation, opportunity to learn, self-esteem, socio-economic background, special interests, special needs, and "test-taking" skills. Motivation to do school tasks, language capability, or home environment can influence learning of the concepts assessed, for example. Poor reading ability, poorly developed psycho-motor or manipulative skills, lack of test-taking skills, anxiety, and low self-esteem can lead to lower scores. Poor performance in an assessment may be attributable to a lack of opportunity to learn because required learning materials and supplies were not available, learning activities were not provided, or inadequate time was allowed for learning. When a student performs poorly, the possibility that one or more factors such as these might have interfered with a student's response or performance should be considered.

9. Assessment results that will be combined into summary comments and grades should be stored in a way that ensures their accuracy at the time they are summarized and interpreted.

Comments and grades and their interpretations, formulated from a series of related assessments, can be no better than the data and information upon which they are based. Systematic data control minimizes errors which would otherwise be introduced into a student's record or information base, and provides protection of confidentiality.

10. Interpretations of assessment results should be made with due regard for limitations in the assessment methods used, problems encountered in collecting the information and judging or scoring it, and limitations in the basis used for interpretation.

To be valid, interpretations must be based on results determined from assessment methods that are relevant and representative of the performance assessed. Administrative constraints, the presence of measurement error, and the limitations of the frames of reference used for interpretation also need to be accounted for.

V. Reporting Assessment Findings

Assessment reports should be clear, accurate, and of practical value to the audiences for whom they are intended.

1. The reporting system for a school or jurisdiction should be guided by a written policy. Elements to consider include such aspects as audiences, medium, format, content, level of detail, frequency, timing, and confidentiality.

The policy to guide the preparation of school reports (e.g., reports of separate assessments; reports for a reporting period) should be developed by teachers, school administrators, and other jurisdictional personnel in consultation with representatives of the audiences entitled to receive a report. Cooperative participation not only leads to more adequate and helpful reporting, but also increases the likelihood that the reports will be understood and used by those for whom they are intended.

2. Written and oral reports should contain a description of the goals and objectives of instruction to which the assessments are referenced.

The goals and objectives that guided instruction should serve as the basis for reporting. A report will be limited by a number of practical considerations, but the central focus should be on the instructional objectives and the types of performance that represent achievement of these objectives.

3. Reports should be complete in their descriptions of strengths and weaknesses of students, so that strengths can be built upon and problem areas addressed.

Reports can be incorrectly slanted towards "faults" in a student or toward giving unqualified praise. Both biases reduce the validity and utility of assessment. Accuracy in reporting strengths and weaknesses helps to reduce systematic error and is essential for stimulating and reinforcing improved performance. Reports

IK – ACADEMIC ACHIEVEMENT:**Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning****Appendix A**

should contain the information that will assist and guide students, their parents/guardians, and teachers to take relevant follow-up actions.

4. The reporting system should provide for conferences between teachers and parents/guardians. Whenever it is appropriate, students should participate in these conferences.

Conferences scheduled at regular intervals and, if necessary, upon request provide parents/guardians and, when appropriate, students with an opportunity to discuss assessment procedures, clarify and elaborate their understanding of the assessment results, summary comments and grades, and reports, and, where warranted, to work with teachers to develop relevant follow-up activities or action plans.

5. An appeal process should be described to students and their parents/guardians at the beginning of each school year or course of instruction that they may use to appeal a report.

Situations may arise where a student and his/her parents/guardian believe the summary comments and grades inaccurately reflect the level of performance of the student. A procedure by which they can appeal such a situation should be developed and made known to them (for example, in a school handbook or newsletter provided to students and their parents/guardians at the beginning of the school year).

6. Access to assessment information should be governed by a written policy that is consistent with applicable laws and with basic principles of fairness and human rights.

A written policy, developed by teachers, administrators, and other jurisdictional personnel, should be used to guide decisions regarding the release of student assessment information. Assessment information should be available to those people to whom it applies -- students and their parents/guardians, and to teachers and other educational personnel obligated by profession to use the information constructively on behalf of students. In addition, assessment information might be made available to others who justify their need for the information (e.g., postsecondary institutions, potential employers, researchers). Issues of informed consent should also be addressed in this policy.

7. Transfer of assessment information from one school to another should be guided by a written policy with stringent provisions to ensure the maintenance of confidentiality.

To make a student's transition from one school to another as smooth as possible, a clear policy should be prepared indicating the type of information to go with the student and the form in which it will be reported. Such a policy, developed by jurisdictional and ministry personnel, should ensure that the information transferred will be sent by and received by the appropriate person within the "sending" and "receiving" schools respectively.

B. Assessments Produced External to the Classroom

Part B applies to the development and use of standardized assessment methods used in student admissions, placement, certification, and educational diagnosis, and in curriculum and program evaluation. These methods are primarily developed by commercial test publishers, ministries and departments of education, and local school systems.

For the rest of Part B of the document, please see:

http://www.education.ualberta.ca/educ/psych/crame/files/eng_prin.pdf

References

Code of Fair Testing Practices for Education. (1988). Washington, D.C.: Joint Committee on Testing Practices.

Guidelines for Educational and Psychological Testing. (1986). Ottawa, Ont.: Canadian Psychological Association.

IK – ACADEMIC ACHIEVEMENT:**Assessment, Evaluation and Reporting of Student Learning****Appendix A**

Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students. (1990).
Washington: D.C.: American Federation of Teachers, National Council on
Measurement in Education, and National Educational Association.

The membership of the Working Group (WG) that developed the *Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada* and of the Joint Advisory Committee that oversaw the development was as follows:

Marvin Betts	Michael Jackson	Jean Pettifor
Gary Broker	Michel Laurier (WG)	Sharon Robertson
Clement Dassa (WG)	Tom Maguire (WG)	Don Saklofske
Dick Dodds	Romulo Magsino	Marvin Simner
Tom Dunn (WG)	Linda McAlpine	Marielle Simon (WG)
Bob Gilchrist	Allan McDonald	Ross Traub (WG)
Nicholas Head	Stirling McDowell	Sue Wagner
Douglas Hodgkinson	Craig Melvin	Kim Wolff
Barbara Holmes (WG)	Kathy Oberle (WG)	Todd Rogers

(Chair, Frank Oliva Working Group and Joint Advisory Committee)



DIVISION SCOLAIRE
LOUIS RIEL
SCHOOL DIVISION

POLICIES, GUIDELINES AND PROCEDURES

SUBJECT	N.E.P.N. CODE
COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: GRADES K - 8	IKAB-I

I. POLICY

The Louis Riel School Board recognizes that communication about student learning, whether it occurs in oral or written form, has a profound potential to affect

- a student's belief about his/her capacity for future goal setting and learning;
- parents/guardians' beliefs in their capacity to assist their children's future goal setting for learning;
- decisions of other authorized professionals that arise from their review of students' individual progress reports, as outlined in GUIDELINE 3

Therefore, the Board believes that ongoing communication and reporting about student learning is a core responsibility of all teaching staff, to ensure that information gained through assessment and evaluation activity guides further planning for students, teachers and parents/guardians.

Accordingly, the Board endorses principles and practices for communication about student learning that respect

- individual student needs and abilities, ethical standards, and current research; and
- pertinent legislation and related Board policies


II. GUIDELINES

A. Objectives for communication about student learning include:

1. Provision of
 - a) accurate and clear descriptions of the student's learning of knowledge and skills defined within the curricula that apply to the student's learning program;
 - b) constructive suggestions for further growth and goal setting, for all students, irrespective of their level of progress and achievement
 - c) information about students' social development, work habits and time management, and attendance profile, using methods that are appropriate to the information's purpose and that distinguish it from academic progress and achievement
2. Assessment of individual student progress and achievement in relation to the learning goals or outcomes for the specified reporting period

Adopted:	<i>June 26 '07</i>	Legal References:
Revised:	<i>Draft – Feb. 15 '11</i>	

Page 1 of 4


	COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: GRADES K - 8	N.E.P.N. CODE:	IKAB-1
---	---	---------------------------	---------------

3. Guiding interventions to assist student learning and future program planning by informing appropriate professional audiences; including, but not limited to: clinicians, student service teachers, administrators and other receiving educational institutions, as authorized by Board policy and other legislation.

B. Assessment to inform communication about student learning respects the following principles:

1. Respect for the stipulations of provincial and divisional policy:
 - a) **Manitoba Education** policy, including the documents
 - *Canada Statement of Fair Assessment Practices*
 - *Reporting on Student Progress and Achievement : A Policy Handbook for Teachers, Administrators and Parents, 1997*
 - *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: assessment for learning, assessment, as learning, assessment of learning, 2006*
 - **Provincial Assessment Policy Kindergarten to Grade 12, 2010**
 - b) Divisional policies **IK – Student Achievement** and **IHBA – Development of Individual Education Plans**
2. Use of criterion-referenced information to avoid norm-referenced comparisons of one student's learning to that of other students (See **Appendix C – Guidelines for Assessment, Evaluation and Reporting to Support Learning and to Encourage Student Achievement – Grades K to 8**)
3. Use of various assessment strategies and tools to prepare student progress reports, as described below:
 - a) **Classroom-based strategies**, including but not limited to:
 - daily work samples, learning logs and journals, progress portfolios, observations,
 - conferences with the teacher, self-assessments, peer assessments
 - b) **Progress and achievement assessments**, as measured against established standards for curricular outcomes, including but not limited to:
 - individual projects, including essays, research papers, oral presentations, lab reports;
 - group projects, for example: seminars, science/art displays, plays;
 - samples of student work that reflect student growth in key competencies, including
 - knowledge, facts, concepts and principles,
 - skills, processes and strategies; and
 - c) **Inquiry activities**, including debates, experiments, investigations, survey projects
 - d) **Tests**, including
 - Provincial Assessments, where applicable;
 - School examinations
 - Classroom tests and identified standardized assessment tools

Adopted:	June 26 '07	Legal References:
Revised:	Draft – Feb. 15 '11	


	COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: GRADES K - 8	N.E.P.N. CODE:	IKAB-1
---	---	---------------------------	---------------

4. Use of assessment instruments that reflect the continuum on which learning occurs and integrate those continuum with prescribed curricular outcomes when feasible
5. Written comments and/or indicators to
 - a) describe students' social-emotional development, work habits, attendance profile, and dispositions/attitudes, other than those described in curriculum documents
 - b) distinguish those aspects from academic learning achievement

C. Communication about student learning includes the following elements:

1. Use of formats such as Opening Day Conferences at the beginning of each school year to guide planning for the new school year by students, teachers and parents/guardians
2. Adherence to divisional timelines for student progress conferences and distribution of progress reports
3. Reference to work samples in student progress conferences that may include the student, the parent and the teacher, with opportunities for parents and teachers to discuss concerns as needed, and independently of, the conference
4. Timely provision, by teachers to students and parents/guardians, of
 - a) oral information, which may include a telephone call and/or a student progress conference
 - b) written information, which may include notes, interim reports, and assessments sent for parents/guardians to sign.
5. Use of electronically formatted divisional templates to report student progress and achievement, to adhere to **Manitoba Education** reporting requirements, as authorized by the Superintendent of Schools & CEO or designate(s).
6. Students with programs guided by Individual Education Plans (IEPs) receiving progress reports that conform to the appropriate grade-level divisional templates, as deemed feasible and appropriate during the IEP development process (See **Policy IHBA – Development of Individual Education Plans**)
7. Respect for the Freedom of Information and Protection of Privacy Act and Public Schools Act as they guide access to, and transfer of, assessment information.

Adopted:	<i>June 26 '07</i>	Legal References:
Revised:	<i>Draft – Feb. 15 '11</i>	


	COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: GRADES K - 8	N.E.P.N. CODE:	IKAB-1
---	---	---------------------------	---------------

III. PROCEDURES

- A. The Superintendent of Schools & CEO or designate shall prepare a divisional schedule for assessment, evaluation and reporting to guide the dates of all student progress conferences and progress report distributions, per **Procedures C and D**.
- B. School principals shall prepare school-based schedules that respect the divisional schedule, including school examination dates where applicable, and
 - submit them to the Superintendent of Schools & CEO or designate by September 30 of each school year
 - publicize them to their school communities
- C. Schools will send all written progress reports on divisional templates scheduled as follows to provide information appropriate to the stages of the yearly reporting cycle:
 - 1. **During the first 10 school days of November:** All students will receive a progress report on a divisional template that focuses on work habits, and general capacity of the student to manage the expectations of his/her program; including adaptation to the environment and the grade level.
 - 2. **During the last 10 school days of February:** All students will receive progress reports on the divisional templates appropriate to their grade levels; students in Grades 6 to Grade 12 will have academic achievement reported in percentages.
 - 3. **Before the last day of school in June:** Students will receive a final report to include a final percentage grade by subject for Grades 6-8 and final indicators to show progress and achievement related to learning goals and outcomes in Grades K-8.
- D. Student progress conferences for students will occur twice in the school year, as follows:
 - 1. during the second ten school days of November
 - 2. during the first ten school days of March
- E. Schools will establish and publish communication protocols that ensure on-going and timely communication by teachers to students and parents/guardians as needed.
- F. Procedures related to determining indicators and grades appear in **Appendix C – Guidelines for Assessment, Evaluation and Reporting to Support Learning and to Encourage Student Achievement – Grades K to 8 and in Appendix D Provincial Assessment Policy: Kindergarten to Grade 12, Academic Responsibility, Honesty, and Promotion/Retention**

~~Divisional personnel will collaborate with schools to develop procedures for addressing late/incomplete assignments.~~

Adopted:	June 26 '07	Legal References:
Revised:	Draft – Feb. 15 '11	

	COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: GRADES K - 8	N.E.P.N. CODE:	IKAB-1
---	---	---------------------------	---------------

Appendix C:

- **Guidelines for Assessment, Evaluation and Reporting to Support Learning and to Encourage Student Achievement – Grades K to 8**
- **Glossary of Terms Related to Assessment, Evaluation and Reporting**

Guidelines and Procedures:**1. Grading Procedures**

- Teachers shall use learning goals (general and specific learning outcomes) as the basis for grade determination.
- Teachers shall use criterion-referenced assessment to determine marks and grades rather than interpreting a student's performance in relation to other students.
- Whether an independent or cooperative learning strategy is used, a student's mark shall be based on individual achievement.
- Grades shall not reflect effort, participation, attitude, attendance, **punctuality, and/or** other behaviours unless the specific behaviours are stated parts of a Manitoba Education curriculum document.


2. Reassessment to Reflect Student Achievement Accurately

- Teachers shall provide reasonable opportunities for students to provide evidence of improved achievement related to curricular outcomes.
- Teachers shall adjust a student's grade if new evidence of learning provides a more accurate representation of student achievement.
- When several measures occur for the same or similar knowledge or skill, the more recent evidence shall replace the previous evidence (without penalty), with the teacher employing appropriate professional judgment to consider the consistency of the evidence, for grade determination.

3. Developing Assessment Literate Students

- At appropriate times teachers shall involve students in discussions related to assessment to ensure they understand the purpose(s) of the assessments used in the class and how marks and grades are determined. The discussions should also focus on how assessment(s) can assist both teachers and students.
- Teachers shall involve students in self-assessment and in communicating their achievement and progress.

Adopted:	<i>June 26 '07</i>	Legal References:
Revised:	<i>February 15, '11</i>	

	COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: GRADES K - 8	N.E.P.N. CODE:	IKAB-I
---	---	---------------------------	---------------

4. Record Keeping

- Teachers shall accurately record evidence of student achievement on an ongoing basis.
- Information pertaining to formative assessments shall not be used to determine a student's final grade.
- Evidence of progress and achievement shall be linked to learning goals (general and specific learning outcomes).
- Teachers must note any marks removed for late assignment submissions if they choose this action as a consequence. This will allow calculation of the impact of late submissions on a final grade.

5. Formative Assessment

- Formative assessment shall occur on a regular basis in classrooms.
- Feedback provided to students on formative assignments should be provided through the use of comments, rubrics, checklists, and other strategies, as opposed to marks.

6. Summative Assessment


- Prior to an assessment being used, all students should be informed as to the purpose of the assessment and how their performance will be judged.
- A variety of assessment methods (e.g. having students write, demonstrate, speak) should be employed when gathering evidence of student learning related to curricular outcomes.

7. Reporting Percentage Grades

Grades 6 through Grade 8

- The November reports shall not include percentage grades.
 - The November student progress reports shall be followed by student progress conferences.
- The February and June reports shall include percentage grades.
 - Only information from summative assessments shall determine percentage grades. Summative assessments from September to January will be considered in the calculation of the February percentage grade. Summative assessments from February to June will be considered in the calculation of the June percentage grade.
 - The February student progress reports shall be followed by student progress conferences in March.
- To calculate the percentage grades reported in February and June, and to encourage a student's continued improvement and learning, the teacher shall employ professional judgement to consider the relative importance between the


Adopted:	<i>June 26 '07</i>	Legal References:
Revised:	<i>February 15, '11</i>	

	COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: GRADES K - 8	N.E.P.N. CODE:	IKAB-I
---	---	---------------------------	---------------

most recent evidence of achievement and the most consistent level of achievement.

- In February, a percentage grade below 40% may be reported as insufficient evidence (IN) to maintain a student's dignity. In these cases parents must receive written notice of the percentage grade and a learning plan must be implemented (or reviewed) for the student.
- In June, a final percentage grade below 40% may be reported as insufficient evidence of achievement (IN), in exceptional circumstances. In these cases parents must be notified in writing.

Adopted:	<i>June 26 '07</i>	Legal References:
Revised:	<i>February 15, '11</i>	

	COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: GRADES K - 8	N.E.P.N. CODE:	IKAB-I
---	---	---------------------------	---------------

Glossary

Assessment: Assessment is the systematic process of gathering information about what a student knows, a student is able to do, and a student is learning to do.

Assessment as Learning: Assessment as learning occurs when students reflect on their own learning and make adjustments so that they achieve deeper understanding.

Collaborative Learning: An approach to learning that stresses, in general, the importance of such factors as teamwork, interdependence, and interaction among students. Examples of collaborative learning could include small-group learning projects, cooperative learning, and peer tutoring.

Criterion-Referenced: Criterion-referenced assessment occurs when a teacher assesses or evaluates a student's achievement in relation to stated learning outcome.

Evaluation: The process of making judgements and decisions based on the interpretation of evidence gathered through assessment for communicating student achievement.

Formative Assessment (Assessment for Learning): Assessment for learning occurs when assessment is designed to provide direction for improvement and/or adjustment to a program for individual students or for a whole class e.g., observation, quizzes, homework, instructional questions, initial drafts/attempts. Assessment for learning should offer students descriptive and frequent feedback.

Grade (Grading): A grade is the number reported at the end of a period as a summary statement of student performance.

Mark (Marking): A mark is the number, letter, or score given to a test or performance.

Norm-Referenced: Norm-referenced assessment occurs when a teacher assesses or evaluates a student's achievement in relation to other students within a class, across classes, or with other schools.


Outcomes: Outcomes are descriptions of the knowledge and skills that students are expected to know and are able to do at the completion of a course or a unit of study.

Provincial Standard: Provincial standards describe the expected level of student performance in relation to grade-specific and subject-specific outcomes.

Reliability: The degree to which an assessment or instrument is able to measure consistently a characteristic or attribute.

Reporting: Reporting is the process of summarizing and clearly communicating the data collected through assessment and evaluation to students, parents, and administrators. Reporting may take various forms and may be done formally or informally. Through the process of reporting, teachers, parents, students, administrators, and other professionals are encouraged to discuss a student's achievement and plan for future success.

Adopted:	<i>June 26 '07</i>	Legal References:
Revised:	<i>February 15, '11</i>	

	COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: GRADES K - 8	N.E.P.N. CODE:	IKAB-I
---	---	---------------------------	---------------

Rubric: A rubric is a fixed scale and specific set of criteria that describes what performance should look like at each point on the scale. Usually a rubric has between three and five levels.

Self-assessment: Self-assessment involves students reflecting on their work and performance to gain insight into their progress. To be effective teachers need to train students to be good self-assessors and allow them many opportunities to hone their skills in this area.

Summative Assessment (Assessment of Learning): Assessment of learning occurs when assessment and evaluation is designed to provide information (evidence) for making judgements about a student's achievements at the end of a sequence of instruction, e.g., final drafts/attempts, tests, exams, assignments, projects, performances.

Validity: The degree to which test instruments and tasks measure the attribute(s) that they were intended to measure.

