

N° 4915

CHAMBRE DES DEPUTES

Session ordinaire 2002-2003

DEBAT D'ORIENTATION

sur l'étude PISA (Programme for International Student Assessment)
réalisée dans les pays de l'OCDE

* * *

SOMMAIRE:

	<i>page</i>
<i>Réponses et prises de position recueillies en vue du débat d'orientation</i>	
1) Questionnaire de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports.....	3
2) Prise de position du Ministère de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports.....	4
– Dépêche du Ministre de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports au Président de la Chambre des Députés (3.4.2002)	4
3) Prise de position du Ministre de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (8.4.2002)	13
4) Prise de position du Conseil National pour Etrangers, Section spéciale Education.....	15
– Dépêche de la Présidente du Conseil National pour Etrangers au Président de la Chambre des Députés (21.3.2002)	15
5) Prise de position de la Chambre des Employés privés (26.3.2002).....	17
6) Prise de position du Collège des Inspecteurs de l'Enseignement Primaire	20
– Dépêche de l'Inspecteur général de l'Enseignement Primaire au Président de la Chambre des Députés (19.3.2002) ..	20
7) Prise de position du Collège des Directeurs de l'Enseignement Secondaire (7.3.2002).....	30
8) Prise de position du Collège des Directeurs de l'Enseignement Secondaire Technique	32
– Dépêche du Président du Collège des Directeurs de l'Enseignement Secondaire Technique au Président de la Chambre des Députés (22.3.2002)	32
9) Document commun des Collèges des Directeurs relatif au besoin en personnel administratif et technique (13.12.2001)...	38
10) Prise de position de la Conférence Nationale des Elèves	52
– Dépêche du Représentant de la Conférence Nationale des Elèves à la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports (21.3.2002).....	52
11) Prise de position de la Fédération des Associations des Parents d'Elèves du Luxembourg (FAPEL) (19.3.2002)	56
– Annexe 1	57

– Annexe 2	67
12) Prise de position de l'Association des Professeurs de l'Enseignement Secondaire et Supérieur du Grand-Duché de Luxembourg (APESS)	68
Dépêche du Représentant du Bureau f.f. de l'Association des Professeurs de l'Enseignement Secondaire et Supérieur du Grand-Duché de Luxembourg au Secrétaire de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports (29.3.2002)	68
13) Prise de position du Syndicat National des Enseignants (SNE) (8.4.2002).....	73
14) Prise de position de la FEDUSE/Enseignement-CGFP.....	75
– Dépêche du Président de la FEDUSE/Enseignement-CGFP au Président de la Chambre des Députés (20.3.2002)	75
15) Prise de position commune de la Fédération Générale des Instituteurs Luxembourgeois (FGIL), de la Ligue Luxembourgeoise de l'Enseignement (LLE) et du Syndikat Erziehung a Wëssenschaft (SEW/OGB-L).....	78
– Dépêche des Présidents des différents syndicats aux honorables députés de la Chambre des Députés (28.1.2002)	78
16) Prise de position du Syndikat Erziehung a Wëssenschaft (SEW/OGB-L) (22.3.2002)	79
17) Prise de position de la Fondation Kannerschlass	86
– Dépêche du Directeur de la Fondation Kannerschlass au Président de la Chambre des Députés (14.3.2002)	86
18) Prise de position du Veräin fir Waldorfpädagogik Lëtzebuerg asbl (22.3.2002).....	87
19) Prise de position de l'Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés asbl (ASTI).....	89
– Dépêche du Comité de l'Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés aux membres de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports (22.3.2002)	89
20) Prise de position du Comité de Liaison et d'Action des Etrangers (CLAE).....	102
– Dépêche du Président du Comité de Liaison et d'Action des Etrangers au Président de la Chambre des Députés (20.3.2002)	102

QUESTIONNAIRE DE LA COMMISSION DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DES SPORTS

Questions que la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports souhaite poser à ses interlocuteurs en vue du hearing organisé à la Chambre des Députés compte tenu des résultats de l'étude PISA (Programme for International Student Assessment) réalisée dans les pays de l'OCDE:

1. Comment le test a-t-il été organisé dans les établissements scolaires?
Quel degré d'importance a été accordé à ce test tant par les enseignants que par les élèves?
2. La situation linguistique de notre pays a-t-elle eu une influence sur les résultats de l'étude PISA?
3. Est-ce que l'étude PISA donne une image complète et fidèle des forces et faiblesses du système scolaire luxembourgeois?
Est-il possible d'extrapoler les performances de la tranche d'âge de 15 ans visée par l'étude PISA vers les performances globales de notre système scolaire?
4. Quelles sont les mesures à envisager à la suite de l'étude PISA?
 - Enseignement des langues:
 - Au vu de la situation linguistique spécifique de notre pays, faudra-t-il à l'avenir différencier entre les élèves d'origine luxembourgeoise et les élèves d'origine francophone?
 - Comment faudra-t-il enseigner les langues: Doit-on se concentrer plus sur le vocabulaire et la grammaire, faut-il plus pousser l'expression libre et la communication?
 - Enseignement des maths et des sciences:
 - Est-ce que cet enseignement doit être commencé plus tôt dans notre enseignement?
 - Certaines matières n'avaient pas été vues en classe. Est-ce que malgré cette constatation, nos élèves auraient dû pouvoir trouver les solutions recherchées?
 - Dans quelle mesure faudra-t-il revoir les programmes actuels?
 - Quelles sont les adaptations dans les méthodes d'apprentissage à envisager?
5. Tant nos élèves faibles que nos élèves doués semblent avoir, au vu de l'étude PISA, un encadrement insatisfaisant. Où sont les failles de notre système scolaire? Comment faudra-t-il agir?
6. (a) Les relations entre école, parents et élèves ont eu un effet dans les résultats de l'étude PISA?
(b) Est-ce que la formation, respectivement la formation continue des enseignants doit être modifiée?
7. Les pays scandinaves comme la Finlande ont eu des résultats excellents. S'avère-t-il opportun d'analyser leurs méthodes d'apprentissage et leurs programmes?
8. Quelles sont les mesures à prendre à court terme, à long terme, pour adapter notre système scolaire aux exigences des pays de l'OCDE?
Combien de temps faudra-t-il envisager pour que les modifications apportées au système scolaire aient l'effet voulu?
Doit-on organiser un contrôle de qualité de notre enseignement scolaire?

*La Présidente de la Commission
de l'Education nationale, de la Formation
professionnelle et des Sports,
Agy DURDU*

**PRISE DE POSITION DU MINISTRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA FORMATION
PROFESSIONNELLE ET DES SPORTS**

**DEPECHE DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DES SPORTS AU
PRESIDENT DE LA CHAMBRE DES DEPUTES**

(3.4.2002)

Concerne: débat d'orientation sur l'étude PISA

Monsieur le Président,

Par la présente, j'ai l'honneur de vous faire parvenir en annexe 20 exemplaires de la réponse de mon département aux questions posées par la Commission de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports de la Chambre des Députés en vue de la réunion préparatoire du lundi 8 avril 2002 pour le débat d'orientation sur l'étude PISA.

Veillez agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments très distingués.

*La Ministre de l'Éducation Nationale,
de la Formation Professionnelle et des Sports,*
Anne BRASSEUR

*

**PRISE DE POSITION DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DES SPORTS**

1.1. *Comment le test a-t-il été organisé dans les établissements scolaires?*

Le pré-test en 1999 et le test principal en 2000 ont été organisés de façon différente. Tandis que le pré-test a été réalisé sous la responsabilité d'un certain nombre d'enseignants des différents établissements scolaires, le test principal se déroulait sous la responsabilité de personnes n'appartenant pas au corps enseignant des établissements (consultants privés, collaborateurs du MENFPS).

Alors que le test principal portait sur la totalité des élèves de 15 ans, à l'exception des élèves de l'éducation différenciée, le pré-test a été réalisé suivant les règles d'échantillonnage de l'OCDE.

Tous les établissements ont été informés par l'équipe PISA à l'avance sur le déroulement du test. Il y avait une coopération intense avec les établissements dans la phase de préparation, qui comprenait aussi une action d'information des élèves et des parents. Les établissements avaient aussi la tâche d'identifier la préférence linguistique des élèves.

Sur la demande explicite des directeurs d'établissements, il fut décidé d'inclure la totalité d'une classe dans le test si un certain pourcentage d'élèves de 15 ans se retrouvait dans cette classe (motif: minimiser le dérangement des activités scolaires). Vu le grand nombre d'élèves participant aux tests, il fut décidé d'organiser les tests dans les grandes salles des établissements (salle de fêtes, halls des sports, bibliothèque). A noter toutefois, que les résultats des élèves de 14 ans ou 16 ans n'ont pas été inclus dans les analyses statistiques.

Après coup on constate que le test ne s'est pas déroulé dans des conditions optimales.

1.2. *Quel degré d'importance a été accordé à ce test tant par les enseignants que par les élèves?*

Il est difficile de juger l'attitude des enseignants étant donné qu'ils n'étaient pas impliqués directement, sauf pour des tâches de supervision. L'attitude des enseignants pendant le test, ainsi que leurs commentaires pendant et après le test, ont montré que les enseignants ont fortement divergé dans leur appréciation de l'importance du test.

Les élèves eux-mêmes étaient en majorité intéressés, mais se lassaient assez souvent vers la fin du test surtout lorsqu'ils jugeaient que le test était trop difficile ou trop ennuyeux. Dans un établisse-

ment, une partie des élèves a chahuté pendant le test, ce qui a probablement biaisé les résultats de cet établissement. Lors de l'analyse statistique les résultats de ces 90 élèves ont été exclus du traitement, mesure qui cependant n'a eu aucun effet sur le résultat global du Luxembourg.

2. *La situation linguistique de notre pays a-t-elle eu une influence sur les résultats de l'étude PISA?*

Selon les accords des pays participant à PISA la langue du test était la „language of instruction“. La situation particulière du Luxembourg avec deux langues d'instruction, le français et l'allemand, avait une répercussion directe sur l'organisation du test au Luxembourg. Tous les élèves avaient le libre choix de la langue du test (français, allemand) pour les domaines de la lecture et des sciences. En mathématiques la langue du test a été imposée étant donné que le français est la langue véhiculaire de cette branche dans toutes les classes de l'enseignement secondaire et de l'enseignement secondaire technique, à l'exception des classes du régime préparatoire où les mathématiques sont enseignées en allemand.

Le fait qu'aucune des deux langues ne soit la langue maternelle pour la plupart de nos élèves a certainement eu une influence sur les résultats de l'étude PISA. Il est difficile toutefois d'établir à ce stade de manière précise la dimension de cette contrainte que le Luxembourg s'impose. Il faut rappeler dans ce contexte que c'est un choix déterminé du Luxembourg d'enseigner dans deux langues d'instruction qui ne sont pas la langue maternelle. Si la langue d'enseignement et la langue maternelle sont différentes, il n'en demeure pas moins que les élèves doivent avoir suffisamment de connaissances langagières pour comprendre le cours et les matières qui leur sont enseignées.

3.1. *Est-ce que l'étude PISA donne une image complète et fidèle des forces et faiblesses du système scolaire luxembourgeois?*

Non, et il faut rappeler que tel n'était jamais le but de l'étude. En fait PISA se limite à certains aspects importants des systèmes scolaires. Tout d'abord PISA ne considère que les élèves âgés de 15 ans qui sont en principe en fin de scolarité obligatoire. Il est clair que pour la grande majorité des élèves luxembourgeois (95%), le temps de la formation scolaire ne s'arrête pas et que les formations qui suivent sont en général plus longues d'une année par rapport aux formations organisées dans les autres pays. Ensuite, PISA n'a pas évalué les savoirs enseignés suivant les programmes scolaires, mais les capacités d'appliquer des savoirs élémentaires dans trois grands domaines, la lecture, les mathématiques et les sciences. Dans les futurs cycles les compétences transdisciplinaires, comme par exemple la capacité de résoudre un problème, constitueront un quatrième domaine.

En considérant ces limites, PISA décrit fort bien certaines faiblesses du système luxembourgeois à la fin de l'obligation scolaire, notamment le fait que beaucoup d'élèves en retard par rapport à leur âge scolaire n'aient pas encore pu apprendre les savoirs requis pour répondre aux questions du test PISA et que même s'ils ont acquis ces savoirs, ils n'arrivent guère à les mobiliser. On peut regretter que l'étude PISA n'ait pas évalué d'autres aspects de l'enseignement luxembourgeois, notamment les connaissances en langue étrangère; toutefois, à l'heure actuelle il n'existe pas d'indicateurs internationaux pour quantifier ces atouts éventuels.

3.2. *Est-il possible d'extrapoler les performances de la tranche de 15 ans visée par l'étude PISA vers les performances globales de notre système scolaire?*

Il n'est pas possible d'extrapoler les résultats de l'étude PISA en vue d'une évaluation de la performance de notre système scolaire au-delà de 15 ans.

Il faut cependant savoir que la majorité des pays, parmi eux surtout les pays européens, considèrent les performances des élèves obtenus à l'étude PISA comme un indicateur du „degré de préparation“ à l'apprentissage tout au long de la vie. Dans cette philosophie, il faut bien comprendre que de faibles résultats sont interprétés comme faible probabilité de succès dans les étapes d'apprentissage suivantes.

4.1. *Quelles sont les mesures à envisager à la suite de l'étude PISA?*

Le ministère de l'Education nationale ne souhaite pas, aujourd'hui, anticiper les conclusions que la Chambre des députés tirera des auditions qu'elle a organisées à la suite de la publication des résultats de l'étude PISA.

Toutefois, il ne faut pas oublier que, bien avant PISA, la nécessité d'améliorer notre école a été reconnue et des solutions pragmatiques ont été proposées.

Aujourd'hui, cette nécessité est reconnue par tous et dès lors, on devrait pouvoir s'attendre à ce que les actions qui ont été entreprises ou qui seront présentées prochainement soient portées par un large consensus et devraient pouvoir être menées dans un climat serein. Il est important de rétablir la confiance du public dans l'avenir de notre école par la définition d'actions précises et cohérentes ayant pour objectif d'améliorer la qualité, l'efficacité et l'équité de l'école.

Rappelons également que les actions proposées par le ministère de l'Éducation nationale doivent avoir lieu dans un cadre qui est déterminé par les motions adoptées par la Chambre des députés, notamment celles qui invitent le Gouvernement à préserver l'unité de l'école luxembourgeoise et à maintenir le principe du trilinguisme,

Pour l'heure, avant toute autre progression dans les analyses et les interprétations des résultats de l'étude PISA, le ministère de l'Éducation nationale souhaite fonder les réformes qu'il a déjà mises en oeuvre et les actions qu'il proposera prochainement sur trois évidences que l'étude a mises en lumière:

- * une grande partie de nos élèves, à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, n'ont pas suffisamment appris à mobiliser leurs connaissances;
- * une grande partie de nos élèves issus des couches socio-économiques faibles, qu'ils parlent le luxembourgeois comme langue maternelle ou non, réussissent mal à l'école et souvent ne maîtrisent pas les connaissances élémentaires;
- * notre système scolaire ne mobilise pas suffisamment le goût de l'effort et la motivation pour apprendre.

Partant de ces constats, le ministère fonde ses réformes, dont un certain nombre sont déjà en cours sur trois grands thèmes:

1. réformer les programmes scolaires de manière à approfondir les apprentissages de base et à dégager dans les leçons suffisamment de temps pour apprendre à appliquer les connaissances acquises: acquisition, répétition, application;
2. améliorer l'équité des chances en centrant l'enseignement sur l'élève, de manière à différencier suivant les capacités et les besoins et optimiser les moyens de prise en charge pédagogique, éducative et sociale dont dispose l'école;
3. responsabiliser davantage les acteurs, les élèves, les parents, les enseignants et l'administration.

4.2. *Dans quelle mesure faudra-t-il revoir les programmes actuels?*

Parce que PISA a montré qu'une grande partie de nos élèves ne maîtrisent pas suffisamment l'application des savoirs de base, le ministère a chargé les commissions nationales pour les programmes de l'enseignement secondaire et de l'enseignement secondaire technique de déterminer ces savoirs fondamentaux dans les différentes disciplines et de formuler les programmes de sorte à laisser dans les leçons suffisamment de temps, de l'ordre de 1/3 du temps disponible, à la mise en pratique des savoirs. Cela signifie: moins de matière, apprentissage en profondeur de ce qui est essentiel et application moyennant exercices de compréhension et d'expression. Une lettre dans ce sens a déjà été adressée aux présidents des Commissions nationales.

En ce qui concerne plus particulièrement le français, l'allemand et les mathématiques le ministère met en place une task force pour préparer une action cohérente et concertée entre l'enseignement secondaire, l'enseignement secondaire technique et l'enseignement primaire en vue de revoir les programmes.

En vue d'assurer la cohérence horizontale et la transdisciplinarité entre les programmes des différentes branches d'un même cycle ou d'une même formation des commissions transversales seront chargées de déterminer les lignes directrices des programmes. Ces commissions seront mises en place notamment pour les formations techniques et professionnelles.

D'autres dispositions visant à renforcer l'apprentissage des savoirs fondamentaux ont déjà été prises:

- * à l'enseignement primaire, la réforme des programmes porte principalement sur les deux années du premier degré où l'enjeu consiste à donner à tous les enfants la possibilité d'acquérir à fond les connaissances de base en écriture, en lecture et en calcul; le nouvel abécédaire

permet de combiner un apprentissage de la lecture et de l'écrit adapté à la diversité des enfants à l'apprentissage systématique de la langue allemande; le programme de l'enseignement du français a été restructuré et centré davantage sur l'essentiel; la révision du programme de calcul est à l'étude;

- * étant donné que c'est à tous les niveaux qu'il faut veiller à bien faire acquérir les notions fondamentales, la division supérieure de quatre années de l'enseignement secondaire comportera désormais une classe de 4e où l'accent sera mis sur la consolidation des acquis de la division inférieure et qui permettra aux élèves d'aborder notamment l'étude de nouvelles disciplines sur la base de connaissances fondamentales solides dans les langues et les mathématiques. En ce qui concerne les programmes des classes de spécialisation, les Commissions nationales ont reçu la consigne de mettre à profit le surplus de leçons dans les disciplines de spécialisation (où le nombre de leçons attribuées aux branches de spécialisation a été augmenté) pour approfondir l'essentiel et appliquer ces connaissances et non pas pour accroître la matière à étudier;
- * dans le même ordre d'idées, mais à un niveau différent des classes à enseignement fondamental ont été créées au régime préparatoire pour les élèves dont les connaissances faibles, au point qu'ils n'arrivent pas à suivre l'enseignement modulaire;
- * c'est dans les classes de passage, de l'enseignement primaire à l'enseignement postprimaire, du cycle inférieur au cycle moyen ... qu'il faut établir les bilans sur les acquis des élèves. Par conséquent, des épreuves communes en français, en allemand et en mathématiques ont été organisées dans les classes de 9e de l'enseignement secondaire technique pour la première fois en février 2002.

4.3. *Enseignement des langues*

Le multilinguisme représente un élément constitutif de notre identité nationale et en même temps un atout précieux pour la compétitivité de notre pays dans une Europe qui s'élargit. Il ne saurait être question d'y renoncer, au contraire, nous devons mieux l'assurer. Cela signifie un investissement ciblé dans la qualité et la différenciation de l'enseignement des langues, sans pour autant que cet effort n'aboutisse à une sélection scolaire accrue ou à une entrave à la formation professionnelle.

Il faut se défaire de l'illusion ou de la prétention que nous sommes à la fois germanophones et francophones. L'idée que les langues peuvent s'apprendre par simple immersion dans le bain linguistique a été abandonnée. Aussi les langues doivent-elles être apprises de façon structurée (vocables appris par traduction, syntaxe, grammaire ...) et l'apprentissage des subtilités langagières et des finesses grammaticales ne doit se faire qu'après l'acquisition des structures de base.

Dans chaque pays, les enfants apprennent leur langue maternelle à l'école; chez nous, fait unique au monde, il s'agit dès le plus jeune âge de 3 langues: le luxembourgeois, l'allemand et le français, langues qui, pour les élèves d'origine étrangère, viennent s'ajouter à leur langue maternelle.

Même si l'étude PISA fait apparaître que nous avons des lacunes du point de vue de la compréhension de texte, elle ne montre pas que nos élèves ne connaissent pas les langues. Au Luxembourg, un élève moyen sait lire et comprendre au moins deux langues étrangères, il sait les écrire – certainement pas aussi bien que nous le souhaiterions – et il se débrouille pour les parler. Ainsi nous nous rapprochons de l'objectif formulé par la Commission européenne, à savoir: faire apprendre par chaque enfant 2 langues étrangères en sus de la langue maternelle.

Distinguer entre élèves d'origine luxembourgeoise et les élèves d'origine francophone?

Non, si cela aboutissait à créer deux systèmes parallèles, mesure qui risquerait de provoquer une fracture socioculturelle dans notre pays. Mais il s'agit de donner les meilleures chances de départ à tous les élèves, que ce soit au niveau préscolaire, primaire ou secondaire, et de bien assurer, dans tous les domaines, les bases des premiers apprentissages en vue d'une réussite scolaire ultérieure.

