



GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG

LIVRET
D'ACCOMPAGNEMENT
POUR L'ÉVALUATION À
L'ÉCOLE
FONDAMENTALE

ÉDUCATION NATIONALE



GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG

LIVRET
D'ACCOMPAGNEMENT
POUR L'ÉVALUATION À
L'ÉCOLE
FONDAMENTALE

ÉDUCATION NATIONALE

PRÉFACE DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE



Le premier bilan de la réforme de l'Enseignement fondamental de 2009 a pointé différents besoins ressentis par les enseignants par rapport aux bilans intermédiaires. Ils demandent une plus grande lisibilité et compréhensibilité des documents, surtout pour les parents. C'est pourquoi une série d'ajustements ont été apportés aux bilans pour améliorer la mise en pratique de la réforme et la rendre plus cohérente avec la situation d'enseignement quotidienne.

Début avril 2014, le ministère a soumis pour avis un nouveau modèle de bilans intermédiaires à toutes les équipes pédagogiques de l'école fondamentale. Ce modèle se fondait sur les recommandations de l'Université du Luxembourg et tenait compte des propositions des représentants des principaux acteurs du monde de l'éducation luxembourgeois. L'enquête réalisée a relevé une large approbation de principe, sous réserve de modifications à prévoir. Sur base des avis récoltés, une nouvelle proposition de bilans intermédiaires a été élaborée et mise à l'essai pendant les années scolaires 2014-2016 dans 28 écoles pilotes de différentes régions du pays.

Pendant cette phase d'expérimentation de deux ans, le feed-back des différents acteurs a été recueilli par le SCRIPT au moyen d'entretiens, de questionnaires et lors de nombreuses réunions. En considération des expériences de la phase-pilote, et après concertation avec les représentants des parents, avec l'inspectorat et les syndicats, différentes adaptations ont été apportées au document de sorte qu'un modèle final des nouveaux bilans intermédiaires a pu être retenu pour entrer en vigueur à la rentrée 2016/17. Un bilan de fin de cycle adapté a été introduit pendant l'année 2017/18 afin de garantir la cohérence entre le document d'évaluation certificative qu'est le bilan de fin de cycle et le document d'évaluation formative que sont les bilans intermédiaires.

Le livret d'accompagnement que vous tenez en main est un élément pour la généralisation des nouveaux bilans intermédiaires introduits à la rentrée 2016/17. Il guide l'utilisation première de ces bilans intermédiaires et fournit des informations générales autour de l'évaluation.

Parallèlement aux outils officiels, il importe de poursuivre les réflexions au sujet de l'évaluation formative et de l'enseignement par compétences dans la pratique scolaire quotidienne. Il est évident que recourir à de nouveaux outils d'évaluation n'est pas un sésame pour garantir l'évaluation formative dans nos classes. En effet, l'évaluation formative, qui constitue la partie essentielle de l'évaluation, se définit avant tout par l'attitude de l'enseignant et des élèves par rapport à l'apprentissage plutôt que par quelconque outil d'évaluation. Par conséquent, il importe de cultiver précisément cette attitude favorisant l'évaluation formative chaque jour dans nos salles de classes.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Claude Meisch', written in a cursive style.

Claude Meisch

Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE	P. 3
INTRODUCTION	P. 5
1. L'ÉVALUATION À L'ÉCOLE FONDAMENTALE EN GÉNÉRAL	P. 7
2. L'ÉVALUATION FORMATIVE À L'ÉCOLE FONDAMENTALE	P. 9
2.1. L'ÉVALUATION FORMATIVE : BASES LÉGISLATIVES	P. 9
2.2. L'ÉVALUATION FORMATIVE AU QUOTIDIEN	P. 15
3. LES BILANS INTERMÉDIAIRES	P. 27
4. L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE À L'ÉCOLE FONDAMENTALE	P. 48
4.1. ÉVALUER POUR CERTIFIER : CE QUE DIT LA LOI	P. 48
4.2. L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE EN PRATIQUE	P. 51
5. LES ÉPREUVES STANDARDISÉES	P. 53
6. LE PASSAGE DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	P. 54

INTRODUCTION

Le métier d'enseignant comprend une multitude de facettes, ce qui le rend si intéressant. L'évaluation des apprentissages des élèves en est un volet important et les bilans intermédiaires constituent un élément-clé dans celle-ci et dans la communication avec les parents.

Ce livret d'accompagnement pour l'évaluation à l'école fondamentale poursuit un double objectif :
Le premier est de poser le cadre autour des nouveaux bilans intermédiaires et de fournir les explications pratiques sur leur utilisation.

Le second vise à favoriser une réflexion plus large autour de l'évaluation à l'école fondamentale. Pour ce faire, les informations les plus importantes issues de différentes publications du ministère déjà existantes sont rassemblées dans ce livret constituant dès lors un document de référence. L'accès aux informations essentielles est ainsi facilité et plus complet, rendant obsolète la laborieuse consultation de différents documents.

Les bilans intermédiaires sont un outil d'évaluation formative et surtout de communication avec les parents qui leur sont remis lors de l'entretien individuel à la fin de chaque trimestre afin de les informer au sujet des apprentissages de leur enfant.

Dans leur nouvelle conception, les bilans intermédiaires remplissent différentes fonctions :

- Ils présentent notamment le positionnement de l'élève par rapport aux socles de compétences.
- Ils retracent le progrès de l'élève par rapport à ses apprentissages antérieurs.
- Ils rendent compte de la performance trimestrielle de l'élève dans les différentes branches.
- Ils mettent en lumière les compétences transversales ainsi que l'engagement de l'élève dans ses apprentissages et ses compétences sociales en classe.
- Ils permettent de communiquer des observations pour chaque branche et de proposer des perspectives.

Les bilans intermédiaires sont étroitement liés à d'autres documents :

- Le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental constitue la base réglementaire pour la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation à partir d'objectifs clairement définis. Il énumère les éléments du programme à respecter par l'enseignant, tout en lui permettant d'axer ses enseignements sur la différenciation des apprentissages.
- Le bilan de fin de cycle reste l'outil d'évaluation certificative fixant soit le passage de l'élève au cycle suivant, soit le rallongement du cycle.
- Le livret d'accompagnement informe sur l'évaluation formative, l'utilisation des bilans intermédiaires et fournit des lignes directrices pour la formulation des observations et perspectives.
- Une vidéo présente aux enseignants les nouveaux bilans intermédiaires pour en faciliter son utilisation. Elle est disponible sur le site <http://bilans.men.lu>.
- Des vidéos présentant les nouveaux bilans intermédiaires aux parents sont disponibles en plusieurs langues sur le site <http://bilans.men.lu>.

Le tableau ci-dessous récapitule les rôles des différents outils :

Outil	Plan d'études	Bilans intermédiaires et différentes formes de feed-back pour les élèves	Bilans intermédiaires	Bilan de fin de cycle
Rôle	Définir les activités d'enseignement et les objectifs (compétences visées)	Fournir un feed-back formatif au cours du trimestre	Servir comme outil de communication avec l'élève et ses parents à la fin du trimestre	Acter l'évaluation certificative à la fin du cycle

Les six parties du livret que vous tenez en mains s'agencent comme suit :

- Le premier chapitre décrit les principes pédagogiques de l'évaluation à l'école fondamentale en général ainsi que la place des bilans intermédiaires au sein de l'évaluation formative.
- Dans le deuxième chapitre, les articles de la loi scolaire du 6 février 2009 qui se prononcent sur l'évaluation formative des élèves et ceux du règlement grand-ducal consacrés à l'évaluation formative sont réunis, présentés et commentés. Ensuite, l'évaluation formative telle qu'elle se présente dans la vie scolaire quotidienne est abordée.
- Le troisième chapitre fournit une vue globale des principales adaptations des nouveaux bilans intermédiaires. Les différents éléments des nouveaux bilans intermédiaires sont expliqués et analysés. Une partie de ce chapitre est consacrée à la rédaction et à la formulation des observations et perspectives.
- Le quatrième chapitre concerne l'évaluation certificative. Après une présentation du cadre légal, ses principaux aspects ainsi que les modalités de promotion y sont commentés.
- Le cinquième chapitre traite des Épreuves standardisées (EpStan).
- Dans un sixième et dernier chapitre, la procédure d'orientation au cycle 4 vers l'enseignement post-fondamental est expliquée.

1. L'ÉVALUATION À L'ÉCOLE FONDAMENTALE EN GÉNÉRAL

Avant d'évaluer les élèves, il est important de se poser quelques questions générales sur l'évaluation. Que signifie l'acte d'évaluer ? A quelles fins évalue-t-on et quel types de décisions convient-il de prendre suite à l'évaluation ? Comment recueille-t-on les informations nécessaires pour pouvoir évaluer un élève ? Selon quelle norme interprète-t-on ces informations recueillies ?¹ Dans quels pièges ne faut-il pas tomber ?

Il est tout aussi essentiel de se rappeler les rôles que l'évaluation ne doit en aucun cas jouer. Elle n'est ni un moyen de sanction, ni un outil de classement des élèves. Elle ne doit jamais bloquer les élèves dans leur motivation ou dans leurs efforts de s'exprimer par écrit ou oralement.

Le tableau suivant, qui se base sur le cadre de référence présenté par Roegiers², peut servir d'outil de planification pour l'évaluation.

FONCTION de l'évaluation:

À quelles fins/POURQUOI évalue-t-on?

Évaluation DIAGNOSTIQUE:

AVANT l'apprentissage ou en début d'apprentissage a lieu l'évaluation d'orientation pour planifier l'enseignement et la différenciation.

(= « Ist-Zustand bestimmen »)

Évaluation FORMATIVE:

PENDANT l'apprentissage, l'évaluation a une visée formative et détecte les forces et les faiblesses des élèves pour procéder à une différenciation. L'évaluation formative guide le travail de l'enseignant au jour le jour.

Évaluation CERTIFICATIVE :

APRES des étapes prédéfinies du parcours scolaire, on procède à l'évaluation certificative. Elle prépare la décision concernant l'avancement au cycle suivant.

RECUEIL des informations:

MANIÈRES de recueillir les informations?

Recueil DESCRIPTIF

- permet de collecter des informations sur les connaissances antérieures de l'élève et de planifier et d'organiser une différenciation appropriée de l'enseignement
(« = Bestandaufnahme »)
- ex. *Avant d'entamer la soustraction et l'addition dans l'espace numérique jusque 100, il conviendrait de définir les connaissances antérieures de l'enfant afin de cibler les objectifs et les mesures de différenciation.*

Recueil INTÉGRÉ:

- basé sur la résolution d'une tâche complexe
- porte sur une compétence ou un ensemble de compétences
- Ex. *exercices ouverts, projets,...*

Recueil SOMMATIF :

- basé sur la somme d'items isolés
- porte sur un ensemble de ressources élémentaires
- ex. *un exercice fermé à 10 items avec une forme verbale à conjuguer*
- ex. « *Blitzrechen-Teste* »

INTERPRÉTATION des informations :

À quelle NORME compare-t-on les informations recueillies de l'élève?

« SACHLICHE BEZUGSNORM »

- apprécier les informations recueillies de l'élève par rapport aux socles de compétences et au plan d'études
- interprétation critériée des informations recueillies

« INDIVIDUELLE BEZUGSNORM »

- comparaison par rapport aux performances réalisées antérieurement
- progression par rapport à soi-même

« SOZIALE BEZUGSNORM »*

- apprécier la performance d'un élève par rapport à la performance des autres élèves.
- ex. comparaison par rapport à la moyenne de la classe, classement des élèves

* Cette norme n'est pas à recommander dans un esprit d'évaluation formative, car elle risque de démotiver l'élève et ne lui fournit aucune aide pour améliorer ses apprentissages.

1) Liens intéressants sur la norme individuelle :
Vidéo « Lern Tipps: Kinder beim Lernen motivieren » :
https://www.youtube.com/watch?v=pyOFuSV3E_s&list=PLCr_ASFIV70WsZ4Ge2rmNwsbUD8_9Oef7
Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung von Falko Rheinberg :
<http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/dam/jcr:fffff-b988-4006-ffff-ffff9737f5f0/Rheinberg.pdf>

2) Roegiers, X. (2010). L'école et l'évaluation. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur, p. 71

L'article 24 de la loi modifiée du 6 février 2009 prévoit les trois fonctions de l'évaluation.

Les 3 objectifs de l'évaluation selon la loi

« (...) L'évaluation est au service des apprentissages. Elle a pour objectifs:

1. l'observation du travail de l'élève et l'adaptation de l'enseignement à ses besoins ;
2. l'information régulière de l'élève, de ses parents et du personnel intervenant sur les progrès réalisés ;
3. la prise de décisions motivées en relation avec la progression de l'élève au cours et à la fin du cycle. (...)»

- Évaluation diagnostique
- Évaluation formative
- Évaluation certificative

L'article 24 de la loi modifiée du 6 février 2009 porte sur les finalités et les modalités de l'évaluation.

Les grands principes de l'évaluation à l'École fondamentale luxembourgeoise sont précisés dans l'article 24 de la loi du 6 février 2009.

Art. 24

« Les apprentissages sont régulièrement évalués par le titulaire de classe.

L'évaluation est au service des apprentissages. Elle a pour objectifs :

1. l'observation du travail de l'élève et l'adaptation de l'enseignement à ses besoins ;
2. l'information régulière de l'élève, de ses parents et du personnel intervenant sur les progrès réalisés ;
3. la prise de décisions motivées en relation avec la progression de l'élève au cours et à la fin du cycle.

L'évaluation situe la performance de l'élève à la fois par rapport aux connaissances antérieures et par rapport aux apprentissages témoignant de la maîtrise des objectifs définis par le plan d'études.

Commentaire

Avec la définition des socles de compétences et la mise en œuvre de l'approche par compétences, l'école luxembourgeoise s'est engagée dans un processus de réflexion et de mise en œuvre d'un nouveau modèle d'évaluation.

L'évaluation doit être positive et non plus fondée sur une appréciation négative qui part des erreurs commises par l'élève. D'une part, elle doit permettre de déterminer les points forts des élèves, d'autre part, elle doit permettre d'identifier les obstacles à l'apprentissage afin d'y remédier par des mesures pédagogiques adéquates.

L'évaluation doit rendre compte des progrès réalisés par l'élève et certifier les acquis. Elle doit se faire en deux parties : l'une formative, l'autre certificative.

Art. 24

Chaque élève reçoit un dossier d'évaluation dès qu'il est soumis à l'obligation scolaire. Ce dossier documente la progression des apprentissages de l'élève et certifie à la fin de chaque cycle que l'élève a développé le socle de compétences pour suivre avec fruit l'enseignement dans le cycle subséquent. Il accompagne l'élève jusqu'à la fin de sa scolarité au sein de l'enseignement fondamental.

Le titulaire de classe est responsable de la tenue du dossier.

Lorsque l'élève quitte l'enseignement fondamental, son dossier d'évaluation est remis à l'élève.

Un règlement grand-ducal* détermine les modalités de l'évaluation des élèves ainsi que le contenu du dossier d'évaluation. »

Commentaire

Dans la partie formative de l'évaluation, l'élève est observé dans sa façon d'apprendre, dans sa progression et conseillé et guidé en vue d'atteindre les objectifs qui lui ont été fixés.

Dans la partie certificative, l'élève est évalué pour vérifier s'il possède les compétences nécessaires pour accéder à l'étape suivante.

*Règlement grand-ducal modifié du 6 juillet 2009 déterminant les modalités d'évaluation des élèves ainsi que le contenu du dossier d'évaluation (Chapitre 5) (Mémorial A - 163 du 13 juillet 2009, p. 2395)

2. L'ÉVALUATION FORMATIVE À L'ÉCOLE FONDAMENTALE

L'évaluation formative joue un rôle crucial dans l'évaluation à l'école fondamentale puisqu'elle se pratique tous les jours dans nos salles de classe. Avant d'explorer plus en détail ses caractéristiques et ses particularités, il convient de jeter un regard sur le volet légal de la fonction formative de l'évaluation, telle qu'elle est inscrite dans la loi régissant l'évaluation à l'école fondamentale.

2.1. L'ÉVALUATION FORMATIVE : BASES LÉGISLATIVES

Le règlement grand-ducal modifié du 6 juillet 2009 détermine les modalités d'évaluation des élèves ainsi que le contenu du dossier d'évaluation.

Le règlement grand-ducal du 11 août 2011 fixe le plan d'études pour les quatre cycles de l'école fondamentale. Le plan d'études constitue le document de référence pour l'évaluation des apprentissages dans les domaines de développement et d'apprentissage qu'il prévoit. Il fixe les descripteurs des socles de compétences.

Dans le cadre de l'introduction du cours commun « vie et société » dans l'enseignement fondamental à la rentrée 2017-2018, l'annexe B du règlement grand-ducal du 2 août 2017 fixe les descripteurs des socles de compétences de cette branche, tandis que l'annexe D fournit des exemples de performance au sujet des compétences à développer.

Le même règlement fixe les socles de compétences de la branche « L'expression corporelle, la psychomotricité, les sports et la santé » et donne des exemples de performance y relatifs (annexes A et C).