References

Manitoba Education and Training, *Reporting on Student Progress and Achievement: A Policy Handbook for Teachers, Administrators and Parents*. Winnipeg, 1997

Manitoba Education, Citizenship and Youth, *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Winnipeg, 2006


O'Connor, K., *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards*. Skylight/Pearson, Glenview, IL, 2002

Information retrieved from the State of Victoria (Department of Education & Training) website on March 5, 2006.
<http://www.sofweb.vic.edu.au/blueprint/fs1/assessment/glossary.htm> © State of Victoria (Department of Education & Training), 2002

Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada, Edmonton, Alberta: Joint Advisory Committee, 1993

Manitoba Education, *Provincial Assessment Policy Kindergarten to Grade 12: Academic Responsibility, Honesty, and Promotion/Retention*. 2010

Adopted:	June 26 '07	Legal References:
Revised:	February 15, '11	

	COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: GRADES K - 12	N.E.P.N. CODE:	IKAB-1 and 2
---	--	---------------------------	-------------------------

**Appendix D:
Provincial Assessment Policy*
Kindergarten to Grade 12
Academic Responsibility, Honesty, and Promotion/Retention**

Policy


Teachers also have important responsibilities in supporting the learning of all students. Their responsibilities include the following:

1. **Establish and clearly communicate expectations regarding assignments.**
Assignment requirements and assessment criteria should be discussed with students. Teachers communicate to students the intended learning outcomes, the nature of the products and performances, and the criteria for judging the evidence of learning. Teachers should be prepared to clarify the expectations if necessary, by providing exemplars, and to provide timely and specific feedback to students.

2. **Set and communicate reasonable timelines for assignments and support students in meeting these timelines.** The timelines teachers set should provide adequate time for students to complete the work, while being mindful of other demands and of student strengths and challenges.
Teachers should use their professional judgment to establish reasonable but firm expectations regarding timelines. They should also use their professional judgment to support and motivate students who do not take responsibility for their work through the use of a variety of strategies to ensure students make regular progress on assignments. Regular communication about student progress among teachers, students, and parents will support timely completion of assignments. Other strategies may include the following:
 - Solicit and consider student input and collaborate with other staff to coordinate the timing of major assignments.
 - Share assignment timelines and reminders through many means, including classroom web pages, email, and course outlines.
 - Assist students to manage time effectively—monitoring student progress at each stage of a complex assignment can ensure they stay on track.
 - Anticipate which students may require additional supports to complete assigned tasks, and monitor those students more closely.
 - Choose, when appropriate, to extend time for completing assignments, especially for students who communicate with the teacher in advance of the due date.
 - Contact parents to discuss strategies for keeping students on track when they are falling behind or not taking responsibility for their work.

3. **Establish, communicate, and apply consequences for late and missing work.** Students must understand that there will be consequences for not completing assignments that provide evidence of learning or for submitting those assignments late. If, after establishing and clearly communicating expectations regarding assignments, setting and communicating timelines for assignments, and supporting student learning

Adopted:		Legal References:
Revised:		

	COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: GRADES K - 12	N.E.P.N. CODE:	IKAB-1 and 2
---	--	---------------------------	-------------------------

using the strategies provided above, student work is still late or missing, teachers may apply the following strategies based on their professional judgment:

- Confer with the student and, where appropriate, with the student's parents about the reasons for not completing the assignment, and consider the legitimacy of reasons.
- Develop an agreement with the student to complete the work.
- Require the student to complete missing work during school time or at lunch or after school within a supervised setting in accordance with school division policy.
- Provide appropriate support to students in the form of counselling or peer tutoring to address issues and barriers that may be preventing the student from completing assigned work.
- Provide additional supports for students who are learning English or French as an additional language.
- Provide alternative assessment tasks that accommodate diverse learning needs.
- Deduct marks for late or missing assignments.

In applying consequences to late or missing work, teachers will consider the nature of the assignment, the individual circumstances of the student (especially struggling learners), and the potential impact of the consequence on subsequent learning and motivation. Whatever the consequence, students are ultimately responsible for the timely completion of their assignments and for knowing that there are consequences for failure to adhere to those parameters.

Academic Honesty

Principles

Students must understand that the tests/exams they complete and the assignments they submit as evidence of learning must be their own work and that cheating and plagiarism will not be tolerated.

Policy


Teachers and principals have the following responsibilities:

- **Communicate and reinforce expectations of academic honesty with students.** Aspects of academic honesty include not *cheating* (e.g., copying others' work, using cheat notes), *lying* (e.g., misrepresenting contributions to group work, lying about circumstances to obtain extensions), and *plagiarizing* (submitting or representing someone else's work as one's own).
- **Respond appropriately to academic dishonesty.** School and divisional policies will specify a range of consequences for academic dishonesty and invoke these sanctions as appropriate.

Teachers should apply strategies to deal with academic dishonesty, such as the following:

Contact parents.

Adopted:		Legal References:
Revised:		

	COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: GRADES K - 12	N.E.P.N. CODE:	IKAB-1 and 2
---	--	---------------------------	-------------------------

- Document the incident in the student's file.
- Report this behaviour on the report card.
- Enforce loss of privileges for the student at the school.
- Enforce other disciplinary measures such as detention.
- Have the student redo the work honestly.
- Deduct marks for academic dishonesty.

Teachers need to consider the nature of the assignment, the age and maturity of the student, the individual circumstances of the student, and the potential impact of the consequence on subsequent learning and motivation. Whatever the consequence, students should complete the work in an honest way.

* Provincial Assessment Policy Kindergarten to Grade 12: Academic Responsibility, Honesty, and Promotion/Retention (pages 7-10)

Adopted:		Legal References:
Revised:		



DIVISION ÉCLAIRÉ
LOUIS RIEL
SCHOOLS DIVISION

POLICIES, GUIDELINES AND PROCEDURES

SUBJECT	N.E.P.N. CODE
COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: SECONDARY SCHOOLS	IKAB-2

I. POLICY

The Louis Riel School Board recognizes that communication about student learning, whether it occurs in oral or written form, has a profound potential to affect

- a student's belief about his/her capacity for future goal setting and learning;
- parents/guardians' beliefs in their capacity to assist their children's future goal setting for learning;
- decisions arising from other authorized professionals' review of students' individual progress reports, as outlined in GUIDELINE 3.

Therefore, the Board believes that ongoing communication and reporting about student learning is a core responsibility of all teaching staff, to ensure that information gained through assessment and evaluation activity guides further planning for students, teachers and parents/guardians. Accordingly, the Board endorses principles and practices for communication about student learning that respect

- individual student needs and abilities, ethical standards, and current research; and
- pertinent legislation and related Board policies


II. GUIDELINES

A. Objectives for communication about student learning include:

1. Provision of
 - a) accurate and clear descriptions of the student's learning of knowledge and skills defined within the curricula that apply to the student's learning program;
 - b) constructive suggestions for further growth and goal setting, for all students, irrespective of their level of progress and achievement
 - c) information about students' social development, work habits and time management, and attendance profile, using methods that are appropriate to the information's purpose and that distinguish it from academic progress and achievement
2. Assessment of individual student progress and achievement in relation to the learning goals or outcomes for the specified reporting period;

Adopted: <i>June 26 '07</i>	Legal References:
Revised: <i>Feb. 15 '11</i>	

Page 1 of 5


	COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: SECONDARY SCHOOLS	N.E.P.N. CODE:	IKAB-2
---	--	---------------------------	---------------

3. Guiding interventions to assist student learning and future program planning by informing appropriate professional audiences; including, but not limited to: clinicians, student service teachers, administrators and other receiving educational institutions, as authorized by Board policy and other legislation.

B. Assessment to inform communication about student learning respects the following principles:

1. Respect for the stipulations of provincial and divisional policy:
 - a) **Manitoba Education, policy, including the documents**
 - Canada Statement of Fair Assessment Practices
 - *Reporting on Student Progress and Achievement : A Policy Handbook for Teachers, Administrators and Parents, 1997*
 - *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: assessment for learning, assessment, as learning, assessment of learning, 2006*
 - *Provincial Assessment Policy Kindergarten to Grade 12, 2010*
 - b) Divisional policies IK – Student Achievement and IHBA – Development of Individual Education Plans
2. Use of criterion-referenced information to avoid norm-referenced comparisons of one student's learning to that of other students (See **Appendix C – Guidelines for Assessment, Evaluation and Reporting to Support Learning and to Encourage Student Achievement – Grades 9 to 12**)
3. Use of various assessment strategies and tools to prepare student progress reports, as described below:
 - a) **Classroom-based strategies**, may include but are not limited to:
 - daily work samples, learning logs and journals, progress portfolios, observations,
 - conferences with the teacher, self-assessments, peer assessments
 - b) **Progress and achievement assessments**, as measured against established standards for curricular outcomes, including but not limited to:
 - individual projects, including essays, research papers, oral presentations, lab reports;
 - group projects, for example: seminars, science/art displays, plays;
 - samples of student work that reflect student growth in key competencies, including
 - knowledge, facts, concepts and principles,
 - skills, processes and strategies; and
 - c) **Inquiry activities**, including debates, experiments, investigations, survey projects
 - d) **Tests, including**
 - Provincial Standards Tests and Assessments, where applicable;
 - School examinations

Adopted:	June 26 '07	Legal References:
Revised:	Feb. 15 '11	


	COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: SECONDARY SCHOOLS	N.E.P.N. CODE:	IKAB-2
---	--	---------------------------	---------------

- Classroom tests and identified standardized assessment tools
4. Written comments and/or indicators to
 - a) describe students' social-emotional development, work habits, attendance profile, and dispositions/attitudes, other than those described in curriculum documents
 - b) distinguish those aspects from academic learning achievement

C. Communication about student learning includes the following elements:

1. Adherence to divisional timelines for student progress conferences and distribution of progress reports
2. Reference to student work in student progress conferences that may include the student, the parent and the teacher, with opportunities for parents and teachers to discuss concerns as needed, and independently of, the conference
3. Timely communication by teachers to students and parents/guardians as needed:
 - a) oral information, which may include a telephone call and/or a student progress conference
 - b) written information, which may include notes, interim reports, and assessments sent for parents/guardians to sign.
4. Use of electronically formatted divisional templates to report student progress and achievement, to adhere to *Manitoba Education*, reporting requirements, as authorized by the Superintendent of Schools & CEO or designate(s).
5. Students with programs guided by Individual Education Plans (IEPs) receiving progress reports that conform to the appropriate grade-level divisional templates, as deemed feasible and appropriate during the IEP development process (See **Policy IHBA – Development of Individual Education Plans**)
6. Respect for the Freedom of Information and Protection of Privacy Act and Public Schools Act as they guide access to, and transfer of, assessment information.


Adopted:	<i>June 26 '07</i>	Legal References:
Revised:	<i>Feb. 15 '11</i>	

 COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: SECONDARY SCHOOLS	N.E.P.N. CODE:	IKAB-2
--	---------------------------	---------------

III. PROCEDURES

- A. The Superintendent of Schools & CEO or designate shall prepare a divisional schedule for assessment, evaluation and reporting to guide the dates of all student progress conferences and progress report distributions, per **Procedures C and D**.
- B. School principals shall prepare school-based schedules that respect the divisional schedule, including school examination dates where applicable, and
 - submit them to the Superintendent of Schools & CEO or designate by June 30 of the preceding school year
 - publicize them to their school communities
- C. Semestered schools will send all written progress reports on divisional templates scheduled as follows to provide information appropriate to the stages of the yearly reporting cycle:
 - 1. **During the first 15 school days of November:** All students will receive a progress report on the divisional templates appropriate to their grade levels; students in Grades 9-12 will have academic achievement reported in percentages.
 - 2. **During the first 10 school days of February:** All students will receive a progress report on the divisional templates appropriate to their grade levels; students in Grades 9-12 will have academic achievement reported in percentages.
 - 3. **During the first 15 school days in April:** All students will receive a progress report on the divisional templates appropriate to their grade levels; students in Grades 9-12 will have academic achievement reported in percentages.
 - 4. **On or before the last day of school in June:** All students will receive a progress report on the divisional templates appropriate to their grade levels; students in Grades 9-12 will have academic achievement reported in percentages.
- D. In semestered schools, student progress conferences for students will occur twice in the school year, as follows:
 - 1. during the second ten school days of November
 - 2. during the second ten school days in April
- E. ~~Non-semestered schools will send all written progress reports on divisional templates scheduled as follows to provide information appropriate to the stages of the yearly reporting cycle:~~
 - 1. ~~During the first 10 school days of November:~~ All students will receive progress reports on the divisional templates appropriate to their grade levels; students in Grades 9-12 will have academic achievement reported in percentages.
 - 2. ~~During the last 10 school days of February:~~ All students will receive progress reports on the divisional templates appropriate to their grade levels; students in Grades 9-12 will have academic achievement reported in percentages.

Adopted: June 26 '07	Legal References:
Revised: Feb. 15 '11	

	COMMUNICATION ABOUT STUDENT LEARNING: SECONDARY SCHOOLS	N.E.P.N. CODE:	IKAB-2
---	--	---------------------------	---------------

3. ~~On or before the last day of school in June: All students will receive a progress report on the divisional templates appropriate to their grade level; students in Grades 9-12 will have academic achievement reported in percentages.~~

E. In non-semestered schools, student progress conferences for students will occur twice in the school year, as follows:

1. during the second ten school days of November
2. during the first ten school days in March

F. Schools will establish and publish communication protocols that ensure on-going and timely communication by teachers to students and parents/guardians as needed.


G. Procedures related to determining grades appear in **Appendix C – Guidelines for Assessment, Evaluation and Reporting to Support Learning and to Encourage Student Achievement – Grades 9 to 12** and in **Appendix D Provincial Assessment Policy Kindergarten to Grade 12: Academic Responsibility, Honesty, and Promotion/Retention**

H. Divisional personnel will collaborate with schools to develop procedures for addressing late/incomplete assignments.

Adopted:	<i>June 26 '07</i>	Legal References:
Revised:	<i>Feb. 15 '11</i>	

Annexe « C » – Les bulletins

Student Progress Report – French Immersion Program
Grades 1-5
November Report



LOUIS RIEL
SCHOOL DIVISION

School Name
Address
Phone/E-mail/Web

School
Logo

Student Name: _____ Grade: _____
 Student Number: _____
 Teacher: _____
 Absences: _____ Lates: _____
 Reporting Period: **November**

Information is put in directly from the student database.

- The purpose of reporting to parents is to provide information about the learning and development of their children at this time.
- This report describes student learning based on work samples, demonstrations, and classroom observations of skills and applications required in each subject area.
- The information that guides the November report focuses on the capacity of the student to manage the expectations of his/her program, including adjustments to classroom environments and grade-level programs.

Program Descriptions

R	Regular program, to support student achievement of grade-level outcomes	Please refer to Section 3a.
RA	Regular program, with significant adaptations to support student achievement of grade-level outcomes	
IEP	Individual Education Plan (IEP) Program adjusted for student – grade-level outcomes may not apply	
EAL	English as Additional Language (EAL) Program adjusted for student – grade-level outcomes may not apply	

Personal and Social Development Indicators Program:

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>M - Meeting expectation The student meets the expectation most of the time.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>D - Developing to meet expectation The student meets the expectation some of the time.</p> </div>	<p>Reporting Period: Nov. Feb. Apr.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Demonstrates confidence as a learner</td> <td style="width: 30px;"></td> <td style="width: 30px;"></td> <td style="width: 30px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Accepts responsibility</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Demonstrates self-control</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Demonstrates respect for others</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Works cooperatively with others</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Participates actively in learning</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Demonstrates respect for property</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Demonstrates organizational skills</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Uses time appropriately</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Fulfills assignment expectations</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Demonstrates confidence as a learner				Accepts responsibility				Demonstrates self-control				Demonstrates respect for others				Works cooperatively with others				Participates actively in learning				Demonstrates respect for property				Demonstrates organizational skills				Uses time appropriately				Fulfills assignment expectations				<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>Please refer to Section 5a.</p> </div>
Demonstrates confidence as a learner																																										
Accepts responsibility																																										
Demonstrates self-control																																										
Demonstrates respect for others																																										
Works cooperatively with others																																										
Participates actively in learning																																										
Demonstrates respect for property																																										
Demonstrates organizational skills																																										
Uses time appropriately																																										
Fulfills assignment expectations																																										

Personal and Social Development Comments
Comments reflect the perceptions, by consensus, of the student's teachers.

In November and April, progress is described using structured written comments.

Please refer to Sections 5a, 6a and 6c.

Student's Name

Page 1 of 2

Student Progress Report – French Immersion Program
Grades 1-5
November Report

Teacher's Name – Subjects:
Learning Achievement Comments:

Teacher's Name – Subjects:
Learning Achievement Comments:

Progress is described using structured written comments.
Please refer to Sections 5b, 6a and 6c.

Teacher's Name – Subjects:
Learning Achievement Comments:

Teacher's Name – Subjects:
Learning Achievement Comments:

Written comments, including recommendations and strategies to improve learning, come from a teacher-generated bank or are keyboarded in separately.
The number of comments is not restricted.

Teacher's Name – Subjects:
Learning Achievement Comments:

School Administrator(s) Signature(s):

Box for Announcements (Optional):

- Student Progress Conference dates
- Outstanding fees or fines
- *This box will only appear if a school administrator chooses to provide information.*

Student's Name

Page 2 of 2

Student Progress Report – French Immersion Program
 Grades 1-5
 February or June Report

English Language Arts	Program:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Subject Teacher:	Reporting Period:	Feb.	Jun.	
	Listens for meaning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Speaks to express ideas and interact with others	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Uses viewing to extend understanding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Uses representations to express ideas, feelings, and information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Uses various strategies to read for understanding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Writes to communicate ideas and information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Mathématiques	Program:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Subject Teacher:	Reporting Period:	Feb.	Jun.	
	Demonstrates number sense	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Demonstrates understanding of mathematical content	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Applies mathematical processes to solve problems	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Sciences de la nature	Program:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Subject Teacher:	Reporting Period:	Feb.	Jun.	
	Demonstrates knowledge of scientific content	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Applies the inquiry process to answer scientific questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Uses the design process to solve problems	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Sciences humaines	Program:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Subject Teacher:	Reporting Period:	Feb.	Jun.	
	Demonstrates knowledge of social studies content	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Applies research skills to organize ideas and perspectives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Demonstrates an understanding of citizenship	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Éducation physique	Program:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Subject Teacher:	Reporting Period:	Feb.	Jun.	
	Understands and demonstrates movement skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Understands and participates in personal fitness development	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Understands and demonstrates safety concepts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Works cooperatively and fairly to build positive relationships	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Éducation à la santé	Program:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Subject Teacher:	Reporting Period:	Feb.	Jun.	
	Understands concepts and skills	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Student's Name

Page 2 of 3

Student Progress Report – French Immersion Program
 Grades 1-5
 February or June Report

Musique	Program: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Subject Teacher:	Reporting Period: Feb. Jun.
Applies knowledge and skills when making music	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Demonstrates an understanding of music literacy	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Applies knowledge and skills when responding to music	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Works cooperatively and fairly to build positive relationships	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Arts visuels	Program: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Subject Teacher:	Reporting Period: Feb. Jun.
Demonstrates an understanding of artistic literacy	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Applies knowledge and skills when creating art	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Applies knowledge and skills when responding to art	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Les Technologies de l'information et des communications (TIC)	Program: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Subject Teacher:	Reporting Period: Feb. Jun.
Explores ICT in a safe and responsible manner	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Uses ICT to extend learning	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Applies ICT to create, produce, and communicate knowledge	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Comments for (Reporting Period)	Please refer to Sections 6a and 6c.
Personal and Social Development Teacher: Teacher's Name	Written comments, including recommendations and strategies to improve learning, come from a teacher-generated bank or are keyboarded in separately.
Subject Teacher: Teacher's Name	

School Administrator(s) Signature(s):	The number of comments is not restricted by this space.
--	--

Box for Announcements (Optional):
<ul style="list-style-type: none"> Outstanding fees or fines Placement information in June <i>This box will only appear if a school administrator chooses to provide information.</i>

Student's Name

Page 3 of 3

Student Progress Report
 French Immersion Program
 Grades 1-5



School Name	
Address	
Phone/E-mail/Web	
Student Name:	
Student Number:	Grade:
Teacher:	
Absences:	Lates:
Reporting Period: February or June	



- The purpose of reporting to parents is to provide information about the learning and development of their children at this time.
- This report describes student learning based on work samples, demonstrations, and classroom observations.
- More detailed information on student progress is provided at the March conference.