L'importance du maintien de l'unité de l'école luxembourgeoise a d'ailleurs été soulignée par la Chambre des Députés, dans le cadre du débat d'orientation sur l'école de l'intégration en novembre 2000, et acceptée par tous les interlocuteurs de la Commission de l'Education nationale.

Une distinction est cependant faite pour les élèves primo-arrivants qui sont intégrés dans le système scolaire par le passage dans des classes d'accueil et pour les élèves qui éprouvent trop de difficultés à suivre une formation professionnelle en langue allemande qui peuvent suivre certaines formations professionnelles en langue française.

Comment faudra-t-il enseigner les langues: doit-on se concentrer plus sur le vocabulaire et la grammaire, faut-il plus pousser l'expression libre et la communication?

Il convient d'éviter l'opposition entre apprentissage de la grammaire et du vocabulaire d'une part, et de la communication et de l'expression de l'autre. L'un ne va pas sans l'autre. Il n'y a pas d'apprentissage d'une langue sans apprentissage de vocabulaire ou de structures de phrases. Mais il s'agit de trouver un équilibre entre les différents aspects langagiers, et surtout ne pas démotiver les élèves par des exigences trop strictes dès les premiers apprentissages. Pour assurer de meilleures connaissances grammaticales, il convient d'enseigner la grammaire „en contexte“ et non seulement en abstrait. L'approfondissement de la grammaire et l'utilisation des métalangages sont réservés aux élèves qui disposent de suffisamment de capacités abstraites.

En vue de mieux assurer les bases de l'apprentissage des langues, un certain nombre de mesures ont été introduites au cours de ces deux dernières années:

Le Ministère accorde une importance particulière à l'apprentissage du luxembourgeois au précoce et au préscolaire: des objectifs ont été définis, des matériels didactiques ont été élaborés et des formations pour enseignants ont eu lieu. Ces mesures servent tous les enfants; les enfants luxembourgeois apprennent à s'exprimer et les enfants étrangers apprennent à communiquer en luxembourgeois.

Le nouvel abécédaire, introduit à titre expérimental à partir de l'année 2001/02, présente l'avantage de combiner plusieurs approches méthodologiques pour apprendre à écrire et à lire. Il propose des activités qui conviennent à tous les enfants, ceux qui apprennent rapidement et ceux qui, au début, éprouvent des difficultés, tout en mettant davantage l'accent sur l'apprentissage de l'allemand comme langue étrangère.

Un nouveau livre de langue et lecture allemande pour la 2e et 3e année d'études sera au programme à la rentrée 2002; il met l'accent sur la compréhension des textes.

A partir de cette année scolaire, les communes sont invitées à réunir les deux premières années de l'enseignement primaire dans un cycle d'apprentissage que les enfants peuvent accomplir en 1, 2 ou 3 ans, en fonction de leur rythme d'apprentissage et de leur développement.

Un dossier sur l'enseignement du français à l'école primaire, paru au cours de cette année scolaire, précise les objectifs à atteindre et propose de nombreuses pistes pédagogiques pour l'enseignement du français. Cette publication a engendré une modification du plan d'études, fixée par arrêté ministériel.

En vue de garantir un meilleur apprentissage des langues, il faut mettre l'élève en situation d'immersion linguistique et multiplier les occasions d'entendre et de parler ces langues, que ce soit dans les cours de langue ou dans les branches non linguistiques. A cet effet, la nécessité du respect des langues véhiculaires prescrites dans l'enseignement primaire et secondaire a été rappelée aux enseignants.

Cette année aussi, l'offre d'accueil pour élèves primo-arrivants et l'offre de formations professionnelles en langue française a été augmentée.

Des actions plus ambitieuses, nécessitant des travaux à plus longue échéance sont en cours. L'objectif en est multiple: distinguer entre compétences linguistiques (comprendre, parler, lire, écrire) et définir les niveaux à atteindre aux différents paliers. Dans ce but, il est prévu de s'inspirer du portfolio européen des langues et du cadre européen commun de référence pour les langues élaboré par le Conseil de l'Europe.

Réduire les entraves que constitue l'apprentissage des langues pour ceux qui souhaitent suivre un enseignement plus pratique est une autre des priorités du ministère. A l'enseignement secondaire technique, les travaux sont en cours pour l'introduction de la notion de 1ère et 2e langue. Il importe de trouver un consensus sur les niveaux à maîtriser aux différents régimes et paliers (9e et 13e). Il faut donc se mettre d'accord sur un cadre de référence global, permettant l'élaboration d'un modèle concret pour illustrer les exigences en 1ère et 2e langue. Cette année, le nombre de formations professionnelles en langue française a été augmenté.

4.4. *Enseignement des maths et des sciences:*

Est-ce que cet enseignement doit être commencé plus tôt dans notre enseignement?

Dans les grilles hebdomadaires, un grand nombre de leçons sont réservées à l'apprentissage des langues: Il est donc matériellement impossible, à moins de surcharger les élèves, de mettre plus de poids sur les mathématiques et les sciences dans les classes inférieures. A l'âge de 15 ans, nos élèves ont un retard d'une année sur leurs camarades des autres pays. Ils parviennent à rattraper ce retard dans les classes terminales.

Certaines matières n'avaient pas été vues en classe. Est-ce que malgré cette constatation, nos élèves auraient dû pouvoir trouver les solutions recherchées?

Que nos élèves ne trouvent pas les réponses aux questions relevant de matières qui n'ont pas été vues en classe, p.ex. des questions relevant des sciences naturelles ou les trouvent – ce qui a été manifestement le cas pour certains – ne constitue pas d'indication pour l'évaluation d'un système scolaire.

4.5. *Quelles sont les adaptations dans les méthodes d'apprentissage à envisager?*

Il n'existe pas de méthode d'apprentissage miracle, tout comme il n'existe pas de méthode d'enseignement miracle. L'école a raison quand elle refuse de se laisser entraîner dans des discussions stériles qu'on veut lui imposer de l'extérieur et qui opposent le cours magistral et le travail en groupe, les méthodes passives et les méthodes actives, les savoirs et les compétences-clés. C'est à l'enseignant de choisir la méthode qui convient en fonction du sujet à traiter et des capacités de ses élèves.

Rien ne peut être plus nocif pour la sérénité qui doit régner à l'école qu'une approche dogmatique et manichéenne concernant les méthodes, approche qui consiste le plus souvent à rejeter en bloc ce qui a été pratiqué hier pour encenser les nouveautés du moment.

Dans ce même ordre d'idées, il faut en finir avec le mythe qu'aujourd'hui avec le progrès de la science et de la technique le savoir dispensé à l'école devient rapidement obsolète et que par conséquent la priorité ne doit plus être accordée à l'acquisition de savoirs étant donné qu'il suffira de savoir se procurer les informations dont on a besoin. L'ensemble du savoir acquis à l'école est fondamental; il ne devient pas obsolète; il est donc nécessaire d'acquérir ce savoir, bref, d'apprendre. Nous ne voulons pas former des générations d'élèves qui, pour chaque mot qu'ils doivent écrire, pour chaque règle de grammaire qu'ils doivent appliquer, pour chaque équation qu'ils doivent résoudre sont obligés de consulter une documentation, fût-elle disponible sur internet.

5. *Tant nos élèves faibles que nos élèves doués semblent avoir, au vu de l'étude PISA, un encadrement insatisfaisant. Où sont les failles de notre système scolaire?*

„Fordern und fördern“ sont deux homonymes qui résument bien l'orientation que devra prendre la réforme de la manière d'enseigner dans nos écoles. Il ne s'agit pas de faire ingurgiter un programme par un élève, mais d'accueillir chaque élève avec ses capacités et ses lacunes qui lui sont particulières et de le faire progresser vers les savoirs de base d'abord et vers des savoirs plus élaborés ensuite. Il est vrai que cette pédagogie de la différenciation ne peut porter ses fruits que si l'école s'efforce de faire apprendre les savoirs fondamentaux, les basics par tous les élèves, surtout par ceux qui sont plus faibles et qu'elle évite de reléguer ces apprentissages dans les devoirs à domicile ou les cours d'appui.

Le „nivellement vers le bas“ anticipé par certains acteurs politiques lors des discussions pour un enseignement plus différencié, s'est justement produit en évitant tout élément de différenciation. En appliquant sans différencier des programmes trop ambitieux à l'élève „moyen“ on a fait trop pour les élèves qui nécessitent plus de temps et de patience pour apprendre les savoirs de base et pas assez pour les élèves qui pourraient aborder des apprentissages plus exigeants. Il s'agit là d'un changement de paradigme fortement enraciné dans notre culture qui ne se décrète pas, qu'on ne déclenche pas tous azimuts mais qui se prépare et se réalise par étapes. Plusieurs réformes allant dans ce sens sont en cours ou en préparation; elles se concentrent sur l'enseignement primaire et sur l'enseignement des langues à l'EST:

* l'introduction d'un cycle au 1er degré de l'enseignement primaire permet, suivant les capacités de l'élève, de parcourir ces années des apprentissages élémentaires en lecture, en écrit et en calcul en 1, 2 ou 3 années;

- * l'introduction du team teaching dans des classes hétérogènes rassemblant un grand nombre d'élèves qui ont des difficultés permet de travailler de manière différenciée avec les différents groupes d'élèves qui composent les classes;
- * à l'enseignement secondaire technique l'introduction du concept de la 1ère et 2e langue qui sont à l'étude, permettra par une approche différenciée de faire en sorte que chaque élève puisse suivre une formation professionnelle sans que l'apprentissage des langues ne constitue une entrave à sa progression.

N'oublions pas que l'école est également à l'image de la société et que les failles qu'on détecte si facilement à l'école, sont habilement ignorées quand elles relèvent du monde des adultes, comme l'attitude consumériste, l'absence de volonté pour faire un effort qui n'est pas rétribué à l'immédiat, le manque de respect vis-à-vis de l'autorité.

Comment faudra-t-il agir?

Bien qu'il soit difficile pour l'école de remplir sa mission éducative dans une ambiance sociétale caractérisée par la recherche des plaisirs plutôt que par le goût de l'effort, le ministre n'a de cesse d'attirer l'attention sur des attitudes qu'il faut cultiver auprès des élèves, de valeurs éducatives qu'il est nécessaire de leur transmettre. Qu'il s'agisse d'éduquer les élèves à soigner leur écriture et à tenir avec soin leurs cahiers, qu'il faille leur donner l'occasion d'éprouver la satisfaction d'un travail bien fait et qu'il faille les exercer à respecter les objets et les matériels qui sont mis à leur disposition, il s'agit là de dispositions éducatives qui seront d'une grande importance pour le monde qui se construit.

Le ministère prévoit également de lancer une action de sensibilisation au respect et à la politesse en milieu scolaire. L'objectif prioritaire de cette campagne sera de propager les notions de respect d'autrui et des règles et de citoyenneté en tant que valeurs fondamentales pour la vie en société.

En même temps, l'école a pour mission de préparer l'élève à la vie de citoyen qui est capable de s'intégrer dans la société tout en gardant une autonomie de pensée. La réforme des programmes de formation morale et sociale de l'enseignement secondaire et secondaire technique constitue un pas dans cette direction. Conçu selon une approche de „philosophie pratique“ ce programme vise d'un côté à donner aux élèves des connaissances sur les concepts moraux, philosophiques et religieux les plus répandus et d'un autre côté à les amener à établir de manière indépendante leurs propres vues philosophiques et leurs propres standards moraux.

6.1. *Est-ce que les relations entre école, parents et élèves ont eu un effet dans les résultats de l'étude PISA?*

PISA a simplement formulé des constats; l'étude n'a pas établi de corrélations entre la qualité des relations entre l'école, les parents et les élèves et les résultats obtenus. Il est envisagé d'approfondir l'analyse de ces données dans une étude qui sera réalisée prochainement.

Les premiers constats qui ont été faits sur la façon dont les élèves apprécient l'école, sur la façon dont ils décrivent leurs relations avec leurs parents montrent déjà à ce stade, combien il était urgent de prendre des initiatives susceptibles de consolider les relations de confiance et la coopération entre les familles et l'école. Un certain nombre d'initiatives ont été prises ou sont en préparation:

sont en préparation:

- * l'inscription du partenariat avec précision des devoirs et droits de chaque partenaire à l'avant-projet de loi sur l'école luxembourgeoise qui est en préparation;
- * l'introduction de la notion de contrat scolaire dans les structures d'organisation de l'enseignement postprimaire;
- * l'accent mis dans la formation continue des enseignants sur l'information et le dialogue avec les parents.

Ces premières mesures ne suffisent pas; les relations entre les partenaires de l'école sont avant tout une question de pratique fondée sur la confiance et le respect du rôle, du travail et de l'autorité de chacun. C'est à l'école de faire le premier pas, et le ministère donne l'exemple en assistant personnellement à chaque réunion d'information avec les parents des élèves qui passent de l'enseignement primaire à l'enseignement postprimaire. On constate que beaucoup de parents,

surtout les parents d'origine étrangère, ne sont pas suffisamment informés sur l'école luxembourgeoise; il est nécessaire – au-delà de l'information moyennant les brochures et les dépliants – d'entrer en contact direct avec eux, de leur transmettre un certain nombre de messages clairs et aussi d'être à leur écoute. En mai débutera une série de réunions ciblées avec des parents capverdiens avec le ministre.

6.2. *Est-ce que la formation, respectivement la formation continue des enseignants doit être modifiée?*

Les travaux internationaux qui ont été entamés à la suite de l'étude TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) ont relevé que les facteurs clés pour de bonnes performances se situent au niveau des structures (cf. les analyses de Woessmann, Institut für Weltwirtschaft, Kiel), ainsi qu'au niveau de la pratique pédagogique (étude TIMSS-Video, UCLA/NCES). Dans cette perspective il faut préconiser une formation (continue) améliorée, qui tient compte des déficits relevés par PISA.

Le Gouvernement a réformé la formation initiale des enseignants de l'enseignement postprimaire en introduisant un nouveau stage fondé sur les principes suivants:

- * l'élève est au centre de la réflexion et de l'action de l'enseignant;
- * l'enseignant connaît les élèves dans leur diversité et il est attentif à leurs difficultés;
- * l'enseignant exerce son métier au sein de la communauté scolaire en liaison avec les autres enseignants et intervenants;
- * l'enseignant poursuit sa propre formation tout au long de sa carrière et mène une réflexion permanente sur sa pratique professionnelle.

Aujourd'hui les premières promotions de stagiaires sont à pied d'oeuvre. Il s'agit maintenant de faire le bilan des premières expériences et de faire les ajustements qui s'avéreront nécessaires.

En ce qui concerne la formation continue, on rappellera ici qu'en 2000-2001, 147 formations différentes d'une durée variant entre 2 et 60 heures ont été organisées pour le seul enseignement postprimaire avec plus de 2000 inscriptions.

Par ailleurs le Centre de documentation en préparation dans les locaux du Centre de Langues sera également appelé à abriter les séances de formation continue pour les enseignants.

7. *Les pays scandinaves comme la Finlande ont eu des résultats excellents. S'avère-t-il opportun d'analyser leurs méthodes d'apprentissage et leurs programmes?*

Il est utile d'analyser de plus près les systèmes de ces pays, sans toutefois se lancer dans une aventure d'imitation aveugle. Le défi consistera à identifier les réformes importantes porteuses d'avenir et à les adapter au système luxembourgeois.

8.1. *Quelles sont les mesures à prendre à court terme, à long terme, pour adapter notre système scolaire aux exigences des pays de l'OCDE?*

L'objectif de la politique scolaire du Luxembourg ne peut en aucun cas se résumer à vouloir adapter notre système scolaire aux exigences des pays de l'OCDE. Plus que jamais, alors que de toute part nous arrivent des demandes pour introduire dans notre système scolaire des benchmarkings établis par des organismes internationaux et que les velléités d'uniformisation des systèmes scolaires se font plus pressantes, nous devons, par nous-mêmes, fixer les missions de l'école pour nos futures générations.

Même si nous ne sommes qu'un petit pays, cette indépendance en matière de politique scolaire est vitale pour nous parce que notre école se développe dans un contexte particulier:

- * notre société devient multilingue et pluriculturelle, mais elle continue à se fonder sur un substrat tenant autant de la culture française que de la culture allemande;
- * le secteur tertiaire de notre économie ne cesse de se développer et notre économie est de plus en plus fondée sur le savoir.

Le succès d'un système scolaire ne dépend pas seulement des structures qu'il a mises en place, de ses programmes et des manuels utilisés à l'école. Il est avant tout fonction de la volonté de ses acteurs à faire progresser l'école et de leur disposition à prendre leurs responsabilités.

C'est pourquoi, le 3e axe d'action préconisé par le ministère qui entend responsabiliser à l'avenir davantage les acteurs, les élèves, les parents, les enseignants et l'administration prendra une importance particulière dans les prochaines années.

- * chacun est acteur et, en tant que tel, il a les moyens d'agir dans une certaine mesure sur le cours des événements
- * l'action, l'intervention, la prise en charge ne doivent pas être retardées; dès qu'un problème a été diagnostiqué, il faut agir
- * l'élève qui bénéficie d'une prise en charge, d'une aide doit apporter un investissement personnel en retour.

Ces principes peuvent constituer la base d'un contrat scolaire qui précise les engagements et les droits de chacun des partenaires.

On retrouvera également ces principes dans l'avant-projet de loi concernant l'organisation des établissements d'enseignement postprimaire. Les écoles recevront davantage de libertés pour agir en vue de résoudre des problèmes locaux ou spécifiques. La marge de manoeuvre concerne l'adaptation de la grille horaire, la composition des classes et la gestion financière autonome de certains domaines.

8.2. *Combien de temps faudra-t-il envisager pour que les modifications apportées au système scolaire aient l'effet voulu?*

Il est utile de faire la distinction entre les mesures qui tombent sous le bon sens et qui concernent le plus souvent un secteur déterminé et ce qu'il est convenu d'appeler les „grandes réformes“.

Les premières peuvent être prises à une cadence rapide; les initiatives prises par le ministère depuis deux ans le montrent. Ces initiatives convergent vers les trois grandes orientations: renforcement des apprentissages fondamentaux, équité des chances, responsabilisation des partenaires. L'assemblage progressif des différentes pièces du puzzle produira une image sensiblement changée du paysage de l'école luxembourgeoise. La publication des résultats de l'enquête PISA constitue un catalyseur pour passer à une vitesse supérieure.

Evidemment, ces mesures sont moins spectaculaires que les grandes réformes de structure. Elles ont néanmoins l'avantage d'être faisables.

8.3. *Doit-on organiser un contrôle de qualité de notre enseignement scolaire?*

Certes, l'école constitue un domaine de la société qui est caractérisé par des structures et des relations particulières. Néanmoins tous les partenaires de l'école doivent savoir que l'école est un service public qui doit lui aussi rendre compte de la façon dont il met en oeuvre les ressources qui lui sont allouées et des résultats qu'il obtient.

Toutefois, la qualité de l'enseignement est une notion qui varie non seulement d'une école à l'autre, mais également en fonction des différents partenaires scolaires (enseignants, parents ...) concernés. D'autre part, la qualité ne s'exprime pas seulement par des données chiffrées telles que les résultats scolaires ou des tests auxquels l'école participe régulièrement, mais inclut également le processus d'apprentissage lui-même, l'organisation de l'enseignement, la communication entre le corps enseignant et les élèves, l'atmosphère de travail à l'école et les relations avec les parents.

Depuis un certain temps, le ministère a entrepris de se doter des ressources et outils nécessaires pour mesurer la qualité de l'enseignement; cette préparation est encore en cours et une structure d'évaluation sera créée sous peu.

PRISE DE POSITION DU MINISTRE DE LA CULTURE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE

(8.4.2002)

Le Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche se prononce sur le point 6b) du questionnaire, point relatif à la formation des enseignants et domaine qui est de la compétence du Ministère.

La formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire et de l'enseignement secondaire technique (appelée couramment stage pédagogique) s'inspire du principe du „reflective practitioner“. Ce concept a d'abord été utilisé dans la formation de professionnels pour les secteurs de la santé publique et a ensuite été appliqué à la formation des enseignants. Le stage pédagogique est fondé sur le modèle tel qu'il trouve son application au Canada (notamment dans la province du Québec) et dans le canton suisse de Genève.

De façon générale, la formation doit mettre le „stagiaire“ à même de répondre aux deux questions suivantes:

- Pourquoi est-ce que la matière qui figure au programme est-elle au programme?
- Pourquoi est-ce que j'enseigne la matière de la façon dont je le fais?

En d'autres termes, le futur enseignant est amené à jeter un regard critique sur le quoi et le comment de son enseignement.

Ce principe fondamental entraîne un certain nombre de principes organisateurs:

- La contextualisation des situations d'apprentissage,
- La mise en cohérence „pratique/théorie“,
- Le travail par compétences.