LE RÈGLEMENT GRAND-DUCAL MODIFIÉ DU 6 JUILLET 2009 DÉTERMINANT LES MODALITÉS D'ÉVALUATION DES ÉLÈVES AINSI QUE LE CONTENU DU DOSSIER D'ÉVALUATION:

CHAPITRE 1^{ER} - GÉNÉRALITÉS

Art. 1	Commentaire
<p>« Le titulaire de classe, en collaboration avec les membres de l'équipe pédagogique qui interviennent auprès de ses élèves, effectue des évaluations périodiques du travail et de la progression scolaires des élèves par rapport aux socles de compétences et aux objectifs du programme fixés par le plan d'études. L'évaluation vise en premier lieu l'amélioration des performances de chaque élève. »</p>	<p>L'évaluation continue des apprentissages réalisés par les élèves revêt une importance particulière. L'évaluation n'a pas pour objectif de sanctionner les élèves, mais de les aider dans leur progression vers l'atteinte des objectifs de fin de cycle définis par le plan d'études. La notion de performance est expliquée au point 3.6. du présent document (p.35).</p>

LES PRINCIPES DE BASE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

Art. 2	Commentaire
<p>«Au cours d'un cycle d'apprentissage, l'évaluation est formative. L'évaluation formative répond aux principes suivants :</p> <ol style="list-style-type: none">1. Elle donne à chaque élève l'occasion de montrer ce qu'il sait et ce qu'il est capable de faire.2. Elle porte plutôt sur la mobilisation des compétences dans des situations concrètes que sur l'assimilation et la reproduction de connaissances isolées.3. Elle tient compte des différentes manières d'apprendre des élèves et des différences qui existent entre les élèves par rapport à leur développement cognitif, langagier, moteur, affectif et social.4. Elle permet aux élèves de se rendre compte de leur progrès : elle les encourage à se poser des questions sur leur progression, à expliquer et à documenter leur démarche d'apprentissage et leurs stratégies de réflexion. <p>À la fin d'un cycle, l'évaluation est certificative. L'évaluation certificative se base sur une variété de travaux pour témoigner de l'atteinte du socle de compétences du cycle ou d'un niveau de compétences inférieur ou supérieur. »</p>	<p>L'article 2 fait la distinction entre l'évaluation formative pratiquée selon le concept d'une approche par compétences au cours du cycle d'une part et l'évaluation certificative effectuée à la fin de chaque cycle d'autre part. Il définit de façon succincte les deux types d'évaluation identifiés.</p>

CHAPITRE 2 - L'ÉVALUATION FORMATIVE

DÉFINITION

Art. 3

« L'évaluation formative est un facteur essentiel de motivation, de confiance en soi et de progrès des élèves.

Elle informe l'élève, ses parents, le titulaire de classe et, le cas échéant, l'équipe pédagogique sur les progrès accomplis, les difficultés à surmonter et les apprentissages à réaliser afin d'atteindre le socle de compétences défini pour le cycle ou, par après, un niveau de compétence supérieur.

Elle influence les actions pédagogiques que le personnel enseignant met en œuvre et le choix des moyens didactiques appropriés. Elle aide l'élève à prendre conscience de ses acquis et de sa façon d'apprendre et à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage. »

Commentaire

Une fonction importante de l'évaluation formative est l'information adressée à tous les acteurs concernés : aux élèves pour apprendre à suivre leur propre apprentissage, aux parents pour être au courant du développement de leur enfant, aux enseignants afin de pouvoir adapter leurs actions pédagogiques.

L'évaluation formative a pour fonction la régulation des apprentissages en vue de l'atteinte du socle de compétences.

AU CYCLE 1

Art. 4

« Au cours du premier cycle, l'évaluation formative se base sur l'observation et la documentation des processus de développement et d'apprentissage des élèves en vue de développer les compétences qui leur permettent de continuer leurs apprentissages au deuxième cycle.

« Au premier cycle, les parents participent trimestriellement à des échanges individuels organisés par le titulaire de classe sur les apprentissages de leur enfant dans les différents domaines de développement et d'apprentissage définis à l'article 7, alinéa 1 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. Au cours de l'année scolaire, les parents sont informés par le titulaire de classe chaque fois que des difficultés en relation avec la progression de l'élève apparaissent.

Commentaire

L'article 4 précise le caractère que revêt l'évaluation formative au sein du premier cycle d'apprentissage. Les élèves de ce cycle ne sont, bien entendu, pas évalués à l'aide de tests ou d'épreuves écrites, mais par une observation systématique et par la documentation de leurs performances. Les résultats des observations sont documentés et interprétés de façon critériée à l'aide d'outils adéquats.

À la fin du premier et à la fin du troisième trimestre de l'année scolaire, ces échanges se basent sur un bilan intermédiaire du développement des compétences qui documente par écrit les apprentissages réalisés dans les domaines de développement et d'apprentissage définis à l'article 7, alinéa 1 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

À la fin du deuxième trimestre, l'échange a pour but de se centrer à la fois sur les forces et les faiblesses de l'élève dans un ou plusieurs domaines particuliers et de proposer, le cas échéant, des apprentissages ciblés.

Par dérogation aux dispositions fixées ci-dessus, le nombre d'échanges individuels par année scolaire organisés par l'équipe, telle que définie à l'article 4, alinéa 2 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental, avec les parents d'un enfant qui fréquente une classe de l'éducation précoce pendant au moins deux trimestres, est fixé à deux. Ces échanges se basent sur un bilan intermédiaire de développement des compétences qui documente par écrit les apprentissages de l'enfant. »

Au premier cycle, la progression de l'élève ainsi que les observations sur les besoins ou les intérêts particuliers de celui-ci sont consignées par écrit.

AUX CYCLES 2 À 4

Art. 5

«Au cours des deuxième, troisième et quatrième cycles, l'évaluation formative est utilisée couramment et de façon équilibrée. Elle examine d'une part le degré de maîtrise de connaissances et de savoir-faire spécifiques liés à une compétence et d'autre part le degré de développement des compétences à développer conformément au plan d'études.

Commentaire

Le plan d'études définit les socles de compétences pour la fin de chaque cycle de l'enseignement fondamental. Le socle représente les niveaux de compétences indispensables à développer pour continuer avec succès les apprentissages au cycle suivant. Les compétences sont des savoir-agir complexes qui nécessitent la mobilisation d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire.

L'instituteur, en collaboration avec les membres de l'équipe pédagogique, planifie et met en œuvre des situations d'évaluation complexes et authentiques, des projets ou des simulations de situations qui ont du sens pour les élèves.

Elle se pratique à l'aide d'outils de collecte appropriés, que sont notamment les tâches orales ou écrites, les grilles d'observation, la consultation de plans de travail individuels ou collectifs, l'analyse de productions d'élèves, l'inventaire des travaux et des projets personnels ainsi que les discussions individuelles ou en petit groupe.

Les erreurs inhérentes à chaque démarche d'apprentissage ne pénalisent pas les élèves, mais constituent des indicateurs utiles à leur égard et à celui du personnel enseignant.»

Ces projets peuvent être de nature interdisciplinaire et/ou faire l'objet d'une semaine d'intégration. Le niveau d'exigence devrait être adapté aux capacités de chaque élève. Il s'agit notamment de situations de résolution de problèmes, de recherche et de création, plus concrètement des productions écrites libres, de questions de compréhension après la lecture ou l'écoute d'un texte. Ces situations permettent à l'élève, seul ou avec les autres, de mobiliser ses connaissances et ses savoir-faire pour faire preuve de son niveau de compétences dans un ou plusieurs domaines de développement et d'apprentissage.

L'acquisition de connaissances et de savoir-faire isolés, qui sont toujours liés au développement de compétences, peut être contrôlée régulièrement par le biais de tests composés d'exercices fermés. Il s'agit en effet de ressources devant faire l'objet d'un entraînement régulier pour pouvoir être combinées et mobilisées lors de la résolution de situations complexes.

L'erreur n'est pas perçue comme faute, mais fait partie inhérente de l'apprentissage et en est une source utile. L'erreur doit être considérée comme telle et perdre sa connotation négative et son côté pénalisant. Il convient de l'analyser pour comprendre son origine et pour pouvoir mettre en place des situations pédagogiques adaptées.

Art. 6

«Au cours des deuxième, troisième et quatrième cycles, les parents participent trimestriellement à des échanges individuels organisés par le titulaire de classe sur les progrès accomplis par leur enfant dans les différents domaines de développement et d'apprentissage définis à l'article 7, alinéa 2 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Commentaire

L'article 6 concerne la communication et les échanges réguliers avec les parents au sujet des progrès de leur enfant.

Au cours de l'année scolaire, les parents sont informés par le titulaire de classe chaque fois que des difficultés en relation avec la progression de l'élève apparaissent. (...)

En outre, des échanges doivent également avoir lieu dès que des difficultés d'apprentissage surgissent. Or, ceux-ci ne doivent pas être notés dans les bilans intermédiaires.

Art. 6bis

« Les élèves qui au cours des cycles 2, 3 ou 4 quittent l'enseignement fondamental pour un autre ordre d'enseignement au Luxembourg ou à l'étranger et qui n'ont pas atteint le socle de compétences du cycle d'apprentissage qu'ils ont fréquenté, reçoivent un bilan des compétences établi par le titulaire de classe qui indique les niveaux de compétences atteints par l'élève dans les différents domaines de développement et d'apprentissage, tels qu'ils sont définis dans l'annexe 1 du règlement grand-ducal du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental.

Un bilan des compétences est également établi pour les élèves qui quittent l'enseignement fondamental avant la fin d'un cycle d'apprentissage afin de poursuivre leurs études dans un autre pays. »

Commentaire

L'article 6bis a été ajouté au texte initial du règlement grand-ducal du 6 juillet 2009 dans un souci de ne pas voir des enfants quitter l'enseignement fondamental pour un autre ordre d'enseignement ou pour être scolarisés à l'étranger, sans qu'ils ne puissent attester de leur profil de compétences. Dans ce cas, les enseignants dont un élève quitte l'école fondamentale pour l'étranger avant la fin d'un cycle d'apprentissage peuvent générer dans SCOLARIA un document officiel intitulé « Bilan des compétences » (en cliquant sur le détail d'un élève).

2.2. L'ÉVALUATION FORMATIVE AU QUOTIDIEN

Cette partie, consacrée à l'évaluation formative, concerne :

- le rôle et les finalités de l'évaluation formative ;
- les moments de l'évaluation ;
- le rôle des différents acteurs impliqués dans le processus d'évaluation ;
- les outils et situations d'évaluation ;
- les modalités de communication des performances et des progrès des élèves.

2.2.1. POURQUOI ?

ÉVALUER POUR APPRENDRE : L'ÉVALUATION AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

L'évaluation formative, qui est une aide à l'apprentissage, permet à l'enseignant de soutenir l'élève dans l'acquisition de ses connaissances et dans le développement de ses compétences. Pour remplir cette fonction, l'évaluation formative est intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle permet à l'élève d'adapter ses apprentissages ainsi qu'à l'enseignant d'ajuster ses actions pédagogiques.

Évaluation formative = aide à l'apprentissage

Dans cette perspective d'aide à l'apprentissage, l'erreur change de statut: au lieu d'être considérée comme lacune, comme manque, l'erreur est perçue plus positivement parce qu'elle permet de comprendre la logique de l'élève. Elle devient le moteur de l'apprentissage par le travail qu'elle suscite. L'enseignant peut ainsi amener l'élève par des pratiques réflexives à prendre conscience des procédés et des connaissances utilisés et l'aider à construire de nouvelles stratégies.

L'erreur comme moteur de l'apprentissage

L'évaluation formative ne sanctionne pas l'élève et ses apprentissages à la fin d'une étape d'enseignement. Elle ne sert pas à déterminer son niveau de réussite en vue de calculer une moyenne annuelle qui décide de son passage à l'étape suivante. Au contraire, l'évaluation porte sur l'avenir, donc le niveau visé à la fin d'une étape et sert essentiellement à surmonter les difficultés passagères, à favoriser les progrès accomplis et à planifier les apprentissages nécessaires en aval. Les élèves qui ont des difficultés au début ne sont pas pénalisés. Ce qui compte pour les élèves, c'est l'atteinte du socle de compétences au terme du cycle ce qui leur permet de poursuivre leur scolarité au cycle suivant. Une évaluation chiffrée qui se baserait sur le calcul d'une moyenne à partir de tous les résultats atteints en cours de route ne suffit plus aux exigences d'une évaluation qui soutient les processus d'apprentissage, suscite la motivation, la confiance en soi et l'autonomie, facteurs indispensables pour assurer la réussite de tous les élèves.

Rythme individuel des apprentissages

Dans la pratique, l'évaluation formative aide les élèves à connaître et à reconnaître leurs objectifs par un retour d'information (feed-back) qui leur permet d'identifier ce qu'ils doivent faire pour améliorer leur réussite. Dans ce sens, cette forme d'évaluation ayant pour but l'amélioration des apprentissages de chaque élève, implique que les enseignants et les élèves évaluent ensemble les progrès réalisés.

Évaluation commune des élèves et des enseignants

Pour assurer la qualité de l'évaluation formative un retour d'information (feed-back) constructif est important. On distingue le feed-back fourni par l'enseignant, de l'autoévaluation par l'élève et de l'évaluation par les pairs. L'enseignant doit en effet adapter ses démarches afin d'impliquer davantage les élèves dans leurs apprentissages et de développer les compétences métacognitives.

L'évaluation formative a également comme objectif de donner un feed-back à l'enseignant, c'est-à-dire de lui donner suffisamment d'informations pour la régulation de son action pédagogique et la planification de la suite des apprentissages en fonction des besoins de ses élèves. Elle doit l'aider à mettre en place des stratégies de différenciation et de gestion des apprentissages individuels.

2.2.2. QUAND ?

L'ÉVALUATION AU QUOTIDIEN

Pour disposer d'une bonne connaissance des forces et des faiblesses des élèves, il ne suffit pas d'administrer des tests collectifs uniquement à la fin d'une unité d'enseignement. L'évaluation formative des apprentissages au cours du trimestre est surtout quotidienne, elle fait naturellement partie de toute activité d'apprentissage engagée en classe et est intégrée dans les séquences d'apprentissage. Elle se fait lors du travail en classe et des échanges quotidiens avec les élèves, ainsi que lors des observations documentées de l'enseignant et de l'équipe pédagogique. Il incombe à l'enseignant de documenter les apprentissages de l'élève sous différentes formes (textes, enregistrements audio, productions, créations artistiques, photos, etc.) pour illustrer ses évaluations lors des échanges avec les parents.

À la fin de chaque trimestre, l'évaluation formative permet, par le biais des bilans intermédiaires, de visualiser la progression des apprentissages d'un trimestre à l'autre, et informe sur le niveau atteint après une période d'apprentissage

2.2.3. QUI ?

LE RÔLE DES DIFFÉRENTS ACTEURS DANS LE PROCESSUS D'ÉVALUATION

ENSEIGNANT-TITULAIRE DE CLASSE

Les enseignants doivent amener chaque élève à maîtriser au moins les socles de compétences fixés par la réglementation. S'il ne veut pas se contenter uniquement d'une navigation à vue, l'enseignant doit rigoureusement évaluer les élèves pour planifier les parcours d'apprentissage vers l'étape finale fixée pour la fin du cycle, au vu des résultats des élèves atteints au cours du cycle.

À côté de cela, le feed-back compréhensible et utile de l'enseignant à l'élève est un élément essentiel de l'évaluation pour les apprentissages. C'est pourquoi il est important que l'enseignant développe de bonnes relations avec les élèves et qu'ils interagissent dans un climat de confiance.

L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

En matière d'évaluation et de décision concernant la promotion des élèves, il y a lieu d'adopter une démarche collective qui repose sur l'échange avec les autres enseignants du même cycle d'apprentissage. La concertation en équipe permet d'apporter une plus grande variété de vues sur les compétences et l'évolution des apprentissages de l'élève en général, ce qui conduit à une appréciation plus nuancée et plus précise.

Cependant, il va de soi que chaque branche est principalement évaluée par l'enseignant ayant assuré les cours de la branche en question.

Une autre des missions de l'équipe pédagogique telles que définies à l'Art. 1^{er} du Règlement grand-ducal du 27 avril 2009 fixant les missions et le fonctionnement de l'équipe pédagogique ainsi que les attributions et les modalités d'indemnisation du coordinateur de cycle consiste en l'élaboration et la mise en œuvre de situations d'évaluation.

Évaluation
commune des
élèves et des
enseignants

L'ÉLÈVE

La responsabilisation des élèves dès le début de leur scolarité revêt une importance particulière.

Pour que l'élève apprenne à gérer lui-même son parcours d'apprentissage et qu'il puisse s'évaluer lui-même, il faut :

- lui expliquer clairement les intentions et les objectifs d'apprentissage de la leçon et de l'activité ;
- lui communiquer de façon transparente les critères de réussite, voire l'impliquer dans l'établissement des critères de réussite (présenter des modèles d'un bon travail et en discuter avec la classe afin d'en déterminer les critères de réussite) ;
- développer avec lui les aspects, les critères d'un travail de qualité ;
- lui montrer comment utiliser les critères d'évaluation pour apprendre à évaluer lui-même ses apprentissages ;
- l'aider à comprendre ce qu'il a réussi et ce dont il a besoin pour progresser.

