

Université du Luxembourg
Unité de recherche EMACS

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

Mai 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

Ce qui suit est un résumé du rapport final de l'évaluation du Lycée Ermesinde (ancien Neie Lycée). Pour plus de détails sur ce projet, nous vous invitons à lire le rapport final complet.

Ce résumé contient les parties suivantes:

- Une partie introduction, présentant le Lycée Ermesinde, sa mission et son offre scolaire, sa charte scolaire ainsi que ses caractéristiques organisationnelles.
- Le résumé des analyses des données et les recommandations. Nous présenterons les finalités de l'évaluation ainsi que les axes de recherche choisis, les méthodes privilégiées par les évaluateurs et les principaux résultats en lien avec les axes investigués.
- Finalement, un résumé des résultats issus des épreuves standardisées (monitoring) et les épreuves PISA sera donné.

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
1. Introduction	1
1.1. Présentation du lycée-pilote « Lycée Ermesinde ».....	1
1.1.1. Mission et offre scolaire.....	1
1.1.2. La charte scolaire du LE et la mise en valeur de certains objectifs.....	2
1.1.3. Caractéristiques organisationnelles du Lycée Ermesinde.....	3
1.2. Objectifs de l'évaluation	9
2. Résumé des analyses des données et recommandations	12
2.1. Les finalités et les axes de recherche	12
1) Le respect des capacités et des aspirations des élèves.....	12
2) L'encadrement des élèves.....	12
3) L'apprentissage	13
4) L'enseignement	13
5) L'évaluation.....	13
6) La structure participative	13
2.2. Les méthodes privilégiées par les évaluateurs	13
2.3. Les principaux résultats en lien avec les axes investigués.....	14
2.3.1. Le respect des capacités et des aspirations des élèves	14
2.3.1.1. Analyse des données	14
2.3.1.2. Recommandations.....	17
La différenciation des apprentissages	17
Les compétences sociales.....	19
L'éducation aux valeurs en tant que branche interdisciplinaire	19
2.3.2. L'encadrement des élèves.....	20
2.3.2.1. Analyse des données	20
2.3.2.2. Recommandations.....	21
La coopération en équipe pédagogique et plus généralement entre collègues incluant les spécialistes.....	22
Le tutorat.....	22
L'engagement parental et les relations école-famille	23
2.3.3. L'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.....	27
2.3.3.1. Analyse des données	27
2.3.3.2. Résumé des conclusions relatives aux contenus des focus groups.....	28
Les exigences envers les élèves	29

La promotion.....	29
L'évaluation du parcours des élèves	31
L'autoévaluation de l'élève.....	31
2.3.3.3. Recommandations.....	33
L'apprentissage et l'enseignement.....	33
Exigences envers les élèves et repères utilisés pour l'évaluation des élèves.....	35
2.3.4. La structure participative.....	37
2.3.4.1. Analyse des données	37
2.3.4.2. Recommandations.....	37
Le groupe de pilotage et les réunions de concertation de l'équipe éducative.....	37
Le conseil de classe des élèves.....	38
2.3.5. Satisfaction concernant le fonctionnement du lycée	39
Analyse des données	39
2.3.6. Les mots spontanés	39
Analyse des données	39
2.3.7. Les suggestions d'amélioration	40
Analyse des données	40
3. Conclusions relatives aux épreuves standardisées (Monitoring) et épreuves PISA.....	40
Bibliographie	

1. INTRODUCTION

1.1. PRÉSENTATION DU LYCÉE-PILOTE « LYCÉE ERMESINDE »

La mission et l'offre scolaire, la charte scolaire du LE ainsi que ses caractéristiques organisationnelles sont présentés dans les chapitres suivants.

1.1.1. 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^e 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.

1.1.2. 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 donner¹.

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*

¹ 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.