The following codes identify the strategies used to support learning in the **Regular Program**.

Codes	
R	Regular Program (R) Differentiated Instruction supports student achievement of grade-level outcomes
RA	Regular Program with Adaptation (RA) Significant Adaptations support student achievement of grade-level outcomes
IEP	Regular Program with Individual Education Plan (IEP) Grade-level outcomes may not apply
EAL	Regular Program with English as an Additional Language (EAL) Grade-level outcomes may not apply

Personal and Social Development

Code:

M - Meeting expectation
 The student meets the expectation most of the time.

D - Developing to meet expectation
 The student meets the expectation some of the time.

Reporting Period:	Nov.	Feb.	Jun.
Demonstrates confidence as a learner			
Accepts responsibility			
Demonstrates self-control			
Demonstrates respect for others			
Works cooperatively with others			
Participates actively in learning			
Demonstrates respect for property			
Demonstrates organizational skills			
Uses time appropriately			
Fulfills assignment expectations			
Consistently uses French as a method of communication			

School Administrator(s) Signature(s):

LRSB Immersion Report Card Grades 9-12



School Name and Contact Information
--

Student Name: Student Number: Student Address: Reporting Period: Term Average: Print Date:

The purpose of reporting to parents and students is to provide information about the learning achievement, separate from personal and social development of the student.

Program Descriptions	
R	Regular program, to support student achievement of grade-level outcomes
RA	Regular program, with significant adaptations to support student achievement of grade level outcomes
IEP	(Individual Education Plan) Individualized program (Grade level outcomes may not apply.)
EAL	Program adjusted for (EAL) English as an Additional Language students (Grade level outcomes may not apply.)
M	The "M" course designation identifies any provincially developed or approved curriculum that has been modified.

Personal and Social Development Criteria	
<input type="checkbox"/> Demonstrates confidence as a learner	<input type="checkbox"/> Participates actively in learning
<input type="checkbox"/> Accepts responsibility for behaviour	<input type="checkbox"/> Demonstrates respect for property
<input type="checkbox"/> Demonstrates respect for others	<input type="checkbox"/> Demonstrates organizational skills
<input type="checkbox"/> Works cooperatively with others	<input type="checkbox"/> Submits complete assignments on time
<input type="checkbox"/> Demonstrates an appreciation of French as a tool to extend personal growth	
Personal and Social Development Indicators	
ME - Meeting expectation Student meets expectation most of the time.	DE - Developing to meet expectation Student meets expectation some of the time.

Semester: Teacher:	Program: Course:	Credit:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">Reporting Period</td> <td style="width: 30%;">Final</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Percentage Grade</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Personal and Social</td> </tr> <tr> <td>Absences</td> <td>Lates</td> </tr> <tr> <td colspan="2">School Exam</td> </tr> </table>	Reporting Period	Final	Percentage Grade		Personal and Social		Absences	Lates	School Exam	
Reporting Period	Final												
Percentage Grade													
Personal and Social													
Absences	Lates												
School Exam													
Comments - Learning Progress and Achievement													

Semester: Teacher:	Program: Course:	Credit:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">Reporting Period</td> <td style="width: 30%;">Final</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Percentage Grade</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Personal and Social</td> </tr> <tr> <td>Absences</td> <td>Lates</td> </tr> <tr> <td colspan="2">School Exam</td> </tr> </table>	Reporting Period	Final	Percentage Grade		Personal and Social		Absences	Lates	School Exam	
Reporting Period	Final												
Percentage Grade													
Personal and Social													
Absences	Lates												
School Exam													
Comments - Learning Progress and Achievement													

Semester: Teacher:	Program: Course:	Credit:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">Reporting Period</td> <td style="width: 30%;">Final</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Percentage Grade</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Personal and Social</td> </tr> <tr> <td>Absences</td> <td>Lates</td> </tr> <tr> <td colspan="2">School Exam</td> </tr> </table>	Reporting Period	Final	Percentage Grade		Personal and Social		Absences	Lates	School Exam	
Reporting Period	Final												
Percentage Grade													
Personal and Social													
Absences	Lates												
School Exam													
Comments - Learning Progress and Achievement													

LRSB Immersion Report Card Grades 9-12

Semester: Teacher:	Program: Course:	Credit:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">Reporting Period</td> <td style="width: 30%;">Final</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Percentage Grade</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Personal and Social</td> </tr> <tr> <td>Absences</td> <td>Lates</td> </tr> <tr> <td colspan="2">School Exam</td> </tr> </table>	Reporting Period	Final	Percentage Grade		Personal and Social		Absences	Lates	School Exam	
Reporting Period	Final												
Percentage Grade													
Personal and Social													
Absences	Lates												
School Exam													
Comments - Learning Progress and Achievement													
Semester: Teacher:	Program: Course:	Credit:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">Reporting Period</td> <td style="width: 30%;">Final</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Percentage Grade</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Personal and Social</td> </tr> <tr> <td>Absences</td> <td>Lates</td> </tr> <tr> <td colspan="2">School Exam</td> </tr> </table>	Reporting Period	Final	Percentage Grade		Personal and Social		Absences	Lates	School Exam	
Reporting Period	Final												
Percentage Grade													
Personal and Social													
Absences	Lates												
School Exam													
Comments - Learning Progress and Achievement													
Semester: Teacher:	Program: Course:	Credit:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">Reporting Period</td> <td style="width: 30%;">Final</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Percentage Grade</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Personal and Social</td> </tr> <tr> <td>Absences</td> <td>Lates</td> </tr> <tr> <td colspan="2">School Exam</td> </tr> </table>	Reporting Period	Final	Percentage Grade		Personal and Social		Absences	Lates	School Exam	
Reporting Period	Final												
Percentage Grade													
Personal and Social													
Absences	Lates												
School Exam													
Comments - Learning Progress and Achievement													
Semester: Teacher:	Program: Course:	Credit:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">Reporting Period</td> <td style="width: 30%;">Final</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Percentage Grade</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Personal and Social</td> </tr> <tr> <td>Absences</td> <td>Lates</td> </tr> <tr> <td colspan="2">School Exam</td> </tr> </table>	Reporting Period	Final	Percentage Grade		Personal and Social		Absences	Lates	School Exam	
Reporting Period	Final												
Percentage Grade													
Personal and Social													
Absences	Lates												
School Exam													
Comments - Learning Progress and Achievement													
Semester: Teacher:	Program: Course:	Credit:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">Reporting Period</td> <td style="width: 30%;">Final</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Percentage Grade</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Personal and Social</td> </tr> <tr> <td>Absences</td> <td>Lates</td> </tr> <tr> <td colspan="2">School Exam</td> </tr> </table>	Reporting Period	Final	Percentage Grade		Personal and Social		Absences	Lates	School Exam	
Reporting Period	Final												
Percentage Grade													
Personal and Social													
Absences	Lates												
School Exam													
Comments - Learning Progress and Achievement													
Comments - Learning Progress and Achievement													
School Administrator(s) Signature(s):													

Annexe « D » – Le lexique

Apprentissage coopératif : Méthode d'apprentissage qui met l'accent, de manière générale, sur l'importance de facteurs tels que le travail en équipe, l'interdépendance et l'interaction entre les élèves. Parmi les exemples d'apprentissage coopératif, on pourrait citer les projets d'apprentissage en petits groupes, l'apprentissage coopératif et l'enseignement par les pairs.

Communication des résultats : Processus consistant à résumer et à communiquer clairement aux élèves, aux parents et aux administrateurs les données recueillies par le truchement de la mesure et de l'évaluation des élèves. Ce processus peut se présenter sous diverses formes et s'effectuer officiellement ou officieusement. Il encourage les enseignants, les parents, les élèves, les administrateurs et les autres professionnels à discuter du rendement de l'élève ainsi qu'à planifier des réussites pour l'avenir.

Évaluation : Processus consistant à émettre des jugements et à prendre des décisions à partir de l'analyse des résultats obtenus en vue de communiquer le rendement de l'élève.

Évaluation critériée : Évaluation qui se déroule lorsque les enseignants mesurent ou évaluent le rendement d'un élève selon un résultat d'apprentissage attendu.

Évaluation en tant qu'apprentissage : Évaluation qui se déroule lorsque les élèves font une réflexion sur leurs propres apprentissages et qu'ils apportent des ajustements pour en arriver à une compréhension plus profonde.

Évaluation formative (évaluation au service de l'apprentissage) : Évaluation ayant pour but de fournir une orientation en vue d'apporter une amélioration et/ou un ajustement à un programme pour un élève en particulier ou pour toute une classe, p. ex., observation, quizzes, devoirs, questions pédagogiques, ébauches/tentatives initiales. L'évaluation pour l'apprentissage devrait offrir aux élèves des commentaires fréquents et descriptifs.

Évaluation normative : Évaluation qui se déroule lorsqu'un enseignant évalue les résultats d'un élève par rapport à ceux d'autres élèves de la classe, d'autres classes ou d'autres écoles.

Évaluation sommative (évaluation de l'apprentissage) : Évaluation qui a pour but de fournir de l'information (données d'évaluation) pour poser des jugements concernant le rendement d'un élève à la fin d'un module d'enseignement, p. ex., ébauches/tentatives, tests, examens, devoirs, projets, présentations.

Fiabilité : Aptitude d'une méthode ou d'un instrument d'évaluation à mesurer d'une façon égale une caractéristique ou un attribut.

Grille d'évaluation : Échelle fixe et groupe précis de critères permettant de décrire à quoi le rendement devrait correspondre à chaque niveau de l'échelle. Une grille d'évaluation se compose habituellement de trois à cinq niveaux.

Norme provinciale : Description des niveaux de rendement attendus des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage par année d'études et par matière.

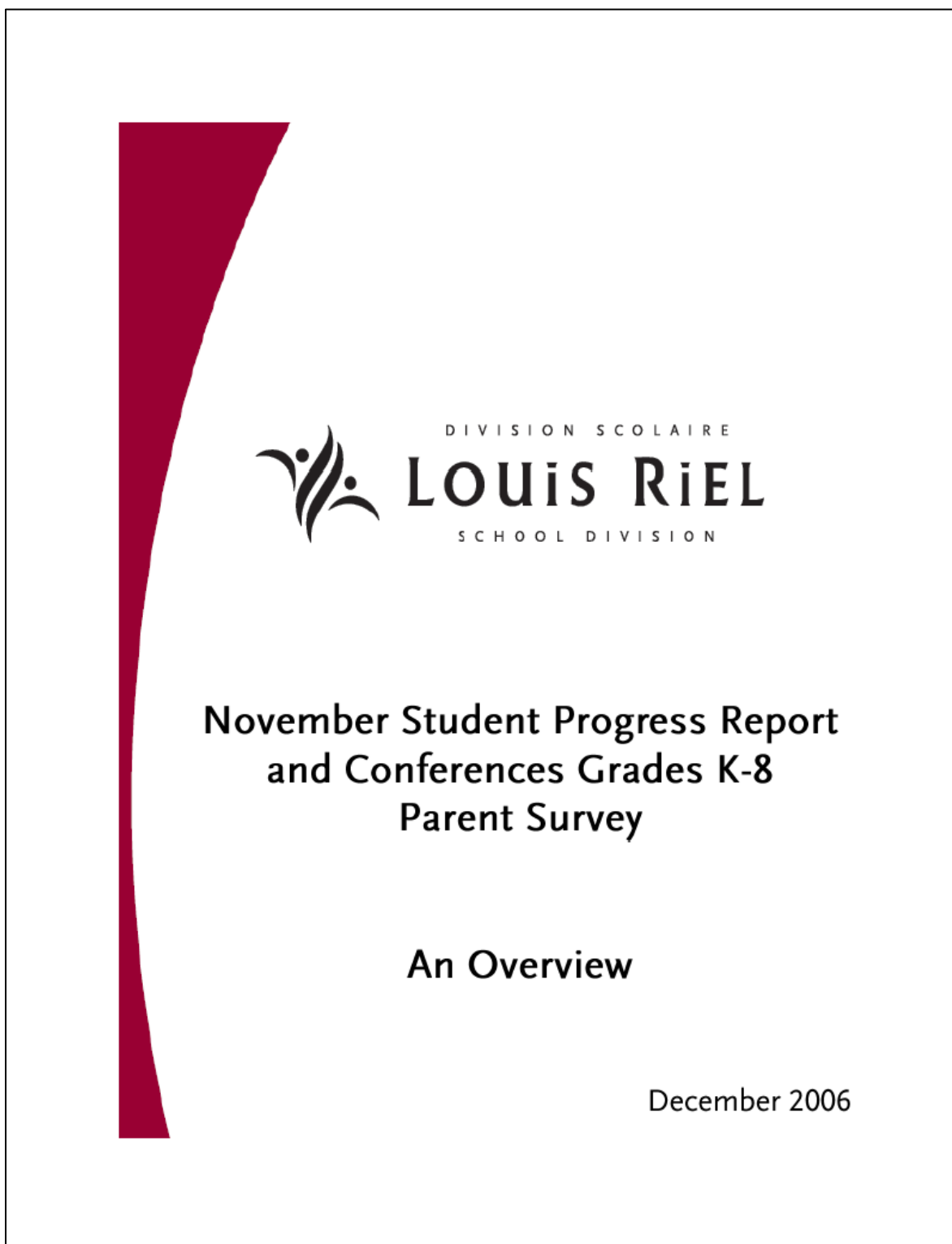
Note (attribution d'une note) : Nombre, lettre ou cote attribué pour un test ou le rendement.

Résultat (attribution de résultats) : Nombre déterminé à la fin d'une période pour faire le sommaire du rendement d'un élève.

Résultats d'apprentissage : Description des connaissances et des habiletés que les élèves sont censés posséder et pouvoir mettre en pratique à la fin d'un cours ou d'un module.

Validité : Aptitude des tests et des tâches à mesurer les attributs qu'ils sont censés mesurer.

Annexe « E » – Rapports de sondages auprès des parents



November Student Progress Report and Conferences Grades K-8 – Parent Survey

Overview

Gathering parent feedback about the November report and the follow-up conference was a priority. Several formats for the data collection process were considered. The primary objective was to collect responses from as many parents as possible.

To this end, it was determined that a brief survey given to parents the night they attended a conference would be most effective. In order not to intrude into the conference time, it was determined that teachers would give parents the questionnaire at the end of the conference and collect it immediately. This process needed to be short; accordingly, parents were asked to respond to two statements.

Survey Results

Parental response was very high. Staff collected 5950 surveys in thirty-two schools. As there are 6850 families in Louis Riel School Division with children in Grades K-8, approximately 87% of families completed the survey. *The exact percentage is difficult to determine because in some instances both parents may have completed a survey. In some circumstances, parents may have completed surveys for more than one child. Even considering the above exceptions the response rate was high.*

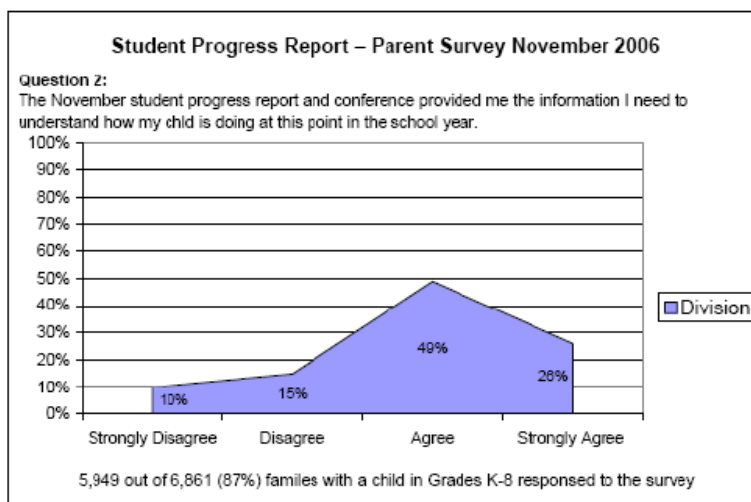
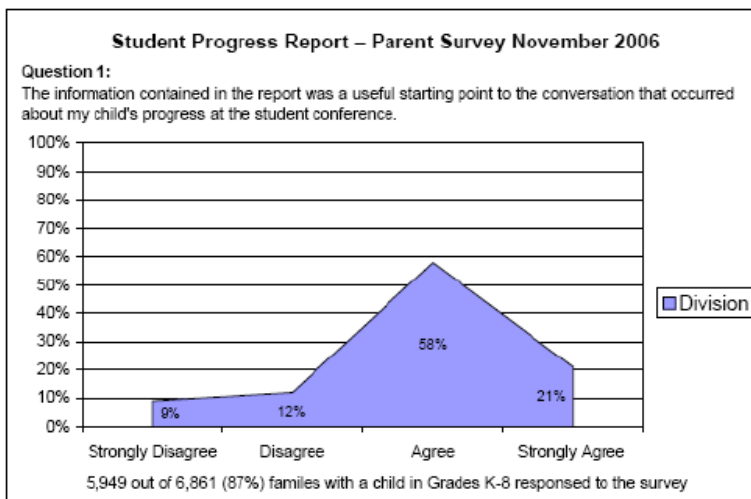
The intent of the November report was to precede the conference and initiate communication between parents, teachers, and students. The first statement on the survey was designed to gather information from parents as to how useful the student progress report was in beginning a conversation about their child's progress. (Statement 1: The information contained in the report was a useful starting point to the conversation that occurred about my child's progress at the student conference.) Approximately 58% of parents agreed with the statement and approximately 21% strongly agreed. Approximately 9% of parents strongly disagreed and 12% disagreed with the statement. From the feedback it would appear that most parents found the student progress report in fact did start the thinking and conversations around student learning.

The intent of the second statement was to gauge whether parents felt they had enough information after the conference (and report) to understand how their child was doing after approximately seven or eight weeks in school. (Statement 2: The November student progress report and conference provided me the information I need to understand how my child is doing at this point in the school year.) Approximately 49% of parents agreed with the statement and approximately 26% strongly agreed. About 10% of parents strongly disagreed with the statement and 15% disagreed. From the feedback it would appear that the majority of parents felt they had a good understanding of how their children were doing in school after the first seven or eight weeks in the new school year.

Conclusions

- 1) The Division has no data on parental satisfaction with previous report formats so it is difficult to interpret the current survey. However, it appears the majority of parents (79%) felt that the progress report was useful in framing their child's progress and that the report and conference allowed them to understand how their child was doing at this point in the year.
- 2) The student progress report and conference were one means of communication with parents early in the year and it is reasonable to assume any students who were struggling in school prior to the report would have compelled teachers to contact parents before the report.
- 3) Substantive changes in assessment, evaluation and reporting processes take time to understand and the Division will support parents as they come to gain understanding about the AER initiative, not just the reports. The parent brochure was designed to support this information process as it outlines key changes for parents.
- 4) Further parental feedback will be sought during the April conferences and after the June reports go home. The Parent Advisory Committees will be consulted after the February reports go home.
- 5) Informing the parents about the AER initiative and the new progress reports was recognized as a major challenge. To ensure parents received information in a format that was inviting and professional a communication plan was developed. The plan focused on key elements of the AER initiative and was presented in a way to maximize appeal. It was felt parents should receive enough information to be able to understand the general direction of the AER plan. Some parents indicated the pamphlet provided them too much information and others felt it looked expensive and questioned the cost. However, the Division would have been criticised if it had not made an obvious effort to communicate.
- 6) In examining the parent survey results, it appears that in some schools parents would benefit from additional information and dialogue about the AER initiative. There was a considerable difference of opinion between schools. The maximum level of agreement with the first statement was 92% and the lowest 60%. The maximum level of agreement with the second statement was 90% and the lowest 60%. Refining the communication strategy will continue to be a focus in 2007-08 and 2008-09.

- 7) Some parents have indicated that a lack of grades in Grades 6-8 left them wondering how their children were doing in school. This is understandable as many parents are familiar with this type of report. Parents need to understand that they can in fact get a better understanding of their child's progress through comments and examining work their child has produced. Allowing parents opportunities to develop this understanding will require time and effort on the part of school and divisional staff.
- 8) Separating the personal and social development comments from academic comments created a different "feel" to the reports for some parents. However, similar information is being reported as in the past only in a different format. Again, an education process with parents will bring a common understanding to this situation.
- 9) Considering the size of the Division there was little negative feedback received in the Division offices with 11 phone calls and 3 letters related to the reports. Most parents appreciated the rationale for the new reports even though they may not have given up their strong feelings about the value of grades.