Communication
des critères
d'évaluation

Il est important que l'élève apprenne à réfléchir et à s'exprimer sur ses propres apprentissages. Bien entendu, la capacité à s'évaluer soi-même (compétences métacognitives) ne peut être exigée de l'élève sans entraînement. Son développement est engagé lorsque l'enseignant intègre de manière régulière dans les activités d'apprentissage, des moments de répit et de discussion, où les élèves réfléchissent en commun à la manière dont ils ont réalisé telle ou telle tâche.

Réflexion et
métacognition

On distingue quatre niveaux de réflexion selon Bräuer³ :

1. Documenter et décrire ce que l'on a fait dans le contexte d'apprentissage et comment
2. Analyser et interpréter le processus et le résultat
3. Interpréter le processus et le résultat selon des critères et comparer par rapport aux performances réalisées antérieurement
4. Anticiper et planifier pour des réalisations futures

4 niveaux de
réflexion

L'autoévaluation s'apprend, il s'agit d'un processus que l'enseignant peut guider et appuyer. Au début, les réflexions de l'élève sont souvent de nature très subjective. En soignant le dialogue et en posant les bonnes questions par rapport aux attentes, ses réflexions deviennent de plus en plus objectives par rapport aux apprentissages. L'enseignant peut aider l'élève à apprendre à se poser lui-même les bonnes questions par rapport à ce qui fonctionne ou ce qui ne fonctionne pas pour lui, quelles stratégies il emploie.

Les compétences métacognitives se développent d'abord en classe par le biais du dialogue que l'enseignant mène avec ses élèves, par le dialogue que les élèves mènent entre eux lorsqu'ils comparent leurs productions, leurs résultats. Ensuite, l'autoévaluation peut être demandée aux élèves sous d'autres formes, qui doivent être adaptées à leur âge. La tenue d'un cahier de vie ou d'un journal d'apprentissage et le travail avec le portfolio⁴ permettent à l'élève de consigner le vécu de ses apprentissages. Il est possible de réserver une plage horaire par semaine à la rédaction des réflexions sur les apprentissages qui ont été réalisés au cours de la semaine. Pour faciliter la rédaction, des débuts de phrases peuvent être proposés aux élèves (J'ai réussi à... J'ai aimé... J'ai moins aimé... parce que... J'ai trouvé difficile... J'ai trouvé facile... etc.). Il est également possible de proposer des questions que les élèves sont censés compléter (Qu'ai-je appris de nouveau ? Quelle est la chose la plus importante que j'ai apprise ? Qu'ai-je trouvé facile ou difficile ? Sur quel plan ai-je besoin d'aide ? Qu'est-ce que je dois réviser ? Quelles sont les erreurs les plus fréquentes que je commets ? Qu'est-ce que m'a fait réfléchir ? ...).⁵

Pour systématiser l'autoévaluation des élèves, plusieurs outils peuvent être utilisés, dont quelques exemples sont décrits ci-après.

- L'outil le plus répandu consiste à utiliser des fiches comportant des critères et des rubriques, où les élèves s'autoévaluent eux-mêmes.
- L'élaboration de diagrammes à toile d'araignée par les équipes pédagogiques et complétés par les élèves constitue un autre outil pour documenter régulièrement les progrès dans un domaine donné. Ces diagrammes présentent des critères précis formulés dans un langage compréhensible pour les enfants.
- Une autre possibilité est l'utilisation de diagrammes à flèches. Par rapport à des objectifs spécifiques, toujours en relation avec les compétences à développer, les élèves essaient de se situer en coloriant la partie de la flèche qui correspond à leur niveau de maîtrise.
- La communication sur les performances et les progrès des élèves lors d'une production devrait également contenir un espace pour une autoréflexion écrite.

Fiche de réflexion sur la production écrite d'un texte :

- Pourquoi j'ai écrit ce texte
- Je l'ai écrit pour les personnes suivantes
- J'ai trouvé l'idée pour ce texte en
- Ceci est ma première, deuxième, troisième version du texte
- La chose la plus difficile lors de l'écriture du texte a été
- Ce que je pourrais faire pour améliorer mon texte
- J'ai fait lire mon texte à
- Et voici ce qu'il/elle en pense

4) Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. (2011). Das Portfolio in der Grundschule. Luxembourg : MENFP
5) Exemple d'aide pouvant guider des moments de réflexion: Impulskarten, Verlag an der Ruhr.

LES PAIRS

Lorsque les élèves travaillent en équipe, ils reçoivent un feed-back et du soutien de la part de leurs condisciples qu'ils acceptent ou qu'ils comprennent souvent plus facilement. De manière générale, les élèves utilisent entre eux un langage plus accessible et plus compréhensible pour eux, et ils n'hésitent pas à continuer à poser des questions à leurs camarades s'ils n'ont pas compris. Il est important de permettre aux élèves d'utiliser d'autres langues que la langue d'enseignement pour la communication et l'interaction dans le cadre des situations d'apprentissage et d'évaluation⁶.

Le feed-back des condisciples

Le feed-back des pairs ne doit en aucun cas être humiliant ou comporter des affirmations qui pourraient décourager le camarade. L'enseignant joue un rôle important en donnant l'exemple d'un dialogue constructif.

Un exemple de retour constructif entre pairs pourrait être le feed-back dyade ou le feed-back en équipe (ex. « Schreibkonferenz » ou « Lesesaal » pour une production écrite)⁷.

2.2.4. COMMENT ?

LES MÉTHODES, OUTILS ET SITUATIONS D'ÉVALUATION

On peut évaluer les élèves par toute une panoplie d'outils d'évaluation comme l'observation des élèves, leurs productions spontanées, les performances montrées dans le cadre d'activités multiples en classe, les réponses données au cours d'une conversation en groupe, etc. Bref, toutes les informations recueillies au cours des phases d'apprentissage sont des éléments dont l'enseignant dispose pour évaluer l'élève, pour l'aider à progresser, mais également pour déterminer son niveau de compétences. Les épreuves individuelles ou collectives ne sont donc qu'un outil parmi d'autres pour évaluer les élèves. Il n'existe aucune obligation institutionnelle ni administrative de se limiter aux devoirs et tests collectifs. En fait, il importe de trouver le bon dosage parmi les différents outils afin d'obtenir une évaluation montrant les multiples perspectives de l'apprentissage de l'élève. Il revient aux équipes pédagogiques de décider ensemble des méthodes et des outils à mettre en œuvre pour évaluer le travail des élèves.

Une panoplie d'outils d'évaluation

Les informations qui servent de base à l'établissement des bilans intermédiaires sont :

- recueillies tout au long de la période d'apprentissage en se référant au socle de compétences à atteindre ;
- représentatives de ce qui s'est passé pendant une certaine période d'apprentissage ;
- représentatives en terme de maîtrise des objectifs: de façon régulière, de manière autonome et sans préparation spécifique ;
- diversifiées et portent sur les différents domaines de compétences ;
- établies en concertation avec l'équipe pédagogique.

Conditions de recueil d'information

Souvent, une grande partie du temps de classe est réservée à l'enseignement, c'est-à-dire, à la présentation d'un sujet, aux explications et au développement collectif de la matière. Or, s'il est

6) Ministère de l'éducation nationale et de la Formation professionnelle. (2011). Plan d'études – Ecole fondamentale. Luxembourg : MENFP.
7) Institut für Interkulturelle Kommunikation, Schweiz (<http://www.lesenlireleggere.ch/iik.cfm>)

admis d'un côté que l'évaluation soit intégrée dans les apprentissages et si d'un autre côté la pratique d'un enseignement trop centré sur l'enseignant est maintenue, il est évident que des problèmes majeurs pour gérer de manière efficiente le temps d'apprentissage disponible vont d'emblée apparaître. En effet, le temps de classe est une denrée limitée et précieuse qu'il faut gérer de manière efficace en réduisant substantiellement le temps prévu pour l'enseignement collectif et en augmentant le temps consacré aux activités d'apprentissage à support individualisé et à l'évaluation intégrée et continue.

L'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES

Les devoirs en classe mesurent souvent le degré de maîtrise des connaissances et des savoir-faire isolés, facilement comptabilisables, dans des situations d'évaluation plutôt fermées (dictées, vocables à expliquer, tables de multiplication à reproduire correctement) c'est-à-dire des évaluations de savoirs, de savoir-faire et de techniques qui sont à mobiliser pour construire les compétences visées par le plan d'études. Ces exercices peuvent être considérés comme l'équivalent de l'entraînement physique du sportif : les enseignements qu'il en tire l'aident à s'améliorer en vue du jour de la compétition, qui peut être mise en parallèle avec les situations complexes proposées aux élèves. L'évaluation d'exercices fermés doit servir à identifier les forces et les faiblesses des élèves pour que l'enseignant puisse prendre les mesures nécessaires qui pourront aider l'élève à s'améliorer et à remédier à d'éventuelles lacunes.

L'approche par compétences apporte du sens aux apprentissages puisqu'elle évite la décomposition en tâches isolées. Il est justifié de faire des tests sommatifs pour vérifier si l'élève a atteint un degré de maîtrise assez élevé des connaissances (connaissance du vocabulaire, respect de la syntaxe, maîtrise des opérations arithmétiques, majuscules-minuscules, ...) pour réaliser des tâches complexes.

Dans le domaine des sports, une équipe n'a aucune chance de gagner sans entraînement des techniques et de l'endurance (apprentissage des connaissances et des savoir-faire). De même, en musique, un flûtiste ne peut jamais réussir à jouer une sonate de Bach sans avoir consacré une grande partie de son temps à la maîtrise de gammes, d'arpèges et d'études techniques. Cette analogie est parlante et utile en ce qui concerne le domaine de l'évaluation des compétences: on ne saurait juger la compétence d'un athlète ou d'un musicien au vu de ses seuls résultats obtenus au cours de l'entraînement. Ce qui compte pour juger la compétence d'un sportif ou d'un musicien, c'est la maîtrise d'une situation authentique et complexe, la performance (Voir la définition de la performance, p. 35) fournie dans le cadre d'une compétition ou d'un spectacle.

L'entraînement et l'exercice des connaissances⁸ sont indispensables pour construire une compétence.

Recourir de manière équilibrée à des tests de connaissances peut donc constituer une option possible, à condition que ceux-ci soient préparés et utilisés de manière judicieuse dans une logique d'évaluation formative⁹ :

8) Guillaume, L. et Manil, J.-F. (2006). La rage de faire apprendre. Paris, France : Jourdan Éditeur.

9) Raulin, D. (2009). Comprendre et expliquer l'évaluation des capacités/compétences. Orléans-Tours, France: CRDP du Centre.

- recherche des indices qui démontrent des progrès ou des blocages ;
- recherche des causes des difficultés ;
- proposition d'exercices, d'activités et de tâches pour surmonter les difficultés et pour pouvoir aborder de nouveaux apprentissages.

Ces évaluations servent surtout à outiller les élèves pour les rendre capables de réaliser des tâches complexes.

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DE RÉOLUTION DE TÂCHES COMPLEXES

L'évaluation passe alors par des situations d'évaluation plus complexes en lien avec les compétences définies par le plan d'études. Une tâche est complexe dans la mesure où l'élève est amené à mettre en œuvre plusieurs savoirs acquis, ceci dans une situation nouvelle, inédite pour lui. Les situations sont réalistes et authentiques afin de mettre l'élève dans un contexte qui a du sens pour lui. Les réponses sont plus élaborées et requièrent une réflexion sur le cheminement et le résultat obtenu.

Définition de tâches complexes

Ces situations permettent aux élèves de révéler leurs compétences, par exemple dans des situations d'écriture libre où ils sont amenés à mobiliser différents types de savoirs: connaissance de la langue, syntaxe, mise en page du texte, rédaction d'un certain type de texte. Lors de la réalisation de ce type de tâche, l'attention de l'élève n'est pas focalisée sur un seul savoir, mais il doit pouvoir combiner un ensemble de savoirs entraînés individuellement pour réaliser la tâche complexe.

Mobilisation des connaissances

Exemples de situations complexes :

- ▶ En allemand (cycle 4), l'enseignant peut distribuer aux élèves un certain nombre de documents sur un sujet qui les intéresse ou qui a été traité en classe. Les élèves, travaillant en petits groupes, sont invités à résumer et à commenter les idées essentielles de ces documents et de les présenter devant la classe. Ces idées et commentaires sont rassemblés, structurés et notés collectivement et chaque élève est invité à rédiger individuellement une conclusion. (situation complexe)
- ▶ En mathématiques (cycle 3), l'enseignant peut préparer avec les élèves une randonnée à vélo. À partir d'une carte de la région, les élèves proposent différents itinéraires possibles et en calculent les distances. Après avoir choisi une route possible, ils estiment le budget nécessaire pour le déjeuner en se procurant les cartes de menu de différents restaurants sur la route du trajet. Finalement, ils rédigent une lettre d'information aux parents. (situation de simulation complexe et authentique).
Des sujets similaires touchant le vécu des élèves peuvent être abordés comme la planification d'une excursion, d'une fête scolaire, de la présentation d'une pièce de théâtre.

Exemples de situations complexes

Lors de l'élaboration de situations complexes d'évaluation, les étapes suivantes sont proposées^{10 11} :

**Les étapes à suivre
lors d'une situation
d'évaluation**

- Définir les compétences à évaluer ;
- Définir avec précision les descripteurs de la performance attendue ;
- Élaborer une situation authentique, proche du vécu des enfants ;
- Vérifier si cette situation mobilise bien les connaissances et les savoir-faire appris par les élèves et qu'ils les maîtrisent effectivement avant d'être confrontés à une situation d'évaluation ;
- Vérifier la validité et la fiabilité de la situation en répondant négativement aux deux questions suivantes :
 - L'élève peut-il réussir sans qu'il maîtrise vraiment les connaissances et savoir-faire appris ?
 - L'élève peut-il échouer bien qu'il maîtrise les connaissances et savoir-faire appris ?
- Vérifier si la situation d'évaluation est assez ouverte pour permettre différentes manières de résolution ;
- Déterminer les critères d'évaluation (correction, pertinence, précision, originalité, forme...) ainsi que les indicateurs (ceux-ci décrivent de manière observable et mesurable le degré de maîtrise du critère) ;
- Vérifier si les critères et les indicateurs permettent d'identifier clairement les forces et les faiblesses des élèves afin de prévoir d'éventuelles mesures de remédiation.

RÉFLEXIONS LORS DE LA PRÉPARATION ET DE LA PLANIFICATION D'UNE SITUATION D'ÉVALUATION

Quel est le but de la situation d'évaluation ?

- vérifier le degré d'acquisition de connaissances
- vérifier l'utilisation de stratégies et de techniques
- vérifier le développement d'une ou de plusieurs compétences
- fournir des informations aux élèves comment ils peuvent s'améliorer
- apporter des ajustements à mon enseignement

Quelles compétences du plan d'études sont visées ?

Quelles connaissances (contenus) sont visées ?

Qui évalue ?

- autoévaluation par l'élève
- évaluation par l'enseignant
- évaluation par plusieurs enseignants (équipe pédagogique)
- évaluation par les pairs

10) Wiggins, G. P. (1998), *Educative assessment - Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, États-Unis : Jossey-Bass Publishers.
11) Gérard F.-M., (2009). *Évaluer des compétences - Guide pratique*, Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Quel outil d'évaluation ?

- portfolio
- observation
- discussion collective
- épreuve individuelle
- épreuve collective

De quel genre de tâches s'agit-il ?

- tâches simples
- exercices fermés
- exercices ouverts
- tâches préparées en classe
- tâches complexes et inédites

Quel est le produit attendu ?

- production orale
- production écrite
- performance visible
- dessin, graphique, schéma
- expression corporelle et non-verbale
- construction tridimensionnelle

Quels sont les critères de réussite (communiqués au préalable aux élèves) ?

- qualité de la préparation
- correction du produit, aspect formel (p.ex. orthographe, fautes de calcul, résultat final)
- correction du produit, aspect qualitatif (p.ex. langage utilisé, richesse du lexique, originalité, correction de l'algorithme utilisé, structure du récit, démarche réflexive)
- qualité des stratégies utilisées
- créativité
- soin, propreté
- attitude au travail

2.2.5. POUR QUI ?

LA COMMUNICATION AU SUJET DE L'ÉVALUATION

LE FEED-BACK EN GÉNÉRAL

Les caractéristiques
d'une
communication
réussie

Les succès constituent un facteur important de motivation pour l'élève, tout comme les encouragements qui lui sont prodigués. La communication de résultats doit être structurée, cohérente, honnête, juste, objective et compréhensible pour l'élève. Elle ne doit pas se limiter à des constats, mais elle doit toujours fournir des indications qui permettent à l'élève d'améliorer ses apprentissages et donner lieu à des réflexions communes. Il est important que l'élève soit mis en confiance et qu'il sache qu'il se trouve en situation d'apprentissage où l'erreur est absolument permise puisqu'elle fait partie de tout processus d'apprentissage.

