

**Université du Luxembourg**  
**Unité de recherche EMACS**

**RECHERCHE « NEIE LYCÉE »**  
**EVALUATION EXTERNE DU LYCÉE-PILOTE « ERMESINDE »**  
**RAPPORT FINAL**

**Mars 2011**

**Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle**  
**Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques (SCRIPT)**

**L'équipe de recherche**

Denise Villányi (chercheuse principale)  
Giovanna Mancuso  
Débora Poncelet  
Romain Martin (Directeur de l'UR)

## AVANT - PROPOS

Le débat autour de la qualité de l'enseignement et de l'éducation, le souci de donner accès à tous à un enseignement et une éducation développant les compétences et respectant les aspirations, est mené depuis un certain temps au Luxembourg. Des projets, initiés par des professionnels de l'enseignement et de l'éducation, ainsi que des réformes scolaires dans l'enseignement fondamental et postprimaire voient le jour. La réalisation du lycée-pilote public « Ermesinde » (à l'origine « Neie Lycée »), qui a ouvert ses portes à la rentrée scolaire 2005, s'inscrit dans ce mouvement. Le Lycée Ermesinde met la coopération et la participation des membres de la communauté scolaire en avant, souligne l'importance des compétences sociales, et donne un poids particulier à l'interdisciplinarité aux cours et aux activités pédagogiques au sein du lycée. Sa mission comprend la mise en œuvre d'un enseignement et encadrement éducatif intégrés des élèves en vue de leur permettre d'accéder à la fin du cycle d'orientation (cycle inférieur) à une formation qui correspond à leurs capacités et à leurs aspirations.

Se basant sur l'art. 18 de la loi du 25 juillet portant création d'un lycée-pilote, le Ministère de l'Education nationale (MEN / SCRIPT) a commandité l'évaluation externe du lycée auprès de l'Université du Luxembourg, et plus précisément, de l'unité de recherche EMACS.

Ledit article prévoit la rédaction d'un rapport d'évaluation après cinq ans de fonctionnement du lycée. La durée du projet d'évaluation a été fixée à deux ans, de décembre 2008 à décembre 2010 et a été prolongée de quatre mois. La mission de l'équipe des évaluateurs était double. D'un côté, elle devait faire un bilan du fonctionnement (mise en place et exécution des éléments constitutifs du concept) ainsi que des effets (développement de compétences, satisfaction de la communauté scolaire,...) du Lycée Ermesinde pour le Ministère de l'Education nationale. De l'autre côté, elle devait fournir à l'établissement des éléments concrets au départ desquels il pouvait trouver matière à réflexion en vue de son développement futur.

Deux phases distinctes de travail se sont succédées pour mener à bien la mission qui nous avait été confiée.

Une première phase, courte (de décembre 2008 à juillet 2009) et exploratoire, a reposé sur la réalisation d'observations et d'entretiens sur le terrain ainsi que l'analyse des documents officiels liés au fonctionnement du lycée. Cette première étape poursuivait l'objectif de cerner au mieux l'établissement, son contexte, son organisation et sa façon de fonctionner.

La deuxième phase, expérimentale (de janvier 2010 à janvier 2011), correspond aux recueils de données à proprement parler. Au départ des axes de recherche établis sur la base des documents officiels et des informations recueillies lors de la première phase exploratoire, nous avons déterminé les questions de recherche à traiter, les outils les plus pertinents à utiliser (questionnaires en miroir proposés aux acteurs principaux du lycée et focus-groups) ainsi que les techniques de traitement les plus adaptées à nos données. Ces axes de recherche, une fois établis, ont été soumis à validation à la fois auprès du groupe de

pilotage du lycée lui-même et auprès des membres du SCRIPT chargé du suivi de la recherche.

Le présent rapport porte sur le travail d'évaluation mené entre décembre 2008 et mars 2011 par une équipe de trois chercheurs (une tâche et demie), un chef de projet et occasionnellement par des membres de l'unité de recherche EMACS qui apportaient leur aide et expertise. L'évaluation menée, implique les perspectives des différents groupes de la communauté scolaire, celle des enseignants, des éducateurs gradués, des spécialistes, des élèves et des parents. Elle se base sur l'application des méthodes de recherche suivantes : l'enquête par questionnaire, les focus groups, les observations, les entretiens individuels ainsi qu'une analyse de documents. L'évaluation porte sur le cycle d'orientation du LE.

Le rapport est subdivisé en cinq parties : (a) introduction, (b) méthodologie, (c) analyse des données, (d) synthèse et conclusions et (e) recommandations.

- a. La partie introduction contient l'exposition des objectifs de l'évaluation et la présentation du Lycée Ermesinde : sa mission et son offre scolaire, sa charte scolaire ainsi qu'une description de ses caractéristiques organisationnelles et de fonctionnement. Elle porte également sur le cadre de référence qui est à la base de l'évaluation ainsi que l'ancrage théorique des thématiques traitées, telles que : la relation école-famille, la coopération et participation à l'école, les compétences sociales, la différenciation et l'approche d'apprentissage et d'enseignement par compétences.
- b. Au chapitre intitulé méthodologie, les personnes participant à l'évaluation, les outils d'évaluation, les méthodes d'évaluation ainsi que l'analyse des données seront présentés.
- c. Les résultats issus des enquêtes par questionnaires et des focus groups (printemps et été 2010) portent sur les axes thématiques suivants : le respect des capacités et aspirations des élèves, l'encadrement des élèves, l'apprentissage, l'enseignement, l'évaluation, la structure participative ainsi que la satisfaction de la communauté scolaire. Seront également présentés les résultats des épreuves standardisées (monitoring) et des épreuves PISA du lycée.
- d. La quatrième partie contient la synthèse des résultats sous forme d'une mise en rapport des résultats avec les théories présentées sous point a.
- e. Les recommandations pour l'école sont basées sur la synthèse des résultats ainsi que les conditions générales de l'école, présentées dans la partie introduction de ce rapport.

### **Remerciements**

*Nous remercions la direction, l'équipe éducative, l'équipe administrative, les élèves et les parents d'élève du Lycée Ermesinde ainsi que Madame Pascale Herschbach, personne de contact du LE, pour leur aide et leur participation à la réalisation de ce projet d'évaluation.*

*Au cours de notre travail, nous avons apprécié pouvoir rencontrer une communauté scolaire ouverte et engagée.*

## ***Table des matières***

AVANT - PROPOS .....	1
<b>INTRODUCTION</b> .....	6
Présentation du lycée-pilote « Lycée Ermesinde ».....	7
Mission et offre scolaire.....	7
La charte scolaire du LE et la mise en valeur de certains objectifs.....	8
Caractéristiques organisationnelles du Lycée Ermesinde .....	9
Objectifs de l'évaluation.....	15
Théories rattachées aux dimensions évaluées.....	18
Cadre de référence de l'évaluation.....	18
L'école à plein temps.....	21
Ancrage théorique.....	23
<b>METHODOLOGIE</b> .....	42
Les personnes participant à l'évaluation .....	43
Les outils d'évaluations.....	43
L'observation.....	43
Les questionnaires .....	43
Les focus groups .....	45
Méthode d'évaluation .....	46
L'observation.....	46
Les questionnaires .....	46
Les focus groups .....	46
Analyse des données .....	47
Les questionnaires .....	47
Les focus groups .....	48
<b>ANALYSE DES DONNEES</b> .....	49
Les informations générales .....	50
L'équipe éducative .....	50
Les parents .....	52
Les élèves.....	52
Résultats des questions centrales, objets d'évaluation.....	53
Le respect des capacités et des aspirations des élèves.....	53
L'encadrement des élèves.....	61
L'apprentissage .....	68
L'enseignement.....	69
L'évaluation .....	71

La structure participative .....	76
Satisfaction au Lycée Ermesinde.....	79
Analyse des mots spontanés .....	83
Analyse des suggestions d'amélioration.....	87
<b>EPREUVES STANDARDISEES (MONITORING) ET EPREUVES PISA.....</b>	<b>90</b>
Introduction.....	91
Présentation des deux épreuves : Monitoring et Pisa.....	91
Les résultats obtenus par le Lycée Ermesinde.....	92
<b>SYNTHESE ET CONCLUSIONS SUR L'ANALYSE DES DONNÉES.....</b>	<b>97</b>
Conclusions relatives aux résultats des questions centrales, objets d'évaluation .....	98
Les finalités et les axes de recherche .....	98
Les méthodes privilégiées par les évaluateurs .....	99
Les principaux résultats en lien avec les axes investigués .....	100
Le respect des capacités et des aspirations des élèves.....	100
L'encadrement des élèves.....	102
L'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.....	104
La structure participative .....	105
Satisfaction concernant le fonctionnement du lycée.....	106
Les mots spontanés .....	106
Les suggestions d'amélioration .....	107
Conclusions relatives aux contenus résumés des focus groups.....	107
Les exigences envers les élèves .....	107
Quelles réflexions peuvent entrer en jeu lors de la décision de promotion des élèves ? .....	108
La promotion.....	109
Conclusions relatives aux épreuves standardisées (Monitoring) et epreuves PISA.....	115
<b>RECOMMANDATIONS.....</b>	<b>116</b>
1. Le respect des capacités et des aspirations des élèves .....	117
La différenciation des apprentissages .....	117
Les compétences sociales.....	119
L'éducation aux valeurs en tant que branche interdisciplinaire .....	122
2. L'encadrement des élèves .....	122
La coopération en équipe pédagogique et plus généralement entre collègues incluant les spécialistes .....	123
Le tutorat .....	124
L'engagement parental et les relations école-famille.....	125
3. L'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation .....	129
L'apprentissage et l'enseignement.....	129
Exigences envers les élèves et repères utilisés pour l'évaluation des élèves.....	131

4. La structure participative de l'école.....	134
Le groupe de pilotage et les réunions de concertation de l'équipe éducative .....	134
Le conseil de classe des élèves.....	135
Références bibliographiques .....	142
Références des figures, tableaux et graphiques.....	142

# INTRODUCTION

## PRÉSENTATION DU LYCÉE-PILOTE « LYCÉE ERMESINDE »

### MISSION ET OFFRE SCOLAIRE

L'organisation et le fonctionnement du Lycée Ermesinde (LE) sont régis par la loi du 25 juillet 2005 portant création d'un lycée-pilote (modifiée et complétée par la loi du 12 mai 2009, Mém. A-106 du 20.5.2009) et par le règlement grand-ducal du 10 août 2005 relatif au fonctionnement du lycée-pilote (modifié par le règlement grand-ducal du 24 août 2007, Mém. A – 167 du 3 septembre 2007).

La mission et l'offre scolaire sont définies comme suit :

« Art. 1er. Il est créé un lycée-pilote public ayant pour mission de mettre en œuvre un enseignement et un encadrement éducatif intégrés des élèves.

L'offre scolaire du lycée-pilote comprend un cycle d'orientation et un cycle de formation.»

« Art. 2. Le cycle d'orientation du lycée comporte :

1. *la division inférieure ainsi que la classe polyvalente de la division supérieure de l'enseignement secondaire ;*
2. *le cycle inférieur de l'enseignement secondaire technique y compris le régime préparatoire.*

Les élèves y reçoivent une formation générale qui leur permet d'accéder à la fin du cycle d'orientation à une formation qui correspond à leurs capacités et à leurs aspirations et qui leur permet d'atteindre le socle de compétences tel qu'il est défini par Règlement grand-ducal.» (loi du 12 mai 2009, Mém. A-106 du 20.5.2009)

Les trois régimes d'études du cycle inférieur, le classique (CLA), le technique (TEC) ainsi que le préparatoire (PRE) sont offerts. A partir de la 5e classe du régime technique, il est possible de choisir entre la classe technique (TEC) et la classe professionnelle (PRO).

Au LE, la classe de 5e professionnelle remplace la classe de 9e pratique mise en place dans les autres écoles de l'enseignement secondaire technique. Elle a été créée par souci d'offrir suffisamment d'heures en atelier aux élèves du LE voulant commencer une formation professionnelle après le cycle inférieur.

L'organisation de l'enseignement, le socle de compétences ainsi que les lignes directrices des programmes sont décrits dans le règlement relatif au fonctionnement du lycée.

Ce sont les membres de la « Lycopa a.s.b.l. » (Lycée coopératif et participatif) qui sont à l'origine de l'idée et du concept de cette école. C'est avec l'aide et le financement du Ministère de l'éducation nationale que le projet a été réalisé. L'école a ouvert ses portes à la rentrée scolaire 2005 pour les classes de 7<sup>e</sup> préparatoire, technique et classique. Depuis, elle n'a cessé de prendre de l'ampleur (augmentation du nombre d'élèves et des membres du personnel enseignant et éducatif). Depuis la rentrée scolaire 2009, l'offre scolaire comporte les sections A (langues vivantes), B (mathématiques et informatique), C (sciences naturelles et mathématiques) et D (sciences économiques et mathématiques) du cycle



supérieur de l'enseignement secondaire. L'école occupe des structures provisoires pour le moment et va déménager l'année scolaire prochaine dans ses bâtiments permanents à Mersch.

## LA CHARTE SCOLAIRE DU LE ET LA MISE EN VALEUR DE CERTAINS OBJECTIFS

L'introduction d'une charte scolaire dans l'enseignement postprimaire s'inscrit dans le cadre de l'autonomie progressive des établissements d'enseignement secondaire et secondaire technique. Idéalement, elle donne une description du profil que la communauté scolaire souhaite se donner<sup>1</sup>.

La charte scolaire du LE se présente comme suit :

« Le Lycée Ermesinde est un cadre de vie d'apprentissage, conciliant enseignement et éducation. La charte scolaire reflète les valeurs essentielles du Lycée Ermesinde. La charte entend donner à toutes les actions, à toutes les méthodes, un esprit commun, une cohérence au niveau des objectifs et des valeurs.

Les élèves, les enseignants, les éducateurs, les spécialistes, les parents d'élèves ainsi que le personnel administratif et technique du Lycée Ermesinde :

- *considèrent leur implication au lycée comme une chance d'apprendre, de développer leurs savoirs et leurs compétences, tout spécialement leurs compétences sociales et leur esprit critique*
- *considèrent comme leur droit et leur responsabilité de participer efficacement à la vie scolaire*
- *entendent travailler dans la transparence et dans l'honnêteté*
- *s'engagent à coopérer et à s'entraider*
- *considèrent que le plaisir fait partie d'un travail efficace*
- *s'engagent à n'exclure personne et à porter assistance, dans la mesure de leurs moyens, à toute personne dans le besoin ou en danger*
- *s'engagent à travailler et à vivre dans le respect d'autrui et dans la tolérance*
- *perçoivent la diversité comme une richesse*
- *soutiennent et encouragent les aspirations et les intérêts de tout un chacun, pourvu qu'ils soient compatibles avec les objectifs et les valeurs du lycée*
- *visent des compétences à développer tout au long de la vie*
- *tiennent compte des réalités du monde scolaire et du monde professionnel*
- *s'engagent à travailler avec patience et sérénité, avec persévérance et assiduité*
- *sont conscients que l'apprentissage dépasse les disciplines*
- *s'engagent à exprimer leurs opinions de façon constructive, à concevoir des améliorations et à contribuer ainsi au développement de l'école. »*

---

<sup>1</sup> Art. 4 de la loi du 25 juin 2004 portant organisation des lycées et lycées techniques, modifiée par la loi du 29 juin 2005, Mém. A. – 95 du 8 juillet 2005.

Soulignons les objectifs suivants<sup>2</sup> :

- La coopération entre tous les membres de la communauté scolaire ainsi que la participation de tous à la vie scolaire, incluant les cours, les réunions et toutes les activités.  
(Ces compétences sont reprises dans le bulletin trimestriel, et l'élève reçoit un feed-back sur ses capacités à coopérer et à participer à la vie scolaire.)
- La promotion de la responsabilité envers soi-même et les autres, l'autonomie, l'empathie, la solidarité et l'engagement, l'ouverture d'esprit...
- La promotion d'une bonne culture générale, la possibilité d'une pré-spécialisation ainsi qu'une orientation active au cours du cycle inférieur.

Il est important de citer ici un passage en rapport avec la branche interdisciplinaire « éducation aux valeurs » du règlement grand-ducal dans la mesure où il permet de cerner la direction générale que prend toute activité à l'école :

« Au nouveau lycée, l'éducation aux valeurs prend une dimension pratique qui dépasse l'enseignement proprement dit. La solidarité et la responsabilité deviennent des enjeux quotidiens dans un système qui se base sur la coopération et sur la liberté des choix. »

### CARACTÉRISTIQUES ORGANISATIONNELLES DU LYCÉE ERMESINDE

Le « Lycée Ermesinde » est une école à plein temps, avec des caractéristiques organisationnelles et de fonctionnement suivantes :

L'école ouvre ses portes à 7.20h pour accueillir les premiers élèves. Le premier cours de 100 minutes commence à 8.10h.

	8.10-9.50 h	9.50-10.40h	10.40-12.20 h	12.20-13.10 h	13.10-14.00 h	14.00-14.50 h	14.50-16.30 h	16.30-17.20 h	17.20-18.10 h
Lundi	Branches disciplinaires et interdisciplinaires / Perfectionnement	Etudes, Dispo / Activités complémentaires / Tutorat / Repos, repas	Branches disciplinaires et interdisciplinaires / Perfectionnement		Etudes, Dispo / Activités complémentaires / Tutorat / Repos, repas		Branches disciplinaires et interdisciplinaires / Perfectionnement		Etudes, Dispo / Activités complémentaires / Tutorat / Repos, repas
Mardi									
Mercredi									
Jeudi									
Vendredi									

Les blocs en verts représentent les cours obligatoires ; les élèves sont tenus de participer à des activités complémentaires et à cinq études au minimum par semaine.

<sup>2</sup> Sources : La Charte du LE ; Brochure : « Neie Lycée une école d'exigences » ; Bulletin de présentation du Comité d'évaluation et d'innovation pédagogique CEIP ; MENFP, Dossier de presse : Présentation du Neie Lycée : Premier lycée public du Luxembourg axé sur la coopération et l'interdisciplinarité, 25 janvier 2005 ; Règlement grand-ducal du 10 août 2005 relatif au fonctionnement du lycée-pilote, Mémorial A – N° 139, 26 août 2005.

Les horaires des membres de l'équipe éducative varient selon le nombre d'heures de décharge de la personne concernée.

Voici la répartition modèle des heures pour les enseignants :

- 16 h en cours (branches disciplinaires/interdisciplinaires, perfectionnement, atelier), c'est-à-dire huit unités de cours de 100 minutes.
- 1 h de « dispo ».
- 1 h pour les tutorats.
- 12 h de présence à l'école en dehors des cours et des activités énumérées ci-dessus.

Les éducateurs gradués ont une présence obligatoire de 44h par semaine à l'école ; ils récupèrent ces heures supplémentaires prestées pendant les vacances scolaires.

Les spécialistes donnent 18h de cours dans le cadre des activités complémentaires et ont une présence obligatoire de 12h par semaine à l'école.

Il existe six équipes pédagogiques au LE. Deux équipes organisent et assurent l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage d'un niveau d'enseignement (7e, 6e ou bien 5e / 4e) comprenant les trois régimes : préparatoire, technique et classique. Les équipes pédagogiques sont composées d'enseignants (chargés de cours, professeurs, stagiaires) et d'éducateurs gradués (deux par équipe). Les enseignants assurent également l'enseignement au cycle supérieur du lycée.

Chaque équipe est responsable de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage au sein de ses classes. L'échange entre les membres est assuré en grande partie par une réunion hebdomadaire obligatoire : la réunion d'équipe.

L'enseignement au LE est organisé en branches disciplinaires (mathématiques et langues) ainsi qu'en branches interdisciplinaires (éducation aux valeurs, arts et société, sciences et technique, sports et santé) (voir règlement grand-ducal du 24 août 2007, Mém. A - 167 du 3 septembre 2007). Les branches disciplinaires sont consacrées à l'apprentissage et au renforcement des techniques. Elles sont mises dans une relation complémentaire avec les branches interdisciplinaires : « Le lien occasionnel avec des sujets traités respectivement des formes ou des techniques employées dans une branche interdisciplinaire est souhaitable ». (Glossaire du LE, 2007) Pour chaque branche, les compétences à développer ainsi qu'une liste non exhaustive des contenus et matières à aborder durant le cycle inférieur et moyen (pour le régime d'étude classique) ont été définis (voir règlement grand-ducal). Les cours durent chaque fois 100 minutes. Les branches interdisciplinaires se prêtent particulièrement à l'apprentissage par projet.

Les professionnels du Centre de documentation et d'information (CDI) du NL ont mis en place des bibliothèques de classe ainsi qu'une bibliothèque centrale permettant des recherches spontanées et initiales en classe qui peuvent être approfondies à la bibliothèque centrale de l'école.

Comme décrit ci-dessus, ce sont des équipes pédagogiques qui accompagnent et encadrent les classes. Les membres de chaque équipe pédagogique cherchent ensemble un thème annuel qui idéalement servira de fil rouge pour les projets et thématiques traités aux cours pendant l'année scolaire. Au début de chaque trimestre un brainstorming est organisé avec les élèves, ayant comme point de départ le thème annuel et comme objectif, la mise en

évidence des intérêts et des connaissances des élèves par rapport au thème de départ. Les matières et contenus à aborder aux différents cours seront planifiés par référence à cet exercice de brainstorming.

Depuis la rentrée 2009/2010, les élèves choisissent au début de chaque trimestre deux à trois branches (disciplinaires et interdisciplinaires) dans lesquelles ils vont s'engager plus intensivement. L'objectif poursuivi par l'école est un développement ciblé des intérêts et des forces des élèves. Sous-jacente à cette organisation des apprentissages, nous trouvons la conception que chaque élève a des talents et des intérêts personnels. Cette organisation des cours permet également le partage des savoirs et savoir-faire des élèves engagés avec le reste de la classe. « *Les contributions personnelles constituent des parties intégrantes du cours que l'enseignant délègue aux élèves concernés. [...] Ces contributions sont à voir comme des missions attribuées par la classe aux élèves engagés à accomplir endéans une semaine au plus.* » (Lignes directrices du LE, 2009/2010). « Le sens des engagements consiste à ce que l'élève découvre si oui ou non les intérêts et talents qu'il s'attribue lui-même se confirment effectivement au cours du temps, en étant particulièrement sollicité par la classe et l'enseignant. » (Lignes directrices du LE, 2010/2011)

Les élèves ont également la possibilité de réaliser des travaux personnels (TP) portant sur une thématique de leur choix. Les TP s'inscrivent dans une perspective de pré-spécialisation et d'excellence. « *Les sujets des travaux personnels sont censés s'inscrire dans la recherche d'un projet personnel. Les travaux personnels sont supposés refléter, développer et confirmer les intérêts et les compétences de l'élève.* » (Lignes directrices LE, 2009/2010) Les TP sont réalisés pendant les cours de perfectionnement.

Le tutorat au LE est hebdomadaire et individuel, c'est-à-dire que chaque élève est accompagné par un tuteur qui le voit une fois par semaine, pour assurer son suivi scolaire et l'accompagner dans son orientation et son autoévaluation. Le tuteur est l'interlocuteur premier de l'élève et de ses parents (source : document « 090313 TUTORAT » du LE). Le tutorat n'est possible que grâce à son intégration au sein d'une équipe pédagogique. Autrement dit, chaque enseignant tuteur fait partie d'une équipe pédagogique et son tutorat est relié aux observations, aux constats et aux avis des membres de cette équipe en rapport avec l'élève. Tous les enseignants du LE sont tuteurs d'élèves.

Les éducateurs gradués interviennent activement en tant qu'observateurs, conseillers et médiateurs dans le cadre de toute activité liée à l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage dans leur équipe pédagogique. Ils accueillent les élèves le matin entre 7.20 et 8.10h et assurent entre autres les « études » et le « Klasserot » (conseil de classe des élèves). Ils proposent des activités complémentaires dans le cadre du groupe dénommé « fit for life ». Des activités supplémentaires sont offertes au cours des vacances scolaires par le LE et les élèves y sont encadrés par les éducateurs gradués. Les éducateurs gradués jouent un rôle important dans l'organisation des stages des élèves.

Le conseil de classe des élèves (« Klasserot ») est une séance hebdomadaire accompagnée par un éducateur gradué et un enseignant, ayant lieu au sein des classes du lycée. Cette séance permet de discuter les questions concernant les relations sociales et le bien-être en classe, avec ces pairs et plus généralement le fonctionnement de la classe. Des concertations liées à la planification ou l'organisation de projets peuvent également avoir lieu lors du

conseil de classe. L'implémentation du conseil de classe des élèves au LE à été documenté et accompagné par un éducateur gradué dans le cadre de son stage de nomination. Dans le cadre de ce projet, le conseil de classe a été relié au développement des compétences sociales, au soutien de l'apprentissage de la démocratie (« demokratisches Lernen »), au soutien d'un climat de classe positif et favorable à l'apprentissage, au bien-être et à l'intégration des élèves au sein du groupe classe...(Riel van, 2008, p.6)

« Il y a deux sortes d'études : les études silencieuses et les dispos. Dans les études silencieuses, les élèves ont le loisir de travailler seuls et dans le silence. Les dispos sont assurés conjointement par des enseignants et des éducateurs. Les élèves s'y rendent pour avoir des conseils et des explications supplémentaires. Les dispos sont en même temps des études collectives où les élèves peuvent travailler ensemble et s'appuyer mutuellement. Pour avoir une assistance en matière d'organisation, de coopération, de présentation ou de recherche, les élèves ont la possibilité de s'adresser aux éducateurs dans le cadre de la « Léierstuff ». » (Lignes directrices LE, 2010/2011)

Les activités complémentaires<sup>3</sup> ont une fonction d'orientation et de pré-spécialisation, de culture générale ainsi que d'équilibre et d'épanouissement personnel. La présence aux activités choisies trimestriellement ou bien annuellement est obligatoire, l'engagement et l'extériorisation (expositions, manifestations, présentations etc.) sont souhaités. L'engagement ainsi que les performances des élèves sont évalués par les spécialistes et repris dans le bulletin trimestriel. Les intérêts montrés, les productions et les travaux des élèves aux activités complémentaires font partie du dossier pour le jury de promotion à la fin du cycle d'orientation.

Les spécialistes assurent la plus grande partie des activités complémentaires au LE, il s'agit de diplômés et d'experts (artisans et artistes) dans un domaine précis. Ils peuvent accompagner les élèves dans l'élaboration de leur travail personnel, décrit ci-dessus. Les spécialistes ne font pas partie des équipes pédagogiques présentées ci-dessus. Les groupes formés en activités complémentaires sont mixtes en ce qui concerne l'âge et le régime d'étude des élèves.

Pour le cours d'éducation aux valeurs, les élèves d'un même niveau d'étude (7e, 6e ou 5e) se retrouvent dans des groupes de régime d'étude mixte (préparatoire, technique et classique).

La forme d'évaluation prédominante au LE est celle de l'évaluation formative. « *[Au cycle d'orientation], l'évaluation est personnalisée et formative. Elle est censée informer sur l'évolution de l'élève en tenant compte de ses choix personnels et lui fournir des indications pour progresser. En principe, les choix d'un élève induisent pour lui-même deux catégories de branches, à savoir celles où il s'engage particulièrement et celles où il faut qu'il réponde aussi aux exigences liées à sa voie de formation. Cela implique que la réussite dans les premières est plutôt une question d'excellence que de promotion, contrairement aux secondes, où la simple promotion prime. Les secondes font partie des conditions nécessaires pour réaliser son choix.* » (Lignes directrices LE, 2009/2010 et 2010/2011)

---

<sup>3</sup> Art, artisanat, cirque, cuisine, culture et langues étrangères, jardinage, médias, musique, sciences, sport, théâtre.

Un bilan trimestriel (bulletin) des performances de l'élève est dressé par le conseil de classe, qui est représenté par les membres de l'équipe pédagogique ainsi qu'un membre du SPOS (Service de Psychologie et d'Orientation Scolaire). Ce bulletin est rédigé en binôme, le tuteur de l'élève en question ainsi qu'un autre membre de l'équipe pédagogique. Il est basé sur des commentaires et évaluations des enseignants de cet élève. Le texte final est discuté et validé par le conseil de classe de fin de trimestre. Le bulletin donne des informations sur l'évolution de l'élève sous forme d'un texte continu, donnant réponse aux questions suivantes : *« Quels sont les intérêts personnels de l'élève ? Quelles sont ses capacités particulières ? Quels sont les travaux précis (contributions personnelles, travaux personnels ou travaux en classe) et les performances particulières qui reflètent ses intérêts ou ses capacités dans les cours, dans les activités et dans les stages ? Dans les matières où l'élève montre moins d'engagement ou moins d'intérêt, ses performances conviennent-elles à son projet personnel ? Sont-elles suffisantes pour son régime d'études actuel ? Quelles sont les branches ou les compétences qui pourraient poser problème à moyen terme ? Y a-t-il des branches ou des compétences particulières qui pourraient poser problème à court terme et entrer en ligne de compte dans la décision de promotion de fin d'année ? »* (Lignes directrices LE, 2009/2010 et 2010/2011) C'est le tuteur qui se charge de la remise du bulletin à l'élève et à ses parents.

En fin d'année scolaire, le conseil de classe décide de la promotion dans la classe subséquente du même régime, de la réorientation dans un autre régime ou du redoublement. Selon les lignes directrices de l'école, une réorientation sous forme d'un changement de régime *« doit s'inscrire dans une logique d'orientation et non pas de promotion verticale.[...] Un redoublement ne sera décidé qu'en cas de compétences jugées encore insuffisantes pour la continuation dans le régime correspondant, pourvu que le conseil de classe juge ce régime comme étant le mieux adapté (et ne conseille pas de réorientation). Il appartient au conseil de classe de discuter les raisons de ces insuffisances et la pertinence d'un redoublement. [...] un redoublement ne sera pas conseillé en cas de capacités suffisantes malgré un désengagement durable. Dans le cas contraire, c'est-à-dire en cas de capacités insuffisantes malgré un engagement persistant, le conseil de classe tiendra compte des progressions en cours. Il pourra dans ce cas malgré des compétences encore insuffisantes être orienté vers la classe subséquente. »* (Lignes directrices LE, 2009/2010 et 2010/2011) Les parents et l'élève ont le droit de ne pas accepter l'avis de promotion et d'orientation du conseil de classe. Dans ce cas, l'élève a le droit d'essayer de suivre la voie de son choix, tout en répondant aux dispositions, travaux de remédiation, que le conseil de classe lui donnera.

A la fin du cycle d'orientation, c'est un jury, composé de professeurs de l'enseignement secondaire et secondaire technique ainsi que le directeur du LE ou son délégué, qui décide de l'orientation et de la promotion de l'élève. L'élève et ses parents ont le droit de donner leur souhait d'orientation au jury, qui en tient compte.

La direction est composée de cinq membres : le directeur, le directeur adjoint, le chargé de direction du régime préparatoire ainsi que deux attachés à la direction. Les fonctions du directeur, du directeur adjoint et de l'attaché à la direction sont les mêmes que celles définies par la loi du 25 juin 2004 portant organisation des lycées et lycées techniques, modifiée par la loi du 29 juin 2005, articles 24, 26 et 27.

Dans le « Glossaire » de 2007 du LE, le terme direction se réfère aux termes « cogestion » et « groupe de pilotage ». Néanmoins, la direction reste à la tête des décisions et des activités de développement scolaire au lycée.

Le conseil d'éducation au LE comprend le directeur, deux délégués du comité des élèves, deux délégués du comité des parents d'élèves, trois délégués du comité des professeurs et un délégué du comité des éducateurs gradués. Les attributions du conseil d'éducation au LE sont identiques à celles définies pour les autres lycées au Luxembourg.

Le groupe de pilotage (GP) est un organe de décision et de cogestion au sein duquel les questions et les lignes directrices en rapport avec le développement scolaire sont discutées et décidées.

Sont représentés au GP : la direction, un représentant de chaque équipe pédagogique (enseignant ou éducateur gradué), un représentant de l'équipe des éducateurs, un représentant de l'équipe des spécialistes, un représentant du SPOS et un représentant du secrétariat. Le comité des élèves n'est pas représenté auprès du GP, mais il est néanmoins entendu chaque semaine par les membres du GP lors de la réunion.

Dans le Glossaire de 2007 du LE, les termes « groupe de pilotage » et « cogestion » sont mis en rapport de la façon suivante :

*« Groupe de pilotage : voir Cogestion. Le groupe de pilotage fait figure à la fois d'organe de décision pour les affaires courantes et d'organe consultatif pour l'application des décisions générales de la communauté. Il assiste dans ces deux sens la direction. Le groupe de pilotage enregistre toutes les requêtes qui lui parviennent de manière formelle des différents comités et des équipes et décide de les soumettre aux assemblées plénières. Il se charge également de concevoir déjà en amont des compromis ou des propositions alternatives dans le but d'obtenir des décisions consensuelles. Le groupe de pilotage se doit de rester en phase avec la perception de toute la communauté : il a notamment pour charge de freiner, de différer et de modérer différentes décisions de la direction. A ce titre, il est important que les membres du groupe de pilotage aient la confiance de la communauté et se soucient par conséquent d'entretenir des relations constantes avec tous leurs collègues. » (Glossaire du LE, 2007)*

*«Cogestion : Il faut que le fonctionnement et l'évaluation théorique et pratique du lycée soit soutenu et animé par l'ensemble de la communauté. C'est pourquoi différentes structures sont en place : différents comités, une direction et un groupe de pilotage regroupant des représentants des comités et la direction. Le groupe de pilotage se réunit quatre heures par semaine pour aider la direction dans les affaires courantes et dans l'application des décisions prises par la communauté. En outre de sa mission exécutive, la direction s'applique à soumettre des questions et des propositions judicieuses au groupe de pilotage qui peut aider à les reformuler et de saisir l'assemblée plénière, le but étant toujours d'arriver en ce qui concerne les grandes orientations à des décisions les plus consensuelles. Tous les six semaines, la communauté se réunit en plénière afin de discuter de toutes les questions et propositions dont ses différents organes ont saisi le groupe de pilotage et que celui-ci a choisi de lui soumettre sous une forme fidèle aux valeurs et aux principes du lycée et susceptible de convenir à la communauté entière dans sa plus grande majorité. Ainsi toutes les questions destinées aux plénières sont transmises par les équipes (voir équipe pédagogique) et par les*

*comités au groupe de pilotage. Chaque membre de la communauté peut ainsi saisir la plénière en passant par son équipe ou par le comité concerné. Le groupe de pilotage et la direction ont le droit de saisir la plénière d'autres questions et de propositions ayant trait aux grandes orientations du lycée.» (Glossaire du LE, 2007)*

La « Demi-journée pédagogique » (DJP), une plénière de deux heures suivie de réunions de branches disciplinaires et interdisciplinaires, ou bien de réunions d'équipes fait partie des activités dans le cadre du développement scolaire. La demi-journée pédagogique est le lieu d'échanges de l'ensemble de la communauté scolaire, dépassant aussi le cadre des différentes équipes.

Le Comité d'évaluation et d'innovation pédagogique (CEIP) est décrit comme suit dans le Glossaire de 2007 du LE:

*« C'est un groupement d'universitaires qui suit le développement du lycée, apporte des conseils, intervient dans nos formations continues et nous fournit des contacts. Le CEIP se réunit deux fois par an au lycée un vendredi et un samedi. Le vendredi après-midi est dorénavant réservé à différentes formations ponctuelles. Le CEIP est accueilli par le GP.» (Glossaire du LE, 2007)*

## **OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION**

L'évaluation externe du Lycée Ermesinde s'inscrit dans la ligne du monitoring du système scolaire et du développement scolaire dirigés par le SCRIPT (Service de Coordination de la Recherche de l'Innovation pédagogiques et technologiques/Agence pour le Développement de la Qualité Scolaire). L'Université du Luxembourg et plus précisément, la cellule de recherche EMACS (Educational Measurement and Applied Cognitive Science) a été demandée par le MEN/SCRIPT.

On parle d'évaluation « externe » par opposition à « interne », lorsque les évaluateurs n'appartiennent ni à l'organisation commanditaire ni à l'établissement à évaluer. Cette constellation est censée rendre les évaluateurs indépendants ; un désavantage est la réaction de défense éventuelle de l'établissement à évaluer. (Stockmann, 2007, p.61)

L'école a ouvert ses portes à la rentrée scolaire 2005, l'équipe des évaluateurs a entamé son travail trois ans plus tard, en décembre 2008.

L'évaluation est à double objectif. Elle consiste dans la réalisation d'un bilan du fonctionnement (mise en place et exécution des éléments constitutifs du concept) et des effets (développement de compétences, satisfaction de la communauté scolaire,...) du Lycée Ermesinde pour le Ministère de l'Éducation nationale et le monde politique, ainsi que dans la réalisation d'un outil de travail pour l'école en vue de soutenir son développement. Dû à ce fait, l'équipe des évaluateurs s'est retrouvée entre les pôles d'une évaluation formative d'un côté et d'une évaluation sommative de l'autre côté.



« Caractéristiques :	Évaluation formative	Évaluation sommative
Groupe-cible primaire :	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Responsables d'un programme</li> <li>▪ Exécuteurs d'un programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Monde politique</li> <li>▪ Public intéressé</li> <li>▪ Commanditaire</li> </ul>
Pondération lors du recueil des données :	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clarification des objectifs</li> <li>▪ Manière d'exécution du programme /processus</li> <li>▪ Clarification des problèmes lors de l'exécution du programme</li> <li>▪ Situé au micro-niveau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Documentation des effets/résultats du programme</li> <li>▪ Documentation de l'exécution du programme</li> <li>▪ Situé au macro-niveau</li> </ul>
Rôle primaire des responsables et exécuteurs du programme :	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Collaborateurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Livreurs de données</li> </ul>
Rôle primaire de l'évaluateur :	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interactif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indépendant</li> </ul>
Méthodologie typique :	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualitative et quantitative</li> <li>▪ Dominance des méthodes qualitatives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quantitative, parfois enrichie par des méthodes qualitatives</li> </ul>
Fréquence du recueil des données :	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Continue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Limitée</li> </ul>
Mécanique primaire d'information :	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussions/réunions, interaction informelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rapport formel</li> </ul>
Priorités dans le rapport sur :	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relation entre les éléments de contexte, de processus et d'effets</li> <li>▪ Implications pour les pratiques au sein de l'établissement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implications pour le monde politique</li> </ul>
Fondements de la crédibilité :	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accord avec les responsables et exécuteurs sur les mécaniques de la communication des informations</li> <li>▪ Confiance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rigueur scientifique</li> <li>▪ Indépendance »</li> </ul>

(d'après Herman, Morris, Taylor Fitz-Gibbon, 1988, p.26, dans : Wottawa & Thierau, 2003, p.64)

L'équipe des évaluateurs a opté pour une évaluation de processus, définie de la manière suivante par Stufflebeam (2000) : *"In essence, a process evaluation is an ongoing check on a plan's implementation plus documentation of the process [...]. One goal is to provide staff and managers feedback about the extent to which staff are carrying out planned activities [...]. Another is to help staff identify implementation problems and to make needed corrections in the activities or the plan"* (p. 294). Comme proposé par cette approche, dans une première phase, de décembre 2008 à juillet 2009, un membre de l'équipe des évaluateurs a effectué une analyse de documents, a fait des observations sur le terrain, a mené des entretiens avec certains membres de l'équipe éducative et avec la direction en vue de mieux appréhender le terrain et de déceler des questions pertinentes en vue de l'évaluation. La direction de l'école ainsi qu'un membre de la communauté scolaire, désigné comme personne de contact, ont guidé l'évaluateur sur le terrain et lui ont facilité l'accès aux cours, réunions et activités de l'école. La direction a été invitée à exposer ses points d'intérêts en vue de l'évaluation. Ces activités ont été documentées dans un premier compte-rendu (non publié) à l'adresse du

commanditaire et de l'école. Cette période a été suivie par une phase de négociation des dimensions thématiques à évaluer entre le Lycée Ermesinde et le Ministère de l'Education nationale (SCRIPT) sur la base d'une proposition élaborée par l'équipe de l'université.

A l'issue de ces entretiens, un set de recueil de données, recouvrant les dimensions-clés de l'école, a été validée par le commanditaire ainsi que le lycée. L'équipe des évaluateurs devait apporter des réponses aux questions génériques suivantes :

1. *Qu'est-ce qui fonctionne au Lycée Ermesinde ? Pourquoi ? Comment ?*
2. *Qu'est ce qui ne fonctionne pas au Lycée Ermesinde ? Pourquoi ? Comment ?*
3. *Quel est le degré de satisfaction des différents acteurs en présence (équipe éducative, élèves et parents) ?*

Et ceci pour les dimensions-clés de l'école telles que : le respect des capacités et des aspirations des élèves, l'encadrement des élèves, l'apprentissage, l'enseignement, l'évaluation des élèves, la structure participative de l'école ainsi que la satisfaction de la communauté scolaire. Les questions ci-dessus ont été opérationnalisées de façon à prendre en considération le cadre légal de référence du lycée-pilote et les lignes directrices sur son fonctionnement.

Le feedback sur les effets (p. ex. développement de compétences) de l'école est donné en incluant les résultats des épreuves standardisées et ceux des épreuves PISA des élèves du Lycée Ermesinde dans les résultats et la conclusion.

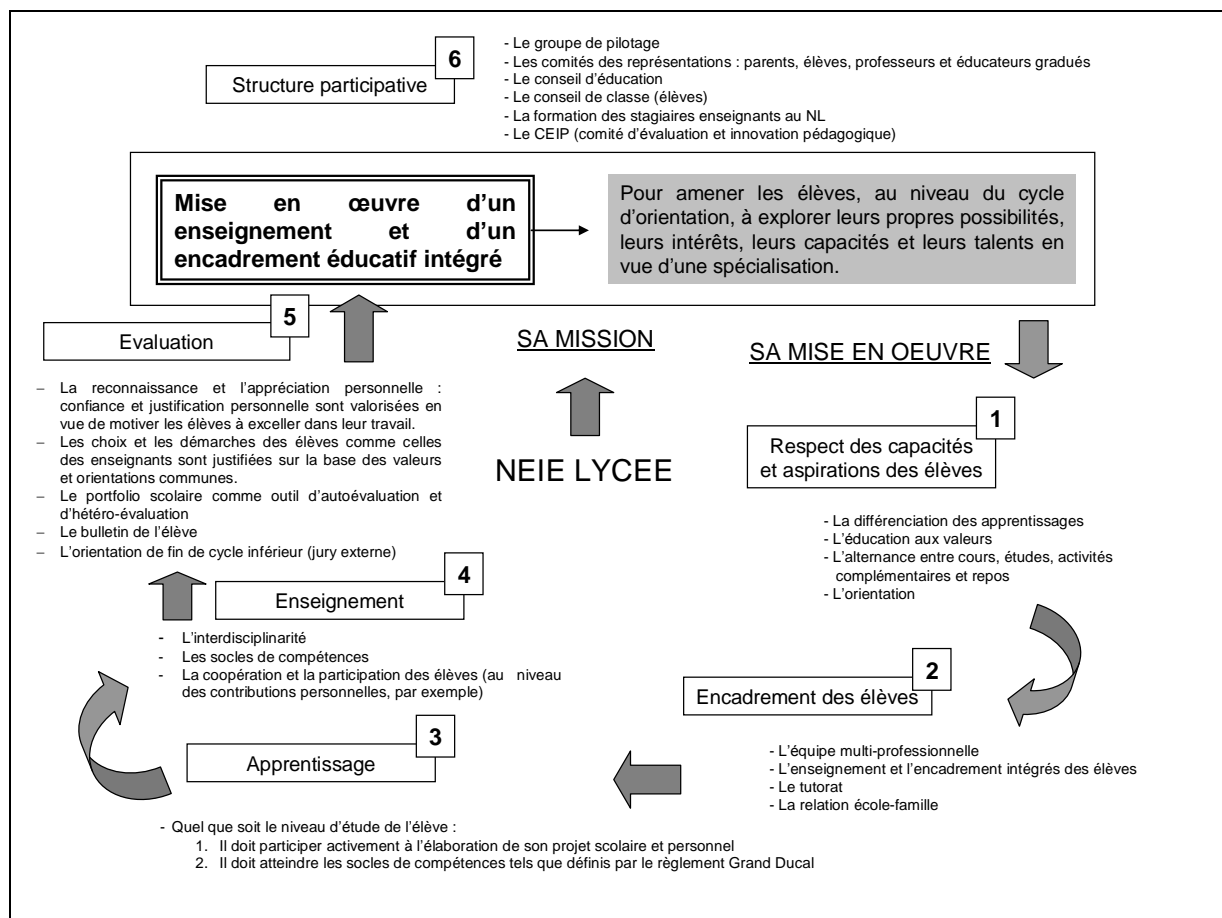
Une phase de recueil et d'analyse de données par questionnaire et focus groups de janvier 2010 à janvier 2011 a suivi.