**November 2007
Student Progress
Report and Conferences
Grades K-8 Parent Survey**

An Overview

February 2008

Purpose and Process

The divisional team determined that gathering parent feedback related to the November 2007 progress report and the follow-up conference was important. The team responsible for this process considered several formats for the data collection process, with the primary objective of collecting responses from as many parents as possible. As data was collected from parents in 2006, it was felt that similar data should be collected again during the November 2007 student progress conferences.

Accordingly, the team used a process similar to that used in November, 2006. Namely:

- ✓ a survey for parents was administered the night they attended a student progress conference
- ✓ teachers' distributed the questionnaires to parents at the end of the conference, with an immediate collection of responses
- ✓ a brief two question instrument was developed that invited feedback about two key aspects (similar to the aspects surveyed in 2006) of the reporting system

Survey Results

The parental response rate was not as high in November 2007 as in 2006. This might be attributed to the fact that many parents are comfortable with the reporting and conference process at this time. Schools collected approximately 2900 surveys which represents about 45% of families in the Division.

The intent of the November report is to initiate communication between parents, teachers, and students. The first statement on the survey focused on gathering information from parents about whether they thought the report allowed them to develop a good understanding of their child's progress:

Statement 1: I think the information I received from the November report and conference has provided me with a good understanding of my child's progress at this point in the year.

Approximately 49% of parents agreed with the statement and approximately 30% strongly agreed. Approximately 10% of parents strongly disagreed and 11% disagreed with the statement. This feedback indicates that most parents (79%) believe the student progress report and conference allowed them to understand the progress their child was making in school.

The intent of the second statement was to gauge parent opinion about the report and conference (the reporting process) being effective methods of communication.

Statement 2: I think the November reporting process is an effective way of communicating information about my child's progress to me.

Approximately 48% of parents agreed with the statement and approximately 28% strongly agreed. About 13% of parents strongly disagreed with the statement and 10% disagreed. The feedback indicates that most parents (76%) believe the November reporting process is an effective communicating method.

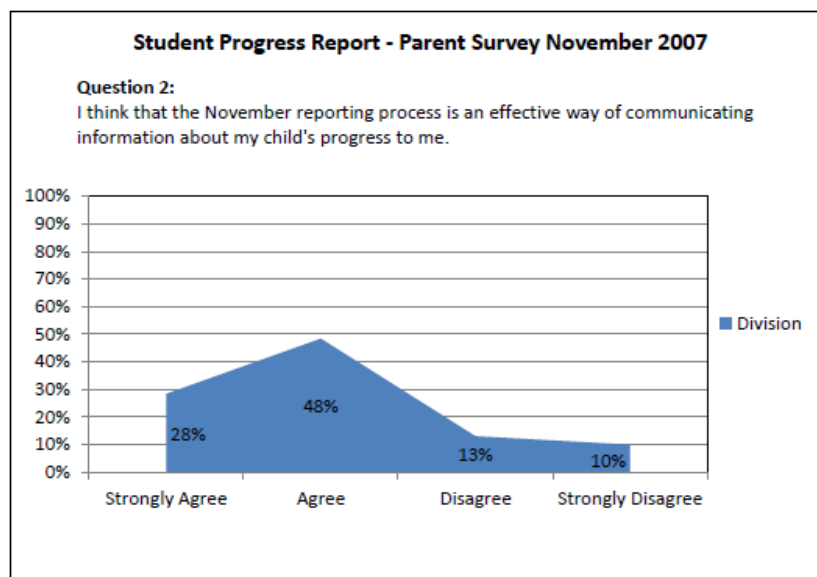
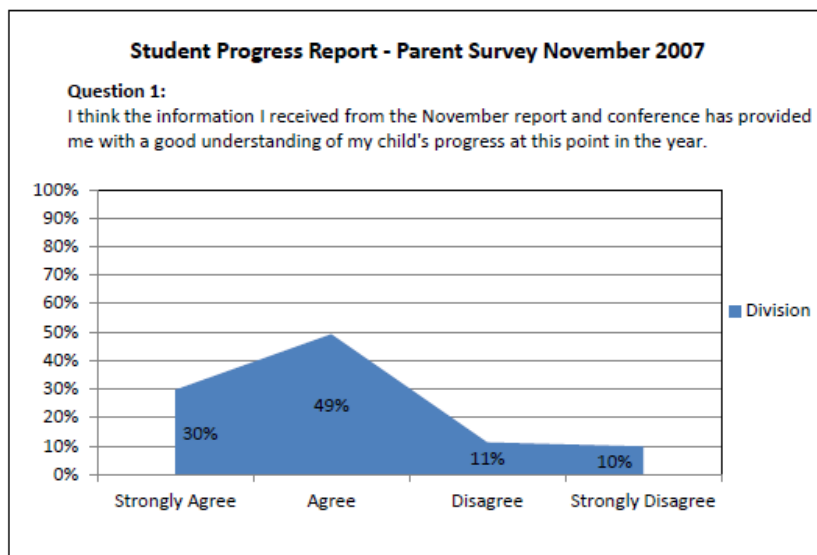
Summary of the 2007 Parent Survey Results

- 1) The 2006 and 2007 Parent Surveys consistently indicate that the majority of parents who completed the surveys find the reporting process is an effective way to communicate student progress.
- 2) The November student progress report and conference form one method of communication with parents early in the year. However, we can reasonably assume that teachers were compelled to initiate earlier contact with parents of any students who were experiencing challenges in school, prior to the report.
- 3) Examination of the parent survey results suggests that, in some schools, parents will benefit from additional information and dialogue about the AER initiative. Considerable range of opinion surfaced between the surveyed schools:
 - ✓ The maximum level of parental agreement with the first statement was 98%; the lowest was 38%.
 - ✓ The maximum level of parental agreement with the second statement was 97%; the lowest was 30%.
- 4) As with the 2006 survey, some parents commented that a lack of percentage grades for students in Grades 6-8 on the first report left them uncertain about how their children were doing in school. This perception is understandable as many parents are more familiar with grades constituting the main information of a progress report. Parents need assistance to perceive that they can better understand their child's progress through reading carefully constructed comments and examining the work their child has produced. Providing parents the opportunities to develop this understanding will require the concerted time and effort of school and divisional staff.

Themes Emerging from Parent Comments

- a) Some parents still would like to see percent grades on the November reports in Grades 6-8.
- b) A number of parents commented that they still do not feel comfortable with the DE (developing to meet) BE (beginning to meet) and ME (meeting) descriptors on the reports.
- c) Some parents want the scale increased from the three descriptors (DE, BE, ME) so they have a better sense of student progress.
- d) A number of parents indicated they appreciated the teacher comments on the reports.
- e) A number of parents were positive about the reporting process.

Graphs





DIVISION SCOLAIRE

LOUIS RIEL

SCHOOL DIVISION

**Parent Survey
Student Progress Reports
Elementary Schools**

March 2008

Overview

The Division has made genuine efforts to consult with stakeholders in the implementation phase of the Assessment, Evaluation and Reporting Initiative. In the 2006-2007 school year, parents were invited to respond to brief voluntary surveys intended to capture their opinions about the new elementary student progress reports. They were asked to do the same this year. Below is a summary of the responses from over 3100 parents to the voluntary survey conducted in March, 2008.

The Division is very appreciative of the time parents have taken to respond to the surveys. As well, the cooperation of classroom teachers and school support staff in supporting the survey process is very much appreciated.

Survey Process

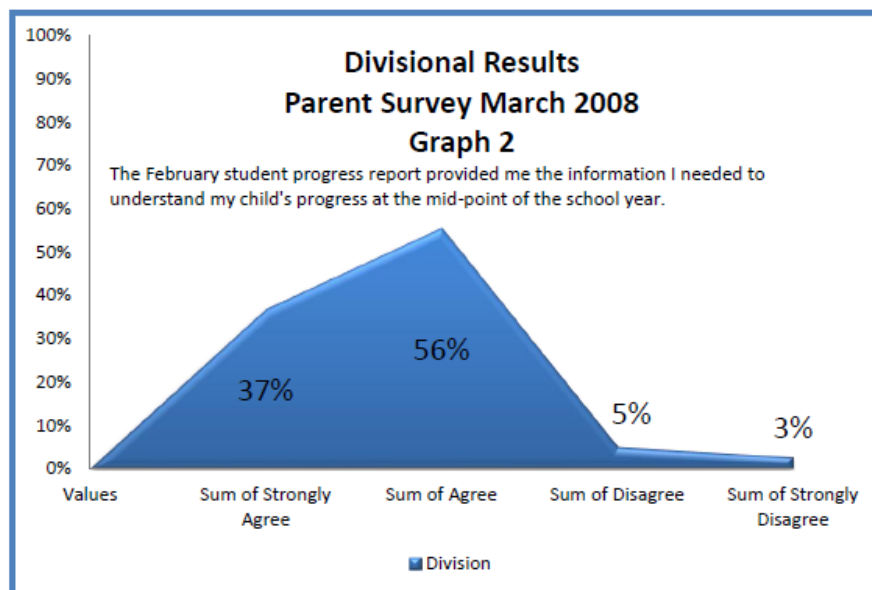
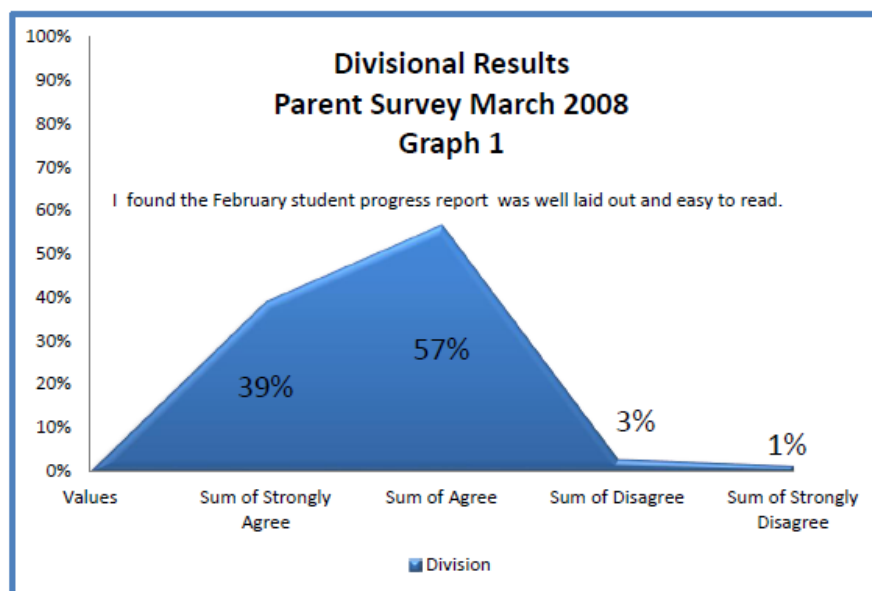
As with past parent surveys, parents were asked to respond to a two item survey at the conclusion of the March parent conference. The two items on the survey probed parent opinions related to the effectiveness of the report cards. The response rate from parents has been consistently high with approximately 3100 parents responding in March. Teachers, administrators and office staff managed the paperwork for the surveys and entered data into a Divisional data base.

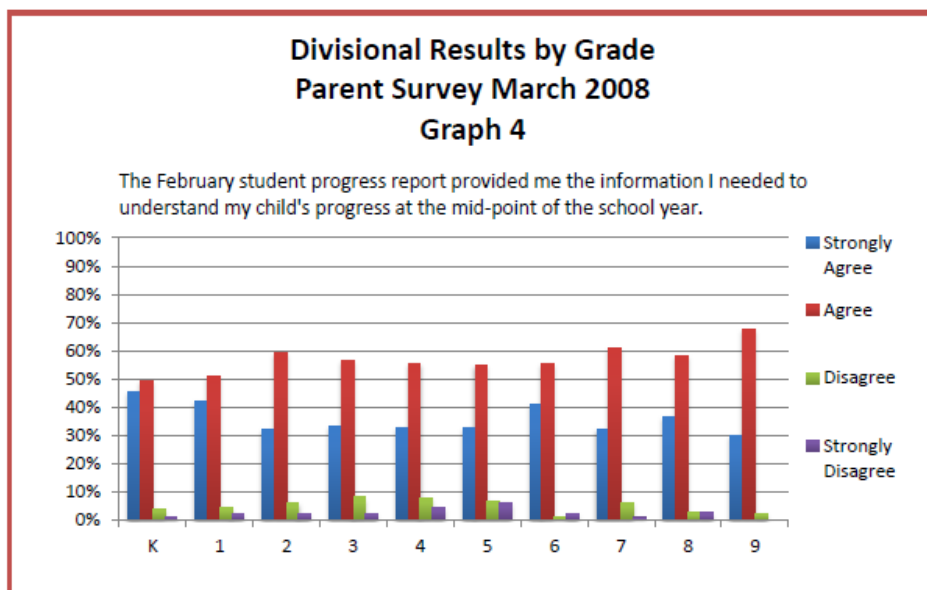
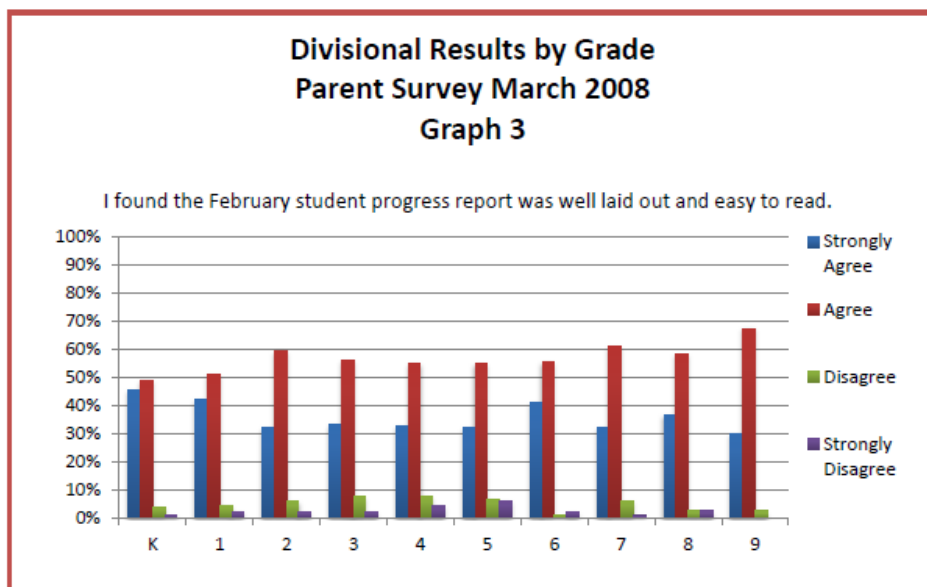
Divisional Results

Overall the approximately 3100 parents who completed the March 2008 survey indicate they find the elementary student progress reports clearly communicate the information they need to understand the progress of their children. Graph 1 and Graph 2 illustrate the responses.

When parent responses at each grade are examined there is little difference in parent perceptions across the grades. This suggests the Kindergarten, Grades 1-5, Grades 6-8, and the Grade 9 reports were all seen in a similar fashion by parents. (The responses by grade are illustrated in Graphs 3 and 4.)

Approximately 96% of respondents agreed or strongly agreed that the report was well laid out and easy to read. Approximately 92% of respondents indicated the report provided them the information they needed to understand their child's progress.





Summary

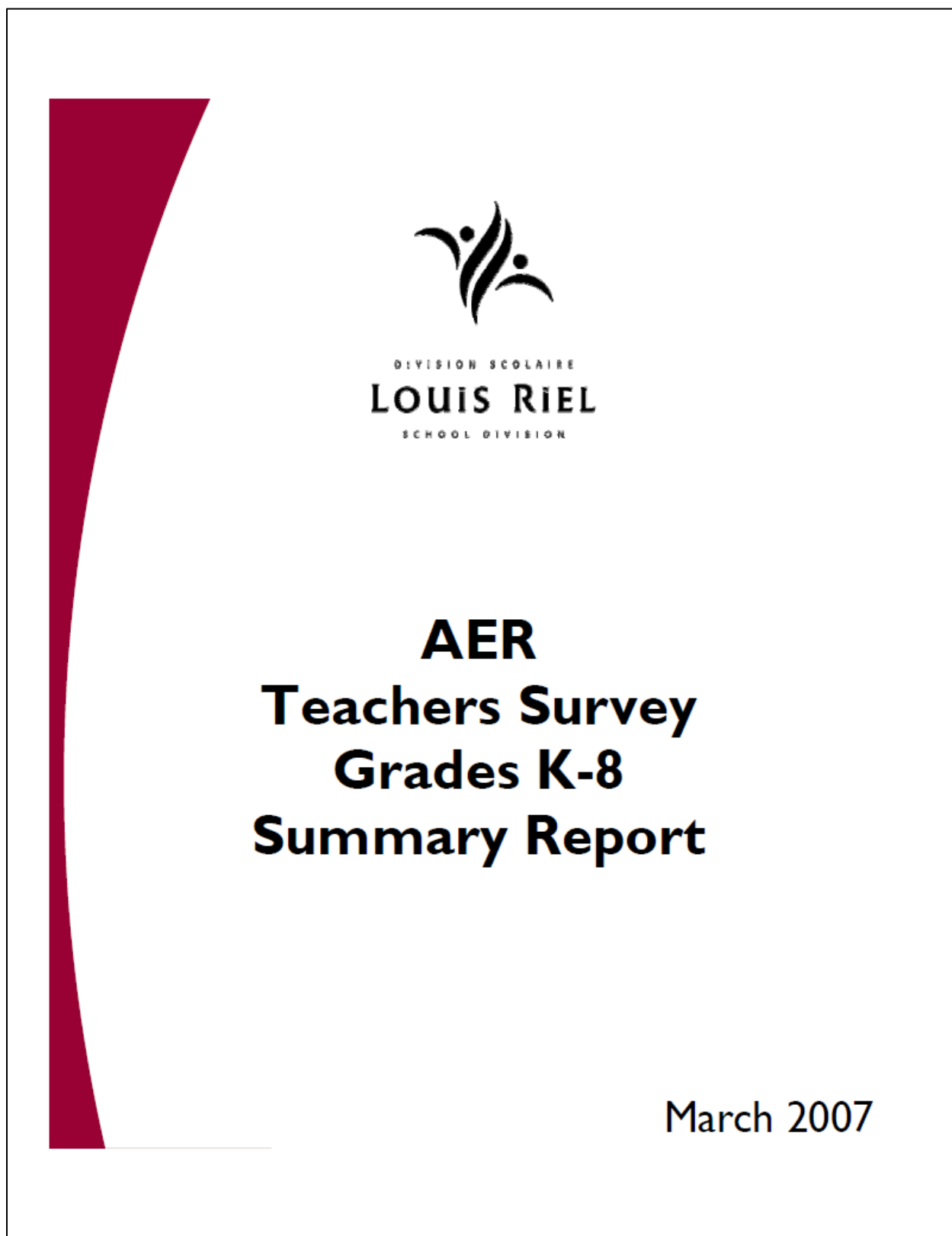
The feedback gathered from parents, administrators, and teachers about the elementary student progress reports have provided information that has been reviewed in 2007 and 2008. Based on these reviews, adjustments to the student progress reports have been made in the 2006-2007 and 2007-2008 school years. Further refinements will be considered for the 2008-2009 school year.

It is encouraging to note that over 90% of responding parents agreed or strongly agreed that the student progress reports are clear and provide meaningful information to them about their children. However, through comments on the surveys, some parents have indicated that the indicators ME (meeting) DE (developing to meet expectations) BE (beginning to develop to meet expectations) are not satisfactory in conveying information to them. These parents likely are the ones who disagreed or strongly disagreed to the statement, "The February... report provided me the information I needed to understand my child's progress..."

Suggestions

- 1) Further refinements to the reports should be considered based on feedback from stakeholders.
- 2) It may be appropriate to rethink the three categories and descriptors (ME, DE, BE) that describe academic achievement with a view to expanding the number of descriptors and refining the language used to describe them.

Annexe « F » – Rapports de sondages auprès des enseignants



Index

Overview	page 3
Profile of Responders	page 4
Summary of Teacher Responses and Comments	page 5
Approximate Percentage of Noted Comments	page 5
Three Areas of Note Identified from Survey Responses	page 5
Two Areas of Note Identified from Survey Comments	page 5
Interpretation of Teacher Survey Feedback	page 6
Recommendations	page 7
Appendix	
Graphic Display of Responses to Questions 5-15	pages 8-13

AER Teachers Survey Grades K-8 March 2007

Summary Report

Overview

The following report derives from survey data retrieved on March 23, 2007. Three hundred sixty-five teachers had responded to the survey questions. Two hundred twenty teachers also provided comments.