- *s'engagent à exprimer leurs opinions de façon constructive, à concevoir des améliorations et à contribuer ainsi au développement de l'école. »*

Soulignons les objectifs suivants² :

- 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. »

1.1.3. CARACTÉRISTIQUES ORGANISATIONNELLES DU LYCÉE ERMESINDE

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

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									

² 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 blocs colorés représentent les cours obligatoires ; les élèves sont tenus de participer à des activités complémentaires et à cinq études au minimum par semaine.

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 LE 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 ses 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 a été documentée et accompagnée 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 complémentaires³ 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

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

promotion prime. Les secondes font partie des conditions nécessaires pour réaliser son choix. » (Lignes directrices LE, 2009/2010 et 2010/2011)

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)

1.2. 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.

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'Éducation nationale (SCRIPT) sur la base d'une proposition élaborée par l'équipe de l'université.

À 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) ?*

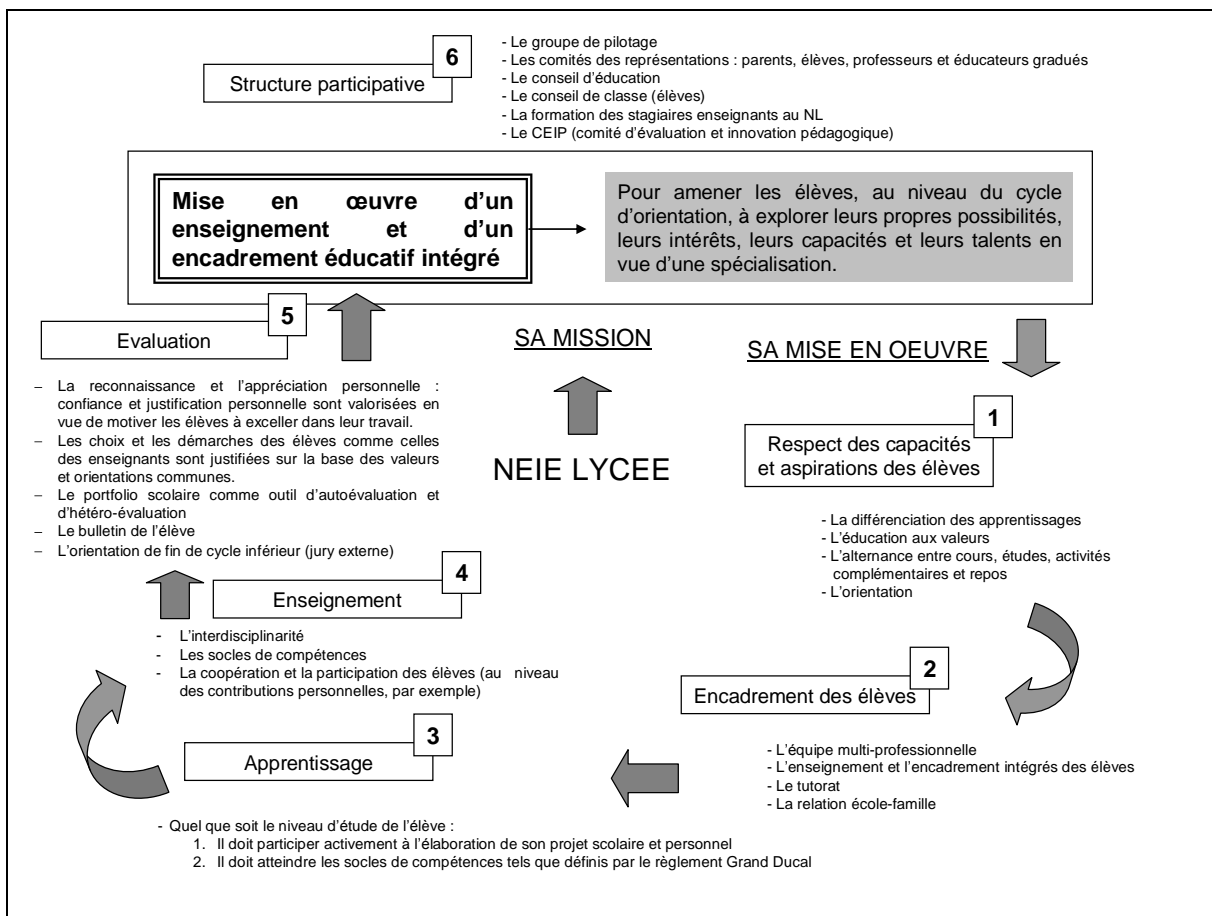
Et ceci pour les dimensions-clés de l'école telles que : le respect des capacités et des aspirations des élèves, l'encadrement des élèves, l'apprentissage, l'enseignement, l'évaluation des élèves, la structure participative de l'école ainsi que la satisfaction de la communauté scolaire. Les questions 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 de données (printemps/été 2010) par questionnaire et focus groups et d'analyse de données (automne/hiver 2010) a suivi.