Les observations et perspectives utilisées pour situer ou qualifier les apprentissages en cours doivent :

- respecter la dignité de l'apprenant ;
- être cohérentes et compréhensibles pour chacun ;
- contenir des pistes concrètes qui permettent à l'élève de s'améliorer ;
- être adaptées à l'âge et aux capacités de l'élève.

Un feed-back est efficace si et seulement si :

- le feed-back vise à la fois à donner des informations constructives à l'élève et aux parents ;
- le feed-back aide l'enseignant à adapter son enseignement ;
- le feed-back est centré sur la tâche à exécuter ;
- le feed-back stimule la correction d'erreurs et l'amélioration du travail ;
- le feed-back fournit à l'élève les aides dont il a besoin ;
- le feed-back informe l'élève sur la qualité de ses démarches, de ses méthodes et de ses stratégies ;
- le feed-back met l'élève en confiance.

Le feed-back ne doit pas faire référence à la personnalité ou au comportement de l'élève et ne peut en aucun cas être utilisé en tant que moyen pour discipliner voire punir les élèves.

Il est important d'expliquer aux parents le statut de l'erreur en tant que partie du processus d'apprentissage. Il s'agit d'éviter que des parents, de par leur expérience scolaire personnelle, risquent d'interpréter cette approche comme un laissez-faire et non pas comme une mesure pédagogique fondée.

Les principaux destinataires de l'information

Il faut que les élèves se rendent compte de leur propre processus d'apprentissage, de la voie qu'ils sont en train de suivre et des stratégies d'apprentissage dont ils se servent. Il est donc

indispensable que les élèves reçoivent continuellement un feed-back par l'enseignant afin qu'ils sachent s'ils sont sur la bonne ou la mauvaise piste, même s'ils ne maîtrisent pas encore l'objectif final. L'évaluation, considérée comme moteur des apprentissages, doit en effet se fonder sur un feed-back efficace et efficient. Elle compare une performance effective à une performance attendue, en ciblant les erreurs à corriger, les difficultés à surmonter et en énumérant les connaissances, les savoir-faire, les stratégies etc. à construire.

Ce qui est essentiel, c'est que les élèves doivent connaître les critères et les indicateurs qui décrivent ce qu'est une bonne performance avant qu'ils soient évalués afin qu'ils puissent orienter leurs efforts dans la bonne direction.

Un bon feed-back se compose de trois parties :

1. une description de ce qui a été réalisé de façon positive par rapport aux attentes ;
2. des indications en ce qui concerne les points à améliorer ;
3. des conseils concrets concernant l'amélioration.

La communication doit toujours contenir des indications claires qui permettront à l'élève de poursuivre son travail, de retravailler un devoir, d'apprendre à aborder un problème de diverses façons.

L'entretien entre l'élève et l'enseignant permet à ce dernier de comprendre ce que son élève connaît vraiment, comment il procède pour réussir et quels obstacles il rencontre pour atteindre un but.

L'élève quant à lui, en parlant à son enseignant, prend conscience de ses savoirs et savoir-faire, de ses forces et de ses faiblesses. Il doit s'exercer à mettre des mots sur ses apprentissages et à en prendre conscience. Ce dialogue, qui est une individualisation de l'évaluation, prend du temps, mais les progrès que les enfants font en termes d'autonomie et de motivation valent le temps qui est investi dans ces entretiens.

À partir des résultats ou de la performance de l'élève, l'enseignant analyse les moyens ou outils qu'il peut proposer à l'élève pour que celui-ci puisse s'améliorer, les stratégies que l'élève doit apprendre, le matériel didactique à proposer à l'élève pour son travail etc. ... C'est ce que l'enseignant se doit de communiquer à l'élève.

L'information obtenue permettra en outre à l'enseignant de prendre des mesures de différenciation et de régulation des apprentissages. Il pourra dès lors différencier :

- les contenus, par exemple en offrant pour une même tâche des textes variés, en utilisant du matériel didactique varié ... ;
- les processus, par exemple en proposant des ateliers à vocations différentes, prévoir différentes formes de guidance, planifier des tâches d'enrichissement, utiliser des modules ou des centres d'apprentissage ;
- les productions attendues, par exemple en variant les productions eu égard aux intelligences multiples, en favorisant des projets d'équipes ou en utilisant différents supports ;

- les structures, par exemple en variant les regroupements d'élèves, en alternant des activités individuelles avec des activités collectives, en formant des groupes de besoins.

Le feed-back aux parents

Les parents de l'élève doivent être informés par un feed-back sur les productions significatives de leur enfant, illustrant ses performances et ses progrès. Ils doivent être informés de manière précise sur les apprentissages qui ont été accomplis et ceux qui restent à faire, afin de savoir où se situe l'enfant par rapport aux attentes. Il est d'une importance capitale que l'enseignant communique et explique aux parents au début de l'année scolaire les objectifs à atteindre au cours et à la fin du cycle. Des entrevues sont à organiser sur demande d'un des partenaires concernés.

Les bilans intermédiaires sont l'outil qui est à la base des discussions à la fin de chaque trimestre avec les parents. Ils se présentent comme feed-back trimestriel en se basant sur les données collectées au cours d'une période d'apprentissage (des tests, des exercices, des documents représentatifs du travail de l'élève, un portfolio, des observations personnelles de l'enseignant, des concertations en équipe pédagogique, des grilles, des enregistrements, ...). Les documents collectés servent à illustrer l'appréciation fournie par les bilans.

Les messages communiqués aux parents doivent être clairs et transparents. Ils doivent répondre aux mêmes critères que ceux qui valent pour l'information fournie à l'élève.

3. LES BILANS INTERMÉDIAIRES

LES BILANS INTERMÉDIAIRES AUX CYCLES 2 À 4 : LES ADAPTATIONS PRINCIPALES

Les bilans intermédiaires pour les cycles 2, 3 et 4 introduits en 2016-2017 offrent une plus grande lisibilité et une plus grande compréhension pour les parents et les élèves. Le nombre d'éléments à évaluer dont les bilans rendent compte a été fortement réduit. L'évaluation des compétences reste au centre des bilans et en constitue la majeure partie. S'y ajoute une évaluation de la performance de l'élève qui est exprimée par une note.

Une vidéo disponible sur le site <http://bilans.men.lu> informe le personnel enseignant sur les détails des bilans intermédiaires et donne des précisions concernant leur rédaction.

ÉVALUATION DES BRANCHES PRINCIPALES ET SECONDAIRES

Évaluation de la performance
grâce à une note

Performances de l'élève

A+ ou A = très bien B+ ou B = bien C+ ou C = satisfaisant D+ ou D = insuffisant

Évaluation des compétences
par rapport aux socles
moyennant une nouvelle échelle

Date	Observations et perspectives

Espace et formes	Trimestre									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
le niveau avancé est	absent									
	en voie d'acquisition									
le niveau socle est	absent									
	en voie d'acquisition									

Une note est attribuée pour chaque domaine des branches principales et pour chaque branche secondaire.

La progression de l'élève apparaît de façon plus claire.

L'enseignant a la possibilité de préciser son évaluation.

ÉVALUATION GLOBALE

Compétences transversales

Compétences transversales

Démarches mentales	Manières d'apprendre
<ul style="list-style-type: none"> Saisir l'information Traiter l'information Mémoriser l'information Utiliser l'information Produire une nouvelle information Communiquer l'information 	<ul style="list-style-type: none"> Apprendre à apprendre Apprendre de façon consciente et autonome Gérer son apprentissage Aller à l'apprentissage et bien-être

Emploi des médias

- Sélectionner et utiliser judicieusement les offres des médias
- Concevoir et diffuser ses propres médias
- Comprendre et évaluer les conceptions des médias
- Reconnaître et faire un travail de réflexion sur les influences des médias

Trimestre	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Démarches mentales									
Manières d'apprendre									
Emploi des médias									

peu développée



bien développée

L'élève dans ses apprentissages

L'ÉLÈVE DANS SES APPRENTISSAGES

Trimestre	1	2	3	4	5	6	7	8	9
travaille de façon autonome									
prend des initiatives									
respecte les délais									
soigne la présentation de ses travaux									
soigne son écriture									

rarement



souvent

L'élève dans sa classe

L'ÉLÈVE DANS SA CLASSE

Trimestre	1	2	3	4	5	6	7	8	9
coopère et collabore avec ses condiscipules									
respecte les règles et les règles de la vie en commun									

Les démarches mentales, les manières d'apprendre de l'élève et l'emploi des médias sont évalués.

L'attitude au travail de l'élève dans ses apprentissages est évaluée.

Les attitudes sociales de l'élève sont évaluées.

3.1. SIGNATURE DES PARENTS OU DU RESPONSABLE D'ÉDUCATION

Les bilans intermédiaires sont complétés dans leur intégralité trois fois par année scolaire, à savoir à la fin de chaque trimestre. Lors de chaque entretien individuel, les parents ou le responsable d'éducation signent les bilans intermédiaires et confirment par ce biais qu'ils en ont pris connaissance.

Ceci leur est indiqué par la phrase « *Par leur signature, les parents / le responsable de l'éducation certifient qu'ils ont pris connaissance du présent document lors d'un échange tel que prévu par le règlement grand-ducal y afférent.* » qui est inscrite dans les bilans intermédiaires.

Leur signature ne signifie donc pas qu'ils approuvent ce qui y est inscrit. Après l'entretien, les parents ont le droit de rapporter les bilans à la maison pour en parler à tête reposée avec leur enfant. Celui-ci le retournera à l'école après quelques jours.

Dates des échanges	Signature(s) des parents / du responsable d'éducation	Signature(s) du (des) titulaire(s) de classe
.....
.....
.....

Par leur signature, les parents / le responsable de l'éducation certifient qu'ils ont pris connaissance du présent document lors d'un échange tel que prévu par le règlement grand-ducal y afférent.

3.2. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Les compétences transversales correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Elles ont de particulier qu'elles dépassent les limites des connaissances disciplinaires et sont à intégrer dans beaucoup ou même tous les domaines de développement et d'apprentissage.

Les compétences transversales sont complémentaires les unes par rapport aux autres et chaque situation complexe fait nécessairement appel à plusieurs d'entre elles à la fois.

Démarches mentales

- Saisir l'information
- Traiter l'information
- Mémoriser l'information
- Utiliser l'information
- Produire une nouvelle information
- Communiquer l'information

Manières d'apprendre

- Apprendre à apprendre
- Apprendre de façon consciente et autonome
- Gérer son apprentissage
- Allier apprentissage et bien-être

Emploi des médias

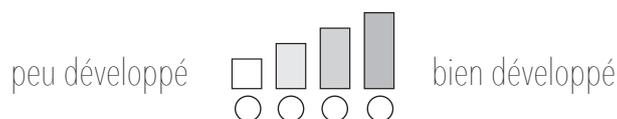
- Sélectionner et utiliser judicieusement les offres des médias
- Concevoir et diffuser ses propres médias
- Comprendre et évaluer les conceptions des médias
- Reconnaître et faire un travail de réflexion sur les influences des médias

Trimestre	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Démarches mentales									
Manières d'apprendre									
Emploi des médias									

Le développement des compétences transversales constitue un processus évolutif qui commence dès les premiers apprentissages de l'enfant et qui se poursuit au-delà de la fin de la scolarité. Les compétences transversales sont consolidées et réinvesties dans des situations concrètes de la vie ou dans de nouvelles situations d'apprentissage. Les apprentissages liés aux compétences transversales sont favorisés par des situations présentant un défi réel pour l'élève, d'où l'importance d'organiser des situations d'apprentissage diversifiées et transdisciplinaires favorisant l'autonomie des élèves, telles que les recherches personnelles, les travaux en commun, les expériences, les projets, simulations ou semaines d'intégration.

Les compétences transversales énoncées dans les bilans intermédiaires sont issues du plan d'études qui fournit des exemples de performance afin d'illustrer les compétences à développer (voir l'annexe 2 du plan d'études pp. 51-56).

L'échelle utilisée pour évaluer les compétences transversales se compose de quatre échelons allant de « compétence peu développée » à « compétence bien développée ». Un des ronds en dessous des barres est à noircir ou à pourvoir d'une croix pour marquer l'échelon atteint.



Cette évaluation des compétences transversales, qui est effectuée chaque trimestre, peut être nuancée, complétée ou explicitée par l'annotation d'observations et de perspectives dans la partie prévue à cet effet.

Comme l'appréciation des compétences transversales se base sur les observations dans toutes les branches, l'équipe pédagogique se concerta pour situer le niveau d'acquisition des compétences transversales par l'élève pour chaque trimestre.

Contrairement à l'évaluation des compétences qui se réfèrent aux niveaux de socle définis par le plan d'études respectivement pour les compétences transversales, et pour lesquelles une régression n'est pas possible, l'évaluation de la performance ainsi que de l'engagement de l'élève dans ses apprentissages peut s'avérer moins favorable lors d'un trimestre donné par rapport au trimestre précédent.

3.3. L'ÉLÈVE DANS SES APPRENTISSAGES ET DANS SA CLASSE

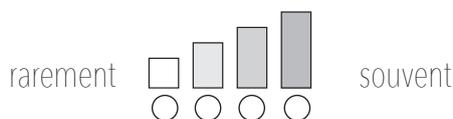
L'ÉLÈVE DANS SES APPRENTISSAGES

Trimestre	1	2	3	4	5	6	7	8	9
travaille de façon autonome									
prend des initiatives									
respecte les délais									
soigne la présentation de ses travaux									
soigne son écriture									

L'ÉLÈVE DANS SA CLASSE

Trimestre	1	2	3	4	5	6	7	8	9
coopère et collabore avec ses condisciples									
respecte les autres et les règles de la vie en commun									

L'équipe pédagogique évalue l'attitude de l'élève en classe et ce globalement, c'est-à-dire pour l'ensemble des branches enseignées à l'école. L'échelle utilisée est composée de quatre cases qui permettent d'apprécier le travail de l'élève grâce à une échelle qui va de « rarement » à « souvent ».



Comme cette évaluation se veut globale sur l'ensemble des branches travaillées en classe, il convient que le titulaire procède à l'appréciation de l'attitude au travail de l'élève après concertation avec tous les intervenants concernés.

Cette page n'offre délibérément pas la possibilité de noter des observations ou des perspectives afin d'éviter tout risque de stigmatisation de l'élève par d'éventuels commentaires non appropriés. Il est pourtant évident que le sujet devra être abordé lors des échanges trimestriels avec les parents. C'est dans ce cadre qu'il y a lieu de définir en commun les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en œuvre pour soutenir l'élève dans son développement.

3.4. L'ÉVALUATION DES LANGUES, DES MATHÉMATIQUES ET DES SCIENCES

Une première page de synthèse énonce les compétences visées prioritairement pour les langues, les mathématiques ainsi que pour l'éveil aux sciences / les sciences humaines et naturelles. Il s'agit de la description du niveau socle et du niveau avancé. Les listes de compétences figurant dans les bilans intermédiaires ne revêtent point de caractère exhaustif, mais servent d'illustration du socle aux parents, qui en sont le principal public cible. Les formulations employées sont identiques à celles employées dans le plan d'études. Le plan d'études reste la référence détaillée pour l'enseignant pour planifier son enseignement.