# THÉORIES RATTACHÉES AUX DIMENSIONS ÉVALUÉES

## CADRE DE RÉFÉRENCE DE L'ÉVALUATION

Dans le schéma ci-dessous, nous avons essayé de représenter les caractéristiques importantes de la structure et du fonctionnement du LE au départ de la loi du 25 juillet 2005 portant création d'un lycée-pilote mais aussi au départ des lignes directrices du LE présentées dans le document interne de l'établissement (30 septembre 2009). Ce travail de synthèse permet de mettre en évidence à la fois les points-clés du système mais également la dynamique qui les relie.

Figure 1 : La structure et le fonctionnement du LE



L'évaluation externe a donc reposé sur ces différents points-charnières de façon à rendre compte de l'essence même du fonctionnement et des valeurs mises en avant par le lycée-pilote. Ce sont ces six axes qui ont servi de point d'ancrage aux différents recueils d'information (enquêtes par questionnaires et mise en place de focus group) et à l'analyse des documents officiels internes à l'établissement.

## 1) Le respect des capacités et des aspirations des élèves

*Comment le lycée Ermesinde opère-t-il pour tenir compte des capacités et des aspirations des élèves ou autrement dit, comment profite-t-il de l'hétérogénéité de son public apprenant ?*

**Thèmes abordés :** La différenciation des apprentissages ;  
L'éducation aux valeurs ;  
L'alternance entre cours, études, activités complémentaires et repos ;  
L'école à plein temps (subdivisé en 2 cycles : d'orientation et de spécialisation).

## 2) L'encadrement des élèves

*Comment le lycée Ermesinde organise-t-il l'encadrement de ses élèves ?*

**Thèmes abordés :** L'équipe pédagogique (art.6 de la loi du 25 juin 2005)  
L'enseignement et l'encadrement éducatif intégrés des élèves (art.1er et art. 6 de la loi du 25 juin 2005 et règlement grand-ducal du 10 août 2005)  
Le tutorat (art.6 de la loi du 25 juin 2005)  
La relation école-famille (art.5, art.6, art.9, art.10, art.12 de la loi du 25 juin 2005 et règlement grand-ducal du 10 août 2005)

La coopération qui se caractérise, pour l'élève, par un sentiment d'appartenance à une communauté, la motivation, la responsabilisation.

Le volet "perfectionnement" qui a pour objectif un enseignement individualisé selon les besoins de l'élève.

La création des possibilités et des exigences afin que chaque élève et enseignant ait à s'investir et à rendre des comptes.

## 3) L'apprentissage

*Quelles sont les exigences attendues pour chaque élève au lycée Ermesinde?*

**Thèmes abordés :** Quel que soit le niveau d'étude de l'élève :

- il doit atteindre les socles de compétences (art.2 de la loi du 25 juin 2005) tels que définis par le règlement grand-ducal du 10 août 2005 (art.2 et annexes)
- il "participe activement à l'élaboration de son projet scolaire et personnel" (art.3 du règlement grand-ducal du 10 août 2005)

Au cycle d'orientation :

- Le développement des intérêts et des talents personnels de l'élève et comment il les met au profit de la communauté ;

- L'apprentissage de la liberté et le développement d'une subjectivité, de la connaissance et de la conscience de soi, de la capacité et de la volonté de faire des choix ;
- Le choix des domaines dans lesquels l'élève s'engage plus que les autres ;
- Les contributions personnelles apportées par l'élève ;
- La négociation entre les élèves et les enseignants des programmes et des connaissances les plus représentatives ;
- Les travaux (de recherche et de réflexion) individuels de l'élève et les présentations à la communauté.

#### 4) L'enseignement

*Comment les équipes pédagogiques gèrent-elles l'interdisciplinarité au centre du dispositif d'enseignement du lycée Ermesinde ?*

**Thèmes abordés :** Les branches interdisciplinaires – les projets à thème ;  
 Les socles de compétences ([art.2 de la loi du 25 juin 2005](#)) ;  
 La coopération et la participation des élèves (au niveau des contributions personnelles, par exemple).

#### 5) L'évaluation

*Quelles sont les méthodes d'évaluation privilégiées par les équipes pédagogiques du lycée Ermesinde ?*

**Thèmes abordés :** La reconnaissance et l'appréciation personnelle : la mise sur la confiance et la justification pour instaurer et entretenir un climat de travail et d'excellence ;  
 La justification des choix et des démarches de chaque élève et enseignant en fonction des valeurs et orientations communes ;  
 L'utilisation du portfolio (se référer à la partie apprentissage) comme outil d'auto-évaluation et d'hétéro-évaluation, le bulletin de l'élève ([art.5 de la loi du 25 juin 2005](#)) ;  
 L'orientation de fin de cycle inférieur (jury constitué de membres externes et du directeur du LE ou de son délégué) ([art. 9 et 10 de la loi du 25 juin 2005](#)) ;

#### 6) La structure participative

*Comment le lycée Ermesinde assure-t-il son développement scolaire ?*

**Thèmes abordés :** Le groupe de pilotage ;  
 Les réunions de concertation des équipes pédagogiques ([art.6 de la loi du 25 juin 2005](#)) (hebdomadaires) ;  
 Les comités des représentations : comité des parents, comité des professeurs, comité des éducateurs gradués ([art. 12 de la loi du 25 juin 2005](#)) et comité des élèves ;

Le conseil d'éducation  
Le conseil de classe des élèves;  
Le profil de formation et le profil professionnel des collaborateurs ainsi que leur motivation de travailler au LE ;  
La formation des stagiaires enseignants au LE  
Le CEIP (Comité d'évaluation et d'innovation pédagogique).

## L'ÉCOLE À PLEIN TEMPS

Dans le débat général sur l'école à plein temps, les motivations à développer cette forme d'école sont le plus souvent reliées aux changements socio-démographiques et à des objectifs pédagogiques. L'accroissement des familles monoparentales ainsi que des mères ayant une activité professionnelle mène à un besoin de structures d'accueil tout au long de la journée. Les objectifs pédagogiques sont multiples : le développement de compétences complexes nécessitant d'autres settings d'apprentissage que l'enseignement classique ; un encadrement plus individualisé des élèves en vue d'une meilleure réussite scolaire pour tous les élèves ; la compensation des possibilités restreintes d'expérience et de découverte dans l'environnement et voisinage directs des enfants, etc. (Holtappels, 2005a, p.124)

L'école à plein temps peut prendre des formes différentes.

- a. **Les modèles additifs, de type non lié.** Un bloc fixe de cours scolaires, obligatoire pour tous les élèves, est suivi par une offre d'encadrement pédagogique non obligatoire, sous forme d'aide aux devoirs à domicile, sports et loisirs ainsi que le repas de midi. L'objectif de l'encadrement et du remplacement de la surveillance parentale est dominant dans ces modèles d'école à plein temps. (Holtappels, 2005a, p.126)
- b. **Les modèles intégrés, de type lié.** La participation à la journée scolaire est obligatoire pour tous les élèves. Les cours scolaires, les études et aides aux devoirs à domicile, les activités complémentaires et de loisirs ainsi que les moments de repos ont lieu en alternance. Une certaine individualisation de l'horaire de chaque élève selon son rythme personnel devient possible. Les offres pédagogiques au cours de la journée sont reliées entre elles par des éléments communs et sont des parties constitutives du concept pédagogique de l'école. L'éducation (Bildung und Erziehung) tout au long de la journée est l'objectif principal. (Holtappels, 2005a, p.127)

Le LE correspond au modèle intégré d'école à plein temps (b.). L'organisation à plein temps n'est pas une fin en soi, mais un moyen de réaliser une offre éducative qui vise l'éducation (Bildung und Erziehung) tout au long de la journée dans le cadre des cours, études et activités complémentaires et par les moyens de l'échange et de la coopération mutuelles entre les élèves et les membres de l'équipe éducative pluriprofessionnelle.

Les caractéristiques de qualité suivantes peuvent être retenues pour le modèle intégré d'école à plein temps (b.) :

- Un soutien plus intensif des élèves avec plus de temps d'apprentissage au cours de la journée scolaire est mis en place. Les cours scolaires sont accompagnés d'études et de cours de soutien, encadrés par du personnel qualifié. Un suivi personnalisé des progrès d'apprentissage dans les domaines cognitifs, manuels, sociaux et affectifs est rendu possible. Une différenciation des apprentissages et de l'enseignement en vue d'une individualisation des accès à l'apprentissage est prévue.
- Des arrangements différenciés pour l'apprentissage sont mis en place. Cela veut dire concrètement, que les différentes offres pédagogiques (cours scolaires et activités optionnelles) de l'école sont reliées entre elles ou contiennent des éléments communs. Des activités complémentaires (groupes de travail thématiques, échange scolaire, chorale, formation musicale etc.) peuvent relier le domaine de l'enseignement avec celui de l'éducation (Erziehung).
- L'ouverture de l'école vers son environnement et la société en générale peut être reliée au point précédent de l'arrangement différencié pour l'apprentissage. Les projets ayant lieu dans un environnement extrascolaire ou incluant des acteurs et intervenants non scolaires représentent un bon exemple pour de tels arrangements.
- Des moments de loisirs liés et non-liés sont assurés au cours de la journée scolaire.
- Un espace pour la rencontre et l'échange interculturels ainsi que pour la participation et l'éducation à la démocratie est réservé dans la vie scolaire.

(Holtappels 2005b ; Prüß 2008)

Les caractéristiques organisationnelles suivantes sont nécessaires pour la réalisation des points ci-dessus :

- L'ouverture institutionnelle de l'école donne la possibilité à la formation d'équipes pluriprofessionnelles.
- L'organisation du personnel se caractérise par des structures de rôle ouvertes ainsi que la formation d'équipes. Dans une école à plein temps, des enseignants, des éducateurs ou pédagogues sociaux, des psychologues ainsi que des artisans et artistes travaillent ensemble ; ils y apportent leur savoir-faire respectifs, leurs expériences ainsi que des méthodes diverses d'apprentissage. Ceci nécessite le développement d'un concept pédagogique commun et partagé et d'une coopération du personnel enseignant et éducatif.
- Un emploi de temps flexible, permet aux élèves d'organiser leur journée selon leur rythme personnel.
- L'infrastructure et l'aménagement de l'espace scolaire jouent un rôle important dans le fonctionnement d'une école à plein temps.

(Holtappels 2005b)

Après un bref ancrage théorique des différents concepts observés durant cette évaluation externe, nous détaillerons la méthodologie retenue. Nous présenterons ensuite les résultats obtenus pour terminer sur les conclusions et les recommandations tirées de nos constats.

## ANCRAGE THÉORIQUE

### La relation école-famille

Depuis les années septante, un intérêt plus particulier est porté aux familles et à leurs pratiques éducatives comme étant une source d'influence positive de la réussite scolaire. De nombreuses études dont quelques méta-analyses ont en effet mis en évidence le lien significatif qui peut exister entre différentes caractéristiques individuelles et le succès scolaire (Fan et Chen, 1999, 2001 ; Hoover-Dempsey, 2001 ; Carter, 2002 ; Hill et Tyson, 2009). Il est aujourd'hui reconnu que par ses caractéristiques éducatives, les activités et attitudes organisées à la maison pour soutenir les apprentissages de l'enfant, la place centrale accordée à l'école au sein du foyer familial, la présence des parents dans l'école de l'enfant (rencontres formelles ou informelles), l'aide ou la supervision des devoirs à domicile et le rendement scolaire des jeunes, la famille peut jouer un rôle central dans la réussite scolaire. Si, comme nous venons de le dire, le suivi scolaire des parents constitue un garant efficace de la réussite des enfants, il semble que la présence de ces derniers sur la scène scolaire le soit tout autant (Saint-Laurent, Royer, Hébert & Tardif, 1993). Renforcer le lien entre les parents et l'école peut donc avoir un impact positif sur le rendement scolaire des élèves. Toutefois, ce rapprochement ne va pas de soi et il est souvent associé à des difficultés. Pourtant, malgré les difficultés de la relation, le partage d'informations paraît incontournable (Maulini, 1997, Gayet, 1999). C'est pourquoi nous avons interrogé parents, enseignants mais aussi les élèves sur ces aspects d'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant et de communication école-famille.

La loi scolaire du 25 juin 2004 portant sur l'organisation des lycées et lycées techniques apporte peu d'éléments concrets sur les rapports école-famille et la façon dont ils doivent être organisés par les lycées. Nous relevons à la lecture du document seulement quelques éléments en lien avec les parents et leur place dans l'éducation scolaire de leur enfant.

Ainsi à l'article 2 sur la mission des lycées, nous apprenons que les lycées ont pour mission d'assurer la formation scolaire en complément de l'action des familles.

A l'article 21, portant sur le conseil de discipline, nous pouvons lire qu'aucun membre du conseil de classe, à l'exception du directeur, et aucun parent jusqu'au quatrième degré inclus ne peut siéger au conseil de discipline. En cas de problème, l'élève mineur est convoqué avec ses parents. Il peut se faire accompagner par une personne de son choix. L'élève majeur peut se faire accompagner par ses parents et une personne de son choix.

A l'article 33, il est précisé que le comité des professeurs a notamment pour fonction de représenter les enseignants auprès du comité des parents d'élèves.

L'article 35 porte précisément sur ce comité des parents d'élèves. Ce comité a pour attributions de :

- *« de représenter les parents des élèves auprès de la direction et auprès des comités formés respectivement par les enseignants et les élèves;*
- *d'informer les parents d'élèves sur toutes les questions en relation avec l'enseignement au sein du lycée;*
- *de préparer les prises de position de ses représentants au conseil d'éducation;*



- *d'organiser des activités culturelles et sociales et de formuler toutes les propositions concernant l'organisation de l'enseignement et du travail des élèves au sein de l'établissement.*

*Le directeur se réunit avec le comité des parents d'élèves chaque fois que celui-ci en fait la demande. [...] Le comité délègue les représentants des parents d'élèves au conseil d'éducation ».*

Enfin, l'article 36, en lien avec le conseil d'éducation, précise que chaque lycée doit avoir un conseil d'éducation. Ce dernier est constitué de neuf membres : le directeur de l'établissement, quatre délégués du comité des professeurs, deux délégués du comité des élèves et deux délégués du comité des parents d'élèves désignés par les comités respectifs. Le directeur convoque le comité une fois par trimestre. Les attributions du comité d'éducation sont les suivantes :

- *d'adopter la charte scolaire;*
- *de donner son accord pour les actions autonomes dans le domaine pédagogique, dans le domaine de l'organisation administrative et de faire des propositions y relatives;*
- *d'adopter le projet d'établissement;*
- *d'aviser le projet de budget de l'établissement et de donner son accord sur la répartition du budget alloué à l'établissement;*
- *de donner son accord sur l'organisation des horaires hebdomadaires;*
- *d'aviser les rapports d'évaluation internes et externes du lycée;*
- *d'organiser les réunions et manifestations communes des partenaires scolaires;*
- *de stimuler et d'organiser des activités culturelles;*
- *de formuler des propositions sur toutes les questions intéressant la vie scolaire et l'organisation de l'établissement.*

Le lycée « Ermesinde » annonce clairement dans ses lignes directrices le souhait d'interagir et de communiquer positivement avec les parents et partant, se démarque du texte de loi peu prolixe en la matière. Le lycée annonce clairement sa volonté d'ouverture vers l'extérieur que ce soit vis-à-vis des parents ou de la communauté.

De façon à saisir l'ampleur de ce qui se fait réellement sur le terrain, nous avons construit un questionnaire reposant sur deux aspects de la communication école-famille à savoir d'une part, **l'implication des familles dans l'éducation scolaire de leur enfant** et d'autre part, **les moyens de communication réellement mis en place dans le lycée évalués selon les axes de la fréquence d'utilisation et de leur efficacité à atteindre leur but.**

Références bibliographiques pour en savoir davantage sur le sujet...

#### Chapitres de livres

- Dierendonck, C., Poncelet, D. et .Martin, R. (2008). L'école luxembourgeoise face aux parents : une enquête par questionnaire. In Martin, R., Dierendonck, C, Meyers, C. et

Noesen, M. (eds), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain*, Bxl : De Boeck.

- Dierendonck, C., Poncelet, D. et Voz, G. (2008). Engagement parental scolaire et lien école-famille. Etat des lieux au Luxembourg. In Martin, R., Dierendonck, C, Meyers, C. et Noesen, M. (eds), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain*, Bxl : De Boeck.
- Poncelet, D. et Kerger, S. (2011). Le point sur l'éducation familiale et les relations école-famille au Luxembourg. In Catarsi, E. (eds). *La formation et la recherche en éducation familiale. Etats des lieux par pays*, Firenze : Edizioni Del Cerro.
- Poncelet, D., Dierendonck, C. et Voz, G. (2008). Les pratiques éducatives des familles luxembourgeoises. In Martin, R., Dierendonck, C, Meyers, C. et Noesen, M. (eds), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain*, Bxl : De Boeck.

#### Articles

- Dierendonck, C. et Poncelet, D. (2011). L'influence de l'environnement familial et du parcours scolaire sur les performances en lecture des élèves de 11 et 15 ans au Luxembourg : comparaison de deux modèles explicatifs structuraux, *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, pp. 41-72.
- Poncelet, D. et Francis, V. (2011). L'engagement parental dans la scolarité des enfants : Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, pp. 9-20.

#### Communications orales

- Dierendonck, C. et Poncelet, D. (2010). *Degré de concordance entre parents et enfants en tant que formateurs du fonctionnement familial*, Actes du XIII congrès d'éducation familiale de l'AIFREF, Florence, Italie, 17 au 19 novembre 2010.
- Pelt, V. et Poncelet, D. (2010). *La relation Ecole/Famille: une nouvelle approche*, Actes du XIII congrès d'éducation familiale de l'AIFREF, Florence, Italie, 17 au 19 novembre 2010.
- Poncelet, D. (2010). *La complémentarité des savoirs et des rôles entre les parents et les équipes éducatives : de l'importance des relations école-famille dans la mise en place d'un engagement parental efficace. Du positionnement théorique à des expériences pratiques*, Actes du XIII congrès d'éducation familiale de l'AIFREF, Florence, Italie, 17 au 19 novembre 2010.
- Poncelet, D., Pelt, V. et Dierendonck, C. (2010). *Une recherche collaborative menée au Grand-Duché de Luxembourg relative à l'implantation de projets d'école visant une meilleure communication et une relation constructive entre les éducateurs principaux de l'enfant : l'école, la famille et la communauté*, Actes du XIII congrès d'éducation familiale de l'AIFREF, Florence, Italie, 17 au 19 novembre 2010.

## Coopération et participation à l'école

La coopération et la participation des membres de la communauté scolaire est un objectif du Lycée Ermesinde ainsi qu'un élément constitutif de son fonctionnement (Charte scolaire ; Glossaire LE, 2007 ; Dossier de presse du MEN, 2005). Cette coopération et participation est également mise en évidence dans la charte de l'école par rapport au développement scolaire : « *Les élèves, les enseignants, les éducateurs, les spécialistes, les parents d'élèves ainsi que le personnel administratif et technique du LE : [...] s'engagent à exprimer leurs opinions de façon constructive, à concevoir des améliorations et à contribuer ainsi au développement de l'école.* »

La loi scolaire du 25 juin 2004 portant sur l'organisation des lycées et lycées techniques prévoit la création des comités de représentation des différents membres de la communauté scolaire, notamment les enseignants, les élèves et les parents. Au LE, un comité des éducateurs gradués est également prévu. Le conseil d'éducation est composé de la direction ainsi que des représentants des groupes mentionnés ci-dessus. Les spécialistes ne sont pas représentés dans le conseil d'éducation du lycée.

Le LE a mis en place un groupe de pilotage. Le groupe de pilotage est un organe de décision qui a une fonction de co-gestion. Il est composé de représentants issus des groupes des spécialistes, des éducateurs gradués, des équipes pédagogiques (enseignants et éducateurs gradués), du SPOS, du secrétariat et de la direction du lycée.

Kamski (2009) identifie pour la coopération au sein de l'école à plein temps les domaines principaux suivants : la coopération du personnel (a), c'est-à-dire de la direction, des enseignants ainsi que des autres agents éducatifs de l'école ; la participation des élèves (b) et enfin, la participation des parents d'élèves (c).

### (a) La coopération du personnel

Au niveau de la coopération du personnel, le rôle de la direction consisterait à prévoir du temps et les conditions structurelles pour une telle coopération entre les différents groupes de professionnels ; celle-ci devrait dépasser les échanges occasionnels. Des aspects comme la différence des diplômes, de la rémunération, des conditions du contrat ainsi qu'une conception différente de l'enfant et de l'adolescent sont susceptibles de rendre la coopération entre les professionnels de l'équipe éducative difficile. En vue d'une coopération réussie, la thématisation de ces aspects entre les différents groupes de l'équipe éducative est indispensable (Kamski, 2009). Comme déjà mentionné plus haut, l'élaboration d'un concept pédagogique commun et partagé est nécessaire. (Holtappels 2005b)

Se basant sur les résultats d'une enquête auprès des directions d'école à plein temps, menée par le IFS (Institut für Schulentwicklungsforchung) en 2004, Schnetzer (2006) décèle les qualifications clés suivantes pour les collaborateurs au sein d'une école à plein temps :

- « *compétence à travailler en équipe, flexibilité, créativité, engagement personnel, grande disponibilité au travail ;*
- *compétences disciplinaires, pédagogiques et sociales ;*
- *volonté à la formation continue* » (p. 240).

Les compétences méthodologiques et d'action dans les domaines de l'apprentissage et du soutien ainsi que dans les domaines de l'éducation et du social sont également indispensables au sein d'une école à plein temps (Appel, 2003 dans : Schnetzer 2006, p. 241). Les domaines de travail des enseignants et du personnel pédagogique supplémentaire [ici :éducateurs gradués, spécialistes] doivent être réunis d'une manière complémentaire et égalitaire (p.241).

#### (b) La participation des élèves

Selon Grundmann et Kramer (2001), rendre possible la participation des élèves à l'école est une condition importante pour l'apprentissage de règles démocratiques et la perception de droits démocratiques. Ils y relient des effets positifs sur le bien-être des acteurs scolaires, sur la motivation et réussite scolaire des élèves (Grundmann & Kramer, 2001). Eikel (2006) tire des conclusions sur les liens entre la participation et l'apprentissage en se référant à Deci&Ryan (1994). Selon eux, trois besoins humains centraux motivent l'apprentissage et l'action des individus : l'aspiration à l'autonomie, le besoin de la reconnaissance sociale et de l'intégration ainsi que l'aspiration à l'efficacité (p.7). Eikel en conclue que si la participation comprend :

- « l'autodétermination (dans le sens de décisions libres),
- l'action efficace (dans le sens d'un engagement actif dans son environnement),
- et l'appartenance et la coopération (dans le sens de l'intégration dans des relations sociales positives et la formation de celles-ci),

alors, la consolidation de la participation en classe, à l'école et dans la société contribue à l'amélioration de l'apprentissage et du développement de compétences » (p.7).

Eikel propose un modèle intégratif de la participation, incluant les dimensions suivantes :

#### 1. La co-gestion et la co-décision (politique), se caractérisant par :

- « *l'accès aux informations et au savoir,*
- *la capacité de jugement et de décision,*
- *la représentation des intérêts et la représentativité* » (p. 12).

#### 2. La participation et la négociation (démocratique), se caractérisant par :

- « *les processus de communication,*
- *l'articulation de conceptions et d'opinions,*
- *le dialogue*
- *la délibération*
- *la négociation*
- *l'argumentation et le débat*
- *la médiation et la gérance de conflits*
- *la coopération* » (p.13).

3. L'engagement et la conformation (active), se caractérisant par :

- *« L'action et la solution de problèmes*
- *l'accès aux informations et au savoir*
- *la motivation et l'initiative propre*
- *l'auto-détermination et l'auto-organisation*
- *la gestion de projets*
- *l'orientation aux valeurs et aux objectifs lors d'actions*
- *l'efficacité*
- *le sens civique et la prise de responsabilités*
- *la coopération ».*

Pour cette troisième dimension, la condition de la libre décision à la participation est soulignée (p.14).

Concrètement, l'action du comité des élèves et leur participation au conseil d'éducation se situent au niveau de la cogestion et de la codécision (politique). Les contacts réguliers entre adultes et adolescents au lycée, entre les équipes pédagogiques et les classes, par exemple lors des séances de conseil de classe des élèves (« Klasserot »), sont à mettre en parallèle du niveau de la participation et de la négociation (démocratique) mais aussi de l'engagement et de la conformation (active). L'engagement au sein de groupes de travail, d'activités complémentaires et projets se situe au niveau de l'engagement et de la conformation. Les engagements aux cours peuvent également être reliés à cet aspect de la conformation, tant que l'élève en question se sent libre de s'engager.

Une condition principale à la participation réelle des élèves repose sur leur implication dans des questions pertinentes, c'est-à-dire des questions qui ont de l'importance pour leur apprentissage et leur vie quotidienne à l'école : le développement de l'enseignement et de l'apprentissage, le développement de la vie scolaire, mais aussi le développement de l'école en tant qu'organisation (p. ex. coopération avec partenaires divers, développement du personnel) (Eikel, 2006, p.19).

Il est évident que ce qui a été exposé ci-dessus, en mettant le focus sur les élèves, inclue la coopération et la participation de la communauté scolaire entière.

Selon Bettmer (2009), la participation des enfants et adolescents à l'école est souvent soumise à des limites. Cela veut dire concrètement que des moments et des domaines de participation sont définis par les adultes et non pas discutés et décidés conjointement avec les élèves. Cela peut être légitime, vu l'âge des élèves et la complexité de l'objet soumis à décision. Il est néanmoins important de rendre transparentes et d'explicitier ces limites pour éviter que la participation ne soit limitée qu'à la protection des rapports de force établis (Bettmer 2009).

(c) La participation des parents

Selon Kamski (2009), la participation parentale est valorisée dans le cadre du développement des écoles à plein temps. Un objectif serait l'établissement d'une coopération dans les domaines de l'apprentissage et de l'éducation entre école et famille

(Lern- und Erziehungskooperation) par opposition à la conception que c'est l'école qui enseigne et les parents qui éduquent l'enfant. La participation parentale aurait également sa place dans les aides apportées à l'école sous forme d'engagements dans le programme périscolaire de l'école (organisation de la fête de fin d'année, accompagnement lors d'excursions, volontariat dans le fonctionnement de l'école, etc.).

La relation école-famille et la participation des parents au sein de l'école ont été traitées plus en détail au chapitre précédent.

### Les compétences sociales

L'éducation aux valeurs est un thème qu'on retrouve au centre des discours du lycée Ermesinde. En plus d'un cours dédié à cette thématique, il semble qu'il s'agisse d'une vision partagée par l'ensemble des membres du lycée. Il existe une volonté réelle de faire de l'éducation aux valeurs une compétence transversale développée dans et en dehors des cours.

Nous avons voulu appréhender la façon dont les valeurs de démocratie, de respect d'autrui, d'estime de soi, ... étaient appréhendées par les membres de l'équipe pédagogique, les élèves et leurs parents au sein du LE. L'établissement postule qu'en intégrant mieux les compétences sociales au système de formation et partant, en articulant mieux la formation et l'insertion sociale, on pourrait éviter les effets négatifs de l'absence de ces compétences au niveau de l'espace social tels que : « *incivilités, comportements auto- et hétéro-dommageables, perte de respect personnel et institutionnel, déconnexion entre épanouissement personnel et contribution sociale, manque de repères et de vision de l'avenir* » (Abbet, 2010, p.1). Une méta-analyse récente montre en effet que la prise en compte des valeurs sociales au niveau de l'éducation scolaire a un réel impact positif sur les compétences sociales des jeunes (Durlak et al., 2011).

En nous basant sur une recherche menée en Suisse par Abbet (2010) dont le postulat, très proche de celui véhiculé au lycée Ermesinde, est le suivant : « *Etant donné le rôle socialisant et le poids de la formation dans la vie des jeunes, comment les systèmes de formation pourraient-ils ignorer la plus ou moins bonne intégration de ces derniers en leur sein et, partant, ne pas prendre en compte et développer leurs compétences sociales dans le dessein de favoriser leur insertion sociale et professionnelle à venir ?* » (p.1), nous avons questionné parents, élèves et enseignants sur ce sujet des compétences sociales.

Dans les lignes qui suivent nous proposons au lecteur un rapide aperçu théorique de la façon dont nous envisageons le concept de compétences sociales.

### Le lycée ou un moment et un endroit propices aux modifications des relations sociales

Le nombre d'élèves est généralement plus élevé au secondaire qu'au primaire et partant, les jeunes se connaissant moins bien entre eux. Par ailleurs, l'adolescence est la période durant laquelle les contacts avec d'autres jeunes occupent une place importante. Les jeunes passent plus de temps ensemble et les rapports qu'ils entretiennent deviennent plus

intimes, ils ont tendance à davantage se livrer sur eux-mêmes à leurs amis. Cette intégration sociale peut rejaillir sur l'adaptation scolaire du jeune. Par exemple, un jeune qui fait preuve de timidité peut éprouver certaines difficultés à entrer en contact et à se faire accepter par un nouveau groupe d'amis, ce qui est souvent le cas lorsqu'on passe du primaire au secondaire. Depuis les années 50, des études empiriques confirment cette tendance : des jeunes qui éprouvent des difficultés dans leurs relations interpersonnelles présentent un risque significativement plus élevé au niveau par exemple, du décrochage scolaire, de la délinquance juvénile, de la dépression, ... (Gresham et al., 2010).

Au cours de l'enfance et surtout de l'adolescence, l'influence des amis est un facteur de développement social très puissant et les jeunes organisent leurs relations en différents sous-groupes relativement homogènes. Le milieu scolaire offre aux jeunes l'occasion d'être quotidiennement en contact avec des pairs. Le contexte social de l'école exerce par conséquent une influence considérable sur leur développement. Par contre, pour certains jeunes, les difficultés de comportement entraînent des conséquences importantes sur leur ajustement ultérieur, car ces élèves sont souvent victimes du rejet social, ce qui mène à une mauvaise auto-évaluation personnelle.

L'insertion au sein d'un groupe de pairs durant l'adolescence constitue un déterminant important dans la construction des comportements et des valeurs. Parfois, l'adolescent ne parvient pas à s'insérer au sein d'un groupe et peut alors se sentir exclu, rejeté. Le rejet social peut résulter de lacunes au niveau des habiletés interpersonnelles ou trouver son origine dans l'école ou les loisirs (Claes, 2003). Selon Cairns et al. (1988, cité dans Claes, 2003), ce phénomène d'exclusion peut constituer une source de marginalisation et de déviance. Une étude menée par Lecoq et al. (2003) montre également que les élèves ressentant un sentiment de rejet sont les premières victimes d'actes de violence verbale, physique ou d'atteinte contre les biens. Les relations d'amitié apparaissent donc comme centrales à l'adolescence, en ce qu'elles favorisent l'apprentissage d'habiletés sociales telles que parler de soi, écouter autrui, régler adéquatement ses conflits, etc. Ce développement dans les habiletés relationnelles s'organise grâce aux contacts basés sur la réciprocité et l'égalité dont bénéficient les relations entre les pairs (Claes, 2003). Les relations d'amitié participent donc au développement social, mais également cognitif du jeune.

Cependant, les amitiés développées durant l'enfance et l'adolescence peuvent aussi avoir des conséquences négatives si elles sont de mauvaise qualité ou associées à des pairs déviants. L'affiliation à un groupe d'adolescents déviants peut en effet entraîner des difficultés d'ordre scolaire, telles que l'absentéisme, des troubles du comportement ou une déscolarisation.

### *Les troubles du comportement*

Plusieurs chercheurs dont Janosz (2000) estiment que les problèmes du comportement des élèves sont un puissant prédicteur du décrochage scolaire. Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) rapportent un lien entre les délits, les agressions, les lacunes d'habiletés sociales et le risque de décrochage scolaire. De nombreux enseignants expriment leurs difficultés à donner cours. Ils résument cela à des problèmes de discipline, de respect et de comportement (Guigue, 2000). Selon Broccolochi (2000), en cas de difficulté scolaire

majeure, le recours à l'indiscipline, à l'insolence, peut être utilisé par les élèves comme moyen de construire une identité, déviante par rapport aux normes scolaires, mais conforme par rapport aux normes juvéniles. Fragilisés dans le système scolaire, ils deviennent des « outsiders » d'autant plus construits que l'indiscipline se pratique souvent collectivement. L'indiscipline peut dans le même temps constituer un facteur de risque dans un processus de décrochage scolaire.

Les recherches de Walgrave (1992) soulignent l'importance des troubles du comportement comme prédicteur du décrochage scolaire. La stigmatisation de l'élève comme « non performant » du point de vue de ses résultats et comme perturbateur fonctionne comme une « prophétie auto-réalisatrice » qui « contribue à sa propre réalisation ». L'élève répondra ainsi à l'injonction qui lui est faite en abandonnant le système scolaire. D'autres chercheurs, Meier, DiPerna et Oster (2006) avancent que les comportements sociaux déviants sont associés significativement aux difficultés scolaires.

Selon Millet et Thin (2003), les conduites déviantes en milieu scolaire à l'adolescence, les difficultés vécues en milieu scolaire, tant au plan académique que relationnel, représentent une menace pour l'équilibre psychologique du jeune. De plus, selon certaines études, la performance académique médiocre est souvent le lot des jeunes qui commettent des actes déviants, s'exposant ainsi au rejet par les professeurs et les autres élèves.

Janosz (2000) remarque encore que les problèmes d'agressivité et d'indiscipline sont des facteurs de risque importants du décrochage scolaire.

Selon Joyeux (1999), le besoin d'exister du jeune est très important à l'école. S'il ne peut pas être satisfait alors le jeune empruntera d'autres stratégies. Il choisira parfois au sein de l'établissement, une stratégie qui intègre des comportements déviants.

Pour Fortin (2003), l'émergence de comportements antisociaux est un phénomène bien connu dans le développement durant l'enfance et l'adolescence. Pendant la prime enfance apparaissent déjà certaines conduites difficiles, dont l'opposition et la désobéissance aux parents. Ces comportements peuvent s'intensifier durant l'adolescence et sont souvent associés, à long terme, à de sérieux problèmes d'adaptation tels que la délinquance, l'échec scolaire et une consommation de drogues et d'alcool. L'ajustement social des jeunes est en fait un continuum qui va de l'adaptation à l'inadaptation.

Frick (1998, cité dans Fortin, 2003) identifie, parmi les facteurs les plus fortement associés à la stabilité des troubles du comportement, des facteurs individuels, comme l'émergence précoce des troubles et leur grande diversité, des facteurs familiaux, dont les comportements antisociaux des parents et l'environnement familial dysfonctionnel, et des facteurs sociaux tels que l'association avec des pairs déviants. De même Fortin (2003) relève le contexte familial, celui du groupe de pairs et celui de l'école parmi les contextes sociaux les plus significatifs pour l'enfant et l'adolescent.

#### Les caractéristiques personnelles des élèves en troubles du comportement

Pour Fortin et Noël (1993), les élèves en troubles du comportement au primaire sont très inattentifs durant les activités scolaires en classe et ils effectuent 60% de comportements



inadéquats. De tels comportements sont souvent incompatibles avec l'apprentissage scolaire et contribuent à dégrader l'atmosphère de la classe. Ultérieurement, ces enfants, qui n'ont pas d'aspirations scolaires, recherchent les sensations fortes, agressent fréquemment leurs compagnons et ont des difficultés à se maîtriser. Par conséquent, les relations des élèves en troubles du comportement avec leurs compagnons sont souvent caractérisées par de l'irritation, des échanges sociaux hostiles, de l'intimidation et des tentatives de soumettre autrui par la force (Walker, Colvin, et Ramsey, 1995 cité dans Fortin, 2003), sans compter que ces jeunes présentent aussi des lacunes importantes sur le plan des habiletés sociales (Fortin et Favre, 1999).

### Les caractéristiques familiales

Les caractéristiques familiales se révèlent fortement associées aux difficultés d'adaptation sociale et scolaire des enfants (Fortin, 2003). Elles peuvent se regrouper en catégories telles que la structure familiale, les problèmes personnels des parents, leurs pratiques éducatives et leur engagement dans les activités scolaires.

Les éléments de la structure familiale associés aux difficultés d'adaptation sociale et scolaire comprennent le fait de provenir d'un foyer désuni, d'une famille monoparentale (Astone et McLanahan, 1991, cité dans Fortin, 2003) ou d'une famille nombreuse, ainsi que le manque de cohésion et de soutien entre les membres de la famille (Rumberger et al, 1990 cités par Fortin, 2003). Les troubles du comportement ont été très fréquemment reliés à certaines pratiques éducatives inadéquates des parents dont le manque de supervision, le peu d'engagement dans les activités du jeune et les méthodes punitives et coercitives (Kazdin, 1995 ; Patterson, Reid et Dishion, 1992 ; Walker, Colvin et Ramsey, 1995, cité dans Fortin, 2003).

Pendant la petite enfance, le contexte familial influe grandement sur l'adaptation sociale de l'enfant, puis cette influence se transfère au groupe de pairs et au contexte scolaire. Lors de la transition de la famille au contexte social de l'école, le milieu scolaire devient un autre contexte extrêmement important dans le développement de l'enfant. Il est essentiel d'étudier davantage l'émergence de l'influence du rôle des pairs et de l'enseignant dans le contexte scolaire.

### Les habiletés sociales

Dans leur article, Fortin, Royer, Marcotte, Potvin et Joly (2001) rapportent que la majorité des élèves présentant des troubles du comportement ont des lacunes importantes sur le plan des habiletés sociales, ce qui diminue leurs capacités à interagir adéquatement avec les personnes de leur milieu. Par conséquent, nous observons un processus où ces jeunes n'arrivent pas à s'engager dans des relations satisfaisantes avec les autres, particulièrement avec leurs pairs, ni à maintenir des relations d'amitié de qualité (Loeber et Hay, 1997).

Les relations sociales des élèves en trouble du comportement avec leurs pairs sont fréquemment caractérisées par de l'irritation, des échanges sociaux hostiles et de l'intimidation. Souvent, ces élèves tentent d'obtenir ce qu'ils désirent par la force et la

soumission. En classe, ils s'engagent dans des conduites inadéquates ou agressives envers les pairs et l'enseignant, et ce dernier réagit par des attitudes négatives ou par le rejet du jeune.

Elliott et Gresham (1984, 1987) définissent les habiletés sociales comme des comportements sociaux appris qui permettent à une personne d'interagir adéquatement avec les autres. Une personne qui a un bon répertoire d'habiletés sociales devrait susciter des réponses positives de la part des personnes de son milieu tout en évitant des réactions négatives. Le construit des habiletés sociales (social skills) est nord-américain et est souvent considéré comme synonyme de compétence sociale, ce qui est une erreur. En effet, ces deux construits sont interreliés, mais ils ne sont pas identiques. La compétence sociale peut refléter le jugement social d'une personne sur le plan de la qualité générale de sa performance individuelle dans une situation donnée. L'évaluation de la compétence sociale peut comprendre une très grande diversité de conduites telles que les habiletés de communication, l'apparence physique, etc. Le construit d'habiletés sociales est formé de différents comportements spécifiques, tels que sourire à un ami, complimenter les autres, intégrer un groupe, accepter une invitation, coopérer, etc. Les habiletés sociales sont une composante de la compétence sociale (La Greca et Santogrossi, 1980 cité dans Fortin, Royer, Marcotte, Potvin et Joly, 2001).

Les chercheurs en psychologie sociale reconnaissent depuis longtemps que les relations sociales entre les pairs sont des éléments extrêmement importants dans la vie d'un jeune, car elles contribuent de façon significative au développement de son apprentissage social.

De nombreuses études ont montré que ce processus de socialisation, lorsqu'il est entravé par le rejet des pairs, est fortement associé à des problèmes d'adaptation sociale à long terme, tels que la délinquance et l'échec scolaire.

Les élèves en difficulté d'apprentissage ont aussi des lacunes sur le plan des habiletés sociales et, comme pour les élèves présentant des conduites antisociales, ils sont peu acceptés ou rejetés par les pairs (Gresham, 1992). En effet, Van Nooten (1991) estime que plusieurs études décrivent des lacunes d'habiletés sociales comme faisant partie d'un dysfonctionnement général des adolescents ayant des difficultés d'apprentissage.

Selon Gresham et Elliott (1990) des comportements tels que l'agressivité, les comportements d'opposition, l'inattention, le manque de concentration interfèrent fréquemment avec les habiletés sociales.

Il existe différentes formes de mesure pour évaluer les habiletés sociales. Les tests d'évaluation les plus fréquemment utilisés comprennent les mesures sociométriques, les questionnaires autorapportés et les évaluations par les enseignants. Les mesures sociométriques sont informatives quant au statut social de l'élève et au degré d'acceptation ou de rejet des pairs. Ce type d'évaluation ne permet toutefois pas d'identifier les comportements sociaux qui mènent à l'acceptation ou au rejet. Les questionnaires autorapportés auxquels le jeune en difficulté a répondu, sont une autre source d'information, mais ils sont souvent peu profitables, vu les difficultés de ces jeunes à évaluer la réalité. Un autre type d'évaluation provient des enseignants de l'élève. Ce type représente une des stratégies d'évaluation les plus fréquemment utilisées pour évaluer les

problèmes de comportement dans la classe, car les enseignants se sont avérés des évaluateurs très fiables (Walker, Colvin, et Ramsey, 1995, cité dans Fortin, 2003).

Comme annoncé dans l'introduction, nous avons eu recours aux outils mis au point par Abbet (2010) pour mesurer les compétences sociales. Ce questionnaire recouvre différentes dimensions des compétences sociales :

- 1) adhésion et adaptation aux buts et aux exigences de la formation ;
- 2) mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences ;
- 3) façon d'être avec les autres, relations et collaboration ;
- 4) sentiment d'appartenance au milieu de formation et vision de l'avenir ;

Il a été proposé à la fois aux élèves et à leurs enseignants.

#### Références bibliographiques pour en savoir davantage sur le sujet...

- Steedly, K. M., Schwartz, A., Levin, M. and Luke, S. D. (2008). Social Skills and Academic Achievement, Evidence for Education, vol. III, issue II.
- Knapczyk, D. and Rodes, P. (2001). Teaching Social Competence: Social Skills and Academic Success, IEP Resources, Available on: <http://www.spectronicsinoz.com/product/teaching-social-competence-social-skills-and-academic-success> (Retrieved on March 2011).

### La différenciation

Soucieux de prendre en compte les différences des élèves, le lycée Ermesinde souhaite la mise en place au sein de ces classes d'une réflexion approfondie sur les voies d'apprentissages susceptibles d'aider au mieux les enfants dans l'appropriation des compétences visées. Il plaide en ce sens pour une différenciation des apprentissages.