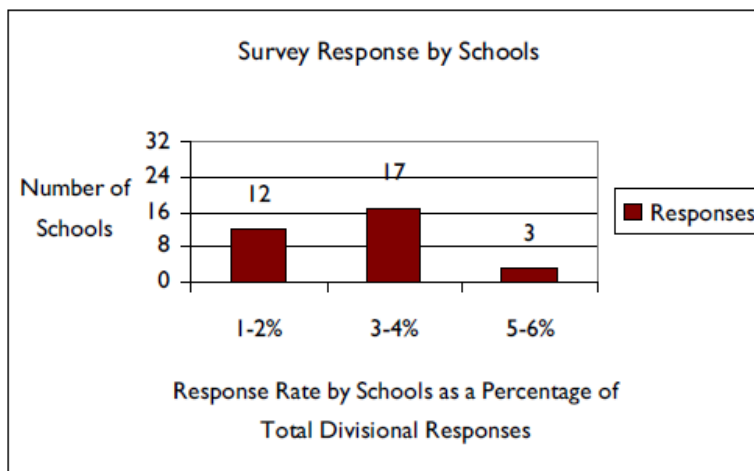
Profile of Responders (approximate percentages)

- 74% of responses were from classroom teachers
- 6% of responses were from administrators
- 5% of responses were from music teachers
- 7% of responses were from physical education teachers
- 4% of responses were from student services teachers
- 4% (approximately) of responses were from teachers in dual roles (e.g. student services/classroom)

- 32 schools (of a possible 32) had teachers respond

- 18 Kindergarten teachers responded to the survey
- 125 Early Years teachers responded to the survey
- 132 Middle Years teachers responded to the survey
- 77 teachers teaching across K- 8 responded (e.g. music)

Survey Response Profile



Note: This graph shows the survey completion rate by school as a percentage of the total divisional responses. For example, Samuel Burland had 18 responses to the survey, which represented 5% of divisional responses.

Schools by Percentage Category

1-2%	3-4%	5-6%
Archwood School	Collège Béliveau	Island Lakes Community School
Dr. D. W. Penner School	Darwin School	Niakwa Place School
École Henri-Bergeron	École Guyot	Windsor School
École Julie-Riel	École Howden	
École Marie-Anne-Gaboury	École Provencher	
École St-Germain	École Van Belleghem	
Frontenac School	École Varennes	
George McDowell School	General Vanier School	
Glenwood School	H. S. Paul School	
Marion School	Hastings School	
Nordale School	Highbury School	
St. George School	Lavallee School	
	Minnetonka School	
	Samuel Burland School	
	Shamrock School	
	Victor H. L. Wyatt School	
	Victor Mager School	

Summary of Teacher Comments and Responses

Approximate Percentage of Noted Comments

- 36% of comments suggested that three reporting periods would be preferable to four; many teachers believed that they were in a continuous “reporting cycle” which cut into long blocks of prime instructional time
- 19% of comments indicated that the time involved in completing four reports placed a heavy load on teachers and redirected them from other teaching tasks
- 12% of comments fell into a wide range of areas classified as “other”
- 7% indicated concern with the learning criteria on the reports
- 6% commented positively on the Web-based reporting system
- 6% indicated needing more release time to write reports
- 3% reported difficulty adjusting to the “new comment style” for learning progress and achievement
- 3% indicated that discussing reports with students demanded too much class time
- 2% did not like the indicators
- 1% believed there was too much emphasis on ICT
- 1% believed it was too difficult to report on Art using the format on the report
- 1% believed comments should be printed under the subject areas
- 1% made positive comments about the report as a whole

Three Areas of Note Identified from Survey Responses

1. 28% of respondents disagree that the *Learning Achievement Indicators* (ME, DE, BE) were effective in communicating with parents (question 11).
2. 30% of teachers did not speak to individual students about their reports (question 18).
3. 20% of teachers did not agree that the *Subject Area Criteria* were effective in communicating with parents (question 10).

Two Areas of Note Identified from Survey Comments

1. 36% of comments indicated that three reporting periods provide adequate information to parents.
2. 19% of comments essentially indicated that the time involved in completing the reports is excessive and that teachers believe they are in a continual “reporting cycle” at the expense of focusing on their teaching.

Interpretation of Teacher Survey Feedback

Encouraging to note is the professional attitudes and behaviours displayed by colleagues completing the survey in March 2007. Specifically:

- 94% of teachers agreed or strongly agreed that having specialist teachers write PSD comments on the report was an improvement over the November report.
- 91% of teachers agreed or strongly agreed that they were proficient in using the on-line reporting system. This is an indication of both their willingness to adopt the technology and the quality of the support provided.
- 89% of teachers agreed or strongly agreed that the on-line reporting system worked well for them (e.g. few technical difficulties encountered).
- 81% of teachers agreed or strongly agreed that they received adequate professional development support leading up to the February reporting period.
- 80% of teachers agreed or strongly agreed that the February progress report allowed them to communicate effectively with parents.
- 80% of teachers agreed or strongly agreed that they understand the underlying concepts of the AER initiative.
- Many teachers faced significant challenges in this first year of the AER initiative. Despite this trend, significant progress has ensued during in first year of implementation, to the credit of teachers and administrators in LRSD.
- New learning needs to occur next year, but the K-8 system also deserves time to celebrate their successes prior to the end of this school year.
- A significant number of teachers have noted that while they support the initiative, they advocate for replacing the current structure of four reports with a three-report structure. From both strategic and professional development perspectives, merit exists in considering this change:

It would allow a re-examination of our reporting process based on consideration for the professional opinions of the teaching staff.

It would encourage teachers' continued investment of professional and personal energies to improve assessment, evaluation and reporting practices in future years.

Important to note is that the reduction of one formal progress report can occur without compromising the communication opportunities provided by the current schedule, during the most critical time of the school year, and related to the potential for motivating student learning.

Recommendations

1. That teachers write three student progress reports in the 2007-2008 year
2. If recommendation number 1 is accepted, that we consolidate the February and April reports. *There were approximately 5 to 6 weeks of school between the April and February reports.* The second report could go out to parents in the last 10 school days in February, followed by a Student Progress Report Conference in the first 10 school days in March.
3. If recommendation number 1 is accepted, the reporting dates could be the first 10 school days in November, the last 10 school days in February and the last days in June. A divisional portfolio process *between March and June* could enhance this formal process.

Note 1: The above recommendations *derive from* the survey responses and verbal feedback, from teachers. As well, a draft version of a Manitoba Education Citizenship and Youth document to be released this June states: "standards-based expanded report cards should be frequent enough to provide timely information to parents but not so frequent that reporting overwhelms parents and overburdens teachers (not more than 3 times per year)." (p. 37 Communicating Student Learning – Draft)

Note 2: In informal communication, River East-Transcona School Division indicates its intention to move from four reports to three reports in 2007-2008 for many of the reasons identified in this report.

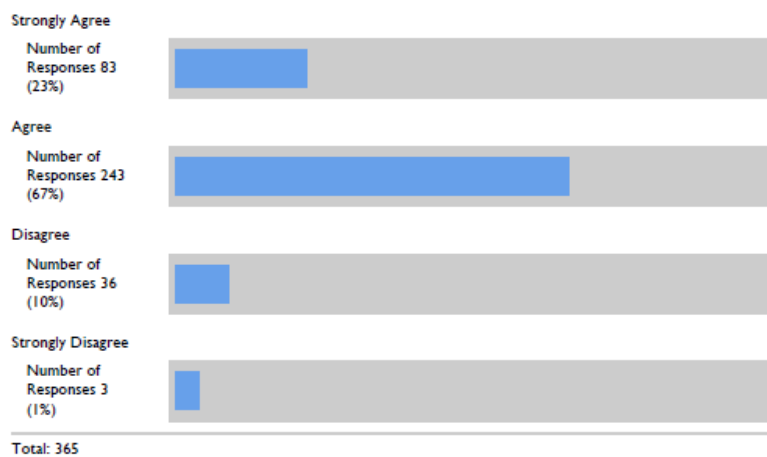
4. That the use of portfolios be explored as an instrument to support the assessment, evaluation and reporting process in Louis Riel School Division with respect to its potential purposes, nature and scheduling.
5. In 2007-2008, that eight schools pilot portfolios as an assessment, evaluation and reporting instrument and that the results from the pilot process inform a divisional policy on the use of portfolios as an assessment, evaluation and reporting instrument.
6. That the student progress reports receive review with attention to indicators and descriptors.
7. That the Division provide all teachers with **two (2) PD days** or that all schools provide an equal number of PD days to support the on-going professional learning and management related to AER.

Note 3: The Division has worked closely with teachers to develop and implement the AER initiative, and has responded regularly and considerably to suggestions and concerns. The resultant positive working relationship has led to professional "voice" and growth. Teachers would believe themselves valued, if the Division reduced the number of reports to three reports. This would enhance the implementation process and the professional and collegial relationships critical to this significant ongoing project, while the portfolio development pilot maintains the integrity of the current reporting cycle.

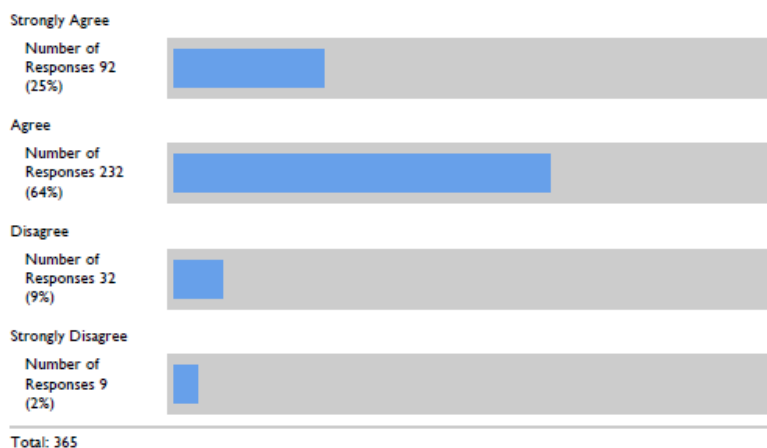
7

Graphic Display of Responses to Questions 5-15

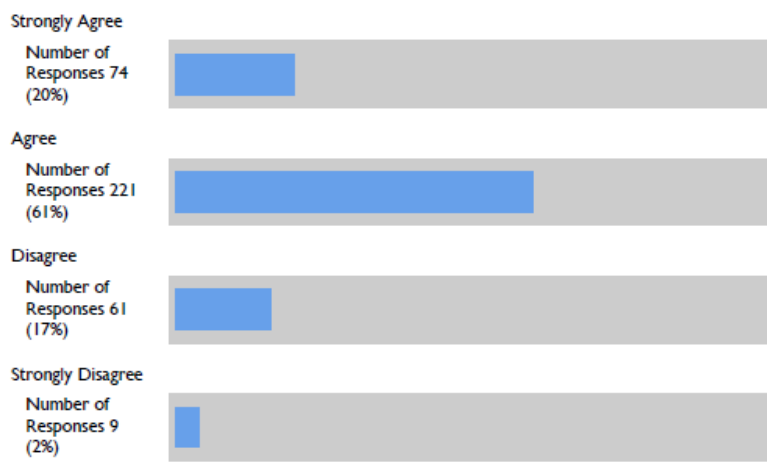
5. I received adequate technical support during the February reporting period.



6. In February, the on-line reporting system worked well for me (e.g. few technical difficulties encountered).

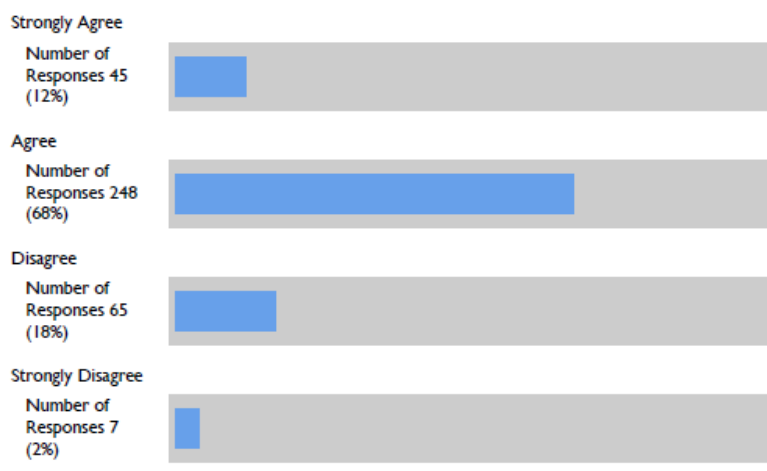


7. I received adequate professional development support leading up to the February reporting period.



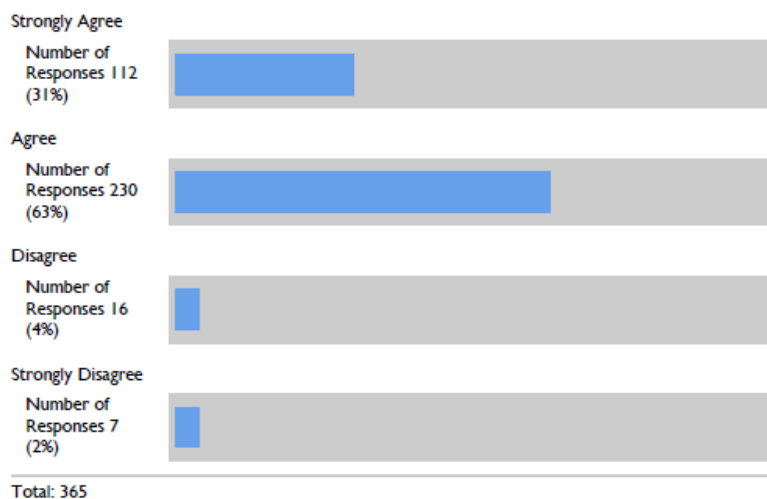
Total: 365

8. Generally, I think the student progress report used in February allowed me to communicate effectively with parents.

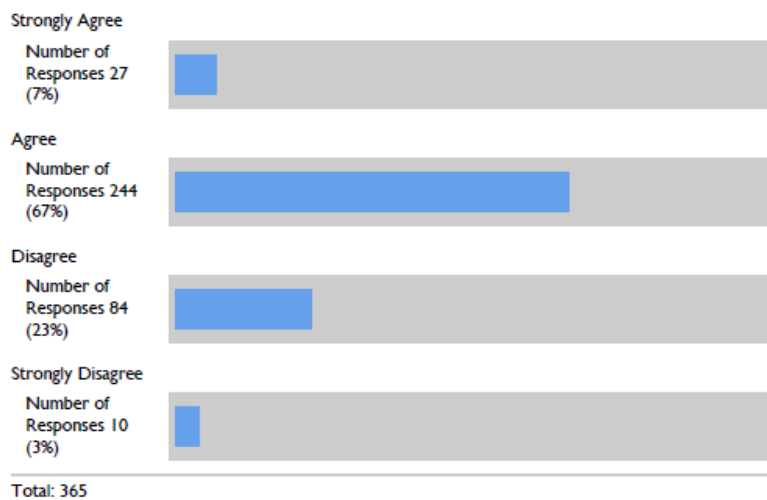


Total: 365

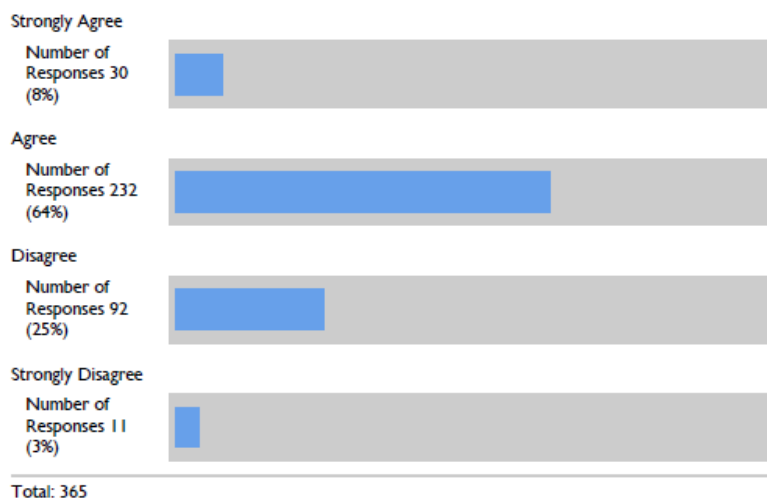
9. Having specialist teachers write PSD comments on the February report was an improvement over the November report.



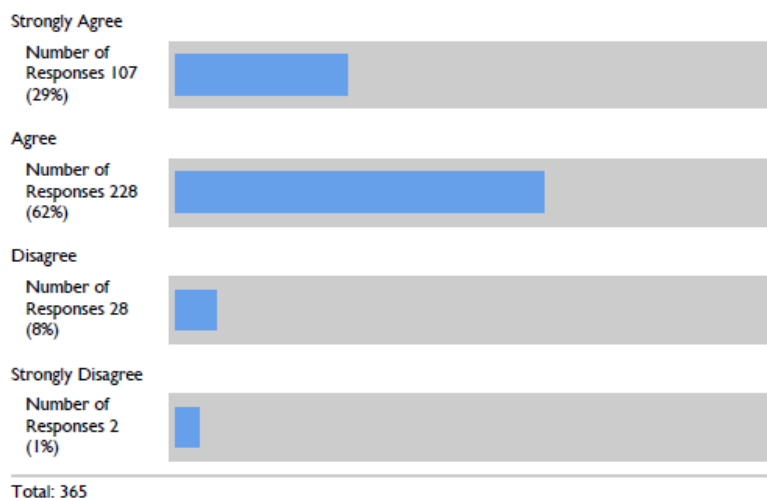
10. The Subject Area Criteria (e.g. Uses representations to express ideas, feelings and information in ELA) provided an effective way to communicate with parents.



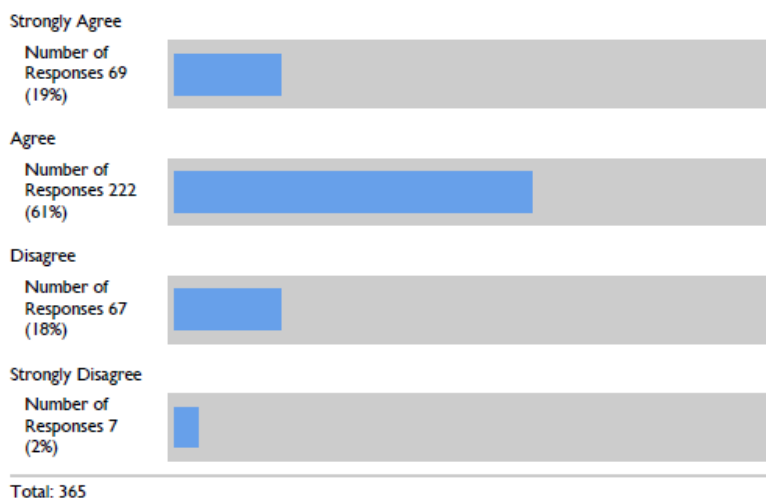
I 1. The Learning Achievement Indicators (ME, DE, and BE) provided an effective way to communicate with parents.



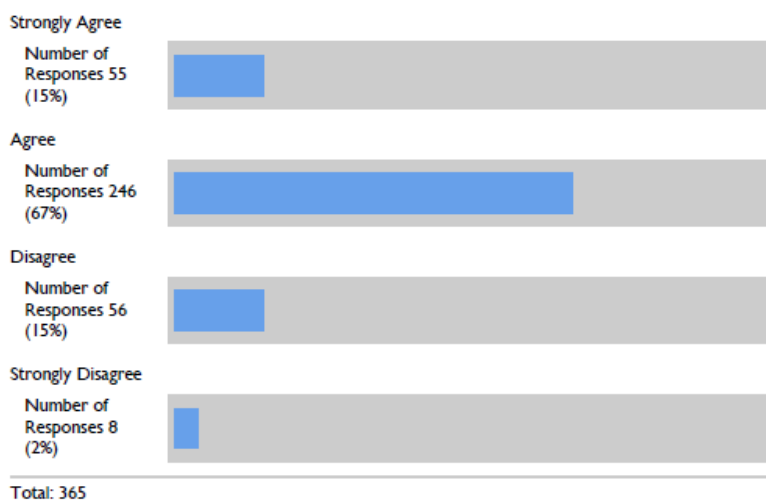
I 2. At this point, I feel proficient in using the on-line reporting system.