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 groups) et à l'analyse des documents officiels internes à l'établissement.

2. RÉSUMÉ DES ANALYSES DES DONNÉES ET RECOMMANDATIONS

2.1. 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.

4) 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.

5) 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.

6) 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.

2.2. 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 discussion⁴, 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.

2.3. LES PRINCIPAUX RÉSULTATS EN LIEN AVEC LES AXES INVESTIGUÉS

Les chapitres suivants portent sur les principaux résultats et les recommandations en rapport avec les dimensions thématiques traitées, telles que : le respect des capacités et des aspirations des élèves, l'encadrement des élèves, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, la structure participative ainsi que la satisfaction de la communauté scolaire.

2.3.1. LE RESPECT DES CAPACITÉS ET DES ASPIRATIONS DES ÉLÈVES

2.3.1.1. ANALYSE DES DONNÉES

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 des élèves.

⁴ Les chercheurs visaient la participation de la moitié des effectifs de chaque équipe pédagogique par focus group. A la fin, 5 groupes : un de 4, deux groupes de 5 et deux groupes de 6 intervenants se sont constitués ; un groupe n'avait que deux intervenants.

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.

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 (externes) 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 (d'externes) 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.

2.3.1.2. RECOMMANDATIONS

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 proposées aux enseignants du LE, portaient 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.

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.

En nous référant aux résultats présentés au chapitre 2.3.1.1., 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. »⁵

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.

Suite aux analyses des réponses données, nous constatons que les titulaires de ce cours ont pu mettre en œuvre les lignes directrices en lien avec la branche éducation aux valeurs.

2.3.2. L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES

2.3.2.1. ANALYSE DES DONNÉES

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.

⁵ 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.

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.

2.3.2.2. RECOMMANDATIONS

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.

LA COOPÉRATION EN ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE ET PLUS GÉNÉRALEMENT ENTRE COLLÈGUES INCLUANT LES SPÉCIALISTES

Etant 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 éducative, spécialistes inclus, les enseignants sont plus en accord avec les propositions que ne le sont les éducateurs gradués et les spécialistes.

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 ? (Schnetzler, 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.

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 1 : 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.

2.3.3. L'APPRENTISSAGE, L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION

2.3.3.1. ANALYSE DES DONNÉES

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 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 » (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'autoévaluation 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'autoévaluation 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.

2.3.3.2. RÉSUMÉ DES CONCLUSIONS RELATIVES AUX CONTENUS DES FOCUS GROUPS

L'analyse des discussions des focus groups (FG)⁶ 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.

Une analyse de contenu a été réalisée avec l'objectif de structurer le contenu, selon les catégories suivantes : exigences envers l'élève, approches de promotion, redoublement, réorientation, rôle des socles de compétences ; autoévaluation des élèves.

Dans ce chapitre, un résumé des conclusions relatives aux contenus des six focus groups est donné.