Selon Robbes (2009), c'est dès le début du XXe siècle, que l'on voit apparaître des idées en lien avec la différenciation pédagogique. Freinet, inspiré par d'autres pédagogues tels que Parkhurst, Washburne ou Dottrens, qui tous se sont penchés, dans le cadre de leurs innovations pédagogiques, sur la prise en compte des besoins individuels de chacun des élèves de la classe, imagine des plans de travaux individuels, des fichiers autocorrectifs, les bandes enseignantes et les brevets (système d'évaluation par compétences). Pour Freinet, l'essentiel est de donner du sens aux apprentissages tout en faisant en sorte de rendre indispensable la coopération entre les élèves. Tout au long de son projet, il poursuivra une double préoccupation : « *finaliser les apprentissages par une activité mobilisatrice et faire effectuer ces apprentissages individuellement, selon des procédures différenciées, adaptées à chaque élève* » (Robbes, 2009, p. 3). Même si des remaniements de l'œuvre de Freinet ont vu le jour, il reste encore une référence importante à l'heure actuelle. Avec les années 70 et la massification de l'enseignement secondaire, les enseignants se trouvent vraiment confrontés à des classes très hétérogènes (origines socio-culturelles, compétences scolaires, ...). Il devient donc nécessaire de s'interroger sur la différenciation et sur les moyens à mettre en œuvre pour permettre à chacun selon son propre parcours d'atteindre la maîtrise

des objectifs fixés. Dans l'enseignement primaire, la pédagogie différenciée apparaît comme un moyen de faire face aux difficultés des premiers apprentissages.

### **Concrètement, de quoi parle-t-on lorsque l'on parle de différenciation pédagogique ?**

Personne n'apprend de la même manière. Si tous les professionnels de l'éducation s'accordent sur cette affirmation, dans la pratique, les choses sont un peu différentes. Il suffit pour s'en rendre compte d'observer l'organisation actuelle de notre enseignement qui du préscolaire à la fin du secondaire rassemble les élèves dans des classes d'âge, supposées rendre les groupes homogènes. *« Au nom de cette homogénéité, un certain nombre d'ajustements officiels ont pris place au fil du temps. C'est ainsi que nous avons assisté à la création de classes ou de filières spéciales accueillant un type d'enfant non sur la base de l'unique critère de l'âge, mais bien en tenant compte des difficultés des jeunes [...] »* (Bolduc et Van Neste, 2002, p. 24). Tous les enseignants peuvent le dire, face à une classe où les enfants ont tous le même âge, les différences entre élèves sont loin d'être gommées !

Pour Perrenoud (1992), *« différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté à des situations didactiques les plus fécondes pour lui »*. Il précise également qu'il existe deux grandes catégories de différenciation. Si l'on vise un même degré de maîtrise chez les élèves, on parle de différenciation restreinte : soumis à un même curriculum, les élèves empruntent des voies d'apprentissage différentes selon leurs propres besoins pour arriver à la maîtrise des mêmes compétences de base. On parlera alors de *différenciation pédagogique*. Quant à la différenciation étendue, elle ne vise pas les mêmes maîtrises chez les élèves. En effet, ces derniers sont répartis en filières en groupes de niveaux, ou encore dans des cours à option au sein desquels un curriculum spécifique est poursuivi. Il s'agit dès lors d'une différenciation des structures externes à la classe. Nous nous situons au niveau de l'organisation des enseignements au niveau de leur cadre officiel. Pour Barry (2004), ce type de différenciation *« induit une diversification précoce qui risque de désavantager les élèves les plus faibles et de renforcer les liens entre l'origine sociale et le parcours éducatif »* (p. 22). En tentant de respecter les différences de la sorte, il semble qu'on fasse pire que mieux. Pour Meirieu, il ne faut pas « respecter » les différences mais en « tenir compte ». C'est précisément, ce que la différenciation du premier type, la différenciation pédagogique, tente de faire.

### **Au Grand-Duché du Luxembourg, comment la différenciation est-elle gérée officiellement ?**

L'organisation de l'enseignement fondamental prévoit la mobilisation expresse de la différenciation et de l'appui pédagogique lorsque l'élève présente des difficultés passagères (MEN, 2010). Au niveau de l'enseignement secondaire, nous n'avons pas trouvé à proprement parlé de traces relatives à la mise en place de différenciation pédagogique. Nous nous situons exclusivement au second niveau défini par Perrenoud.

### **Et dans les classes, comment les choses se passent-elles ?**

Selon Przesmycki (1993), il s'agit d'organiser les situations d'apprentissage et d'évaluation aux besoins et aux difficultés qui auront été observées chez les élèves. L'auteur pense qu'en agissant ainsi, cela permet aux apprenants de :

- « prendre conscience de leurs capacités ;
- développer leurs capacités en compétences ;
- débloquent leur désir d'apprendre ;
- sortir de l'échec par la répétition de situations analogues ;
- trouver leur propre chemin d'insertion dans la société ;
- prendre conscience de leurs possibilités » (p. 13).

Par ailleurs, il semble que la différenciation des apprentissages poursuivent également trois objectifs majeurs qui sont : l'amélioration de la relation entre l'enseigné et l'enseignant, l'enrichissement de l'interaction sociale et l'apprentissage de l'autonomie (Przesmycki, 1993, p. 13).

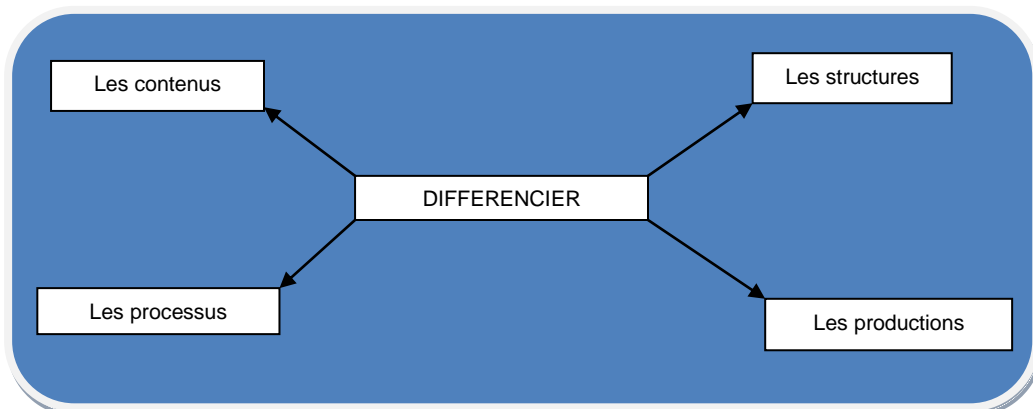
Pour Bolduc et Van Neste (2002, p. 25), la différenciation peut vraiment être considérée comme de la haute voltige. Il ne s'agit ni d'une recette, ni d'une stratégie d'enseignement mais d'une réflexion de tous les instants.

Pour Perrenoud (1992), il s'agit de ne pas confondre la différenciation avec l'individualisation. Dans une classe incluant en moyenne une vingtaine d'élèves, cette prise en charge individuelle est tout bonnement impossible à réaliser et elle n'est pas non plus souhaitable.

Il est encore important de noter que l'évaluation, et notamment l'évaluation formative, va de pair avec le processus de différenciation. En ce sens, la régulation fait pleinement partie du processus de différenciation. « L'évaluation formative est avant tout au service de l'élève pour lui permettre de prendre conscience de sa propre façon d'apprendre, de ses progrès et de ses difficultés. Grâce à elle, l'élève peut réguler ses apprentissages. L'enseignante ou l'enseignant, pour sa part, s'en sert pour vérifier l'état du développement des compétences de chacun de ses élèves et apporte ensuite les adaptations nécessaires en vue de faire progresser l'ensemble de son groupe » (Tardif, 2005, p. 24). Par ailleurs, cette évaluation va également être au service de l'enseignant lui-même qui pourra au départ des données recueillies remettre en question son propre dispositif d'enseignement et l'adapter au mieux aux constats relevés.

Au sein de sa classe, l'enseignant peut intervenir directement sur quatre aspects : les contenus, les processus, les structures et les productions.

Figure 2 : Les dispositifs de différenciation (Tardif, 2005)



Varier les contenus, c'est prendre en compte les savoirs et les compétences qu'un élève doit acquérir dans un laps de temps donné (année, cycle, cursus, ...). Les élèves travaillent chacun simultanément sur des contenus différents définis en termes d'objectifs cognitifs, méthodologiques et comportementaux. Le contenu, c'est le matériau brut des programmes d'études ainsi que le matériel didactique qui soutient l'apprentissage visé. Le programme décrit ce que les élèves doivent développer (compétences), ce qu'ils doivent apprendre (notions), ce qu'ils doivent connaître (faits), ce qu'ils doivent comprendre (concepts et principes) et ce qu'ils doivent savoir faire (habiletés). Si le contenu est notre cible de différenciation, il faut alors distinguer lors de notre planification le contenu que certains élèves apprendront, le contenu que la plupart des élèves apprendront et le contenu que tous les élèves devront apprendre. Ici, la référence aux objectifs-noyaux ou aux concepts essentiels est absolument nécessaire, car la différenciation doit porter sur ces éléments de base.

Varier les processus, c'est tenir compte de la diversité des élèves face à un apprentissage (motivation à apprendre, rythme d'apprentissage, modes de pensée et stratégies, etc.). C'est sans doute un axe central de la pédagogie différenciée mais c'est aussi le plus complexe. Différencier le processus, c'est varier les façons dont va se faire l'apprentissage des élèves. C'est donc mettre en œuvre un cadre à la fois souple et organisé pour que les élèves s'approprient le contenu et y donnent du sens selon leurs propres itinéraires de construction de savoirs ou de savoir-faire. Nous pouvons dire que le processus correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre ce contenu au moyen de cheminements différents.

Varier les structures, c'est modifier les modalités d'organisation de la classe. Il s'agit d'un dispositif nécessaire mais non suffisant. Cette différenciation s'organise autour de quatre paramètres à gérer : les élèves, les enseignants, les lieux et les temps. On peut tout d'abord modifier le nombre d'intervenants dans la classe (maître de remédiation, professeur de gymnastique, professeur de néerlandais). Ensuite, l'enseignant peut intervenir sur la gestion du groupe-classe. La différenciation est, en effet, souvent associée au groupement: groupes homogènes, hétérogènes, de niveau, de besoin, etc. et/ou à l'individualisation. La question centrale c'est bien évidemment : Comment l'enseignant désigne-t-il les élèves ? Autrement dit, quel choix de sélection opère-t-il à partir de quelles intentions ? On peut repartir les élèves selon plusieurs critères : leurs niveaux, leurs besoins, leurs projets, leurs "styles d'apprentissages", ... C'est donc au niveau de la différenciation des structures que l'on va se préoccuper du type de décroisement en vue de la formation des groupes mais aussi des modes de répartition des élèves, du partage des tâches entre les enseignants, de l'affectation des locaux, de l'aménagement des lieux et de la gestion du temps.

Varier les produits, c'est proposer à l'élève des moyens de production qui permettront d'observer les effets de l'apprentissage. En d'autres termes, ce sont les moyens avec lesquels les élèves démontrent qu'ils ont acquis correctement les savoirs et les compétences demandées. Il existe deux grandes façons de faire. La première (appelée différenciation des produits par les procédés) permet, pour certaines d'activités, à chaque élève de répondre avec sa propre solution, ses propres procédures, sans forcément établir une hiérarchie entre celles qui sont apparues dans la classe. La seconde (appelée différenciation des produits transdisciplinaires) consiste à établir une liste de travaux que

les élèves doivent réaliser (ex. : Une fiche de lecture, un dossier, un travail écrit de synthèse, ...). Ils choisissent dans quelle discipline ils vont effectuer ces travaux ou quel langage ils vont utiliser (le texte narré, la BD, le conte, ...) ou quel point de vue ils vont prendre. Différencier les productions, c'est donc offrir la possibilité aux élèves de choisir un véhicule de communication qui leur convient et qui leur permet de démontrer ce qu'ils ont appris.

C'est en faisant varier ces quatre axes que l'enseignant peut gérer au mieux l'hétérogénéité des élèves de sa classe. C'est dans cette direction que le lycée Ermesinde s'est engagé. Pour connaître au mieux le sentiment des enseignants à bien gérer cette différenciation, nous leur avons proposé une grille d'autoévaluation (Guay, 2007).

#### Références bibliographiques pour en savoir davantage sur le sujet...

- Tomlinson, C. A. (1999). *La classe différenciée*, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

#### L'approche par compétences

L'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation au Lycée Ermesinde (LE) s'inscrivent dans une approche par compétences. (Dossier de presse MEN, FAQ, 2005)

« Celle-ci est caractérisée par un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement. Dans cette perspective, privilégier le développement des compétences, c'est faire en sorte de ne pas dissocier les savoirs que l'on juge pertinents de faire acquérir à l'élève du traitement qui en est attendu et des situations dans lesquelles ces savoirs ont vocation à être mobilisés. C'est une distanciation à l'égard des modèles behavioristes, qui impliquent des acquisitions ponctuelles, délimitées et successives, et une plus grande prise en compte de l'intégration dans des processus de formation larges, tels que prônés par les perspectives cognitives, constructivistes et socio-constructivistes. » (Rey, Dossier Veille scientifique et technologique, 2008, p.6)

Dans une approche socio-constructiviste vygotksyenne, l'être humain est perçu comme ayant un capital intellectuel pour apprendre et ce sont les interactions sociales et la médiation sociale qui lui permettront les processus d'apprentissage. En intervention éducative, les méthodes d'interstructuration cognitive, reconnaissent l'apprenant comme étant acteur de son apprentissage et développement intellectuel, et donnent à l'enseignant, mais aussi aux pairs et aux parents le rôle de médiateur dans ce processus. (Talbot, 2009)

Dans une approche par compétences, en intervention pédagogique, l'élève est amené « à jouer un rôle de plus en plus actif dans ses apprentissages en interaction avec ses pairs » (Durand & Chouinard, 2006, p.61). En opposant le paradigme de l'apprentissage, dont les théories d'apprentissage sont issues du cognitivisme et socio-constructivisme, à celui de

l'enseignement, dont les théories d'apprentissage sont reliées au comportementisme, Durand & Chouinard (2006) mettent en évidence que :

- la construction des connaissances et le développement de compétences priment sur la simple acquisition de connaissances ;
- les apprentissages dépassent les disciplines et sont vécus dans un contexte authentique par opposition à la compartimentation des apprentissages par discipline et leur enfermement dans un contexte scolaire ;
- l'élève en tant que constructeur actif résout des problèmes complexes en investiguant, en coopérant, en mobilisant ses connaissances. Il est un apprenant qui est expert à l'occasion par opposition à l'élève en tant que récepteur actif, qui reçoit et reproduit, qui résout des problèmes simples et qui reste un apprenant en situation d'interlocuteur ;
- les relations d'interdépendance sont favorisées, entraînant de l'entraide et de la collaboration entre les élèves à la place de relations de compétition entre les élèves entraînant une attitude plus individualiste. (Archambault, 2005-2006 ; Jalbert & Munn, 1999 ; Tardif, 1999 dans : Durand & Chouinard, 2006, p.61)

En situation d'enseignement, une démarche dynamique chez l'élève sera favorisée. L'opposition du paradigme d'apprentissage au paradigme de l'enseignement se caractérise de la manière suivante :

- avoir comme objectif à faire apprendre à l'élève, à le soutenir, à le guider à la place de la simple transmission des connaissances ;
- l'enseignant est un médiateur, un professionnel qui développe des situations d'apprentissage avec ces collègues par opposition à l'enseignant expert, qui transmet des connaissances, qui est un bon technicien appliquant le programme d'études et travaillant individuellement ;
- le développement des compétences chez l'élève et la formulation des réponses à des questions complexes sont visés par opposition à l'acquisition des connaissances et le développement d'automatismes ;
- les relations enseignant-élèves sont interactives : l'élève initie des activités en classe et entreprend des projets et des recherches par opposition à une relation didactique entre enseignant et élèves, où les activités en classe sont initiées par l'enseignant ;
- lors du regroupement des élèves, des groupes hétérogènes seront favorisés aux groupes homogènes, la différenciation pédagogique sera favorisée au redoublement, la responsabilité des élèves sera partagée entre collègues par opposition à la responsabilité individuelle de chaque enseignant de ses élèves. (Archambault, 2005-2006 ; Jalbert & Munn, 1999 ; Tardif, 1999 dans : Durand & Chouinard, 2006, p.62)

Une caractéristique de l'évaluation dans le cadre d'un apprentissage et enseignement par compétences est la place prépondérante donnée au jugement professionnel. En pratique, afin de déterminer si un élève maîtrise une compétence spécifique, l'enseignant ou l'équipe éducative en charge définira au préalable un profil de progression et c'est en fonction de ce profil que toutes les collectes d'information effectuées auront un sens. « *Mener une évaluation consiste donc à dégager un jugement d'ensemble, qui n'est pas la simple somme de ses composantes, tout en tenant compte de plusieurs habiletés et d'un ensemble de compétences.* » (Scallon, 2004, p. 20 dans : Durand & Chouinard, 2006, p.58) Il est



indispensable que le jugement de l'enseignant ou de l'équipe éducative soit balisé (Durand & Chouinard, 2006, p.101).

L'évaluation peut avoir différentes fonctions, dont l'aide à l'apprentissage. (Durand & Chouinard, 2006). L'évaluation formative (EF) est une approche appropriée d'aider et d'accompagner l'élève dans son apprentissage. Selon Abrecht (1991), l'EF est moins une méthode qu'une attitude, « l'interrogation d'un processus » (p.14). Pour l'élève, il s'agirait d'une réflexion sur le mouvement de l'apprentissage et son utilité, lui permettant de considérer une trajectoire et de donner du sens à son apprentissage. En même temps, son attention serait portée sur d'éventuelles difficultés et insuffisances dans son parcours et il pourrait y remédier par lui-même ou en demandant de l'aide (p.14). S'adressant à l'élève en premier, il faut néanmoins souligner la « double facette » (Crahay, 2007, p. 320) de l'EF : elle est sensée informer autant l'enseignant que l'élève et donner lieu, si nécessaire, à un ou des réajustements de l'apprentissage/enseignement. (Crahay, 2007 ; Allal, 1982 dans : Abrecht, 1991 ; de Landsheere, 1980 dans : Abrecht, 1991)

Talbot (2009) insiste sur la dimension de régulation de l'EF, elle permettrait aux enseignants et aux élèves d'être responsables, conscients des apprentissages, des progrès, des limites ainsi que des possibilités de faire reculer ces limites. Il met en évidence qu'il s'agirait d'un « *processus de communication, de négociation et d'appropriation de critères et d'indicateurs qui permettent à l'élève de procéder à des auto-régulations sur ses apprentissages [...] dans une perspective socio-constructiviste* » (p.88). L'objectif serait que l'élève puisse lui-même situer ses difficultés et mettre en œuvre les procédures susceptibles de lui permettre de progresser (Talbot 2009).

Durand et Chouinard (2006) mettent également en évidence le caractère régulateur de l'EF. La distinction est faite entre la régulation des apprentissages par l'enseignant et celle par l'élève, c'est-à-dire l'autorégulation. La régulation par l'enseignant s'inscrit dans la différenciation de l'enseignement, ayant comme objectif de placer chaque élève dans une situation d'apprentissage favorable à sa progression. La régulation proactive est définie comme une orientation de l'élève au sein de la classe par l'enseignant vers des situations didactiques adéquates (Perrenoud, 1997 dans : Durand et Chouinard, 2006, p.58). La régulation interactive se base sur les interactions de l'élève avec l'enseignant, ses pairs ainsi que le matériel pédagogique tout au long du déroulement de la situation d'apprentissage. (Allal, 1991 dans : Durand & Chouinard 2006, p.58). La régulation rétroactive comprend la remédiation faite au terme d'une activité d'apprentissage (Durand & Chouinard, 2006, p.58). On peut parler d'une autorégulation lorsque c'est l'élève qui arrive à réguler ses processus d'apprentissage sans aide extérieur. L'autorégulation s'apprend. Elle fait partie du dispositif plus global de l'autoévaluation (AE), qui vise le développement de l'autonomie de l'élève. Elle comprend une prise de conscience dans une démarche métacognitive, qui « *aide l'élève à cibler ses caractéristiques d'apprenant, en général et pour certaines tâches, à identifier ses connaissances antérieures et les stratégies ou les démarches déjà adoptées, à reconnaître les problèmes qu'il a déjà éprouvés et les améliorations qu'il a apportés* » (Durand & Chouinard, 2006, p.230). L'autoévaluation inclut également la réflexion critique, portant « *sur les cheminements éducatifs, le contexte d'apprentissage tel que des activités ou des situations, le processus tel que la démarche, les stratégies et la motivation, les apprentissages réalisés comme les idées, les compétences, les produits* » (p.230). La réflexion critique mène

à un jugement qui se réfère à des objectifs et des critères précis. Finalement, l'autoévaluation contribue à l'autorégulation des apprentissages : « *l'élève évalue sa propre efficacité, le plus souvent à partir d'observations et de prises de notes de ses performances et de ses résultats* » (Zimmermann, Bonner et Kovach, 2000, p.166, dans : Durand & Chouinard, 2006, p.231)

Pour Pillonel et Rouiller (2001), l'AE est une réponse à l'intention d'autonomie. Ils mettent en évidence qu'une attitude auto évaluative s'apprend. « *Apprendre à s'auto-évaluer c'est accepter de voir en arrière pour porter un œil critique sur soi, appuyé sur des critères de jugement négociés et appropriés, conduisant à une prise de décision pertinente et efficiente sur la base d'un référentiel intériorisé. Cette aptitude réflexive permet une prise de conscience de son action ; lucidité indispensable à tout apprentissage signifiant que seul l'élève en tant que sujet, peut réaliser* » (p.2) L'AE est perçue comme un processus de régulation dynamique et interactive, qui ne peut se réduire à une simple instrumentation externe. Ce processus serait guidé par l'enseignant en invitant l'élève à développer des conduites réfléchies et autonomes (Pillonel et Rouiller, 2001).

L'AE ne doit pas être confondue avec l'autosatisfaction, l'autoquestionnement ainsi que différents moyens d'évaluation comme la notation, qui consiste à se donner une note, l'autobilan, qui s'effectue en cochant des cases à l'aide d'une grille ainsi que l'autocorrection qui consiste à corriger sa copie d'un travail (Durand & Chouinard, 2006).

L'évaluation peut avoir différentes fonctions ; les formes qu'elle prend dépendent de la décision à prendre par l'enseignant ou l'équipe éducative.

Récapitulons, lorsqu'on veut s'assurer, que les moyens de formation correspondent aux caractéristiques des élèves et on veut avoir des informations relatives aux compétences et aux connaissances en construction chez l'élève on optera pour **l'évaluation formative** (Talbot 2009 ; Crahay, 2007 ; Rey et al. 2006). Dans ce cas, l'évaluation a la fonction d'aider l'apprentissage. (Durand & Chouinard, 2006) La base de référence sera l'apprenant et une référence critérielle.

Si l'objectif est de faire le bilan ou de certifier, on optera pour une **évaluation sommative** qui pourra être **certificative ou non** (Talbot 2009 ; Crahay, 2007 ; Rey et al. 2006). Dans une approche par compétences, il est important, selon Durand & Chouinard, de ne pas confondre la reconnaissance des compétences maîtrisées avec la somme des évaluations formelles cumulées. Il s'agirait plutôt d'établir un profil du niveau de développement atteint par l'élève sur la base de différents travaux et productions de l'élève, permettant de dégager les forces, les difficultés et aussi les besoins de l'élève (Durand & Chouinard, 2006).

En plaidant pour une évaluation dans une perspective de maîtrise, Crahay pointe deux fonctions de l'évaluation, une **normative** et une **pronostique**, qui sont à éviter. L'évaluation est normative, lorsqu'elle compare les performances des élèves les uns aux autres ; une hiérarchie d'excellence est alors établie. Dans une évaluation pronostique, des questions ou tâches anticipant sur les apprentissages qui seront abordés ultérieurement sont privilégiées. Il ne s'agit pas de situer l'élève par rapport aux compétences assignées comme objectifs au dispositif de formation, mais d'aller au-delà (Crahay, 2007).

# **METHODOLOGIE**

## LES PERSONNES PARTICIPANT A L'ÉVALUATION

Ont participé à cette évaluation :

- L'équipe éducative, c'est-à-dire les enseignants, les éducateurs gradués et les spécialistes,
- Les élèves du cycle inférieur,
- Les parents des élèves du cycle inférieur.

## LES OUTILS D'ÉVALUATIONS

### L'OBSERVATION

Des observations ont été réalisées par un membre de l'équipe des évaluateurs au sein de l'école à l'occasion de cours, de réunions et d'événements scolaires. Cette forme de recherche met l'accent sur l'étude des actions dans le milieu même par opposition à l'étude de la description d'actions dans un setting d'entretien (Flick, 2007).

### LES QUESTIONNAIRES

La construction des questionnaires s'est basée essentiellement sur les observations menées lors de la phase d'observation. Deux types de questionnaires ont été construits, un pour évaluer l'éducation aux valeurs en tant que branche interdisciplinaire et l'autre pour évaluer le fonctionnement du LE.

#### Evaluation de l'éducation aux valeurs en tant que branche interdisciplinaire

- Des questions ouvertes.
- Des questions à choix multiples (QCM).

Ainsi que les parties suivantes:

- Des informations générales,
- L'évaluation de la prise en considération et de l'intégration de l'actualité et des intérêts des élèves dans le cours,
- L'évaluation des intervenants qui ont été invités aux cours.

#### Evaluation du fonctionnement du LE.

Trois questionnaires ont été construits en miroir tenant compte des spécificités de chacun des interlocuteurs et du contexte de l'école.

Les questionnaires comprennent :

- Des questions ouvertes.

- Des questions à choix multiples (QCM).
- Des échelles visuelles analogiques (EVA).

Une ligne de 0 à 10 cm indique l'évaluation.

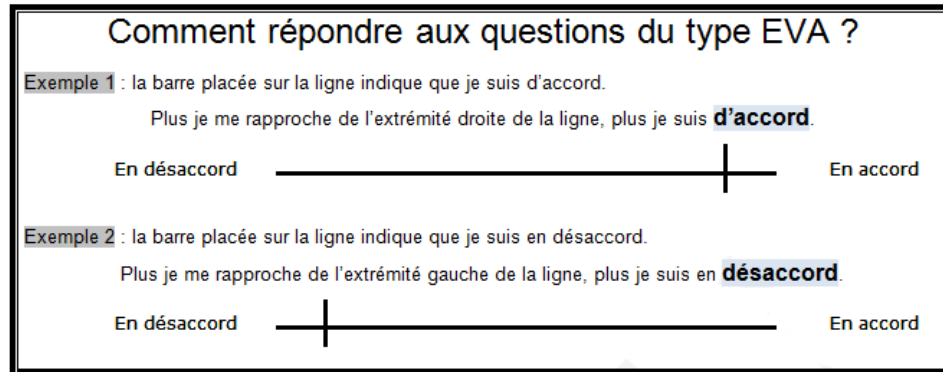
Si le score obtenu est plus petit que 5, c'est un désaccord;

Entre 5 et 5,9 c'est un accord faible;

Entre 6 et 6,9 c'est un accord satisfaisant;

Entre 7 et 7,9 c'est un bon accord;

Plus grand que 8 c'est un très bon accord.



Pour construire ces questionnaires, nous nous sommes basées sur des questionnaires validés, sur les observations faites au sein du LE et sur les trois questions génériques posées par le Ministère de l'éducation, à savoir :

1. Qu'est-ce qui fonctionne au lycée Ermesinde ? Pourquoi ? Comment ?
2. Qu'est ce qui ne fonctionne pas au lycée Ermesinde ? Pourquoi ? Comment ?
3. Quel est le degré de satisfaction des différents acteurs en présence (équipe éducative, élèves et parents) ?

Les différentes versions des questionnaires sont :

1. La version pour l'équipe éducative, c'est-à-dire pour les enseignants, les éducateurs gradués et les spécialistes :

En plus des questions que nous avons construites, ce questionnaire comprend des échelles provenant des questionnaires validés suivants :

- Guay, M-H (2007) : Différenciation.
- Abbet, J-P (2007<sup>1</sup> et <sup>2</sup>) : Compétences sociales.
- Janosz, M. (2004<sup>1, 2</sup> et <sup>3</sup>) : Evaluation du contexte scolaire.
- Epstein *et al.* (1993 ; 1994 ; 2005) : Relation école-famille et engagement parental.
- Hoover-Dempsey, K.V *et al.* (2002 ; 2005) : Relation école-famille et engagement parental.
- Landsverk, R. A. (2006) : Relation école-famille et engagement parental.

- La version courte (20 item) du Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) de Weiss et ses collègues (1967, traduit par Roussel 1996): Satisfaction professionnelle.

## 2. La version pour les élèves :

En plus des questions que nous avons construites, ce questionnaire comprend des échelles provenant des questionnaires validés suivants :

- Dierendonck, D. (2008) : Concept de soi.
- Marsh, H. W. (1988) : Concept de soi.
- Abbet, J-P (2007<sup>1 et 2</sup>) : Compétences sociales.
- Janosz, M. (2004<sup>1, 2 et 3</sup>) : Evaluation du contexte scolaire.
- Epstein *et al.* (1993 ; 1994 ; 2005) : Relation école-famille et engagement parental.
- Hoover-Dempsey, K.V *et al.* (2002 ; 2005) : Relation école-famille et engagement parental.
- Landsverk, R. A. (2006) : Relation école-famille et engagement parental.

## 3. La version pour les parents :

En plus des questions que nous avons construites, ce questionnaire comprend des échelles provenant des questionnaires validés suivants :

- Janosz, M. (2004<sup>1, 2 et 3</sup>) : Evaluation du contexte scolaire.
- Epstein *et al.* (1993 ; 1994 ; 2005) : Relation école-famille et engagement parental.
- Hoover-Dempsey, K.V *et al.* (2002 ; 2005) : Relation école-famille et engagement parental.
- Landsverk, R. A. (2006) : Relation école-famille et engagement parental.

## LES FOCUS GROUPS

« *Les focus groups sont des discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinents pour une recherche.* » (Kitzinger, Markova, Kalampalikis, 2004). L'accent est mis sur l'aspect interactif de la collecte des données.

Un nombre représentatif de personnes réunies par petits groupes (de 4 à 8 personnes) est amené à discuter librement et ouvertement au départ d'une grille d'entrevue préalablement élaborée par l'animateur sur un thème donné (par exemple, pour l'équipe éducative : les exigences en vue de la promotion et l'autoévaluation).

## MÉTHODE D'ÉVALUATION

### L'OBSERVATION

Des observations ont été réalisées par un membre de l'équipe des évaluateurs au sein de l'école à l'occasion de cours, de réunions et d'événements scolaires. Voici quelques exemples : groupe de pilotage (GP) ; réunions d'équipe pédagogique, d'équipe des éducateurs gradués, d'équipe des spécialistes ; conseils de classe de fin de trimestre ; conseils de classe de fin de cycle inférieur ; remise des bulletins auprès des parents et l'élève ; jury de promotion à la fin du cycle inférieur ; cours disciplinaires et interdisciplinaires ; bilan de stage présenté par les élèves ; journée de présentation du travail personnel ; ...

Ces observations étaient ouvertes, non participatives, non systématiques et descriptives, parfois suivies par un entretien. L'observatrice se présentait comme membre de l'équipe des évaluateurs dans les situations d'observation, elle ne participait pas activement aux actions. Les observations n'étaient pas guidées par une grille d'observation. L'objectif était l' sur le terrain (Flick, 2007).

### LES QUESTIONNAIRES

#### Pour l'équipe éducative :

Les questionnaires pour l'équipe éducative étaient présentés via un programme accessible sur internet. Le secrétariat du LE avait reçu des enveloppes avec des codes d'accès aux questionnaires. Chaque membre de l'équipe éducative avait tiré au hasard un code personnel lui permettant d'accéder aux questionnaires. Ce dispositif nous permettait de conserver l'anonymat de chacun des répondants tout en lui permettant de compléter son questionnaire en plusieurs étapes.

#### Pour les élèves :

Les élèves ont complété leur questionnaire durant leurs heures de cours (100 minutes). Une lettre expliquant la passation a été donnée aux responsables de chaque classe.

#### Pour les parents :

Au moment de la remise des bulletins, les parents ont reçu une enveloppe contenant le questionnaire, les consignes de passation et une enveloppe affranchie avec l'adresse de l'université. Les parents ont reçu le même code que leur enfant de façon à pouvoir faire correspondre les deux sources d'information tout en conservant l'anonymat et la confidentialité des réponses.

### LES FOCUS GROUPS

Les focus groups ont été menés complémentirement au recueil de données par questionnaire. Le but était d'approfondir la thématique des exigences envers les élèves et

l'évaluation des élèves ; nous voulions connaître les conceptions des groupes par rapport à la thématique. L'économie des ressources a également joué dans le choix de cette méthode. Comme l'accompagnement de l'apprentissage ainsi que l'évaluation et promotion des élèves sont assurés par les équipes pédagogiques, les groupes ont été constitués par des enseignants et éducateurs gradués volontaires issus des mêmes équipes pédagogiques. Les chercheurs visaient la participation de la moitié des effectifs de chaque équipe pédagogique par focus group. A la fin, 5 groupes de 4, deux groupes de 5 et deux groupes de 6 intervenants se sont constitués ; un groupe n'avait que deux intervenants.

Les sujets suivants ont été abordés :

- Les motivations des membres d'équipe pédagogique de travailler au LE.
- Les exigences envers les élèves en vue de leur promotion.
- La conception sur l'autoévaluation de l'élève.
- Souhait libre en lien avec le travail au lycée.

La modératrice a été accompagnée d'une assistante qui a établi les procès verbaux. Les discussions ont été enregistrées par dictaphone et transcrites mot à mot par l'assistante. Les intervenants ont été invités à parler dans leur langue habituellement utilisée au lycée.

## ANALYSE DES DONNÉES

### LES QUESTIONNAIRES

Des analyses statistiques ont été effectuées pour :

- **Le recueil des questions ouvertes.** Selon le type de question ouverte, des analyses de fréquences par catégories sémantiques ou par valence positive, neutre ou négative ont été effectuées.
- **Les questions à choix multiple.** Des calculs de fréquences et des tableaux de contingences (croisements de variables) testés via le Chi carré ont été effectués.
- **Les EVA.** Des ANOVA ont été effectuées sur ce type de données. Pour permettre une comparaison entre les trois groupes (équipe éducative, parents et élèves), nous avons assemblé les différents groupes composant l'équipe éducative (enseignant, éducateur gradués et spécialistes) en un seul groupe. Comme les enseignants étaient plus nombreux (n=46), nous avons majoré le nombre d'éducateur gradués (n=12) et des spécialistes (n=14) pour obtenir trois groupes de 46. Afin de maintenir identiques les moyennes et les écarts types des éducateurs gradués et des spécialistes, nous avons ajouté aux données recueillies une série de valeurs définies comme suit : 50% de valeurs égales à la moyenne plus un écart type et 50% de valeurs égales à la moyenne moins un écart type. En procédant de la sorte, nous avons obtenu une moyenne et un écart type pour l'ensemble de l'équipe éducative représentant l'opinion des trois groupes sans qu'un groupe par son surnombre n'écrase l'opinion des deux autres groupes minoritaires.



## LES FOCUS GROUPS

A partir des discussions enregistrées et transcrites, une analyse de contenu a été réalisée avec l'objectif de structurer le contenu. Les parties portant sur les exigences et l'évaluation ont été au centre de l'analyse. Vu le volume du matériel, une approche déductive a été favorisée tout en laissant place à la catégorisation inductive. En référence à l'approche de Reinholfer, des catégories formelles ont été définies représentant des dimensions thématiques ouvertes telles que : exigences envers l'élève, approches de promotion, redoublement, réorientation, rôle des socles de compétences ; autoévaluation des élèves. Lors du codage, ces catégories ont été « remplies » avec des contenus, concrètement des constats ainsi que, des avis et demandes en lien avec les exigences, la promotion, etc., trouvés dans le matériel (Reinholfer, 2005). Les séquences codées ont été résumées et paraphrasées (en langue française).

Comme il ne s'agit pas de cibler certains groupes ou intervenants, un résumé général des six groupes est donné. Les contributions gagnent leur importance par le fait que ce sont des membres de l'équipe éducative du lycée qui les font.

# **ANALYSE DES DONNEES**

## LES INFORMATIONS GÉNÉRALES

### L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE

#### Les enseignants

Les enseignants : 46 sur 69 ont complété le questionnaire, soit un taux de participation de 67%.

Entrée en fonction des enseignants au LE :

- 24.4% (n = 11) en 2005-2006 ;
- 33.3% (n = 15) en 2006-2007 ;
- 15.6 % (n = 7) en 2007-2008 ;
- 17.8 % (n = 8) en 2008-2009 et
- 8.9% (n = 4) en 2009-2010.

Parmi eux, 42.2% (n = 19) sont des enseignants fonctionnarisés et 57.8% (n = 26) des chargés de cours ou stagiaires. 76.1% (n = 35) ont un contrat à durée indéterminée et 19.6% (n = 20.5) ont un contrat à durée déterminée.

Si 33.3 % (n = 15) ont débuté leur carrière au LE, 27.7% (n = 12) avaient déjà travaillé dans une autre institution, 13.3% (n = 6) dans deux autres, 20 % (n =9) dans trois autres et 6.7% (n = 3) dans plus de trois institutions.

8.9% (n = 4) des enseignants ont moins d'un an d'expérience ; 6.7 % (n = 3) un an d'expérience ; 13.3% (n = 6) deux ans d'expérience ; 13.3% (n = 6) trois ans d'expérience ; 15.6% (n = 7) quatre ans d'expérience ; 26.7% (n = 12) de cinq à neuf ans d'expérience ; 8.9% (n = 4) de dix à quatorze ans d'expérience et 6.7 % (n = 3) 15 ans et plus.

Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons constater dans quel(s) régime(s) et niveau(x) du cycle inférieur les enseignants ont été engagés depuis leur arrivée au lycée Ermesinde.

**Tableau 1 : Régimes et niveaux du cycle inférieur pour lesquels les enseignants ont été engagés depuis leur arrivée au lycée Ermesinde**

Régimes	7 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
Préparatoire	41.3% (n = 19)	37% (n = 17)	21.7% (n = 10)	/
Technique	71.7% (n = 33)	73.9% (n = 34)	65.2% (n = 30)	2.2%/ n=1 <sup>4</sup>
Professionnel (technique)	8.7%(n=4) <sup>5</sup>	10.9% (n=5) <sup>6</sup>	37% (n = 17)	/
Classique	71.7% (n = 33)	69.6% (n = 32)	54.3% (n = 25)	47.8% (n = 22)

<sup>4</sup> Il n'existe pas de 4<sup>e</sup> technique, nous pensons qu'il s'agit d'une erreur de réponse.

<sup>5</sup> Il n'existe ni de 7<sup>e</sup> ni de 6<sup>e</sup> professionnelle, nous pensons qu'il s'agit d'une erreur de réponse.

<sup>6</sup> Voir référence 5.

Depuis leur arrivée au LE, 15.6% (n = 7) ont enseigné deux branches distinctes, 33.3% (n = 15) en ont enseignées trois, 33.3 % (n = 15) en ont enseignées quatre ; 8.9% (n = 4) en ont enseignées cinq, 6.7 % (n = 3) en ont enseignées six et 2.2 % (n = 1) ont enseigné sept branches distinctes.

### Les éducateurs gradués

Les éducateurs gradués : 12 sur 14 ont complété le questionnaire, soit un taux de participation de 86%.

Six éducateurs gradués sont entrés en fonction au LE en 2005-2006, six en 2007-2008, un en 2008-2009 et un en 2009-2010.

Sept parmi eux ont exercé pour la première fois au LE, cinq ont travaillé dans une autre institution et deux ont travaillé dans deux autres institutions. Quatre éducateurs gradués ont moins d'un an d'expérience, deux ont une année d'expérience, trois en ont quatre et trois ont de cinq à neuf ans d'expérience.

Dans le tableau 2 ci-dessous, nous pouvons constater dans quel(s) régime(s) et niveau(x) du cycle inférieur les éducateurs gradués ont été engagés depuis leur arrivée au lycée Ermesinde

**Tableau 2 : Régimes et niveaux du cycle inférieur pour lesquels les éducateurs gradués ont été engagés depuis leur arrivée au lycée Ermesinde**

Régimes	7 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
Préparatoire	64.3% (n = 9)	64.3% (n =9)	64.3% (n =9)	/
Technique	71.4% (n = 10)	85.7% (n =12)	85.7% (n =12)	/
Professionnel (technique)	21.4% (n = 3) <sup>7</sup>	35.7% (n = 5) <sup>8</sup>	57.1% (n = 8)	/
Classique	71.4% (n =10)	85.7% (n = 12)	78.5% (n = 12)	28.6% (n =4)

### Les spécialistes

Les spécialistes: 14 sur 23 ont complété le questionnaire, soit un taux de participation de 61%.

Sept spécialistes sont entrés en fonction au LE en 2005-2006, quatre spécialistes en 2006-2007, trois en 2007-2008 et un en 2008-2009.

Huit spécialistes ont exercé pour la première fois au LE, un a travaillé dans une autre institution, deux ont travaillé dans deux autres institutions et quatre dans plus de trois institutions.

Un spécialiste a un an d'expérience, deux spécialistes en ont deux ans, trois en ont trois ans, quatre en ont quatre ans. Deux ont de cinq à neuf ans d'expérience et trois ont quinze ans et

<sup>7</sup> Voir référence 5.

<sup>8</sup> Voir référence 5.

plus. La plupart des spécialistes (n=14) pratiquent une autre activité que l'enseignement. Sept d'entre eux encadrent des travaux personnels. Les parents

Les parents ont participé à 40% (136 parents sur 343)

La majorité des questionnaires ont été remplis par les mères (78 %, n = 104). La nationalité des parents est principalement luxembourgeoise (73% des mères et 77% des pères). La langue la plus fréquemment parlée est le luxembourgeois (75%). 35% des familles parlent une deuxième langue chez eux.

44% des élèves vivent dans un autre mode familial qu'avec leurs deux parents.

88% (n=86) des pères et 28% (n = 42) des mères travaillent à temps plein, 33% (n = 35) des mères travaillent à partiel.

52% (n= 70) des parents ont plus de 251 livres chez eux.

### Motivations et attentes à la base du choix de l'école

Pour connaître les motivations et attentes à la base du choix de l'école, nous avons soumis des propositions aux parents. Parmi celles-ci, les propositions les plus motivantes sont par ordre d'importance :

- L'encadrement par une équipe pédagogique et son tuteur,
- Les « activités complémentaires » offertes par l'établissement,
- La prise en charge plus individualisée de leur enfant,
- La taille à dimension humaine de l'école (petite école),
- Le fait que les adolescents vivent et apprennent ensemble,
- L'enseignement de l'éducation aux valeurs (valeurs sociales, respect d'autrui).

Les propositions qui ont le moins motivé les parents sont :

- Leur enfant ne se sentait pas bien dans l'ancienne école,
- Ils espéraient une réorientation de leur enfant vers un autre régime d'études,
- Ils espéraient un autre environnement social,
- Leur enfant était sous-stimulé dans son ancienne école,
- Leur enfant était surmené dans son ancienne école.