MATHÉMATIQUES

Compétences visées prioritairement au cycle 3

Niveau socle

Espace et formes	Nombres et opérations
<ul style="list-style-type: none"> • S'orienter à partir d'un plan ou d'une description du parcours • Reconnaître, décrire, nommer et classifier des surfaces et des solides selon leurs côtés, sommets, faces ou arêtes • Identifier et décrire les régularités d'une frise ou d'un pavage et en poursuivre la construction • Déterminer l'aire d'une surface en la recouvrant de surfaces unitaires • Reconstruire une figure géométrique simple en utilisant la symétrie de rotation et un double miroir. • Reconnaître tous les axes de symétrie dans des figures régulières et réaliser des modèles symétriques 	<ul style="list-style-type: none"> • Représenter, lire et écrire les nombres naturels dans l'espace numérique de 0 à 1.000.000 • Extraire le nombre de dizaines, de centaines, de milliers... d'un nombre • Mémoriser le répertoire multiplicatif de 0 • 0 à 9 • 9 • Appliquer le processus écrit des opérations d'addition, de soustraction et de multiplication dans l'espace numérique de 0 à 100.000 • Distinguer et comparer des algorithmes étudiés en classe pour effectuer des calculs de manière efficace

Niveau socle

Grandeurs et mesures	Résolution de problèmes d'arithmétique
<ul style="list-style-type: none">• Comprendre que les grandeurs sont exprimées à la fois par le nombre de mesure et l'unité de mesure• Connaître et savoir utiliser les unités conventionnelles typiques de longueurs, de montants d'argent, de temps, de capacité et de masse• Faire des conversions usuelles à l'aide d'un tableau de numération (m-cm, €-cent, kg-g)• Élargir et approfondir les représentations mentales liées aux unités de temps (année, mois, semaine, jour, heure, minute, seconde)	<ul style="list-style-type: none">• Faire le tri et l'organisation des informations essentielles pour la résolution du problème• Faire appel à ses connaissances et des stratégies connues pour la résolution du problème• Résoudre des problèmes comportant au moins 3 données numériques et 2 opérations arithmétiques dans le langage mathématique, grâce aux outils mathématiques appris

Niveau avancé

Espace et formes	Nombres et opérations
<ul style="list-style-type: none">• Reconnaître, décrire et utiliser des repères dans l'espace (plans, cartes...)• Reconnaître et construire des droites parallèles et perpendiculaires• Comparer l'aire de surfaces planes en les décomposant en des surfaces élémentaires	<ul style="list-style-type: none">• Savoir utiliser un tableau de numération (millions, centaines de milliers, dizaines de milliers, milliers, centaines, dizaines, unités)• Savoir effectuer les quatre opérations arithmétiques par des processus personnels et par écrit dans l'espace numérique de 0 à 10.000.000• Encadrer et intercaler des nombres naturels de 0 à 1.000.000
Grandeurs et mesures	Résolution de problèmes d'arithmétique
<ul style="list-style-type: none">• Choisir les unités et les instruments de mesure appropriés pour effectuer des mesures de longueur, de capacité, de masse et de temps.	<ul style="list-style-type: none">• Développer et choisir des stratégies individuelles• Explorer d'autres démarches de résolution, les comparer avec sa propre démarche et réfléchir ensemble afin de trouver une démarche appropriée• Vérifier des démarches de résolution comprenant plusieurs étapes et justifier les résultats

3.5. L'ÉVALUATION PAR RAPPORT AU SOCLE DE COMPÉTENCES

La compétence est la capacité de réaliser une tâche complexe en mobilisant un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes acquis.

Il s'agit d'un ensemble organisé de ressources internes et externes qu'un élève doit utiliser et combiner dans un contexte donné lui permettant de fournir une réponse adéquate à une problématique si possible contextualisée.

À la fin de chaque trimestre, l'enseignant, en concertation avec les autres membres de l'équipe pédagogique, situe l'élève par rapport aux attentes visées par le socle de compétences. Ce dernier fixe les compétences dont la maîtrise est attendue à la fin de chaque cycle. Les programmes de leur côté déterminent les contenus à traiter en classe pour tendre vers les compétences fixées.

Le positionnement par rapport au socle à atteindre se fait pour chaque domaine de compétences dans les langues et les mathématiques.

Le positionnement par rapport au socle de compétences se fait en mettant une croix dans la case correspondante. Quatre niveaux sont prévus :

- Le socle de compétences est en voie d'acquisition ;
- Le socle de compétences est atteint ;
- Le niveau avancé est en voie d'acquisition ;
- Le niveau avancé est atteint.

Il est important de marquer le positionnement réel de l'élève par rapport au socle de compétences à la fin de chaque trimestre, sans veiller à un quelconque automatisme de progression. Il est tout à fait envisageable qu'un élève atteigne déjà un niveau avancé au premier trimestre, et dans ce cas-là, il est évident qu'il faut le lui attester. À titre d'exemple, un élève francophone peut parfaitement avoir atteint le niveau avancé dans le domaine de la production orale en français en tout début d'un cycle.

Une régression n'est pas possible, puisqu'en règle générale, une compétence une fois acquise ne se perd pas.

La case qui marque l'étape de l'acquisition du socle de compétences est subdivisée en deux pour montrer, le cas échéant, que l'élève avance, bien qu'il n'ait pas encore atteint le socle de compétences.

Espace et formes Autre niveau de socle visé : C2 C4

Trimestre		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Le niveau avancé est	atteint									
	en voie d'acquisition									
Le niveau socle est	atteint									
	en voie d'acquisition									

Performances de l'élève

(Extrait des bilans intermédiaires du cycle 3)

Il se peut qu'un élève fasse des progrès sans que cela ne soit visible dans le tableau des socles de compétences. Dans ce cas, la rubrique des observations permet de nuancer et d'expliquer la situation de l'élève.

Le tableau prévoit, outre la durée normale d'un cycle sur six trimestres d'un cycle, la possibilité d'acter le positionnement par rapport au socle de compétences sur une durée de neuf trimestres en cas d'un allongement de cycle.

Dans certains cas, un élève peut se trouver dans un cycle sans avoir atteint dans tous les domaines les compétences établies pour le cycle précédent. Il se peut aussi qu'un élève fréquente un certain cycle, mais a déjà dépassé les attentes de ce cycle dans une ou certaines branches.

Dans ce cas, ces élèves ont besoin d'un enseignement différencié dans certains domaines et/ou dans certaines branches documenté dans un plan de prise en charge individualisé (PPCI). Il existe la possibilité d'indiquer dans les bilans intermédiaires que, pour un domaine ou pour une branche, un autre niveau socle est visé par cet élève en cochant la case correspondante au-dessus du tableau des compétences. L'enseignant explique alors cette particularité dans la rubrique réservée aux observations et perspectives, en y notant aussi à partir de quel moment l'élève vise un autre niveau de socle.

Autre niveau de socle visé : C2 C4

(Extrait des bilans intermédiaires du cycle 3)

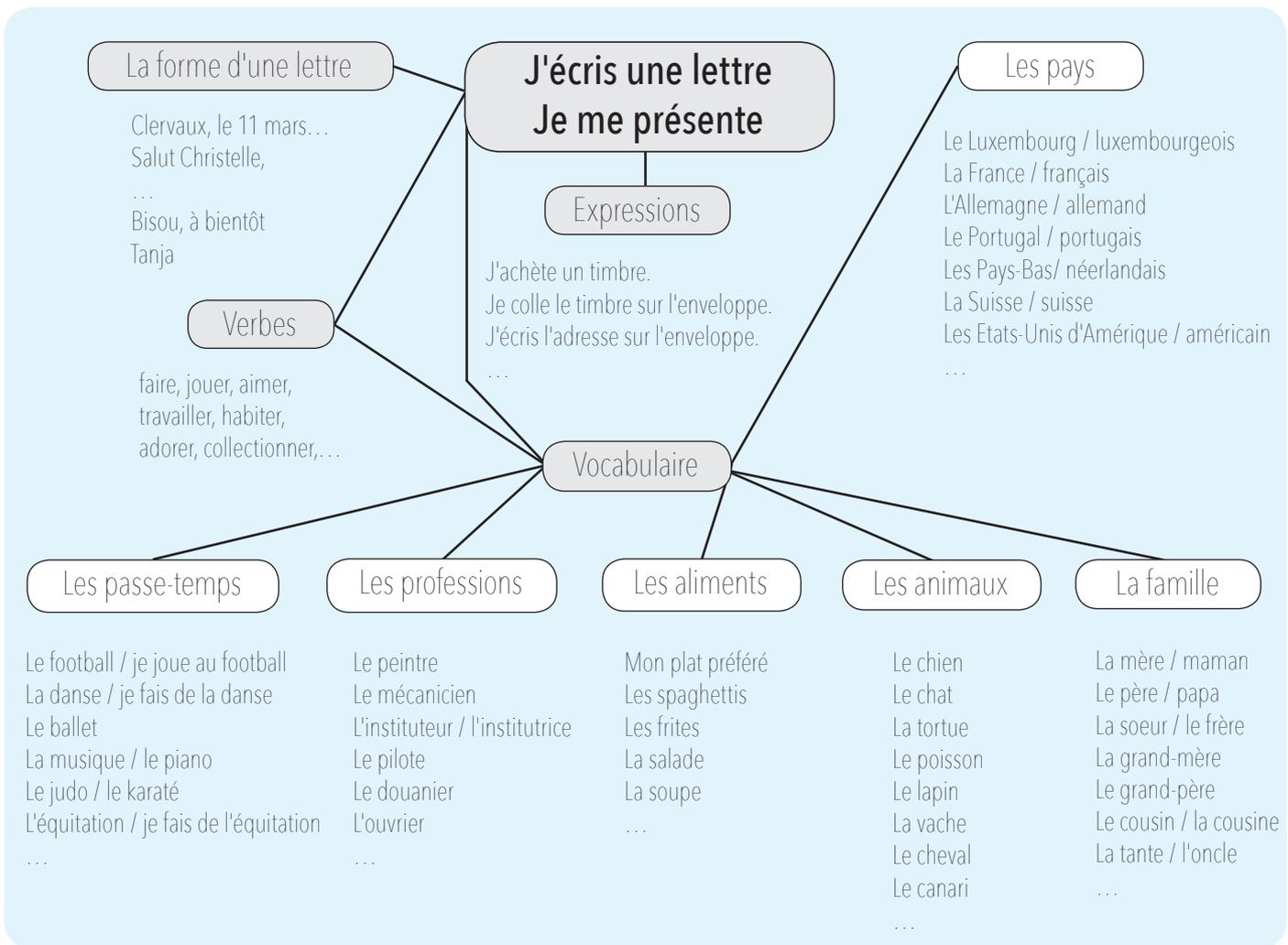
En ce qui concerne l'évaluation des **apprentissages de la langue française au cycle 2**, la rubrique « L'élève s'engage dans ses apprentissages » renseigne sur l'application de l'élève dès le premier trimestre du cycle. Par contre, l'évolution du développement des compétences en production orale et en compréhension de l'oral ainsi que la performance ne sont actées qu'à partir du quatrième trimestre.

3.6. L'ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE

La performance est une action de l'élève orientée vers la réalisation d'une tâche.
 La performance est une mobilisation ponctuelle de ressources (connaissances, savoir-faire, stratégies et techniques) pour développer et atteindre des compétences d'un ou de plusieurs domaines d'apprentissage.

Les exemples du flûtiste et du sportif (voir point A à la p. 20) illustrent cette relation.

L'exemple suivant, élaboré dans une situation réelle avec des enfants d'un cycle 3, montre que pour acquérir la compétence « J'écris une lettre et je me présente », différentes ressources doivent être travaillées, puis mobilisées.



L'appréciation de la performance permet de jeter un regard rétrospectif sur le travail réalisé par l'élève au cours du trimestre passé.

La performance de l'élève est appréciée à la fin de chaque trimestre par une note A B C D*:

Performances de l'élève

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □

* L'enseignant peut encore nuancer la note par un +.

A+ ou A = très bien

B+ ou B = bien

C+ ou C = satisfaisant

D+ ou D = insuffisant

La note attribuée sert à simplifier la communication avec les parents en leur fournissant une information facilement compréhensible. Même si la note vise une communication simplifiée avec les parents, la réflexion pédagogique ayant menée à la note ne doit pas être simpliste pour autant.

Les informations nécessaires à évaluer la performance sont ainsi issues d'une variété de sources. L'évaluation de la performance se pratique en effet à l'aide d'outils de collecte appropriés, que sont notamment les tâches orales ou écrites, les grilles d'observation, la consultation de plans de travail individuels ou collectifs, l'analyse de productions d'élèves, l'inventaire des travaux et des projets personnels ainsi que les discussions individuelles ou en petit groupe.

L'enseignant doit éviter un « acharnement évaluatif » en faisant des tests présentant des exercices fermés et évaluant des connaissances par une note. Les simples productions des élèves peuvent déjà illustrer et appuyer l'analyse de l'enseignant. Comme pièce à l'appui, il est important de considérer les productions de l'élève à leur état brut. Celles-ci vont être retravaillées par après à l'aide d'un feed-back individuel et fourni dans un délai succinct (cf. p. 25).

La note ne doit en aucun cas être générée par une moyenne de notes obtenues à différents tests réalisés pendant le trimestre. En effet, le calcul artificiel d'une moyenne risque de sanctionner l'élève en processus d'apprentissage. Dans une approche formative, l'élève a droit à l'erreur. Les erreurs inhérentes à chaque démarche d'apprentissage ne pénalisent pas les élèves, mais constituent des indicateurs utiles à leur égard et à celui du personnel enseignant. C'est pourquoi la note est attribuée par l'équipe pédagogique en se basant sur les performances phare de l'élève au cours du trimestre. En évaluant les performances, les enseignants donnent un jugement d'expert, une appréciation globale qui tient compte de l'enfant dans son intégralité et prend en considération, avec le recul nécessaire, l'ensemble de ses productions diverses réalisées au cours du trimestre.

Il n'y a pas nécessairement équivalence ou corrélation étroite entre la note exprimant la performance et le niveau de socle atteint. Un élève peut tout à fait avoir atteint le niveau socle sans avoir fait preuve des performances exceptionnelles. De même, de très bonnes performances n'impliquent pas automatiquement que l'élève ait atteint le niveau socle ou le niveau avancé.

L'évaluation des performances est une évaluation effectuée à un ou plusieurs moments précis se référant aux sujets traités au courant du trimestre et basé sur le plan d'études. L'enseignant choisit le moment propice pour apprécier la performance en s'assurant que l'élève maîtrise les prérequis nécessaires.

Dans un esprit de différenciation, la note ne signifie pas la même chose pour tous les enfants. La norme sociale n'est donc pas applicable. La performance d'un élève est évaluée par rapport au travail qu'il a réalisé pendant le trimestre en question, même si les objectifs ont été adaptés à son niveau. La rubrique « observations et perspectives » permet de fournir, si nécessaire, des explications précises quant au niveau auquel travaille l'enfant.

Le cas échéant, l'enseignant fera référence à cet endroit au PPC (plan de prise en charge) ou au PPCI (plan de prise en charge individualisé).

Il est essentiel de donner également des informations plus explicites en rédigeant des « observations et perspectives » lors de l'attribution d'une note C ou D. Dans ce cas, il est opportun de donner des explications plus détaillées aux parents et de proposer des pistes de remédiation aux problèmes. La rédaction d'« observations et perspectives » est cependant tout aussi recommandée pour tous les autres cas.

Pour la promotion à la fin du cycle, seule l'évolution des niveaux de compétences est prise en compte ; les performances n'y entrent pas en jeu.

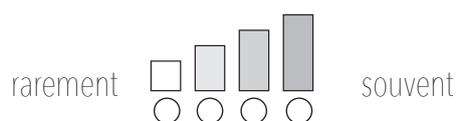
Pour les branches Éveil aux sciences / Sciences humaines et naturelles, l'évolution des compétences n'est pas actée dans les bilans. À la fin du trimestre, le titulaire de classe, après concertation avec les autres membres de l'équipe pédagogique, note la performance de l'élève dans les seuls domaines qui ont été traités au cours du trimestre. Il y a lieu de veiller à traiter tous les quatre domaines au moins une fois au cours de l'année scolaire.

3.7. L'ÉLÈVE S'ENGAGE DANS SES APPRENTISSAGES

L'élève s'engage dans ses apprentissages :

Trimestre	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Application									

Chaque trimestre, l'enseignant évalue pour chaque branche ou un ensemble de branches à quel point l'élève s'engage dans ses apprentissages. Cette évaluation se fait grâce à une échelle à quatre niveaux allant de « rarement » à « souvent ».



Le but de cette évaluation est de montrer l'investissement de l'élève dans les différentes branches qui lui sont enseignées à l'école. Sont pris en considération des éléments comme l'engagement, la motivation, la persévérance, le dévouement et le soin apportés aux tâches à exécuter.

3.8. FORMULATION DES OBSERVATIONS ET PERSPECTIVES

INTRODUCTION

Le volet « observations et perspectives » revêt une importance particulière pour augmenter la qualité des informations fournies par les bilans intermédiaires. Pour les parents d'élèves, la validité des bilans intermédiaires est aussi en relation avec l'objectivité des énoncés écrits. C'est pourquoi, un soin particulier leur est apporté par l'enseignant.

Alors que l'échange avec les parents garde un rôle central lors de la remise des bilans, les « observations et perspectives » ont un caractère complémentaire par rapport aux autres informations fournies par les bilans et par rapport aux autres formes de feed-back utilisées par l'enseignant. En effet, la rubrique « observations et perspectives » n'est pas le seul feed-back écrit : il existe une panoplie d'autres moyens de communication plus immédiats (feed-back sur des productions d'élèves, échanges par l'intermédiaire du journal de classe ou du carnet de liaison, portfolio, ...).

De très bonnes initiatives ont surgi au sein de différentes équipes pédagogiques qui ont commencé à se fixer des repères communs pour la rédaction de feed-backs écrits. Ces initiatives témoignent avant tout de la réflexion pédagogique et de la compétence des enseignants pour trouver des solutions adéquates et adaptées à leur contexte.

Ce chapitre vise à alimenter le dialogue au sein des équipes pédagogiques, à inciter à la réflexion et à fournir une aide pour rédiger les « observations et perspectives » dans les bilans intermédiaires. Cependant, vu les particularités de chaque élève, de chaque classe et de chaque enseignant, ce chapitre ne constitue pas un catalogue fixe de propositions de rédaction, mais propose des lignes directrices guidant la rédaction des énoncés dans les « observations et perspectives ».

Date	Observations et perspectives

QUELS SONT LES OBJECTIFS DE LA RUBRIQUE « OBSERVATIONS ET PERSPECTIVES » ?