Le terme de compétence est utilisé pour désigner l'ensemble des capacités auxquelles il faut recourir pour gérer une situation. Ainsi, un enseignant amené à enseigner un fait de grammaire de la langue française devant une classe peu disciplinée doit faire appel à un savoir-faire didactique, à sa capacité de motiver la classe et à son habileté à gérer une situation conflictuelle. Les savoirs sur lesquels il doit pouvoir s'appuyer sont nombreux: connaissance de la langue française, de la didactique du français, de la psychologie de l'adolescence, de la psychologie du groupe, et autres. Il s'ensuit que pour décrire une compétence, il faut identifier au minimum la tâche et son contexte, ainsi que les ressources qu'il faut mobiliser pour gérer le contexte. A la fin de la formation, le futur enseignant devrait faire appel à la double face de la compétence: action rapide et efficace, en pilotage automatique dans les situations standards, action réfléchie et inventive dans les situations inédites et complexes.

Le stage pédagogique entend développer l'autonomie du futur enseignant et mise sur une approche interdisciplinaire. Les modules de formation ont été conçus pour renvoyer à des familles de situations qui exigent des compétences à des niveaux différents. Les modules sont les suivants:

- Concevoir et conduire des activités d'enseignement et d'apprentissage,
- évaluer et réguler des savoirs et des capacités dans des activités d'enseignement et d'apprentissage,
- développer l'autonomie et la responsabilité de l'élève,
- communiquer dans l'institution et avec les partenaires de l'école et prendre conscience des dimensions culturelle et sociale de l'éducation,
- construire un projet professionnel initial et continu de l'enseignant.

Les objectifs de la formation initiale des enseignants sont en phase avec les principes qui sous-tendent les échelles de compétence de l'analyse PISA, c'est-à-dire l'emboîtement entre savoirs d'une part, et compétence qui mobilise ces savoirs, d'autre part. Le futur enseignant est dans une situation analogue à celle de l'élève: pour l'élève, le niveau 5 du profil des élèves en compréhension de l'écrit se décline, entre autres, de la manière suivante. L'élève sait „procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses en faisant appel à des connaissances spécialisées, traiter des notions inattendues et recourir à une compréhension approfondie de textes longs ou complexes“. Dans la conduite de sa classe, le futur enseignant doit aussi „procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses en faisant appel à des connaissances spécialisées“.

A côté de cette similarité dans l'approche, l'on pourrait dire que la formation des enseignants devrait aussi permettre d'apporter des réponses à un certain nombre de griefs formulés dans le rapport national. Ainsi, au Luxembourg les élèves déclarent bénéficier d'un soutien inférieur à la moyenne de la part de leur professeur et paradoxalement les élèves qui disent jouir d'un grand soutien de la part de leur professeur ont tendance à avoir de moins bons résultats. La formation des enseignants, cependant, vise à développer des capacités particulières leur permettant d'entretenir des relations soutenues avec leurs élèves. Le module portant sur le développement de l'autonomie et de la responsabilité de l'élève considère comme importante „la capacité d'éveiller la curiosité intellectuelle des élèves, de les amener à développer des méthodes de travail, de les motiver à apprendre, de mettre à contribution leur expérience, de les aider à construire leur projet d'études“. (extrait du cahier des charges)

Par ailleurs, il faut relever que le stage pédagogique mise fortement sur l'encadrement des stagiaires, dont chacun bénéficie des conseils de deux tuteurs au moins.

Néanmoins, il faut se rendre à l'évidence que la mise en oeuvre du stage pédagogique suscite un certain nombre de réflexions:

L'articulation théorie/pratique pose encore un certain nombre de questions. Certaines interventions sont ressenties par les stagiaires comme étant trop théoriques. Deux éléments de réflexion s'imposent:

L'exigence d'agir dans le concret se décline souvent par l'exigence du stagiaire de trouver une solution à un problème donné, et ce à un moment donné, du type Jean n'a pas fait son devoir à domicile, comment dois-je réagir? Or, si l'articulation théorie/pratique doit fournir une réponse à ce type de question, il faut également que cette réponse puisse fournir une stratégie applicable à d'autres situations de ce genre. En d'autres termes, l'articulation théorie/pratique ne nécessite pas une unité de lieu, de temps, d'action, comme dans la tragédie classique. L'articulation théorie/pratique doit offrir des stratégies qui se déploient sur plusieurs scènes et comprennent de multiples épisodes – après tout l'incident avec Jean qui n'a pas fait son devoir se déroule rarement en un instant.

L'articulation théorie/pratique exige aussi une action concertée entre le tuteur de terrain et les intervenants dans les modules de formation. En effet, afin d'en garantir la cohérence, le stage pédagogique a été conçu comme une structure de communication entre les différentes fonctions. Or, il faut se rendre à l'évidence qu'en 2000/2001, 224 enseignants ont assuré une tâche de tutorat, dont 170 pour la première fois. Durant les deux premiers trimestres de l'année académique 2001/2002, 101 nouveaux tuteurs ont rejoint les rangs du tutorat. Les chiffres montrent la nature du défi. La dispersion des tuteurs sur les différents lycées, la nature non obligatoire des activités de formation continue (le taux de présence étant de deux tiers des tuteurs concernés), ainsi que la façon dont les tuteurs sont recrutés font que le département de formation pédagogique est confronté à un problème logistique.

C'est surtout l'élément „recrutement de tuteurs“ sur lequel il convient de s'attarder quelque peu. L'affectation des stagiaires dans les lycées est opérée selon le principe de la disponibilité de leçons d'enseignement, et non pas selon le principe de la capacité du lycée à organiser un tutorat. Un certain nombre de tuteurs le sont malgré eux. Cet état de choses n'est pas spécifique au Luxembourg. D'autres pays l'ont résolu en concluant des accords de coopération entre instituts de formation et lycées.

Par ailleurs, relevons l'accès des stagiaires à la formation. Des épreuves linguistiques et un concours de recrutement portant sur les connaissances scientifiques des futurs enseignants sont placés avant l'entrée au stage. Le département de formation pédagogique est amené à mettre en oeuvre une formation qui doit allier formation et stage. Cette situation est unique en Europe, où la formation pédagogique relève du secteur universitaire et où le public est un public d'étudiants. En d'autres termes, pour le département de formation pédagogique, il s'agit de trouver l'équilibre entre exigences de service et besoins de la formation. Le terme de stagiaire connote une position inférieure dans la hiérarchie des lycées. Ainsi, les stagiaires se voient attribués leurs cours principalement à l'heure de midi de sorte qu'elle empiète sur leurs après-midi de formation.

Finalement, il convient de réfléchir davantage sur la question de savoir comment le recrutement des stagiaires pourrait refléter le caractère pluraliste de la société luxembourgeoise. Les procédures de recrutement et notamment les exigences linguistiques font que l'accès est plutôt réservé à des candidats issus d'un même contexte sociétal. Or, le stage pédagogique entend développer „la capacité de reconnaître les conflits de valeurs et les représentations culturelles qui influencent les apprentissages ainsi que la capacité de discerner et de combattre les diverses formes de discrimination, notamment celles qui sont fondées sur le sexe, la religion, la race ou le handicap“. Ceci constitue donc un défi majeur pour un groupe aussi homogène.

En général, l'on peut donc conclure que dans sa mise en oeuvre, le stage pédagogique reflète un certain nombre des difficultés structurelles que connaît le système en général.

*

**PRISE DE POSITION DU CONSEIL NATIONAL POUR ETRANGERS,
SECTION SPECIALE EDUCATION**

**DEPECHE DE LA PRESIDENTE DU CONSEIL NATIONAL POUR ETRANGERS
AU PRESIDENT DE LA CHAMBRE DES DEPUTES**

(21.3.2002)

Monsieur Spautz,

Je vous remercie beaucoup pour votre lettre du 12 mars 2002 m'informant de la participation du Conseil National pour étrangers parmi les parties invitées à prendre position dans le cadre du hearing public ayant lieu le 9 avril prochain.

Je me permets de vous joindre en annexe une première prise de position du Conseil national pour étrangers (CNE), Section spéciale Education en réponse au questionnaire que la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports souhaite poser à ses interlocuteurs en vue du hearing organisé à la Chambre des Députés compte tenu des résultats de l'étude PISA réalisée dans les pays de l'OCDE.

Cette première prise de position du CNE sera complétée par l'intervention de Monsieur WERNER, président de la Section spéciale Education, sous-organe du CNE, dans la séance publique du 9 avril prochain.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'assurance de mes sentiments très distingués.

*La Présidente du Conseil National
pour Etrangers,
Christiane MARTIN*

*

**PRISE DE POSITION DU CONSEIL NATIONAL POUR ETRANGERS,
SECTION SPECIALE EDUCATION**

Réponses de la part du Conseil National pour étrangers, Section spéciale Education

1. *Comment le test a-t-il été organisé dans les établissements scolaires?
Quel degré d'importance a été accordé à ce test tant par les enseignants que par les élèves?*
/
2. *La situation linguistique de notre pays a-t-elle eu une influence sur les résultats de l'étude PISA?*
Oui, c'est évident.
Pour répondre à quel degré, cette étude doit être approfondie.
3. *Est-ce que l'étude PISA donne une image complète et fidèle des forces et faiblesses du système scolaire luxembourgeois?*
L'étude PISA a un objectif bien ciblé.
Il est évident que l'étude ne donne que de réponses à ces trois questions posées. Elle souligne donc ces trois faiblesses notées au Luxembourg. D'autres éléments où les résultats des Luxembourgeois seront potentiels et forts ne peuvent donc pas être mentionnés.

Est-il possible d'extrapoler les performances de la tranche d'âge de 15 ans visée par l'étude PISA vers les performances globales de notre système scolaire?
Du fait que 100% des élèves de 15 ans ont été examinés, il est à craindre qu'il soit possible d'extrapoler les performances de la tranche d'âge.

4. *Quelles sont les mesures à envisager à la suite de l'étude PISA?*

- *Enseignement des langues:*

- *Au vu de la situation linguistique spécifique de notre pays, faudra-t-il à l'avenir différencier entre les élèves d'origine luxembourgeoise et les élèves d'origine francophone?*

Il est évident que l'intégration de l'ensemble des élèves dans la société luxembourgeoise est l'objectif primordial. Evidemment toutes les mesures doivent être prises pour assurer le succès des élèves en tenant compte de leurs situations spécifiques différentes.

- *Comment faudra-t-il enseigner les langues: Doit-on se concentrer plus sur le vocabulaire et la grammaire, faut-il pousser l'expression libre et la communication?*

Une langue doit vivre, c'est-à-dire il faut la pratique et cela vaut aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève. L'élève doit comprendre que ça fait sens d'apprendre cette langue et qu'il peut voir le fruit de ses efforts. Par exemple: meilleur accès à des livres, films, etc. correspondant à l'âge de l'enfant.

- *Enseignement des maths et des sciences:*

- *Est-ce que cet enseignement doit être commencé plus tôt dans notre enseignement?*

Peut-être.

- *Certaines matières n'avaient pas été vues en classe. Est-ce que malgré cette constatation, nos élèves auraient dû pouvoir trouver les solutions recherchées?*

Cette question mérite une comparaison avec la situation observée dans d'autres pays par l'étude PISA.

- *Dans quelle mesure faudra-t-il revoir les programmes actuels?*

C'est prématuré de répondre à cette question.

- *Quelles sont les adaptations dans les méthodes d'apprentissage à envisager?*

Il faut d'abord identifier davantage le malaise et ensuite trouver un remède.

5. *Tant nos élèves faibles que nos élèves doués semblent avoir, au vu de l'étude PISA, un encadrement insatisfaisant. Où sont les failles de notre système scolaire? Comment faudra-t-il agir?*

- compléter et améliorer la formation des enseignants notamment sous l'angle pédagogique et didactique
- avoir des professeurs de confiance élus par les élèves (Vertrauenslehrer)
- assurer le respect des instructions ministérielles que les enseignants doivent enseigner dans la langue véhiculaire choisie et éviter de donner des explications en langue luxembourgeoise.

6. (a) *Les relations entre école, parents et élèves ont eu un effet dans les résultats de l'étude PISA?*

Vraisemblablement. Le partenariat entre les enseignants et les parents devrait s'intensifier à l'avenir. Cela vaut de même manière pour les relations entre parents et élèves et celles entre enseignants et élèves.

La répartition des responsabilités entre école, commune et Ministère est à réexaminer pour les écoles primaires.

(b) *Est-ce que la formation, respectivement la formation continue des enseignants doit être modifiée?*

La formation continue devrait être obligatoire.

Considérant les difficultés réelles du métier, les enseignants retenus doivent répondre à ces exigences requises.

7. *Les pays scandinaves comme la Finlande ont eu des résultats excellents. S'avère-t-il opportun d'analyser leurs méthodes d'apprentissage et leurs programmes?*

Evidemment oui, mais d'autres pays aussi. Par exemple, les mesures prises suite à l'étude PISA en Allemagne, pays avec le plus grand nombre d'élèves étrangers dans l'Union européenne après le Luxembourg. Une telle comparaison pourrait également s'effectuer avec les mesures prises à la suite de l'étude PISA au Portugal, pays monolingue, qui rencontre des problèmes similaires dans ses résultats que le Luxembourg.

8. *Quelles sont les mesures à prendre à court terme, à long terme, pour adapter notre système scolaire aux exigences des pays de l'OCDE?*

Combien de temps faudra-t-il envisager pour que les modifications apportées au système scolaire aient l'effet voulu?

Doit-on organiser un contrôle de qualité de notre enseignement scolaire?

A court terme il faut analyser en détail les résultats de l'étude et tenir compte également des mesures prises dans d'autres pays de l'Union européenne.

Certaines mesures s'imposent, comme assurer le respect des instructions ministérielles par le corps enseignant concernant, par exemple: le respect par les professeurs des langues véhiculaires indiquées par le Ministère.

Il faut également instaurer un vrai partenariat/dialogue entre:

- parents – enseignants
- enseignants – élèves
- élèves – parents

L'instauration du „Vertrauenslehrer“ à élire par les élèves.

Oui, un contrôle de qualité de notre enseignement scolaire doit être organisé.

*

PRISE DE POSITION DE LA CHAMBRE DES EMPLOYES PRIVES

(26.3.2002)

PREAMBULE

Par sa lettre du 27 février 2002, Monsieur Jean Spautz, Président de la Chambre des Députés, sur demande de la Commission de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports, prie la CEP•L de lui faire parvenir une prise de position écrite sur un questionnaire établi en commun par les cinq groupes parlementaires représentés à la Chambre des Députés.

Si la CEP•L répond au questionnaire, ces réponses constituent une prise de position sommaire discutée au sein de sa commission interne qui s'occupe des questions de l'éducation et de la formation professionnelle et n'engage en rien l'Assemblée plénière de la CEP•L qui se réserve le droit d'examiner plus en détail les questions soulevées par l'Etude PISA.

Prise de position de la CEP•L

Q 1: *Comment le test a-t-il été organisé dans les établissements scolaires?*

R: Les informations à ce sujet sont contradictoires. Les responsables, ayant eu l'organisation en leurs mains, confirment un degré d'organisation quasiment exemplaire, sauf dans un ou deux bâtiments. Des personnes sur place le jour même des tests contredisent et prétendent avoir vécu une bonne portion d'amateurisme.

Q: *Quel degré d'importance a été accordé à ce test tant par les enseignants que par les élèves?*

R: La réponse à cette question est par ailleurs peu importante: pour la prochaine fois, cependant, les conditions doivent être telles que cette question devienne superflue à l'issue des tests.

Q 2: *La situation linguistique de notre pays a-t-elle eu une influence sur les résultats de l'étude PISA?*

R: Il est plus que probable que la situation linguistique ait eu une influence sur les résultats PISA. Néanmoins, même si nous avons atteint un résultat meilleur de six rangs, notre situation, compte tenu de nos exigences et souhaits sur le plan économique, n'aurait pas été exemplaire. Il semble certainement exclu qu'abstraction faite de notre situation linguistique, nous nous serions catapultés aux premiers rangs.

Q 3: *Est-ce que l'étude PISA donne une image complète et fidèle des forces et faiblesses du système scolaire luxembourgeois?*

R: PISA confirme ce que d'aucuns prétendent depuis des années. Dès lors on serait enclin à prétendre que l'étude reflète une image véridique des compétences de nos élèves dans les matières testées. Pourtant la réponse exige certainement une approche plus nuancée.

Q: *Est-il possible d'extrapoler les performances de la tranche d'âge de 15 ans visée par l'étude PISA vers les performances globales de notre système scolaire?*

R: L'âge de 15 ans permet certainement de gagner une bonne vue sur la qualité de la population scolaire. En principe, à cet âge, les jeunes ont terminé le cycle inférieur, et devraient, par après, ajouter des connaissances et du savoir sur des bases bien établies.

Q 4: *Quelles sont les mesures à envisager à la suite de l'étude PISA?*

R: • *Enseignement de langues:*

– *Au vu de la situation linguistique spécifique de notre pays, faudra-t-il à l'avenir différencier entre les élèves d'origine luxembourgeoise et les élèves d'origine francophone?*

Le but ultime de PISA ne doit pas être de gagner quelques rangs lors des prochaines années, sur la base de manipulations qui ne permettent plus une comparaison avec des éditions antérieures. Le but est de devenir objectivement meilleur, donc il n'y a pas lieu de différencier à l'avenir les élèves de par leur origine. En tant que résultat secondaire, il serait évidemment intéressant à savoir si des différences se confirment.

– *Comment faudra-t-il enseigner les langues: Doit-on se concentrer plus sur le vocabulaire et la grammaire, faut-il plus pousser l'expression libre et la communication?*

La question de l'alternative ne se pose pas. Le plus souvent il n'y a pas de „ou“, mais il y a bien un „et“. Certaines personnes, voire certains salariés, nécessitent davantage l'oral que l'écrit. Cependant, un salarié pleuronectiforme nécessite les deux.

• *Enseignement des maths et des sciences:*

– *Est-ce que cet enseignement doit être commencé plus tôt dans notre enseignement?*

A priori non, ou il faut encore trouver d'autres méthodes pédagogiques pour enseigner.

– *Certaines matières n'avaient pas été vues en classe. Est-ce que malgré cette constatation, nos élèves auraient dû pouvoir trouver les solutions recherchées?*

Il faut se demander si notre enseignement n'est pas trop théorique et trop compartimenté. L'élève, dans le meilleur des cas, apprend pour une composition, et oublie, et peut oublier, ce qu'il a appris; avec le résultat, que beaucoup ne savent même plus faire correctement une règle de trois à 18 ans. Comme pour les langues, où on ne doit pas non plus oublier la grammaire et l'orthographe, il est important que les éléments les plus essentiels étudiés antérieurement, reviennent régulièrement dans des exercices davantage pratiques.

• *Dans quelle mesure faudra-t-il revoir les programmes actuels?*

Il faut surtout revoir le processus de la définition des programmes, y inclus le choix ou la création des supports de cours. La définition des programmes ne doit plus rester sous la seule autorité des enseignants, voire des commissions nationales, ou faute d'un nombre représentatif de combattants volontaires, les programmes sont définis par quelques enseignants sachant s'imposer. Il serait tout aussi aberrant de faire des programmes sans les enseignants.

Lors de sa création; il était prévu que le SCRIPT joue un rôle essentiel. Peut-être le rôle lui assigné à la création était mal perçu et peut-être trop important, peut-être le rôle qui lui revient aujourd'hui est trop peu présent. Il nous semble utile que les programmes soient proposés par les enseignants, validés par des spécialistes pédagogiques et par quelques externes à l'enseignement (dont: partenaires sociaux, parents, professionnels en la matière, ...).

Par ailleurs, la future Université de Luxembourg est censée abriter un département „recherches pédagogiques“; il importe que ce département débute dans les meilleurs délais avec les moyens adaptés permettant de trouver une réponse à la situation grand-ducale, qui malgré tout est parfois différente de celle de nos voisins.

Dans tous les cas il s'agit de définir l'essentiel pour chaque branche: si l'essentiel est maîtrisé, l'enseignant peut aborder l'accessoire. Pour arriver à cette démarche il importe de définir préalablement les objectifs de chaque cours; probablement, on arrivera automatiquement à un élargissement des matières.

- *Quelles sont les adaptations dans les méthodes d'apprentissage à envisager?*

Cette question même a précisé qu'il n'existe pas une unique méthode d'apprentissage, mais plusieurs qui ont chacune leur raison d'être selon la situation spécifique.

Il s'ensuit que l'enseignant doit connaître les différentes méthodes, et vouloir et pouvoir les utiliser suivant la situation.

Nos jeunes sont influencés par les médias et par les méthodes utilisées par ceux-ci. Chaque médium est a priori plus intéressant que le tableau noir et la craie: il faut en tenir compte.

Q 5: *Tant nos élèves faibles que nos élèves doués semblent avoir, au vu de l'étude PISA, un encadrement insatisfaisant. Où sont les failles de notre système scolaire? Comment faudra-t-il agir?*

R: Cette question ne nous semble pas relevante, étant donné que toute population scolaire a montré des déficits. Il s'agit en effet de déplacer, dans des études PISA futures la courbe de Gauss davantage vers la droite, donc de nous améliorer par rapport aux pays participants.