### LES ÉLÈVES

Les élèves ont participé à 94% (357 sur 379)

53% (n = 187) des élèves sont de sexe masculin et 47% (n = 167) féminin

Répartition des âges des élèves:

- moins de douze ans : 1% (n = 3) ;
- douze ans : 1% (n = 5) ;
- treize ans : 25% (n = 89) ;
- quatorze ans : 25% (n = 89) ;
- quinze ans : 26% (n = 92) ;

- seize ans : 18% (n = 64) ;
- dix-sept ans : 4% (n = 13) ;
- dix-huit ans : 1% (n = 2).

2% (n = 6) des élèves sont entrés au LE en 2005-2006 ; 13% (n = 45) en 2006-2007 ; 22% (n = 78) en 2007-2008 ; 31% (n = 109) en 2008-2009 ; 33% (n = 115) en 2009-2010.

45% (n = 158) des élèves suivent la formation classique, 41% (n = 147) la formation technique et 14% (n = 50) la formation préparatoire.

38% (n = 135) des élèves ont redoublé au moins une année antérieure durant le primaire (14 en 1ère ; 13 en 2ème ; 25 en 3ème ; 10 en 4ème ; 11 en 5ème ; 3 en 6ème) et /ou en secondaire (32 en 7ème ; 28 en 6ème ; 12 en 5ème ; 2 en 4ème).

Les cours préférés des élèves sont :

- les cours de sport et santé : choisis 141 fois (dont 67 fois en premier choix),
- les mathématiques : choisies 136 fois (dont 58 fois en premier choix) et,
- le français : choisi 136 fois (dont 69 fois en premier choix).

## RÉSULTATS DES QUESTIONS CENTRALES, OBJETS D'ÉVALUATION

### LE RESPECT DES CAPACITÉS ET DES ASPIRATIONS DES ÉLÈVES

#### La différenciation des apprentissages

L'analyse de l'auto-évaluation des enseignants à différencier leur enseignement, montre que :

- La compétence évaluée « très bon accord » est :
  - L'utilisation du matériel pédagogique.
- Les compétences évaluées « bon accord » sont :
  - La prise en compte et la vérification des préalables des élèves et la proposition d'activités cohérentes avec ces prérequis.
  - L'accent mis sur le développement de connaissances, de démarches d'apprentissage et de réflexion et de perceptions positives.
  - La variation des méthodes et des modes de regroupement.
- Les compétences évaluées « accord satisfaisant » sont :
  - La création annuelle d'une banque de matériel d'exploration et de supports visuels.
  - Le modèle de gestion de la classe permettant à chaque élève d'adapter son temps d'apprentissage.

## Compétences transversales : compétences sociales

Nous avons regroupé les résultats selon les quatre dimensions suivantes :

- L'adhésion et l'adaptation aux buts et aux exigences de la formation ;
- La mise en œuvre et en évidence des connaissances et des compétences ;
- La façon d'être avec les autres, relations et collaboration ;
- Les liens entre compétences sociales et parcours/résultats scolaires des apprenants.

### *L'adhésion et l'adaptation aux buts et aux exigences de la formation*

La majorité de l'équipe éducative estime que les élèves savent assez bien à quoi servent l'école et la formation. De même, ils savent bien ce que l'équipe éducative attend d'eux. Notons toutefois que 43 % des spécialistes estiment que leurs élèves ne savent pas assez bien à quoi servent l'école et la formation.

Parmi les différentes propositions concernant l'importance donnée aux buts de la formation (voir tableau 3) nous remarquons que les enseignants estiment comme très important le fait de :

**Tableau 3 : Compétences sociales : adaptation et adhésion aux buts et aux exigences de la formation**

	enseignants	éducateurs gradués	spécialistes	élèves
Les élèves savent à quoi servent l'école et la formation	75% assez bien	82% assez bien	43% assez bien 43% pas assez bien	57% très bien 40% assez bien
Les élèves savent ce que l'équipe éducative attend d'eux	81% assez bien	73% assez bien	57% très bien 43% assez bien	35% très bien 54% assez bien
Importance donnée aux buts suivants de la formation ...				
• Faire apprendre l'ordre et la discipline en classe	47% très important 50% important	45% très important 55% important	43% très important 57% important	31% très important 56% important
• Transmettre des connaissances et compétences dans les différentes branches scolaires	83% très important	55% très important 45% important	71% très important	44% très important 48% important
• Préparer les élèves à une activité professionnelle	56% très important 31% important	73% très important	43% très important 43% important	66% très important 25% important
• Permettre aux élèves d'apprendre à mieux vivre ensemble	64% très important 36% important	90% très important	71% très important	50% très important 41% important
• Favoriser l'orientation professionnelle des élèves	67% très important 28% important	82% très important	57% très important 43% important	63% très important 30% important
• Préparer les élèves à leur rôle de citoyen	67% très important 31% important	82% très important	86% très important	31% très important 42% important
• Aider les élèves à sentir qu'ils ont de la valeur	83% très important	82% très important	86% très important	50% très important 31% important
• Aider les élèves à trouver leur place dans leur vie en général	67% très important 33% important	82% très important	100% très important	53% très important 34% important

- Transmettre des connaissances et compétences dans les différentes branches scolaires.
- Aider les élèves à sentir qu'ils ont de la valeur.
- Aider les élèves à trouver leur place dans leur vie en général.

Les éducateurs gradués considèrent comme très important le fait de :

- Permettre aux élèves d'apprendre à mieux vivre ensemble.
- Favoriser l'orientation professionnelle des élèves.
- Préparer les élèves à leur rôle de citoyen.
- Aider les élèves à sentir qu'ils ont de la valeur.
- Aider les élèves à trouver leur place dans leur vie en général.

Ce qui est important pour les spécialistes est de :

- Aider les élèves à trouver leur place dans leur vie en général.
- Aider les élèves à sentir qu'ils ont de la valeur.
- Préparer les élèves à leur rôle de citoyen.

Les élèves considèrent estiment important le fait de :

- Les préparer à une activité professionnelle.
- De favoriser leur orientation professionnelle.
- Les aider à trouver leur place dans leur vie en général.

Plus de 90% des élèves estiment qu'ils :

- respectent les exigences et les règles de l'école et de la formation par rapport au travail demandé ;
- respectent les exigences et les règles de l'école et de la formation dans le cadre des relations avec les autres.

En général, l'équipe éducative estime qu'au moins  $\frac{3}{4}$  des élèves pensent respecter les exigences et les règles de l'école et de la formation par rapport au travail demandé et les règles de l'école et de la formation dans le cadre des relations avec les autres.

**Tableau 4: Compétences sociales : adaptation et adhésion aux buts et aux exigences de la formation**

	enseignants	éducateurs gradués	spécialistes
Les élèves respectent les exigences et les règles de l'école et de la formation par rapport au travail demandé	58% : 3/4 disent oui 28% : 1/2 dit oui	73% : 3/4 disent oui 27% : 1/2 dit oui	71% : 3/4 disent oui 29% : 1/2 dit oui
Les élèves respectent les exigences et les règles de l'école et de la formation dans le cadre des relations avec les autres	31% : presque tous disent oui 56% : 3/4 disent oui	100% : 3/4 disent oui	71% : 3/4 disent oui



### La mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences

On a demandé aux élèves s'ils avaient du plaisir à mettre en œuvre leurs connaissances et compétences par rapport au travail demandé et dans le cadre des relations avec les autres. Plus de 90% des élèves ont répondu « oui ».

De même, on a demandé à l'équipe éducative d'estimer selon eux la part d'élèves susceptibles d'avoir du plaisir à mettre en œuvre leurs connaissances et compétences par rapport au travail demandé et dans le cadre des relations avec les autres.

La majorité de l'équipe éducative estime que plus de la moitié des élèves est dans cette situation (voir tableau 5).

Par ailleurs, que ce soit l'équipe éducative ou les élèves, ils estiment que lorsque les élèves rencontrent un obstacle ou un problème, ils sont le plus souvent actifs et entreprenants.

**Tableau 5: Compétences sociales : la mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences**

	<b>enseignants</b>	<b>éducateurs gradués</b>	<b>spécialistes</b>	<b>élèves</b>
Les élèves ont du plaisir à mettre en œuvre leurs connaissances et compétences				
- Par rapport au travail demandé	64% : 3/4 disent oui 19% : 1/2 dit oui	73% : 3/4 disent oui 27% : 1/2 dit oui	29% : presque tous disent oui 57% : 3/4 disent oui	92% répondent oui
- Dans le cadre des relations avec les autres	28% : presque tous disent oui 56% : 3/4 disent oui	82% : 3/4 disent oui	43% : presque tous disent oui 28% : 3/4 disent oui 28% : 1/2 dit oui	95% répondent oui
Quand les élèves rencontrent un obstacle ou un problème, ils sont actifs et entreprenants	64% le plus souvent 31% parfois	82% le plus souvent 18% parfois	57% le plus souvent 43% parfois	26% toujours 59% le plus souvent

En ce qui concerne l'esprit critique, on constate une différence d'appréciation entre élèves et équipe éducative. Alors que 92% des élèves estiment faire preuve d'esprit critique pour se faire leur propre opinion, l'équipe éducative et surtout les spécialistes estiment que les élèves sont beaucoup moins nombreux à en faire preuve.

Que ce soit par rapport au travail demandé ou dans le cadre des relations avec les autres, l'équipe éducative et les élèves estiment que ces derniers :

- acceptent assez facilement les responsabilités dans le cadre de la classe ou de la formation ;
- mettent en pratique assez facilement les responsabilités dans le cadre de la classe ou de la formation ;
- proposent de temps à autre des initiatives utiles à la bonne marche de la classe et des activités pédagogiques.

**Tableau 6: Compétences sociales : la mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences**

	enseignants	éducateurs gradués	spécialistes	élèves
Les élèves font preuve d'esprit critique pour se faire leur propre opinion	56% : 3/4 disent oui 25% : 1/2 dit oui	64% : 3/4 disent oui 27% : 1/2 dit oui	29% : 3/4 disent oui 57% : 1/2 dit oui	92% répondent oui
Les élèves acceptent les responsabilités dans le cadre de la classe ou de la formation				
• Par rapport au travail demandé	89% assez facil.	100% assez facil.	71% assez facil. 29% pas très facil.	30% très facil. 58% assez facil.
• Dans le cadre des relations avec les autres	81% assez facil.	82% assez facil.	86% assez facil.	43% très facil. 51% assez facil.
Les élèves mettent en pratique les responsabilités dans le cadre de la classe ou de la formation				
• Par rapport au travail demandé	78% assez facil.	55% assez facil. 45% pas très facil.	71% assez facil. 29% pas très facil.	36% très facil. 51% assez facil.
• Dans le cadre des relations avec les autres	75% assez facil.	55% assez facil. 45% pas très facil.	71% assez facil. 29% pas très facil.	46% très facil. 45% assez facil.
Les élèves proposent des initiatives utiles à la bonne marche de la classe et des activités pédagogiques				
• Par rapport au travail demandé	31% souvent 58% de temps à autre	82% de temps à autre	43% souvent 43% de temps à autre	28% souvent 45% de temps à autre
• Dans le cadre des relations avec les autres	33% souvent 56% de temps à autre	36% souvent 55% de temps à autre	29% souvent 43% de temps à autre	36% souvent 45% de temps à autre

### *La façon d'être avec les autres, relations et collaboration*

L'équipe éducative juge importantes les relations que les élèves ont entre eux :

- Par rapport au travail demandé.
- Dans le cadre des relations avec les autres

**Tableau 7 : Compétences sociales : la façon d'être avec les autres, relations et collaboration**

	<b>enseignants</b>	<b>éducateurs gradués</b>	<b>spécialistes</b>	<b>élèves</b>
L'équipe pédagogique juge importantes les relations que les élèves ont entre eux				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Par rapport au travail demandé</li> </ul>	78% très important	75% très important	62% très important	/
Les élèves estiment important d'entretenir les relations avec les autres				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Par rapport au travail demandé</li> </ul>	28% : presque tous disent oui 50% : 3/4 disent oui	73% : 3/4 disent oui	29% : presque tous disent oui 57% : 3/4 disent oui	86% répondent oui
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dans le cadre des relations avec les autres</li> </ul>	53% : presque tous disent oui 36% : 3/4 disent oui	45% : presque tous disent oui 45% : 3/4 disent oui	43% : presque tous disent oui 57% : 3/4 disent oui	92% répondent oui
Les élèves communiquent clairement ce qu'ils veulent dire	72% assez facil.	18% très facil. 64% assez facil. 18% pas très facil.	100% assez facil.	33% très facil. 55% assez facil.
Les élèves collaborent dans le cadre du travail en groupe	78% assez facil.	55% assez facil. 36% pas très facil.	57% assez facil. 29% pas très facil.	52% très facil. 37% assez facil.
Les élèves émettent des critiques de façon positive et constructive	19% toujours 64% le plus souvent	73% le plus souvent	43% le plus souvent 57% parfois	22% toujours 59% le plus souvent

On a demandé aux élèves s'ils estimaient important d'entretenir des relations avec les autres par rapport au travail demandé. 86% d'entre eux ont répondu : « oui ».

On a demandé à l'équipe éducative d'estimer selon eux la part d'élèves susceptibles de juger important d'entretenir des relations avec les autres par rapport au travail demandé.

Enseignants et spécialistes répondent que cela concerne de  $\frac{3}{4}$  à presque tous les élèves.

Les éducateurs gradués ont une évaluation un peu moins positive : 73% d'entre eux pensent que  $\frac{3}{4}$  des élèves estiment important d'entretenir des relations avec les autres.

En général, l'équipe éducative et les élèves partagent la même opinion positive sur le fait que :

- les élèves communiquent clairement ce qu'ils veulent dire.
- Les élèves collaborent dans le cadre du travail en groupe.
- Les élèves émettent souvent des critiques de façon positive et constructive.

### **Les liens entre compétences sociales et parcours/résultats scolaires des élèves**

En général, l'équipe éducative estime qu'une relation entre les compétences sociales des élèves et les résultats scolaires existe, ainsi qu'une relation entre les compétences sociales des élèves et leur orientation dans le cursus de formation. Les spécialistes sont plus modérés dans ces affirmations (voir tableau 4).

**Tableau 8 : Compétences sociales : liens entre compétences sociales et parcours/résultats scolaires des élèves**

	<b>enseignants</b>	<b>éducateurs gradués</b>	<b>spécialistes</b>	<b>élèves</b>
Il y a une relation entre les compétences sociales des élèves et les résultats scolaires	20% oui 58% plutôt oui	33% oui 58% plutôt oui	43% plutôt oui 48% non ou plutôt non	/
Il y a une relation entre les compétences sociales des élèves et leur orientation dans le cursus de formation	22% oui 49% plutôt oui	75% plutôt oui	57% plutôt oui 29% je ne sais pas	/

### **L'éducation aux valeurs en tant que branche interdisciplinaire**

Le taux de participation est de 52% (n=17)

#### *La prise en considération de l'intégration de l'actualité et des intérêts des élèves dans le cours : analyse des thèmes mentionnés*

72 thèmes ont été proposés par les 17 enseignants soit en moyenne 4,2 thèmes par enseignant.

Plusieurs propositions ont été posées aux enseignants pour évaluer la prise en considération de l'intégration de l'actualité et des intérêts des élèves dans le cours. Les enseignants avaient la possibilité de choisir plusieurs propositions :

- 56 des thèmes mentionnés étaient prévus dès le début du trimestre (repris dans « matières à aborder ») ;
- 42 des thèmes mentionnés étaient des thèmes d'actualité ;
- 62 des thèmes mentionnés émanaient de l'intérêt d'un élève/des élèves ;

Le temps consacré aux différents thèmes abordés par les titulaires du cours était de :

- Les  $\frac{3}{4}$  du cours de l'année sont consacrés aux thèmes prévus et repris dans « Matières à aborder » pour 9 des titulaires.
- La  $\frac{1}{2}$  du cours de l'année est consacrée aux thèmes abordés en tant que réaction à l'actualité pour 8 des titulaires.
- La  $\frac{1}{2}$  du cours de l'année est consacrée aux thèmes abordés en tant que réaction à l'actualité, explicitement sollicités par un ou des élèves pour 7 des titulaires.

#### *Les intervenants invités aux cours*

Sur 17 des titulaires, 14 ont invité un intervenant au cours.

Les intervenants ont été invités pour :

- compléter les savoirs et les compétences du titulaire du cours ;
- apporter leur opinion, leur perspective, leur témoignage personnel ;
- aider à organiser ou bien à mettre en place une activité au sein de la classe.

86,4% des intervenants ont été invités sur l'initiative de l'enseignant ou du titulaire du cours et 22,7% sur l'initiative d'un élève / des élèves.

### Les résultats : l'école à plein temps : l'alternance entre cours, études et activités complémentaires pour les élèves

L'équipe éducative, les élèves et les parents ont des avis divergents concernant l'école à plein temps (voir tableau 7). En général, les parents jugent l'alternance entre cours, études et activités complémentaires plus favorablement que ne le font l'équipe pédagogique et les élèves eux-mêmes.

Tableau 9 : L'alternance entre cours, études et activités complémentaires pour les élèves.

L'alternance entre cours, études et activités complémentaires pour les élèves ...	de l'équipe éducative	des parents	des élèves	Statistique
... est bien pensée et organisée	5.7 (±2.7)	7.6 (±2.1)	6.3 (±2.7)	***
... est favorable à un meilleur apprentissage	6.5 (±2.3)	7.7 (±2.1)	6.4 (±2.7)	***
... est épanouissante	6.6 (±2.3)	7.4 (±2.3)	6.2 (±2.7)	***
... est plus fatigante que dans les écoles classiques	6.7 (±2.6)	5.1 (±3.3)	5 (±3.3)	***
... est en accord avec le rythme chrono-biologique du jeune	5 (±2.4)	7.1 (±2.3)	5.7 (±3)	***
... efface les différences entre élèves au niveau de l'engagement parental dans le suivi des devoirs à domicile	6.7 (±2.1)	6.7 (±2.5)	7.5 (±2.5)	***
... génère une quantité de travail difficilement gérable	5.5 (±2)	3.8 (±3)	4.6 (±3)	***
... génère des journées trop longues	6.6 (±2.6)	4.7 (±2.9)	6 (±3.2)	***

Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$ .

Pour la plupart des propositions que nous pouvons lire au tableau 7 nous pouvons constater que l'ensemble des réponses de l'équipe éducative se situe entre un accord faible à satisfaisant.

En ce qui concerne les parents, leurs réponses se situent entre un accord faible et un bon accord avec les propositions. Soulignons que les propositions « génère une quantité de travail difficilement gérable » et « génère des journées trop longues » sont des propositions à valence négative. Par conséquent le fait qu'ils ont répondu en désaccord, montre qu'ils ne considèrent pas que l'alternance entre cours, études et activités complémentaires pour les élèves génère une grande quantité de travail ou des journées trop longues.

L'ensemble des réponses des élèves se situe entre accord faible et accord satisfaisant. Les élèves considèrent également que l'alternance entre cours, études et activités complémentaires ne génère pas une grande quantité de travail. Par contre, en accord avec

l'équipe éducative, ils considèrent que cette alternance génère des journées plus longues, alors que les parents ne le pensent pas.

Des propositions similaires aux élèves ont été posées aux membres de l'équipe éducative concernant l'alternance entre cours, études et activités complémentaires.

Les trois groupes composant l'équipe éducative ont des avis semblables sauf pour deux propositions (voir tableau 8) :

- Les éducateurs gradués et les enseignants considèrent que l'alternance entre cours, études et activités complémentaires est *nettement favorable* à un meilleur encadrement alors que les spécialistes sont *moins convaincus*.
- Alors que les enseignants et les spécialistes ont un avis plutôt partagé, les éducateurs gradués considèrent nettement que l'alternance entre cours, études et activités complémentaires génère des journées trop longues.

Dans l'ensemble, ce sont les spécialistes qui semblent le moins favorable à l'alternance entre cours, études et activités complémentaires.

**Tableau 10 : L'alternance entre cours, études et activités complémentaires...**

	Enseignants	Educateurs gradués	Spécialistes	Statistiques
... est bien pensée et organisée	6.3 (±2.6)	5.6 (±1.9)	5.5 (±2.7)	
... est favorable à un meilleur encadrement de l'élève	8 (±1.8)	7.7 (±1.3)	6.3 (±1.9)	*
... est épanouissante	6.9 (±2.1)	6.2 (±2)	5.7 (±2.5)	
... est plus fatigante que dans les écoles classiques	6.8 (±3.2)	7.3 (±2.4)	5.5 (±2.7)	
... génère une quantité de travail difficilement gérable	5.5 (±3)	6.4 (±1.8)	5.9 (±2.2)	
... génère des journées trop longues	6.2 (±3.1)	8.2 (±1.9)	5 (±2.7)	*

Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*: les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.05$ .

## L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES

### L'équipe éducative, l'enseignement et l'encadrement intégrés des élèves

#### La coopération en équipe pédagogique en vue de l'encadrement de l'élève

Les réponses des enseignants et des éducateurs gradués concernant la coopération en équipe pédagogique en vue de l'encadrement de l'élève vont dans le même sens mais avec des niveaux d'accord la plupart du temps différents (voir tableau 9). Les réponses des éducateurs gradués varient de « en désaccord » à « en bon accord » alors que les réponses des enseignants varient de « accord faible » à « en très bon accord ». Les enseignants sont

donc généralement plus en accord avec les propositions que ne le sont les éducateurs gradués.

**Tableau 11 : La coopération en équipe pédagogique en vue de l'encadrement de l'élève**

	Enseignants	Educateurs gradués	Statistiques
On est capable de se mettre d'accord entre collègues sur les grandes lignes d'une action à entreprendre lorsque cela s'avère nécessaire.	8.9 (±1.3)	7.8 (±0.8)	*
Les membres de l'équipe pédagogique collaborent ensemble pour favoriser l'amélioration des capacités d'apprentissage des élèves.	8.7 (±1.3)	7.3 (±1)	**
Les membres de l'équipe pédagogique collaborent ensemble pour favoriser le développement des compétences sociales des élèves.	8.6 (±1.4)	7.3 (±1.2)	*
Les enseignants et les éducateurs gradués modèrent ensemble la séance hebdomadaire de conseil de classe des élèves.	8.5 (±1.5)	6.5 (±1.4)	**
Les problèmes d'ordre pédagogique sont abordés en tant qu'équipe et non pas en tant que groupes distincts d'enseignants et d'éducateurs gradués.	8.4 (±1.9)	6.8 (±1.3)	*
Les membres de l'équipe pédagogique collaborent ensemble pour maintenir la continuité et la cohérence pédagogique entre les cours et les études.	8.2 (±1.5)	6.1 (±1.3)	**
Les membres de l'équipe pédagogique organisent ensemble les excursions ou voyages de classe.	7.4 (±2.8)	5 (±1.7)	*
Les membres de l'équipe pédagogique sont ouverts à l'observation et à la visite mutuelle des cours et des activités pédagogiques des collègues.	7.1 (±2.8)	5.8 (±3)	
Les membres de l'équipe pédagogique organisent ensemble des projets pédagogiques (vacances studieuses, projets sociaux, ...).	5.5 (±3)	3.1 (±1.3)	*

*Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*\*: les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$ ; \*\*:  $p < 0.01$ ; \*:  $p < 0.05$*

Les membres de l'équipe pédagogique collaborent ensemble pour :

- se mettre d'accord sur les grandes lignes d'une action à entreprendre lorsque cela s'avère nécessaire ;
- favoriser l'amélioration des capacités d'apprentissage ;
- favoriser le développement des compétences sociales des élèves ;
- modérer ensemble la séance hebdomadaire de conseil de classe des élèves.

Par contre, ils ne semblent pas organiser ensemble des projets pédagogiques (vacances studieuses, projets sociaux, ...).

La question « Il me semble bien connaître les élèves. J'ai une vue globale des élèves » a été posée à l'équipe éducative et aux élèves. L'équipe éducative croit très bien connaître les élèves ( $8 \pm 2.2$ ) alors que les élèves estiment que l'équipe éducative ne les connaît pas ( $3.1 \pm 3.3$ )

### La coopération entre collègues en vue de l'encadrement de l'élève

Dans l'ensemble des réponses aux questions, les enseignants sont plus en accord que les éducateurs gradués ou les spécialistes (voir tableau 10).

Contrairement aux enseignants, les éducateurs gradués et les spécialistes estiment que leurs compétences professionnelles ne sont pas suffisamment reconnues par leurs collègues.

Seuls les enseignants et les éducateurs gradués se sentent activement impliqués dans le cadre du travail d'orientation avec l'élève et considèrent que leur point de vue est considéré.

Les enseignants, les éducateurs gradués et les spécialistes sont faiblement d'accord pour dire qu'ils suivent les mêmes lignes directrices en matière de concept pédagogique (cohérence pédagogique pour un meilleur encadrement des élèves).

Tableau 12 : La coopération entre collègues en vue de l'encadrement de l'élève

	Enseignants	Educateurs gradués	Spécialistes	Statistiques
En général, mes compétences professionnelles sont reconnues et valorisées par mes collègues.	8.6 (±2)	6 (±2.9)	5.7 (±3.2)	***
Dans le cadre du travail d'orientation avec un élève, je suis impliqué(e) activement et mon point de vue est considéré.	8.5 (±1.7)	7.3 (±2.4)	3.9 (±2.7)	***
Lorsque c'est nécessaire, mes collègues et moi trouvons facilement des moments d'échange pour résoudre un problème.	7.2 (±2.3)	4.7 (±2.9)	6.5 (±2.3)	**
Lorsqu'une décision importante pour l'élève doit être prise, toute personne pouvant fournir des informations sur l'élève est invitée, y compris les spécialistes.	6.7 (±3.1)	5.5 (±2.6)	4.9 (±3)	
Les enseignants, les éducateurs gradués et les spécialistes suivent les mêmes lignes directrices en matière de concept pédagogique (Cohérence pédagogique pour un meilleur encadrement des élèves).	6.3 (±2.6)	5.8 (±3.1)	4.9 (±2.6)	

Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$  ; \*\* :  $p < 0.01$

### Évaluation du tutorat par les enseignants, les parents et les élèves

Les enseignants (tuteurs) sont en très bon accord sur le fait qu'ils :

- suivent de façon régulière l'évolution scolaire de l'élève et les lui communiquent,
- offrent un accompagnement régulier à l'élève en ce qui concerne son orientation,
- donnent à l'élève une occasion régulière d'autoévaluation.



Les parents partagent l'avis des enseignants, bien que leur accord soit moins fort. Par contre, les élèves rapportent un accord faible ou à peine satisfaisant concernant ces mêmes propositions (voir tableau 11).

**Tableau 13 : Evaluation du tutorat par les enseignants, les parents et les élèves**

	Enseignants	Parents	Elèves	Statistiques
Le tuteur suit de façon régulière l'évolution scolaire de l'élève et les lui communique.	8.8 ( $\pm 1.3$ )	7.8 ( $\pm 2.1$ )	6.8 ( $\pm 2.8$ )	***
Le tutorat offre un accompagnement régulier à l'élève en ce qui concerne son orientation	8.6 ( $\pm 1.8$ )	7.8 ( $\pm 2.1$ )	6.3 ( $\pm 2.9$ )	***
Le tutorat donne à l'élève une occasion régulière d'autoévaluation.	8.1 ( $\pm 1.9$ )	7.6 ( $\pm 2.1$ )	5 ( $\pm 3.1$ )	***

*Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$*

D'autres questions posées uniquement aux enseignants montrent que :

- Les tuteurs se sentent bien (7.7  $\pm$  2.3) encadrés par les membres de leur équipe.
- Par contre, ils se sentent faiblement (5.9  $\pm$  2.5) formés pour le mener à bien.

## La relation école-famille

### Communication école/famille

Les parents et l'équipe éducative partagent la même opinion positive sur les points suivants (voir tableau 12):

- Les contacts tuteurs-parents
- Le bulletin
- L'agenda
- Les réunions sur rendez-vous planifiées par l'équipe éducative
- Les réunions sur rendez-vous sollicitées par les parents
- Les fêtes, spectacles scolaires etc.

Ils partagent aussi la même opinion mais de manière négative cette fois pour les points suivants:

- Le Site internet
- Le « Bliedchen »
- Les dîners du jeudi soir
- Les parties communes des soirées des parents d'élève, qui ont lieu trois fois par an.

Par contre, ils n'ont pas la même opinion concernant :

- La revue du dossier orange par les parents lors de la remise trimestrielle du bulletin
- Les productions/travaux « tamponné(e)s ».

**Tableau 14 : Outils de communication utilisés entre l'école et les familles**

	Efficacité			Fréquence		
	équipe éducative	parents	Stat.	équipe éducative	parents	Stat.
Les contacts tuteurs-parents	7.7 (±2)	8.1 (±2)		6.4 (±2.1)	6.5 (±2.5)	
Le bulletin	7.5 (±2.3)	7.9 (±2)		6.7 (±2.1)	7.3 (±1.9)	*
La revue du dossier orange par les parents lors de la remise trimestrielle du bulletin	5.9 (±2.4)	6.6 (±2.7)	*	5.9 (±2.4)	6.6 (±2.7)	
L'agenda	7.7 (±1.9)	7.9 (±1.9)		7.4 (±2.3)	7.6 (±2.3)	
Les productions/travaux « tamponné(e)s »	6.9 (±1.8)	7.7 (±2.1)	***	6.4 (±2.3)	7.3 (±2.2)	**
Le Site internet	5.3 (±1.8)	5.7 (±2.7)		4.1 (±2.2)	4.6 (±2.9)	
Le « Bliedchen »	5.1 (±1.7)	6 (±2.6)	**	5.3 (±1.9)	5.6 (±2.9)	
<b><u>Rencontres individuelles</u></b>						
Les réunions sur rendez-vous planifiées par vous	7.5 (±2.1)	7.7 (±2.3)		4.8 (±2.8)	6.8 (±2.4)	***
Les réunions sur rendez-vous sollicitées par les parents	7.5 (±1.8)	7.5 (±2.4)		3.8 (±2.4)	5.3 (±3.1)	***
<b><u>Rencontres collectives à l'école</u></b>						
Les fêtes, spectacles scolaires etc.	7.6 (±2.1)	7 (±2.4)		5.7 (±2.8)	5.5 (±2.9)	
Les dîners du jeudi soir	6 (±1.9)	5.6 (±2.9)		3.7 (±2.6)	3.8 (±2.8)	
Les parties communes des soirées des parents d'élève, qui ont lieu trois fois par an	6.5 (±2.2)	6.2 (±2.8)		/	/	

Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$  ; \*\* :  $p < 0.01$  ; \* :  $p < 0.05$

### **Efforts de l'école pour impliquer les parents**

Dans l'effort de l'école pour impliquer les parents, des réponses convergentes entre les parents et l'équipe éducative ont été observées (voir tableau 13). Ces convergences ont été mises en évidence suite à des analyses statistiques qui n'ont révélé aucune différence significative entre les deux groupes.

L'effort de l'école pour impliquer les parents se fait en :

- Fournissant des informations :
  - Utilisables
  - Sur des thèmes intéressant les parents
  - Sur la supervision et l'aide en lien avec les travaux scolaires
  - Sur les attitudes à avoir pour chaque matière
  - Sur la façon d'aider les enfants en cas de lacunes
  - Sur les ressources disponibles en dehors de l'école

- Sur le comportement de l'enfant.

Cette convergence se porte aussi sur le fait que l'école se renseigne sur les points forts des enfants et qu'elle essaye de faciliter la communication avec les parents de langues étrangères.

**Tableau 15 : L'implication école-famille**

	<b>Equipe éducative</b>	<b>Parents</b>	<b>Statistiques</b>
Atteint toutes les familles qui veulent ou ont besoin d'informations en termes d'éducation ou d'aide, et pas seulement celles qui participent aux réunions à l'école.	6 (±2.4)	6.7 (±2.5)	*
S'assure que l'information transmise aux familles est fonctionnelle et utilisable.	6.5 (±2)	6.9 (±2.5)	
Questionne les familles sur des thèmes sur lesquels elles voudraient recevoir des informations.	6.1 (±2.1)	5.9 (±2.9)	
Se renseigne auprès des familles sur les points forts des enfants, leurs objectifs et leurs styles d'apprentissage.	5.7 (±2)	6.2 (±2.9)	
Fournit des informations aux familles en ce qui concerne la supervision, les échanges avec l'enfant et l'aide en lien avec les travaux scolaires.	6.2 (±1.9)	6.5 (±2.8)	
Fournit des informations aux familles en ce qui concerne les attitudes à avoir pour chaque matière scolaire.	6.4 (±2)	6.4 (±2.7)	
Fournit des informations aux familles en ce qui concerne la façon d'aider leur enfant dans les domaines au sein desquels des lacunes sont détectées.	6.5 (±2)	6.5 (±2.6)	
Sensibilise les familles à l'importance pour l'enfant de lire quotidiennement	5.9 (±2.4)	7.1 (±2.4)	***
Sensibilise les familles aux ressources disponibles en dehors de l'école qui sont susceptibles d'aider l'enfant dans ses apprentissages.	6 (±2.1)	6.1 (±2.8)	
S'informe auprès des parents des horaires qui leur conviendraient le mieux pour fixer les rencontres parent-enseignant-élève destinées à soutenir l'enfant dans ses apprentissages.	6.7 (±2.1)	7.4 (±2.6)	*
Pense à des solutions pour communiquer avec les parents qui ne s'expriment pas facilement (par écrit ou oralement) dans une des langues officielles du Luxembourg (luxembourgeois, français ou allemand).	6.4 (±2.1)	6.7 (±2.6)	
Fournit aux parents des informations claires et régulières sur le comportement de l'élève.	7.3 (±2)	7.5 (±2.3)	
Communique clairement aux parents quels sont les progrès ou lacunes de l'élève.	6.8 (±2.1)	7.8 (±2.1)	***
Sait où l'élève en est en termes de réussite ou d'échec et le communique clairement aux parents.	6.4 (±1.9)	7.6 (±2.4)	***

*Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$  ; \* :  $p < 0.05$*

Par ailleurs, des divergences d'opinion ont été révélées par des analyses statistiques entre les parents et l'équipe éducative en ce qui concerne le fait :

- D'atteindre toutes les familles qui veulent ou ont besoin d'informations en termes d'éducation ou d'aide, et pas seulement celles qui participent aux réunions à l'école
- De sensibiliser les familles à l'importance pour l'enfant de lire quotidiennement
- De s'informer auprès des parents des horaires qui leur conviendraient le mieux pour fixer les rencontres parent-enseignant-élève destinées à soutenir l'enfant dans ses apprentissages
- De communiquer clairement aux parents quels sont les progrès ou lacunes de l'élève
- De savoir où l'élève en est en termes de réussite ou d'échec et de le communiquer clairement aux parents.

En général, l'accord des parents par rapports aux propositions est plus élevé que celui de l'équipe éducative.

### *Sentiment d'implication des parents*

- Les parents se sentent les bienvenus dans cette école 8.4 ( $\pm 1.8$ ).
- L'équipe éducative se montre intéressée et coopérative lorsqu'elle discute de l'enfant. 8.2 ( $\pm 2$ )
- Les parents sont perçus comme d'importants partenaires éducatifs. 7.8 ( $\pm 2.3$ )
- Les membres de l'équipe pédagogique me contactent rapidement lorsqu'un problème (apprentissage ou comportement) se présente avec mon enfant. 7.5 ( $\pm 2.6$ )

### *Implication des parents en tant que partenaire de l'école*

Les parents s'impliquent :

- En étant présents aux rencontres parents-équipe éducative organisées par l'école
- De manière satisfaisante dans les différents comités ou activités de l'école 6.7 ( $\pm 2.5$ )

Mais par contre, ils ne trouvent pas très important de participer à l'élection des représentants du Comité des parents d'élèves du LE. Seulement 13% de parents ont participé à l'élection des représentants du Comité des parents d'élèves au LE.

### *Implication des parents par l'école*

Selon les parents, l'école les implique de la manière suivante :

- Les membres de l'équipe pédagogique les tiennent informés des réunions et des événements spéciaux à l'école. (8,1 $\pm$ 2.1)
- L'école les sollicite pour apporter leur soutien ou leur aide à l'école. (5,4 $\pm$ 3.2)
- Ils sont informés et leurs opinions sont demandées lors de décisions importantes en rapport avec l'enseignement et la vie scolaire au LE. (5,6 $\pm$ 3.1)

Selon les parents, ils sont peu sollicités pour soutenir ou aider l'école et leur opinion est peu demandée lors de décisions importantes en rapport avec l'enseignement et la vie scolaire au lycée Ermesinde.

## L'APPRENTISSAGE

### Projet scolaire

En ce qui concerne la participation active de l'élève à l'élaboration de son projet scolaire et personnel, la comparaison des réponses entre l'équipe éducative et les élèves (tableau 14) montre que :

- L'équipe éducative et les élèves partagent le même avis sur :

- Le plaisir éprouvé par les élèves à prendre en main leur projet et orientation scolaire.
- Le fait que l'équipe éducative est faiblement formée pour encadrer et accompagner les élèves dans leur décision d'orientation.

**Tableau 16 : Participation active de l'élève à l'élaboration de son projet scolaire et personnel/Orientation**

	équipe éducative	parents	élèves	Statist.
En général, les élèves ont du plaisir à prendre en main leur projet et orientation scolaire.	7 ( $\pm 1.5$ )		6.9 ( $\pm 2.2$ )	
Certains élèves éprouvent des difficultés à prendre en main leur projet et orientation scolaire.	6.7 ( $\pm 2.1$ )		3.3 ( $\pm 2.7$ )	***
En général, les élèves sont plus motivés aux cours, aux études et aux activités complémentaires lorsqu'ils participent activement à leur orientation scolaire.	7.7 ( $\pm 2$ )	7.8 ( $\pm 1.6$ )	6.4 ( $\pm 2.6$ )	***
Le personnel (enseignants, éducateurs gradués, spécialistes) se sent suffisamment bien formé pour encadrer et accompagner les élèves dans leurs décisions d'orientation.	5.7 ( $\pm 2.3$ )		6.1 ( $\pm 2.9$ )	
Les élèves et leurs parents sont activement impliqués dans les avis d'orientation et de promotion de fin d'année scolaire.	6.6 ( $\pm 2.1$ )	7.5 ( $\pm 2.3$ )	6.4 ( $\pm 2.8$ )	***

*Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$*

- L'équipe éducative et les élèves ne partagent pas le même avis sur :

- Le fait que certains élèves éprouvent des difficultés à prendre en main leur projet et orientation scolaire. Les élèves ne sont pas d'accord avec cette proposition, alors que l'équipe éducative est plutôt d'accord.
- Le fait que les élèves sont plus motivés aux cours, aux études et aux activités complémentaires lorsqu'ils participent activement à leur orientation scolaire. L'équipe éducative est en bon accord avec cette proposition alors que les élèves sont seulement d'accord. Les élèves reconnaissent être moins motivés que ne le pense l'équipe éducative.

La perception de l'implication active des élèves et des parents dans les avis d'orientation et de promotion de fin d'année est différente selon les groupes évalués. Elle est perçue :

- Satisfaisante pour l'équipe éducative et les élèves
- Bonne pour les parents.

## L'ENSEIGNEMENT

### Les branches interdisciplinaires – les projets à thème

L'évaluation des branches interdisciplinaires indique que :

Les enseignants et les éducateurs gradués estiment que :

- Le choix par l'équipe pédagogique d'un thème annuel et son exploitation favorise de manière satisfaisante la motivation des membres en ce qui concerne l'organisation des cours au sein des branches interdisciplinaires.
- Au sein de leur équipe pédagogique, ils sont capables d'organiser les cours dans les branches interdisciplinaires de façon à ce qu'un même thème ou sujet soit traité selon les différentes disciplines impliquées.

L'équipe pédagogique estime qu'en général, les élèves apprécient bien de prendre part activement aux cours relatifs aux branches interdisciplinaires. L'évaluation de la même proposition par les élèves montre que ceux-ci apprécient seulement de manière satisfaisante de prendre part activement au cours.

### La coopération et la participation des élèves au cours

– Les élèves et l'équipe pédagogique estiment de la même façon le fait que (tableau 15) :

- Les élèves s'impliquent rarement dans les cours dans lesquels ils n'ont pas pris d'engagement et de même, pour les cours à engagement obligatoire.
- Les élèves ne se montrent pas beaucoup plus attentifs en classe si c'est un camarade de classe qui présente ou explique. Dans ce cas, ils n'ont pas plus de facilités d'apprentissage.
- Les élèves engagés ou non semblent prendre du plaisir à coopérer dans les cours.

– Par contre, élèves et équipe pédagogique ont une appréciation différente sur le fait que :

- Depuis la mise en place des engagements obligatoires, l'échange entre élèves a augmenté.
- Les élèves engagés semblent investis dans les cours.

L'équipe pédagogique étant plus en accord avec ces deux propositions que ne le sont les élèves.

**Tableau 17 : la coopération et la participation des élèves au cours**

	<b>Equipe pédagogique</b>	<b>Elèves</b>	<b>Statistiques</b>
Depuis la mise en place des engagements obligatoires, l'échange entre élèves a augmenté	6.2 (±2.3)	5.4 (±2.9)	*
Les élèves s'impliquent régulièrement dans les cours dans lesquels ils n'ont pas pris d'engagement	5.1 (±2.6)	5.3 (±2.9)	
Les élèves engagés semblent investis dans les cours	6.9 (±2.1)	5.9 (±2.6)	***
Depuis la mise en place des engagements obligatoires, la participation des élèves aux cours a augmenté	5.4 (±2.2)	5.4 (±2.8)	
Les élèves se montrent plus attentifs en classe si c'est un camarade de classe qui présente ou explique	5.8 (±2.5)	6 (±2.7)	
Les élèves ont plus de facilités d'apprentissage si c'est un camarade de classe qui présente ou explique	5.6 (±2.3)	5.6 (±2.9)	
Les élèves engagés ou non semblent prendre du plaisir à coopérer dans les cours	6.4 (±2.1)	6.2 (±2.7)	

Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$  ; \* :  $p < 0.05$

### La coopération et la participation des élèves aux projets à thème

En interrogeant l'équipe pédagogique et les élèves sur la coopération et la participation des élèves aux projets à thème nous constatons que (tableau 16) :

- L'équipe pédagogique et les élèves sont d'accord pour dire que :
  - Les élèves d'une classe se retrouvent souvent dans les mêmes groupes de travail.
  - Les élèves engagés et non-engagés se retrouvent assez souvent dans les mêmes groupes de travail.
  - Les élèves choisissent rarement leur groupe en fonction des sujets qui y sont traités.

**Tableau 18 : la coopération et la participation des élèves aux projets à thème**

	<b>Equipe pédagogique</b>	<b>Elèves</b>	<b>Statistiques</b>
Les élèves s'investissent dans les travaux de groupe	6.3 (±1.6)	7 (±2.4)	**
Certains élèves d'une classe se retrouvent souvent dans les mêmes groupes de travail	7 (±2)	7.1 (±2.5)	
Elèves engagés et élèves non-engagés d'un cours se retrouvent souvent dans les mêmes groupes de travail	6.2 (±2.2)	6.5 (±2.7)	
Les élèves choisissent leur groupe en fonction des thèmes et des sujets qui y seront traités	5.4 (±2.2)	5.8 (±2.9)	

Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.01$ .

- Par contre, équipe pédagogique et élèves ont un avis différent sur le fait que les élèves s'investissent dans les travaux de groupe. Les élèves s'estiment plus investis que ne l'évalue l'équipe pédagogique.

## L'ÉVALUATION

### La reconnaissance et l'appréciation personnelle

De quelle manière la reconnaissance et l'appréciation personnelle des élèves (tableau 17) sont-elles perçues par l'équipe éducative, les parents et les élèves eux-mêmes ?