La rubrique « observations et perspectives » a pour but de compléter l'information donnée aux parents concernant le processus d'apprentissage de l'élève au cours du trimestre.

Le retour écrit n'est pas constitué de simples éloges ou exhortations, mais se réfère aux apprentissages, aux objectifs à atteindre, aux critères de réussite et aux moyens à employer pour les atteindre. Les énoncés ne doivent en aucun cas constituer des jugements de valeur visant l'élève. Il s'agit de clarifier, d'expliquer ou d'illustrer brièvement les apprentissages et la progression de l'élève par rapport au socle de compétences ainsi qu'à l'évaluation de la performance si nécessaire. L'objectif n'est pas de retranscrire sous forme de texte l'évaluation réalisée et communiquée par les grilles, mais bien de compléter l'information fournie aux parents.

Il est très important que la rubrique « observations et perspectives » énonce des pistes de développement concrètes. Des messages comme « Ton texte est bon. » et « Continue comme ça! » ou des recommandations comme « Tu vas devoir travailler plus ton orthographe. » sont de simples constats qui, seuls, n'engendrent pas de pistes d'actions concrètes. Il s'agit par contre, de donner tout d'abord une description précise de la performance. Puis, il importe de proposer des stratégies concrètes à mettre en œuvre en classe pour permettre à l'élève d'améliorer ses performances. Il n'est pas opportun de proposer des mesures à réaliser sous la responsabilité des parents, mais bien des démarches à réaliser en classe.

Les « observations et perspectives » portent sur les progrès et/ou les difficultés scolaires de l'élève et non sur son comportement.

Dans cette rubrique, l'enseignant peut aussi noter, au cours de l'échange parents/enseignant, des observations émises par les parents ou une perspective commune.

Finalement, la rubrique « observations et perspectives » constitue également une trace qui permet d'assurer la continuité avec les futurs échanges.

QUI RÉDIGE LES « OBSERVATIONS ET PERSPECTIVES » ?

La rubrique « observations et perspectives » est rédigée par le titulaire ou par l'équipe pédagogique après concertation.

Si différents enseignants rédigent les « observations et perspectives », il est toujours possible de signer les énoncés rédigés par chacun d'eux. Les différents intervenants peuvent également expliciter leur point de vue lors de l'échange trimestriel.

QUI EST LE DESTINATAIRE ?

La rédaction de la rubrique « observations et perspectives » n'est pas obligatoire. Les destinataires de la rubrique « observations et perspectives » sont avant tout les parents de l'élève. Ceci n'exclut pas que les commentaires soient rédigés de manière compréhensible pour l'élève aussi.

QUAND RÉDIGER LES « OBSERVATIONS ET PERSPECTIVES » ?

L'enseignant décide librement quand il juge nécessaire et adéquat de rédiger des « observations et perspectives ».

Il est cependant fortement recommandé de rédiger des « observations et perspectives » et de proposer des mesures adaptées

- lorsqu'un élève stagne dans sa progression afin d'illustrer celle-ci et de donner des explications plus détaillées ;
- lorsqu'un élève a obtenu une note C ou D dans l'évaluation de la performance.

Il est également recommandé de donner un feed-back écrit positif aux élèves en leur proposant des pistes pour progresser dans leurs apprentissages. L'espace prévu pour les observations et perspectives permet donc à l'enseignant de fournir aussi un retour sur les aspects positifs et de mettre en exergue des compétences acquises.

Lorsqu'un élève vise, dans une branche ou dans un domaine, le socle d'un autre cycle que celui dans lequel il est inscrit, il y a lieu de fournir des explications à ce sujet dans la rubrique « observations et perspectives ».

QUEL DOIT ÊTRE LE CONTENU DES « OBSERVATIONS ET PERSPECTIVES » ?

Le contenu des énoncés de la rubrique « observations et perspectives » peut comporter un grand nombre d'informations diverses et variées.

LES OBSERVATIONS

La partie « observations » peut revêtir deux dimensions :

- En premier lieu, les « observations » peuvent être descriptives, c'est-à-dire qu'elles relatent des faits observables, fournissent des illustrations ou donnent des exemples. Ce n'est pas un jugement, mais bien une description de ce qui a été observé et constaté au cours du trimestre.
- Ensuite, les « observations » peuvent mettre en évidence une problématique et une analyse de celle-ci. Les énoncés rédigés pour cette rubrique essaient donc de mettre en lumière les éventuels problèmes et difficultés rencontrés en relation avec les faits décrits.

Lors de la rédaction des « observations », ces deux dimensions se complètent et ne doivent donc pas obligatoirement être distinguées l'une de l'autre.

Le tableau ci-contre reprend différents aspects qui peuvent être vus dans la rubrique « observations ».

PROPOSITION D'ÉLÉMENTS POUVANT ÊTRE ABORDÉS	EXEMPLES DE FORMULATION
LE CADRE	<p>Tom suit un programme adapté depuis novembre. Cela lui a permis de progresser à son rythme et d'avancer sur son chemin d'apprentissage.</p>
LE CONTEXTE ET LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE	<ul style="list-style-type: none"> • le matériel utilisé par l'élève pour réaliser certains travaux et exercices. <p><i>Christian parvient à réaliser des additions et des soustractions dans le domaine numérique de 0 à 10 avec l'aide d'un abaque. Dans les 3 prochaines semaines, il va apprendre à réaliser les mêmes opérations sans ce matériel.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • l'appui d'un adulte ou d'un pair pour permettre à l'élève de réaliser certains exercices qu'il ne parvient pas encore à réaliser seul. <p><i>En disposant de consignes claires et avec l'aide appropriée, Julie parvient à résoudre la plupart des exercices.</i></p> <p>On prendra pourtant soin de ne jamais mentionner le nom du pair.</p> <ul style="list-style-type: none"> • des méthodes que l'élève maîtrise ou ne maîtrise pas. <p><i>Afin de mieux retenir les lettres, Mathilde utilise maintenant un signe formé avec ses mains et sa bouche pour chaque lettre qu'elle a apprise. Grâce aux signes, Mathilde arrive à épeler certains mots simples (Mama, Mimi, Lili...).</i></p>
LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT	<p>Depuis le dernier échange, Samuel a constamment progressé en mathématiques. Il a intégré la valeur des chiffres jusqu'à 10 et arrive à les représenter à l'aide de matériel concret. Il arrive à réciter les nombres jusqu'à 23.</p>
LES ILLUSTRATIONS À L'AIDE D'EXEMPLES DES COMPÉTENCES ACQUISES OU NON PAR L'ÉLÈVE	<p>Ben a fait beaucoup de progrès en production orale. Il a gagné confiance en soi et est désormais capable de présenter un travail devant le groupe classe : il a fait une excellente présentation de son livre préféré.</p>

LES PERSPECTIVES

La partie « perspectives » fixe les pistes et objectifs permettant à l'élève de progresser dans ses apprentissages ou les mesures à prendre permettant le développement ciblé de certaines compétences de l'élève.

Exemples de pistes de développement et mesures concrètes à entreprendre :

Nicolas veut mémoriser les tables de multiplication. Pour l'aider :

- *Il fera chaque jour des exercices pendant 10 minutes afin qu'il puisse devenir plus rapide.*
- *Il apprendra à automatiser les opérations de base s'interrogeant régulièrement à l'aide des cartes « Blitzrechnen ».*

Laura travaille pour améliorer son orthographe. Elle fait beaucoup d'efforts afin de surmonter ses problèmes dans ce domaine : elle garde un petit dictionnaire en dessous de son banc. Elle pourra apprendre à utiliser le vérificateur d'orthographe sur l'ordinateur. Laura fréquentera également, durant deux semaines, un groupe de besoin visant la répétition des principales règles d'orthographe.

Afin d'améliorer sa manière de manier son crayon et de parfaire sa précision dans des travaux comme les symétries et les pavages, Sam sera suivi par une psychomotricienne pendant les trois mois à venir.

Il est également possible d'indiquer certaines informations complémentaires dans le cadre des observations et perspectives, notamment l'existence d'un PP/PPC/PPCI. De plus, l'équipe pédagogique peut fixer les échéances des mesures décidées ainsi que les acteurs impliqués dans ces décisions.

Il est recommandé de formuler des perspectives communes lors de l'échange avec les parents et d'en garder une trace dans les bilans intermédiaires.

LES PERSPECTIVES D'ORIENTATION AU CYCLE 4.1

Lors de l'échange au troisième trimestre du cycle 4.1, les parents et le titulaire de classe en tant que représentant de l'équipe pédagogique s'expriment sur les perspectives d'orientation de l'élève. Ces perspectives sont notées par le titulaire de classe dans la rubrique prévue à cet effet à l'avant-dernière page des bilans intermédiaires du cycle 4.

Il est important de formuler des perspectives concrètes concernant l'orientation de l'élève en s'adressant directement à lui tout en indiquant les volets à améliorer, comme p.ex. :

- (Nom de l'élève), si tu continues à faire des progrès en mathématiques (résolution de problèmes et géométrie) et si tu réussis à bien rédiger des productions libres en langue allemande tout en t'engageant à lire de nombreux livres, une orientation vers l'enseignement secondaire général sera possible.
- (Nom de l'élève), si tu arrives à améliorer ta compréhension de textes en français et si tu réussis à élargir tes savoirs en histoire et en géographie, une orientation vers l'enseignement secondaire classique sera possible.

- (Nom de l'élève), si tu arrives à préparer tes devoirs et à organiser tes apprentissages tout seul et si tu continues à bien progresser en expression orale en français, une orientation vers l'enseignement secondaire classique sera possible.
- Considérant l'évolution de tes apprentissages jusqu'à présent, (nom de l'élève), et si tu continues à travailler de cette manière, une orientation vers l'enseignement secondaire général sera possible.

Le cas échéant, la formulation des perspectives d'orientation peut aussi contenir une remarque plus générale à l'adresse de l'élève.

Si les parents et le titulaire de classe ne sont pas du même avis, les deux vues divergentes sont à noter.

QUEL STYLE EMPLOYER POUR LA RÉDACTION DES ÉNONCÉS ?

Afin d'assurer la qualité des énoncés formulés dans la rubrique « observations et perspectives », voici quelques lignes directrices qui facilitent la rédaction.

Ce qui est rédigé,...

- ✓ est clair et formulé de façon précise : Pour assurer la bonne compréhension, il est judicieux de rédiger des phrases complètes.

Style à éviter 😞

Style recommandé 😊

problèmes avec aires et périmètres

Afin d'apprendre à calculer l'aire et le périmètre d'une surface, Pit travaillera chaque jour avec le logiciel MathemaTIC pendant 20 minutes.

- ✓ est constructif : Pour valoriser l'élève, il est important de se baser sur les progrès réalisés.

résolution de problèmes d'arithmétiques :
n'arrive pas à résoudre des problèmes complexes
à plusieurs étapes

Laurence est capable de résoudre un problème d'arithmétique simple. De plus, elle parvient à trouver les informations importantes dans l'énoncé d'un problème d'arithmétique complexe. Prochainement, elle apprendra des stratégies pour combiner les différentes informations trouvées afin d'aboutir à la solution.

- ✓ ne juge jamais la personne : Pour rédiger les énoncés, il est important de se baser sur des faits observables et ne jamais émettre un jugement sur la personne. Il est judicieux d'éviter une logique de reproches et d'atteinte à la personnalité de l'élève.

Raphaël écrit trop de fautes et est trop paresseux pour relire convenablement ses travaux.

Raphaël apprendra bientôt à relire ses textes à l'aide d'une fiche de correction et essaiera de réduire le nombre des erreurs d'orthographe de 50 %.

- ✓ est concret : Des énoncés trop généraux ne permettent pas de trouver de pistes de remédiation adaptées et individuelles.

Alex doit calculer plus vite.

Avec un logiciel adapté et des exercices individualisés, Alex s'entraînera au calcul mental pendant les semaines à venir afin d'améliorer sa vitesse à réaliser les opérations d'addition et de soustraction dans l'espace numérique de 0 à 20.

- ✓ est utile : Les énoncés doivent se rapporter à des éléments pouvant être changés. Rien ne sert à mettre en avant des évidences qui ne pourront être changées.

Jim n'a pas les capacités de formuler une phrase correcte, c'est dommage.

Jim commence à utiliser la structure de phrase de base en allemand (sujet, verbe, complément). Pendant le mois prochain, il essaiera d'y intégrer des adjectifs et des adverbes.

- ✓ est compréhensible : Il faut veiller à une formulation compréhensible pour les parents en utilisant des termes clairs et des phrases courtes. Tous les parents n'ont pas les mêmes connaissances pédagogiques, il s'agit donc d'éviter un vocabulaire trop spécifique. Si l'enseignant opte pour une formulation sous forme de mots-clés, il est important de s'assurer de la compréhensibilité. Des phrases complètes permettent éventuellement d'éviter confusions et malentendus.

- problèmes au niveau de la discrimination auditive.
- correspondance phonème-graphème non assurée.

Pour mieux distinguer les sons et pour lire correctement les lettres et les mots, Michel va travailler, à raison de 15 minutes par jour, avec l'application « Madame Mo » qui lui permettra de développer de façon progressive les habiletés dont il aura besoin pour apprendre à déchiffrer les mots.

✓ est ciblé : Mieux vaut cibler quelques objectifs à atteindre et se fixer des priorités, au lieu de donner trop d'informations en même temps.

André a beaucoup de problèmes : il ne parvient pas à décomposer les nombres jusque 20, du coup le dépassement de la dizaine ne fonctionne pas non plus. Ce qui est également difficile pour André, c'est de trouver les bonnes informations dans les problèmes d'arithmétique. Il ne parvient donc pas non plus à résoudre des problèmes complexes avec plusieurs étapes.

André parvient déjà à décomposer les nombres 2, 4 et 10. Au cours du deuxième trimestre, il retravaillera la décomposition des autres nombres jusqu'à 20 à l'aide de l'application MathemaTIC. Afin de développer la compréhension des problèmes d'arithmétiques, André va apprendre à représenter les éléments des problèmes (à une seule opération) à l'aide de matériel concret.

Utiliser le prénom de l'élève pour rédiger les phrases permet une approche plus personnelle.

Le plan d'études ainsi que les listes de compétences principalement visées restent les documents de référence par excellence qui livrent bon nombre de formulations de compétences qu'il est possible de réutiliser et d'adapter pour rédiger la rubrique « observations et perspectives ».

QUELLE LANGUE UTILISER ?

Il faut avant tout penser au fait que les « observations et perspectives » rédigées doivent être comprises par l'apprenant et ses parents. Il s'agit donc de les rédiger dans une langue qu'ils comprennent et que les autres enseignants pourront comprendre également. Les langues utilisées dans les bilans sont le français, l'allemand ou le luxembourgeois.

En cas de doute sur la langue à utiliser, n'hésitez pas à clarifier cette question avec les parents lors du premier entretien.

Des traductions en langue allemande, anglaise, portugaise et serbo-croate

Le choix de la langue peut influencer largement la qualité de l'échange. Pour faciliter les entretiens et rendre la communication possible, les bilans intermédiaires sont traduits en allemand, anglais, portugais et serbo-croate. Les différentes versions seront disponibles dans les meilleurs délais et seront téléchargeables à partir du site <http://bilans.men.lu>. Ces versions peuvent être ajoutées aux bilans afin d'assurer la compréhension du contenu aux parents. Cependant, il n'est pas nécessaire de remplir une version traduite des bilans. L'enseignant doit toujours remplir la version française des « Bilans intermédiaires », distribuée par le MENJE et qui fait foi.

Lorsque les interlocuteurs ne peuvent pas communiquer sans aide externe, l'équipe pédagogique peut avoir recours à un médiateur interculturel. Ces personnes parlent, outre les langues courantes au Luxembourg, l'albanais, le créole (capverdien), le chinois, l'italien, l'iranien, le portugais, le serbo-croate ou le russe.

Les médiateurs assistent les parents et les membres de l'équipe pédagogique lors de l'échange et

assurent des traductions orales ou écrites. Il est tout à fait possible de travailler avec des copies des bilans intermédiaires : le médiateur consigne les messages dans une langue compréhensible pour les parents et traduit les propos de ces derniers dans une langue compréhensible pour l'enseignant et/ ou l'éducateur qui utilise cette langue pour noter les propos des parents.

Les enseignants, les parents et les autorités scolaires peuvent demander l'aide gratuite d'un médiateur interculturel en remplissant un formulaire en ligne sur le site du Service de la scolarisation des enfants étrangers (SECAM). (<https://portal.education.lu/secam/Mediateurs>)

Un dépliant d'information est disponible sur <http://www.men.public.lu/fr/actualites/publications/themes-transversaux/scolarisation-eleves-etrangers/brochures-enseignants/mediateurs-interculturels/index.html>.

Les parents ont bien sûr aussi le droit de se faire accompagner par une personne de confiance à des fins de communication lors des échanges avec le personnel enseignant.