Q 6: (a) *Les relations entre école, parents et élèves ont eu un effet dans les résultats de l'étude PISA?*

R: L'environnement de l'élève est certes primordial dans son développement. Il n'est pas évident de détecter des spécificités luxembourgeoises qui influenceraient négativement les performances de la population scolaire. A priori l'homogénéité devrait être plus grande dans notre petit pays, que celle d'une grande métropole par rapport à la province.

Q 6: (b) *Est-ce que la formation, respectivement la formation continue des enseignants doit être modifiée?*

R: La formation continue des enseignants devrait être institutionnalisée, tant la formation pédagogique – et surtout celle-ci – que la formation spécifique ou technique.

Comme partout ailleurs, les meilleurs s'investissent le plus; les plus médiocres croient savoir tout, ou sont trop paresseux ou pas, ou plus, suffisamment motivés, pour se remettre en cause: Voilà pourquoi une formation continue obligatoire – voire la formation continue obligatoire dans le secteur hospitalier – est la seule formule possible.

Q 7: *Les pays scandinaves comme la Finlande ont eu des résultats excellents. S'avère-t-il opportun d'analyser leurs méthodes d'apprentissage et leurs programmes?*

R: Le résultat des pays scandinaves n'est pas dû aux méthodes d'apprentissage ou à des programmes. Les méthodes d'apprentissage et les programmes y sont le fruit d'une philosophie différente. Il est par conséquent contreproductif de vouloir copier un élément, et de croire qu'une prochaine fois le tout sera du meilleur du monde.

Si les pays scandinaves constituent un „benchmark”, il faut également accepter leurs méthodes ayant permis d'arriver aux résultats obtenus: l'organisation scolaire, la mise en question du fonctionnariat, les méthodes utilisées, la généralisation de la journée continue, l'appui sérieux à des élèves en difficulté, ...

Certes, le cas échéant, des méthodes sont à adapter à notre environnement; mais dans une telle construction il s'agit de détecter la clé de voûte, et celle-là ne peut pas être laissée de côté. Nous osons prétendre: les programmes ne sont pas la clé de voûte.

Q 8: *Quelles sont les mesures à prendre à court terme, à long terme, pour adapter notre système scolaire aux exigences des pays de l'OCDE?*

R: La question est mal posée. La globalisation ne doit pas encore prescrire à chaque pays comment organiser son système scolaire. Par conséquent, l'OCDE n'a pas à prescrire des exigences à notre pays.

Par contre, l'OCDE peut dresser en relevé des meilleures pratiques, peut analyser des déficits, ...

Le Luxembourg doit trouver son chemin, doit répondre aux exigences de son économie et de sa société. Et si les exigences croissent dans la vie courante, l'école, avec tous ses acteurs, ne doit pas devenir plus médiocre.

Q: *Combien de temps faudra-t-il envisager pour que les modifications apportées au système scolaire aient l'effet voulu?*

R: Cette deuxième question est théorique elle aussi, et cela pour deux raisons:

- Il faut d'abord définir l'effet voulu. Surtout, il faut préciser quels moyens on est prêt à mettre en oeuvre pour arriver à un but posé. Par ailleurs, tout n'est pas réalisable avec des moyens financiers importants: un courage important est de mise.
- Le système scolaire n'est pas statique; il doit évoluer avec son environnement. Dès qu'une étape a été atteinte, la suivante est à prendre; dès que nous croyons avoir adopté une méthode nous inspirée par les pays scandinaves, ceux-ci sont à nouveau déjà plus loin. Une arrivée finale n'existe pas; il n'y a que des étapes, parfois longues, parfois plus courtes, mais un point final n'existe pas.

Q: *Doit-on organiser un contrôle de qualité de notre enseignement scolaire?*

R: Oui, un contrôle de qualité devrait exister. Néanmoins, un contrôle sans mesures de sanctions, les positives et les négatives, est superflu.

Luxembourg, le 26 mars 2002

*

PRISE DE POSITION DU COLLEGE DES INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

DEPECHE DE L'INSPECTEUR GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU PRESIDENT DE LA CHAMBRE DES DEPUTES

(19.3.2002)

Monsieur le Président,

En réponse à votre lettre du 27 février 2002, j'ai l'honneur de vous transmettre ci-joint la prise de position écrite du Collège des Inspecteurs concernant le débat d'orientation sur l'étude PISA.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'assurance de ma haute considération.

L'Inspecteur général E.P.,
Jean-Pierre KRAEMER

*

PRISE DE POSITION DU COLLEGE DES INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Questionnaire ad „Débat d'orientation sur l'étude PISA“

1 Ne concerne pas le Collège des Inspecteurs

2 *L'influence de la situation linguistique de notre pays sur les résultats de l'étude PISA*

Les résultats sont certainement influencés par la situation linguistique de notre pays. Il reste cependant hasardeux de se prononcer sur l'étendue de cette influence en l'absence d'un approfondissement scientifique de la question.

Il faut cependant relever deux faits différenciant nettement la situation luxembourgeoise de celle des autres pays de l'OCDE:

- Le Luxembourg est le seul pays dans lequel pratiquement *aucun* élève n'est alphabétisé dans sa langue maternelle.

- Le système scolaire luxembourgeois a l’ambition de doter les élèves de deux, voire de trois langues véhiculaires jusqu’à l’âge de 15 ans. Aucun pays de l’OCDE ne consacre autant de temps à l’enseignement d’une 2e voire 3e langue durant le temps de la scolarité obligatoire.

3 *Est-ce que l’étude PISA donne une image complète et fidèle des forces et faiblesses du système scolaire luxembourgeois?*

Si l’étude fait apparaître les faiblesses de notre système scolaire, à savoir la propension à privilégier la forme par rapport au sens, aux contenus et aux aspects fonctionnels, elle n’est pas de nature à faire ressortir les forces de notre système scolaire. En effet l’étude ne mesure ni le degré de maîtrise des aspects formels de la langue, ni le degré de maîtrise d’une 2e voire 3e langue véhiculaire à la fin de la scolarité obligatoire.

Il reste que l’étude fait apparaître qu’au terme de la scolarité obligatoire, la maîtrise fonctionnelle (c.-à-d. la capacité de savoir utiliser l’instrument „langue“ dans divers contextes extrascolaires) de la langue véhiculaire *choisie* par les élèves, ne suffit pas encore aux critères de qualité des auteurs de l’étude et ne les prépare pas suffisamment aux aléas de la vie active (dans l’optique des auteurs).

L’extrapolation vers les performances globales de notre système n’est pas possible. Cependant cette première étude devrait enfin nous inciter à procéder régulièrement et scientifiquement à l’analyse, la mesure et l’observation des performances de notre système scolaire.

4 *Mesures à envisager à la suite de l’étude PISA*

4.1.1 *Enseignement des langues*

Différenciation entre les élèves d’origine luxembourgeoise et les élèves d’origine francophone.

La population scolaire luxembourgeoise actuelle ne se laisse plus guère réduire à ces deux catégories d’élèves. Les réalités linguistiques sont devenues très complexes et permettent tout au plus d’identifier une importante fraction d’élèves d’origine romanophone. De ce fait des formes de différenciation extrêmes comme l’alphabétisation en langue française ne répondent pas aux besoins d’un quelconque groupe cible (voir prise de position en annexe). Le Collège des inspecteurs revient sur deux propositions qu’il ne cesse de répéter depuis une dizaine d’années.

- a) La première consiste en l’enseignement structuré systématique de la langue allemande dès le début de la première année d’études pour tous les élèves. Face à notre population scolaire actuelle il faudrait approcher l’enseignement de nos deux langues véhiculaires d’une manière similaire car s’il existe toujours des élèves qui entendent leur premier mot de français à l’école primaire il en existe un nombre toujours croissant qui y entendent leur premier mot d’allemand. C’est pourquoi que le Collège des Inspecteurs continue de se prononcer pour l’établissement de programmes fixant d’une façon univoque autant les objectifs terminaux à atteindre pour chaque année scolaire que les méthodes d’évaluation et le matériel didactique. Cette tâche est assez bien faite en ce qui concerne l’enseignement et l’évaluation de la langue française, mais n’est toujours qu’à ses débuts en ce qui concerne la langue allemande de sorte que les enseignants restent contraints d’établir à chaque fois un programme pour leur classe à partir d’une base documentaire excellente mais immense et en l’absence de critères de maîtrise suffisamment clairs. Le Collège des Inspecteurs rappelle qu’il s’est impliqué dans un grand nombre de projets visant l’amélioration de la situation (colloques, programmes comme „Hokuspokus“, formation continue, ...) mais qu’une décision politique n’a toujours pas été prise malgré les résolutions de la Chambre des députés en la matière.
- b) Une deuxième proposition du Collège des Inspecteurs qui intègre et dépasse la première est celle de la modulation du temps scolaire d’enseignement consacré à l’enseignement de chaque langue en fonction des besoins des élèves en présence. A côté d’un cours de base commun de 5 leçons par semaine (p. ex.) les élèves devraient fréquenter des cours d’approfondissement à raison de 3 leçons/semaine (p. ex.) dans la langue la moins accessible et uniquement en cas de besoin (les élèves performants dans les deux langues pourraient remplacer le cours d’approfondissement par des activités multidisciplinaires créatrices ou scientifiques comme p. ex. ateliers d’écriture, projets de théâtre, film, projets scientifiques ...). Il est évident que les cours de base et d’approfondissement devraient viser la maîtrise des mêmes objectifs terminaux et que ces objectifs de maîtrise terminaux devraient être décrits avec précision et rigueur. Notons cependant que cette proposition implique une

flexibilisation du temps scolaire et qu'elle devra viser la totalité de la scolarité obligatoire. Il s'ensuit qu'il s'agit d'un modèle qui devrait en ce qui concerne la planification impliquer les acteurs de tous les ordres d'enseignement.

Comment enseigner les langues?

L'approche intégrative mise en avant par les manuels actuels de l'enseignement primaire est excellente et répond dans une large mesure aux besoins de la population scolaire. S'il faut continuer à encourager les enseignants à développer pleinement cette approche, il n'y a certainement pas lieu de revenir sur des méthodes grammaire traduction, ni de passer à l'approche communicative pure et simple.

Le problème actuel est le degré d'ouverture du programme d'allemand. Le matériel mis à la disposition des enseignants est excellent, mais trop riche, les enseignants et les élèves manquent de repères en ce qui concerne les objectifs terminaux à atteindre. Toute organisation de mesures de mise à niveau et de rattrapage reste hasardeuse.

<i>Langue</i>	<i>Leçons hebdomadaire</i>	<i>Matériel didactique officiel proposé* aux enseignants. (Situation pour la 5e année d'études)</i>
Allemand	5	Sprachbuch (117 pages) Grammatikbausteine (72 pages) Lesebuch (450 pages) Total 639 pages
Français	7	Un livre unique intégrant textes, écoutes, interactions, exercices écrits, grammaire et un mémo (240 pages en tout) écoutes correspondant à 30 pages de texte sur CD

* Il faut noter que pour beaucoup d'enseignants **le manuel de français est le programme** et qu'ils font de leur mieux pour faire „passer“ toutes les matières proposées. Une telle approche est impossible en ce qui concerne les manuels proposés pour la langue allemande, en plus elle ne correspond pas à une tradition. Cette situation mène sur le plan national à une très grande hétérogénéité au niveau de l'offre mais aussi au niveau des acquis. D'autre part elle ne tient pas suffisamment compte des difficultés spécifiques des élèves d'origine romanophone.

4.1.2 Enseignement des mathématiques et des sciences

En ce qui concerne l'enseignement primaire, le temps alloué à l'enseignement des mathématiques et des sciences est tout à fait comparable au temps alloué à ces disciplines dans les autres pays de l'OCDE. (Comparaison avec la France)

<i>Année d'études</i>	<i>1ère</i>	<i>2e</i>	<i>3e</i>	<i>4e</i>	<i>5e</i>	<i>**6e*</i>
Mathématiques: Luxembourg	6 leçons	6 leçons	5 leçons	5 leçons	5 leçons	5 leçons
Mathématiques: France	De 4 heures 45 minutes à 5 h 40 min selon horaire					
Eveil aux sciences, histoire, géographie, sciences: Luxembourg	3 leçons	3 leçons	2 leçons	2 leçons	3 leçons	3 leçons
Découverte du monde, sciences et technologie, sciences histoire, géographie: France*	De 2 heures 35 minutes à 3 h 20 min selon l'horaire mis en oeuvre dans l'école					

* La leçon d'éducation civique hebdomadaire n'est pas prise en compte,

** en France l'enseignement primaire ne s'étend que sur 5 années

Les programmes et les méthodes s'inspirent de recherches et modèles allemands, suisses, français mais aussi du monde anglophone. Le matériel didactique proposé aux enseignants et aux élèves n'a rien à envier aux matériels utilisés dans nos pays voisins. Pour ce qui est des sciences il y a lieu de noter que c'est un enseignement encore trop souvent confié à des enseignants non brevetés.

Il faut cependant relever que des recherches assez récentes (*Martin Romain: Les épreuves standardisées en tant qu'outil d'orientation lors du passage primaire postprimaire: Méthodologie, validité structuration cognitive émergente, ISERP 1998*) ont pu mettre en évidence, que les performances en mathématiques sont très dépendantes des connaissances en langue allemande

et qu'une partie de la population scolaire semble être handicapée par une maîtrise encore insuffisante de cette langue.

Il faudrait donc éventuellement apprendre à mieux gérer ce désavantage en vouant une attention particulière au développement d'un langage mathématique et scientifique par l'emploi systématique et réfléchi de la langue véhiculaire imposée „allemand“. La pratique, malgré l'incitation constante des autorités scolaires et des inspecteurs reste toujours en deçà de ce qui serait possible.

4.1.3 Programmes dont la révision est nécessaire

Voir ci-dessus.

4.1.4 Adaptations dans les méthodes d'apprentissage à envisager

D'une manière générale, il faudrait accorder une importance accrue à la créativité, au sens le plus large du terme (capacité de résoudre des problèmes, de transférer son savoir à différents contextes scolaires et extrascolaires).

5 Mesures d'encadrement des élèves doués et des élèves faibles

L'école primaire luxembourgeoise aurait intérêt à approfondir toutes les pistes (projets d'école, team-teaching, différenciation des méthodes ...) permettant de flexibiliser davantage les programmes, les méthodes, les manières d'apprendre afin de mieux respecter les conditions d'apprentissage des différentes catégories d'élèves.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, l'encadrement en termes de moyens matériels (infrastructures créées par les communes) est globalement plus que satisfaisant. Les effectifs des classes ont atteint un niveau pour lequel l'étranger nous envie. Par contre, la pénurie d'enseignants brevetés oblige l'école primaire à recourir à un nombre beaucoup trop élevé de personnel remplaçant, situation dont souffrent surtout certaines branches, comme les sciences et les branches d'expression. Les actions prioritaires devraient viser un recrutement renforcé de personnel breveté et une promotion accrue, au niveau de la formation initiale et continue, de compétences professionnelles permettant de concevoir et de faire évoluer des dispositifs de différenciation dans les classes.

6 Relations école – parents – élèves; mesures de formation et de formation continue des enseignants

a) Il est possible que les relations entre partenaires scolaires soient moins développées chez nous que dans les pays qui ont particulièrement bien réussi dans l'étude PISA, notamment dans les pays scandinaves qui connaissent depuis toujours une culture pédagogique plus ouverte. Une influence directe sur les résultats est cependant difficile à évaluer. On pourrait à la rigueur tableer sur un effet au niveau de la motivation des élèves, du fait qu'ils seraient mieux impliqués dans le sens du travail scolaire, si les élèves et leurs parents étaient plus fortement engagés dans la vie scolaire.

b) Indépendamment de l'étude PISA, il est évident que la formation initiale et continue du personnel enseignant doit évoluer constamment au rythme accéléré des évolutions dans le monde. Ainsi, par exemple, l'école devra davantage s'ouvrir sur les TIC, non seulement en acquérant des outils, mais en intégrant les outils dans la construction du savoir. Le Collège des inspecteurs donne à considérer que les efforts à investir dans la formation initiale ne sortiront leurs effets qu'à moyen et long terme (les personnels en place ne seront renouvelés entièrement que dans 35 ans), que par contre les efforts investis en matière de formation continue pourront se répercuter beaucoup plus vite et pourront être adaptés plus rapidement aux besoins changeants de formation.

Au vu du fait qu'un tiers des enseignants du primaire n'est plus formé au Luxembourg, il faut développer plutôt une nouvelle approche dans la formation continue sur le site que s'investir dans des considérations générales sur la formation des enseignants.

Est-il nécessaire de souligner que la formation continue est devenue aujourd'hui une règle, voire une obligation dans toute profession d'un certain niveau?

7 Opportunité d'analyser les méthodes d'apprentissage et les programmes des pays scandinaves

Il ne faut certainement pas se limiter à l'analyse des méthodes qui restent quand même assez comparables au niveau de l'OCDE étant donné qu'elles puisent leur légitimité dans les mêmes théories scientifiques (cognitivisme et sociocognitivisme). Il faudrait plutôt examiner l'organisation de

l'enseignement dans ces pays qui sont passés dans leur écrasante majorité à la journée continue et au tronc commun. D'autre part ces systèmes ont développé une culture d'évaluation et instauré une certaine émulation entre les divers établissements face à l'allocation des moyens budgétaires.

Il reste cependant utile d'examiner les conditions d'apprentissage dans les écoles scandinaves. Il faudra notamment étudier la culture et les traditions de ces pays, car au lieu d'imiter simplement ces exemples, il s'agira de réfléchir à la transférabilité des pratiques pédagogiques constatées.

8 *Adaptation de notre système scolaire aux exigences des pays de l'OCDE*

8.1 *Mesures à court terme*

La définition d'un curriculum cohérent pour l'enseignement des langues s'impose, (notamment pour la langue allemande) pour toute la durée de la scolarité obligatoire (le curriculum fixe les contenus, les méthodes d'enseignement et les méthodes d'évaluation aussi bien que les degrés de performance à atteindre).

Il faudra faire des efforts conséquents en vue du développement d'une culture de l'évaluation des acquis.

8.2 *Mesures à long terme*

Sans vouloir épouser entièrement les vues qui sous-tendent l'étude PISA et qui ne sont nullement innocentes puisqu'elles privilégient clairement l'adaptation aux exigences du monde du travail qui subit de plus en plus les effets de la mondialisation, il est clair que l'école doit préparer les jeunes à la vie. Précisons que l'enseignement ne doit pas se limiter à une préparation optimale à la vie professionnelle, car l'école doit développer aussi une bonne culture générale. Cependant l'école ne doit pas devenir une fin en soi et ignorer la nécessité du transfert des compétences à acquérir. PISA nous a rappelé les limites d'une simple transmission des connaissances et a souligné l'importance des activités de recherche, des situations problèmes, des démarches de projet dans le travail scolaire.

La récolte des effets voulus dépendra cependant d'autres facteurs, En effet, tout système de formation a besoin d'évoluer continuellement tout en sauvegardant et même en développant la qualité de son service. L'expérience montre que pour réussir à la fois l'innovation et le maintien, voire le développement de la qualité, il faut une politique scolaire mettant en jeu l'imagination, la recherche, l'autonomie et la responsabilité, mais aussi le contrôle de la qualité qui doit assurer le maintien de l'égalité des chances devant la réussite scolaire. L'étude PISA était bénéfique sous deux aspects: elle a révélé nos manques relatifs en matière d'innovation et d'adaptation à des normes de qualité internationalement reconnues et elle a montré l'utilité d'épreuves standardisées permettant de comparer le rendement d'un système scolaire. Rien n'empêche que nous organisations à notre tour, de manière régulière des épreuves communes aux paliers significatifs de notre cursus scolaire. L'exemple du Québec est éloquent à ce sujet: L'évaluation des élèves au niveau de la province s'y pratique depuis douze années, de sorte que les élèves n'étaient nullement surpris par l'étude PISA. Par ailleurs la tendance aux réformes scolaires souvent décriée dans certains milieux s'est également avérée profitable, car les programmes cinq fois revus depuis la Deuxième Guerre ont permis au Québec de se classer 2e en lecture parmi les pays de l'OCDE.

8.3 *Nécessité de l'organisation d'un contrôle de qualité de notre enseignement scolaire*

Pour l'instant les acquis scolaires ne sont contrôlés que deux fois au cours de la scolarité d'un élève sur une base qui dépasse le niveau classe et donc l'appréciation singulière par un acteur. Une fois au terme de la scolarité dans l'enseignement primaire, une autre fois aux termes des différents examens de fin d'études.

Or il faut constater que ce contrôle est utilisé uniquement pour l'orientation scolaire ou professionnelle des élèves individuels. Il n'est pas suffisamment utilisé pour piloter le système scolaire, pour renseigner sur les forces et faiblesses des services rendus par ses acteurs, pour rendre compte de l'utilité et de la productivité de plans d'études, de curricula, de mesures organisationnelles.