**Tableau 19 : la reconnaissance et l'appréciation personnelle**

	Equipe éducative	Parents	Elèves	Statistiques.
Dans cette école, on s'attend à ce que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes	8.7 (±1.6)	8.2 (±1.7)	7 (±2.5)	***
Cette école offre un environnement très stimulant favorisant l'épanouissement de l'élève	8.7 (±1.2)	8.1 (±1.9)	6.6 (±2.9)	***
Dans cette école, on sent que la réussite des élèves est au cœur des priorités de l'équipe éducative	8.5 (±1.6)	7.7 (±2.3)	6.5 (±3)	***
Les élèves peuvent vraiment recevoir une bonne éducation dans cette école	8.3 (±1.6)	8 (±2)	6.9 (±2.7)	***
Les enseignants, les éducateurs gradués et les spécialistes réalisent l'effort que font les élèves	7.4 (±1.8)	7.8 (±2)	6.2 (±2.8)	***
En général, les élèves trouvent intéressant ce qu'ils apprennent dans cette école	7.2 (±1.6)	7.7 (±1.8)	6.9 (±2.7)	**
Les élèves peuvent vraiment apprendre à leur rythme dans cette école	7 (±1.9)	7.5 (±2.2)	6.4 (±3)	***
Dans cette école, on sent qu'il est important pour les élèves d'étudier et d'obtenir un diplôme	6.8 (±2.1)	/	8.6 (±1.9)	***

*Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$  ; \*\* :  $p < 0.01$*

Alors que les élèves ont une évaluation différente, il y a généralement bon accord entre équipe éducative et parents sur l'évaluation des points suivants (les parents et équipe éducative étant très satisfaits alors que les élèves sont simplement satisfaits) :

- Dans cette école, on s'attend à ce que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes.
- Cette école offre un environnement favorisant l'épanouissement de l'élève.
- Les élèves peuvent vraiment apprendre à leur rythme et recevoir une bonne éducation et trouvent intéressant ce qu'ils apprennent.
- la réussite des élèves est au cœur des priorités de l'équipe éducative et on s'attend à ce que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes.
- Les enseignants, les éducateurs gradués et les spécialistes réalisent l'effort que font les élèves.
- En général, les élèves trouvent intéressant ce qu'ils apprennent dans cette école.



- Les élèves peuvent vraiment apprendre à leur rythme dans cette école.

Par contre, les élèves évaluent comme très important le fait d'étudier et d'obtenir un diplôme alors que l'équipe pédagogique pense que les élèves y accordent une importance seulement modérée.

### Repères utilisés pour l'évaluation des élèves

Que ce soit au cours du processus d'apprentissage ou en fin du processus d'apprentissage (tableau 18), enseignants et éducateurs gradués sont d'accord pour dire qu'ils se réfèrent :

- souvent
  - aux critères individuels en fonction des engagements et intérêts des élèves liés à leur souhait de formation
- quelques fois
  - aux compétences définies dans le règlement grand-ducal
  - à l'expérience de collègues expérimentés
- peu souvent
  - aux socles de compétences définis par le MENFP
  - aux critères individuels négociés entre élève et équipe pédagogique.

Ils ont par contre un avis différent (tableau 18) pour ce qui concerne leur expérience personnelle et les productions et tests dans le dossier d'apprentissage, les enseignants estimant qu'ils l'utilisent souvent alors que les éducateurs gradués l'utiliseraient peu souvent.

**Tableau 20 : Repères utilisés pour l'évaluation des élèves**

	Au cours du processus d'apprentissage			En fin du processus d'apprentissage		
	enseignants	Educateurs gradués	Stat.	Enseignants	Educateurs gradués	Stat.
compétences définies dans le règlement grand-ducal	5.9 (±2.7)	6.2 (±1.1)		6.2 (±2.7)	5.9 (±1.2)	
expérience personnelle	7.2 (±2.1)	5.8 (±1.2)	*	7 (±2.3)	5 (±1.2)	*
expérience de collègues expérimentés	6.1 (±2.1)	5.8 (±0.8)		6.3 (±2)	5.4 (±0.9)	
socles de compétences définis par le MENFP	4.7 (±2.7)	4.9 (±0.9)		4.8 (±2.7)	5.2 (±0.9)	
critères individuels négociés entre élève et équipe éducative	5.9 (±2.6)	5.6 (±0.9)		6 (±2.6)	5.9 (±0.8)	
critères individuels fonction des engagements et intérêts des élèves liés à leur souhait de formation	7.2 (±1.7)	6.6 (±0.9)		6.9 (±2.1)	6.8 (±0.8)	
productions et tests dans le dossier orange	6.9 (±2)	5.3 (±1.2)	*	7.6 (±2)	5.6 (±1.2)	**

*Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*: les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.01$ ; \* :  $p < 0.05$*

### Repères utilisés dans le cadre des cours et des études

Dans le cadre des cours et des études les enseignants et les éducateurs gradués se réfèrent (tableau 21):

- Essentiellement à leur expérience personnelle
- De manière satisfaisante aux compétences définies dans le règlement grand-ducal sur le fonctionnement du lycée (grille de compétences définie par le LE)
- De manière satisfaisante également, à l'expérience de collègues expérimentés
- Et faiblement aux socles de compétences définis par le MENFP.

**Tableau 21 : Repères utilisés dans le cadre des cours et des études**

	Enseignants	Educateurs gradués	Stat.
Compétences définies dans le règlement grand-ducal	6.6± 2.7	6.3± 1.9	
Expérience personnelle	7.9± 1.6	7.6±1.6	
Socles de compétences définis par le MENFP	5.2± 2.8	4.6± 2.1	
Expérience de collègues expérimentés	6.6±2.2	5.9± 1.8	

*Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. Aucune différence statistique entre les groupes.*

### Les socles de compétences : Comment les enseignants et les éducateurs gradués considèrent-ils les socles de compétences ?

Les enseignants et les éducateurs gradués estiment de manière satisfaisante :

- La compréhension des compétences, définies dans le règlement grand-ducal régissant le fonctionnement du LE.
- Le fait que ces compétences soient gérables et applicables pour les différents niveaux d'études et les trois régimes.

### Les exigences envers les élèves

Par rapport aux questions proposées sur les exigences de l'équipe pédagogique envers les élèves (tableau 19) nous notons que l'ensemble des réponses se situe entre « désaccord » et « accord satisfaisant ».

Les enseignant et les éducateurs gradués semblent partager la même opinion en ce qui concerne le fait que :

- Les exigences envers les élèves en matière d'apprentissage ne sont pas très claires pour les membres de leur équipe.
- Au sein de leur équipe, les membres ne négocient pas suffisamment les exigences individuelles à atteindre avec leurs élèves en difficultés scolaires.

- Pour les cours où l'élève n'est pas engagé et en risque d'échec, les membres de l'équipe ne négocient pas suffisamment avec l'élève des exigences individuelles.
- Les équipes n'adoptent que faiblement des logiques d'orientation et de promotion différentes entre elles.

Tableau 22 : Les exigences envers les élèves

	Enseignants	Educateurs gradués	Statistiques
Les exigences envers les élèves en matière d'apprentissage sont claires pour les membres de mon équipe.	5.8 (±2.5)	5.3 (±0.6)	
Je connais les exigences d'apprentissage envers les élèves en difficultés scolaires visées au sein de mon équipe pédagogique.	6.3 (±2.1)	4.7 (±1)	*
Pour les cours où l'élève n'est pas engagé, je connais les exigences d'apprentissage envers l'élève visées au sein de mon équipe pédagogique.	6.3 (±2.5)	4 (±0.7)	**
Au sein de mon équipe, les membres négocient des exigences individuelles à atteindre avec leurs élèves en difficultés scolaires.	5.9 (±2.6)	5.8 (±1.1)	
Pour les cours où l'élève n'est pas engagé et en risque d'échec, les membres de l'équipe négocient avec l'élève des exigences individuelles.	6.7 (±2.6)	5.5 (±1.1)	
Les équipes peuvent adopter entre elles des logiques d'orientation et de promotion différentes.	5.7 (±3)	6.7 (±1.3)	

Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*: les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.01$ ; \*:  $p < 0.05$

Par contre, enseignants et éducateurs gradués ne partagent pas la même opinion en ce qui concerne le fait que :

- Les enseignants connaissent de manière satisfaisante les exigences d'apprentissage envers les élèves en difficultés scolaires visées au sein de leur équipe pédagogique, alors que les éducateurs gradués ne les connaissent pas.
- Pour les cours où l'élève n'est pas engagé, les enseignants connaissent de manière satisfaisante les exigences d'apprentissage envers l'élève visées au sein de leur équipe pédagogique, alors que les éducateurs gradués ne les connaissent pas.

Les éducateurs gradués sont en désaccord avec ces deux propositions, alors que les enseignants en sont satisfaits.

### Le bulletin

L'analyse de la compréhension des critères d'évaluation des parents et des élèves indique (tableau 20) que :

- Les parents estiment qu'eux-mêmes et les élèves comprennent *bien* les critères d'évaluation.
- Les élèves estiment que leurs parents et eux-mêmes comprennent ces critères de manière *satisfaisante*.
- L'équipe pédagogique semble penser que les parents *ne comprennent pas* les critères et que les élèves les comprennent *faiblement*.

**Tableau 23 : Le bulletin scolaire**

	<b>Equipe éducative</b>	<b>Parents</b>	<b>Elèves</b>	<b>Statistiques</b>
Les critères d'évaluation sont connus par les parents	4.7 (±2)		5.9 (±2.9)	***
Les critères d'évaluation sont connus par les élèves	5.4 (±2.2)		6.4 (±2.7)	***
Les critères d'évaluation sont compris par les parents	4.6 (±2)	7.7 (±2.1)	6.5 (±2.7)	***
Les critères d'évaluation sont compris par les élèves	5.3 (±2.3)	7.4 (±2.3)	6.8 (±2.5)	***

*Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$*

### Le portfolio

En ce qui concerne la circonstance d'utilisation du dossier d'apprentissage, l'équipe pédagogique et les élèves sont d'accord pour dire (tableau 21) que :

- Le dossier d'apprentissage n'est pas co-géré par l'enseignant et l'élève.
- Il n'est pas ou faiblement utilisé dans les entretiens d'auto-évaluation entre élève et tuteur.

Par contre les élèves estiment que le dossier d'apprentissage sert à l'équipe pédagogique à évaluer l'élève en fin de trimestre et en fin d'année scolaire. Alors que l'équipe pédagogique estime l'utiliser faiblement.

**Tableau 24 : L'utilisation du dossier orange**

	<b>Equipe éducative</b>	<b>Elèves</b>	<b>Statistiques.</b>
Le dossier orange aide / sert à l'équipe pédagogique à évaluer l'élève en fin de trimestre et en fin d'année scolaire	5.1 (±3)	6.8 (±2.7)	***
Le dossier orange est co-géré: l'enseignant et l'élève décident ensemble de ce qui est classé dans ce dossier	4 (±2.7)	4.5 (±3.2)	
Le dossier orange est utilisé dans les entretiens d'auto-évaluation entre élève et tuteur	5.4 (±2.7)	4.9 (±3.2)	

*Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$ .*

L'équipe pédagogique considère que le dossier d'apprentissage :

- est principalement établi et géré en vue du jury d'orientation et de promotion en fin de cycle inférieur ;
- sert comme justificatif/outil d'illustration lors de la remise des bulletins en fin de trimestre (tableau 22).

**Tableau 25 : L'utilisation du dossier orange (questions posées à l'équipe pédagogique)**

	<b>Enseignants</b>	<b>Educateurs gradués</b>	<b>Statistiques</b>
Le dossier orange est principalement établi et géré en vue du jury d'orientation et de promotion en fin de cycle inférieur	8.5 ( $\pm 1.9$ )	8.7 ( $\pm 0.7$ )	
Le dossier orange sert comme justificatif/outil d'illustration lors de la remise des bulletins en fin de trimestre	7.6 ( $\pm 2.6$ )	7.3 ( $\pm 1$ )	

*Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord.*

### **L'orientation de fin de cycle inférieur**

Les parents ( $6.6 \pm 2.6$ ) et les élèves ( $6.3 \pm 2.7$ ) sont d'accord de manière satisfaisante avec la proposition « L'avis d'orientation émis par l'équipe pédagogique n'est qu'indicatif : les élèves et leurs parents sont incités à soumettre et à défendre leur avis et souhait d'orientation auprès du jury ».

Par contre, l'équipe éducative ( $5.1 \pm 2.8$ ) estime que les élèves et leurs parents sont faiblement incités à soumettre et à défendre leur avis.

Les enseignants ( $5.6 \pm 2.6$ ) et les éducateurs gradués ( $4.5 \pm 1.4$ ) considèrent que la responsabilité pour l'avis d'orientation de fin de cycle inférieur n'incombe pas principalement au jury externe d'orientation.

En tant que tuteur d'un élève en 5e pré, tec /4e cla, les enseignants n'adoptent pas ( $4.7 \pm 1.8$ ) les logiques d'orientation et de promotion appliquées par leur prédécesseur.

## **LA STRUCTURE PARTICIPATIVE**

### **Le groupe de pilotage et les réunions de concertation de l'équipe éducative**

Que permettent les réunions de concertation des équipes pédagogiques et de l'équipe des spécialistes (précisons que ce sont deux réunions de concertation différentes) ?

Les trois groupes composant l'équipe éducative sont d'accord pour dire que les réunions de concertation permettent :

- de faire entendre assez souvent les besoins et les souhaits des équipes pédagogiques au Groupe de Pilotage
- de discuter assez souvent en équipe autour des thèmes abordés au Groupe de Pilotage et d'échanger des informations entre Groupe de Pilotage et équipe pédagogique.

Par contre ils estiment qu'ils échangent rarement sur les approches, pratiques et méthodes d'enseignement et d'éducation (tableau 23).

**Tableau 26 : Les réunions de concertation de l'équipe éducative**

<b>Les réunions de concertation des équipes permettent de ...</b>	<b>Enseignants</b>	<b>Educateurs gradués</b>	<b>Spécialistes</b>
... faire entendre les besoins et les souhaits des équipes pédagogiques au Groupe de Pilotage	6.3 (±2.5)	6.6 (±1.5)	6 (±2.6)
... discuter en équipe autour des thèmes abordés au Groupe de Pilotage et d'échanger des informations entre Groupe de Pilotage et équipe pédagogique	5.9 (±2.3)	6.9 (±1.7)	6.5 (±2.7)
... échanger sur les approches, pratiques et méthodes d'enseignement et d'éducation	3.5 (±2.6)	4.7 (±2.5)	5.2 (±3.3)

*Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 rarement; entre 5 et 5,9 = peu souvent; entre 6 et 6,9 = assez souvent; entre 7 et 7,9 = souvent; plus grand que 8 = très souvent. \*\*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$ ; \*\* :  $p < 0.01$*

Les groupes constituant les deux réunions de concertation ont des d'avis différents sur les points suivants :

- parler des problèmes comportementaux et scolaires de certains élèves

Très souvent selon les enseignants (8.6 ±1.6)	Assez souvent selon les éducateurs gradués (6.7 ±2.9)	Rarement selon les spécialistes (4.1 ±2.5)
---	---	--

- parler des problèmes scolaires de certains élèves

Souvent selon les enseignants (7.3 (±2.6)	Assez souvent selon les éducateurs gradués (6.2 ±2.5)	Rarement selon les spécialistes (4 ±2.5)
---	---	--

- parler des contextes familiaux de certains élèves

Peu souvent selon les enseignants (5 ±2.3)	Rarement selon les éducateurs gradués (3.8 ±2.4)	Rarement selon les spécialistes (3.2 ±2.5)
--	--	--

- parler de la coopération des membres d'équipes entre eux et de leur fonctionnement

Rarement selon les enseignants (3.7 ±2.5)	Rarement selon les éducateurs gradués (4.3 ±2.3)	Assez souvent selon les spécialistes (6.8 ±1.7)
---	--	---

- parler du fonctionnement de l'équipe

Rarement selon les enseignants (3.3 ±2.6)	Peu souvent selon les éducateurs gradués (5.1 ±2.8)	Assez souvent selon les spécialistes (6.2 ±2)
---	---	---

- parler des absences et remplacements au sein de l'équipe

Assez souvent selon les enseignants (6.5 ±2.3)	Souvent selon les éducateurs gradués (7.2 ±1.7)	Rarement selon les spécialistes (4.8 ±2.1)
--	---	--

- organiser les spectacles, voyages, excursions, interventions d'externes, activités pédagogiques

Assez souvent selon les enseignants (6 ±2.4)	Assez souvent selon les éducateurs gradués (6.8 ±2)	Très souvent selon les spécialistes (8.7 ±1.1)
--	---	--

- organiser les stages professionnels, les journées de présentation (TP, stage), etc.

Assez souvent selon les enseignants (6.2 ±2.3)	Assez souvent selon les éducateurs gradués (6 ±2.2)	Rarement selon les spécialistes (4 ±2.5)
--	---	--

### Le conseil de classe des élèves

L'équipe pédagogique et les élèves sont d'accord pour dire que le conseil de classe :

- ne permet pas suffisamment d'entrer en contact avec le comité des élèves,
- est jugé d'une importance satisfaisante par l'équipe pédagogique.

Alors que les élèves sont seulement faiblement convaincus, l'équipe pédagogique est fortement d'accord pour dire que le conseil de classe permet (tableau 24) :

- d'avoir un meilleur climat relationnel,
- de mieux cerner les besoins des élèves,
- un moment de satisfaction pour les classes,
- de favoriser l'intégration dans la classe et l'école,
- d'inciter les élèves à prendre des responsabilités au sein de la classe, et
- d'avoir un échange régulier entre la classe et l'équipe pédagogique en charge.

Tableau 27 : Le conseil de classe des élèves

	Equipe éducative	Elèves	Statistiques
... permet d'avoir un meilleur climat relationnel en classe	8.1 (±2.1)	5.8 (±3)	***
... permet de mieux cerner les besoins et les souhaits des élèves	8.1 (±1.6)	5.9 (±2.9)	***
... est un moment de satisfaction pour les classes	7.7 (±2.1)	5.8 (±2.8)	***
... facilite l'intégration des élèves dans leur classe et dans l'école	7.6 (±1.8)	5.6 (±3)	***
... incite les élèves à prendre des responsabilités au sein de la classe	7.4 (±2.1)	5 (±2.9)	**
... permet d'avoir un échange régulier entre la classe et l'équipe pédagogique en charge	7 (±2.4)	5.6 (±2.8)	
... est jugé important par l'équipe pédagogique	6.9 (±2.7)	6.2 (±2.8)	***
... permet aux classes d'entrer en contact avec le comité des élèves	4.8 (±2.5)	5.3 (±3)	*
... permet de faire entendre les besoins et les souhaits des élèves au Groupe de Pilotage	4.4 (±2.5)	5.4 (±2.8)	***

Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$  ; \*\* :  $p < 0.01$  ; \* :  $p < 0.05$

Par contre ils sont d'accord de manière satisfaisante pour dire que le conseil de classe permet la prise de responsabilité et les échanges et ne sont pas d'accord pour dire que le conseil de classe permet aux classes d'entrer en contact avec le comité des élèves.

L'équipe pédagogique n'estime pas que le conseil de classe des élèves permette :

- de faire entendre les besoins et les souhaits des élèves au Groupe de Pilotage,
- aux classes d'entrer en contact avec le comité des élèves.

## SATISFACTION AU LYCEE ERMESINDE

### Satisfaction concernant le fonctionnement du LE

Il a été demandé aux différents groupes (l'équipe éducative, les parents et les élèves) d'estimer leur satisfaction sur le fonctionnement des différents domaines évalués dans le but de mettre en évidence les points forts et les points faibles du fonctionnement du LE selon ces différents acteurs.

Parmi l'ensemble des propositions, deux propositions étaient destinées uniquement à l'équipe éducative (tableau 25). L'analyse de ces propositions nous indiquent que :

- les enseignants et les éducateurs gradués sont à peine satisfaits des compétences définies pour le lycée Ermesinde et appliquées au LE,
- seuls les enseignants sont bien satisfaits de la coopération et de la participation entre collègues au lycée. Les éducateurs gradués ainsi que les spécialistes en sont moins satisfaits.

**Tableau 28 : Satisfaction concernant le fonctionnement du LE : questions posées uniquement à l'équipe éducative**

	Enseignants	Educateurs gradués	Spécialistes	Statistiques
Etes-vous satisfait des compétences définies pour le Neie Lycée et appliquées au LE ?	6.3± 2.6	6.4±2.4	/	
Etes-vous satisfait de la coopération et de la participation entre collègues au lycée?	7.7± 1.9	5.5± 2.4	6± 2.1	***

*Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$*

En analysant les autres propositions provenant de la comparaison entre l'équipe éducative, les parents et les élèves (tableau 26) nous constatons ce qui suit.

L'appréciation de l'équipe éducative concernant la satisfaction du fonctionnement du LE est :

- **faible** pour ce qui concerne l'alternance des cours et l'utilisation du dossier d'apprentissage.



- **satisfaisante** pour ce qui concerne :
  - La prise en compte des différences de profils d'apprenants.
  - Le régime à plein temps, la relation école-famille, la participation active des élèves à l'élaboration de leur projet scolaire.
  - Le fonctionnement des branches interdisciplinaires et des projets à thèmes.
  - Les compétences définies pour le lycée Ermesinde, la coopération entre collègues.
  - Les négociations entre élèves et l'équipe éducative en ce qui concerne leur formation et évaluation scolaire.
  - Les méthodes d'évaluation d'élèves et la forme du bulletin.
- **bonne** pour ce qui concerne :
  - L'éducation sociale et à la citoyenneté.
  - L'encadrement des classes par les équipes pédagogiques.
  - La coopération et la participation des élèves.
  - La reconnaissance et l'appréciation personnelle envers les élèves.
  - Le conseil de classe des élèves et l'orientation de fin de cycle inférieur.
- **très bonne** pour ce qui concerne le tutorat.

L'analyse des réponses des parents nous montre que les parents estiment que le fonctionnement au sein du LE est bon et ce pour l'ensemble des domaines évalués.

Dans l'ensemble les élèves sont moins satisfaits que les parents ou l'équipe éducative. Ils ne partagent pas l'avis de l'équipe éducative pour les points suivants:

- Le fonctionnement du LE (faiblement satisfaits)
- Le régime à plein temps tel que pratiqué (pas satisfaits)
- L'encadrement des classes par les équipes pédagogiques (faiblement satisfaits)
- Le tutorat (faiblement satisfaits et donc la plus grande différence avec l'équipe éducative)
- La forme du bulletin (faiblement satisfaits).

Ils sont par ailleurs plutôt satisfaits du dossier d'apprentissage et de l'alternance entre les périodes de cours, d'études, d'activités complémentaires et de repos, ce qui n'est pas le cas de l'équipe éducative.

**Tableau 29 : Satisfaction concernant le fonctionnement du LE**

	<b>Selon l'avis</b>	<b>de l'équipe éducative</b>	<b>des parents</b>	<b>des élèves</b>	<b>statistiques</b>
Etes-vous satisfait du fonctionnement du lycée?	6.2 (±2.3)	7.3 (±2.4)	5.9 (±2.8)	***	
Etes-vous satisfait de la façon dont les différences de profils d'apprenants sont prises en compte au sein du lycée?	6.4 (±2.2)	7.6 (±2.1)	/	***	
Etes-vous satisfait de l'éducation sociale et à la citoyenneté (valeurs sociales, respect d'autrui) pratiquée au lycée?	7.5 (±2.2)	7.9 (±1.9)	6.3 (±2.8)	***	
Etes-vous satisfait du régime à plein temps tel que pratiqué au lycée?	6.3 (±2.6)	7.9 (±2.1)	4.4 (±3.3)	***	
Etes-vous satisfait de l'alternance (du changement) entre les périodes de cours, d'études, d'activités complémentaires et de repos appliquée au lycée?	5.5 (±2.7)	7.8 (±2.2)	6.2 (±3.1)	***	
Etes-vous satisfait de l'encadrement des classes par les équipes pédagogiques au lycée?	7.5 (±2.1)	7.8 (±2.1)	5.9 (±2.7)	***	
Etes-vous satisfait du tutorat tel que pratiqué au lycée?	8.4 (±2)	8 (±2.2)	5.9 (±3.2)	***	
Etes-vous satisfait de la relation école-famille telle que vécue au lycée?	6.4 (±2.3)	7.5 (±2.4)	/	***	
Etes-vous satisfait de la participation active des élèves à l'élaboration de leur projet scolaire et personnel (orientation) au lycée?	6.9 (±2.2)	7.8 (±2.1)	6.3 (±2.6)	***	
Etes-vous satisfait de l'organisation et du fonctionnement des branches interdisciplinaires et des projets à thèmes proposés au lycée?	6.1 (±2.9)	8 (±1.9)	6.4 (±2.7)	***	
Etes-vous satisfait de la coopération et de la participation des élèves au Neie Lycée ?	7.2 (±2)	6.1 (±2.5)	/	***	
En général, êtes-vous satisfaits des méthodes d'évaluation d'élèves pratiquées au lycée?	6 (±2.3)	7.6 (±2.5)	/	***	
Etes-vous satisfait de la reconnaissance et de l'appréciation personnelle (respect) envers les élèves au lycée?	7.3 (±2.2)	7.9 (±2.1)	6.1 (±2.5)	***	
Etes-vous satisfait des négociations entre élèves et enseignants/éducateurs gradués/spécialistes en ce qui concerne leur formation et évaluation scolaire au lycée?	6.4 (±1.7)	7.6 (±2.3)	6.2 (±2.3)	***	
Etes-vous satisfait de l'utilisation du dossier orange (dossier d'apprentissage) pratiquée au lycée?	5.6 (±2.1)	7.2 (±2.3)	6 (±2.6)	***	
Etes-vous satisfait de la forme du bulletin telle qu'utilisée au lycée?	6.3 (±2.3)	7.5 (±2.3)	5.9 (±3.2)	***	
Etes-vous satisfait de l'orientation de fin de cycle inférieur pratiquée au lycée?	7 (±2)	7.5 (±2.4)	/		
Etes-vous satisfait des réunions de concertation des équipes pédagogique pratiquées au lycée?	7.2 (±2)	6.1 (±2.5)	/	***	
Etes-vous satisfait du conseil de classe des élèves tel que pratiqué au lycée ?	6 (±2.3)	7.6 (±2.5)	/	***	

Le score a été obtenu à partir d'une échelle visuelle analogique (EVA : une ligne de 0 à 10 cm indiquant l'évaluation). Par convention, nous estimons que si le score obtenu est plus petit que 5 = en désaccord; entre 5 et 5,9 = accord faible; entre 6 et 6,9 = accord satisfaisant; entre 7 et 7,9 = bon accord; plus grand que 8 = très bon accord. \*\*\* : les différences statistiques sont significatives avec  $p < 0.001$ .

### Satisfaction au travail de l'équipe professionnel : MSQ

Les résultats du questionnaire sur l'évaluation de la satisfaction professionnelle (Minnesota SQ) révèlent que l'ensemble du personnel semble satisfait.

L'analyse statistique ne révèle pas de différence significative entre la satisfaction des trois groupes même si les enseignants semblent présentés un taux moyen plus élevé ( $76 \pm 11$ ) comparé aux éducateurs gradués ( $69 \pm 11$ ) ou aux spécialistes ( $69 \pm 23$ ).

### Satisfaction générale des élèves

Quatre séries de questions ont été posées aux élèves concernant leurs relations avec les autres élèves, avec l'enseignant, leur conception générale de soi et leur rapport à l'école.

L'analyse des données (tableau 26) montre que :

- Il a été mis en évidence qu'en moyenne 64% des élèves considèrent que leurs relations avec les autres élèves sont parfois bonnes ou la plupart du temps bonnes.
- 57% des élèves considèrent leurs relations avec leur enseignant parfois bonnes ou la plupart du temps bonnes.
- 67% des élèves considèrent avoir une conception générale de soi parfois bonne ou la plupart du temps bonne.
- 50% des élèves considèrent avoir un rapport à l'école parfois bon ou la plupart du temps bon.

Tableau 30 : Satisfaction générale des élèves

		Faux	La plupart du temps faux	Parfois faux /parfois vraie	Parfois vraie	La plupart du temps vraie
Bonne relations avec les autres élèves	Moyenne des réponses	34	26	65	89	130
	Pourcentage	10%	8%	19%	26%	38%
Bonne relations avec l'enseignant	Moyenne des réponses	41	33	75	89	108
	Pourcentage	12%	9%	22%	26%	31%
Bonne conception générale de soi	Moyenne des réponses	20	21	69	95	133
	Pourcentage	6%	6%	20%	28%	39%
Bon rapport à l'école	Moyenne des réponses	30	37	101	91	75
	Pourcentage	9%	11%	30%	27%	23%

## ANALYSE DES MOTS SPONTANÉS

Différents thèmes ont été proposés à l'équipe éducative et aux élèves concernant le lycée. Ils ont reçu comme consigne de décrire spontanément avec un maximum de cinq mots, ce que ces thèmes représentent pour eux. Les thèmes proposés étaient les suivants :

- Coopération et participation,
- Communication école-famille,
- Prise en compte des différences entre élèves– Hétérogénéité de la classe,
- Ambiance au Neie Lycée,
- Tutorat encadrement individuel,
- Evaluation de l'élève,
- Orientation et promotion.

Les différents mots spontanés proposés par l'équipe éducative et les élèves ont été classés en différentes catégories selon qu'ils avaient une connotation émotionnelle positive (valence positive), négative (valence négative), ou neutre (descriptif). En plus de ces trois catégories, nous en avons ajouté une quatrième dans laquelle nous y avons classé les mots que nous considérons n'avoir aucun lien/sens avec les thèmes proposés (inclassable).

Lors de l'analyse, les occurrences des mots proposés ainsi que les pourcentages de ces occurrences ont été calculés pour chaque catégorie, et ce pour chaque groupe.

C'est essentiellement chez les spécialistes (74.3% d'occurrence) et les enseignants (61.9% d'occurrence) que les termes coopération et participation (tableau 30) ont suscité une valence positive. Près de la moitié de ces mots ont une connotation descriptive pour les éducateurs gradués et les élèves. Notons que la catégorie valence négative est la moins représentative dans les quatre groupes. Nous pouvons en conclure, que la coopération et la participation au sein du lycée sont en moyenne bien perçues ou tout au plus laissent certains groupes indifférents.

**Tableau 31 : Mots spontanés : Coopération et participation**

		Coopération et participation				Total
		val. positive	val. négative	descriptif	inclassable	
Educateurs gradués	occurrence	15	6	19	1	41
	%	36.6%	14.6%	46.3%	2.4%	100.0%
Spécialistes	occurrence	26	4	5	0	35
	%	74.3%	11.4%	14.3%	.0%	100.0%
Enseignants	occurrence	83	8	39	4	134
	%	61.9%	6.0%	29.1%	3.0%	100.0%
Élevés	occurrence	205	38	340	25	608
	%	33.7%	6.3%	55.9%	4.1%	100.0%

La notion de communication école-famille suscite en moyenne peu d'émotions dans les différents groupes (tableau 31). Nous constatons à nouveau que ce sont les spécialistes (42.3% d'occurrence) et les enseignants (36.2% d'occurrence) qui ont une plus grande valence positive mais dans l'ensemble c'est surtout le descriptif qui l'emporte. Soulignons tout

de même que 23.1% des occurrences proposées par les spécialistes et 17.7% par les enseignants sont négatives.

**Tableau 32 : Mots spontanés : Communication école-famille**

		Communication école-famille				Total
		val. positive	val. négative	descriptif	inclassable	
Educateurs gradués	occurrence	13	2	24	1	40
	%	32.5%	5.0%	60.0%	2.5%	100.0%
Spécialistes	occurrence	11	6	9	0	26
	%	42.3%	23.1%	34.6%	.0%	100.0%
Enseignants	occurrence	47	23	57	3	130
	%	36.2%	17.7%	43.8%	2.3%	100.0%
Élevés	occurrence	135	64	361	11	571
	%	23.6%	11.2%	63.2%	1.9%	100.0%

Il semblerait que la notion de « Prise en compte des différences entre élèves- Hétérogénéité de la classe » suscite une connotation positive pour l'ensemble des groupes (tableau 32). Pour chaque groupe, près de la moitié des mots proposés traduisait une perception positive. La catégorie des valences négatives est la moins représentative. Cette analyse suggère que dans l'ensemble la majorité des participants estime que la prise en compte des différences entre élèves ou que l'hétérogénéité de la classe est respectée.

**Tableau 33 : Mots spontanés : Prise en compte des différences entre élèves- Hétérogénéité de la classe**

		Prise en compte des différences entre élèves- Hétérogénéité de la classe				Total
		val. positive	val. négative	descriptif	inclassable	
Educateurs gradués	occurrence	20	6	13	1	40
	%	50.0%	15.0%	32.5%	2.5%	100.0%
Spécialistes	occurrence	17	2	8	2	29
	%	58.6%	6.9%	27.6%	6.9%	100.0%
Enseignants	occurrence	59	22	40	1	122
	%	48.4%	18.0%	32.8%	.8%	100.0%
Élevés	occurrence	151	50	73	64	338
	%	44.7%	14.8%	21.6%	18.9%	100.0%

Il est incontestable qu'une grande part des participants considère que l'ambiance au lycée est positive (tableau 33). Ce sont les élèves qui avec un taux de 51.2% présentent moins d'occurrences dans la catégorie « valence positive ». Il est important toutefois de remarquer que la catégorie « valence négative » se distingue en deuxième position avec un plus haut taux de valence négative pour les élèves. Cela suggère que l'ambiance au lycée ne laisse pas trop indifférent, elle suscite des émotions positives (pour la plupart) mais aussi négatives surtout pour 30% des élèves.

**Tableau 34 : Mots spontanés : Ambiance au Neie Lycée**

		Ambiance au Neie Lycée				Total
		val. positive	val. négative	descriptif	inclassable	
Educateurs gradués	occurrence	25	7	5	0	37
	%	67.6%	18.9%	13.5%	.0%	100.0%
Spécialistes	occurrence	19	5	2	1	27
	%	70.4%	18.5%	7.4%	3.7%	100.0%
Enseignants	occurrence	74	26	15	0	115
	%	64.3%	22.6%	13.0%	.0%	100.0%
Élevés	occurrence	317	191	85	26	619
	%	51.2%	30.9%	13.7%	4.2%	100.0%

65.5% des occurrences des spécialistes et 56.5% des occurrences des enseignants attribuent une connotation positive au tutorat et à l'encadrement individuel (tableau 34). Nous pouvons aussi constater pour les élèves un taux de 36.9% d'occurrences à connotation positive, un taux de 30.3% d'occurrences à connotation négative et un taux de 28.9% d'occurrences à connotation neutre. Il semblerait que contrairement aux spécialistes et aux enseignants, les élèves considèrent moins positivement le tutorat et l'encadrement individuel. Les éducateurs gradués semblent partager la même opinion que les élèves.

**Tableau 35 : Mots spontanés : Tutorat encadrement individuel**

		Tutorat encadrement individuel				Total
		val. positive	val. négative	descriptif	inclassable	
Educateurs gradués	occurrence	15	9	14	0	38
	%	39.5%	23.7%	36.8%	.0%	100.0%
Spécialistes	occurrence	19	5	5	0	29
	%	65.5%	17.2%	17.2%	.0%	100.0%
Enseignants	occurrence	78	16	43	1	138
	%	56.5%	11.6%	31.2%	.7%	100.0%
Élevés	occurrence	184	151	144	20	499
	%	36.9%	30.3%	28.9%	4.0%	100.0%

Les éducateurs gradués rapportent le plus haut taux (40.5%) à connotation négative en ce qui concerne l'évaluation des élèves (tableau 35). Ce sont les spécialistes (52.6%) suivis des élèves (40.4%) qui rapportent le plus haut taux de termes à connotation positive. Quant aux enseignants, près de la moitié des mots qu'ils ont associés à l'évaluation des élèves sont neutres ; seuls 26.9% de ces mots ont une valence positive. L'ensemble de ces observations suggère qu'en général, les enseignants et surtout les éducateurs gradués n'ont pas une représentation positive de l'évaluation de l'élève.

**Tableau 36 : Mots spontanés : Evaluation de l'élève**

		Evaluation de l'élève				Total
		val. positive	val. négative	descriptif	inclassable	
Educateurs gradués	occurrence	10	15	12	0	37
	%	27.0%	40.5%	32.4%	.0%	100.0%
Spécialistes	occurrence	10	7	2	0	19
	%	52.6%	36.8%	10.5%	.0%	100.0%
Enseignants	occurrence	32	28	57	2	119
	%	26.9%	23.5%	47.9%	1.7%	100.0%
Élevés	occurrence	148	69	124	25	366
	%	40.4%	18.9%	33.9%	6.8%	100.0%

En ce qui concerne le thème de l'orientation et de la promotion, nous observons que plus d'un tiers des mots spontanés ont une connotation positive et ce pour les quatre groupes. Une proportion similaire est observée pour les mots neutres. La catégorie reprenant les mots à connotation négative est la moins représentée (tableau 36). En se basant sur ces observations, nous pouvons en conclure que la procédure d'orientation et de promotion est considérée plutôt favorablement.

**Tableau 37 : Mots spontanés : Orientation et promotion**

		Orientation et promotion				Total
		val. positive	val. négative	descriptif	inclassable	
Educateurs gradués	occurrence	14	6	16	1	37
	%	37.8%	16.2%	43.2%	2.7%	100.0%
Spécialistes	occurrence	5	1	5	3	14
	%	35.7%	7.1%	35.7%	21.4%	100.0%
Enseignants	occurrence	43	16	59	1	119
	%	36.1%	13.4%	49.6%	.8%	100.0%
Élevés	occurrence	103	38	101	69	311
	%	33.1%	12.2%	32.5%	22.2%	100.0%

## ANALYSE DES SUGGESTIONS D'AMÉLIORATION

Dans le cadre de l'évaluation par questionnaire nous avons demandé aux parents et à l'équipe éducative des suggestions pour améliorer le fonctionnement du LE. Les suggestions fournies par les parents (tableau 38) et de l'équipe éducative (tableau 39) ont été réparties en différentes catégories.

Nous pouvons constater que les améliorations suggérées par les parents visent en premier lieu l'enseignement et l'apprentissage, en deuxième lieu l'encadrement des élèves et en troisième la coopération/relation école-famille.

En ce qui concerne l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, ont été proposées par les parents des suggestions telles que :

- Un enseignement plus adapté aux besoins de l'élève ;
- Plus de rigueur vis-à-vis de l'élève ;
- Un plus grand apprentissage de l'autonomie.

Tableau 38 : Suggestion d'améliorations selon les parents

	Occurrences	%
Enseignement / Apprentissage	22	20%
Encadrement des élèves	19	18%
Coopération / Relation école famille	18	17%
Organisation du lycée / Horaire	17	16%
Evaluation / Feedback / Clarification	11	10%
Satisfaction	10	9%
Développement des ressources de l'équipe éducative	5	5%
Discipline	4	4%
Ouverture du lycée vers l'extérieur (ex. sorties, fête, ...)	2	2%
Total	108	100%

Les suggestions concernant l'encadrement des élèves étaient par exemple :

- Plus de repère pour l'élève ;
- Une plus grande surveillance (surtout concernant le tabagisme) ;
- Diminution du nombre d'élèves par classe.

Pour améliorer les relations école-famille les parents suggèrent par exemple :



- Une meilleure coopération entre enseignants et parents ;
- Une adaptation de la part de l'école pour les parents non-luxembourgeois ;
- Une plus grande clarification de ce que le lycée attend des parents ;
- Réagir plus tôt pour une éventuelle réorientation.

Les suggestions d'amélioration proposées par l'équipe éducative portent essentiellement sur l'organisation/horaire du lycée, sur la coopération et la participation et en troisième position sur l'enseignement et l'apprentissage.

**Tableau 39 : Suggestion d'améliorations selon l'équipe éducative**

	Occurrences	%
Organisation du lycée / Horaire	52	34%
Coopération / Participation	33	22%
Enseignement / Apprentissage	22	14%
Evaluation / Feedback / Clarification	15	10%
Développement des ressources de l'équipe éducative	15	10%
Ouverture du lycée vers l'extérieur (ex. sorties, fête, ...)	4	3%
Satisfaction	3	2%
Encadrement des élèves	3	2%
Collaboration entre équipe éducative et élèves	3	2%
Discipline	2	1%
Coopération / relation école famille	0	0%
Total	152	100%

Concernant l'organisation du lycée, des exemples d'améliorations proposées sont :

- Une plus grande flexibilité de l'horaire (p. ex. : lors du changement des cours) ;
- Moins de rigidité administrative ;
- Plus de réflexion lors de réflexions sur la mise en pratique d'un changement au niveau du fonctionnement ;
- Plus de démocratie interne (meilleure communication entre la direction et les équipes) ;
- Clarifier les procédures de prise de décision.

Soulignons que sur les 52 propositions concernant l'organisation du lycée, 19 suggestions visaient l'amélioration des horaires.

Les améliorations suggérées pour la coopération et la participation sont par exemple :

- Trouver des moyens pour faire participer tout le monde ;
- Un plus grand partage d'informations en équipe (p. ex. : méthodes et contenus des cours) ;
- Prévoir la mise en place de discussions pédagogiques dans les réunions d'équipe ;
- Prévoir des échanges d'informations, sur les méthodes etc. entre les enseignants de la même branche.

Les améliorations concernant l'enseignement et l'apprentissage, sont par exemple :

- Plus de flexibilité aux activités complémentaires (donner la possibilité aux élèves de faire une étude au lieu de l'activité) ;
- Plus de qualité moins de quantité ;
- Plus de travaux pratiques ;
- Pas plus de trois branches à enseigner par enseignant ;
- Limiter le nombre des tutés par enseignant ;
- Plus de projets à thèmes et plus d'interaction avec la vie.

# **LES DONNÉES D'OUTPUT POUR LE LYCÉE ERMESINDE**

**ÉPREUVES STANDARDISÉES (MONITORING) ET ÉPREUVES PISA**

## INTRODUCTION

Les données d'output pour le lycée Ermesinde vont être observées par l'intermédiaire des données issues des épreuves standardisées (Monitoring) et des épreuves PISA. Après une brève présentation de chacune des épreuves concernées, nous présenterons globalement les résultats obtenus par les élèves du lycée Ermesinde dans ces deux épreuves.

## PRÉSENTATION DES DEUX ÉPREUVES : MONITORING ET PISA

### 1) Les épreuves standardisées (Monitoring)

Comme dans de nombreux pays à travers le monde, le Luxembourg est confronté à une plus grande autonomie de ses établissements. Pour donner un support aux écoles face à cette autonomie, un programme de « monitoring » scolaire a été instauré. Il s'agit de proposer des épreuves standardisées aux élèves-cibles (le début du cycle 3 pour l'enseignement fondamental et le début des 9<sup>ème</sup> années d'études pour le secondaire) de façon à évaluer leurs progrès dans des domaines particuliers relatifs à la fois à des compétences scolaires (pour l'instant, en français, allemand, et en mathématiques) mais aussi à d'autres compétences telles que les attitudes envers l'école, la motivation dans l'apprentissage, leur auto-évaluation académique et d'autres aspects non-cognitifs. Des données longitudinales sont recueillies auprès de cohortes complètes qui sont testées au début de l'année scolaire. La mise en place d'un tel dispositif autorise l'évaluation de la situation à la fois au niveau des attitudes mesurées par les questionnaires mais aussi au niveau des compétences acquises au cours de l'année scolaire.

### 2) Les épreuves PISA

L'étude PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), organisée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) vise à évaluer, toutes les trois années, les performances des élèves lorsqu'ils sont âgés de 15 ans. Trois domaines sont ciblés : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Il s'agit pour les évaluateurs de prendre des indices sur les capacités des élèves à appliquer les acquis scolaires dans un contexte proche de la réalité quotidienne et non pas d'évaluer à proprement parler leur maîtrise des différentes matières selon des prescriptions curriculaires. Lors de l'analyse, les résultats obtenus sont mis en relation avec les éléments du contexte : le statut socio-économique, le statut d'immigration, le sexe et le type d'enseignement fréquenté. La dernière épreuve PISA a eu lieu en 2009. Il s'agit d'ailleurs de la première fois où des élèves du lycée Ermesinde ont participé à cette étude.