⁶ 5 groupes : un de 4, deux groupes de 5 et deux groupes de 6 intervenants; un groupe n'avait que deux intervenants.

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).

LA PROMOTION

Il est affirmé par plusieurs groupes, qu'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 l'affirmation ci-dessus, 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.

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.

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 ?

Dans 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 (est-ce que la progression personnelle de l'élève l'emporte sur ces capacités concrètes au moment de la décision ou est-ce l'inverse ?) 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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).

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.

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.

2.3.3.3. RECOMMANDATIONS

L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT

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 2 : 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.

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 3 : Caractéristiques du portfolio d'apprentissage ou dossier d'apprentissage

Aspects :	Description
Nature	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « 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.
But	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Témoigne des progrès de l'élève en sélectionnant les travaux qui montrent une démarche complète. ▪ Evalue le développement des compétences disciplinaires et transversales du programme par le biais de diverses situations d'apprentissage.
Contenu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activités multidimensionnelles dans plusieurs matières. ▪ 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. ▪ Commentaires des pairs, de l'enseignant et des parents. ▪ Critères sous formes d'indicateurs.
Utilité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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. ▪ 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. ▪ 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. ▪ Fournit aux parents l'occasion d'observer la progression de son enfant lors d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage. »

(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)

2.3.4. LA STRUCTURE PARTICIPATIVE

2.3.4.1. ANALYSE DES DONNÉES

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 des élèves 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 et permet très faiblement aux classes d'entrer en contact avec le comité des élèves.

2.3.4.2. RECOMMANDATIONS

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 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.

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 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)

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).

En référence aux résultats présentés au chapitre 2.3.4.1., 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.

2.3.5. SATISFACTION CONCERNANT LE FONCTIONNEMENT DU LYCÉE

ANALYSE DES DONNÉES

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.

2.3.6. LES MOTS SPONTANÉS

ANALYSE DES DONNÉES

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 quatre groupes. Plus d'un tiers des mots spontanés ont une connotation positive, une proportion similaire est observée pour les mots neutres.

2.3.7. LES SUGGESTIONS D'AMÉLIORATION

ANALYSE DES DONNÉES

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.

3. 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) 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.

BIBLIOGRAPHIE

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^e colloque de l'ADMEE-Europe, Coimbra, Portugal, Janvier 2010.

Bettmer, F. (2009). Partizipation von Schülern und Eltern, in : Kamski, I., Holtappels, H. G., Schxhnetzer Th. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis, Münster, Waxmann, S. 144-154.

Crahay, M. (2007). Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?, 3^e édition, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

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., Weissberger, 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).

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.

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. & Tyson, D. F. (2009). Parental Involvement in Middle School : A meta -analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychologie*, 45 (3), 740-763.

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.

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.

Oelerich, G. (2005). « Lernen für den GanztTag » Blk-Verbundprojekt, Wuppertal. <http://www.ganzttag.blk.de/cms/front-content.php?idcat=17>.

Pelt, V. (2010). Propositions d'actions à partir de 6 clés d'implication parentale, Luxembourg : Université du 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.

Perrenoud, P. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points, Vivre le primaire (Québec).

Prüß, F. (2008). Organisationsformen ganztägiger Bildungseinrichtungen, in: Coelen, Th., Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch, 1. Auflage, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 621-632.

Riel van, J. (2008). Die Einführung des Klassenrates im „NL“, Luxemburg.

Saint-Laurent, L., Royer, E., 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.

Stufflebeam, D. L. (2000). The Cipp Model for Evaluation, in: Stufflebeam, D.L., Madaus, G. F., Kelaghan, Th. (2000). Evaluation Models. Viewpoints on educational and human services evaluation, Norwell, Kluwer Academic Publishers, p. 279-319.

Sui-Chu, E. H. & Williams, J. D. (1996). Effects of parent involvement on eighth-grade achievement. Sociological Quarterly, 69 (2), 126-141.