Il faut relever que le Collège des Inspecteurs est très impliqué dans le contrôle de la qualité. Par les visites dans les classes, par la présidence des réunions des CMPP régionales et par

l'organisation et la présidence des conseils d'orientation les inspecteurs accèdent à une vision globale de la performance du système scolaire. Mais leurs moyens d'action face à des carences évidentes sont plus que limités. C'est pourquoi ils ont développé dans leur projet „Pour une inspection moderne et efficace” une nouvelle vision de leur fonction. (voir annexe 2)

Annexes

*

ANNEXE 1

Alphabétisation en langue française; avis du Collège des Inspecteurs

Le programme gouvernemental annonce la mise à l'essai d'une alternative d'alphabétisation en langue française. Selon un document du 26/1/2000 du SCRIPT et selon le rapport oral d'un responsable du SCRIPT, les grandes lignes du projet se présentent comme suit:

	<i>Alphabétisation en langue allemande</i>	<i>Alphabétisation en langue française</i>
Education préscolaire	Pas de changements envisagés, poursuite de la politique d'intégration par l'apprentissage de la langue luxembourgeoise actuelle. Dépistage des élèves susceptibles de profiter d'une alphabétisation en langue française en vue de conseiller les parents	
Passage préscolaire, primaire Organisation	Les parents des élèves choisissent, après avoir été conseillés par des services ressources encadrant le projet, parmi deux alternatives d'alphabétisation qui leur sont offertes. <i>Les classes sont uniquement dédoublées pour l'alphabétisation et l'apprentissage des langues (parler, lire, écrire).</i> Elles fonctionnent en commun pour les autres branches. La langue véhiculaire pour ces autres branches est l'allemand, le français et le luxembourgeois, conformément aux dispositions du plan d'études actuel. Chaque groupe-classe est encadré par 3 enseignants travaillant en équipe (team-teaching).	
Degré inférieur 1ère année d'études	Apprentissage de la langue allemande parallèlement à l'alphabétisation en langue allemande.	Apprentissage de la langue française parallèlement à l'alphabétisation en langue française.
2e année d'études	Début de l'apprentissage oral de la langue française	Début de l'apprentissage oral de la langue allemande
Degré moyen	Apprentissage de la langue française, curriculum explicite sur 7 leçons hebdomadaires. Développement de la langue allemande (5 leçons hebdomadaires)	Apprentissage de la langue allemande en vue d'une mise à niveau en 5e, curriculum explicite sur 7 leçons hebdomadaires. Développement de la langue française (5 leçons hebdomadaires)
Degré supérieur	Fin du projet et des mesures de différenciation en ce qui concerne l'apprentissage des langues. Tous les élèves suivent les mêmes cours.	

Les membres du collège estiment qu'il s'agit d'un projet hautement sensible à ne pas prendre à la légère et qu'une phase de réflexion et de préparation suffisamment longue est de mise. Ils estiment que moyennant un certain nombre de précautions le projet est réalisable en tant que projet pilote et qu'il pourra contribuer au développement des compétences de tous les acteurs scolaires, des démarches, des programmes et des structures, notamment par l'instauration de l'idée des cycles d'apprentissage.

L'avis du Collège des Inspecteurs est présenté dans une matrice SOFT (strengths, opportunities, faults, threats) selon Brauchlin et Heene 1995, Stanford Research Institute.

	<i>Au présent: Avantages (+) Désavantages, faiblesses, problèmes (-)</i>	<i>A l'avenir: Opportunités (+) Dangers (-)</i>
Analyse de la situation de départ	<ul style="list-style-type: none"> - Aucune analyse, ni description „partagée“ des problèmes générés par l’alphabétisation en langue allemande n’est disponible pour l’instant. Bien qu’il y ait un consensus sur le symptôme „maîtrise insuffisante de la langue allemande, il n’existe pas de consensus en ce qui concerne la réponse à la question „Quelle est l’origine de l’inégalité scolaire au Luxembourg?“ “ 	<ul style="list-style-type: none"> + Une première étape, un premier produit du projet pourrait consister à faire émerger auprès de tous les acteurs par une analyse approfondie, une vue partagée des problèmes existants.
Objectif: Egalité des chances	<ul style="list-style-type: none"> + Les différences des situations langagières de départ des élèves et de leurs parents sont prises en compte. - La mesure peut conduire à abandonner d’autres pistes de réflexion susceptibles de générer d’autres mesures pour mieux prendre en compte les besoins et les possibilités de tous les élèves luxembourgeois. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le projet extrêmement sensible étant donné qu’il peut mener par l’abandon sournois du bilinguisme caractérisant le système actuel à un clivage de la population sur le plan langagier et culturel. + La mise en route du projet rend nécessaire une réforme en profondeur de l’enseignement des langues aussi bien que des méthodes d’évaluation au niveau de l’enseignement primaire et au-delà. Cette réforme, si elle est bien conduite pourrait résoudre un grand nombre des problèmes actuellement ressentis.
Groupes d’intérêts, public cible, experts	<ul style="list-style-type: none"> - Les professeurs de langue portugaise ne sont pas favorables au projet. - Certains experts (Hagège) déconseillent le projet. - Le public cible ne semble pas trop favorable au projet, il faudra prendre des engagements à long terme ou donner des garanties au public cible pour le convaincre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Danger de poursuites judiciaires entraînant des dommages-intérêts si les engagements pris ne peuvent pas être respectés. - Danger de s’exposer à du chantage de la part des „clients“ engagés dans l’expérience en cas d’échec personnel p. ex.
Complexité, durée, design du projet	<ul style="list-style-type: none"> - Le projet sensible, nécessite un temps d’expérimentation d’au moins 9 années avant de pouvoir devenir vraiment concluant. <p>Afin de pouvoir aboutir à des conclusions scientifiquement valables et à un savoir transférable, il faudrait inclure dans le projet à côté d’un nombre suffisamment important de groupes expérimentaux, un nombre non moins important de groupes de contrôle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il est difficile de prédire l’évolution des besoins de la population scolaire luxembourgeoise pour les 9 années à venir. Une immigration à partir de pays de l’Est pourrait par exemple changer fondamentalement les données actuelles.

	<i>Au présent: Avantages (+) Désavantages, faiblesses, problèmes (-)</i>	<i>A l'avenir: Opportunités (+) Dangers (-)</i>
Préparation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> - La plupart des enseignants luxembourgeois confirmés n'ont de l'expérience, ni avec l'alphabétisation en langue française, ni avec le travail en équipe. + Un certain nombre de jeunes enseignants ayant fait leur formation en Belgique sont susceptibles d'avoir une expérience de l'alphabétisation en langue française en tant que stagiaires. 	<ul style="list-style-type: none"> + L'inévitable formation à l'alphabétisation en langue française et au travail en équipe, contribuera sensiblement au développement des compétences professionnelles des enseignants luxembourgeois et favorisera le décloisonnement des deux disciplines „langue allemande et langue française“ ainsi que de leurs didactiques pour le moment artificiellement „spécifiques“. - Sans des mesures de formation continue, le projet n'a pas de grandes chances d'aboutir.
Question des langues véhiculaires	<ul style="list-style-type: none"> + Le projet ne privilégie pas la langue véhiculaire d'un groupe particulier. - Afin d'aboutir aux résultats escomptés, la gestion de l'emploi simultané de nos trois langues véhiculaires par l'enseignant devra se faire avec méthode et circonspection. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sans une attention constante et une discipline rigoureuse, la langue luxembourgeoise risque d'être la langue véhiculaire prépondérante et l'apprentissage par „immersion“ ne pourra pas fonctionner.
Mise en oeuvre, méthodes, organisation des cours	<ul style="list-style-type: none"> - Avant de se lancer dans l'expérience il faudra s'entendre sur les choix méthodologiques envisageables et il faudra disposer d'au moins une ébauche de matériel didactique. - Il faudra trouver des „clients“ et des enseignants dans une situation scolaire et socioculturelle qui ne soit pas trop singulière, sinon le savoir généré risque de ne pas être transférable. - L'évaluation-sommative trimestrielle actuelle ne sera plus un moyen adéquat pour constater la réussite ou l'échec d'un élève. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il est difficile de prévoir comment il sera possible de gérer les différences dans les connaissances linguistiques à l'intérieur des groupes mixtes. - La mise en oeuvre du projet nécessite un engagement à long terme (au moins sur un cycle primaire) et risque de perturber assez durablement une organisation scolaire locale. + Il faudra développer des instruments d'évaluation sommative portant sur des périodes plus étendues par l'instauration de cycles d'apprentissage.
Modalités de l'évaluation des acquis*	<ul style="list-style-type: none"> - Les modalités d'évaluation actuelles ne sont pas explicitement décrites. D'autre part le niveau d'exigence des épreuves sommatives varie le plus souvent en fonction de la population scolaire et de l'enseignant. - Dans les conditions actuelles, la mise à niveau pour la plupart des élèves au terme de la 4e année d'études est une illusion dangereuse. + Le projet rend nécessaire une description explicite des modalités d'évaluation et des niveaux seuils à atteindre après chaque degré (cycle) d'enseignement primaire et de faire la différence entre lecture, écriture, maîtrise du code d'une part et compréhension de l'oral, pratique de la langue parlée et écrite d'autre part. 	<ul style="list-style-type: none"> - La description des compétences exigibles à la fin d'un cycle d'apprentissage devra tenir compte des possibilités réelles de tous les élèves. Il ne sera guère possible de maintenir les critères de réussite implicites actuels. Il faudra prévoir soit une „baisse“ du niveau d'exigence actuel pour tous les élèves. + ou bien des possibilités de mise à niveau dépassant le cadre de la scolarité primaire, sans que les élèves soient pour autant limités dans le choix de leur carrière scolaire par le retard relatif dans l'apprentissage d'une langue. + Cette ouverture pourrait déboucher sur des niveaux de connaissances linguistiques spécifiques, variant en fonction des exigences réelles des différentes formations. (Portfolio des connaissances linguistiques).

	<i>Au présent: Avantages (+) Désavantages, faiblesses, problèmes (-)</i>	<i>A l'avenir: Opportunités (+) Dangers (-)</i>
Moyens financiers et humains	<ul style="list-style-type: none"> - Le projet nécessite d'importants moyens financiers et humains et en ce qui concerne la mise en oeuvre au niveau des groupes-classes et en ce qui concerne le travail de développement conceptuel, de formation, d'encadrement et de recherche. - Pour au moins 9 années, il n'est pas indiqué de prévoir la généralisation du projet, les communes prêtes à engager les gros moyens seront les premières servies, ceci ne manquera pas de créer de nouvelles injustices. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si les moyens financiers sont faciles à trouver, il n'en est pas autant pour les moyens humains. Dans un contexte de pénurie, voire de crise, il sera difficile de trouver les spécialistes nécessaires à faire aboutir le projet sans les retirer d'autres projets importants. - La volonté de vouloir respecter le choix des parents va aboutir à long terme au devoir d'offrir un tel choix. Or si cette question est réglée comme le choix en éducation morale et sociale, l'enseignement primaire deviendra inorganisable et in finançable.

*

ANNEXE 2

Une nouvelle vision de l'inspection pour une école de la réussite

L'école luxembourgeoise est placée, au début du 3^e millénaire, devant des défis multiples et des attentes parfois difficiles à concilier. Elle doit transmettre des savoirs, des savoir-faire, une culture. Elle doit préparer à la vie professionnelle et contribuer à l'intégration harmonieuse de tous les enfants vivant sur le territoire national sans pour autant compromettre l'émergence d'une bonne élite.

L'importance de l'éducation de base dans tout système scolaire est aujourd'hui unanimement reconnue par la recherche pédagogique et les recommandations des organisations internationales comme l'UNESCO, le BIE, l'OCDE, l'UE, le Conseil de l'Europe.

Comme dans la plupart des pays européens, l'inspection luxembourgeoise exerce un rôle central au niveau de l'éducation de base.

Le Collège des Inspecteurs avait retenu lors de son colloque „L'école de la réussite“ 7 propositions esquissant autant de domaines d'action dont le développement serait à privilégier:

- individualiser les apprentissages,
- repenser l'apprentissage des langues,
- réfléchir à des modes d'évaluation adaptés,
- mieux organiser le temps scolaire en tenant compte des rythmes biologiques et des besoins sociaux,
- intégrer et coordonner toutes les formes d'aide aux apprentissages,
- développer des projets d'école permettant d'intensifier le travail en équipes et la collaboration avec les parents,
- promouvoir la professionnalisation du métier d'enseignant.

Si certains de ces domaines d'action, font partie de la mission traditionnelle de l'inspection et des inspecteurs, d'autres nécessitent un élargissement, voire une redéfinition de cette mission. Parmi les tâches futures de l'inspecteur il convient d'insister tout particulièrement sur:

- a) L'évaluation et le développement de la qualité de l'enseignement
- b) La mise en route, l'encadrement et le pilotage du changement
- c) La médiation
- d) Le rôle de l'inspecteur dans la formation initiale et continue.

a) L'évaluation et le développement de la qualité de l'enseignement

L'inspecteur ne peut dorénavant plus se limiter à la gestion administrative d'un arrondissement, au contrôle de l'action pédagogique des enseignants individuels et à l'évaluation des acquis des élèves. Il

doit porter une attention accrue à l'évaluation et au développement des sub-systèmes éducatifs locaux sans pour autant perdre de vue l'état et le développement du système éducatif national.

L'unité d'évaluation ne sera plus uniquement la classe mais plutôt l'école. L'évaluation sera le travail d'une équipe, collaborant avec les partenaires scolaires évalués et restituant à ceux-ci les bilans et les conclusions moyennant un rapport d'évaluation, point de départ d'un projet de développement scolaire.

Pour agir et innover en parfaite connaissance de cause, les décideurs politiques ont besoin de données actuelles aussi bien quantitatives que qualitatives sur l'état du système d'enseignement luxembourgeois. L'inspection a su répondre par le passé aux demandes qu'on a bien voulu lui adresser et aimerait développer la qualité de ce service en devenant une agence d'information, hautement professionnalisée, sur l'état de l'enseignement de base au Luxembourg.

b) La mise en route, l'encadrement et le pilotage du changement

L'évaluation d'une institution vise son développement par la mise en route de projets d'école ou de projets de développement scolaire locaux. Pour préserver cependant la cohérence de la politique d'éducation nationale, le pilotage et l'encadrement de ces initiatives par l'inspection est indispensable.

c) La médiation

L'inspecteur est de plus en plus sollicité en tant qu'expert impartial pour concilier les attentes divergentes et les attitudes parfois conflictuelles des partenaires scolaires.

Pour jouer ce nouveau rôle de médiateur, l'inspecteur doit élargir son domaine de compétences, notamment par une formation personnelle sur le plan juridique et en matière de gestion des relations humaines.

d) Le rôle de l'inspecteur dans la formation initiale et continue

L'inspecteur est de par la polyvalence de ses compétences, appelé à jouer un rôle dans la formation initiale des futurs instituteurs où il contribue à maintenir une grande cohésion entre l'évolution de la formation théorique et pratique et l'évolution du travail pratique dans les écoles.

L'inspecteur pourrait de par sa position privilégiée à l'interface du „monde“ de travail des enseignants et de l'institution chargée de leur formation continue, jouer un rôle important dans la conception et le développement de situations de formation authentiques sur le lieu de travail.

Pour faire face à ces nouvelles exigences, ainsi qu'aux missions traditionnelles, l'inspection devrait se doter d'une infrastructure matérielle et humaine plus importante et autrement structurée que l'infrastructure existant actuellement.

Autonomie: Selon la législation scolaire, l'inspection est un corps autonome, directement responsable envers le ministre de l'éducation nationale. Or actuellement l'inspection ne dispose ni d'une autonomie budgétaire, ni de propres locaux de travail, ni d'instruments de travail développés, ni de collaborateurs en nombre suffisant. Afin de permettre à l'inspection d'assurer un service d'une haute qualité il faudrait libérer l'inspection de la tutelle de fait qu'il subit actuellement de la part d'autres services et garantir son autonomie budgétaire et opérationnelle.

Travail en équipes: Il faudrait constituer au sein de l'inspection des équipes fixes assignées à des projets et/ou des missions particulières et susceptibles d'intervenir à la demande de l'inspecteur d'arrondissement, du bourgmestre, de l'inspecteur général ou du ministre sur l'ensemble du territoire luxembourgeois. Ces équipes devraient disposer d'un instrument de travail et éventuellement de collaborateurs susceptibles d'accomplir des tâches de collecte de données, de mise en page et de finalisation de rapports. Equipes souhaitables:

- unité d'intervention en cas d'urgence,
- unité de première diffusion d'une innovation, d'un programme ou contenu nouveau,
- unité chargée de la formation des remplaçants, de formation continue sur le terrain,
- unité chargée de l'évaluation et de la rédaction du bilan annuel sur l'état de l'école.

Infrastructure de travail et collaborateurs: La mission actuelle et future de l'inspection, ne sera réalisable qu'au prix de la mise à la disposition des inspecteurs de moyens humains et matériels plus importants notamment:

- un nombre suffisant d'inspecteurs d'arrondissement (16) et d'inspecteurs surnuméraires (4),
- des bureaux centraux ou régionaux,
- des collaborateurs administratifs et pédagogiques,
- des outils informatiques, bureautiques et de communication performants,
- d'un budget autonome destiné au financement de l'autoformation, des relations indispensables avec les inspections étrangères et des réseaux de recherche universitaires.

*

**PRISE DE POSITION DU COLLEGE DES DIRECTEURS
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
à propos de l'Etude PISA et du mauvais résultat du Luxembourg
(7.3.2002)**

A) *Conditions externes dans le déroulement de PISA I*

Les conditions dans lesquelles le test PISA I s'est déroulé n'ont pas été propices.

- 1) La préparation des opérations du test étaient sans doute trop sommaires et les participants, élèves et professeurs, ont certainement sous-estimé l'enjeu du test.
- 2) Parquer 200 à 250 élèves âgés de 15 ans dans une immense salle pour 4 heures d'affilée dans une atmosphère de foire ambulante était une gageure d'autant plus que l'immense majorité des élèves savaient qu'ils ne risquaient rien à faire le clown.
- 3) Le fait que tous les élèves de l'âge de 15 ans ont dû participer depuis le secondaire et le secondaire technique jusqu'au préparatoire et le modulaire parfois pêle-mêle ne facilitait en rien pour la forme le déroulement des opérations sans parler du fond.

B) *Le fond du problème*

Les auteurs du test se sont inspirés dans leur conception des questions et des exercices d'un modèle d'enseignement plutôt anglo-saxon qui est conçu d'après d'autres objectifs, contraintes et considérations générales que notre système d'éducation luxembourgeois.

- Nous sommes un tout petit pays, notre langue luxembourgeoise est au niveau mondial ésotérique ce qui nous oblige plus que tout autre pays à étudier à fond trois langues étrangères en général ce qui prend une très grande part d'heures et d'énergie alors que les autres n'en apprennent qu'une seule ou tout au plus deux; ceci leur permet de faire apprendre des compétences intellectuelles, un savoir-faire que les nôtres acquièrent normalement plus tard au niveau d'études supérieures ou de formation continue.
- L'étendue des connaissances linguistiques, scientifiques, humaines est tellement grande que pour les communiquer à nos élèves nous nous adressons la plupart du temps à des sujets réceptifs. Faute de temps le côté actif, imaginatif et créateur est laissé pour compte ou à plus tard.
- Aucun pays du monde n'a une population non nationale totalement hétéroclite à intégrer dans le système pareil au nôtre déjà assez exigeant pour les élèves luxembourgeois. Avec une telle surcharge, nul ne peut s'attendre à des résultats comparables aux pays qui ne l'ont pas.
- L'immense majorité des pays ont leurs propres universités qui accueillent leurs élèves ce qui n'est pas notre cas, d'où des pressions supplémentaires sur nos élèves pour qu'ils soient préparés à rejoindre une université „étrangère“ de leur choix.
- Argument a contrario: Comment expliquer que beaucoup de parents non luxembourgeois résidant au pays préfèrent envoyer leurs enfants dans nos écoles luxembourgeoises plutôt que dans d'autres? Parce qu'ils les jugent plus exigeantes, plus performantes non!?

C) *Réflexions critiques*

- Certes notre système n'est pas au-dessus de toutes critiques, loin de là. Des efforts supplémentaires quant à la forme et quant aux méthodes de l'enseignement des langues devraient être faits pour mieux intégrer les élèves non luxembourgeois.
- Il est vrai que notre enseignement cultive le savoir plutôt que le savoir-faire, la mémoire plutôt que l'intelligence organisatrice, la théorie plutôt que la pratique active et créatrice, les connaissances plutôt que les compétences. Il serait indiqué, vu PISA I, à mettre davantage l'accent sur le second volet.

Cependant même si un certain équilibre est souhaitable et possible nous devons bien nous rendre compte que si nous voulons maintenir le niveau des connaissances actives, il faudra augmenter la durée des études. Ou bien il faudra réduire le bagage des connaissances au profit des compétences parfois difficiles à évaluer.