## LES RÉSULTATS OBTENUS PAR LE LYCÉE ERMESINDE

### 1) Les épreuves standardisées (Monitoring)

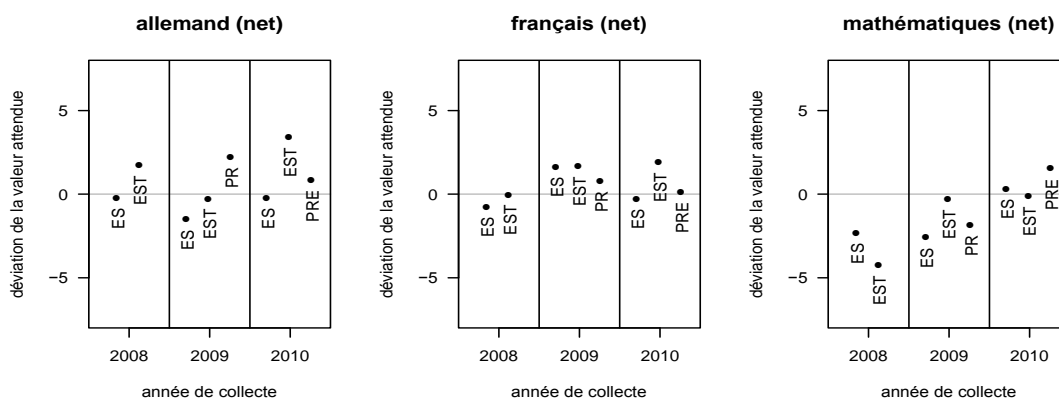
Bien que 6 épreuves standardisées aient déjà été mises en place, seules les trois dernières vont faire l'objet de la présente analyse. Le lycée Ermesinde existant depuis 2005, les épreuves passées lors des toutes premières années de son existence sont probablement celles qui reflètent le moins fidèlement son fonctionnement actuel. De plus, suite à l'instauration progressive d'un système de monitoring, la considération des 3 derniers points de mesure assure que les épreuves aient été établies selon une logique comparable.

Dans les graphiques ci-dessous, les résultats sont présentés par filières et par domaines évalués (allemand, français et mathématiques) pour les années 2008, 2009 et 2010. Les résultats sont exprimés en portion d'écart par rapport à une moyenne (l'écart-type est de 10). Chaque point représente un nombre d'élèves qui varie entre 11 (PRE 2010) et 75 (EST 2010), la plupart des effectifs représentés comportant une trentaine d'élèves. Les résultats doivent par conséquent être interprétés de façon globale.

#### *Les compétences scolaires*

Dans cette première série de graphiques, les résultats nets représentent des résultats qui sont pondérés selon l'arrière-fond socio-économique des élèves. Nous pouvons donc interpréter ces résultats comme étant des comparaisons par rapport à une valeur attendue pour un lycée qui aurait – d'un point de vue de l'arrière-fond socio-économique – une population d'élèves identique à celle du lycée Ermesinde. Il s'agit alors d'interpréter les résultats comme étant en dessous ou au-dessus de cette moyenne attendue. Pour rappel, la population fréquentant le lycée Ermesinde est plutôt favorisée socialement et culturellement, notamment dans les filières de l'EST (dont fait partie l'enseignement préparatoire).

#### Graphiques 1 : Résultats nets par domaines et par filières pour les compétences scolaires :

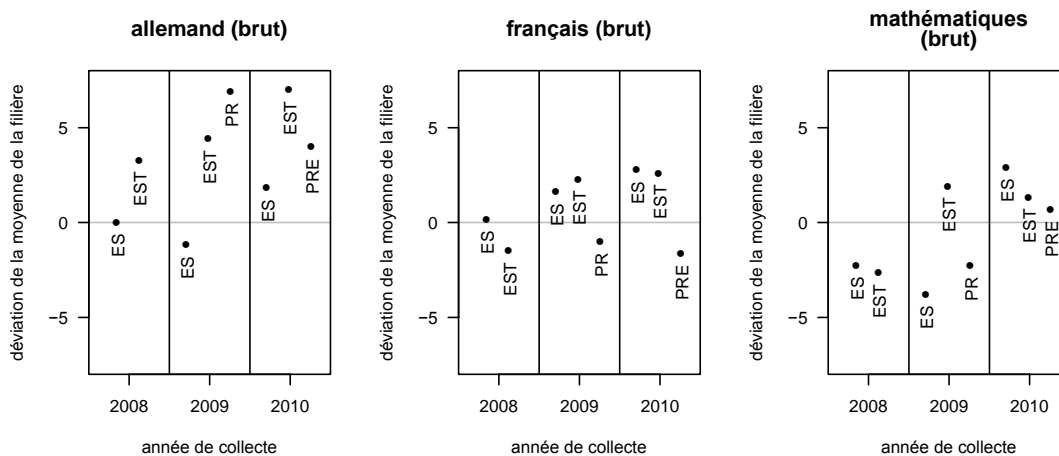


D'une façon générale, nous constatons que les résultats obtenus, quels que soient la filière ou le domaine ciblé, se situent généralement autour de la moyenne. Pour les langues, on observe des résultats légèrement au dessus de la moyenne alors qu'en mathématiques, ils sont

légèrement en deçà de cette moyenne. Notons toutefois que le gradient augmente entre 2008 et 2010 pour ce même domaine des mathématiques.

Dans la seconde série de graphiques, les résultats sont des résultats « bruts » comparant la moyenne des résultats obtenus par les élèves du lycée Ermesinde à la moyenne des résultats obtenus par les élèves des autres lycées se trouvant dans le même ordre d'enseignement (pour ces résultats bruts, nous ne contrôlons donc pas pour l'effet de l'arrière-fond social).

**Graphiques 2 : Résultats bruts par domaines et par filières pour les compétences scolaires**



A l'exception des résultats en allemand, nous observons une répartition des résultats bruts relativement similaire à celle observée au niveau des résultats nets : ils se situent généralement autour de la moyenne. En ce qui concerne les résultats en allemand, nous relevons des résultats nettement au dessus de la moyenne, notamment pour les élèves de l'EST et du préparatoire. Toutefois, ces bons résultats doivent être nuancés par l'appartenance des élèves du lycée Ermesinde de cet ordre d'enseignement à un statut socio-économique plutôt favorisé.

### *Les attitudes et les motivations*

En ce qui concerne les attitudes et les motivations, sept aspects distincts ont été mesurés au cours des dernières années dans le cadre du monitoring : le climat de classe, la relation enseignant-élève et le niveau de perturbation de la classe, l'intérêt général envers l'école, l'estime de soi générale, l'anxiété scolaire générale et la satisfaction envers l'école.

Pour donner aux lecteurs une idée plus précise de ce que ces concepts recouvrent, voici un exemple d'item pour chacun des domaines à l'étude.

**Tableau 40 Exemples d'items proposés pour l'évaluation des attitudes et de la motivation**

*Plus les scores obtenus sur les cinq échelles ci-dessous sont élevés et plus les attitudes adoptées par les élèves peuvent être qualifiées de positives.*

**Estime de soi scolaire général :**

Dans la plupart des branches, j'apprends rapidement.

**Intérêt scolaire général :**

Je m'intéresse pour la plupart des branches scolaires.

**Satisfaction avec l'école :**

J'aime bien aller à mon école.

**Climat de classe :**

Dans ma classe, on se sent tous solidaires.

**Relation enseignant-élève :**

Dans ma classe, les élèves s'entendent bien avec la plupart des enseignants.

*Plus les scores obtenus sur les deux échelles ci-dessous sont élevés et plus les attitudes adoptées par les élèves peuvent être qualifiées de négatives.*

**Anxiété scolaire générale :**

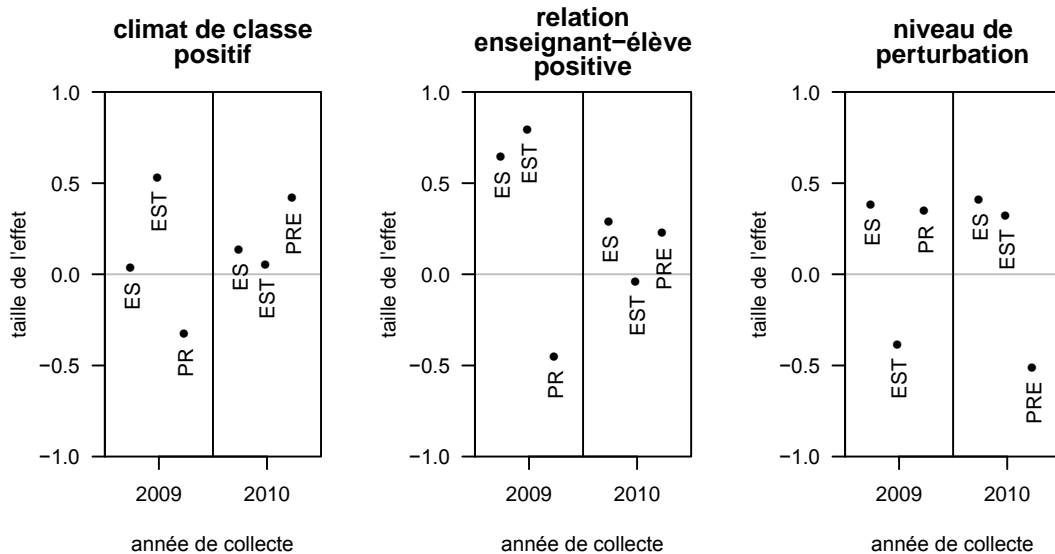
Dans la plupart des branches, je suis très nerveux avant les devoirs en classe.

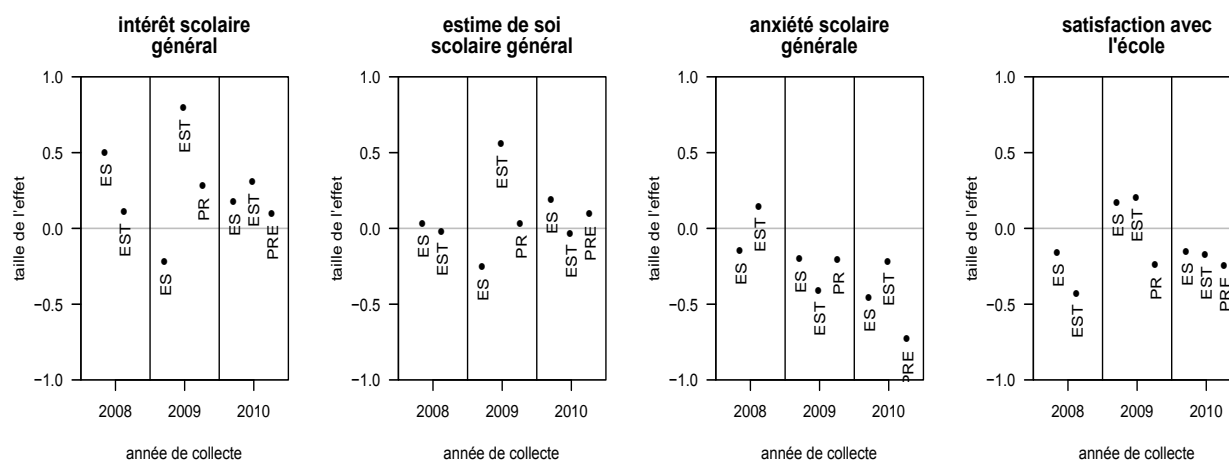
**Niveau de perturbation :**

Dans ma classe, nous perturbons parfois l'enseignement de manière volontaire.

La taille de l'effet observé est à interpréter selon le coefficient « Cohen's d »<sup>i</sup>.

**Graphiques 3: Résultats par domaines et par filières pour les attitudes et les motivations**





En comparaison avec les autres lycées luxembourgeois, il semble que les élèves du lycée Ermesinde se perçoivent comme plus perturbateurs. Ce point est sans doute à nuancer étant donné le fonctionnement de classe et les méthodes d'enseignement privilégiées par les enseignants du lycée. L'accent mis sur l'autonomie des apprenants au sein des activités proposées aux élèves va sans doute de pair avec une ambiance de classe plus bruyante que ce que l'on pourrait trouver dans un lycée classique. Il semble également que les élèves du lycée Ermesinde soient généralement un peu moins satisfaits de leur école que les autres lycéens luxembourgeois.

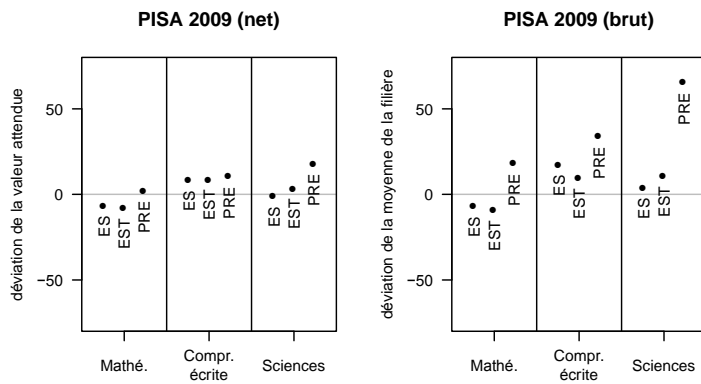
En ce qui concerne les autres domaines évalués – climat de classe positif, relation enseignant-élève, intérêt scolaire général et estime de soi scolaire générale – il ressort des résultats que les élèves obtiennent des scores généralement plus élevés sur ces aspects, attestant par là d'une attitude plus positive des élèves en comparaison avec les autres lycéens luxembourgeois. Cette attitude positive se reflète également dans l'évaluation de l'anxiété scolaire qui s'avère généralement moins importante parmi les élèves du lycée Ermesinde lorsqu'on les compare avec les élèves des autres lycées luxembourgeois. Soulignons encore que cette évolution générale plus positive des attitudes des élèves du lycée Ermesinde a pu être observée dès les premières années de collecte de données.

## 2) Les épreuves PISA

Les résultats PISA sont exprimés en portion d'écart-type comme les épreuves standardisées (l'écart-type est de 100). Les résultats ont été obtenus en prenant la moyenne des élèves qui ont participé par ordre d'enseignement (ES : 35 élèves ; EST : 34 élèves ; PRE : 10 élèves). Suite à ces effectifs assez faibles, nous allons interpréter les résultats d'une façon globale.

### Graphiques 4 : Résultats par domaines et par filières pour les compétences scolaires PISA





Globalement, il semble que les résultats obtenus par les élèves du lycée Ermesinde se situent autour de la moyenne lorsque le statut socio-économique est contrôlé (résultats nets) et légèrement au-dessus de la moyenne lorsque les données ne sont plus contrôlés pour l'arrière-fond familial (résultats bruts). Ceci s'explique par le niveau socio-économique relativement élevé des lycéens Ermesinde, notamment dans les filières de l'EST (et surtout de l'enseignement préparatoire). Les scores nets apparaissent les moins élevés au niveau des mathématiques et plus élevés au niveau de la compréhension écrite et des sciences. Ce résultat rejoint donc celui qui a été obtenu pour la mesure des compétences dans les épreuves standardisées.

# **SYNTHESE ET CONCLUSIONS SUR L'ANALYSE DES DONNÉES**

## CONCLUSIONS RELATIVES AUX RÉSULTATS DES QUESTIONS CENTRALES, OBJETS D'ÉVALUATION

### LES FINALITÉS ET LES AXES DE RECHERCHE

Sur la base de la loi scolaire du 25 juillet 2005, un nouvel établissement scolaire pilote a vu le jour au sein de l'environnement éducatif luxembourgeois. Le lycée « Ermesinde »(LE), anciennement nommé « Neie Lycée », opérationnel depuis l'année scolaire 2005-2006, s'interroge sur la qualité de l'éducation donnée aux élèves et essaie de mettre concrètement en place un dispositif de fonctionnement sensé donner à chacun un enseignement ancré dans le développement de compétences tant disciplinaires (savoir et savoir-faire) que sociales (savoir-être) et reposant réellement sur les aspirations et intérêts des jeunes fréquentant le lycée.

L'Université du Luxembourg, et plus particulièrement la cellule Emacs, a été sollicitée par le Ministère de l'Education nationale (SCRIPT) pour la réalisation de l'évaluation externe de cet établissement, prévue pour une durée de deux années (de décembre 2008 à décembre 2010 mais prolongée jusqu'en mars 2011). Il s'agissait pour nous de procéder un bilan du fonctionnement de l'établissement après cinq années d'existence tel que le prévoit la loi qui régit le lycée.

Pour mener à bien cette évaluation, nous avons réalisé un travail de synthèse des observations ainsi que des analyses de documents officiels et des entretiens menés durant la première phase, exploratoire, de la recherche. Une fois validés par le groupe de pilotage du lycée mais aussi par le SCRIPT, six axes d'investigation ont été déterminés incluant chacun divers éléments-clés à prendre en considération.

#### 1) Le respect des capacités et des aspirations des élèves

Comment le lycée Ermesinde opère-t-il pour tenir compte des capacités et des aspirations des élèves ou autrement dit, comment profite-t-il de l'hétérogénéité de son public apprenant ?

Les thèmes abordés ont été : la différenciation des apprentissages, l'éducation aux valeurs et les compétences sociales des enfants, l'éducation aux valeurs en tant que branche interdisciplinaire, l'école à plein temps : l'alternance entre cours, études, activités complémentaires et repos.

#### 2) L'encadrement des élèves

Comment le lycée Ermesinde organise-t-il l'encadrement de ses élèves ?

Les aspects évalués sont : l'équipe éducative et l'enseignement et l'encadrement éducatif intégrés des élèves, le tutorat, la relation école-famille.

### 3) L'apprentissage

Quelles sont les exigences attendues pour chaque élève au lycée Ermesinde?

Quel que soit le niveau d'étude de l'élève, les élèves du LE doivent atteindre les socles de compétences tels qu'ils ont été définis par le règlement grand-ducal du 10 août 2005. Ils doivent pour prendre une part active à l'élaboration de leur projet personnel. L'enseignement

*Comment les équipes pédagogiques gèrent-elles l'interdisciplinarité au centre du dispositif d'enseignement du lycée Ermesinde ?*

Les branches interdisciplinaires (et plus particulièrement, les projets à thème), les socles de compétences ainsi que la coopération et la participation des élèves (au niveau des contributions personnelles, par exemple) ont été au cœur du recueil d'informations pour cet aspect.

### 4) L'évaluation

*Quelles sont les méthodes d'évaluation privilégiées par les équipes pédagogiques du lycée Ermesinde ?*

Nous nous sommes plus particulièrement intéressés dans cet axe aux exigences et à la fonction de l'évaluation au sein du LE. Un focus particulier a été mis sur la reconnaissance et l'appréciation, la justification des choix et des démarches de chaque élève et enseignant en fonction des valeurs et orientations communes, le portfolio en tant qu'outil d'évaluation (auto- et hétéro-évaluation) et de suivi des apprentissages, le bulletin et l'orientation de fin de cycle.

### 5) La structure participative

*Comment le lycée Ermesinde assure-t-il son développement scolaire ?*

Les thèmes abordés dans le cadre de cet axe ont été les suivants : le groupe de pilotage et les réunions de concertation des équipes pédagogiques et des spécialistes et le conseil de classe des élèves.

#### LES MÉTHODES PRIVILÉGIÉES PAR LES ÉVALUATEURS

Trois méthodes distinctes ont été utilisées simultanément pour mener à bien la tâche d'évaluation qui était demandée.

- 1) **Des observations** ont été réalisées par un membre de l'équipe des évaluateurs au sein de l'école à l'occasion de cours, de réunions et d'événements scolaires.
- 2) **Des questionnaires** ont été utilisés pour recueillir des informations en rapport : 1) à l'éducation aux valeurs en tant que branche interdisciplinaire et 2) au fonctionnement du LE.

Pour construire ces questionnaires, nous nous sommes basés sur des questionnaires validés, sur les observations faites au sein du LE et sur les trois questions génériques posées par le Ministère de l'éducation, à savoir :

- a. Qu'est-ce qui fonctionne au lycée Ermesinde ? Pourquoi ? Comment ?
- b. Qu'est ce qui ne fonctionne pas au lycée Ermesinde ? Pourquoi ? Comment ?
- c. Quel est le degré de satisfaction des différents acteurs en présence (équipe éducative, élèves et parents) ?

En ce qui concerne le questionnement relatif à l'évaluation du fonctionnement du LE, trois outils ont été créés en miroir et ont été proposés aux élèves, aux membres de l'équipe éducative et à la direction ainsi qu'aux parents.

3) **Des focus-groups** ont été mis en place de façon complémentaire au recueil de données par questionnaires. Il s'agissait de compléter les données relatives aux exigences envers les élèves et leur évaluation. Réunis en petits groupes de discussion, des enseignants et des éducateurs gradués volontaires, ont parlé librement par rapport aux thématiques ciblées en lien direct avec le thème central des exigences et de l'évaluation. Les aspects soumis à débat ont été les suivants :

- Les motivations des membres d'équipe pédagogique de travailler au LE.
- Les exigences envers les élèves en vue de leur promotion.
- La conception sur l'autoévaluation de l'élève.
- Souhait libre en lien avec le travail au lycée.

## LES PRINCIPAUX RÉSULTATS EN LIEN AVEC LES AXES INVESTIGUÉS

### LE RESPECT DES CAPACITÉS ET DES ASPIRATIONS DES ÉLÈVES

Pour le premier domaine évalué, soit le respect des capacités et des aspirations des élèves, nous avons abordé la compétence à différencier des enseignants, les compétences sociales, l'éducation aux valeurs ainsi que l'alternance entre cours, études et activités complémentaires pour les élèves.

Le lycée Ermesinde plaide pour une différenciation des apprentissages afin de prendre en compte l'hétérogénéité entre élèves.

Comme nous l'a montré l'analyse du questionnaire, en général, les enseignants estiment avoir une bonne compétence à différencier leurs enseignements.

En ce qui concerne l'éducation aux valeurs, nous constatons qu'une place importante est accordée et est reconnue en tant que telle par l'équipe éducative et les élèves. Nous pouvons en conclure que les discours relevés vont dans le sens des lignes directrices de l'établissement c'est-à-dire qu'il respecte une volonté réelle de faire de l'éducation aux valeurs une compétence transversale développée dans et en dehors des cours.

Comme il a été précisé dans l'introduction, Abbet (2010, p. 1) postule qu'en intégrant mieux les compétences sociales au système de formation et partant, en articulant mieux la formation et l'insertion sociale, on pourrait éviter les effets négatifs de l'absence de ces compétences au niveau de l'espace social tels que : « *incivilités, comportements auto- et hétéro-dommageables, perte de respect personnel et institutionnel, déconnexion entre épanouissement personnel et contribution sociale, manque de repères et de vision de l'avenir* ».

L'équipe pédagogique et les élèves ont répondu au questionnaire de Abbet (2010) pour mesurer les compétences sociales des élèves. Ce questionnaire recouvre différentes dimensions des compétences sociales :

### *1) L'adhésion et l'adaptation aux buts et aux exigences de la formation*

La majorité de l'équipe éducative estime que les élèves savent assez bien à quoi servent l'école et la formation. De même, ils savent bien ce que l'équipe éducative attend d'eux.

Pour l'équipe éducative, il est important :

- de transmettre des connaissances et compétences dans les différentes branches scolaires ;
- d'aider les élèves à sentir qu'ils ont de la valeur ;
- d'aider les élèves à trouver leur place dans leur vie en général ;
- de leur permettre d'apprendre à mieux vivre ensemble ;
- de les préparer à leur rôle de citoyen.

Pour les élèves il est important de se préparer à une activité professionnelle, de favoriser leur orientation professionnelle et de trouver leur place dans leur vie en général.

### *2) La mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences*

Que ce soit par rapport au travail demandé ou dans le cadre des relations avec les autres, l'équipe éducative et les élèves estiment que ces derniers acceptent et mettent en pratique les responsabilités dans le cadre de la classe ou de la formation, proposent de temps à autre des initiatives utiles à la bonne marche de la classe et des activités pédagogiques.

En ce qui concerne l'esprit critique, on constate une différence d'appréciation entre élèves et équipe éducative. Alors que 92% des élèves estiment faire preuve d'esprit critique pour se faire leur propre opinion, l'équipe éducative et surtout les spécialistes estiment que les élèves sont beaucoup moins nombreux à en faire preuve.

Que ce soit l'équipe éducative ou les élèves, ils estiment que lorsque les élèves rencontrent un obstacle ou un problème, ils sont le plus souvent actifs et entreprenants.

### *3) La façon d'être avec les autres, relations et collaboration*

Les élèves communiquent clairement ce qu'ils veulent dire, collaborent dans le cadre du travail en groupe et émettent souvent des critiques de façon positive et constructive.

L'équipe éducative estime importantes les relations que les élèves ont entre eux et ce aussi bien par rapport au travail demandé que dans le cadre des relations avec les autres.

Pour les élèves, il est important d'entretenir des relations avec les autres par rapport au travail demandé.

### *4) Lien entre les compétences sociales et les compétences scolaires*

En général, l'équipe éducative estime qu'une relation entre les compétences sociales des élèves et les résultats scolaires existe, ainsi qu'une relation entre les compétences sociales des élèves et leur orientation dans le cursus de formation.

L'importance accordée à l'éducation aux valeurs est confirmée par l'analyse du questionnaire sur les valeurs en tant que branche interdisciplinaire. Cette analyse montre que :

- Les thèmes d'actualité ainsi que les thèmes émanant des intérêts des élèves semblent bien intégrés dans les cours.
- Les thèmes d'actualité ainsi que les thèmes proposés par les élèves occupent une place importante dans le cours.
- Les intervenants sont sollicités pour compléter les savoirs et les compétences du titulaire du cours et pour apporter leur opinion, leur perspective, leur témoignage personnel. Ils sont moins sollicités pour l'organisation de la mise en place d'une activité au sein de la classe.
- Seulement un quart des interventions se font sur la base d'une invitation d'élève.

Toujours dans le cadre de l'évaluation du respect des capacités et des aspirations des élèves, l'analyse de l'alternance entre cours, études et activités complémentaires est jugée plus favorablement par la plupart des parents que ne le font l'équipe pédagogique et les élèves eux-mêmes.

Cette même alternance entre cours, études et activités complémentaires semble générer des avis semblables pour les trois groupes de l'équipe éducative sauf pour deux propositions.

- Les éducateurs gradués et les enseignants considèrent que l'alternance entre cours, études et activités complémentaires est nettement favorable à un meilleur encadrement alors que les spécialistes sont moins convaincus.
- Contrairement aux enseignants et aux spécialistes, les éducateurs gradués considèrent que l'alternance entre cours, études et activités complémentaires génère des journées trop longues.

L'ensemble de nos observations nous permet de conclure que l'école à plein temps et plus particulièrement l'alternance entre cours, études et activités complémentaires est jugée comme ayant un impact légèrement favorable pour les élèves.

On remarque cependant une différence entre parents d'un côté et équipe éducative et élèves de l'autre, les premiers ayant un avis plus favorable.

En ce qui les concerne, l'impact de l'alternance sur l'équipe éducative, nous constatons que comme pour les élèves, il est légèrement favorable. Soulignons qu'il est surtout plus défavorable pour les spécialistes.

## L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES

L'évaluation de l'encadrement des élèves comprend l'analyse des sections « L'équipe éducative ainsi que l'enseignement et l'encadrement éducatif intégrés des élèves », « Evaluation du tutorat » et « La relation école-famille ».

### 1) L'équipe éducative ainsi que l'enseignement et l'encadrement éducatif intégrés des élèves

Dans la charte scolaire du lycée Ermesinde, il est précisé que la coopération et la participation des membres de la communauté scolaire constituent un objectif ainsi qu'un élément constitutif de son fonctionnement.

Une bonne coopération au sein de l'école à plein temps dépend de la coopération du personnel (c'est-à-dire de la direction, des enseignants ainsi que des autres agents éducatifs

de l'école) ; de la participation des élèves et de la participation des parents d'élèves (Kamski 2009).

Or, les analyses indiquent que la coopération en équipe pédagogique en vue de l'encadrement de l'élève n'est pas perçue de la même façon par les enseignants et les éducateurs gradués. En général, les enseignants considèrent cette coopération plutôt bonne à très bonne alors que les éducateurs gradués sont plus modérés : les scores obtenus attestent d'un accord plutôt faible à satisfaisant.

De même, la coopération entre collègues (enseignants, éducateurs gradués, spécialistes) en vue de l'encadrement de l'élève est perçue différemment : d'insuffisante pour les spécialistes à plutôt bonne pour les enseignants.

Ces analyses révèlent une inconsistance dans la pratique de la coopération et de la participation des membres de la communauté scolaire, ce qui va à l'encontre de la charte. Soulignons toutefois que cette inconsistance ne semble pas négative, elle est tout au plus faible à satisfaisante essentiellement pour les éducateurs gradués et les spécialistes.

Il est possible que la difficulté d'une bonne coopération entre les professionnels de l'équipe éducative soit due à la différence des diplômes, de rémunération, des conditions du contrat ainsi qu'une conception différente de l'enfant et de l'adolescent.

### *2) L'évaluation du tutorat*

En ce qui concerne l'évaluation du fonctionnement du tutorat, les enseignants semblent en être très satisfaits alors que les élèves en semblent à peine satisfaits. L'efficacité du tutorat est surtout reconnue par les enseignants et non par les élèves.

### *3) La relation école-famille*

L'article 2 sur la mission des lycées indique qu'ils ont pour mission d'assurer la formation scolaire en complément de l'action des familles. Les lignes directrices du LE prône une interaction et une communication avec les parents.

La comparaison entre l'équipe éducative et les parents montre qu'en général ces derniers jugent l'effort de l'école à les impliquer plus positivement que ne le fait l'équipe éducative. En général, celle-ci estime l'effort de l'école à impliquer les parents ainsi que la communication qui s'installe entre ces deux partenaires comme étant moins positifs.

Les parents se sentent impliqués et ont le sentiment d'être des partenaires éducatifs importants. Ils se sentent acteurs dans la scolarité (évaluation, promotion, orientation) de leur enfant. Ils se sentent aussi les bienvenus et reconnus comme partenaires éducatifs de leur enfant.

L'importance accordée par les parents à la participation de l'élection du comité des parents ainsi que la participation à la dite élection est faible.

Selon les parents, ils sont peu sollicités pour soutenir ou aider l'école. Leur opinion est peu demandée lors de décisions importantes en rapport avec l'enseignement et la vie scolaire au lycée Ermesinde.

Le rôle des parents au sein du lycée consisterait essentiellement à soutenir et participer à la scolarité de leur enfant. Ils ne sont pas ou très peu impliqués à la vie de l'école. Il serait intéressant de s'intéresser sur comment les impliquer plus puisque il a été démontré par plusieurs chercheurs que le suivi scolaire des parents constitue un garant efficace de la



réussite des enfants et que la présence de ces derniers sur la scène scolaire le soit tout autant (Saint-Laurent, Royer, Hébert & Tardif, 1993).

Les moyens de communication mis en place dans le lycée ont été évalués selon les axes de la fréquence d'utilisation et de leur efficacité à atteindre leur but.

Que ce soit pour l'équipe éducative ou pour les parents, les contacts de présence sont considérés comme étant les plus efficaces (les contacts tuteurs-parents, les réunions sur rendez-vous, ...). Les contacts par écrit (le bulletin, l'agenda, ...) sont aussi perçus comme efficaces. Par contre, il semblerait que la fréquence des communications ne soit pas évaluée comme suffisante sauf pour le type de communication via l'agenda.

## L'APPRENTISSAGE, L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION

Rappelons que l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation au lycée Ermesinde s'inscrivent dans une approche par compétences. Selon Durand et Chouinard (2006) dans une approche par compétence, en intervention pédagogique, l'élève est amené « à jouer un rôle de plus en plus actif dans ses apprentissages en interaction avec ses pairs » (p.61).

L'analyse des données sur l'apprentissage indique que les élèves prennent du plaisir à participer activement à l'élaboration de leur projet scolaire. Par rapport à ce que pense l'équipe éducative, ils éprouvent moins de difficultés à prendre en main leur projet mais ils ne sont pas pour autant aussi motivés à participer au cours.

Nous remarquons également une moindre satisfaction de la part des élèves en ce qui concerne les branches interdisciplinaires et plus particulièrement les projets à thème. Elles motivent l'équipe pédagogique pour l'organisation des cours. Mais les élèves disent apprécier moins de prendre part activement à ces cours que ne le pense l'équipe pédagogique.

Selon cette même équipe, l'engagement obligatoire favoriserait l'échange entre les élèves et leur investissement au cours. De nouveau, nous constatons qu'ils sont plus satisfaits que les élèves.

Par contre, les élèves s'estiment plus investis dans les travaux de groupe que ne le pense l'équipe pédagogique.

Ces différents points se rapportant aux branches interdisciplinaires nous permettent de conclure que :

- Les branches interdisciplinaires motivent plus l'équipe pédagogique que les élèves.
- L'engagement obligatoire favorise l'échange entre élèves et leur investissement au cours de manière satisfaisante.
- Les élèves s'estiment plus investis dans les travaux de groupe que ne le pense l'équipe éducative.

La même tendance observée jusqu'ici est présente dans l'analyse des données concernant l'évaluation.

Dans le cadre des cours et des études, l'équipe pédagogique se réfère surtout à leur expérience personnelle mais aussi dans une moindre fréquence, à l'expertise de leurs collègues et aux compétences définies dans le règlement grand-ducal sur le fonctionnement du LE.

La gestion et l'application des socles de compétences ainsi que la compréhension de ceux-ci sont à peine satisfaisantes pour l'équipe pédagogique.

Les repères utilisés pour l'évaluation des élèves reposent essentiellement sur les critères individuels en fonction des engagements et intérêts des élèves. Les enseignants se basent aussi sur l'expérience personnelle.

Nous pouvons constater une appréciation très différente en ce qui concerne la perception de la compréhension des critères d'évaluation. Retenons principalement que les élèves comprennent ces critères uniquement de manière satisfaisante.

Si le dossier d'apprentissage est utilisé pour le jury d'orientation et la remise des bulletins, il ne l'est pas, en revanche, en tant qu'outil d'auto-évaluation entre élève et tuteur.

L'équipe pédagogique, les parents et les élèves se sentent impliqués lors de l'orientation de fin de cycle inférieur par le jury externe d'orientation. Notons que l'équipe pédagogique estime qu'elle n'incite pas suffisamment les parents à s'impliquer.

L'ensemble des analyses concernant l'évaluation nous permet de mettre en évidence que :

- La reconnaissance et l'appréciation personnelle des élèves sont relativement bien perçues.
- Dans le cadre des cours et des études, l'équipe pédagogique se réfère surtout à l'expérience personnelle.
- L'application et la compréhension des socles de compétences du LE sont à peine satisfaisantes.
- Les repères utilisés pour l'évaluation des élèves sont essentiellement basés sur des critères individuels en fonction des engagements et intérêts des élèves.
- Les parents et les élèves estiment comprendre les critères d'évaluation, ce qu'au contraire, l'équipe pédagogique ne pense pas.
- Le dossier d'apprentissage est essentiellement utilisé pour le jury d'orientation et lors de la remise des bulletins et non pas pour l'auto-évaluation de l'élève.
- Lors de l'orientation de fin de cycle inférieur, tous les acteurs se sentent impliqués.

Les parents estiment qu'eux-mêmes et leurs enfants s'impliquent bien dans les avis d'orientation et de promotion de fin d'année, alors que les élèves et l'équipe éducative estiment cette implication juste satisfaisante.

## LA STRUCTURE PARTICIPATIVE

L'analyse des réponses concernant la structure participative indique qu'enseignants, éducateurs gradués et spécialistes estiment que leurs réunions de concertation permettent d'exposer les besoins au Groupe de pilotage, mais sont rarement un lieu de discussion sur les méthodes d'enseignement.

Il y a néanmoins quelques différences d'appréciation entre groupes sur certains sujets abordés dans les réunions de concertation comme l'organisation d'activités diverses et la discussion sur le fonctionnement de l'équipe.

L'efficacité du conseil de classe est mieux perçue par l'équipe éducative que par les élèves.

Le conseil de classe des élèves permet très faiblement de faire entendre les besoins et les souhaits des élèves au Groupe de pilotage.

## SATISFACTION CONCERNANT LE FONCTIONNEMENT DU LYCÉE

En ce qui concerne la satisfaction concernant le fonctionnement du LE retenons principalement, que les parents en sont le plus satisfaits.

L'équipe pédagogique est généralement satisfaite de ce fonctionnement. Elle apprécie le tutorat, la participation des élèves, l'encadrement des classes et le conseil de classe des élèves. Ils sont moins satisfaits par contre de l'alternance entre cours, études et activités complémentaires et du dossier d'apprentissage.

Les élèves quant à eux sont généralement moins satisfaits et plus particulièrement pour ce qui concerne le régime à temps plein, l'encadrement, le tutorat et la forme du bulletin. Ils apprécient par contre l'alternance entre cours, études et activités complémentaires et le dossier d'apprentissage.

## LES MOTS SPONTANÉS

Elèves et équipe éducative ont été invités à produire spontanément 5 mots ou idées en réaction à des éléments constitutifs du LE, que nous leur avons présentés : coopération et participation, communication école-famille, prise en compte des différences entre élèves – hétérogénéité de la classe, ambiance au lycée, tutorat et encadrement individuel, évaluation de l'élève, orientation et de promotion. Les réponses données ont été codées comme étant soit positives, soit neutres (descriptives), soit négatives.

Suite aux analyses, nous pouvons conclure, que la coopération et participation au sein du lycée sont en moyenne bien perçues. Pour les éducateurs gradués et les élèves, près de la moitié de ces mots ont une connotation descriptive, c'est-à-dire qu'elles les laissent tout au plus indifférents. C'est surtout chez les spécialistes et les enseignants qu'elles suscitent une valence positive.

En moyenne, la communication école-famille suscite peu d'émotions dans les différents groupes. Dans l'ensemble c'est surtout le descriptif qui l'emporte.

La notion de « prise en compte des différences entre élèves – hétérogénéité de la classe » suscite une connotation positive pour l'ensemble des groupes. Cette analyse suggère que dans l'ensemble la majorité des participants estime que la prise en compte des différences entre élèves ou que l'hétérogénéité de la classe est respectée.

Nos analyses suggèrent, que l'ambiance au lycée ne laisse pas indifférents les groupes questionnés. Elle suscite des émotions positives surtout pour les spécialistes, et aussi pour les éducateurs gradués et les enseignants, mais également des émotions négatives pour 30% des élèves.

Concernant le tutorat et l'encadrement individuel, les élèves et les éducateurs gradués considèrent moins positivement le tutorat, contrairement aux spécialistes et aux enseignants.

En effet, les élèves ont un taux de 30,3% d'occurrences à connotation négative et de 28,9% d'occurrences à connotation neutre.

Nos analyses nous suggèrent qu'en général, les enseignants et surtout les éducateurs gradués n'ont pas une représentation positive de l'évaluation de l'élève. Les spécialistes (52,6%), suivis des élèves (40,4%) rapportent les plus hauts taux de termes à connotation positive.

La notion d'orientation et de promotion est considérée plutôt favorablement, par les quatresgroupes. Plus d'un tiers des mots spontanés ont une connotation positive, une proportion similaire est observée pour les mots neutres.

### **LES SUGGESTIONS D'AMÉLIORATION**

Dans le cadre de l'enquête par questionnaire nous avons demandé aux parents et à l'équipe éducative s'ils avaient des suggestions d'amélioration en lien avec le fonctionnement du LE.

Les améliorations proposées par les parents visent en premier lieu l'enseignement et l'apprentissage, en deuxième lieu l'encadrement des élèves et en troisième lieu la coopération/relation école-famille.

Ils demandent entre autres un enseignement plus adapté aux besoins de l'élève, un plus grand apprentissage de l'autonomie, plus de repères pour l'élève ainsi qu'une meilleure coopération entre enseignants et parents.

Les suggestions d'amélioration de l'équipe éducative visent les domaines de l'organisation/horaire du lycée, la coopération et participation ainsi que l'enseignement et l'apprentissage.

Ils demandent par exemple moins de rigidité administrative, plus de démocratie interne, de trouver des moyens pour faire participer tout le monde, de prévoir la mise en place de discussions pédagogiques dans les réunions d'équipe, pas plus de trois branches à enseigner par enseignant, plus de travaux pratiques.

### **CONCLUSIONS RELATIVES AUX CONTENUS RÉSUMÉS DES FOCUS GROUPS**

L'analyse des discussions des focus groups (FG) menés avec les membres des équipes pédagogiques était ciblée sur les thématiques suivantes :

- Les exigences envers les élèves en vue de leur promotion.
- La conception des membres de l'équipe éducative sur l'autoévaluation des élèves.

### **LES EXIGENCES ENVERS LES ÉLÈVES**

Les attitudes comme par exemple l'application, la motivation, la volonté, l'intérêt jouent un rôle important en vue de la promotion des élèves. Il semble accepté que les élèves montrent des degrés différents d'application et de motivation dans les différentes branches en fonction de leurs intérêts et affinités personnels. Ceci est en accord avec l'idée des engagements (contributions personnelles) que l'élève doit prendre dans les branches de son choix. Il semble également que les équipes pédagogiques valorisent l'effort et le dépassement de soi lorsqu'il est question de la promotion de l'élève.

Des compétences transversales d'ordre méthodologique, comme pouvoir organiser sa semaine à l'école, aller aux tutorats et aux études, gérer ses dossiers et son matériel d'études,

ainsi que d'ordre social, comme pouvoir travailler individuellement et en groupe, développer des compétences sociales, sont mentionnées comme importantes.

L'orientation de l'élève, le fait qu'il se rende compte de ses intérêts, de ses côtés forts et faibles et qu'il développe son projet personnel, est jugée comme étant importante. En conséquence, l'élève doit apprendre à faire des choix et à organiser son apprentissage en fonction de son projet personnel ; une certaine autonomie et compétence d'autoévaluation est attendue de lui. Nous retrouvons ici une attente envers l'élève ancrée dans la loi relative au lycée : « *Les élèves participent activement à l'élaboration de leur projet scolaire et personnel* » (art.3 du règlement grand-ducal du 10 août 2005)

Retenons également, que dans le débat autour des standards de qualité pour l'école à plein temps et l'école en général, l'importance du développement de compétences autres que purement disciplinaires est soulignée. Les aspects affectifs et sociaux de l'apprentissage, le développement de compétences transversales, comme par exemple les compétences sociales, gagnent en importance (Oelerich, 2005).

Un intervenant trouve que les acteurs du LE devraient trouver une ligne commune en termes d'exigences et de niveau de maîtrise. Le manque d'une référence critérielle sera discuté plus loin.

### QUELLES RÉFLEXIONS PEUVENT ENTRER EN JEU LORS DE LA DÉCISION DE PROMOTION DES ÉLÈVES ?

Des réflexions différentes ont été émises par les intervenants en lien avec la promotion :

- Le progrès personnel de l'élève. Ce progrès n'est pas défini par rapport à une référence critérielle prédéfinie et partagée par toute l'équipe éducative au LE.
- L'orientation, les intérêts et les aspirations de l'élève.
- L'image que se fait une équipe pédagogique sur les capacités de l'élève. A nouveau, une référence critérielle prédéfinie et partagée par l'équipe éducative ne sert de repère pour évaluer les capacités de l'élève.
- Les pronostics sur le développement de l'élève : Est-ce que l'élève sera apte à suivre l'enseignement du cycle ultérieur ? Comment l'élève pourrait-il se développer si on le laisse continuer ?
- La comparaison des performances des élèves entre eux. C'est une évaluation normative.