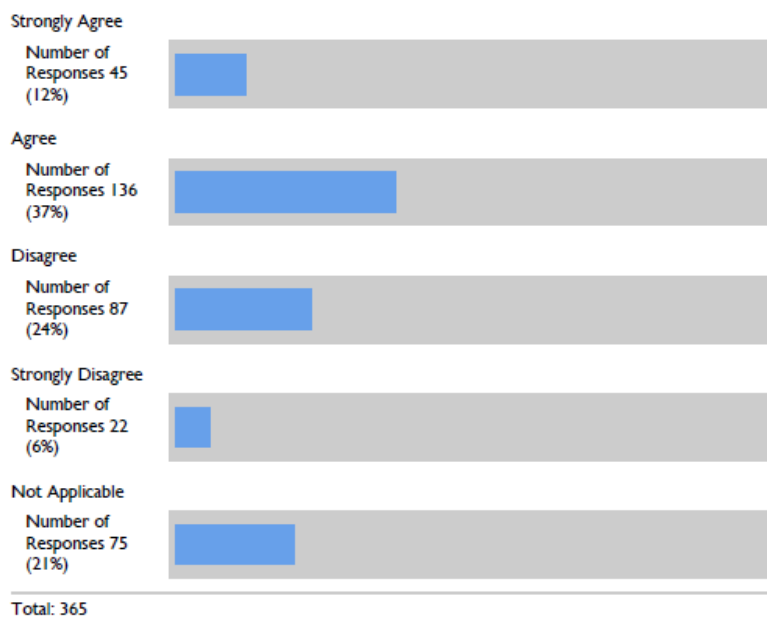
13. At this point, I have a solid understanding of the underlying concepts on which the Louis Riel School Division AER Initiative is built.



14. Parents seemed satisfied that the February Student Progress Report provided them adequate information about their child's progress (i.e. few parents requested in-person or phone interviews to provide additional information about their child's progress; few parents voiced a concern that the February report provided insufficient information).



15. As a teacher, I briefly spoke to each of my students about their February progress report before it went home.





In September 2006, the Division embarked on a multi-year initiative to examine practices related to assessing, evaluating, and reporting student growth, progress, and achievement (AER). This professional learning focus has resulted in teachers in the Division engaging in professional dialogue and has been a catalyst to explore topics related to the initiative. Survey results indicate educators have valued these discussions.

In February 2009, teachers responded to an annual survey. This report reflects information provided by the respondents and is intended to support conversations about the AER initiative and inform planning at the school and divisional level.



DIVISION SCOLAIRE

LOUIS RIEL

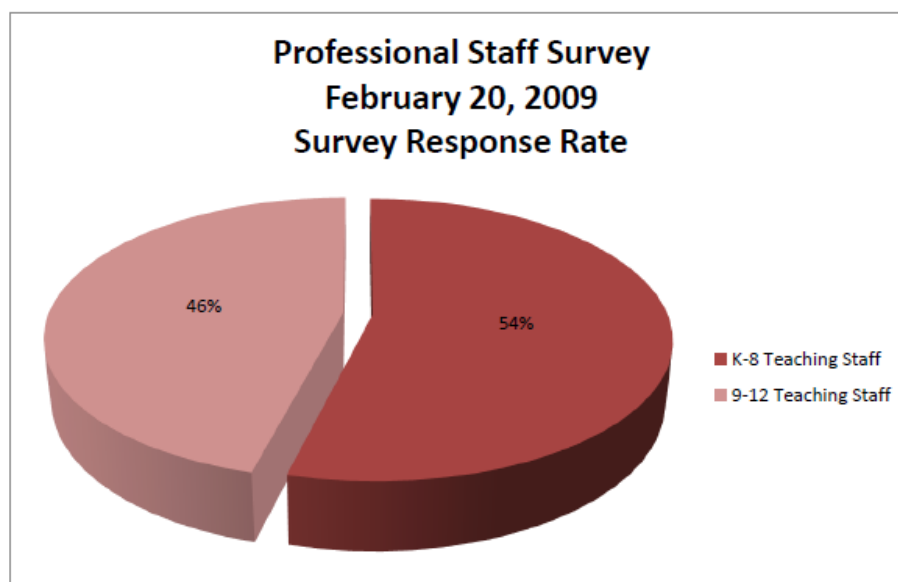
SCHOOL DIVISION

Overview

In September 2006, the Division embarked on a multi-year initiative to examine practices related to assessing, evaluating, and reporting student growth, progress, and achievement. This professional learning focus has resulted in teachers in the Division engaging in professional dialogue and has been a catalyst to explore topics related to the initiative. Survey results indicate educators have valued these discussions.

The initiative has also encouraged professional reflection related to teaching practices which, in turn, resulted in collegial sharing. These discussions have allowed common understandings to emerge across the Division. The February 20 survey results reflect some of the shared growth that has occurred. Of particular interest is the number of teachers who indicated on the survey that they believe a consolidation phase would allow divisional educators to refine their practices and focus on the connections between instructional planning, learning activities, and student engagement; and evaluating student growth, progress, and achievement. This collegial focus can allow all teachers in the Louis Riel School Division to continue a shared professional learning journey.

Approximately 505 teachers, or 55 % of the teaching staff, responded to the survey. This report reflects information provided by the respondents and is intended to support conversations about the AER initiative and inform planning at the school and divisional level.



Summary

Teachers who responded to the survey:

- agreed or strongly agreed (95%) that they felt capable using electronic reports
- agreed or strongly agreed (95%) that they felt confident writing comments
- agreed or strongly agreed (95%) that the AER initiative promoted professional conversations leading to professional growth
- agreed or strongly agreed (92%) that the February 20 in-service day was worthwhile
- agreed or strongly agreed (96%) to a proposed consolidation phase centred on:
 - continuing the process of identifying important learning goals across subject areas and grades (based on MECY documents)
 - linking the planning process more tightly to instructional practices, record keeping, calculating percentage grades (where needed), and evaluating student learning based on the key learning targets
 - continuing to explore how students can be engaged in their learning through various instructional strategies
 - continuing to encourage and support collegial communication and sharing to achieve the above goals

One hundred thirty-three respondents provided written comments about a wide range of topics and suggestions. The more frequent topics related to:

- an appreciation for the day in terms of the structure and focus on collaboration
- an interest in the [CLEAR](#) process (elementary teachers) and the proposed consolidation phase
- suggestions that the divisional professional development day should occur earlier or later in the year as it currently seemed too close to reporting activities for some teachers

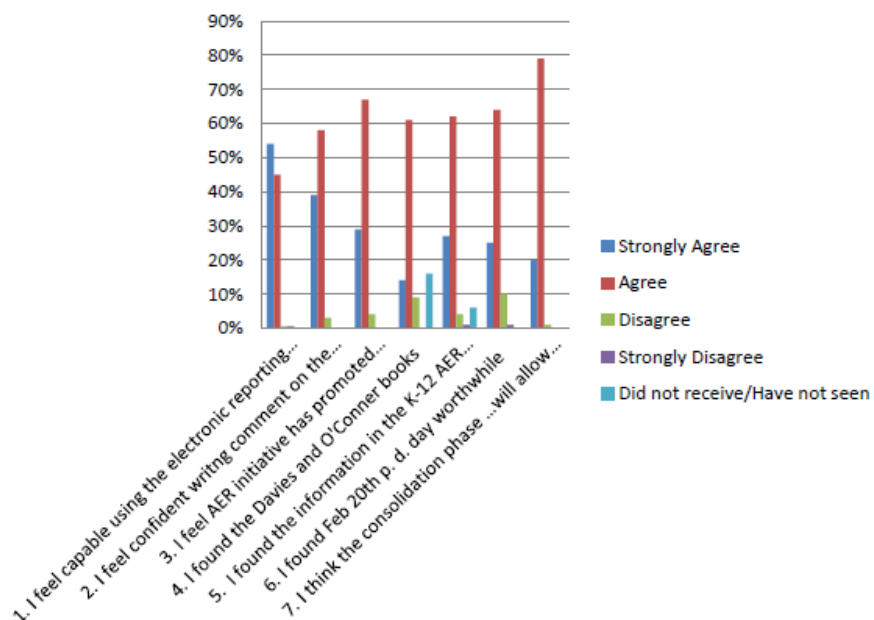
Based on the respondents' feedback, the February 20 in-service structure and content was viewed positively and teachers in the Division indicate good progress on our AER journey. Further, teachers wish to continue the focus on linking instructional planning, learning strategies, and assessment and reporting to promote and support student learning.

Our survey of teachers continues to confirm that shared professional learning is a powerful means of educational change and renewal. The survey also confirms colleagues' engagement in an open, rigorous, and collaborative construction of professional knowledge. The feedback also helps us to understand how schools are functioning in practice as they implement the AER initiative. Finally, the information can guide our efforts to focus on common goals and tangible achievements as we continue to refine our collective thinking and practices.

Summary of Survey Results

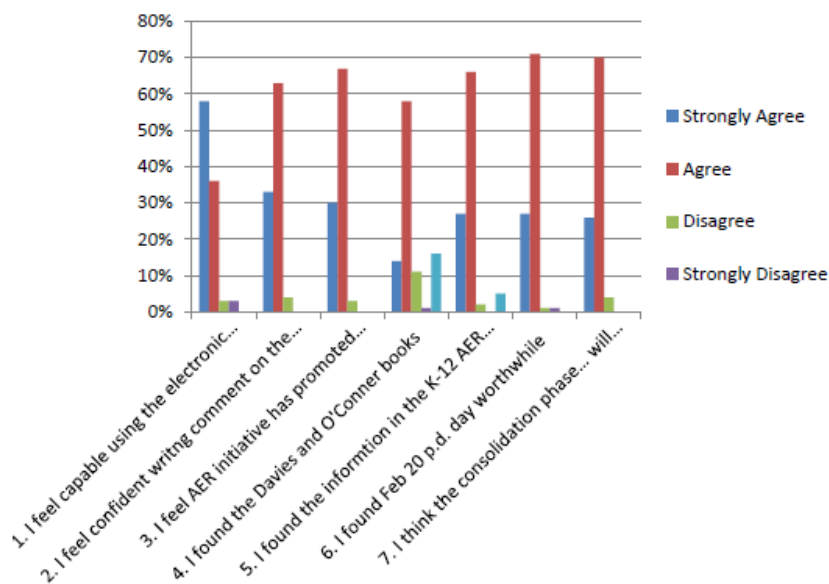
Survey Questions Grades K-5 Results	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree	Did Not Receive/ Have Not Seen
I feel capable using the electronic reporting system.	54%	45%	.50%	.50%	N/A
I feel confident writing comments on the reports.	39%	58%	3%	N/A	N/A
I feel the AER initiative has promoted professional discussion and reflection that has led to my professional growth.	29%	67%	4%	N/A	N/A
I found the Davies and O'Conner books provided by the Division helpful.	14%	61%	9%	N/A	16%
I found the information in the K-12 AER Implementation Guide helpful.	27%	62%	4%	1%	6%
I found the February 20 professional development day a worthwhile professional learning experience.	25%	64%	10%	1%	N/A
I think the consolidation phase will allow us to refine our practices.	20%	79%	1%	N/A	N/A

Grades K-5



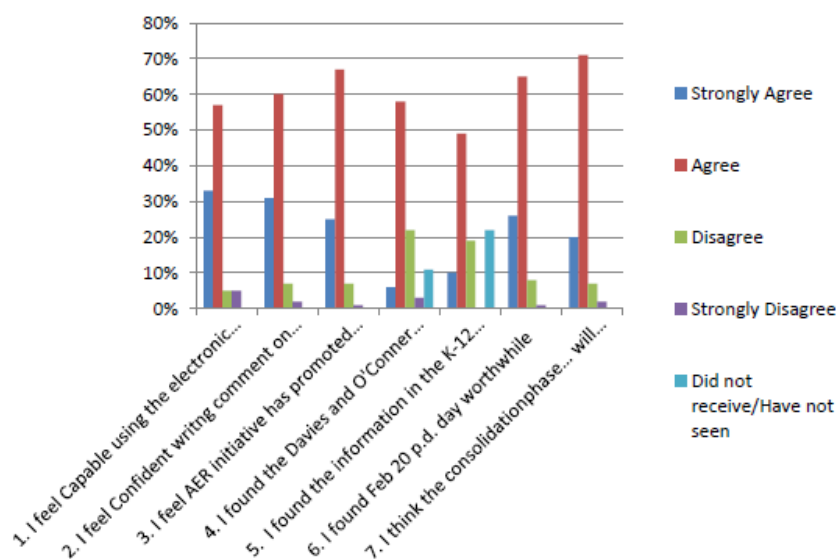
Survey Questions Grades 6-8 Results	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree	Did Not Receive/ Have Not Seen
I feel capable using the electronic reporting system.	58%	36%	3%	3%	N/A
I feel confident writing comments on the reports.	33%	63%	4%	N/A	N/A
I feel the AER initiative has promoted professional discussion and reflection that has led to my professional growth.	30%	67%	3%	N/A	N/A
I found the Davies and O'Conner books provided by the Division helpful.	14%	58%	11%	1%	16%
I found the information in the K-12 AER Implementation Guide helpful.	27%	66%	2%	N/A	5%
I found the February 20 professional development day a worthwhile professional learning experience.	27%	71%	1%	1%	N/A
I think the consolidation phase will allow us to refine our practices.	26%	70%	4%	N/A	N/A

Grades 6-8



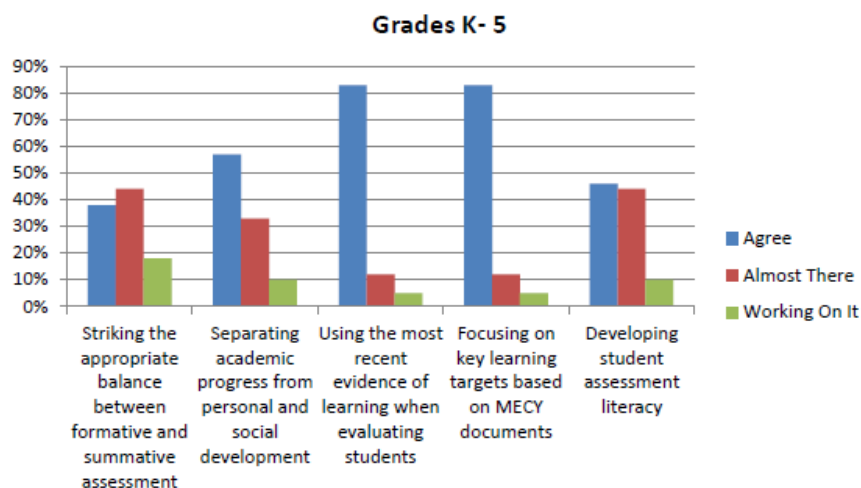
Survey Questions Grades 9-12 Results	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree	Did Not Receive/ Have Not Seen
I feel capable using the electronic reporting system.	33%	57%	5%	5%	N/A
I feel confident writing comments on the reports.	31%	60%	7%	2%	N/A
I feel the AER initiative has promoted professional discussion and reflection that has led to my professional growth.	25%	67%	7%	1%	N/A
I found the Davies and O'Conner books provided by the Division helpful.	6%	58%	22%	3%	11%
I found the information in the K-12 AER Implementation Guide helpful.	10%	49%	19%	N/A	22%
I found the February 20 professional development day a worthwhile professional learning experience.	26%	65%	8%	1%	N/A
I think the consolidation phase. . . will allow us to refine our practices.	20%	71%	7%	2%	N/A

Grades 9-12



We asked respondents to assess their understanding of the key concepts outlined in the AER initiative and whether they have implemented them in their practice.

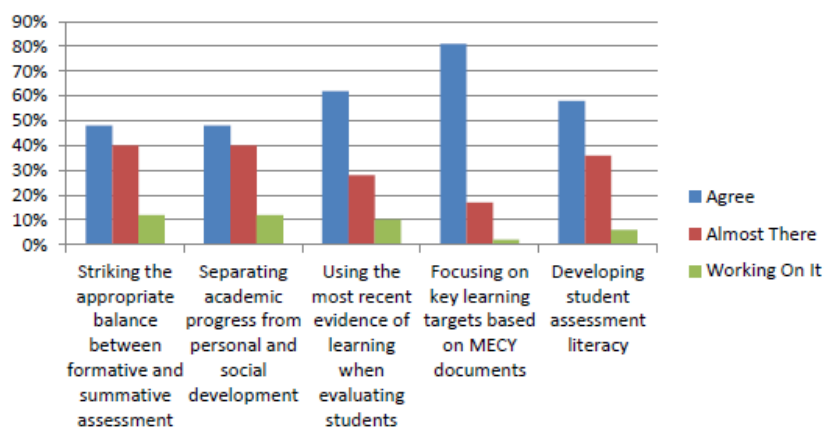
Grades K-5	Agree	Almost There	Working on it
Striking the appropriate balance between formative and summative assessment	38%	44%	18%
Separating academic progress from personal and social development	57%	33%	10%
Using the most recent evidence of learning when evaluating students	84%	11%	5%
Focusing on key learning targets based on MECY documents	83%	12%	5%
Developing student assessment literacy	46%	44%	10%



We asked respondents to assess their understanding of the key concepts outlined in the AER initiative and whether they have implemented them in their practice.

Grades 6-8	Agree	Almost There	Working on it
Striking the appropriate balance between formative and summative assessment	48%	40%	12%
Separating academic progress from personal and social development	48%	40%	12%
Using the most recent evidence of learning when evaluating students	62%	28%	10%
Focusing on key learning targets based on MECY documents	81%	17%	2%
Developing student assessment literacy	58%	36%	6%

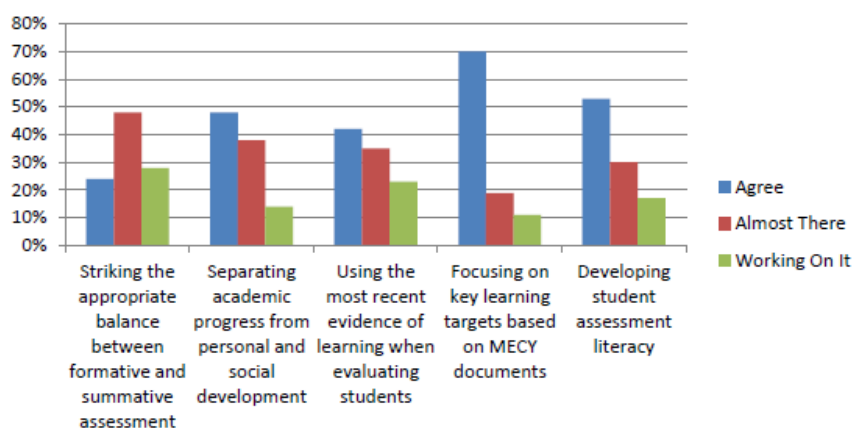
Grades 6-8



We asked respondents to assess their understanding of the key concepts outlined in the AER initiative and whether they have implemented them in their practice.