- Il faudra bien réfléchir sur les compétences selon qu'on fera des coupes sombres au niveau des langues, des sciences, des sciences humaines, des connaissances artistiques pour que nous ne fermions pas par là les portes des universités étrangères à nos étudiants.
- Il n'y a pas de solution miracle. Dans notre situation historique et culturelle particulière nous ne pouvons qu'opérer des dosages très prudents dans un certain sens entre connaissances et compétences en faveur des dernières mais sans sacrifier les premières. La marge de manoeuvre est étroite mais nous devons agir en essayant peut être à titre expérimental l'une ou l'autre piste en nous inspirant des expériences dans les pays qui nous ressemblent le plus.
- Il faudra éviter à tout prix de dénigrer notre système actuel ou de le chambarder de fond en comble. Une chose est certaine. Dans la situation où nous sommes, avec les contraintes et les sujétions qui sont les nôtres nous ne pouvons pas rivaliser avec la Finlande ou les autres pays du peloton de tête. Mais nous pouvons certainement faire mieux que de précéder tout juste la lanterne rouge.

C'est la tâche du MEN, des commissions nationales des programmes et des groupes de pilotage des projets d'établissement d'explorer les nouvelles pistes à meilleurs dosages entre connaissances et compétences. L'enjeu vaut la chandelle.

*Pour le Collège des Directeurs de
l'Enseignement secondaire classique,*

Emile HAAG

Président

*

**PRISE DE POSITION DU COLLEGE DES DIRECTEURS
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE**

**DEPECHE DU PRESIDENT DU COLLEGE DES DIRECTEURS
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE AU PRESIDENT
DE LA CHAMBRE DES DEPUTES**

(22.3.2002)

Monsieur le Président,

Suite à votre courrier du 27 février 2002 au sujet du débat d'orientation sur l'étude PISA organisé par la Commission de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports, j'ai l'honneur de vous faire parvenir en annexe la prise de position écrite du Collège des Directeurs de l'Enseignement Secondaire Technique.

Veillez agréer, Monsieur le Président, l'expression de ma très haute considération.

*Le Président du Collège des Directeurs de
l'Enseignement secondaire technique,*
Jean WAGNER

*

**PRISE DE POSITION DU COLLEGE DES DIRECTEURS DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE**

Remarques préliminaires

La prise de position du Collège des Directeurs de l'Enseignement secondaire technique est basée sur les échanges d'un groupe de travail institué à cet effet. Au vu de l'importance des résultats de l'étude PISA pour notre ordre d'enseignement le collège des directeurs EST estime que nos réflexions ne vont pas s'arrêter à ce seul document. Notre groupe de travail approfondira les propositions d'amélioration de la situation présentées dans ce document.

1. *Comment le test a-t-il été organisé dans les établissements scolaires? Quel degré d'importance a été accordé à ce test tant par les enseignants que par les élèves?*

L'organisation des tests était dans la responsabilité du SCRIPT.

Les indications disaient entre autres

- que le test devait se faire obligatoirement dans une même grande salle pour tous les élèves concernés d'un même lycée,
- que tous les élèves de 15 ans devaient participer, aussi des élèves des classes de 10e, sans définition précise des limites des dates de naissance,
- que si le pourcentage d'élèves de 15 ans était élevé, toute la classe devait participer, que sinon, seulement le public cible devait se soumettre au test, la décision finale revenant cependant aux directions. Les critères n'étaient pas définis clairement.

La surveillance devait être assurée par des personnes externes. Cependant pour que le test puisse se dérouler sous des conditions acceptables les établissements ont dû improviser la mise à disposition de surveillants supplémentaires.

D'autre part le nombre de questionnaires dans les langues choisies par les élèves était insuffisant. Ainsi des élèves ont-ils répondu à des questionnaires dans une langue qu'ils n'avaient pas indiquée.

L'étude PISA a été présentée au Collège des Directeurs. Les directions des lycées techniques ont donc été informées, mais elles n'ont pas été vraiment impliquées dans le déroulement du test qui était parfois chaotique.

Les enseignants ont reçu une information écrite. Ils ne se sont pas sentis concernés et n'ont accordé qu'une importance faible à ce test.

Les élèves ont été informés superficiellement des objectifs des tests et n'ont pas compris le sens de la démarche. Ils étaient peu motivés.

Il n'y a pas eu de préparation spécifique à l'initiative.

Le message d'une comparaison mondiale n'est pas passé.

2. *La situation linguistique de notre pays a-t-elle eu une influence sur les résultats de l'étude PISA?*

Nous répondons par l'affirmative en soulignant que cette influence s'est manifestée d'une part lors du déroulement du test lui-même (nombre insuffisant de questionnaires dans la langue demandée par les élèves), d'autre part dans la situation linguistique de la population scolaire fréquentant l'enseignement secondaire technique.

Sachant que **les questionnaires n'étaient pas formulés en langue maternelle** pour la plupart des élèves (l'allemand ne pouvant être considéré comme langue maternelle pour les élèves luxembourgeois, le français ne pouvant être considéré comme langue maternelle pour les élèves romanophones excepté les jeunes d'origine française ou belge francophone) **le degré de difficulté des formulations était souvent trop élevé pour nos élèves**. Ces difficultés de lecture de textes complexes sont apparues aussi en mathématiques et en sciences naturelles. **La langue est devenue un obstacle dans la lecture et dans la compréhension du type de problèmes soumis** lors de ce test.

Nous nous demandons à quel point la phase pré-test qui a précédé les tests proprement dits d'une année a servi à déterminer les questions et le degré de difficulté à proposer pour définir les niveaux de compétence pour ce qui concerne le contexte de notre pays.

3. *Est-ce que l'étude PISA donne une image complète et fidèle des forces et des faiblesses du système scolaire luxembourgeois?*

Est-il possible d'extrapoler les performances de la tranche d'âge de 15 ans visée par l'étude PISA vers les performances globales de notre système scolaire?

Les résultats du test donnent une **photo instantanée des performances d'une tranche d'âge dans un contexte bien particulier à un moment défini. Ils ne peuvent pas être extrapolés tels quels**.

Cependant il est indéniable qu'un décalage existe par rapport à d'autres pays dans les capacités d'application des savoirs par nos élèves. Excepté dans certaines sections de l'enseignement secondaire technique du cycle moyen et supérieur **les élèves ne sont pas formés dans des situations didactiques propices à la construction de compétences**. Sous le terme compétence nous comprenons „la mobilisation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permet, dans un contexte donné, l'identification d'une tâche-problème et sa solution par une action efficace“.

D'ailleurs les instruments pour procéder à une évaluation effective et fiable de notre système scolaire ne sont pas mis en place.

4. *Quelles sont les mesures à envisager à la suite de l'étude PISA?*

➤ Enseignement des langues:

➤ *Au vu de la situation linguistique spécifique de notre pays, faudra-t-il à l'avenir différencier entre les élèves d'origine luxembourgeoise et les élèves d'origine francophone?*

➤ *Comment faudra-t-il enseigner les langues: Doit-on se concentrer plus sur le vocabulaire et la grammaire, faut-il pousser l'expression libre et la communication?*

Au vu de la population scolaire de l'enseignement secondaire technique, force est de constater que bon nombre d'élèves sont orientés dans cet ordre d'enseignement par le biais de leurs résultats scolaires, en particulier les résultats scolaires en langues.

En outre l'idée d'une différenciation ne peut se limiter aux deux seuls pôles qui seraient les élèves d'origine luxembourgeoise et les élèves „francophones“. Il importe de considérer les provenances linguistiques et culturelles très diverses des élèves de l'EST.

Cette situation diffère de région en région, d'établissement en établissement. Nous pensons qu'une autonomie des lycées dans la construction de situations d'apprentissage adaptés au profil de leurs élèves est indispensable.

Des travaux de recherche au niveau local en étroite collaboration avec un institut de recherche en pratique pédagogique, dans les lycées rendraient alors possible la mise en oeuvre d'approches méthodologiques adaptées.

Nous pensons qu'il est nécessaire

- **d'enseigner toute langue comme langue étrangère aux élèves EST,**
- **de rendre possible des mesures complémentaires suite aux déficits constatés,**
- **de définir des paliers de compétences (6e primaire; 9e),**
- **de se baser sur une langue de référence pour l'apprentissage d'autres langues,**
- **de prévoir les crédits permettant les échanges scolaires linguistiques pour permettre l'immersion linguistique,**
- **de favoriser un enseignement des langues orienté vers la rédaction en expression libre d'un texte cohérent et vers l'expression orale,**
- **d'introduire les élèves dans le monde de la poésie qui tient compte de leurs aspirations affectives,**
- **de renforcer l'organisation de classes à langue véhiculaire français au régime professionnel,**
- **d'envisager une approche moins analytique de l'apprentissage des langues,**
- **de rendre possible l'apprentissage de la langue luxembourgeoise par les parents d'origine étrangère en mettant en place des mesures d'apprentissage tout au long de la vie,**
- **d'accroître de façon substantielle les crédits accordés aux bibliothèques qui sont destinées à devenir de plus en plus des centres de documentation et d'information. Ces crédits sont largement insuffisants. En outre l'engagement d'un(e) bibliothécaire pour chaque lycée est urgent. La collaboration de ce professionnel avec les enseignants est indispensable dans un enseignement moderne.**

➤ Enseignement des maths et des sciences:

➤ *Est-ce que cet enseignement doit être commencé plus tôt dans notre enseignement?*

L'absence de culture mathématique et de culture scientifique telles que prônées par les pays participant à l'étude PISA **est manifeste**. Les élèves n'apprennent pas les relations entre les sujets étudiés à l'école et la vie de tous les jours d'une part. D'autre part **l'enseignement interdisciplinaire** des sciences par exemple est **peu favorisé**. Les sujets abordés pourraient être traités avantageusement dans **une branche de sciences intégrées** regroupant les branches biologie, chimie et physique. Les liens avec les mathématiques et la pensée mathématique sont à établir.

Il faut dépasser le paradigme encyclopédique pour passer au paradigme de l'apprentissage par l'introduction de **projets scientifiques par thèmes, en suivant les étapes de l'hypothèse, de l'expérience et de la conclusion**. Les expériences réalisées en milieu réel et **l'expérimentation en milieu simulé** devront être les pierres angulaires de l'enseignement des sciences et ce dès l'école primaire.

La formation initiale et continue des enseignants devra comprendre en large partie l'apprentissage par l'action.

➤ *Certaines matières n'avaient pas été vues en classe. Est-ce que malgré cette constatation, nos élèves auraient dû pouvoir trouver les solutions recherchées?*

Lors des pré-tests qui ont précédé l'étude Pisa d'une année il était possible de faire éliminer les questions inopportunes.

Cependant il est indéniable que le test a porté sur l'application de savoirs et non sur une reproduction de sujets préparés en classe et à mémoriser. Les élèves n'avaient pas leurs repères usuels.

➤ *Dans quelle mesure faudra-t-il revoir les programmes actuels?*

➤ *Quelles sont les adaptations dans les méthodes d'apprentissage à envisager?*

Nous proposons la révision suivante:

Les **programmes** sont à **centrer** prioritairement **sur l'apprentissage des élèves**. Ils sont à **alléger**. Ils se limiteront à un **programme-cadre (Rahmenlehrplan)** et donneront un **espace de liberté aux établissements scolaires et à leurs enseignants pour déterminer en détail les**

contenus permettant d'atteindre les objectifs définis dans le contexte de leur lycée. Les programmes-cadres sont définis par des **commissions nationales des programmes professionnalisés et composées d'experts attachés à un institut de recherche en pratique pédagogique.**

La **formation continue des enseignants** sera surtout **organisée par les établissements scolaires** suivants les requêtes, propositions et besoins élaborés par les enseignants eux-mêmes.

En général nous devons **éliminer l'approche** décrite par le professeur DUBS: „**Vermitteln, lernen, prüfen, vergessen**“, si répandue auprès de nos élèves dans nos écoles.

5. *Tant nos élèves faibles que nos élèves doués semblent avoir, au vu de l'étude PISA, un encadrement insuffisant. Où sont les failles de notre système scolaire? Comment faudra-t-il agir?*

Nous aimerions relever le grand nombre de projets d'établissement et de projets pédagogiques initiés par les différents établissements pour aborder les manques constatés dans les différents lycées techniques. Ces projets visent par exemple un meilleur encadrement des élèves (Olimp, Défi, AVANTI, RIACCI, ...), l'apprentissage de l'apprentissage, l'éducation à l'orientation, la diminution du nombre d'enseignants par classe.

Les stratégies de réforme ne devraient-elles pas **prendre l'établissement scolaire comme lieu privilégié où s'articulent et deviennent cohérentes les diverses mesures prises pour améliorer la qualité de l'éducation?**

En outre, „les recherches et les observations empiriques montrent que **le principal facteur de l'efficacité scolaire est le directeur ou la directrice d'école.** Ils introduisent dans les établissements les améliorations qualitatives majeures s'ils sont capables de travailler en équipe, s'ils sont perçus comme compétents, ouverts et efficaces“. (Rapport Delors, L'éducation pour le 21e siècle)

Il nous semble donc important de **donner les moyens effectifs aux directions d'établissements scolaires pour agir sur l'efficacité de l'école.** Le collège des directeurs de l'enseignement technique a élaboré un dossier pour montrer le bien-fondé de **l'autonomie des établissements scolaires.** Ce dossier est disponible auprès du président du collège de l'enseignement secondaire technique.

Dans ce contexte les lycées et lycées techniques devraient avoir à leur disposition des espaces-temps (programme allégé, enseignants plus présents à l'école), des espaces-lieux (lieux de rencontre et d'échange, espace de travail pour les enseignants, lieux de silence ou de défoulement), du personnel d'encadrement qualifié, en nombre suffisant et disponible dans la durée.

Les établissements devraient pouvoir se développer en **lieux de vie** où les jeunes aimeraient rester même après „les cours“, c'est-à-dire après la partie obligatoire de leur présence dans l'enceinte scolaire. Des **études dirigées**, des **études surveillées**, des **ateliers de créativité et d'expression** devraient compléter le déroulement normal de la scolarité. Seulement alors les élèves pourront avoir un lien, un sentiment d'identification avec leur école. Ce qui est essentiel pour l'établissement, mais aussi et surtout pour les performances scolaires des élèves.

L'introduction dans les écoles de la **journée continue avec la mise à disposition des espaces décrits pourrait améliorer la situation.** Une telle mesure ne peut être imposée, elle devra être prise par la communauté scolaire, portée par la direction et soutenue par le ministère.

6. a) *Les relations entre école, parents et élèves ont-elles eu un effet dans les résultats de l'étude PISA?*

Nous estimons que les **relations école-parents-élèves** sont **très importantes** et à cultiver au plus haut degré.

Force est cependant de remarquer que peu de parents s'engagent dans les associations de parents d'élèves qui sont de ce fait peu représentatives des positions parentales.

Beaucoup d'initiatives sont prises en dehors du cadre réglementaire au cycle inférieur où le contact avec les parents est recherché intensivement par les établissements au niveau des classes.

Là encore l'intérêt de la part des parents est limité. Il est même constaté que l'intérêt diminue de la 7e à la 9e et que les parents ne se manifestent guère, et cela surtout en ce qui concerne l'orientation des élèves. Les parents semblent toujours fixés sur les notes et le caractère arithmétique des critères de promotion sans tellement s'intéresser au développement des compétences de leur enfant ou de ses capacités et de ses aspirations propres.

b) *Est-ce que la formation, respectivement la formation continue des enseignants doit être modifiée?*

Le collègue EST se prononce pour le **caractère semi-obligatoire de la formation continue des enseignants et des membres des directions scolaires ainsi que des autres personnels-cadres du MENFPS.**

Un **chéquier** remis à l'enseignant et lui **donnant droit**, mais impliquant aussi son **devoir de participer à des formations continues** pourrait être introduit. Nous prôtons aussi, dans la logique d'une autonomie renforcée des établissements scolaires les **formations continues organisées par et dans les lycées suivant les besoins et intérêts des enseignants concernés dans l'optique d'une amélioration de l'efficacité de l'école.** Ne citons comme exemple que l'organisation de journées pédagogiques par différents lycées.

La **mission de l'enseignant** reste à décrire: le cahier des charges concernant le stage pédagogique contient une telle description qui pourrait être reprise dans les textes de l'Education Nationale.

Relevons aussi qu'une très grande partie du personnel enseignant n'a pas suivi de formation pédagogique initiale. Nous plaçons pour une **initiation étendue des chargés d'éducation avant leur entrée en fonction et une formation en service durant leurs deux premières années de service.**

7. *Les pays scandinaves comme la Finlande ont eu des résultats excellents. S'avère-t-il opportun d'analyser leurs méthodes d'apprentissage et leurs programmes?*

Il s'avère **utile d'étudier le système scolaire d'autres pays**, comme p. ex. celui de la Finlande.

Cependant **cette analyse doit englober**

- **le contexte géographique, économique, historique et culturel de ces pays,**
- **les structures du système scolaire,**
- **ses objectifs et les moyens mis en oeuvre,**
- **les missions de l'administration nationale,**
- **l'autonomie locale,**
- **la formation initiale et continue des enseignants,**
- **les missions et la qualification du personnel enseignant,**
- **les programmes scolaires et leur formulation en termes d'objectifs, de compétences et de contenus,**
- **les méthodes à appliquer,**
- **le choix du modèle d'instruction, de formation, d'éducation: encyclopédique, socio-constructiviste, focalisé sur l'apprentissage, focalisé sur la mémorisation de connaissances, centré sur l'application de savoirs.**

8. *Quelles sont les mesures à prendre à court terme, à long terme pour adapter notre système scolaire aux exigences des pays de l'OCDE?*

Combien de temps faudra-t-il envisager pour que les modifications apportées au système scolaire aient l'effet voulu?

Doit-on organiser un contrôle de qualité de notre enseignement scolaire?

Le collègue des directeurs propose d'accorder aux établissements scolaires des espaces de créativité et de liberté leur permettant de dépasser leur fonction de mise en forme des élèves dans un système qui a démontré ses limites.

Une évaluation interne et externe (controlling) est le corollaire d'une approche d'un management de qualité.

La fonction de **direction est à revaloriser.** Les directeurs/directrices sont à **responsabiliser** dans leur **mission de chef d'établissement par la mise en place d'une autonomie partielle des établissements scolaires.** Cette **autonomie** devra porter sur le **plan financier** (gestion séparée) et sur le **plan pédagogique** (programme-cadre à établir au niveau national pour définir les objectifs et paliers de compétences à atteindre, programme scolaire adapté au public de l'établissement à établir au sein de l'établissement ou d'un groupement d'établissements). La **direction** devra **être consultée lors de mutations et de nomination de personnel au lycée** dont il a la responsabilité.

L'introduction de **cellules de recherche pédagogique (recherche-action) dans les lycées et lycées techniques** aidera à améliorer les compétences pédagogiques des enseignants. La mise à disposition „d'un ami critique“ ou „d'un observateur participant“ choisi par l'établissement sera à institutionnaliser.

Une **cellule de développement des lycées est à créer au niveau national** pour accompagner l'autonomisation des établissements.

Certaines des propositions peuvent être réalisées rapidement. D'autres nécessiteront une durée beaucoup plus longue pour être mises en vigueur, car elles impliquent des changements de mentalité non négligeables de la part de tous les acteurs.

*Pour le collège de l'enseignement
secondaire technique,*

Jean WAGNER

Président

*

**DOCUMENT COMMUN DES COLLEGES
DES DIRECTEURS RELATIF AU BESOIN EN PERSONNEL
ADMINISTRATIF ET TECHNIQUE**

(13.12.2001)

TABLE DES MATIERES:

1. Remarques préliminaires
2. Le personnel administratif et technique
 - 2.1. Organigramme des services techniques et administratifs
 - 2.2. Description des fonctions et tâches
 - 2.2.1 Administration
La direction. Le secrétariat. Le téléphoniste/réceptionniste. Le garçon de salle.
 - 2.2.2 L'agence comptable
L'agent comptable.
 - 2.2.3 Intendance. Gestion matérielle. Maintenance
L'informaticien.
Le personnel technique
Le concierge. L'appariteur. Le magasinier. L'artisan. L'ouvrier. L'artisan-instructeur de natation.
Le personnel de service.
 - 2.2.4 Départements
Les coordinateurs
 - 2.2.5 Les services
Le Service de Psychologie et d'Orientation Scolaires: le psychologue, l'assistante sociale, l'éducateur gradué
Le service „Vie Scolaire“: l'éducateur
Le service „Santé“: l'infirmier/infirmière
Le service „Sécurité“
Le CDI: le bibliothécaire-documentaliste
Le service scolaire de restauration
3. Annexe: Essai d'estimation quantitative pour établir les besoins des lycées en personnel administratif

*

1. REMARQUES PRELIMINAIRES

Dans le cadre de la réforme administrative et dans le souci de contribuer à l'amélioration du fonctionnement du système scolaire luxembourgeois, les collègues des directeurs présentent les résultats des réflexions qu'ils ont menés sur les structures de la gestion des établissements scolaires.