AJOUTE D'AUTRES DOCUMENTS AUX BILANS INTERMÉDIAIRES

À la fin des bilans intermédiaires, sur la troisième de couverture, a été insérée une poche triangulaire servant à annexer d'autres documents aux bilans, comme des bilans des cours d'accueil, des cours intégrés ou d'autres rapports en relation avec l'évaluation des apprentissages de l'élève.

REMISE DES BILANS INTERMÉDIAIRES AUX PARENTS

À l'issue d'un échange trimestriel, les parents sont en droit de rapporter les bilans intermédiaires à la maison afin de pouvoir les consulter à tête reposée et en famille. Ils sont priés de les rendre au titulaire de classe après quelques jours, en tout cas avant les prochains congés trimestriels.

HELPDESK

En cas de problèmes au sujet des bilans intermédiaires ou du livret d'accompagnement, vous pouvez adresser vos questions par courriel à bilans@men.lu.

SAISIE ÉLECTRONIQUE DES BILANS INTERMÉDIAIRES DANS SCOLARIA

Après une phase d'essai en 2017-2018, la saisie électronique des bilans intermédiaires dans SCOLARIA est désormais accessible à tous les enseignants de l'enseignement fondamental. Il est fortement recommandé au personnel enseignant de se servir de cette méthode pour saisir les bilans intermédiaires, puisqu'elle présente certains avantages vis-à-vis de la version papier :

- Les évaluations saisies sont sauvegardées de manière sécurisée.
- Les membres de l'équipe pédagogique peuvent saisir quasi simultanément des évaluations pour les différentes branches qu'ils assurent.
- Les espaces pour la rubrique des observations et perspectives ne sont pas limités.
- La saisie des commentaires à l'aide du clavier répond à une demande souvent exprimée par les enseignants.
- Le bilan généré dans Scolaria est à remettre aux parents après l'entretien trimestriel, soit sous forme imprimée, soit par courriel sous forme de PDF, selon leur préférence.

Un tutoriel à l'intention des enseignants explique comment saisir les bilans intermédiaires dans Scolaria. Il est disponible à l'adresse suivante :

https://365education.sharepoint.com/portals/hub/_layouts/15/PointPublishing.aspx?app=video&p=p&chid=fa4dc861-d5b6-4390-abc4-8ae45da3f647&vid=f64e539c-5e31-432b-997f-79db580fa06a&from=1

4. L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE À L'ÉCOLE FONDAMENTALE

4.1. ÉVALUER POUR CERTIFIER: CE QUE DIT LA LOI

4.1.1. LA LOI MODIFIÉE DU 6 FÉVRIER 2009 PORTANT ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

L'article 23 de la loi modifiée du 6 février 2009 définit le rôle de l'équipe pédagogique dans l'évaluation des apprentissages:

L'article 23 de la loi modifiée du 6 février 2009 souligne le rôle de l'équipe pédagogique dans le processus d'évaluation des élèves, dans les décisions qui concernent l'attestation de la maîtrise des objectifs de fin de cycle et dans les décisions de raccourcir ou d'allonger la durée de scolarisation d'un élève au sein d'un cycle d'apprentissage.

ART. 23

« Sur décision de l'équipe pédagogique, un élève qui, après une année d'enseignement, maîtrise les objectifs définis pour la fin du cycle peut être admis au cycle suivant.

Sur décision de l'équipe pédagogique prise au cours du cycle, un élève peut passer une année supplémentaire au sein du cycle afin de lui permettre d'atteindre les objectifs définis pour la fin du cycle.

En cas de désaccord avec la décision de l'équipe pédagogique, les parents ont la possibilité d'introduire un recours auprès de l'inspecteur d'arrondissement qui statue dans le délai d'un mois.

L'élève qui suit une année supplémentaire au sein du cycle reçoit un enseignement qui évite la répétition des activités déjà bien maîtrisées et qui est spécialement adapté à ses besoins d'apprentissage.

Dès que l'équipe pédagogique constate qu'un élève ne peut atteindre les objectifs de fin de cycle dans le temps maximal imparti, il bénéficie des mesures prévues dans la section 4 du présent chapitre.

La durée totale du séjour d'un élève dans les trois cycles qui correspondent à l'enseignement primaire ne peut pas excéder huit années. »

COMMENTAIRE

L'article 10 de la loi modifiée du 6 février crée la base légale pour le travail en équipe pédagogique de cycle, élément clé dans la mise en œuvre d'une approche par compétences.

Dans chaque école, le personnel enseignant et le personnel éducatif en charge des classes d'un même cycle constituent une équipe pédagogique.

Pour garantir une bonne prise en charge des élèves, il faut que les différents enseignants se concertent et se mettent d'accord sur la continuité et la cohérence de leur enseignement. La diversité de regards portés sur les élèves, leurs apprentissages et leurs performances permet à l'équipe de mieux identifier les dispositions des élèves, leurs points d'intérêt et de déceler d'éventuelles difficultés afin d'y remédier.

L'article 23 ci-contre, en rapport avec le parcours scolaire, souligne l'importance et le poids de l'équipe pédagogique dans les décisions de promotion.

4.1.2. RÈGLEMENT GRAND-DUCAL MODIFIÉ DU 6 JUILLET 2009 DÉTERMINANT LES MODALITÉS D'ÉVALUATION DES ÉLÈVES AINSI QUE LE CONTENU DU DOSSIER D'ÉVALUATION :

Chapitre 3 – L'évaluation certificative

ART. 7

« À la fin du premier cycle d'apprentissage, dont la durée peut varier en fonction des besoins de l'élève soit entre une et trois années, soit entre deux et quatre années si l'enfant a fréquenté une classe d'éducation précoce, l'évaluation est certificative.

Sous forme d'un bilan de fin de cycle, elle certifie que l'élève a développé les compétences qui lui permettent de continuer avec succès ses apprentissages au deuxième cycle d'apprentissage. »

ART. 8

« À la fin des deuxième, troisième et quatrième cycles d'apprentissage dont la durée peut varier entre une et trois années en fonction des besoins de l'élève, l'évaluation est certificative. Sous forme d'un bilan de fin de cycle, elle certifie à l'élève l'atteinte du socle de compétences du cycle et, le cas échéant, le niveau de compétences atteint au-delà du socle.

Il décrit également les niveaux de compétences atteints dans les domaines de développement et d'apprentissage qui ne sont pas pris en compte pour la décision de promotion. »

ART. 9

« Le bilan de fin de cycle est établi par l'équipe pédagogique qui se base sur une interprétation critériée des performances de l'élève par rapport aux performances attendues à la fin du cycle.

L'équipe pédagogique fournit également aux enseignants du cycle suivant l'information qui leur sera utile pour offrir aux élèves les mesures d'aide ou d'enrichissement nécessaires à leurs besoins. »

COMMENTAIRE

Les articles 7, 8 et 9 du règlement grand-ducal modifié du 6 juillet 2009 décrivent les fonctions et les modalités de l'évaluation certificative pratiquée à la fin de chaque cycle de l'enseignement fondamental.

Chaque élève reçoit un bilan de fin de cycle au terme d'un cycle d'apprentissage. La durée du passage dans un cycle d'apprentissage peut varier d'un élève à l'autre, ceci en fonction de ses besoins. Ce bilan est remis aux parents. Il certifie le socle de compétences qui indique, à l'aide de descripteurs, les compétences effectivement acquises par l'élève dans chaque domaine.

Chapitre 4 – La décision de promotion

ART. 10

« Le plan d'études définit pour chaque cycle d'apprentissage le socle de compétences à atteindre par un élève pour suivre avec fruit l'enseignement dans le cycle subséquent. Sont uniquement pris en compte pour la décision de promotion les socles de compétences définis pour les branches des domaines de développement et d'apprentissage mentionnés à l'article 7 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental à l'alinéa 1, points 1 et 2 et à l'alinéa 2, points 1 et 2, à l'exception de la langue française au deuxième cycle d'apprentissage et de la langue luxembourgeoise aux deuxième, troisième et quatrième cycles. »

ART. 11

« Sur décision de l'équipe pédagogique, consignée sur le bilan de fin de cycle, un élève qui, après une année d'enseignement, a atteint le socle de compétences défini pour le cycle, peut être admis au cycle suivant. En cas de désaccord avec la décision de l'équipe pédagogique, les parents peuvent introduire dans le délai de 15 jours un recours auprès du directeur de région qui statue endéans un mois. »

ART. 12

« Sur décision de l'équipe pédagogique, un élève peut bénéficier d'une année supplémentaire pour atteindre le socle de compétences du cycle. Avant la prise de décision et dès que des difficultés d'apprentissage apparaissent, les élèves concernés bénéficient des mesures de différenciation pédagogique prévues à l'article 22 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. Les parents sont régulièrement informés des progrès de leur enfant.

La décision de recourir à une année supplémentaire ne peut être prise ni avant le premier trimestre

COMMENTAIRE

Le plan d'études prévu à l'article 8 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental fixe pour chaque cycle et pour chaque domaine de développement et d'apprentissage des socles de compétences, en l'occurrence les compétences indispensables qui doivent être acquises pour pouvoir suivre son parcours scolaire avec succès. Or il convient de faire la distinction entre les socles de compétences des domaines qui sont décisifs pour la promotion vers un autre cycle (langues, mathématiques) et les socles relatifs aux branches dites secondaires. Les compétences qui y sont définies ne sont pas obligatoirement requises pour avancer.

L'article 11 indique que la décision de l'équipe pédagogique relative au raccourcissement de la durée d'un cycle est consignée sur le bilan de fin de cycle et communiquée par ce biais aux parents. Il précise également les modalités de recours.

L'article 12 précise la procédure à adopter au cas où un élève devrait passer une année supplémentaire au cycle afin de disposer de plus de temps pour atteindre le socle de compétences. De plus, cet article décrit la procédure de recours relative à une décision de rallongement de cycle prise par l'équipe pédagogique.

de la deuxième année que passe l'élève au cycle d'apprentissage, ni après le 15 juin de cette année. Si l'élève a fréquenté une classe d'éducation précoce au premier cycle, la décision de recourir à une année supplémentaire ne peut être prise ni avant le premier trimestre de la troisième année que passe l'élève au cycle d'apprentissage, ni après le 15 juin de cette année.

Après concertation avec les parents, l'équipe pédagogique leur communique la décision de recourir à une année supplémentaire avant le 15 juin de l'année scolaire en cours.

En cas de désaccord avec la décision de l'équipe pédagogique, les parents peuvent introduire dans le délai de 15 jours un recours auprès du directeur de région qui statue endéans un mois. »

En ce qui concerne le cycle 4, la dérogation suivante à l'article ci-dessus est prévue à l'article 14 du règlement grand-ducal du 11 janvier 2017 (et modifié par le règlement grand-ducal du 30 mai 2018) déterminant les modalités d'admission dans les classes de 7e de l'enseignement secondaire :

« (...) La décision de recourir à une année supplémentaire au quatrième cycle de l'enseignement fondamental est prise lors du deuxième échange individuel au cours de la deuxième année du quatrième cycle. Dans le respect de cette date limite et après concertation avec les parents, l'équipe pédagogique leur communique la décision de recourir à une année supplémentaire.

En cas de désaccord avec la décision de l'équipe pédagogique, les parents peuvent introduire dans un délai de 15 jours un recours auprès du directeur de région qui statue endéans 15 jours. »

4.2. L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE EN PRATIQUE

Au passage d'un cycle à l'autre et pour chaque domaine de compétences défini dans le plan d'études, l'évaluation est certificative. Sous forme d'un **bilan de fin de cycle**, l'évaluation certificative rend compte des socles de compétences atteints par l'élève à la fin du cycle d'apprentissage.

En se référant au plan d'études, l'équipe pédagogique se concerta pour porter un jugement sur les compétences acquises par l'élève. Elle certifie que celui-ci a acquis les compétences requises pour suivre avec succès les apprentissages au cycle suivant et cette décision est consignée dans le bilan de fin de cycle. Il n'est pas absolument nécessaire que l'élève ait atteint le socle décrit pour toutes les compétences, pourvu que l'équipe estime qu'il pourra suivre les apprentissages prévus au cycle suivant et qu'il saura surmonter sans trop de peine des difficultés qui se posent encore dans certains domaines.

Pour établir le bilan de fin de cycle, l'équipe pédagogique considère un ensemble de données pertinentes recueillies au cours de la période d'apprentissage en plusieurs occasions et dans des contextes variés, et elle tiendra aussi compte de la progression documentée dans les bilans intermédiaires. Les pièces recueillies illustrent ce qui est important pour l'élève, ce qui le valorise et ce qu'il est fier de montrer. Ces pièces peuvent également montrer jusqu'à quel degré le développement de l'élève anticipe déjà certaines exigences du cycle suivant.

L'interprétation se réfère à des critères explicités et l'évaluation porte sur le degré de maîtrise des compétences. Les notes évaluant la performance dans les bilans intermédiaires ne sont pas prises en considération lors de la décision de promotion à la fin du cycle. Seule l'évolution des compétences est décisive.

Comme les apprentissages ont tendance à s'accélérer en fin de période d'observation (effet de cumul d'expériences), l'évaluation doit se baser sur l'émergence des meilleures réussites de l'élève. Les erreurs ou revers de début de cycle, les difficultés transitoires que l'élève a surmontées ne peuvent plus être prises en compte pour ce bilan.

À la fin du cycle 1, chaque élève reçoit un bilan qui certifie qu'il a développé les compétences qui lui permettent de poursuivre ses apprentissages au cycle 2.

Chaque élève reçoit à la fin des cycles 2, 3 et 4 un bilan qui certifie les socles de compétences atteints dans toutes les branches enseignées, y compris celles pour lesquelles seule la performance est évaluée dans les bilans intermédiaires (éveil aux sciences ; sciences humaines et naturelles ; expression corporelle, psychomotricité, sports et santé ; éveil à l'esthétique, à la création et à la culture ; vie en commun et valeurs) et la réussite du cycle. Il s'agit essentiellement d'un document de certification qui résume les apprentissages réalisés par l'élève au cours du cycle. Il s'agit essentiellement d'un document de certification qui résume les apprentissages réalisés par l'élève au cours du cycle.

En principe chaque élève dispose de deux années pour atteindre les objectifs de fin de cycle, donc pour acquérir au minimum les niveaux de compétences relatifs au socle dans les domaines de développement et d'apprentissage prévus pour la promotion. La décision de dérogation à la durée normale d'un cycle incombe à l'équipe pédagogique, sur avis de l'inspecteur et avec l'accord des parents.

Avant la prise de décision d'un allongement et dès que des difficultés d'apprentissage apparaissent, les élèves concernés doivent bénéficier des mesures de différenciation pédagogique prévues à l'article 22 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Si même après un allongement de cycle, un élève n'a pas réussi à atteindre le niveau socle, il y a lieu d'élaborer un plan de prise en charge individuelle (PPCI), prévu par l'article 29 la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental et par le règlement grand-ducal du 12 mai 2009 fixant le fonctionnement des commissions d'inclusion scolaire régionales. Après un diagnostic qui porte sur les volets cognitif, physique, psychologique, pédagogique et social, un plan de prise en charge individualisé est élaboré par l'équipe multiprofessionnelle en collaboration avec le titulaire et/ou l'équipe pédagogique après concertation avec les parents. Le plan de prise en charge individualisé comporte une proposition d'orientation ainsi que les aides supplémentaires attribuées pour assurer l'encadrement scolaire de l'enfant.

Le cas échéant, le plan prévoit les adaptations et les aménagements nécessaires en ce qui concerne les compétences à atteindre et les modalités d'évaluation à appliquer. Cette proposition de prise en charge est approuvée par la commission d'inclusion scolaire et soumise aux parents pour accord.

5. LES ÉPREUVES STANDARDISÉES

Les Épreuves Standardisées (ÉpStan)

Les épreuves standardisées (ÉpStan) permettent d'analyser des aspects clés de la qualité de l'enseignement et du climat scolaire (en classe et à l'école), ainsi que les compétences linguistiques et mathématiques essentielles des élèves. Les ÉpStan se penchent également sur la motivation des élèves à apprendre, celle-ci favorisant l'acquisition des compétences, et sa stimulation entrant dans les objectifs premiers de l'enseignement. La prise en considération du statut socio-économique et du contexte migratoire des élèves constitue un autre élément capital des ÉpStan. Ces aspects exercent en général une forte influence sur les résultats et, dans le cadre des ÉpStan, l'utilisation de ces données est fondamentale pour une comparaison équitable des résultats des élèves. Il est ainsi possible de comparer l'ensemble des élèves en tenant compte des différences socio-économiques et migratoires qui sont présentes dans les classes et les écoles.

1. Que sont les épreuves standardisées ?

Les épreuves standardisées font partie intégrante de l'évaluation du système éducatif luxembourgeois sur le plan de la qualité de l'enseignement dispensé et des compétences acquises par les élèves, tel que prévu à l'article 7 de la loi du 6 février 2009 portant restructuration du Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques.

Dans les épreuves standardisées, le Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) de l'Université de Luxembourg essaie de mesurer de manière scientifique et valide les compétences essentielles des élèves en lecture et en mathématiques. Pour l'enseignement fondamental, ces épreuves concernent l'ensemble des élèves des cycles 2.1, 3.1 et 4.1. Au secondaire, les élèves des classes de 7^e et 9^e participent à des épreuves standardisées.