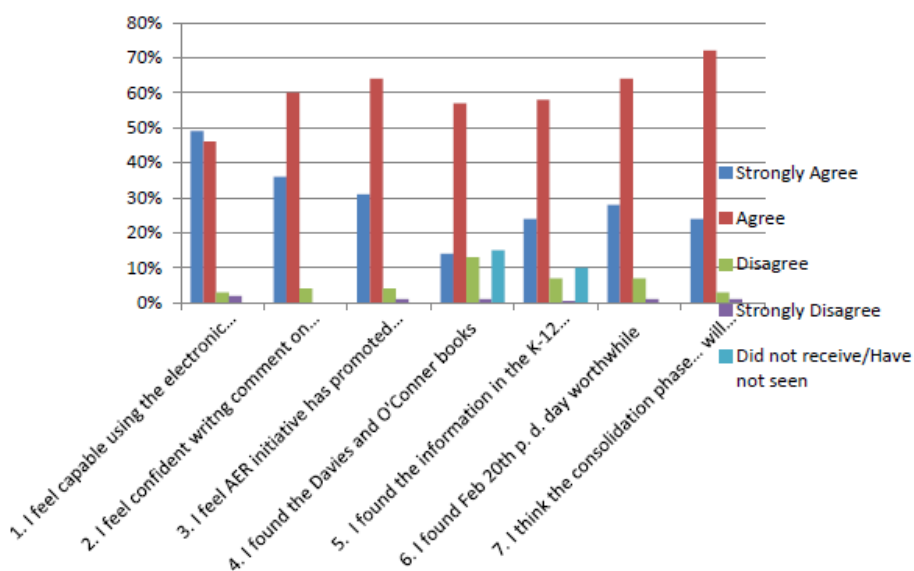
Grades 9-12	Agree	Almost There	Working on it
Striking the appropriate balance between formative and summative assessment	24%	48%	28%
Separating academic progress from personal and social development	48%	38%	14%
Using the most recent evidence of learning when evaluating students	42%	35%	23%
Focusing on key learning targets based on MECY documents	70%	19%	11%
Developing student assessment literacy	53%	30%	17%

Grades 9-12



Divisional Composite Grades K-12	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree	Did Not Receive/ Have Not Seen
I feel capable using the electronic reporting system.	49%	46%	3%	2%	N/A
I feel confident writing comments on the reports.	36%	60%	4%	N/A	N/A
I feel the AER initiative has promoted professional discussion and reflection that has led to my professional growth.	31%	64%	4%	1%	N/A
I found the Davies and O'Conner books provided by the Division helpful.	14%	57%	13%	1%	15%
I found the information in the K-12 AER Implementation Guide helpful.	24%	58%	7%	1%	10%
I found the February 20 professional development day a worthwhile professional learning experience.	28%	64%	7%	1%	N/A
I think the consolidation phase will allow us to refine our practices.	24%	72%	3%	1%	N/A

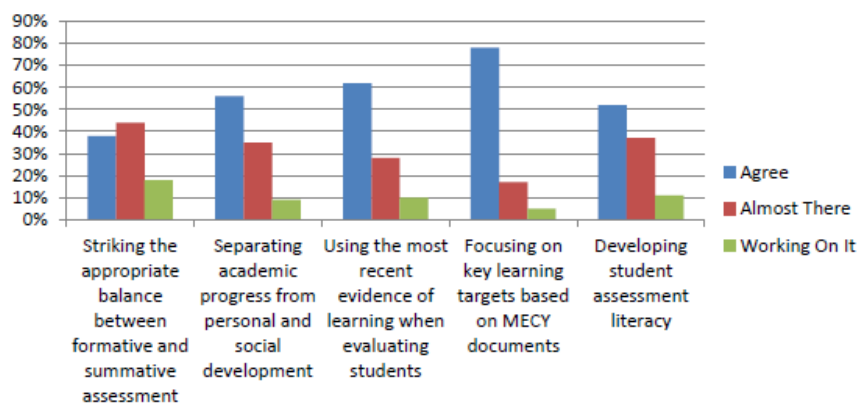
Grades K-12



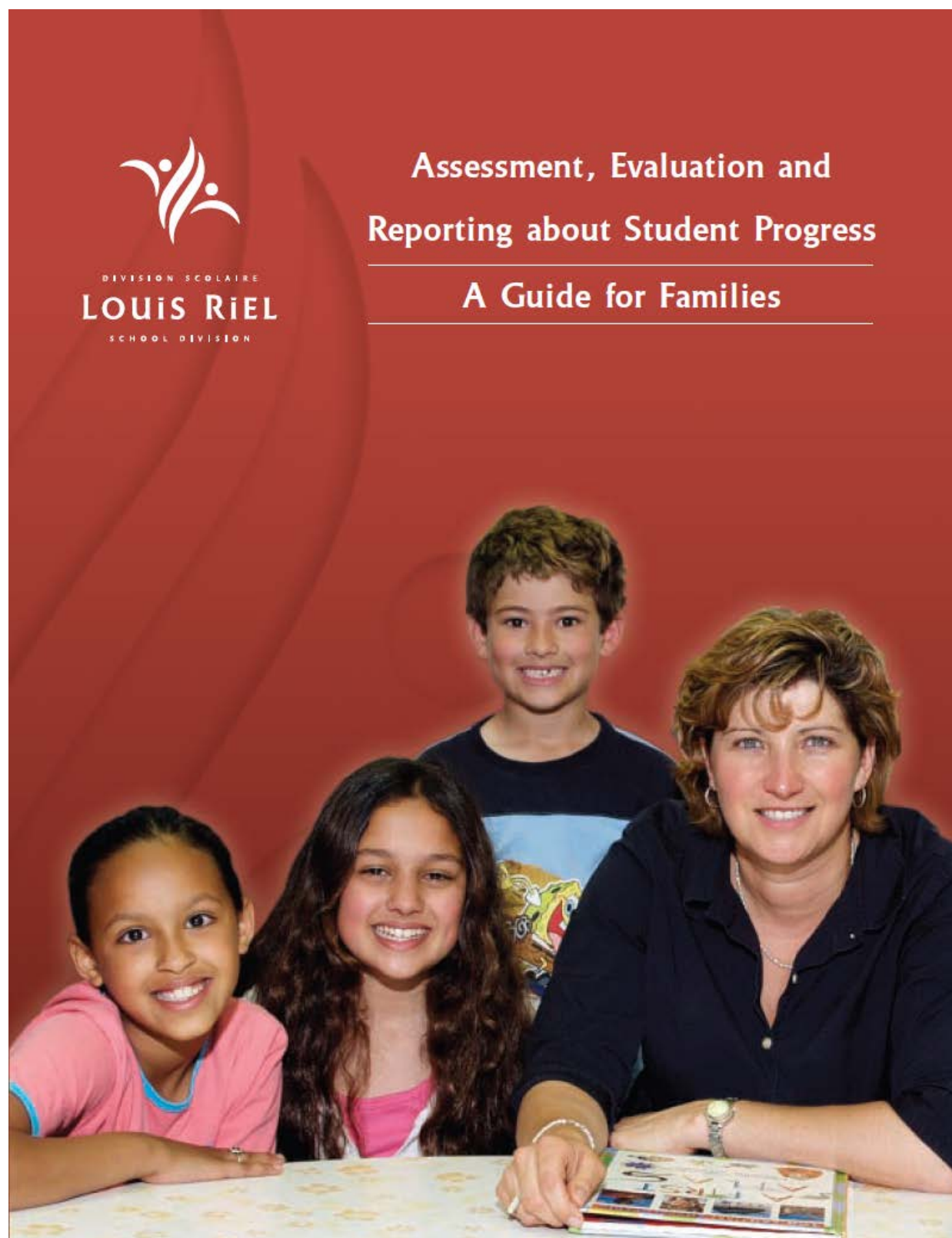
We asked respondents to assess their understanding of the key concepts outlined in the AER initiative and whether they have implemented them in their practice.

Divisional Composite Grades K-12	Agree	Almost There	Working on it
Striking the appropriate balance between formative and summative assessment	38%	44%	18%
Separating academic progress from personal and social development	56%	35%	9%
Using the most recent evidence of learning when evaluating students	62%	28%	10%
Focusing on key learning targets based on MECY documents	78%	17%	5%
Developing student assessment literacy	52%	37%	11%

Grades K-12



Annexe « G » – Les dépliants destinés aux parents



Introduction

Reporting on student progress is a fundamental professional responsibility of educators. To strengthen student assessment and reporting procedures, the Division has reviewed its policies related to assessment, evaluation and reporting (AER). This review and research process resulted in the development of new student progress reports for students in Kindergarten to Grade 8. Eight schools participated in a pilot of the reports during the 2005-2006 school year that allowed teachers, administrators and parents to work together and have important conversations about AER.

Communicating information gathered through assessment and evaluation in a clear and meaningful manner is essential. Effective communication informs the student, parent and others who assist future programming about the student's learning progress or achievement and the next steps in the student's learning.

Students also play a fundamental role in the AER process. As our personal experience and research suggest, the more students are involved in this process, the greater the impact on their learning.

In November, 32 schools in the Louis Riel School Division will embark on a significant journey to support student learning, encourage ongoing communication between families and schools, and provide clear, comprehensive and consistent information about student progress. The Division recognizes that both parents and children play a key role in student learning. This brochure highlights the key features of the new student progress reports, and invites families to engage in this division-wide initiative.

The Progress Folder is designed to promote ongoing communication between families and the school about student learning and development. We encourage you to bring the Progress Folder with you to the Student Progress Conferences. Using it to collect and preserve your children's four annual Progress Reports will provide you and them with a valuable and encouraging record of their long-term growth and learning.



Inspiring potential and learning together • Initier les possibilités et apprendre ensemble



- 2 -

Frequently Asked Questions

Why are new Student Progress Reports being introduced?

- To create consistency within the Louis Riel School Division.
- To provide clearer, more comprehensive information about student progress.
- To meet provincial requirements related to new provincial curricula.
- To separate student academic achievement from personal and social development as mandated by Manitoba Education and Training.

For more information about assessment practices, consult the *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind* document at www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/.

How many different new Student Progress Reports are there?

There are three distinct Report formats:

- Kindergarten
- Grades 1-5
- Grades 6-8

In all cases, assessment is on a continuum in relation to provincial outcomes.

How many reporting periods are there?

There are four formal reporting periods:

- November
- February
- April
- June

The November and April Reports precede the Student Progress Conferences and are intended to promote communication between the home and the school. The February and June Reports include more detail about student progress and achievement, including summative assessments. Students in Grades 6-8 receive percentage marks in February and June.

Communication is also the purpose that best fits with what grades are – symbols that summarize achievement over a period of time. Communication is most effective when it is clear and concise; grades are certainly concise, and they can be clear communication vehicles if there is shared understanding of how they are determined and, thus, what they mean. Instructional and guidance uses not only need to be based on grades with clear meaning, but also are best served by much more information than symbols provide. The administrative uses of grades are really a form of communication and are best served when communication is clear. The other purposes of grades are also best served when communication is the focus – clarity about student achievement enables all the participants in the educational endeavour to do what is needed to support learning and encourage success.

O'Connor, K., *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards* (2002)

"Grades... can be clear communication vehicles if there is shared understanding of how they are determined and, thus, what they mean."

O'Connor, K., *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards* (2002)

Inspiring potential and learning together • Initiier les possibilités et apprendre ensemble

"Words open up communication, whereas numbers close it down."

O'Connor, K., *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards (2002)*

The November & April Student Progress Reports

The November and April Reports precede the Student Progress Conferences and are intended to promote communication between the home and the school. The November and April Reports are divided into two sections:

The first part of the report informs parents about their child's social development, work habits, time management and attendance profile. It uses a 2-point scale (M and D) that is appropriate to

the information's purpose and separate from the child's academic achievement.

In the second part of the report, teachers provide comments to describe a student's learning progress and achievement to date. Teachers offer constructive suggestions for further growth and goal setting.

The information that guides the November report focuses on the capacity of the student to manage the expectations of his or her program, including adjustments to new classroom environments and grade-level programs.

The information that guides the April Report focuses on progress since the more detailed Report in February.



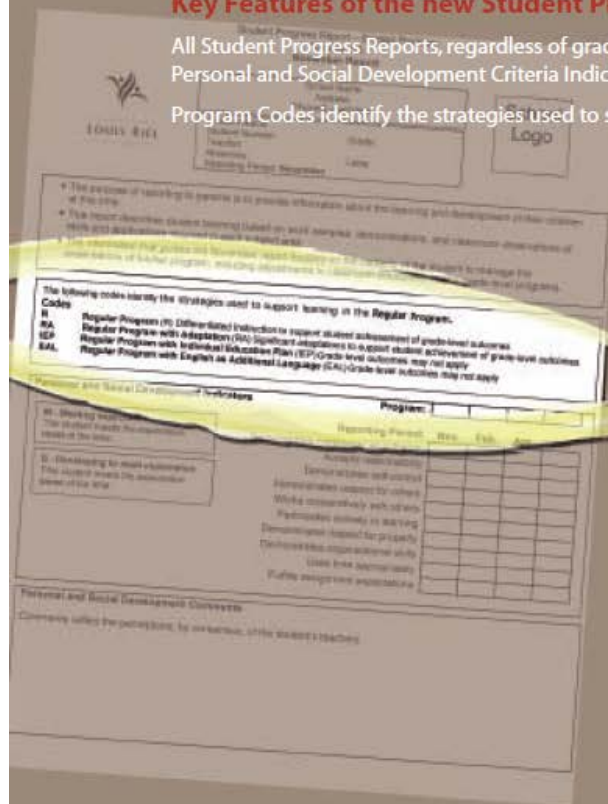
Inspiring potential and learning together • Initier les possibilités et apprendre ensemble

- 4 -

Key Features of the new Student Progress Reports

All Student Progress Reports, regardless of grade or reporting period, include Program Codes and Personal and Social Development Criteria Indicators.

Program Codes identify the strategies used to support learning in the Regular Program.

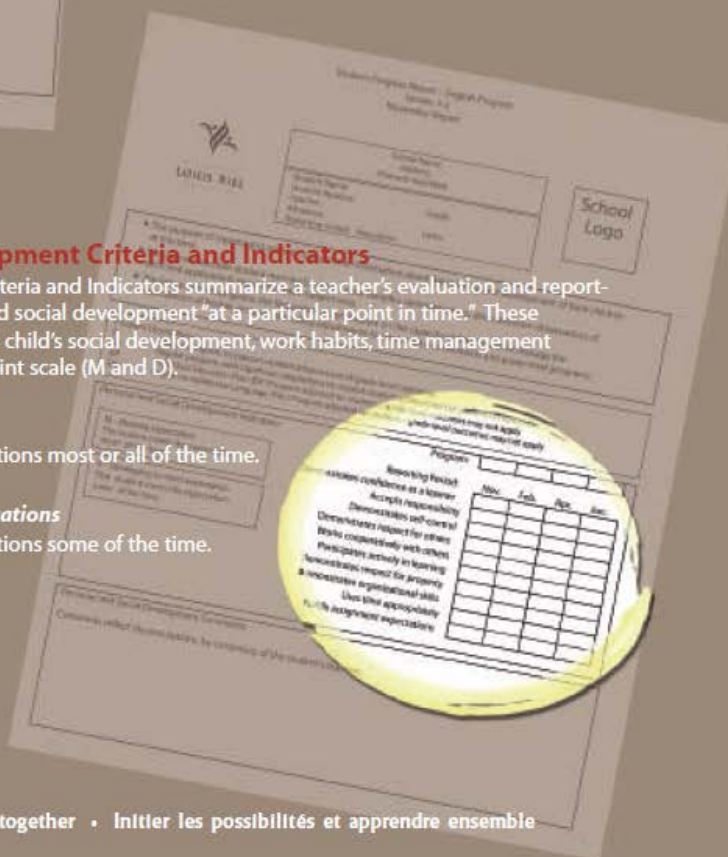


- R Regular Program**
 - Differentiated Instruction supports student achievement of grade-level outcomes
- RA Regular Program with Adaptations**
 - Significant Adaptations support student achievement of grade-level outcomes
- IEP Regular Program with Individual Education Plan**
 - Grade-level outcomes may not apply
- EAL Regular Program with English as an Additional Language**
 - Grade-level outcomes may not apply

Personal and Social Development Criteria and Indicators

Personal and Social Development Criteria and Indicators summarize a teacher's evaluation and reporting of a student's overall personal and social development "at a particular point in time." These indicators inform parents about their child's social development, work habits, time management and attendance profile. It uses a 2-point scale (M and D).

- M Meeting expectations**
The student meets expectations most or all of the time.
- D Developing to meet expectations**
The student meets expectations some of the time.



Inspiring potential and learning together • Inspirer les possibilités et apprendre ensemble

- 5 -

Personal and Social Development Indicators: A Framework for Conversation

The Personal and Social Development Indicators are designed to frame conversation between families and teachers.

The following chart provides families with a sample of learning criteria related to a student's personal and social development, but does not convey a complete list of learning criteria or comments. The learning criteria listed on the left side of the chart serve as **goals** for students. The comments listed on the right side of the chart serve as **evidence** of students' achievement.

Personal and Social Development	M – Meeting Expectations	
Demonstrates confidence as a learner	<ul style="list-style-type: none"> Shows initiative Demonstrates a positive attitude Demonstrates intrinsic motivation Asks clarifying questions Is assertive when undertaking a task Seeks additional and new information Seeks challenges and takes risks Identifies strengths and needs for improvement in personal work 	<ul style="list-style-type: none"> Seeks assistance when required Attempts a variety of learning activities Persists with tasks Demonstrates willingness to observe, question, explore, and investigate Demonstrates self-direction in learning Sets goals as a learner
Accepts responsibility	<ul style="list-style-type: none"> Takes responsibility for personal share of work Demonstrates responsibility in attendance, punctuality, and task completion 	<ul style="list-style-type: none"> Follows classroom and school procedures and rules Assumes responsibilities in the group, the classroom and the school
Demonstrates self-control	<ul style="list-style-type: none"> Resolves conflicts independently Resolves conflicts in socially appropriate ways Mediates differences of opinions Seeks positive solutions to conflicts Takes turns 	<ul style="list-style-type: none"> Works well without direct supervision Follows routines and instructions without supervision Shows attention to the ideas of others in the class and group
Demonstrates respect for others	<ul style="list-style-type: none"> Responds to the needs and welfare of others Shares resources, materials, and equipment with others Accepts differences in abilities when working with others 	<ul style="list-style-type: none"> Considers both immediate and long-term effects of actions on others Listens to others without interrupting



Inspiring potential and learning together • Initier les possibilités et apprendre ensemble

- 6 -

Personal and Social Development	M – Meeting Expectations	
Works cooperatively with others	<ul style="list-style-type: none"> • Listens to, acknowledges, and considers differing opinions • Shares responsibility in cleaning duties • Helps and encourages others • Volunteers • Works and plays cooperatively with others 	<ul style="list-style-type: none"> • Accepts differences in abilities when working with others • Shares resources and equipment with others • Does personal share of work • Seeks consensus before making decisions • Listens to others without interrupting
Participates actively in learning	<ul style="list-style-type: none"> • Participates in class and group activities • Willingly works with new groups • Accepts various roles within the group, including leadership • Takes responsibility for personal share of work to be done • Contributes to cooperative problem solving • Works to help achieve the goals of the class or group 	<ul style="list-style-type: none"> • Helps the class and group work well together • Sets realistic goals • Demonstrates leadership in class and group activities • Demonstrates attentiveness to the task • Paraphrases points of view to help understanding • Listens to others without interrupting
Demonstrates respect for property	<ul style="list-style-type: none"> • Uses material and resources in a socially appropriate way 	<ul style="list-style-type: none"> • Handles property of self and others with care
Demonstrates organizational skills	<ul style="list-style-type: none"> • Uses time, schedulers, and planners effectively • Adheres to established timelines • Effectively uses tools (agenda, binders, desks, filing system, dividers) to assist with tasks 	<ul style="list-style-type: none"> • Locates learning materials, resources, writing tools, books quickly and efficiently • Consistently prepared and ready to participate in all activities
Uses time appropriately	<ul style="list-style-type: none"> • Organizes time effectively to complete tasks on time • Works well within the time frames given 	<ul style="list-style-type: none"> • Begins work promptly and remains on task
Fulfills assignment expectations	<ul style="list-style-type: none"> • Completes tasks as instructed • Completes homework and assignments on time and with care 	<ul style="list-style-type: none"> • Work is done to the best of his or her ability

The learning criteria for personal and social development will differ for the Kindergarten and Grades 6-8 reports.

Inspiring potential and learning together • Initier les possibilités et apprendre ensemble



“Grades are merely symbols; in order to provide real information, they should be seen as only a part – probably a very small part – of our communication system.”

O'Connor, K., *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards* (2002)

The February & June Student Progress Reports

The February and June Reports include more detail about student progress and achievement using three learning indicators. Students in Grades 6 to 8 receive percentage marks in February and June.

The February and June Reports are divided into three sections:

- The first part of the report informs parents about their child’s social development, work habits, time management and attendance profile. It uses a 2-point scale (M and D) that is appropriate to the information’s purpose and separate from the child’s academic achievement.
- In the second part of the report, teachers use a 3-point scale (ME, DE and BE) to describe a child’s academic achievement based on evidence from products, observations and conversations in each subject area.

ME – Meeting expectation

- Achievement meets grade-level expectations.
- Student demonstrates achievement independently.

DE – Developing to meet expectation

- Achievement inconsistently meets grade-level expectations.
- Student requires support in some areas.

BE – Beginning to meet expectation

- Achievement does not yet meet grade-level expectations.
 - Student requires ongoing support.
- In the last section of the report, teachers offer constructive suggestions for further growth and goal setting.