Le présent dossier comprend, outre un organigramme des services administratifs et techniques, la description qualitative des différents services indispensables au bon fonctionnement des lycées.

Les collègues tireront de ce référentiel de fonctions et de tâches des conclusions sur les besoins en personnel pour les différents services d'un lycée. Le présent document ne s'exprime pas encore sur les qualifications requises par les agents à engager pour remplir les fonctions et tâches décrites. Les structures proposées devraient permettre à l'Ecole, aux lycées, de mieux remplir leur triple rôle d'enseignement, d'éducation et de formation. Les élèves se trouvent au centre de ces réflexions.

Les conditions du fonctionnement des services énumérés cautionnent la qualité de la formation et ainsi la réussite des jeunes fréquentant les établissements.

Un premier essai d'estimation quantitative pour répondre aux besoins des lycées en personnel administratif se trouve en annexe (pages 23 et suivantes)

*

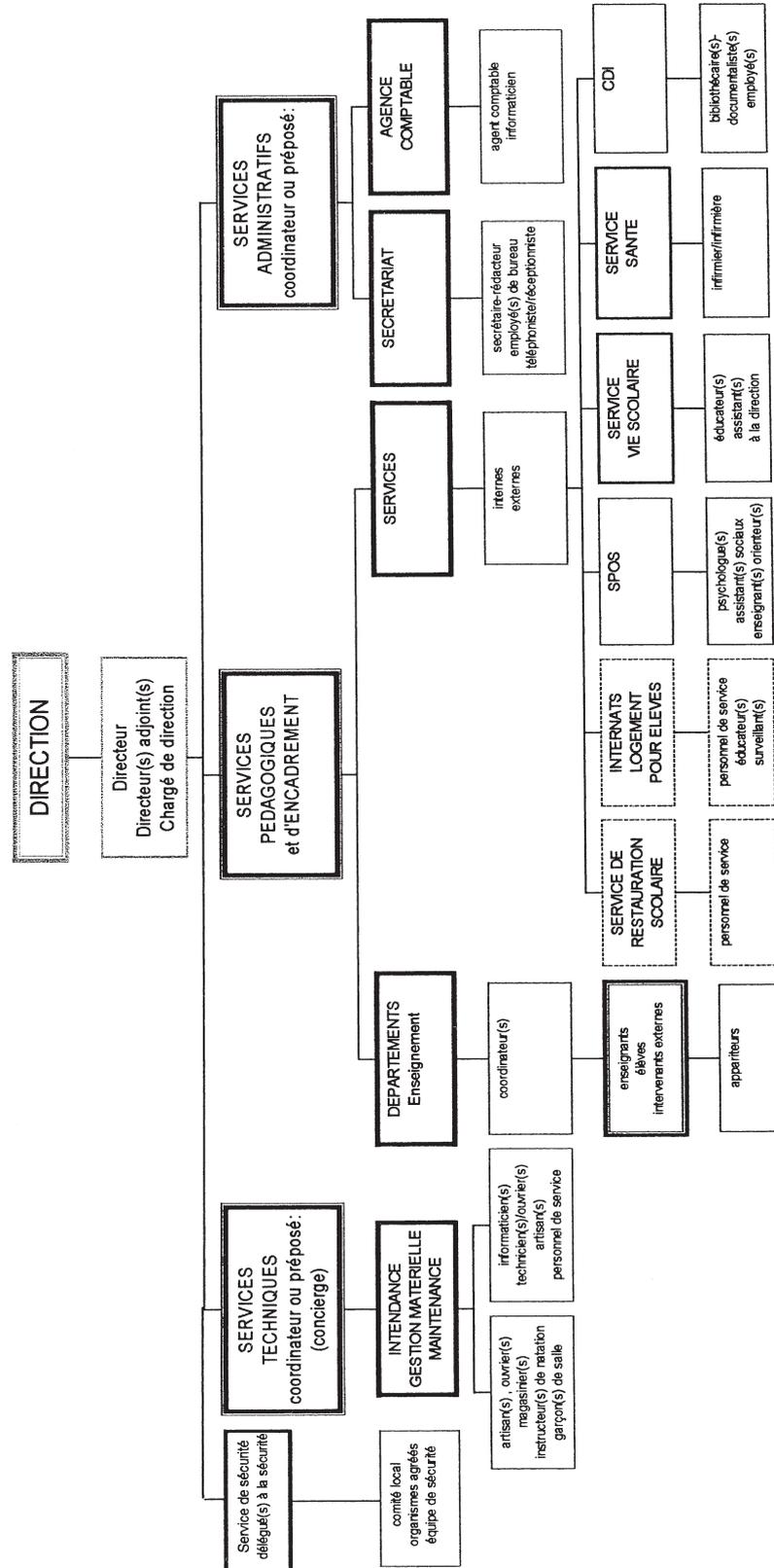
2. BESOINS EN PERSONNEL ADMINISTRATIF ET TECHNIQUE

Pour établir les besoins en personnel nous présentons

- un organigramme des services et du personnel administratif et technique d'un lycée technique
- pour les différents personnels un tableau concernant leurs fonctions et leurs tâches
- en annexe, une formule tenant compte des divers éléments décrits pour la détermination du personnel administratif nécessaire.

La terminologie utilisée dans la suite pour la description des postes de travail se rapporte aussi bien aux personnes de sexe féminin que de sexe masculin.

2.1. Organigramme des services techniques et administratifs



2.2. Description des fonctions et tâches

2.2.1. Administration

La direction

La mission de la direction de l'établissement est de veiller à la bonne marche de l'école dans le respect de la législation en vigueur. Le directeur est responsable pour tous les aspects de la gestion de l'établissement. Il peut déléguer sous sa responsabilité certaines charges à un fonctionnaire respectivement nommé ou attaché à son établissement. Il peut décider une redistribution des tâches si la bonne marche de l'école l'exige.

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> Lancer et accompagner des innovations pédagogiques Favoriser des projets éducatifs Evaluer les pratiques pédagogiques des enseignants Initier et coordonner des projets européens Cautionner et mettre en oeuvre le projet d'établissement Présider les conseils de classe Faciliter la bonne intégration des nouveaux personnels enseignant, administratif et technique Veiller à la diffusion des programmes officiels Organiser la continuité entre les cycles de formation Promouvoir la formation continue de tout le personnel du lycée Veiller à des mesures de pédagogie de soutien Faire procéder à l'évaluation des actions engagées Participer à des commissions d'examen Intervenir dans des situations de conflits
Administrative et de gestion	<ul style="list-style-type: none"> Assurer la gestion de l'école au quotidien Piloter les changements Procéder à l'admission des élèves Organiser les classes/répartir les élèves sur les différentes classes et groupes Répartir la tâche des enseignants Etablir les horaires des classes et des enseignants Organiser le service de remplacement et le service de surveillance Veiller à l'ordre et la discipline à l'intérieur de l'établissement Déposer plainte au nom de l'établissement Organiser et surveiller les services scolaires, les activités para- et périscolaires Organiser la formation pédagogique initiale Organiser et superviser le SPOS Assurer la direction des cours du soir et de fin de semaine Gérer les crédits, les ateliers, les stocks, les équipements, les internats Etablir le budget de fonctionnement Mettre en place des voyages d'études et des séminaires

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
	<p>Diffuser les directives des Ministres de tutelle et veiller à leur application</p> <p>Veiller à l'exécution de lois et règlements en vigueur</p> <p>Organiser les tâches du personnel administratif et technique</p> <p>Surveiller les équipements scolaires et anticiper les réparations, acquisitions, remplacements nécessaires</p> <p>Veiller à l'entretien et aux aspects sécurité des installations scolaires et du matériel didactique</p> <p>Veiller à la sécurité du personnel et des locaux, présider le comité local à la sécurité</p> <p>Participer et organiser les examens des élèves et du personnel</p> <p>Organiser la gestion des fichiers et des matricules des élèves</p> <p>Négocier le prix d'achat d'installations et d'aménagements (autonomie)</p> <p>Conclure des contrats d'entretien et de maintenance (autonomie)</p> <p>Mettre en oeuvre les décisions des organes compétents (autonomie)</p> <p>Décider les règles définissant le fonctionnement local des services de restauration</p>
Relationnelle	<p>Gérer les problèmes journaliers dans la prise en charge des élèves et dans les relations avec les enseignants</p> <p>Veiller à la qualité des relations avec les parents d'élèves et le monde économique et social</p> <p>Organiser des séances d'informations et des journées portes ouvertes</p> <p>Assumer le rôle de l'arbitrage dans tous les domaines</p> <p>Présider le conseil d'éducation et les organes d'administration en cas d'autonomie</p> <p>Participer au collège des directeurs et à différents groupes de travail</p> <p>Assurer les relations avec le Ministère de tutelle et avec les autres Ministères</p> <p>Favoriser l'ouverture de l'établissement sur son environnement culturel, social et économique</p> <p>Conduire des entretiens avec les différents partenaires de l'école</p> <p>Organiser le flux d'information à l'intérieur et à l'extérieur du lycée</p> <p>Représenter le lycée lors de diverses manifestations</p> <p>Veiller à une politique de relations publiques</p> <p>Engager des actions pour soigner l'image du lycée et de l'enseignement</p>

Le secrétariat

La mission du secrétariat est d'assister les membres de la direction dans leurs fonctions et tâches ainsi que d'assurer les travaux administratifs et de secrétariat. Les travaux qui reviennent à échéance plus ou moins régulière sont initiés et exécutés par le secrétariat qui en informe la direction, demande son avis ou sa décision. Les autres travaux sont exécutés par le secrétariat sur initiative ou ordre du directeur, de son adjoint ou de son délégué. Dans toutes leurs tâches les membres du secrétariat font preuve d'impartialité et de confidentialité.

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Assistance de la direction	Assister la direction dans ses tâches Effectuer des travaux de traitement de texte pour la direction Recevoir les visiteurs, organiser leur accueil Etablir des contrats des chargés de cours Effectuer les travaux délégués (voir autres fonctions) Gérer l'agenda de la direction Préparer les dossiers pour des réunions Assister à des réunions et en dresser le compte-rendu Traiter le courrier de la direction selon les instructions reçues Préparer la correspondance courante Traiter les communications téléphoniques
Gestion	Organiser et surveiller le classement des archives Gérer les dossiers des élèves et des matricules Contrôler et mettre à jour l'inventaire Rassembler des données et mettre en code sur l'ordinateur les tâches et leçons supplémentaires des enseignants Gérer les heures de travail du personnel administratif, technique et de charge Enregistrer les changements sur le plan d'heures en cours d'année Commander et gérer les matricules, le fichier, les dossiers des élèves Gérer le flux du matériel de bureau Coordonner le remplacement et la surveillance en cas d'absence de titulaires
Activités courantes	Effectuer des travaux de traitement de texte et de bases de données Effectuer des travaux de photocopie et de duplication pour les professeurs, des travaux de classement Distribuer le courrier et les informations aux membres de la direction, aux enseignants et aux classes Envoyer le courrier Assurer l'affichage de diverses informations Encoder, imprimer, distribuer les bulletins réalisés sur base informatique Etablir des statistiques Répondre aux requêtes des Ministères en matière de données personnelles et d'effectifs

Le téléphoniste-réceptionniste

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Communication	Recevoir les appels téléphoniques Donner les renseignements demandés si possible Transmettre les appels suivant les demandes formulées Mettre en liaison le personnel avec les interlocuteurs demandés

Le(s) garçon(s) de salle

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Communication	Aider en cas de besoin le secrétariat: <ul style="list-style-type: none"> • Renseigner les visiteurs • Guider ou accompagner les visiteurs • Recueillir et distribuer le courrier • Distribuer des documents dans les cases des enseignants • Transmettre des informations aux classes Aider en cas de nécessité le concierge ou le personnel technique: <ul style="list-style-type: none"> • Ranger les salles • Effectuer des travaux de photocopies • Entretenir les plantes et les plantations du lycée • Afficher les documents • Effectuer des courses pour l'école sur ordre de la direction ou du concierge • Nettoyer et entretenir les alentours de l'école

2.2.2. L'agence comptable*L'agent comptable et l'informaticien*

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Gestion-comptabilité	Coordonner les services financiers de l'établissement Gérer les aspects financiers de tous les services et projets Rassembler les données prévisionnelles pour le budget Assister la direction dans l'établissement du budget Vérifier et traiter les bons de commande, les bons de livraison, les factures Demander les meilleures offres pour des acquisitions (autonomie) Etablir les ordonnances de paiement Coordonner l'établissement de l'inventaire et contrôler l'inventaire Surveiller l'exécution du budget, l'évolution des dotations des différents postes budgétaires et en faire un rapport technique, trimestriel et écrit avec recommandations et remarques au directeur Informers les divers départements des dotations restantes Signaler immédiatement au directeur toute irrégularité constatée

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
	Etablir le rapport financier annuel Installer de nouveaux logiciels administratifs en collaboration avec le correspondant informatique. Initier les membres du personnel du secrétariat aux nouveaux logiciels resp. aux nouvelles versions; aider les membres du secrétariat à surmonter les problèmes Adapter les logiciels administratifs aux besoins spécifiques de l'école Assurer, en matière d'informatique administrative, les liens avec le Centre Informatique de l'Etat et avec le MENFP

2.2.3 Intendance. Gestion matérielle. Maintenance

L'informaticien

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Gestion	Assister le directeur lors de commande de matériel informatique Assister les enseignants pour l'installation de nouveaux programmes informatiques dans les salles d'info Tenir à jour l'inventaire et les fichiers des machines disponibles Initier à l'utilisation de nouveaux logiciels Gérer le réseau informatique Gérer le réseau multimédia
Maintenance	Entretenir les équipements informatiques et audiovisuels de l'administration, des salles d'informatique, du CDI et de tous les autres départements Maintenir les réseaux informatiques Procéder ou faire procéder aux réparations nécessaires Dépanner lors de problèmes avec des machines ou le réseau Conseiller les acteurs du lycée dans l'utilisation des machines

Chaque lycée aura à sa disposition un informaticien par parc de 60 appareils.

Le personnel technique

Le personnel technique est composé d'agents remplissant les fonctions de concierge, d'appariteur, de magasinier, d'artisan d'entretien, d'ouvrier, d'artisan-instructeur de natation. Ils n'exécutent d'autres ordres que ceux qui leur sont donnés par le directeur ou son délégué.

Ils peuvent être chargés de tous les travaux en relation avec leurs fonctions ou de ceux que le service impose.

Remarque: En cas de besoin, tout le personnel technique s'attèle solidairement à assurer les tâches et travaux qui incombent.

Le concierge

Il n'exécute d'autres ordres que ceux qui lui sont donnés par la direction. Il est souhaitable que le concierge soit astreint à loger dans l'établissement.

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Surveillance	<p>Surveiller les bâtiments et les alentours</p> <p>Participer comme membre au comité de sécurité de l'établissement</p> <p>Accompagner les élèves ou les professeurs réunis en corps chaque fois que la direction juge sa présence nécessaire</p> <p>Recevoir et enregistrer les entreprises et toute autre personne étrangère à l'école</p> <p>Recevoir et (faire) accompagner les services de l'Administration des Bâtiments Publics</p> <p>Avertir la direction de la présence dans l'école de représentants d'un ministère, d'une administration, d'une institution</p>
Communication	<p>Assurer, le cas échéant avec le(s) garçon(s) de salle et le(s) artisan(s)/ouvrier(s)</p> <p>la permanence du central téléphonique</p> <p>la réception des visiteurs et fournisseurs</p> <p>la distribution du courrier</p> <p>la circulation des communications</p> <p>le service de photocopie</p>
Organisation	<p>Coordonner les activités et travaux du personnel technique à l'exception des appariteurs dont le plan de travail est établi et communiqué par le responsable du département</p> <p>Prendre en charge tous les travaux en rapport avec sa fonction et que les besoins de service imposent</p> <p>Etablir et surveiller le plan de travail du personnel d'entretien ou de nettoyage</p> <p>Informar la direction des réparations à faire</p>
Maintenance	<p>Prendre en charge le stockage des produits de nettoyage et des fournitures de classe</p> <p>Veiller à l'entretien et au nettoyage des bâtiments et des alentours</p> <p>Assurer, le cas échéant avec le(s) garçon(s) de salle et le(s) artisan(s)/ouvrier(s)</p> <p>l'entretien des cours et des alentours</p> <p>l'aménagement des salles de classe</p> <p>les réparations courantes</p>

L'appariteur

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Gestion et maintenance	<p>Exécuter les ordres qui leur sont donnés par les enseignants du département (laboratoires, ateliers, complexe sportif, salles d'informatique) auquel ils sont attachés, pour autant qu'il s'agit d'ordres concernant le service</p> <p>Effectuer les réparations courantes des instruments</p> <p>Etre chargé du montage, de la transformation, de la mise en place, de l'enlèvement et du rangement des appareils, du matériel, des produits et des marchandises destinés aux démonstrations, expériences et manipulations</p> <p>Exécuter des travaux d'étiquetage, d'identification et de classification</p> <p>Procurer aux enseignants la documentation audiovisuelle demandée telle que diapositives, films etc.</p> <p>Entreprendre tout autre travail en rapport avec leur fonction ou leur spécialité d'artisan,</p> <p>Veiller à la propreté du département</p> <p>Prendre en charge des travaux d'entretien du mobilier et du matériel du département</p> <p>Veiller à la sécurité</p> <p>Préparer le matériel exigé pour les séances de laboratoire et autres salles spéciales</p> <p>Faire la réception et l'inventaire du matériel</p> <p>Aider à établir le budget du département</p> <p>Coopérer avec le responsable à la sécurité</p>

Le magasinier

(en cas de magasin central)

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Gestion	<p>Assurer la gestion du magasin central</p> <p>Effectuer les commandes</p> <p>Faire la réception du nouveau matériel</p> <p>Procéder à l'inventaire</p> <p>Veiller à la mise à disposition du matériel demandé</p> <p>Gérer les stocks</p> <p>Assister la direction dans l'établissement du budget</p> <p>Coopérer avec les différents départements</p> <p>Faire des travaux d'étiquetage, d'identification et de classification</p> <p>Procurer aux professeurs la documentation sur le matériel en stock</p> <p>Etre chargé au besoin de travaux en relation avec leur qualité d'artisan ou d'ouvrier</p>

L'artisan et l'ouvrier

<i>Fonction selon formation et engagement</i>	<i>Tâches</i>
Maintenance Surveillance Assistance	<p>Effecteur des travaux de réparation et d'entretien de tout genre (p. ex. du mobilier scolaire, de matériel didactique, du mobilier en général, ...)</p> <p>Aménager les locaux</p> <p>Assurer le déménagement de mobilier à l'intérieur de l'école</p> <p>Assister à l'installation par les appariteurs de matériel</p> <p>Transporter le matériel à sa destination</p> <p>Exécuter des travaux d'étiquetage, d'identification et de classification</p> <p>Surveiller le chauffage</p> <p>Prendre en charge l'entretien des alentours, p. ex. le déblayage de la neige, le salage des accès et des trottoirs en cas de verglas, le nettoyage à fond de certaines parties des bâtiments ...</p> <p>Conseiller la direction, le concierge et les services externes dans les domaines de compétence de l'artisan/ouvrier</p>

L'artisan-instructeur de natation

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Gestion et surveillance	<p>Gérer et surveiller la piscine, les baignades</p> <p>Veiller à la sécurité</p> <p>Entretenir les installations techniques</p> <p>Assurer les réparations courantes</p> <p>Veiller à l'entretien et à l'ordre dans le complexe sportif</p>

En aucun cas, l'instructeur de natation ne peut être chargé d'une leçon d'éducation physique ou de natation ou être tenu à assurer temporairement le remplacement d'un enseignant.

Le personnel de service

Le personnel de service n'exécute d'autres ordres que ceux qui lui sont donnés par le directeur ou son délégué.

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Entretien	<p>Prendre en charge tous les travaux en relation avec sa fonction ou que les besoins de service lui imposent</p> <p>Veiller à ce que la plus grande propreté règne tous les jours à l'intérieur du bâtiment</p> <p>Effectuer le nettoyage des locaux, des couloirs, des dégagements et des alentours</p> <p>Signaler au concierge ou à la direction toutes les dégradations aux installations, tous les salissements excessifs ainsi que toute autre observation concernant des entraves graves au règlement de discipline (alcool, drogues, écrits racistes ou xénophobes, ...)</p> <p>Remettre au concierge tous les objets trouvés dans l'enceinte de l'établissement scolaire</p>

2.2.4 Départements

L'organisation interne de chaque établissement se fait suivant les cycles, les régimes, divisions et sections de son offre scolaire. Ainsi des coordinateurs pourront être désignés pour assurer la coordination suivant les cycles (inférieur, moyen, supérieur), suivant les régimes (technique, technicien, professionnel), les divisions ou sections.

Les coordinateurs

Ils travaillent sous la responsabilité de la direction qui peut leur déléguer des missions dans le cadre de leurs fonctions.