L'affect peut également être mêlé aux réflexions autour de la promotion. Le redoublement ainsi que la réorientation se font également. En cours de cycle inférieur, il y aurait la tendance à laisser continuer l'élève tant qu'il fait des progrès personnels et qu'il est motivé tandis qu'à la fin de cycle, c'est la maîtrise suffisante de certaines connaissances et compétences en fonction de la section ou formation visée par l'élève qui l'emporterait sur la simple motivation ou volonté. A part cette affirmation, nous n'avons pas pu déceler des différences entre les pratiques relatées et les réflexions faites par les groupes encadrant des classes en cours de cycle (7e, 6e) par rapport à ceux accompagnant des classes à la fin de cycle (5e, 4e).

Nous retrouvons ici un phénomène que Crahay (2007) explique par une confusion des différentes fonctions de l'évaluation. Avec l'avis d'orientation et de promotion de fin d'année, le conseil de classe se place dans une situation de certification qui n'est pas basée sur une évaluation à référence critérielle. L'avis d'orientation et de promotion est basé sur un mélange

d'évaluations à logiques différentes. D'une part, les participants des FG décrivent une approche d'évaluation basée sur l'analyse des progrès personnels réalisés par l'enfant sans référence à des objectifs à atteindre prédéfinis. D'autre part, il semble que les participants des FG pointent des procédures d'évaluation relevant d'une approche pronostique. Il ne s'agirait pas pour les évaluateurs d'établir un bilan des acquis au terme d'un cycle d'apprentissage en regard de critères prédéfinis mais au contraire, de formuler un certain nombre d'hypothèses sur la façon dont l'élève pourrait se développer s'il continue le régime d'étude entamé ou encore, de faire un pronostic sur les capacités de l'élève à suivre l'enseignement de l'année suivante ou du cycle suivant.

Dans une approche par compétences et dans une perspective d'évaluation formative, il est indispensable de faire le bilan d'apprentissage avec l'élève et avec ses parents en vue de connaître le niveau de développement de compétences, de déceler les forces et les intérêts personnels de l'élève mais aussi ses difficultés et ses besoins. C'est grâce à ce bilan que des mesures appropriées de soutien peuvent être planifiées et mises en place (Durand & Chouinard, 2006). Ceci devient très difficile, voire impossible, sans avoir défini d'abord entre collègues puis avec l'élève les objectifs d'apprentissage concrets (vers quoi tourner les efforts). Comment conseiller et accompagner dans ses apprentissages un élève qui s'intéresse à une formation ou section précise sans concrétiser les requis, le niveau de développement de compétences nécessaire pour accéder à cette formation ou section ?

## LA PROMOTION

Pour certains participants, il est difficile de devoir trancher à la fin de chaque année scolaire sur la promotion, le redoublement ou l'orientation de l'élève. Ils préféreraient évaluer l'élève par rapport à ses progrès personnels et non par rapport aux autres élèves ou par rapport à des critères prédéfinis. Il est par ailleurs relevé que les matières abordées ainsi que les exigences et les critères peuvent différer d'une équipe à l'autre du même niveau d'étude puisqu'ils ne sont pas liés au programme officiel de l'enseignement secondaire.

Dans un autre groupe, un constat similaire est fait. Il est ciblé sur l'orientation de fin de cycle inférieur. Les participants ne discernent pas clairement les critères sur la base desquels l'orientation de l'élève est décidée. Est-ce que la progression personnelle de l'élève l'emporte sur ses capacités concrètes au moment de la décision ou est-ce l'inverse ? Il est mis en évidence que les dynamiques peuvent différer d'équipe en équipe et l'intervenant se demande s'il est équitable que l'orientation de l'élève dépende de la chance d'avoir été dans telle ou telle équipe.

Dans le premier groupe, un intervenant exprime la demande de définir des critères d'évaluation concrets puisque la promotion et l'évaluation-bilan se font.

Au sein du deuxième groupe, un intervenant remarque qu'il ne s'agirait pas d'appliquer les mêmes critères pour tous les élèves, mais de trouver une approche générale commune. Un autre intervenant rejette une ligne de base pour l'avis d'orientation et de promotion afin de pouvoir discuter chaque cas d'élève individuellement et de décider des critères à appliquer. L'approche commune se résume au cours des discussions dans le fait de décider en fonction de ce qui est le meilleur pour l'élève.

Dans ces deux groupes, un phénomène est abordé et relié à un sentiment de malaise, qui ferait que l'orientation ou la réussite d'un élève ne dépendrait pas que des performances de l'élève, mais aussi de l'accompagnement et l'évaluation par telle ou telle équipe pédagogique. Selon le premier groupe, ce sont plutôt les exigences et critères d'évaluation changeants d'équipe en équipe qui seraient la cause de cette iniquité, tandis que selon le deuxième groupe ce serait plutôt dû à la dynamique d'équipe et l'approche de promotion dominante dans cette équipe. Ce qui est abordé ici, est un phénomène courant au sein de l'enseignement en général. Dû à un manque de définition d'objectifs d'apprentissage limités et partagés ainsi qu'un manque de concrétisation des niveaux de maîtrise exigés, les exigences réelles dans le cadre des travaux, productions ou tests et la façon de les évaluer peuvent varier d'enseignant à enseignant (Crahay, 2007). Le fait de donner des feedbacks descriptifs et qualitatifs ne pallie pas automatiquement cette difficulté. Donner les feedbacks sous forme de scores ou notes sommatifs peut rendre moins transparentes les exigences réelles et leur évaluation.

Dans un troisième groupe, le fait de promouvoir les élèves sur la base d'exigences demandées est rejeté par un intervenant. Il le considère comme contradictoire dans le fonctionnement du lycée ; cet intervenant met en évidence qu'une évaluation se ferait toujours par rapport à des critères définis. Certains membres du groupe partagent l'avis que les apprentissages durables et importants se font spontanément et par la volonté des élèves. La définition de critères extérieurs est à éviter car il se pourrait qu'on empêche l'apprentissage. Des intervenants mettent en évidence la marge de manœuvre et les libertés qui sont données au conseil de classe de laisser continuer l'élève, et la prise de décision en équipe, qui pallie la subjectivité.

L'orientation précoce au sein du système scolaire luxembourgeois est déplorée au sein de deux groupes. Elle laisse très peu de temps aux équipes et à l'élève de travailler sur les difficultés rencontrées dans certaines branches et très peu de possibilités de découverte aux élèves. Déjà au cycle inférieur, ils sont poussés à faire des choix et poursuivre le chemin entamé. Des idées d'une orientation à un moment plus avancé du parcours scolaire ainsi que la mise en place d'un diplôme intermédiaire sont exprimées.

Retenons qu'un flou semble entourer l'avis de promotion et d'orientation de fin d'année scolaire et que certains intervenants ressentent un mal-être par rapport à cet état. Les argumentations et revendications diffèrent : les uns voudraient se mettre d'accord sur les approches générales, sans pour autant appliquer les mêmes critères pour chaque élève lors de la promotion ; les autres voudraient définir des critères concrets ; d'autres encore rejettent la définition de critères concrets et voient la solution dans la liberté et la marge de manœuvre accordées aux conseils de classe ainsi que dans une prise de décisions en équipe et en lien avec la promotion qui pallie la subjectivité.

### L'évaluation du parcours des élèves

La pratique de laisser continuer l'élève est jugée différemment par les intervenants. Il y en a qui en souligne l'effet positif : l'élève peut continuer son parcours et se développer au LE malgré des difficultés dans une branche [par exemple une langue]. D'autres sont mitigés et se demande si l'élève ne sera pas entravé plus tard dans la poursuite des études qu'il aura entamées à cause de difficultés persistantes et donc, contraint à une réorientation à un moment ultérieur.

D'après certains, d'autres encore ne laisseraient pas continuer l'élève s'ils considéraient le niveau de ce dernier comme insuffisant et s'opposeraient ainsi aux autres membres de l'équipe.

Retenons jusqu'ici que des approches et critères différents peuvent entrer en jeu lors de la décision de promotion. Tout en affirmant que des critères prédéfinis ne sont pas appliqués, la question de savoir si les capacités sont là, si le niveau est suffisant, persiste. Il semble que les intervenants aient une sorte d'image ou de représentation de ce qu'un élève devrait savoir et savoir-faire. Toutefois, ces images ne sont ni explicitées ni partagées en équipe ou en communauté scolaire. Les socles de compétences définis pour le LE sont reconnus comme importants et comme un repère en vue des apprentissages et de l'évaluation. En même temps, ils ne semblent ni exhaustifs, ni obligatoires au regard des groupes. Il est également remarqué dans un groupe qu'il ne s'agit pas d'un socle, mais plutôt d'une liste de compétences, puisque les différents niveaux à atteindre ne sont pas définis.

### **Le redoublement et la réorientation de l'élève**

Le redoublement est proposé dans des cas exceptionnels comme, la maladie, les problèmes personnels ou liés à l'adolescence, lorsque l'équipe considère que l'élève n'a pas pu profiter à fond de son année scolaire et qu'il pourra encore se développer si on lui donne le temps supplémentaire. Il est remarqué, au sein de deux groupes, que le redoublement n'est pas envisagé lorsque l'élève ne maîtrise pas certaines matières ou que son niveau dans une langue [exemple donné] est jugé insuffisant. Dans le cas de performances insuffisantes ou de l'atteinte des limites de performances de l'élève, il est réorienté vers un autre régime d'étude.

Dans un groupe, la conclusion que la décision de promotion doit être prise en fonction de ce qui est le meilleur pour l'élève, de ce qui fait sens pour lui, revient dans les discussions autour de la réorientation et du redoublement.

La proposition de redoublement n'est pas basée sur une évaluation à référence critérielle ou autrement dit, sur la non atteinte de certains objectifs d'apprentissages prédéfinis, mais sur un pronostic en regard des capacités de développement et d'apprentissage futurs de l'élève. En nous appuyant sur les études de Crahay (2007), nous pensons qu'une conception maturationniste voire innéiste du développement est susceptible d'expliquer les réflexions émises par les membres de l'équipe éducative. La différence faite par rapport à la réorientation, le fait qu'il y aurait des élèves qui pourraient encore se développer si on leur donne une année supplémentaire et ceux dont les limites de développement sont atteintes pour pouvoir continuer dans un certain régime d'étude, nous renforce dans notre argumentation.

### **L'autoévaluation de l'élève**

L'autoévaluation est souvent reliée au bilan trimestriel. Dans certains groupes, les élèves reçoivent la possibilité d'écrire une évaluation-bilan sur leurs performances. Les intervenants racontent que les élèves ont souvent écrit la même chose qu'eux, c'est-à-dire leur évaluation était similaire à celle de l'enseignant ou de l'équipe pédagogique. Ceci est connoté positivement. Deux intervenants admettent, qu'il se pourrait que les élèves aient bien



intériorisé les évaluations et commentaires de l'enseignant. Un intervenant remarque qu'il utilise cet exercice aussi pour recevoir un feedback des élèves ; si les élèves s'évaluent autrement que lui, il sait qu'au futur, il doit mieux expliciter les exigences. Un autre intervenant fait le bilan du trimestre oralement avec ses tutorés, il leur pose la question de savoir comment ils évaluent leur performances; et fait le même constat, à savoir que des élèves s'évaluent bien et d'autres mal. Un autre intervenant, qui demande régulièrement à ses élèves comment ils s'en sortent avec la matière remarque, qu'il arrive que ses élèves s'évaluent mal. Pour certains, le but de cet exercice est, que les élèves tirent des conséquences et choisissent leurs objectifs pour le trimestre suivant par rapport aux constats du bulletin.

L'autoévaluation est également reliée à une évaluation réaliste de soi que l'élève développe en confrontant son image de soi avec celui de l'équipe éducative.

Les séances de tutorat hebdomadaires sont également mentionnées en lien avec l'autoévaluation. Les tuteurs en profitent pour discuter des travaux et productions concrets des élèves, de leur progression ou stagnation. Il est également mentionné, que les enseignants exigent des élèves eux-mêmes la décision d'aller dans telle ou telle étude ou « dispo » (études dirigées par enseignants qui se mettent à la disposition des élèves).

Les cours offrent également des moments d'autoévaluation, comme le feedback des pairs, le ressenti de l'élève lors de son « extériorisation » (ou présentation), ou l'évaluation de la coopération lors d'un travail en groupe. Certains relient l'autoévaluation à l'autocorrection. L'élève corrige sa copie de travail sans que l'enseignant ait besoin de donner sa correction.

Il nous semble que l'évaluation-bilan réalisée par l'élève, si elle est jugée positivement par l'enseignant ou par l'équipe pédagogique, constitue un indicateur relatif à la compétence de l'élève à s'autoévaluer correctement. Ceci pose deux problèmes. D'un côté, l'activité d'autoévaluation qui s'inscrit dans une perspective formative est réduite à une évaluation sommative. Il y a risque d'une simple intériorisation des commentaires et évaluations des enseignants ou de l'équipe pédagogique. D'ailleurs, deux intervenants relèvent ce point. De l'autre côté, les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation et de promotion ne sont pas définis au LE. Par rapport à quoi l'élève pourrait-il évaluer ses performances ? Remarquons encore, que l'autoévaluation s'apprend. Sous l'aspect de la réflexion critique elle mène à un jugement qui se réfère à des objectifs et des critères précis. En même temps, elle dépasse l'évaluation de ses performances à soi par rapport à une référence critérielle, elle vise l'autonomie de l'apprenant dans ses propres objectifs, dans son projet personnel, au-delà des références définies par les institutions éducatives.

Selon certains, un des objectifs des pratiques mentionnées ci-dessus serait de faire en sorte, que l'élève planifie son trimestre en fonction des constats et recommandations du bulletin.

Au sein d'un des groupes, un intervenant dit essayer d'amener ses élèves vers une autoévaluation, et donne l'exemple d'un exercice qu'il leur a proposé. Cet exercice consistait en un rapport, que l'élève devait écrire sur le déroulement d'un travail qu'il a fait, guidé par des questions concrètes (Est-ce que j'ai pu planifier mon travail d'une manière autonome ? Est-ce que j'ai réalisé une recherche d'information d'une manière autonome ? Où étaient mes difficultés/facilités ? ...). Il a constaté que cela n'a pas fonctionné, les élèves n'ont pas donné de réponses aux questions liées à l'évaluation de leur performance. Un autre intervenant explique ce phénomène par le danger ressenti : ce travail pourrait être classé dans leur dossier d'apprentissage. Les élèves ne savent pas quel sera l'impact de ce travail sur la

décision du conseil de classe qui par ailleurs n'est pas en mesure de dire à l'élève à l'avance quelle sera son influence sur l'évaluation. Cet intervenant remarque que l'autoévaluation est très importante en vue de l'apprentissage, mais n'a de sens pour l'élève que si ce travail est fait régulièrement, si l'élève se pose des questions sur la régulation de son apprentissage et si le danger relié à la promotion de fin d'année scolaire n'existe plus. Un intervenant dit ne pas croire à l'apprentissage de l'autoévaluation à cet âge, il redoute que cela aboutisse à une duperie. Un autre intervenant dit avoir fait de bonnes expériences avec l'évaluation des élèves en lien avec leur façon de travailler en groupe. Il lui semble que les élèves ont été sincères.

Il semble que l'incertitude liée au but et l'utilisation d'un travail d'autoévaluation fasse que les élèves ne parlent pas ou n'écrivent pas ouvertement sur leurs réflexions ou démarches par rapport à un projet ou une production. Il s'agit ici d'une confusion par rapport aux buts d'un exercice d'autoévaluation. Idéalement, elle est située dans un contexte de formation et non de sanction (Durand & Chouinard, 2006). Un intervenant plaide en faveur d'une évaluation au service de l'apprentissage en mettant le fonctionnement par promotion à la fin de l'année en question. Remarquons, qu'idéalement on évitera de demander aux élèves de qualifier leur travail globalement comme bon, mauvais, moyen etc. ; il est beaucoup plus intéressant de réfléchir sur les processus et sur les compétences développées.

Un autre intervenant décrit son travail d'accompagnement d'un élève en étude. L'élève a été incité à chercher lui-même des solutions aux difficultés qu'il a diagnostiquées tout en étant accompagné par l'adulte. Il juge cette approche plus efficace que celle où l'adulte suggère à l'élève ce qu'il doit faire.

Dans cet exemple, un aspect important de l'autoévaluation est abordé et mis en évidence par l'intervenant : c'est l'élève qui est l'acteur de son autoévaluation, tout en étant guidé par l'adulte (au début) (voir théorie sur autoévaluation).

Dans un des groupes, il est constaté que la conception que se font les membres de l'équipe éducative chacun pour soi et les élèves de l'autoévaluation, n'est pas forcément partagée.

Un intervenant remarque, que l'exigence à l'autonomie et à la compétence d'autoévaluation est très prononcée au LE. Il trouve que ce n'est pas facile d'accompagner l'élève dans cet apprentissage et que chacun le fait individuellement. Il souhaiterait une coopération en équipe sur ce point ; néanmoins, ce n'est pas comme si chaque équipe devrait traiter ce point de la même manière.

### **Les difficultés en lien avec l'évaluation et la promotion**

Il est constaté dans plusieurs groupes que les élèves et leurs parents auraient des difficultés de compréhension de l'évaluation et par rapport à l'autoévaluation.

Les élèves auraient des difficultés à savoir comment interpréter les commentaires et feedbacks sur leurs travaux ou productions. Ils se demanderaient si la performance est bonne ou pas, si elle est suffisante ou pas. Le temps, qu'ils devraient prendre pour s'assurer que les élèves et leurs parents ont bien compris les commentaires, manque. Par rapport au bulletin, il est remarqué que les parents auraient souvent tendance à mal interpréter les évaluations, soit à ne se concentrer que sur les passages parlant des progrès mêmes très petits, soit à ne voir que ce qui ne fonctionne pas.

Un intervenant remarque, qu'en tant que tuteur il est souvent difficile pour lui d'interpréter les commentaires d'un collègue, de savoir en fin de compte si la performance de l'élève rencontre les attentes de l'enseignant ou non. Il peut comprendre les difficultés de compréhension des parents.

Il est constaté, dans deux groupes, que les nouveaux bulletins permettent une meilleure compréhension de l'évaluation par les tuteurs qui les remettent et expliquent aux parents et à l'élève. Ils jugent que le message passe mieux, que les parents comprennent ainsi l'évaluation. Néanmoins, il y aurait des parents qui regretteraient de ne plus recevoir un bulletin détaillé.

Le danger, de perdre les élèves qui ne pourraient pas s'autoévaluer, ne comprendraient pas ce qui est exigé d'eux et qui n'auraient plus le repère des points pour savoir si c'est suffisant/insuffisant, est pointé. Un intervenant remarque, que les évaluations descriptives sont favorables à renforcer l'autoévaluation de l'élève, puisqu'il ne peut pas se reposer sur un score, mais doit se poser la question sur ce qu'il pourrait améliorer. Un autre intervenant soupçonne que ce n'est pas souvent fait et qu'ils devraient peut-être revoir le travail ensemble avec l'élève et pas seulement rendre des copies commentées et les collecter après signature.

Il est remarqué que des élèves se sentent sous pression, ne savent pas, s'ils vont passer dans la classe supérieure. Cette pression est attribuée au fait qu'ils ne peuvent pas se reposer sur un score suffisant et qu'ils ne savent pas ce qui compte et ce qui est important lors de la décision de promotion. Cette pression est également mise en relation par un intervenant avec le souhait d'orientation et le projet scolaire et professionnel de l'élève. L'élève se poserait la question de savoir si sa performance est suffisante pour rester dans le régime d'étude entamé, nécessaire pour réaliser son projet scolaire et professionnel.

Une pression venant des parents est également constatée. Ils manquent d'un cadre de référence et ne sauraient pas où ils en sont. Lors de problèmes scolaires, les parents semblent se poser la question de savoir comment ils pourraient vérifier ou évaluer et demanderaient à leurs enfants de leur montrer leurs travaux et productions. Un autre intervenant relie ceci au fait qu'il existe des élèves qui ne sont pas capables de s'autoévaluer et qui probablement ne sont pas en mesure de donner des informations à leurs parents. En conséquence, il manque aux parents : les points, l'autoévaluation de l'élève ainsi que l'évaluation de l'équipe pédagogique qu'ils ne comprendraient pas forcément.

Dans un autre groupe, il est remarqué qu'il n'est pas évident pour l'élève de s'autoévaluer parce que les commentaires et feedback donnés par les enseignants se réfèrent souvent à la progression de l'élève par rapport à lui-même. Lorsque l'élève est finalement orienté vers une Pro [exemple donné], il est déçu parce qu'il se sent presque prêt pour une Cla [exemple donné].

## CONCLUSIONS RELATIVES AUX ÉPREUVES STANDARDISÉES (MONITORING) ET ÉPREUVES PISA

### Les épreuves standardisées (Monitoring)

Les résultats des épreuves standardisées des années 2008 à 2010 sont pris en considération.

En ce qui concerne les compétences scolaires (allemand, français, mathématiques), les résultats nets par domaines (allemand, français, mathématiques) et régimes d'étude (ES, EST, PRE) se situent généralement autour de la moyenne. Nous observons des résultats légèrement au dessus de la moyenne pour les langues et légèrement en dessous de la moyenne pour les mathématiques.

En ce qui concerne les résultats bruts (comparaison de la moyenne des résultats obtenus par les élèves du LE à la moyenne des résultats obtenus par les élèves des autres lycées, sans contrôle de l'effet de l'arrière-fond social), nous observons une répartition relativement similaire à celle observée pour les résultats nets.

Des aspects distincts d'attitudes et de motivations ont été mesurés dans le cadre du monitoring.

En ce qui concerne le climat de classe, la relation enseignant-élève, l'intérêt scolaire général, l'estime de soi scolaire générale, il ressort des résultats que les élèves obtiennent des scores généralement plus élevés, attestant d'une attitude plus positive des élèves en comparaison avec les autres lycéens luxembourgeois. L'évaluation de l'anxiété scolaire s'avère généralement moins important parmi les élèves du lycée Ermesinde en comparaison avec les élèves des autres lycées.

Il semble que les élèves du lycée Ermesinde se perçoivent comme plus perturbateurs. Ceci est à nuancer étant donné les méthodes d'enseignement privilégiées par les enseignants du lycée, visant l'autonomie des élèves ; cela pourrait mener à une ambiance plus bruyante en classe.

Il semble également, que les élèves du LE soient un peu moins satisfaits de leur école que les autres lycéens luxembourgeois.

### Les épreuves PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves)

Dans les épreuves PISA trois domaines sont ciblés : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Cette épreuve s'adresse aux élèves de 15 ans. Le lycée Ermesinde a participé en 2009 pour la première fois à cette épreuve.

Lorsque le statut socio-économique est contrôlé (résultats nets), les résultats obtenus par les élèves du LE se situent autour de la moyenne. Lorsque les données ne sont plus contrôlées pour le statut socio-économique (résultats bruts), les résultats se situent légèrement au-dessus de la moyenne. Ceci s'explique par le niveau socio-économique relativement élevé des élèves du LE, surtout dans les régimes d'études technique (EST) et préparatoire (PRE).

Les scores nets apparaissent les moins élevés au niveau des mathématiques et plus élevés au niveau de la compréhension écrite et des sciences. Ce résultat rejoint celui qui a été obtenu pour la mesure des compétences dans les épreuves standardisées.

# **RECOMMENDATIONS**

Une des finalités de l'évaluation externe du lycée Ermesinde a été de fournir un outil de travail à l'école en vue de soutenir son développement. Dans ce chapitre, des recommandations seront données susceptibles d'aider l'équipe éducative du lycée dans l'amélioration du fonctionnement selon les dimensions thématiques discutées auparavant.

## 1. LE RESPECT DES CAPACITÉS ET DES ASPIRATIONS DES ÉLÈVES

Les aspects suivants ont été abordés au cours de l'évaluation en lien avec le respect des capacités et aspirations des élèves :

- La différenciation des apprentissages ;
- Les compétences sociales ;
- L'éducation aux valeurs en tant que branche interdisciplinaire.

### LA DIFFÉRENCIATION DES APPRENTISSAGES

« Différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté à des situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, 1992, p. 49). La distinction est faite entre deux types de différenciation : la restreinte et l'étendue.

La différenciation restreinte est mise en place, lorsqu'un même degré de maîtrise est visé chez tous les élèves. Dans ce cas, ceux-ci empruntent des voies d'apprentissage différentes selon leurs propres besoins pour arriver à la maîtrise des mêmes compétences de base. La différenciation étendue ne vise pas les mêmes maîtrises chez les élèves. Dans ce cas, ils sont répartis en régime d'étude ou en groupes de niveaux au sein desquels un curriculum spécifique est poursuivi.

Les amorces, que nous avons proposé aux enseignants du LE, portait sur la différenciation restreinte, au sein de la classe. L'analyse nous montre que les enseignants estiment avoir une bonne compétence à différencier leur enseignement et ceci surtout pour les domaines suivants :

- L'utilisation du matériel pédagogique ;
- La prise en compte et la vérification des préalables des élèves et la proposition d'activités cohérentes avec ces prérequis ;
- L'accent mis sur le développement des connaissances, de démarches d'apprentissage et de réflexion et de perceptions positives ;
- La variation des méthodes et des modes de regroupement.

Ils évaluent de façon satisfaisante leurs compétences à différencier leur enseignement pour les domaines suivants :

- La création annuelle d'une banque de matériel d'exploration et de supports visuels ;

- Le modèle de la classe permettant à chaque élève d'adapter son temps d'apprentissage.

Il serait sans doute intéressant de poursuivre la réflexion sur la différenciation dans les activités en intervenant directement sur les quatre aspects suivants : les contenus, le processus, les structures et les productions. Intégrer dans ses préparations des voies de différenciation touchant à ces quatre domaines permettrait sans doute de prendre en considération les besoins multiples des apprenants. Brièvement et pour rappel, différencier les contenus, c'est intervenir sur ce que les élèves vont apprendre et sur le matériel didactique qui soutient l'apprentissage visé. Différencier les processus, c'est faire varier les activités qui permettent aux élèves de comprendre des idées-clés en utilisant des habiletés essentielles. Différencier les productions, c'est offrir aux élèves une diversité de moyens pour qu'ils puissent faire la preuve de ce qu'ils ont appris et de ce qu'ils peuvent accomplir après une certaine période d'apprentissage. Enfin, différencier les structures, c'est réfléchir à l'aménagement de sa classe en termes d'espace et de temps.

Nous voudrions enfin conclure ce paragraphe en proposant les principes mis en évidence par Perrenoud (2005) qui constituent, selon nous, une synthèse intéressante des éléments à prendre en considération lorsque l'on veut différencier ses apprentissages. :

1. *« La différenciation se situe résolument dans la perspective d'une « discrimination positive », d'un refus de l'indifférence aux différences et d'une politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences. Elle vise donc en priorité les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de développement. C'est un choix politique avant d'être pédagogique.*
2. *La différenciation pédagogique porte sur les moyens et les modalités de travail, pas sur les objectifs de formation, ni sur les ambitions implicites que l'enseignant développe à propos de chaque élève. Ce qui suppose cependant une centration sur les objectifs essentiels dans une vision stratégique de l'ensemble de la scolarité.*
3. *La différenciation n'est pas synonyme de respect inconditionnel des différences, car le projet de l'école est de permettre à chacun d'accéder à une culture scolaire commune, celle de l'éducation de base, par exemple la culture de l'écrit, de l'argumentation, de la formalisation mathématique.*
4. *Ce n'est ni une méthode, ni un dispositif particulier, mais une préoccupation, qui devrait concerner toutes les méthodes, tous les dispositifs, toutes les disciplines, tous les niveaux d'enseignement.*
5. *La différenciation ne peut ni ne doit aboutir à un enseignement entièrement individualisé. Individualiser les parcours de formation en travaillant en groupes, s'appuyer sur les interactions sociocognitives, tel est le défi.*
6. *La différenciation se traduit au bout du compte par la qualité, la pertinence, le sens, la fécondité des situations d'apprentissage tout au long de la semaine et de l'année scolaires.*
7. *Elle passe par une autre organisation du travail scolaire, susceptible d'optimiser les situations d'apprentissage, si possible pour tous les élèves, en priorité pour ceux qui ont des difficultés.*
8. *Les cycles pluriannuels sont des structures favorables à une organisation du travail plus flexible et plus coopérative (groupes de besoin, groupes de niveaux, groupes multiâge, soutien intégré).*

9. *Il n'y a pas de différenciation sans observation formative, critériée, comparant chaque élève aux objectifs de formation plutôt qu'à ses camarades de classe.*
10. *On ne peut identifier d'avance les besoins et les acquis des élèves, pour leur administrer un traitement ad hoc conçu d'avance ; il faut les engager dans des situations-problèmes ou des projets, qui les confrontent à des obstacles, dont le dépassement devient l'objectif à court terme et pilote des interventions différenciées de l'enseignant.*
11. *Allonger le temps des études n'est pas la solution, le temps n'est pas la principale ressource, il ne s'agit pas d'apprendre « à son rythme », plutôt d'apprendre à un rythme relativement standard, mais soutenu de façon différenciée par les enseignants ; ce qu'il faut différencier, c'est la part d'investissement subjectif, d'intelligence professionnelle, de créativité, d'enseignement stratégique, de prise en charge personnalisée dévolue à chaque élève.*
12. *La différenciation pédagogique se pose quel que soit le curriculum en vigueur, mais ce dernier peut moduler la distance entre la culture scolaire et la culture des élèves et de leurs familles.*
13. *La différenciation pédagogique exige non seulement la maîtrise de dispositifs, mais une formation pointue en didactique, en évaluation, en métacognition, compétences sans lesquelles on ne saura ni s'écarter des situations les plus conventionnelles, ni piloter les processus d'apprentissage.*
14. *La différenciation doit être pensée et mise en œuvre en équipe, pour confronter plusieurs regards sur les élèves, diviser le travail, gérer plusieurs groupements, travailler les objectifs et les outils ensemble.*
15. *La différenciation pédagogique suppose une solidarité entre élèves et entre familles, donc leur adhésion réfléchie à l'idée de discrimination positive. »*

Perrenoud, P. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points, *Vivre le primaire (Québec)*, 2, p. 34.

## LES COMPÉTENCES SOCIALES

Le lycée Ermesinde accorde une attention particulière aux valeurs et aux compétences sociales. Une méta-analyse récente montre, que la prise en compte des valeurs sociales au niveau de l'éducation scolaire, a un réel impact positif sur les compétences sociales des jeunes (Durlak et al., 2011).

Nous nous sommes référés à une étude, menée par Abbet (2010), pour questionner élèves et équipe éducative sur le sujet des compétences sociales. Ce dernier postule dans son étude : « *Etant donné le rôle socialisant et le poids de la formation dans la vie des jeunes, comment les systèmes de formation pourraient-ils ignorer la plus ou moins bonne intégration de ces derniers en leur sein et, partant, ne pas prendre en compte et développer leurs compétences sociales dans le dessein de favoriser leur insertion sociale et professionnelle à venir ?* » (p.1) Nous avons proposé des questions et amorces par rapport aux quatre dimensions suivantes :

- (a) Adhésion et adaptation aux buts et exigences de la formation.



- (b) Mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences.
- (c) Façon d'être avec les autres, relations et collaboration.
- (d) Lien entre les compétences sociales et le parcours ou les résultats des apprenants.

(a) Adhésion et adaptation aux buts et exigences de la formation.

Elèves et équipe éducative ont un regard convergent sur les aspects suivants :

- a. Les élèves savent assez bien à quoi servent l'école et la formation. (Notons toutefois que 43% des spécialistes ne le pensent pas).
- b. Les élèves savent bien ce que l'équipe éducative attend d'eux.
- c. Les élèves respectent les exigences et les règles de l'école et de la formation par rapport au travail demandé et dans le cadre des relations avec les autres.

Parmi les différentes propositions concernant l'importance donnée aux buts de la formation, nous remarquons que les enseignants estiment comme très important le fait de :

- Transmettre des connaissances et compétences dans les différentes branches scolaires.
- Aider les élèves à sentir qu'ils ont de la valeur.
- Aider les élèves à trouver leur place dans leur vie en général.

Les éducateurs gradués considèrent comme très important le fait de :

- Permettre aux élèves d'apprendre à mieux vivre ensemble.
- Favoriser l'orientation professionnelle des élèves.
- Préparer les élèves à leur rôle de citoyen.
- Aider les élèves à sentir qu'ils ont de la valeur.
- Aider les élèves à trouver leur place dans leur vie en général.

Ce qui est important pour les spécialistes est de :

- Aider les élèves à trouver leur place dans leur vie en général.
- Aider les élèves à sentir qu'ils ont de la valeur.
- Préparer les élèves à leur rôle de citoyen.

Les élèves considérés estiment important le fait de :

- Les préparer à une activité professionnelle.
- Favoriser leur orientation professionnelle.
- Les aider à trouver leur place dans leur vie en général.

(b) Mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences.

Elèves et équipe éducative ont un regard convergent sur le fait que :

- Les élèves ont du plaisir à mettre en œuvre leurs connaissances et compétences par rapport au travail demandé et dans le cadre des relations avec les autres.

Que ce soit par rapport au travail demandé ou dans le cadre des relations avec les autres, l'équipe éducative et les élèves estiment que ces derniers :

- acceptent assez facilement les responsabilités dans le cadre de la classe ou de la formation ;
- mettent en pratique assez facilement les responsabilités dans le cadre de la classe ou de la formation ;
- proposent de temps à autre des initiatives utiles à la bonne marche de la classe et des activités pédagogiques.

En ce qui concerne l'esprit critique, on constate une différence d'appréciation entre élèves et équipe éducative. Alors que 92% des élèves estiment faire preuve d'esprit critique pour se faire leur propre opinion, l'équipe éducative et surtout les spécialistes estiment que les élèves sont beaucoup moins nombreux à en faire preuve.

(c) Façon d'être avec les autres, relations et collaboration.

L'équipe éducative juge importantes les relations que les élèves ont entre eux :

- Par rapport au travail demandé.

On a demandé aux élèves s'ils estimaient important d'entretenir des relations avec les autres par rapport au travail demandé. 86% d'entre eux ont répondu : « oui ».

En général, l'équipe éducative et les élèves partagent la même opinion positive sur le fait que :

- Les élèves communiquent clairement ce qu'ils veulent dire.
- Les élèves collaborent dans le cadre du travail en groupe.
- Les élèves émettent souvent des critiques de façon positive et constructive.

(d) Lien entre les compétences sociales et les compétences scolaires

En plus de ces trois dimensions présentées ci-dessus, nous avons demandé à l'équipe éducative s'il faisait un lien entre les compétences sociales et le parcours ou les résultats des apprenants. En général, l'équipe éducative estime qu'une relation entre les compétences sociales des élèves et les résultats scolaires existe, ainsi qu'une relation entre les compétences sociales des élèves et leur orientation dans le cursus de formation. Les spécialistes sont plus modérés dans ces affirmations.

Nous constatons qu'en général, les différents acteurs estiment le focus fait par l'école sur les compétences sociales comme important. D'autre part les élèves semblent bien avoir développé leurs compétences sociales pour les dimensions mesurées.

## L'ÉDUCATION AUX VALEURS EN TANT QUE BRANCHE INTERDISCIPLINAIRE

L'éducation aux valeurs au LE se caractérise par une dualité, elle n'est pas seulement une branche interdisciplinaire, mais elle « prend une dimension pratique, qui dépasse l'enseignement proprement dit. La solidarité et la responsabilité deviennent des enjeux quotidiens dans un système qui se base sur la coopération et sur la liberté des choix. »<sup>9</sup>

Au règlement grand-ducal relatif au fonctionnement du lycée, l'intégration des thèmes d'actualité ainsi que l'invitation d'intervenants externes aux cours, sont prévus. Nous avons demandé aux enseignants, qui ont été titulaires (au moins une fois déjà) d'éducation aux valeurs, d'évaluer leur cours.

Nos analyses montrent que :

- Les thèmes d'actualité ainsi que les thèmes émanant des intérêts des élèves semblent *bien intégrés* dans les cours.
- Les thèmes d'actualité ainsi que les thèmes proposés par les élèves occupent une place importante dans le cours.
- Les intervenants sont sollicités pour compléter les savoirs et les compétences du titulaire du cours et pour apporter leur opinion, leur perspective, leur témoignage personnel.

Nous constatons que les titulaires de ce cours ont pu mettre en œuvre les lignes directrices en lien avec la branche éducation aux valeurs.

## 2. L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES

Trois aspects ont été abordés au cours de l'évaluation en lien avec l'encadrement de l'élève :

- la coopération en équipe pédagogique et plus généralement entre collègues, incluant les spécialistes ;
- le tutorat ;
- la relation école-famille.

---

<sup>9</sup> Règlement grand-ducal du 10 août 2005 relatif au fonctionnement du lycée-pilote, modifié par le règlement grand-ducal du 24 août 2007, mémorial A – N°160, 6 juillet 2009.

## LA COOPÉRATION EN ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE ET PLUS GÉNÉRALEMENT ENTRE COLLÈGUES INCLUANT LES SPÉCIALISTES

Étant une école à plein temps et ayant comme mission la mise en œuvre d'un enseignement et d'un encadrement éducatif intégré, une équipe pluri-professionnelle, composée d'enseignants, d'éducateurs gradués et de spécialistes (artisans et artistes), encadre les élèves au LE. Les classes sont accompagnées par des équipes pédagogiques, composées d'enseignants et d'éducateurs gradués. Des arrangements différenciés pour l'apprentissage sont mis en place (p.ex. orientation des élèves, stages professionnels, projets pédagogiques, travail personnel, ...), qui demandent la coopération des différents groupes de professionnels. Selon Holtappels (2005b) et Prüss (2008), ceci nécessite le développement d'un concept pédagogique commun et partagé et d'une coopération du personnel enseignant et éducatif.

Nous avons posé des questions aux membres de l'équipe pédagogique, mais aussi aux membres de l'équipe éducative dans son ensemble, spécialistes inclus, d'évaluer leur mutuelle coopération en vue de l'encadrement de l'élève. En ce qui concerne la tendance générale pour la coopération en équipe pédagogique, les enseignants sont plus en accord avec les propositions que ne le sont les éducateurs gradués. Ces deux groupes collaborent ensemble pour :

- se mettre d'accord sur les grandes lignes d'une action à entreprendre lorsque cela s'avère nécessaire,
- favoriser l'amélioration des capacités d'apprentissage,
- favoriser le développement des compétences sociales des élèves,
- modérer ensemble la séance hebdomadaire de conseil de classe des élèves.

En ce qui concerne la tendance générale pour la coopération en équipe éducative, spécialistes inclus, les enseignants sont plus en accord avec les propositions que ne le sont les éducateurs gradués et les spécialistes.

Contrairement aux enseignants, les éducateurs gradués et les spécialistes estiment que leurs compétences professionnelles ne sont pas suffisamment reconnues par leurs collègues.

Seuls les enseignants et les éducateurs gradués se sentent activement impliqués dans le cadre du travail d'orientation avec l'élève et considèrent que leur point de vue est pris en considération.

Les enseignants, les éducateurs gradués et les spécialistes sont faiblement d'accord pour dire qu'ils suivent les mêmes lignes directrices en matière de concept pédagogique (cohérence pédagogique pour un meilleur encadrement des élèves).

Il semble qu'une définition consensuelle au sein de l'équipe éducative (enseignants, éducateurs gradués, spécialistes) du concept de « coopération réussie » pourrait constituer un pas vers une meilleure coopération au sein de cette même équipe éducative. Des

questions telles que formulées ci-dessous pourraient constituer des leviers de réflexion intéressants.

- Existe-t-il un concept commun sur les objectifs du travail en équipe pluri-professionnelle ? (Holtappels, 2005b)
- Est-ce que les domaines de travail des enseignants, des éducateurs gradués et des spécialistes ont été réunis d'une manière complémentaire et égalitaire ? (Schnetzer, 2006)

## LE TUTORAT

Le tutorat joue un rôle-clé dans l'accompagnement personnalisé de l'élève durant son cursus scolaire au LE. Il est hebdomadaire et individuel, c'est-à-dire que chaque élève est accompagné par un tuteur qui le voit une fois par semaine. Le tutorat n'est possible que grâce à son intégration au sein d'une équipe pédagogique. Autrement dit, chaque enseignant tuteur fait partie d'une équipe pédagogique et son tutorat est relié aux observations, aux constats et aux avis des membres de cette équipe en rapport avec l'élève. Tous les enseignants du LE sont tuteurs d'élèves.

Nous avons posé des questions aux enseignants tuteurs, aux élèves et aux parents en rapport avec le tutorat.

Les enseignants (tuteurs) donnent leur accord de façon très marquée par rapport au fait qu'ils :

- suivent de façon régulière l'évolution scolaire de l'élève et lui communiquent ses progrès,
- offrent un accompagnement régulier à l'élève en ce qui concerne son orientation,
- donnent à l'élève une occasion régulière d'autoévaluation.

Les parents partagent l'avis des enseignants, bien que leur accord soit moins fort. Par contre, les élèves rapportent un accord faible ou à peine satisfaisant concernant ces mêmes propositions. D'autres questions, posées uniquement aux enseignants, montrent que :

- Les tuteurs se sentent bien encadrés par les membres de leur équipe,
- Par contre, ils se sentent faiblement formés pour le mener à bien.

Les activités telles que faire le suivi scolaire de l'élève, l'accompagner dans son orientation, c'est-à-dire l'accompagner et le conseiller dans la définition et la réalisation de son projet scolaire et personnel ainsi que lui offrir des moments d'autoévaluation sont au cœur du tutorat au LE (source : document « 090313 Tutorat »). Dans leurs motivations et attentes à la base du choix du lycée Ermesinde, les parents ont mis en première place l'encadrement de leur enfant par une équipe pédagogique et son tuteur. La prise en charge plus individualisée de l'élève occupe la troisième position. Le tutorat constitue donc un élément important dans le setting d'enseignement, d'apprentissage et d'éducation du LE. Le fait qu'il y ait une grande différence entre la perception des élèves et des enseignants par rapport au suivi scolaire, l'orientation et l'autoévaluation au sein du tutorat et le fait que les enseignants tuteurs eux-mêmes se sentent faiblement formés pour mener à bien le tutorat,

nous amène à penser que des discussions de concertation sur la fonction du tutorat et la mise en pratique du suivi scolaire, de l'accompagnement de l'orientation ainsi que des moments d'autoévaluation de l'élève devraient avoir lieu. Les rôles des éducateurs gradués ainsi que des spécialistes en rapport avec la bonne marche des tutorats seraient également à inclure dans la discussion.

## L'ENGAGEMENT PARENTAL ET LES RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE

L'engagement parental peut se définir au départ de deux dimensions distinctes : 1) l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant à domicile et 2) l'engagement que les parents vont développer à l'égard de ce qui se passe et ce que vit l'enfant à l'école.

**L'engagement parental à domicile** couvre d'un côté l'intérêt que les parents manifestent à l'égard de la vie scolaire de leur enfant (communication parents-enfant à propos de questions scolaires, des activités à l'école, des camarades, ...) et, de l'autre côté, l'investissement des parents en termes d'encadrement du travail scolaire à domicile (supervision des devoirs à domicile, aide à la récitation des leçons, recherche documentaire, ...).

**L'engagement parental à l'école** se subdivise également en deux types d'investissement : le degré de communication entre les parents et l'école par rapport au suivi scolaire de leur enfant (dans le cadre de contacts formels ou informels, de réunions collectives ou individualisées organisées par l'école ou sollicitées par les parents) et la participation des parents à la vie de l'école (fêtes, activités extra-scolaires, encadrement lors de sorties, bénévolat, ...). C'est précisément ce deuxième type d'engagement, directement dépendant des relations école-famille, qui a fait l'objet de mesures pour le présent rapport.