2. Qui reçoit les résultats des épreuves standardisées ?

Les résultats des épreuves standardisées sont adressés à différents niveaux :

- Le Ministère de l'Éducation nationale reçoit un rapport national qui décrit la performance du système scolaire dans sa globalité et qui fournit des indicateurs pour son pilotage. (Rapport national)
- Les comités d'école, les inspecteurs d'arrondissement et les directeurs des lycées reçoivent un rapport qui synthétise la performance de leur école et qui peut être utilisé à des fins de développement scolaire. (Rapport école)

- Les enseignants des classes qui ont participé aux épreuves standardisées reçoivent un rapport qui fait état des différents niveaux de compétences de la classe et qui permet un ajustement éventuel des pratiques d'enseignement. (Rapport classe)
- Les parents et les élèves reçoivent un score accompagné d'une description individuelle du niveau de compétences atteint pour chaque discipline évaluée. (Rapport élève)

3. Que testent les ÉpStan ?

Les ÉpStan testent les compétences telles qu'elles sont définies dans les standards d'enseignement luxembourgeois. Pour l'instant sont évaluées en début du cycle 2 (2.1) les compétences acquises au cycle 1 dans les disciplines suivantes : mathématiques, compréhension orale de la langue luxembourgeoise et précurseurs du langage écrit. En début du cycle 3 (3.1) sont évaluées les compétences acquises au cycle 2 dans les disciplines suivantes : mathématiques, compréhension écrite de la langue allemande et compréhension orale de la langue allemande. Les élèves du cycle 4.1 passent des tests de compréhension écrite en allemand et en français et des tests de compétence en mathématiques.

4. Quelle communication autour des épreuves standardisées à l'école fondamentale ?

Lors de la réunion d'information en début de l'année scolaire, les titulaires de classe présentent le cadre des épreuves standardisées aux parents. Ils leur expliquent le contexte et le déroulement des épreuves.

Les épreuves standardisées ont lieu dans les classes des cycles 2.1, 3.1 et 4.1 au mois de novembre. Les résultats sont mis à disposition des enseignants au courant du mois de janvier.

Les titulaires de classe communiquent les résultats du rapport élève aux parents au plus tard lors de l'échange à la fin du deuxième trimestre en prenant soin de fournir les explications nécessaires.

Des informations supplémentaires sont disponibles sur le site www.epstan.lu.

6. LE PASSAGE DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

À l'issue du cycle 4, l'élève est orienté vers une classe de 7^e de l'enseignement secondaire classique ou secondaire général.

L'orientation est un moment important du parcours scolaire de chaque enfant puisqu'il marque la transition de l'école fondamentale vers l'école secondaire. Il est assez souvent vécu comme un moment de rupture par les élèves. L'orientation axée sur les apprentissages et le potentiel existant de l'élève qui est en quelque sorte la continuation de l'évaluation formative en classe joue un rôle primordial à la fin du cycle 4. Les décisions prises à l'issue du quatrième cycle sont fortement déterminantes pour la suite du parcours scolaire d'un élève. Il est donc essentiel que la décision prise corresponde au mieux aux capacités et aux aspirations de l'élève.

La procédure d'orientation en place depuis l'année scolaire 2016/17 prévoit différents éléments :

Au cycle 4.1 :

- **Trois échanges individuels** sont prévus entre l'enseignant et les parents, à la fin de chaque trimestre. Ces échanges se basent sur les bilans intermédiaires renseignant sur les progrès d'apprentissage des élèves par rapport aux compétences visées à la fin du cycle. À la demande des parents ou sur invitation du titulaire de classe, des entrevues supplémentaires, en cas de besoin, sont à prévoir.

- Des **réunions d'information** et des **journées portes ouvertes des lycées** servent à informer les parents et les élèves sur l'offre scolaire. Une responsabilisation accrue des parents ne pourra se faire sans une information ciblée dès le début du cycle 4. Une réunion d'information au niveau national pour les parents est prévue dans la première moitié de l'année scolaire. En plus, chaque titulaire d'une classe du cycle 4.1 invitera les parents à une réunion d'information à l'école en début de l'année scolaire. Lors de ces réunions, les parents reçoivent aussi des informations générales concernant le parcours d'orientation. L'enseignant profite en plus de l'occasion pour promouvoir les journées portes ouvertes des lycées auprès des parents. Il est conseillé aux parents et aux élèves de commencer à s'informer sur l'offre scolaire des différents lycées déjà au cours du cycle 4.1.

- Dans un contexte où l'orientation des élèves est un sujet d'échanges et où une diversification de l'offre scolaire s'impose au vu des changements démographiques, la nécessité d'**informer les enseignants** des écoles fondamentales sur l'offre scolaire augmente. Des réunions d'information et d'échanges pour les enseignants intervenant au cycle 4 sont organisées tant au niveau national qu'au niveau régional et local. L'information des enseignants se fait moyennant ces réunions d'information et des brochures ainsi que par une formation continue spécifique.

- Les lycées organisent des journées d'information **ORIKA** (Orientatioun fir Kanner pour les élèves du cycle 4 sur le thème Mäin éischtén Dag am Lycée – Ma première journée au lycée) où les élèves reçoivent des informations générales sur le lycée et les différents ordres d'enseignement. Ils peuvent s'inscrire à des ateliers pour obtenir des renseignements plus spécifiques sur certaines formations. Les classes du cycle 4 participent à ces journées avec leur enseignant.

- Tout au long du cycle 4, des productions écrites et autres de l'élève sont recueillies pour rendre compte de ses apprentissages ainsi que de ses intérêts et aspirations et pour servir de base de discussion et d'illustration des progrès de l'élève. Le règlement grand-ducal modifié du 11 janvier 2017 déterminant les modalités d'admission dans les classes de 7^e de l'enseignement secondaire indique à l'article 4 le minimum de **productions de l'élève** à rassembler au cours du quatrième cycle servant à **illustrer la progression de l'élève** :

- quatre productions écrites en langue française dont deux productions libres ;
- quatre productions écrites en langue allemande dont deux productions libres ;
- quatre productions incluant tous les domaines de développement et d'apprentissage des mathématiques ;
- deux productions du domaine des sciences naturelles et humaines ;
- deux créations artistiques dont un dessin ;
- un autoportrait rédigé dans une des trois langues scolaires au choix de l'élève ;

- Lors du troisième échange individuel à la fin de la première année du cycle 4, les parents et le titulaire en tant que représentant de l'équipe pédagogique s'expriment sur les **perspectives d'orientation** de l'élève sur

base des bilans intermédiaires et des productions de l'élève. L'échange individuel permettra d'identifier les points forts de l'élève, mais aussi les éléments à améliorer en vue d'une orientation vers l'ordre d'enseignement souhaité par l'élève et ses parents. Les conditions nécessaires pour atteindre en classe les objectifs fixés par l'élève et ses parents en matière d'orientation constituent un élément important de cet entretien. A l'issue de cet échange, les parents et l'enseignant ne sont pas nécessairement du même avis ; il ne s'agit que de premières perspectives d'orientation et non d'une décision. Les perspectives d'orientation sont notées par le titulaire de classe dans les bilans intermédiaires à l'avant-dernière page, prévue à cet effet. Des exemples de formulations sont fournies à la p. 42.

Le **parcours d'orientation** se poursuivra en deuxième année du cycle 4 et les perspectives d'orientation sur base de la progression, ainsi que des intérêts et des aspirations de l'élève seront à nouveau discutées lors des échanges individuels au cycle 4.2. Les informations servant à prendre la meilleure décision possible dans l'intérêt de l'élève seront continuellement complétées.

Au cycle 4.2 :

- Des **réunions d'information** à l'attention des élèves et de leurs parents sont organisées en début de l'année scolaire. Les différents éléments de la procédure d'orientation ainsi que l'offre scolaire de l'enseignement secondaire et secondaire technique y sont expliqués en détail.

En plus, les lycées organisent des **journées portes ouvertes** pour informer les élèves et leurs parents sur l'offre scolaire.

- Au cours du premier trimestre, des **épreuves facultatives en français, allemand et mathématiques** sont mises à disposition des titulaires d'une classe du cycle 4.2. Il s'agit d'anciennes épreuves communes qui servent à familiariser les élèves avec le procédé des épreuves communes qui auront lieu au cours du deuxième trimestre. Les épreuves facultatives permettent à l'enseignant de situer les résultats d'un élève par rapport à une moyenne nationale.

- **Deux échanges individuels** sont prévus, à la fin du premier et du deuxième trimestre, entre le titulaire de classe en tant que représentant de l'équipe pédagogique et les parents. Ces échanges se basent sur les productions de l'élève et sur les bilans intermédiaires renseignant sur les progrès d'apprentissage de l'élève par rapport aux socles de compétences visés à la fin du cycle. Au cours du premier échange, le titulaire communiquera et expliquera aussi aux parents, le cas échéant, les résultats de leur enfant aux épreuves facultatives. Les discussions sur les perspectives d'orientation, entamées lors du dernier entretien au cycle 4.1, sont approfondies. En cas de besoin, des précisions au sujet des perspectives d'orientation de la fin du cycle 4.1 peuvent être consignées dans les bilans intermédiaires à l'avant-dernière page, prévue à cet effet.

- Les parents peuvent opter pour l'intervention d'un **psychologue**. Il intervient alors dans les classes pour faire un test cognitif des élèves respectifs. En cas de besoin et à leur demande, il fait un entretien avec les parents. Il connaît et explique l'offre scolaire de l'enseignement secondaire. Si les parents ont opté pour l'intervention du psychologue, celui-ci participe aux échanges qui ont lieu à la fin du deuxième trimestre. Il communique les résultats des tests cognitifs. En cas de besoin, il peut intervenir en tant que médiateur.

- Les lycées organisent des journées d'information **ORIKA** (Cours d'orientation pour les élèves du cycle 4 sur le thème *Mäin éischtén Dag am Lycée – Ma première journée au lycée*) où les élèves reçoivent des informations générales sur le lycée et les différents ordres d'enseignement. Ils peuvent s'inscrire à des ateliers pour obtenir des renseignements plus spécifiques sur certaines formations. Les classes du cycle 4 participent à ces journées avec leur enseignant.

- Les **épreuves communes** se déroulent au cours du deuxième trimestre du cycle 4.2 (épreuves en allemand, français et mathématiques) et sont les mêmes pour tous les élèves du pays. Leur administration se fait au même moment et leur appréciation se fait selon les mêmes critères. Elles informent sur les performances de l'élève par rapport à la moyenne nationale de tous les élèves du cycle 4.2 et elles renseignent sur le développement des compétences de l'élève par rapport à ce qui est attendu à la fin du cycle. En effet, les résultats des épreuves communes peuvent servir aux enseignants de repère et constituent un élément supplémentaire de leur propre évaluation des progrès et des performances de l'élève. Mais il est aussi important de clarifier qu'il ne s'agit pas d'un examen de passage et qu'un élève ne peut pas échouer à ces épreuves. De plus, il convient de répéter que les épreuves communes ne sont qu'un élément parmi tant d'autres de la procédure d'orientation.

Après le traitement statistique anonymisé des épreuves communes, **les résultats individuels** des élèves de leur classe sont communiqués aux enseignants au début du troisième trimestre. Les titulaires de classe transmettent aux parents le profil de leur enfant, accompagné d'un dépliant / complément d'information élaboré par le ministère, et qui sert à expliquer et à interpréter de façon claire les résultats de l'élève. En cas de besoin, les parents s'adressent au titulaire pour de plus amples renseignements.

- Le troisième échange individuel au cours du troisième trimestre constitue **l'entretien d'orientation**. Au cours de cet échange, l'élève, les parents et le titulaire de classe en tant que représentant de l'équipe pédagogique se penchent sur les résultats de l'élève aux épreuves communes et sur ses bilans intermédiaires, avec des exemples de productions de l'élève à l'appui. Ils prennent en considération toutes les informations rassemblées en vue de l'orientation de l'élève. A l'issue de cette réunion, qui a lieu entre le 1er et le 15 juin, les parents et le titulaire de classe prennent une **décision d'orientation commune**. Cette décision est le résultat d'une démarche participative.

- La décision d'orientation arrête l'ordre d'enseignement post-fondamental que l'élève fréquentera pendant l'année scolaire subséquente. De plus, elle peut comprendre une préférence pour une offre scolaire particulière telle qu'un régime linguistique spécifique (par exemple classe francophone) ou une école à caractère international.

La décision d'orientation est consignée sur un formulaire intégré dans la plateforme Scolaria, dont la forme est arrêtée par le ministre. Deux exemplaires sont signés par les deux parties. Un exemplaire est remis aux parents de l'élève à l'issue de l'entrevue tandis que le titulaire de classe garde le deuxième exemplaire. Lors de l'inscription de l'élève à un lycée, les parents transmettent une copie de la décision d'orientation au directeur du lycée.

- En cas de désaccord, le titulaire de classe et les parents adressent conjointement au président de la **commission d'orientation** de l'arrondissement concerné le formulaire actant le désaccord. Le formulaire

est obligatoirement accompagné des documents suivants :

- les productions de l'élève recueillies au cours du quatrième cycle qui rendent compte de ses apprentissages ainsi que de ses intérêts et aspirations, à savoir :
 - quatre productions écrites en langue française dont deux productions libres ;
 - quatre productions écrites en langue allemande dont deux productions libres ;
 - quatre productions incluant tous les domaines de développement et d'apprentissage des mathématiques ;
 - deux productions du domaine des sciences naturelles et humaines ;
 - deux créations artistiques dont un dessin ;
 - un autoportrait rédigé dans une des trois langues scolaires au choix de l'élève ;
- les résultats de l'évaluation des apprentissages de l'élève réalisés conformément à l'article 24 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental ;
- les résultats de l'élève à une série d'épreuves communes organisées au niveau national par le ministre ;
- les informations recueillies par le psychologue si les parents ont opté pour son intervention.

Avant de prendre **une décision d'orientation définitive**, la commission d'orientation analysera les productions et les bilans intermédiaires de l'élève ainsi que ses résultats aux épreuves communes. Elle entendra aussi l'avis des parents et du titulaire de classe, et prendra en considération les talents et les aspirations de l'élève. La décision se basera sur une vision holistique de l'enfant.

La décision de la commission d'orientation se fonde sur les documents énumérés ci-avant et elle est définitive. Un recours n'est pas possible. Par conséquent, il n'y aura plus d'épreuves d'accès.

- Il est créé au moins une commission d'orientation par arrondissement d'inspection qui est présidée par l'inspecteur d'arrondissement. Elle comprend comme **membres invités** :

1. les parents de l'élève ;
2. le titulaire de l'élève ;
3. le psychologue, si les parents ont opté pour son intervention.

Chaque membre invité, à l'exception du psychologue, dispose d'une voix aux délibérations. Même si les parents assistent à deux à la réunion de la commission d'orientation, ils disposent d'une seule voix.

La commission comprend comme **membres permanents** :

1. le président de la commission ;
2. un enseignant du quatrième cycle de l'enseignement fondamental ;
3. un professeur assurant une tâche dans l'enseignement secondaire en tant qu'enseignant-orienteur ;
4. un professeur ou un instituteur assurant une tâche dans l'enseignement secondaire technique en tant qu'enseignant-orienteur ;
5. un psychologue du Centre de psychologie et d'orientation scolaires.

Chaque membre permanent dispose d'une voix aux délibérations.

À des fins de communication, les parents de l'élève peuvent être accompagnés par une personne parlant une des trois langues officielles du pays.

Seront choisis un enseignant et un psychologue qui, pendant le cycle 4 en cours, n'ont pas été concernés par l'orientation des élèves dont la commission est saisie afin de garantir leur impartialité. Ils interviennent de préférence dans un autre arrondissement d'inspection.

Les membres de la commission font l'analyse des documents transmis par le titulaire de classe en les consultant individuellement au bureau du président de la commission avant la séance. Avant la prise de la **décision d'orientation** par la commission, la situation de l'élève est discutée, ensemble avec les parents, le titulaire de classe et, le cas échéant, le psychologue qui exposent leur avis.

Les membres de la commission décident par vote à main levée.

En cas de désaccord entre les membres de la commission, la décision d'orientation est émise à la majorité des voix.

Si, en cas de désaccord, aucune majorité n'est réalisée dans la commission, la voix du président de la commission est prépondérante.

Si un des membres invités ne se présente pas devant la commission, cette absence est actée dans la décision d'orientation de la commission.

La décision d'orientation émise par la commission est remise par écrit aux parents de l'élève et au titulaire de classe, en tant que représentant de l'équipe pédagogique. Le président de la commission transmet au ministre le compte-rendu concernant les décisions d'orientation émises.

Les parents inscrivent leur enfant à un lycée de l'ordre d'enseignement postprimaire correspondant à la décision d'orientation émise par la commission. Ils transmettent une copie de la décision d'orientation au directeur du lycée concerné.



GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG

<http://bilans.men.lu>