The form is titled 'State of Ohio Report - English Program' and 'February & June Report'. It includes a 'School Logo' box and a 'Student Information' section with fields for Name, Address, Phone, and Email. The main body of the report is divided into three sections: 'Meeting Expectation', 'Developing to meet expectation', and 'Beginning to meet expectation'. Each section contains a table with columns for 'Subject' and 'Progress' (with sub-columns for Feb, Apr, and Jun). The 'Meeting Expectation' section includes a 'Parent/Teacher Comments' box. The 'Developing to meet expectation' section includes a 'Parent/Teacher Comments' box and a 'Goal Setting' section. The 'Beginning to meet expectation' section includes a 'Parent/Teacher Comments' box and a 'Goal Setting' section.



Inspiring potential and learning together • Initier les possibilités et apprendre ensemble

- 8 -

Subject Area Criteria: Annotations for Parents

Achievement Indicators are designed to summarize a teacher's evaluation and reporting of a student's learning achievement "at a particular point in time."

The following charts provide parents with a sample of anecdotal evidence that suggests that a student is meeting grade-level expectations (ME) in a particular subject area. The chart does not convey a complete list of criteria or comments.

English Language Arts	ME – Meeting Expectations
Listens for meaning	<ul style="list-style-type: none"> • Listens attentively • Demonstrates attention to the ideas of others • Provides feedback
Speaks to express ideas and interact with others	<ul style="list-style-type: none"> • Communicates thoughts, feelings, experiences, information, and opinions through speaking • Demonstrates fluency and attention to audience when speaking
Uses viewing to extend understanding	<ul style="list-style-type: none"> • Explores ways in which images may be used to express ideas, values, and beliefs
Uses representations to express ideas, feelings, and information	<ul style="list-style-type: none"> • Expresses ideas visually through drawing, painting, posters, diagrams, charts, video, photographs, drama, murals, comic books, maps, webs, dioramas, 3D models
Uses various strategies to read for understanding	<ul style="list-style-type: none"> • Reads at grade-level • Demonstrates understanding of what is read
Writes to communicate ideas and information	<ul style="list-style-type: none"> • Expresses ideas clearly • Creates simple and complex sentences • Uses correct grammar, spelling, and punctuation • Improves writing through revision and editing
French Language Arts	ME – Meeting Expectations
Listens for meaning	<ul style="list-style-type: none"> • Listens attentively • Demonstrates attention to the ideas of others • Provides feedback
Speaks to express ideas and interact with others	<ul style="list-style-type: none"> • Communicates thoughts, feelings, experiences, information, and opinions through speaking • Demonstrates fluency and attention to audience when speaking
Writes to communicate ideas and information	<ul style="list-style-type: none"> • Expresses ideas clearly • Creates simple and complex sentences • Uses correct grammar, spelling, and punctuation • Improves writing through revision and editing
Uses various strategies to read for understanding	<ul style="list-style-type: none"> • Reads at grade-level • Demonstrates understanding of what is read
Demonstrates appreciation of French as a tool to extend personal growth	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrates initiative to communicate in French • Demonstrates a positive attitude toward speaking in French • Uses new vocabulary
Mathematics	ME – Meeting Expectations
Demonstrates number sense	<ul style="list-style-type: none"> • Makes sense of number concepts and number skills
Demonstrates understanding of mathematical content	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrates understanding of grade-specific mathematical concepts and skills (other than those relating to number sense)
Applies mathematical processes to solve problems	<ul style="list-style-type: none"> • Applies mathematical knowledge and various strategies to solve problems

Inspiring potential and learning together • Initier les possibilités et apprendre ensemble

- 9 -

Science	ME – Meeting Expectations
Demonstrates knowledge of scientific content	• Demonstrates knowledge of specific grade-level science content
Applies the inquiry process to answer scientific questions	• Questions, observes, infers, predicts, measures, hypothesizes, classifies, designs experiments, collects, analyzes, interprets data
Uses the design process to solve problems	• Seeks solutions to problems through a series of stages
Social Studies	ME – Meeting Expectations
Demonstrates knowledge of social studies content	• Demonstrates knowledge of specific grade-level social studies content
Applies research skills to organize ideas and perspectives	• Analyzes and researches social issues
Demonstrates an understanding of citizenship	• Identifies the skills, knowledge, and values that are needed to be a good citizen
Art	ME – Meeting Expectations
Demonstrates an understanding of artistic literacy	• Develops knowledge, vocabulary, and skills necessary for perceiving, responding to, interpreting, and communicating through the arts
Applies knowledge and skills when creating art	• Applies knowledge, vocabulary, and skills of the arts to create original or interpretive works or art for diverse audiences and purposes
Applies knowledge and skills when responding to art	• Analyzes, searches for, and makes meaning in response to the arts created by self and others
Music	ME – Meeting Expectations
Applies knowledge and skills when making music	• Applies the knowledge, vocabulary, and skills of making music to interpret existing music or create original works for various audiences and purposes by singing, playing, moving, composing, and arranging
Demonstrates an understanding of music literacy	• Develops knowledge, vocabulary, and skills necessary to perceive, respond to, interpret, and communicate through music
Applies knowledge and skills when responding to music	• Searches for, identifies, and critically analyzes the meaning in music created by self and others
Health	ME – Meeting Expectations
Understands concepts and skills	• Demonstrates an understanding of safe and responsible behaviours for daily living



Inspiring potential and learning together • Initier les possibilités et apprendre ensemble

- 10 -

French	ME – Meeting Expectations
Understands basic vocabulary	<ul style="list-style-type: none"> • Understands vocabulary related to theme and classroom routines • Understands the meaning of different types of oral and written communication
Demonstrates an understanding of language concepts	<ul style="list-style-type: none"> • Understands the basic mechanics of the language • Understands and applies basic language structure
Comprehends and responds to communication in French	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrates fluency and confidence in oral language • Demonstrates comprehension of oral and written communication
Attempts various strategies for communication	<ul style="list-style-type: none"> • Applies vocabulary and language structures appropriate to the purpose of the communication
Physical Education	ME – Meeting Expectations
Understands and demonstrates movement skills	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrates competency in selected movement skills • Demonstrates knowledge of movement development and physical activities related to varied learning experiences, environments, and cultures
Understands and participates in personal fitness development	<ul style="list-style-type: none"> • Develops and follows a personal fitness plan to support physical activity and well-being
Understands and demonstrates safety concepts	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrates safe and responsible behaviours to manage risks and prevent injuries in physical activity participation and for daily living
ICT	ME – Meeting Expectations
Applies ICT to create, produce, and communicate knowledge (Early Years)	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrates an understanding that ICT is a tool to support learning, and is developing the appropriate skills when software tools are being used to address specified curricular outcomes • Uses appropriate ICT to organize and represent learning, and create new learning
Manages ICT by making competent technology choices (Middle Years)	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrates an understanding that ICT is a tool to support learning • Uses the appropriate software/hardware tools to address specified curricular outcomes
Explores ICT in a safe and responsible manner	<ul style="list-style-type: none"> • Follows guidelines stipulated in the LRSD Divisional Acceptable Use Policy (Policy IJNDB – Internet and Systems Use – Students) • Communicates and demonstrates Internet personal safety issues including the concerns regarding the sharing of personal information and pictures • Demonstrates respect and care for ICT equipment and appropriate grade-level etiquette • Performs tasks during authentic learning that would not be possible without ICT • Gathers, extends, and synthesizes information efficiently from a variety of resources including primary sources • Uses ICT tools such as e-mail and the Internet to extend learning beyond school boundaries • Incorporates ICT into classroom learning

Inspiring potential and learning together • Initier les possibilités et apprendre ensemble

STUDENT'S NAME

Additional Information and Resources

How can I find out more about the new Student Progress Report?

Parents are encouraged to maintain regular contact with their child's teachers regarding his or her progress.



Communication about student achievement should be ongoing and include portfolios of student work, interviews, formative assessments, phone calls and informal reports.

In addition to contacting the school, parents are encouraged to call the School Division at 257-7827 to offer feedback or request information about our assessment, evaluation and reporting (AER) policies and guidelines.

Parents can find current information about our AER initiatives on our website www.lrsd.net.

**Year One
Initiation**

**Year Two
Consolidation**

**Year Three
Enhancement**

AER is a Focus for Division-Wide Professional Development

AER will be a focus of professional development and planning activities for all Curriculum-based Departments and Programs in the Louis Riel School Division: Aboriginal Resources, ELA, Core Curricula, Information and Communication Technologies, Mentorship, Music, Physical Education, Practical Arts, Student Services and Visual Arts.



DIVISION SCOLAIRE
LOUIS RIEL
SCHOOL DIVISION

ASSESSMENT, EVALUATION AND REPORTING

to Support Student Learning



PARENT INFORMATION ABOUT STUDENT ASSESSMENT, EVALUATION AND REPORTING

The purpose of this document is to provide information to families about assessment, evaluation and reporting practices to support student learning in the Louis Riel School Division. The document provides answers to the essential questions parents and care givers ask about

- *how assessment and communication work together to improve learning,*
- *the importance of communicating with students about their learning, and*
- *how to keep parents informed and involved.*

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Terry Borys".

Terry D. Borys
Superintendent of Schools & CEO of the Louis Riel School Division

The Background to the Student Progress Report

The format in which schools communicate to students and parents about student achievement and strategies to promote student learning must be consistent within the Louis Riel School Division. The Student Progress Report is standardized in all the schools of the Louis Riel School Division.

The Student Progress Report aims to provide parents and caregivers with clear and comprehensive information about their child's progress and suggestions for how to best support their child's learning.

The Report meets provincial requirements related to new provincial curricula as outlined in three documents specifically related to assessment, evaluation and reporting:

- *Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada (1993)*
- *Reporting on Student Progress and Achievement: A Policy Handbook for Teachers, Administrators and Parents, Manitoba Education and Training (1997)*
- *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning (2006)*

How many different Student Progress Reports are there?

- There are four distinct report formats:
 - Kindergarten
 - Grades 1-5
 - Grades 6-8 (9)
 - Grades 9-12 (High School Setting)

What are the similarities and differences between the Kindergarten Report, Grades 1-5 Report, Grades 6-8 (9) Report, and Grades 9-12 Report (High School Setting)?

- In all cases, teachers report student achievement of the provincial learning outcomes as defined by Manitoba Education, Citizenship and Youth (MECY).
- Certain criteria are specific to the Kindergarten Report.
- The Grades 6-8 (9) and the High School Reports include percentage grades in February and June.
- As determined by the provincial government, the Kindergarten to Grade 5 Reports do not provide percentage grades.

How many reporting periods are there?

- There are three formal reporting periods in Grades K-8 (9) and Glenlawn Collegiate:
 - November
 - February
 - June
- There are two formal reporting periods per semester in High School (Grades 9-12).

Seeing grades as only part of the communication system and emphasizing other methods of communication that provide more detailed information also moves the focus more to the process of learning.

(O'Connor, K., How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards, page 235)

What similarities and differences apply to the November Reports and the February and June Reports in Grades K-8 (9)?

- The November Report precedes the November Student Progress Conferences and provides an overview of student progress. The November Conference is the focus of the November reporting process.
- The November Report focuses on the capacity of the student to manage the expectations of his/her program, including adjustments to new classroom environments and grade-level expectations.
- The February Report precedes the March Student Progress Conferences and provides an update of student progress. The March Conference is the focus of the February reporting process.
- The February/June Reports include more detail about student progress and achievement including summative assessments and, in Grades 6-9, include percentage grades.
- To calculate the percentage grades reported in Grades 6-12, the teacher shall employ professional judgment to consider the relative importance between the most recent evidence of achievement and the most consistent level of achievement.

The Student Progress Report and Conferences

How do the Reports inform the Student Progress Conferences? How can I use the Report to get the most out of these conferences?

- The November and February Student Progress Reports are designed to enhance the on-going partnership between the home and the school. At the November and March Conferences, parents will have an opportunity to look at work samples and evidence of student learning. Student involvement in the assessment and reporting processes is encouraged. As a result of the reports and Conferences, parents should have a clear picture of their child's progress, strengths, areas needing improvement, and most importantly, strategies for achieving further improvement.

Key Features of the Student Progress Report

What are the key features of the Student Progress Report?

- The Student Progress Report includes:
 - Program descriptors
 - Personal and social development criteria and indicators separate from academic expectations
 - Subject area learning criteria and performance/achievement indicators (Grades K-8)
 - Personalized comments
- The November Report (Grades K-8) is divided into two sections:
 - The first part of the Report informs parents about their child's social development, work habits and time management. It uses a 2-point scale (M and D). The "M" indicates the student is "meeting expectations" and the "D" indicates the student is "developing to meet expectations" in the specified area.
 - In the second part of the Report, teachers provide comments to provide an overview of student progress in academic areas.

By involving students in assessment, assessment becomes instruction.

(Davies, A., Making Classroom Assessment Work, page 43)

- The February and June Reports (Grades K-8) are divided into three sections:
 - The first part of the Report is the same as described above.
 - In the second part of the Report, teachers use a 3-point scale to describe a child's academic achievement based on work samples, demonstrations, and classroom observations of concepts, skills and applications required in each subject area:
 - ME – meeting expectations
 - DE – developing to meet expectations
 - BE – beginning to develop to meet expectations
 - In the last section of the Report, teachers offer constructive suggestions for further growth and goal setting.

Why are there indicators on the new Student Progress Reports? What exactly do the indicators mean?

- Performance or Achievement Indicators indicate a teacher's evaluation of a student's learning achievement. Teachers collect and analyze various sources of learning evidence to make professional judgments about their students' progress and achievement. The indicators provide a picture of a child's achievement at the time the Report is created.

What are learning criteria?

- They are general statements that describe concepts and skills related to learning outcomes from Kindergarten to Grade 8 (9) in the specific subject category.

Why are teachers reporting on Information and Communication Technology (ICT) and Health Education?

- MECY requires that schools report on student achievement in the area of Information and Communication Technology and Health Education.
- No percentage grade will be reported for ICT and Health Education.

Student Progress Reports and Students with Special Needs

How will the new Student Progress Report accommodate reporting for students with special needs?

- For students with Individual Education Plans (IEP), schools may use the entire Student Progress Report, or components of it.

How will the new Student Progress Report accommodate reporting for students learning English as an Additional Language (EAL)?

- The progress of EAL students will be noted on the K- 8 Reports. Comments explaining the adaptations used in the classroom for students to achieve these criteria will be included in the Report. In certain instances, additional information will be provided through written means and the conference.

More Information

How can I find out more about the new Student Progress Report and assessment practices?

- Parents are encouraged to maintain regular contact with their child's teacher regarding his/her progress.
- Communication about student achievement should be on-going and may include: portfolios of student work, interviews, formative assessments, phone calls, and informal reports.
- Parents can find current information about our student assessment initiatives on our website. Go to www.lrsd.net and look for the "student assessment" link.



Annexe « I » – Extraits des médias

It's time kids got dose

WINNIPEG FREE PRESS - May 6, 2010

Students must suffer consequences for tardiness: minister

By Nick Martin

NO docked marks for turning in a school assignment late?

Maybe not for much longer, kids.

"Those are life skills — we expect papers to be handed in on time," Education Minister Nancy Allan said Wednesday.

Allan said the province will soon have serious talks with teachers and superintendents to look at a 13-year-old policy that tells schools they shouldn't dock marks for late assignments, attitude, or tardiness.

It was former Tory education minister Linda McIntosh who introduced the guidelines, Allan said. McIntosh wanted marks to reflect how well students knew the material, not whether they'd handed it in on time, or written a makeup test, or been consistently late for class.

Allan acknowledged her NDP predecessor, Peter Bjornson, reinforced those guidelines in a letter to school divisions last June.

"That's correct, Peter did, minister Bjornson did, absolutely," said Allan.

But that was then, this is now, and Allan

certainly has heard a lot of reaction from Manitobans who want students to get used to the demands of the real world they'll enter after graduation.

"We live in a world" in which students will have employers who expect them to be on time and meet deadlines, she said. "We've had a look at it — it's an old policy. We believe we need to provide some clarity around that."

Allan said she's aware the Manitoba Teachers' Society will receive a report later this month on teacher workload — partly driven by the extra time teachers take to mark assignments that are weeks overdue, or to create a make-up test or new assignments for students who'd failed or never even got around to doing an assignment.

"We'll be working in partnership with them. The big picture is, how do we support students?" Allan said.

Allan said she's not prepared to say how finely detailed any government policy or directive would be, such as specifying how many marks come off each day or week for late assignments.

The minister also said a review of school

attendance, and strategies to track and reduce absence, is getting back on track after being sidetracked by the need to deal with H1N1 in the fall.

On the other hand, said Allan, while the province is looking at the so-called no-fail or social promotion approaches in many school divisions, don't expect any provincial action soon.

No-fail sees students remain with their social group and advance regardless of marks. There is no carved-in-stone provincial policy.

No-fail and social promotion have been getting lumped in with the "accurate grading issue" of late assignments, she said: "They complement one another, but they're quite different."

Tory education critic Cliff Cullen (Turtle Mountain) said it's time Allan made the government's position clear on no-fail and other grading and promotion issues.

"It's a mixed bag out there," Cullen said. "She wouldn't give us a date of when this was going to happen, or how it's to roll out."

nick.martin@freepress.mb.ca



Educati

Winnipeg Free Press **PRINT THIS****Winnipeg Free Press - PRINT EDITION**

Report cards need to have marks

By: Michael Zwaagstra

Posted: 08/13/2009 1:00 AM | [Comments: 7](#)

Parents concerned about declining academic standards in public schools have another reason to worry. Traditional percentage grades may soon be a thing of the past if provincial officials and school division administrators have their way.

A *Free Press* story recently revealed that River East Transcona School Division plans to eliminate percentage grades for all middle years students starting this fall. In response, more than 400 parents joined a group called Concerned Parents of River East Transcona to express their opposition to this change.

Unfortunately, River East Transcona is not the only school division moving to eliminate percentage grades. Similar assessment schemes are being piloted in schools throughout the province.

There are a number of reasons why school divisions choose to go in this direction. One of these is the belief among some experts that percentage grades are not an "authentic" form of assessment. They assert that since provincial curricula are designed according to targeted learning outcomes, a single percentage grade does not accurately inform parents and students about progress in relation to these outcomes. As a result, there is a need to design a new system for assessing achievement and reporting results.

In place of percentage grades is a four-point scale with descriptors for each learning outcome such as: 1) Not yet meeting outcomes, 2) Meeting outcomes with assistance, 3) Meeting outcomes, and 4) Exceeding outcomes. Thus, instead of a single percentage grade by each subject, students see a long list of 1's, 2's, 3's, or 4's by a group of learning outcomes.

Not surprisingly, many students and their parents have difficulty comprehending report cards with long lists of outcomes for each subject with the numbers 1 to 4 recorded beside them. Not only do parents and students experience difficulty understanding the difference between a 1 and a 2 or a 2 and a 3 for each of the objectives, but teachers and parents find it hard to encourage students to improve their grades by a specific amount. For example, in schools with this scheme, parents cannot even assure their children that their grades will improve if they work a little harder since there are so few achievement levels measured.

A common response from those who support this new assessment method is that parents oppose this system because they are not sufficiently informed. This response is an insult to the many parents who honestly desire the best for their children and know from common sense that removing percentage grades from report cards leads to a loss of precision in the reporting process. The problem is that too many education gurus who push this new assessment methodology are divorced from the real world that everyone else lives in.

Another reason given for eliminating percentage grades is the need to protect the self-esteem of students. Education gurus claim that giving a mark of 25 per cent to students damages their self-esteem and makes it less likely for them to think they are capable of doing better. However, the reality is that failure is part of life and learning how to deal with it is an important part of everyone's development. Besides, it does not take long before students figure out that a list of 1's on the new report cards is the approximate equivalent of 25 per cent on a regular report card.

Supporters of this new system are quick to claim that "all the research" proves percentage grades are an inferior form of reporting progress to parents. This is simply not true. There are many different types of education research but much of it is highly subjective and anecdotal.

Of course, there is systematic inquiry and research in education, but often the results are not strong enough to identify exactly what teachers should or should not do in their classrooms. Thus, school administrators cannot simply hide behind the research argument when implementing a new report card system.

Parents need information on the achievement and progress of their children that is as accurate as possible, reasonably precise, and readily understandable.

For this reason alone, they do not deserve the imprecise and confusing information that characterizes some report cards. Grades must communicate, not obfuscate, students' genuine degree of achievement and progress.

Percentages are an easily understandable and accurate form of communicating achievement to students and parents and should remain on report cards.

Michael Zwaagstra is a research associate with the Frontier Centre for Public Policy (www.fcpp.org) and a high school social studies teacher.

Find this article at:

<http://www.winnipegfreepress.com/opinion/westview/report-cards-need-to-have-marks-53115712.html?viewAllComments=y>

Check the box to include the list of links referenced in the article.