La littérature de recherche sur la relation école-famille a mis en évidence le lien positif qui existe entre l'engagement des parents à l'école et la réussite scolaire des élèves (Hill et Tyson, 2009 ; Sui-Chu et Willms, 1996). Par ailleurs, une étude récente de Nermeen, El Nokali, Bachman et Votruba-Drzal (2010) montre que lorsque l'engagement parental (soutien au progrès de l'enfant, présence des parents à l'école, contacts rapprochés des parents avec les enseignants) est observé dès le niveau préscolaire, des effets bénéfiques sur le bien-être et les compétences sociales de l'enfant sont observés. Les auteurs ajoutent encore que cela pourrait également avoir des retombées positives au long terme sur les compétences académiques de l'enfant. La monographie de Henderson et Mapp (2002) met notamment en évidence des influences positives sur la fréquentation de filières académiques plus intellectuellement stimulantes, sur la moindre fréquence du redoublement de classes, sur l'amélioration du comportement, à l'école comme au sein de l'environnement familial, sur la fréquentation scolaire ainsi que sur les attitudes sociales et l'intégration scolaire. Ainsi il apparaît que les bénéfices que retirent les jeunes de l'investissement des parents dans leur éducation scolaire dépassent le seul cadre du rendement scolaire.

Nous empruntons à Epstein (2002) ces six axes de participation des parents à la vie scolaire. Selon l'auteur, travailler et réfléchir à des actions concrètes à mettre en place en lien avec ces six axes peut contribuer au succès d'un partenariat école-famille (-

communauté). Nous proposons dans le tableau qui suit une traduction des aspects à prendre en considération selon les six axes ciblés.

**Tableau 41 : Les six axes de participation des parents à la vie scolaire**

Axes	Eléments de discussion
RÔLE	Aider les familles dans l'exercice du rôle parental, relativement aux habiletés parentales, à la compréhension du développement de l'enfant et de l'adolescent, à l'établissement de conditions familiales qui soutiennent les enfants comme élèves à tous les âges et à tous les niveaux scolaires. Aider les écoles à comprendre les familles.
COMMUNICATION	Communiquer avec les familles au sujet des programmes scolaires et des progrès des élèves par des communications efficaces entre l'école et la maison et entre la maison et l'école.
BENEVOLAT	Améliorer le recrutement, la formation, le travail et les horaires pour impliquer les familles comme bénévoles et à titre d'audience à l'école ou dans d'autres endroits pour soutenir les élèves et les programmes scolaires.
APPRENTISSAGE A LA MAISON	Impliquer les familles auprès de leurs enfants dans des activités d'apprentissage à la maison, incluant les devoirs et d'autres activités et prises de décision reliées aux programmes d'étude.
PRISE DE DÉCISION	Inclure les familles comme participants dans les prises de décision à l'école, dans l'administration et la promotion de l'éducation par l'intermédiaire d'associations, de conseils d'établissement, de comités, de groupes d'action et d'autres organisations parentales.
COLLABORATION AVEC LA COMMUNAUTE	Coordonner les ressources et les services offerts aux élèves, aux familles et à l'école avec les entreprises, les agences, et d'autres groupes et assurer les services à la communauté.

Pelt (2010) s'est intéressée plus directement à ce qu'il serait possible de mettre en place en regard de ces six axes pour aider concrètement les établissements scolaires et leurs équipes éducatives à la mise en place d'actions concrètes directement liées à ces six aspects. Le tableau ci-dessous expose quelques idées, potentiellement exploitables par n'importe quel établissement désireux de s'interroger sur ses pratiques en matière de relation école-famille.

1. *Aider les parents dans leur rôle parental et éducatif, dans la compréhension du développement de l'enfant et de l'adolescent et plantant les conditions familiales qui aide l'enfant à chaque âge et niveau. Aider les écoles dans la compréhension des familles.*
  - Tutorat entre parents.
  - Animation d'activités diverses s'inscrivant dans le programme scolaire par les parents volontaires.
  - Programme 'visiteurs de maison' : une équipe se déplace pour rencontrer les parents les plus éloignés et leur explique ce qu'ils peuvent mettre en œuvre pour aider leur enfant.
  - Suggestions pour des bonnes conditions de travail à la maison.
  - Workshops, vidéo et messages téléphoniques automatiques sur l'éducation parentale, en fonction des âges.
  - Programme d'aide aux familles sur la santé, la nutrition et les autres services.
  - Déplacement dans les familles au moment des transitions importantes.
  - Rencontres interindividuelles entre voisins pour aider les familles à comprendre l'école.
  - Leur procurer les clés d'Epstein.
  
2. *Communiquer avec les familles sur les programmes scolaires et les progrès de l'enfant au travers de communications efficaces école / famille.*
  - Utilisation du mot 'enfant' à la place de 'élève' sur les documents écrits à destination des familles.

- ½ journée explication des bulletins.
  - Présentation par les élèves de leur travail mensuel/trimestriel.
  - Création d'un 'centre de parents' au sein de l'établissement, convivial et repéré par les parents (Davies, 1991).
  - Conférence avec tous les parents, au moins une fois par an, concernant le suivi.
  - Assistance langagière aux familles ne parlant pas la langue.
  - Envoi d'un suivi hebdomadaire ou mensuel du travail des élèves à la maison avec commentaires.
  - Calendrier à jour des communications avec l'établissement.
  - Informations claires concernant le choix des écoles, des programmes et des activités à l'intérieur de l'école.
  - Informations claires concernant toutes les politiques de l'école, les programmes, les réformes et les transitions.
3. *Volontariat : améliorer le recrutement, l'entraînement, le travail et les programmes afin d'impliquer les familles comme volontaires et public à l'école ou ailleurs pour soutenir les élèves et les programmes scolaires*
- Recherche-action en collaboration avec les parents afin d'améliorer le fonctionnement de l'école.
  - Aider l'école à maintenir la sécurité.
  - Mettre en place des structures permettant de fournir aux familles toutes les informations nécessaires (arbre de téléphone...).
  - Proposer des programmes d'intervention afin d'aider les profs, les administrateurs, les élèves et les parents.
  - Création d'un centre de ressources pour les parents afin qu'ils puissent y travailler volontairement, organiser les réunions, ...
  - Mettre en place une étude annuelle afin d'identifier les aptitudes parentales en termes de temps, énergies et talents.
4. *Apprentissage à la maison : impliquer les familles dans les activités d'apprentissage à la maison, incluant les devoirs scolaires et les activités relatives au parcours et les décisions.*
- Recherche-action en collaboration avec les parents afin d'améliorer le fonctionnement de l'école.
  - Transmettre aux parents les informations concernant les compétences requises à chaque niveau d'études.
  - Informations concernant les politiques des devoirs à la maison et sur la façon de superviser et discuter du travail scolaire à la maison.
  - Informations concernant la façon dont les parents peuvent assister leur enfant pour améliorer leurs compétences dans les différentes matières et les évaluations scolaires.
  - Programme régulier de devoir à la maison nécessitant de la part des élèves de discuter et d'interagir avec leur famille.
  - Calendrier d'activités en direction des parents et des enfants à faire à la maison ou au sein de la communauté.
  - Activités des familles à l'école : maths, sciences, lecture.
  - Activités estivales.
  - Participation familiale permettant aux enfants d'atteindre leur but dans le futur.
5. *Prendre des décisions : inclure la famille comme participant aux décisions prises par l'école, l'administration et la défense à travers les représentants de parents et les associations, dans les conseils, comités, etc.*
- Recherche-action en collaboration avec les parents afin d'améliorer le fonctionnement de l'école.
  - Mise en place d'un comité de parents (conseil, organisation, ...).



- Mise en place d'un groupe indépendant de défense pour travailler avec l'école, faire pression sur les réformes à adopter ou non.
  - Implication parentale au niveau supérieur (commune, district...).
  - Informations sur les élections de parents d'élèves.
  - Création d'un réseau permettant à chaque parent d'être en lien avec les représentants.
6. *Collaborer avec la communauté : coordonner les ressources, les services pour les élèves, les familles et l'école avec le monde des affaires, les administrations et les autres groupes et fournir des services à la communauté.*
- Informations concernant les services sanitaires, culturels, sociaux et autres.
  - Informations sur ce que propose la communauté concernant les activités en lien avec les compétences et incluant les programmes d'été.
  - Service d'intégration au travers d'un partenariat impliquant l'école et la communauté civile, sanitaire, culturelle...
  - Actions de la communauté en direction des élèves, familles et écoles (recyclage, art, musique, théâtre, et autres activités pour les seniors...).
  - Participation des anciens élèves dans les programmes.
  - ½ journée de travaux par les pairs.

Par ailleurs, il faut savoir qu'une des premières choses à définir lorsqu'on veut que la relation école-famille se transforme en partenariat est la clarification de la ligne qui marque la séparation entre les affaires du personnel de l'école et les affaires où les parents peuvent intervenir. Cette clarification permet de définir précisément ce qui est négociable ou pas par les parents.

Plus directement en lien avec les constats établis sur la base des données de la recherche, il semble qu'un facteur favorable à la participation des parents au lycée Ermesinde serait de veiller à ce que chaque parent soit capable de comprendre le langage pédagogique utilisé lors des rencontres (par exemple, lors de la remise du bulletin) ou dans les textes écrits. Il semble par ailleurs que les critères d'évaluation utilisés au lycée ne soient pas directement accessibles ni même compréhensibles directement par les parents. Un autre aspect à prendre en considération serait de faire en sorte d'assurer la possibilité matérielle pour les parents de participer aux réunions.

### 3. L'APPRENTISSAGE, L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION

Les dimensions et thèmes suivants seront abordés :

- L'apprentissage et l'enseignement
  - La participation active de l'élève à son projet scolaire et personnel
  - Les branches interdisciplinaires
  - La coopération et participation des élèves aux cours et aux projets
- L'évaluation : exigences envers les élèves et repères utilisés pour l'évaluation des élèves

#### L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT

L'analyse des données indique que les élèves prennent du plaisir à participer activement à l'élaboration de leur projet scolaire. Par rapport à ce que pense l'équipe éducative, ils éprouvent moins de difficultés à prendre en main leur projet. Notons également, qu'équipe éducative et élèves partagent le même avis sur le fait que l'équipe éducative est faiblement formée pour encadrer et accompagner les élèves dans leur décision d'orientation.

Le choix par l'équipe pédagogique d'un thème annuel et son exploitation favorise de manière satisfaisante la motivation des membres en ce qui concerne l'organisation des cours au sein des branches interdisciplinaires. Au sein de leur équipe pédagogique, ils sont capables d'organiser les cours dans les branches interdisciplinaires de façon à ce qu'un même thème ou sujet soit traité. Les élèves apprécient de manière satisfaisante prendre part activement aux cours relatifs aux branches interdisciplinaires, donc moins que ne le pense l'équipe pédagogique.

Elèves et équipe pédagogique donnent un accord satisfaisant à l'amorce suivante : les élèves engagés ou non semblent prendre plaisir à coopérer dans les cours. En général, l'implémentation des engagements personnels ne semble pas fortement augmenter la coopération et l'échange entre les élèves en classe.

Les élèves s'estiment plus investis dans les travaux de groupe que ne le pense l'équipe pédagogique.

Dans un apprentissage et enseignement par compétences, l'élève est amené « à jouer un rôle de plus en plus actif en interaction avec ses pairs » et l'enseignement « favorise une démarche dynamique chez l'élève » (Durand&Chouinard, 2006, p.61, 62).

Le paradigme de l'enseignement par rapport à celui de l'apprentissage est présenté par les mêmes auteurs de la manière suivante :

**Tableau 42 : Paradigme de l'enseignement par rapport à celui de l'apprentissage**

Caractéristiques :	Paradigme de l'enseignement	Paradigme de l'apprentissage
« Conception de l'apprentissage	Les théories de l'apprentissage sont issues du béhaviorisme, qui favorise la mémorisation, l'accumulation de connaissances et l'association des connaissances les unes aux autres. La visée : l'acquisition de connaissances.	Les théories de l'apprentissage sont issues du cognitivisme et du socioconstructivisme. On vise à transformer l'information et les savoirs en connaissances viables et transférables. Ainsi, l'intégration des connaissances dans des schémas cognitifs, la construction des connaissances et la création de relations sont privilégiées. La visée : le développement de compétences.
Objet de l'apprentissage	Les apprentissages sont compartimentés par discipline et compris dans un contexte scolaire : savoirs, habiletés intellectuelles simples et complexes, habiletés psychomotrices, attitudes. Ils se traduisent en objectifs terminaux.	Les apprentissages correspondent à plus d'une discipline et sont vécus dans un contexte authentique : savoirs, habiletés intellectuelles complexes, habiletés motrices, attitudes, stratégies cognitives et métacognitives. Ils se traduisent en compétences.
Rôle de l'élève	L'élève est un récepteur passif. Il reçoit et reproduit. Il résout des problèmes simples. C'est un apprenant en situation d'interlocuteur.	L'élève est un constructeur actif. Il résout des problèmes complexes en investiguant, en coopérant, en mobilisant ses connaissances. C'est un apprenant qui est un expert à l'occasion.
Attentes à l'égard des attitudes et des relations de l'élève	Les relations de compétition entre les élèves sont privilégiées, ce qui entraîne une attitude plus individualiste.	Les relations d'interdépendance sont favorisées, ce qui entraîne de l'entraide et de la collaboration entre les élèves.
Conception de l'enseignement	Le paradigme de l'enseignement vise la transmission des connaissances, l'obligation de « passer le contenu ».	Le paradigme d'apprentissage vise à faire apprendre l'élève, à le soutenir, à le guider.
Rôle de l'enseignant	L'enseignant est un expert, un transmetteur de l'information. Il transmet des connaissances, fait des exposés et des démonstrations, entraîne les élèves. C'est un bon technicien qui applique le programme d'études et qui travaille généralement de façon individualiste.	L'enseignant crée des environnements pédagogiques pertinents. Il agit en médiateur et ses interventions sont axées sur l'étayage et le désétayage. C'est un professionnel qui développe des situations d'apprentissage en collaboration avec ses collègues.
Intention de l'intervention	Ses interventions visent à faire acquérir à l'élève des connaissances et le développement d'automatismes.	Ses interventions visent à faire développer chez l'élève des compétences et à l'amener à formuler des réponses à des questions complexes.
Activités de la classe	Les activités de la classe sont initiées par l'enseignant. On retrouve une fréquence élevée d'exercices et les relations enseignant-élèves sont didactiques.	Les activités de la classe sont parfois initiées par l'élève qui entreprend des projets et des recherches ou règle des situations problématiques. Les relations enseignant-élèves sont interactives.
Regroupement d'élèves	Les groupes d'élèves sont homogènes. On favorise le redoublement. Chaque enseignant est responsable de ses élèves.	Les groupes d'élèves sont hétérogènes, diversifiées et on favorise la différenciation pédagogique. La responsabilité des élèves est prise en collégialité ; elle est partagée. »

(Archambault, 2005-2006 ; Jalbert & Munn, 1999 ; Tardif, 1999 ; dans : Durand & Chouinard, 2006, p.61)

## EXIGENCES ENVERS LES ÉLÈVES ET REPÈRES UTILISÉS POUR L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

Une caractéristique de l'évaluation dans le cadre d'un apprentissage et d'un enseignement par compétences est la place prépondérante donnée au jugement professionnel. En pratique, afin de déterminer si un élève maîtrise une compétence spécifique, l'enseignant ou l'équipe éducative en charge définira au préalable un profil de progression et c'est en fonction de ce profil que toutes les collectes d'information effectuées auront un sens. « *Mener une évaluation consiste donc à dégager un jugement d'ensemble, qui n'est pas la simple somme de ses composantes, tout en tenant compte de plusieurs habiletés et d'un ensemble de compétences.* » (Scallon, 2004, p. 20 dans : Durand & Chouinard, 2006, p.58) Il est indispensable que le jugement de l'enseignant ou de l'équipe éducative soit balisé (Durand & Chouinard, 2006, p.101).

Les lignes directrices du LE en lien avec le bilan trimestriel prévoient, que les équipes pédagogiques donnent leur avis à l'élève et ses parents en se guidant grâce aux questions suivantes : « Quels sont les intérêts personnels de l'élève ? Quelles sont ses capacités particulières ? Quels sont les travaux précis (contributions personnelles, travaux personnels ou travaux en classe) et les performances particulières qui reflètent ses intérêts ou ses capacités dans les cours, dans les activités et dans les stages ? Dans les matières où l'élève montre moins d'engagement ou moins d'intérêt, ses performances conviennent-elles à son projet personnel ? Sont-elles suffisantes pour son régime d'études actuel ? Quelles sont les branches ou les compétences qui pourraient poser problème à moyen terme ? Y a-t-il des branches ou des compétences particulières qui pourraient poser problème à court terme et entrer en ligne de compte dans la décision de promotion de fin d'année ? » (Lignes directrices LE, 2009/2010 et 2010/2011) La promotion d'une année à l'autre n'est pas automatique au LE (sauf pour les classes du préparatoire). Un certain niveau de maîtrise, suffisant pour le régime d'étude fréquenté par l'élève, est exigé.

Suite à nos analyses nous constatons que :

- La reconnaissance et l'appréciation personnelles des élèves sont relativement bien perçues par l'équipe éducative, les parents et les élèves eux-mêmes.
- Dans le cadre des cours et des études, l'équipe pédagogique (enseignants et éducateurs gradués) se réfère surtout à son expérience personnelle mais aussi dans une moindre fréquence, à l'expertise de collègues et aux compétences définies dans le règlement grand-ducal sur le fonctionnement du LE.
- Les repères utilisés pour l'évaluation des élèves au cours et en fin de processus d'apprentissage sont essentiellement basés sur les critères individuels en fonction des engagements et intérêts des élèves. Les enseignants se basent aussi sur l'expérience personnelle.
- L'application et la compréhension des socles de compétences définies pour le LE ainsi que la compréhension de ceux-ci sont à peine satisfaisantes pour l'équipe pédagogique.
- Enseignants et éducateurs gradués semblent partager l'opinion que, les exigences envers les élèves en matière d'apprentissage ne sont pas très claires pour les membres de l'équipe.

- Les parents et les élèves estiment comprendre les critères d'évaluation, ce que l'équipe pédagogique ne pense pas. Retenons également, que les élèves comprennent les critères d'évaluation uniquement de manière satisfaisante.

Dans un apprentissage et un enseignement par compétences, l'évaluation peut avoir plusieurs fonctions. Durand et Chouinard (2006) en distinguent deux : a. aide à l'apprentissage ; b. reconnaissance des compétences.

*a. Fonction de l'évaluation : aide à l'apprentissage*

« La régulation des apprentissages est un procédé lié à l'évaluation formative qui consiste en un ajustement des actions de l'élève ou de l'enseignant » (Laveault, 2000, dans : Durand & Chouinard, 2006, p.83)

« Pour qu'il y ait régulation, Laveault (2000) identifie trois aspects essentiels :

1. un objectif ou un standard à partir duquel on pourra juger que l'on se rapproche plus ou moins de l'objectif ;
2. une rétroaction, qui permet de rendre compte de façon continue de l'écart qui sépare l'élève du but à atteindre ;
3. une action, qui vise à réduire l'écart entre la situation actuelle de l'élève et la situation attendue. » (Durand & Chouinard, 2006, p.83)

*b. Fonction de l'évaluation : reconnaissance des compétences*

Cette fonction de l'évaluation est à appliquer lors de l'établissement d'un bilan ou de la certification. (Laurier et al., 2005 , dans : Durand & Chouinard, 2006, p.95) Dans une approche par compétences, il est important, selon Durand et Chouinard (2006), de ne pas confondre la reconnaissance des compétences maîtrisées avec la somme des évaluations formelles cumulées. Il s'agirait plutôt d'établir un profil du niveau de développement atteint par l'élève sur la base de différents travaux et productions de l'élève, permettant de dégager les forces, les difficultés et aussi les besoins de l'élève.

La participation de l'élève à son évaluation est un aspect important dans une approche par compétences.

Le portfolio est considéré comme un « moyen [...] approprié de responsabiliser les élèves en procédant à la consignation et à la régulation de leurs apprentissages » (Durand & Chouinard, 2006, p.209) Il « permet de recueillir fidèlement et de façon suivie des indices sur les progrès de l'élève » (Doré, Michaud & Mukarugagi, 2002, dans : Durand & Chouinard, 2006, p.211).

Voici les caractéristiques du portfolio d'apprentissage ou dossier d'apprentissage comme présenté par Durand & Chouinard (2006) :

**Tableau 43 : Caractéristiques du portfolio d'apprentissage ou dossier d'apprentissage**

Aspects :	Description
Nature	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « Collection significative et intégrée de travaux réalisés par l'élève au cours des situations d'apprentissage dans un ou plusieurs domaines. Ces travaux en cours d'élaboration ou terminés, sélectionnés en fonction des compétences développées dans le cycle, témoignent des réflexions de l'élève, de sa participation et des jugements qui ont été portés. Le contenu est déterminé par l'enseignant et l'élève.</li> </ul>
But	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Témoigne des progrès de l'élève en sélectionnant les travaux qui montrent une démarche complète.</li> <li>▪ Évalue le développement des compétences disciplinaires et transversales du programme par le biais de diverses situations d'apprentissage.</li> </ul>
Contenu	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Activités multidimensionnelles dans plusieurs matières.</li> <li>▪ Réflexions et autoévaluation de l'élève, qui peut analyser ses travaux, noter ses observations, reconnaître les améliorations à apporter, se fixer des objectifs et des défis.</li> <li>▪ Commentaires des pairs, de l'enseignant et des parents.</li> <li>▪ Critères sous formes d'indicateurs.</li> </ul>
Utilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participe à la formation de l'élève en l'invitant à se responsabiliser dans son apprentissage, à sélectionner ses travaux, à les communiquer lors des rencontres tripartites et ainsi accroître sa capacité à s'autoévaluer.</li> <li>▪ Sert à des fins diagnostiques en mettant en évidence les forces et les faiblesses de l'élève, ses méthodes de travail et ses préférences, information qui peut aider l'enseignant à mieux cibler ses interventions.</li> <li>▪ Permet à l'enseignant de savoir si l'élève maîtrise les compétences du programme et l'aide à porter un jugement sur le développement de celles-ci.</li> <li>▪ Fournit aux parents l'occasion d'observer la progression de son enfant lors d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage. »</li> </ul>

*(Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002 ; Farr et Tone, 1998 ; MöQ, 2002b ; Paulson, Paulson et Meyer, 1991 ; Scallon, 2004 ; dans : Durand et Chouinard, 2006, p. 213)*

L'autoévaluation est également un moyen de faire participer l'élève à son évaluation. Durand et Chouinard (2006) la caractérisent par :

- Une prise de conscience dans une démarche métacognitive : l'élève prend conscience des ses caractéristiques d'apprenant, des étapes de sa démarche d'apprentissage, des difficultés éprouvées, des améliorations apportées, de ses stratégies cognitives et métacognitives ... (p.230)
- Une réflexion critique : « l'autoévaluation est un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation » (Legendre, 2005, p.143, dans : Durand & Chouinard, 2006, p.231)
- Une contribution à l'autorégulation des apprentissages : l'autoévaluation est caractérisée comme un processus cyclique, « en insistant sur l'interprétation des exigences de la tâche et des critères de performance comme point de repère pour l'effectuer. [...] pendant l'activité (contrôle) et à la fin de l'activité (autoévaluation), l'élève évalue son fonctionnement et son apprentissage dans une situation liée à l'interprétation qu'il en a faite au début et aux critères de performance qu'il juge pertinents dans cette situation » (Butler et Cartier, 2004, dans : Durand & Chouinard, 2006, p.231)

## 4. LA STRUCTURE PARTICIPATIVE DE L'ÉCOLE

Les aspects suivants seront abordés :

- Le groupe de pilotage et les réunions de concertation de l'équipe éducative,
- Le conseil de classe des élèves.

### LE GROUPE DE PILOTAGE ET LES RÉUNIONS DE CONCERTATION DE L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE

La loi scolaire du 25 juin 2004 portant sur l'organisation des lycées et lycées techniques prévoit la création des comités de représentation des différents membres de la communauté scolaire, notamment les enseignants, les élèves et les parents. Au LE un comité des éducateurs gradués est également prévu. Le conseil d'éducation est composé de la direction ainsi que des représentants des groupes mentionnés ci-dessus. Au sein de ce conseil, des décisions par rapport au fonctionnement et à l'organisation de l'école sont prises.

La charte scolaire du LE prévoit la participation de tous les membres de la communauté scolaire à la participation au développement scolaire. *« Les élèves, les enseignants, les éducateurs, les spécialistes, les parents d'élèves ainsi que le personnel administratif et technique du LE : [...] s'engagent à exprimer leurs opinions de façon constructive, à concevoir des améliorations et à contribuer ainsi au développement de l'école. »*

Le LE a mis en place un groupe de pilotage. Ce groupe de pilotage est un organe de décision et a une fonction de cogestion. Il est composé de représentants issus des groupes des spécialistes, des éducateurs gradués, des équipes pédagogiques (enseignants et éducateurs gradués), du SPOS, du secrétariat et de la direction du lycée.

Le développement du personnel et plus précisément la formation continue des membres de l'équipe éducative est une condition pour une bonne coopération et une participation en vue d'un développement scolaire continue (Schnetzler, 2006).

En nous référant à nos analyses, nous constatons que les réunions de concertation des équipes pédagogiques, ainsi que celles des spécialistes permettent aux enseignants, éducateurs gradués et spécialistes de faire entendre leurs besoins ainsi que de discuter les thèmes abordés, au groupe de pilotage. Un lien d'échanges entre les équipes et le groupe de pilotage de l'école semble établi. Par contre, ces mêmes réunions d'équipes semblent rarement être un lieu de discussion sur les approches, pratiques et méthodes d'enseignement et d'éducation.

Nous pensons que le lieu, le temps et les moyens nécessaires à la formation continue et l'échange sur le volet pédagogique et disciplinaire du travail, devraient être discutés et mis en place au LE.

## LE CONSEIL DE CLASSE DES ÉLÈVES

Le conseil de classe des élèves est une séance hebdomadaire, accompagnée par un éducateur gradué et un enseignant, ayant lieu au sein des classes du lycée. L'implémentation du conseil de classe des élèves au LE a été documentée et accompagnée par un éducateur gradué dans le cadre de son stage de nomination. Dans le cadre de ce projet, ce moment a été relié au développement des compétences sociales, au soutien de l'apprentissage de démocratie (demokratisches Lernen), au soutien d'un climat de classe positif et favorable à l'apprentissage, au bien-être et à l'intégration des élèves au sein du groupe classe...(Riel van, 2008, p.6)

Nos analyses, suite aux enquêtes par questionnaire de l'été 2010 montrent, que l'efficacité du conseil de classe en termes :

- d'avoir un meilleur climat relationnel,
- de mieux cerner les besoins des élèves,
- d'offrir un moment de satisfaction pour les classes,
- de favoriser l'intégration dans la classe et l'école,
- d'inciter les élèves à prendre des responsabilités au sein de la classe, et
- d'avoir un échange régulier entre la classe et l'équipe pédagogique en charge,

est mieux perçue par les membres des équipes pédagogiques que par les élèves eux-mêmes. Ces deux groupes n'estiment pas que le conseil de classe des élèves permette :

- aux élèves d'entrer en contact avec le comité des élèves ;
- de faire entendre les besoins et les souhaits des élèves au groupe de pilotage.

Bettmer (2009) met en évidence, que le conseil de classe des élèves est la base d'une culture scolaire démocratique, puisqu'elle peut traiter des sujets concernant la classe mais aussi ceux concernant toute la communauté scolaire (p.148). Eikel (2006) met en évidence qu'une condition principale à la participation réelle des élèves, est leur implication dans des questions pertinentes, c'est-à-dire des questions qui ont de l'importance pour leur apprentissage et leur vie quotidienne à l'école : le développement de l'enseignement et de l'apprentissage, de la vie scolaire, mais aussi de l'école en tant qu'organisation (p.19).

Nous pensons que le conseil de classe des élèves pourrait davantage offrir de moments d'échange et de coopération entre les élèves (dépassant le groupe classe), mais aussi entre les élèves et les membres de l'équipe éducative ainsi que le groupe de pilotage. Ceci permettrait aux élèves de participer au développement scolaire quel que soit le niveau.



## Références bibliographiques

- Abbet, J-P (2007). Enquête sur l'intégration des jeunes dans le cadre de leur formation et sur leurs perspectives d'avenir. Questionnaire à l'intention des élèves, apprentis et gymnasiens. Lausanne : URSP (Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques), Non publié.
- Abbet, J-P (2010). *Mesure de l'intégration dans les systèmes de formation : problématique et résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois (Suisse)*. Actes du 22<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe, Coimbra, Portugal, Janvier 2010.
- Abrecht, R. (1991). L'évaluation formative. Une analyse critique. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Barry, A. (2004). Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux, *Vie Pédagogique*, 130, pp. 20-24.
- Bettmer, F. (2009). Partizipation von Schülern und Eltern, in : Kamski, I., Holtappels, H. G., Schnetzer, th. (Hrsg.): *Qualität von ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis*, Münster, Waxmann, S. 144-154.
- Bolduc, G. et Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques, *Vie Pédagogique*, 123, PP. 24-27.
- Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI Enjeux*, 122, pp. 36-47.
- Carter, S. (2002). *The Impact of Parent/Family Involvement on Student Outcomes: An Annotated Bibliography of the Research from the Past Decade*, Eugene, OR: CADRE.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, 3e édition, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Dierendonck, D. (2008). Validation psychométrique d'un questionnaire francophone de description de soi adapté aux préadolescents. *Mesure et évaluation en éducation*, 3(1), 51-91.
- Durand, M.-J., Chouinard, R. (2006). L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats. Montréal, Editions Hurtubise.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning : A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions, *Child Development*, 82(1), pp. 405-432.
- Eikel, A. (2006). Demokratische Partizipation in der Schule. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, Berlin, <http://blk-demokratie.de/materialien/beitraege-zur-partizipationsfoerderung.html>

- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010), Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81, 988-1005. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x/pdf> (Page consultée en septembre 2010).
- Elliott, S. et Gresham, F. M. (1984). Assessment and Classification of Children's social skills : review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, pp. 292-301.
- Elliott, S. N. et Gresham, F. M. (1987). Children's Social Skills : Assessment and Classification practices. *Journal of Counseling and Development*, 66, pp. 96-99.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (Second Edition)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J.L., Salinas, K.C., & Horsey, C.S. (1994). Reliabilities and summaries of scales: School and family partnership surveys of teachers and parents in the elementary middle grades. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning and Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Johns Hopkins University.
- Epstein, Salinas et Connors (révisé, 1993). High School and Family Partnerships : questionnaires for Teachers, Parents, and Students. Baltimore, Center on School, Family, and Community Partnerships, Jonh Hopkins University.
- Fan, X. et Chen, M. (1999). *Parental Involvement and Students Academic Achievement : A Meta-Analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Québec, Canada.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students Academic Achievement : A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg, völlig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, rohwoalts enzyklopedie.
- Fortin, L, Marcotte, D., Royer, É., Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants aux plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants des élèves du secondaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 26, 1,198-222.
- Fortin, L. (2003). Students' antisocial and agressive behavior : development and prediction. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), pp. 669-688.
- Fortin, L. et Favre, D. (1999). Caractéristiques psychosociales et cibles de la violence d'élèves français et canadiens du secondaire. *Enfance*, 2, pp. 179-190.
- Fortin, L., & Noël, A. (1993). Modèles de services psychoéducatifs auprès d'élèves en troubles de comportement. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 22 (2), 91-104.
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P., Joly, J. (2001). Épreuves de validité d'une mesure d'habilités sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et psychométrie*, 22, 1, 23-43.

- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(3), 219-231.
- Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*. Paris, Syros, 1999.
- Gresham, F. M. (1992). Social skills and Learning disabilities: causal, concomitant, or correlational? *School Psychology Review*, 21-3, pp. 348-360.
- Gresham, F. M. et Elliott, S. (1990). Social skills rating system, American Guidance Service, Psy can, Toronto, Canada.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Clayton, R. C, Vance, M. J and Kettler, R. (2010). Cross-Informant Agreement for ratings for Social Skill and Problem Behavior Ratings : An Investigation of the Social Skills Improvement System – Rating scales, *American Psychological Association*, 22(1), pp. 157-166.
- Grundmann, G., Kramer, R.-T. (2001). Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen, in: Böhme, J., Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2001): *Partizipation in der Schule*, Opladen, Leske + Budrich, S. 59-93.
- Guay, M-H (2007), Grille d'autoévaluation de ma compétence à différencier. Traduit de Heacox, D. (2002). *Differentiated Instruction in the Regular Classroom. How to Reach and Teach All Learners. Grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit.
- Guay, M-H (2007), Grille d'autoévaluation de ma compétence à différencier. Traduit de Heacox, D. (2002). *Differentiated Instruction in the Regular Classroom. How to Reach and Teach All Learners. Grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit.
- Guigue, M. (2000). Des raisons de décrocher de l'école ? In F. Tanon (Ed), *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation* (pp. 59-81). Paris : L'Harmattan.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N.E., and Tyson D.F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A méta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Holtappels, H. G. (2005a). Empirische Erkenntnisse über ganztägige Schulformen in Deutschland, in: Otto, H.-U., Coelen Thomas (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster, Waxmann, S. 123-143.
- Holtappels: H. G. (2005b). Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen – Ziele, pädagogische Konzeption, Forschungsbefunde, in: Fitzner, Th., Schlag, TH., Lallinger, M.: *Ganztagschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperation*, Bad Boll: edition akademie 11, S. 48 – 85.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 195-209.

- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 1-25.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673. The Social Context of Parental Involvement : A Path to Enhanced Achievement. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, pp. 105-127.
- Janosz, M. (2004). L'environnement socioéducatif de ton école. Instrument « élève ». Montréal : Université de Montréal. Non publié.
- Janosz, M. (2004). L'environnement socioéducatif de ton école. Instrument « parent ». Montréal : Université de Montréal. Non publié.
- Janosz, M. (2004). L'environnement socioéducatif de votre école. Instrument « enseignant ». Montréal : Université de Montréal. Non publié.
- Joyeux, Y. (1999). Comment sortir du cercle de la violence ? *Cahiers Pédagogiques : Face à la violence*, 375, pp. 26-27.
- Kamski, I. (2009). Kooperation in Ganztagschulen – ein vielgestaltiger Qualitätsbereich, in: Kamski, I., Holtappels, H. G., Schnetzer, th. (Hrsg.): Qualität von ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis, Münster, Waxmann, S. 110-123.
- Landsverk, R. A. (2006). Measuring Your Family-School-Community Partnerships. A tool for schools, Wisconsin Department of Public Instruction, Available on: <http://dpi.state.wi.us:fscp:pdf:fchklst.pdf> (Retrieved in January 2008).
- Lecocq, C., Hermesse, C., Galland, B., Lembo, B., Philippot, P. et Born, M. (2003). *Violences à l'école : Enquêtes de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique, à l'initiative de Monsieur Pierre Hazette, Ministre de l'Enseignement Secondaire, des Arts et des Lettres (arrêtés des 28 octobre 2002 et 20 mai 2003 du gouvernement de la CF).
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Loi du 25 juin 2004 portant organisation des lycées et lycées techniques., Mémorial A n° 126 du 16.07.2004. Récupéré de <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2004/0126/a126.pdf#page=2>.
- Marsh, H. W. (1988). Self-Description Questionnaire : A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. A test manual and a research monograph. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Meier, C. R., DiPerna, J. C. et Oster, M. M. (2006). Importance of Social Skills in the Elementary Grades. *Education and Treatment of Children*, 29(3), pp. 409-419.

- Millet, M., & Thin, D. (2003). Remarques provisoires sur les "ruptures scolaires" des collégiens de familles populaires. *Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere Nouvelle*, 36(1), 108-128.
- Ministère de l'Education Nationale (2010), Les élèves en difficultés, Site du MEN, Disponible sur :  
[http://www.men.lu/sys\\_edu/enseignement\\_fondamental:100324\\_apprentissages/090909\\_eleves\\_en\\_difficultes/index.html](http://www.men.lu/sys_edu/enseignement_fondamental:100324_apprentissages/090909_eleves_en_difficultes/index.html) (Consulté en Mars 2011).
- Oelerich, G. (2005). « Lernen für den GanzTag » BLK-Verbundprojekt, Wuppertal, [http://www.ganztag-blk.de/cms/front\\_content.php?idcat=17](http://www.ganztag-blk.de/cms/front_content.php?idcat=17).
- Pelt, V. (2010). *Propositions d'actions à partir des 6 clés d'implication parentale*, Luxembourg : Université de Luxembourg, Unité de Recherche Emacs, Document non publié.
- Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, pp. 49-55.
- Pillonel, M., Rouiller, J. (2001). Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. Le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques et les Cahiers pédagogiques. N°393 – dossier « Accompagner : une idée neuve en éducation », [http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=imprimer\\_articulo&id\\_article=](http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=imprimer_articulo&id_article=)
- Prüß, F. (2008). Organisationsformen ganztägiger Bildungseinrichtungen, in: Coelen, Thomas, Otto H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*, 1. Auflage, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 621 – 632.
- Przesmycki, H. (1993). *Pédagogie différenciée*, Paris : Hachette Education.
- Reinhoffer, B. (2005). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung, in: Mayring, Ph., Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2005). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, S. 123-142.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et Evaluation*. Bruxelles, 2e édition, De Boeck & Larcier.
- Rey, O. (2008). De la transmission des savoirs à l'approche par compétences. Dossier d'actualité, Veille scientifique et technologique n°34-avril 2008, <http://www.inrp.fr/vst>
- Riel van, J. (2008). Die Einführung des Klassenrates im « NL », Luxembourg.
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Site de Philippe Meirieu, Histoire et Actualité de la pédagogie, Disponible sur :  
[http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf) (Consulté en Mars 2011).
- Saint-Laurent, L., Royer, É., Hébert, M., & Tardif, L. (1993). La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille. *Bulletin du CRIRES*, vol. 1, n° 1, 8 pages.

- Schnetzer, Th. (2006). Ganztagschulen brauchen Personalentwicklung, in: Höhmann, K., Holtappels H. G. (2006). Ganztagschule gestalten. Konzeption – Praxis – Impulse. Klett Kallmeyer, S.235-245.
- Stockmann, R. (Hrsg.) (2007). Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung, Münster, Waxmann, 2007.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP Model for Evaluation, in: Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., Kellaghan, Th. (2000). Evaluation Models. Viewpoints on educational and human services evaluation, Norwell, Kluwer Academic Publishers, p. 279-319.
- Sui-Chu, E. H. & Willms, J. D. (1996). Effects of parent involvement on eighth-grade achievement. *Sociological Quarterly*, 69(2), 126-141.
- Talbot, L. (2009). L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage, Paris, Armand Colin.
- Tardif, N. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie Pédagogique*, 134, pp. 21-24.
- Walgrave, L., (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale : essai de construction d'une théorie intégrative*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Weiss DJ, Dawis RV, England GW, Lofquise LH 1967 Minnesota satisfaction questionnaire (MSQ) traduction française et validation par Roussel P. 1996
- Wottawa, H., Thierau, H. (2003). Lehrbuch Evaluation, dritte korrigierte Auflage, Bern, Verlag Hans Huber.

## RÉFÉRENCES DES FIGURES, TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Figure 1 : La structure et le fonctionnement du LE.....	18
Figure 2 : Les dispositifs de différenciation (Tardif, 2005) .....	36
Tableau 1 : Régimes et niveaux du cycle inférieur pour lesquels les enseignants ont été engagés depuis leur arrivée au lycée Ermesinde .....	50
Tableau 2 : Régimes et niveaux du cycle inférieur pour lesquels les éducateurs gradués ont été engagés depuis leur arrivée au lycée Ermesinde .....	51
Tableau 3 : Compétences sociales : adaptation et adhésion aux buts et aux exigences de la formation.....	54
Tableau 4: Compétences sociales : adaptation et adhésion aux buts et aux exigences de la formation.....	55
Tableau 5: Compétences sociales : la mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences .....	56
Tableau 6: Compétences sociales : la mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences .....	57
Tableau 7 : Compétences sociales : la façon d'être avec les autres, relations et collaboration .....	58
Tableau 8 : Compétences sociales : liens entre compétences sociales et parcours/résultats scolaires des élèves .....	59
Tableau 9 : L'alternance entre cours, études et activités complémentaires pour les élèves. ....	60
Tableau 10 : L'alternance entre cours, études et activités complémentaires... ..	61
Tableau 11 : La coopération en équipe pédagogique en vue de l'encadrement de l'élève ....	62
Tableau 12 : La coopération entre collègues en vue de l'encadrement de l'élève .....	63
Tableau 13 : Evaluation du tutorat par les enseignants, les parents et les élèves .....	64
Tableau 14 : Outils de communication utilisés entre l'école et les familles .....	65
Tableau 15 : L'implication école-famille.....	66
Tableau 16 : Participation active de l'élève à l'élaboration de son projet scolaire et personnel/Orientation.....	68
Tableau 17 : la coopération et la participation des élèves au cours.....	70
Tableau 18 : la coopération et la participation des élèves aux projets à thème .....	70
Tableau 19 : la reconnaissance et l'appréciation personnelle .....	71
Tableau 20 : Repères utilisés pour l'évaluation des élèves.....	72
Tableau 21 : Repères utilisés dans le cadre des cours et des études .....	73
Tableau 22 : Les exigences envers les élèves .....	74
Tableau 23 : Le bulletin scolaire.....	75
Tableau 24 : L'utilisation du dossier orange.....	75
Tableau 25 : L'utilisation du dossier orange (questions posées à l'équipe pédagogique) ....	76
Tableau 26 : Les réunions de concertation de l'équipe éducative .....	77
Tableau 27 : Le conseil de classe des élèves .....	78
Tableau 28 : Satisfaction concernant le fonctionnement du LE : questions posées uniquement à l'équipe éducative.....	79
Tableau 29 : Satisfaction concernant le fonctionnement du LE .....	81
Tableau 30 : Satisfaction générale des élèves .....	82
Tableau 31 : Mots spontanés : Coopération et participation .....	83
Tableau 32 : Mots spontanés : Communication école-famille.....	84

Tableau 33 : Mots spontanés : Prise en compte des différences entre élèves- Hétérogénéité de la classe .....	84
Tableau 34 : Mots spontanés : Ambiance au Neie Lycée.....	85
Tableau 35 : Mots spontanés : Tutorat encadrement individuel .....	85
Tableau 36 : Mots spontanés : Evaluation de l'élève .....	86
Tableau 37 : Mots spontanés : Orientation et promotion.....	86
Tableau 38 : Suggestion d'améliorations selon les parents .....	87
Tableau 39 : Suggestion d'améliorations selon l'équipe éducative .....	88
Tableau 40 Exemples d'items proposés pour l'évaluation des attitudes et de la motivation .....	94
Tableau 41 : Les six axes de participation des parents à la vie scolaire .....	126
Tableau 42 : Paradigme de l'enseignement par rapport à celui de l'apprentissage.....	130
Tableau 43 : Caractéristiques du portfolio d'apprentissage ou dossier d'apprentissage ....	133
Graphiques 1: Résultats nets par domaines et par filières pour les compétences scolaires.	92
Graphiques 2: Résultats bruts par domaines et par filières pour les compétences scolaires	93
Graphiques 3: Résultats par domaines et par filières pour les attitudes et les motivations .	94
Graphiques 4: Résultats par domaines et par filières pour les compétences scolaires PISA	95