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Enseignement	Coordonner l'enseignement entre les titulaires d'un même groupe d'élèves (contenus, méthodes, innovations)
Communication	Diffuser les informations concernant son domaine de coordination Mettre en relation des personnes (élèves, enseignants, intervenants externes) Collaborer à la réalisation de brochures
Partenariat	Etablir et maintenir les relations avec les partenaires (parents, entreprises, associations, intervenants externes) Organiser des actions communes d'information, d'innovation, d'orientation Collaborer dans des travaux de réforme dans des groupes paritaires
Insertion	Organiser l'insertion de nouveaux collègues Collaborer à l'établissement de l'horaire des enseignants et à la constitution des classes; proposer à la direction une répartition des tâches d'enseignement et d'encadrement pour l'année à venir

2.1.5 Les services pédagogiques et d'encadrement

Les services mentionnés sont organisés sous la responsabilité du directeur et/ou en collaboration avec des organismes externes à l'école.

Service de psychologie et d'orientation scolaires

Les fonctions et tâches de ce service ainsi que sa composition sont déterminées par la loi du premier avril 1987 et les règlements en découlant.

Il comprend des psychologues, des assistants sociaux, des éducateurs gradués et des enseignants orienteurs.

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Orientation	Prendre en charge des élèves à difficultés scolaires Organiser et réaliser l'orientation des élèves Elaborer les avis officiels d'orientation
Socialisation	Prendre en charge des élèves à difficultés sociales ou personnelles

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Organisation	Organiser <ul style="list-style-type: none"> • des visites d'entreprises • des séances d'information • des stages • des conférences sur des projets sociaux, pédagogiques, sur des méthodes d'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> – organisation des classes à la rentrée – subsides scolaires Offrir des alternatives de loisirs aux élèves

Service „Vie Scolaire“

Ce service sous la responsabilité directe de la direction est composé de l'(des) éducateur(s) gradué(s) et de l'(des) assistant(s) à la direction.

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Socialisation	Accompagner et soutenir les élèves dans le développement de leur personnalité et de leur conception d'un projet de vie Faire de l'école un lieu de vie en donnant aux élèves la possibilité de s'épanouir Créer des espaces à vocation socioculturelle à l'intérieur de l'école Développer et renforcer les facultés de relation et de communication Aider les élèves issus de milieux défavorisés et/ou d'immigration dans leur processus d'intégration Animer des groupes dans les domaines de l'éducation sociale et du temps de loisir
Organisation	Aménager des lieux de rencontre Organiser des réunions, des concerts, des manifestations culturelles, des voyages, des excursions pédagogiques, des ateliers thématiques
Conseil	Conseiller et guider parents et élèves dans différents domaines (conflits, difficultés scolaires, questions d'emploi, ...)
Prévention	Etablir le contact avec des services d'aide psychosociale à l'extérieur de l'école Initier et réaliser des actions d'information et de prévention en matière de drogues, de violence, de sexualité, d'amitié, ...

Le service „vie scolaire“ travaille en étroite collaboration avec le SPOS et le service „santé“.

Service Santé

L'infirmier/infirmière, si les besoins du site sont suffisants.

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Premiers soins	Répondre aux besoins quotidiens en premiers soins Prendre les mesures nécessaires en soins d'urgence Etablir les contacts avec le médecin scolaire

Prévention	Veiller à ce que les normes de l'hygiène soient respectées Veiller à l'éducation sanitaire des élèves Organiser des séances d'éducation à la santé Conseiller les enseignants en matière de santé (laboratoires, ateliers) Réaliser des cours de premiers secours Collaborer avec le SPOS et le service „vie scolaire“
Administration	S'occuper des fiches concernant les déclarations d'accidents en collaboration avec le délégué à la sécurité Organiser les visites du médecin scolaire

Le service de sécurité

Les droits et devoirs des délégués à la sécurité, du comité local de sécurité et de l'équipe locale de sécurité sont définis par la loi du ... et par le règlement grand-ducal du 13 juin 1979, texte coordonné du 3 novembre 1995.

Centre de documentation et d'information (CDI)

Le(s) bibilothécaire(s)-documentaliste(s)

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
Documentation	Gérer le fonctionnement journalier du CDI Procéder à l'acquisition de la documentation sur les différents supports Mettre à jour la documentation disponible Fournir aux demandeurs des dossiers Archiver les travaux de recherche des élèves (travaux de fin d'études p. ex.) Assurer la circulation de l'information sur le CDI au sein du lycée Mettre à disposition toutes informations sur l'orientation des élèves Encoder et tenir à jour les listes des documentations disponibles Diffuser aux enseignants et aux élèves les listes selon les branches et les descriptifs des ouvrages disponibles
Pédagogique	Collaborer avec les enseignants dans des projets pédagogiques Apprendre aux élèves à faire des recherches autonomes Soutenir les élèves dans des travaux de documentation

Service scolaire de restauration

La direction de l'école décide des règles définissant le fonctionnement général de la cantine et de la cafétéria ainsi que des distributeurs de boissons et de repas. Ces décisions peuvent concerner les horaires d'ouverture, les produits exclus totalement resp. temporairement de la vente, la cohérence en matière de prix et d'emballage consigné ou non resp. d'autres domaines ayant une incidence sur l'hygiène ou l'éducation des enfants.

<i>Fonction</i>	<i>Tâches</i>
	Ce service est géré par le préposé au restaurant aidé d'un personnel de service. Celui-ci veille à la restauration des élèves, à l'hygiène et à l'entretien des locaux concernés.

PRISE DE POSITION DE LA CONFERENCE NATIONALE DES ELEVES

DEPECHE DU REPRESENTANT DE LA CONFERENCE NATIONALE DES ELEVES A LA COMMISSION DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DES SPORTS

(21.3.2002)

Madame, Monsieur,

Par la présente, j'ai l'honneur de vous communiquer les propositions de la Conférence nationale des Elèves (CNEL) répondant au questionnaire élaboré par la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports.

Ces propositions, élaborées par un groupe de travail composé aussi bien d'élèves de l'ES que de l'EST suite à notre réunion du mardi 12 mars 2002, ont été approuvées lors de notre réunion du mardi 19 mars 2002. J'espère qu'elles pourront contribuer à une discussion constructive sur une réforme de l'Education nationale.

En vous remerciant de votre intérêt, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Le Représentant de l'ES,
Michel ERPELDING

*

PRISE DE POSITION DE LA CONFERENCE NATIONALE DES ELEVES

1. *Comment le test a-t-il été organisé dans les établissements scolaires?*

Dans la très grande majorité des établissements représentés dans la CNEL, le test s'est déroulé dans des conditions nettement plus défavorables que celles fixées par les standards des organisateurs. Relevons, entre autres, que la décision (suite à l'obligation d'une participation générale) de réunir jusqu'à plusieurs centaines d'élèves dans les salles des fêtes des différents établissements a produit de nombreux effets négatifs: désordre général, surveillance souvent lacunaire, incompréhension des élèves, impossibilité d'une préparation sérieuse. S'y ajoute le fait que de nombreux élèves n'ont pas pu obtenir un questionnaire francophone, soit en raison de leur propre inattention (ou de celle de leurs collègues), soit en raison d'un manque d'information auprès des surveillants, voire de l'*indisponibilité* d'un tel formulaire.

Quel degré d'importance a été accordé à ce test tant par les enseignants que par les élèves?

Si dans la plupart des établissements le test a été qualifié de *très important* (même si on a parfois eu recours au terme d'*enquête* plutôt qu'à celui de *test international*), cela n'a nullement compensé l'absence d'une quelconque préparation, aussi bien pour les encadrants que pour les élèves. Par conséquent, nombreux sont les cas où les enseignants assurant la surveillance ont procédé d'une manière laxiste ou indifférente dans l'encadrement des élèves, ou ne leur ont pas donné les informations nécessaires. Les élèves se sont d'ailleurs souvent révélés comme très peu motivés, voire même totalement indisciplinés, ce qui sans aucun doute n'a pas manqué d'avoir une influence sur une partie des résultats.

Notons aussi que dans certains établissements, le test a été organisé non pas pendant les heures de cours, mais pendant le temps libre des élèves, ce qui d'une part a bien montré le peu d'importance accordé au test, d'autre part a amené les élèves à remettre leurs formulaires le plus tôt possible.

2. *La situation linguistique de notre pays a-t-elle eu une influence sur les résultats de l'étude PISA?*

Il ne saurait être contesté que la différence entre la langue maternelle des élèves (luxembourgeois, portugais, italien, etc.) et la langue officielle du test (allemand, français) a eu une influence négative sur les résultats luxembourgeois de l'étude PISA. En effet, un élève allemand aura sans doute plus d'aisance à formuler une opinion personnelle dans sa langue maternelle qu'un élève luxembourgeois

dans une langue qui n'est pas la sienne. Cependant, si l'on considère qu'un élève de 5e/9e a reçu un enseignement d'au moins 8 années de cours en allemand et 7 années de cours en français, un tel élève devrait être en mesure de répondre *convenablement* aux questions du test, sans trop grande différence avec ses homologues allemands ou français.

De même, il est fort douteux qu'un test en langue luxembourgeoise eût conduit à de meilleurs résultats, car force est de constater que beaucoup d'élèves luxembourgeois font preuve d'une incapacité générale de s'informer et de s'exprimer de façon cohérente et spontanée, que ce soit en luxembourgeois, en allemand ou en français.

3. *Est-ce que l'étude PISA donne une image complète et fidèle des forces et faiblesses du système scolaire luxembourgeois?*

Même si l'étude PISA n'a pas pris en compte certains atouts du système luxembourgeois comme le plurilinguisme, ou l'importance d'une *culture générale* basée sur le savoir, elle les a en même temps considérablement relativisés en démontrant l'inefficacité des méthodes avec lesquelles ils sont appliqués. En effet, si l'image rendue par PISA n'est certes pas complète, elle donne de nombreuses balises indiquant les faiblesses de notre enseignement: incapacité de s'exprimer, inaptitude à appliquer la matière étudiée en classe, inflexibilité vis-à-vis de questions *imprévues* ou personnelles. Ces faiblesses, loin de s'amoindrir au long du parcours scolaire de l'élève, ne font souvent que s'aggraver, à tel point qu'elles conduisent souvent à un blocage qui le prépare mal à affronter les exigences aussi bien de l'enseignement supérieur que du monde du travail.

De surcroît, les résultats dans les domaines respectifs des maths et des sciences ont démontré que l'enseignement de ces matières ne doit aucunement être réduit davantage.

4. *Quelles sont les mesures à envisager à la suite de l'étude PISA?*

Au vu de la situation linguistique spécifique de notre pays, faudra-t-il à l'avenir différencier entre les élèves d'origine luxembourgeoise et les élèves d'origine francophone?

Etant donné que l'influence du français au Luxembourg va en s'augmentant et que d'une part les élèves d'origine francophone (ou parlant une autre langue romane) sont nettement défavorisés par rapport aux élèves dont la langue maternelle est le luxembourgeois, et que d'autre part beaucoup de ces derniers ont des difficultés considérables en français, un meilleur équilibre entre l'enseignement de l'allemand et celui du français s'impose.

Cet équilibre ne sera probablement pas obtenu par une alphabétisation en français, car celle-ci s'opposerait aux efforts d'intégration entrepris au niveau de l'enseignement précoce, ni par une séparation des élèves en deux filières, ce qui également aurait des effets néfastes sur l'intégration des élèves francophones.

En revanche, il est vital de créer une approche différente à la langue allemande, actuellement *supposée connue* par la majorité des élèves. Au niveau de l'enseignement du français, on constate actuellement un manque d'interaction avec l'enseignement de l'allemand. Cela conduit à un apprentissage souvent peu cohérent et inefficace des deux langues en question, d'où l'incapacité de s'exprimer chez de nombreux élèves. Afin de remédier à ce manque d'interaction, il serait important de réintroduire l'exercice du *thème*, dont l'usage modéré, mais conséquent contribuerait à renforcer les connaissances dans les deux langues principales (notons l'efficacité de cet exercice dans l'enseignement de la 4e langue dans l'ES).

Comment faudra-t-il enseigner les langues: doit-on se concentrer plus sur le vocabulaire et la grammaire, faut-il plus pousser l'expression libre et la communication?

En ce qui concerne la grammaire et le vocabulaire des langues, la CNEL considère qu'ils ne constituent non pas un bagage encombrant et superflu, mais qu'ils sont des outils *indispensables à l'expression libre et critique* et que par conséquent on ne saurait préconiser un apprentissage trivial ou approximatif de ces éléments fondamentaux. Il faudrait au contraire rendre plus efficace et plus cohérent l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire, notamment en se référant à une langue auxiliaire (allemand pour le français, français pour l'allemand) et à des grammaires valables pour l'ensemble du primaire (respectivement du secondaire), à consulter parallèlement aux manuels d'exercices. En effet, l'existence de tels ouvrages de référence compacts et accessibles à tous contribuerait largement à simplifier la compréhension de la grammaire, qui actuellement constitue encore un problème pour la plupart des élèves, même en 1re/13e.

Quant à l'expression libre et la communication, l'étude PISA a clairement démontré que l'usage qu'on en fait au Luxembourg est très inefficace, voire inexistant. Cela résulte d'une part du peu d'importance accordé à l'expression orale, d'autre part du manque d'esprit critique et de flexibilité dans l'approche de textes, surtout au sein de la division inférieure de l'ES/EST.

Ainsi faudrait-il inciter les élèves à collaborer oralement dès les dernières années de l'école primaire, notamment en augmentant le pourcentage des notes orales contribuant à la note trimestrielle.

Par ailleurs, il faudrait songer à préparer les élèves dès les premières années du lycée à une approche critique de textes, tout en mettant en pratique le savoir acquis (l'omission de ce dernier point, très fréquente actuellement, rend impossible toute *culture générale*). De même, l'enseignement devrait donner l'occasion aux élèves de s'adapter à la flexibilité d'un débat, et cela en les confrontant à des exigences imprévues qui leur serviraient de base à développer une opinion personnelle.

Est-ce que l'enseignement des maths et des sciences doit être commencé plus tôt dans notre enseignement?

Vu l'importance de l'enseignement des langues au Luxembourg, l'enseignement des maths et des sciences s'en trouve quelque peu réduit. Toutefois faudrait-il chercher sinon à dépasser le niveau des autres pays européens, du moins à s'en approcher le plus près possible. Concernant l'enseignement des maths, il faudrait trouver une solution pour éviter une surcharge des programmes, tout en préparant l'élève à des applications pratiques de son savoir. Pour ce qui est de la chimie et de la physique, ces branches devraient être abordées plus tôt, *au plus tard* en 4e/10e. L'actuelle réforme de la division supérieure de l'ES constitue un pas en arrière, car l'enseignement proprement dit des sciences en 4e est abandonné au profit d'un *cours d'initiation* trimestriel au contenu pour le moins douteux.

Certaines matières n'avaient pas été vues en classe. Est-ce que malgré cette constatation, nos élèves auraient dû pouvoir trouver les solutions recherchées?

Certes, le fait de ne pas avoir vu certaines matières en classe a constitué un très grand désavantage pour les élèves luxembourgeois. Or, les résultats luxembourgeois démontrent aussi l'absence de flexibilité de la part de nos élèves. En effet, de nombreux exercices, loin de faire appel à des formules scientifiques précises et compliquées, faisaient plutôt appel au bon sens, ainsi qu'à la *culture générale*.

Dans quelle mesure faudra-t-il revoir les programmes actuels?

Afin de remédier à l'actuelle rupture entre le primaire et le secondaire, il faudrait d'abord viser à dresser les programmes de manière plus cohérente et concertée.

Dans l'enseignement des langues, il faudrait prévoir des changements au niveau de la grammaire et revoir certains éléments (comme l'analyse grammaticale en français, souvent considérée comme compliquée et peu utile), tout en se référant aux principes définis plus haut.

Les sciences et les maths devraient transmettre le plus de savoir possible, tout en évitant une surcharge des programmes.

Quelles sont les adaptations dans les méthodes d'apprentissage à envisager?

Considérant que les méthodes d'apprentissage actuelles se fondent surtout sur la reproduction de la matière apprise en classe, et cela souvent sans continuité d'année en année, un système plus cohérent consisterait à fournir à l'élève un savoir fondamental et une *culture générale* solides qu'on se devrait d'appliquer en pratique, par exemple dans l'interaction de différentes branches.

Il est également primordial de préparer l'élève à s'informer de façon autonome, notamment en l'incitant par exemple, dans le cadre de la note orale, de consulter des ouvrages de référence, d'effectuer une recherche, de lire un livre et d'en donner une interprétation personnelle et nuancée.

5. *Tant nos élèves faibles que nos élèves doués semblent avoir, au vu de l'étude PISA, un encadrement insatisfaisant. Où sont les failles de notre système scolaire? Comment faudra-t-il agir?*

Les trois clivages constatés par l'étude PISA: le clivage ES-EST, le clivage financier et le clivage linguistique, indiquent l'absence manifeste d'un encadrement efficace de l'élève. Cette lacune ne peut être comblée que par un intérêt accru pour l'élève individuel, et donc par des classes nettement plus petites, aussi bien pour les élèves très faibles que pour les élèves très forts. De même, chaque

établissement devrait proposer des cours d'appui gratuits encadrés par un nombre suffisant d'enseignants, ainsi que des cours de rattrapage encadrés par des élèves qualifiés payés par l'établissement.

En outre, il serait intéressant de programmer, à partir de l'école primaire et jusqu'en 7^e, une ou deux leçons par semaine d'*études surveillées* qui permettraient aux élèves d'*apprendre à étudier* de façon efficace.

6. *Est-ce que les relations entre école, parents et élèves ont eu un effet dans les résultats de l'étude PISA?*

La CNEL estime que les relations entre école, parents et élèves n'ont eu une influence sur les résultats du test que dans la mesure où elles ont été très peu développées voire inexistantes, ce qui est souvent le cas. En effet, une orientation judicieuse des élèves est impossible sans concertation préalable des enseignants avec les élèves et leurs parents. Or, même si lors d'une orientation importante (passage du primaire au secondaire, choix de la spécialisation, etc.) de telles concertations ont lieu dans la majorité des cas, il n'existe souvent pas de dialogue véritable au cours d'une année scolaire normale.

Cela est dû entre autres à l'absence d'une responsabilisation des élèves, fait illustré notamment par droits et devoirs très vagues des délégués de classe qui dans la plupart des cas jouent plutôt les secrétaires administratifs que les porte-voix de leurs collègues auprès des enseignants et de la direction. De même, il n'existe souvent pas d'interaction entre les élèves (respectivement les délégués de classe) et les comités d'élèves, chargés de représenter leurs collègues au Conseil d'éducation de leur établissement (si un tel Conseil existe) et à la CNEL. Par conséquent, la CNEL est d'avis qu'il faudrait viser une responsabilisation conséquente des élèves dès la classe de 7^e, ce qui d'une part contribuera à résoudre des problèmes de communication, d'autre part fera participer les élèves au fonctionnement d'organes représentatifs.

Est-ce que la formation, respectivement la formation continue des enseignants doit être modifiée?

Etant donné que la formation d'un enseignant comporte aussi bien un volet de compétences scientifiques qu'un volet de compétences pédagogiques, l'Etat se doit d'encourager les futurs enseignants de suivre une formation aussi complète que possible. Les examens d'admission et les stages doivent être adaptés à ces exigences.

Quant à la formation continue, il s'avère indispensable de la rendre plus attractive afin d'encourager les enseignants à s'adapter aux exigences scientifiques et pédagogiques actuelles. Il faudrait éventuellement se poser la question d'une formation continue partiellement obligatoire.

7. *Les pays scandinaves comme la Finlande ont eu des résultats excellents. S'avère-t-il opportun d'analyser leurs méthodes d'apprentissage et leurs programmes?*

Sans aucun doute est-il important d'analyser les systèmes éducatifs des pays comme la Finlande afin de mieux situer nos propres faiblesses et d'élaborer des méthodes à y remédier.

Ainsi, le système finlandais (qui est d'ailleurs beaucoup mieux adapté à nos problèmes que par exemple le système japonais, très élitiste) comporte de nombreux éléments très intéressants, dont le plus frappant est l'existence d'un *tronc commun* dans l'enseignement secondaire jusqu'à l'âge de 16 ans (notons que les Finlandais font leur baccalauréat à l'âge de 19 ans). Ce système est d'autant plus attrayant pour l'enseignement au Luxembourg qu'il permet de remédier aux différents clivages de notre système en prônant la cohabitation au sein d'un même établissement plutôt que la séparation en plusieurs régimes.

Etant donné qu'un tel *tronc commun* (comme on en a fait l'expérience dans les années 1970 à Dudelange et à Pétange) se fonderait plutôt sur une différenciation à plusieurs niveaux (A, B, C) pour chaque branche que sur une différenciation générale, cela rendrait possible aux élèves de mieux avancer dans leur parcours scolaire: ainsi un échec en maths, section A, se solderait par un passage en section B (avec possibilité de retour en A), et non plus forcément par un redoublement. De même, la constitution dans certaines branches d'une section A1 permettrait aux élèves doués d'avancer à un rythme plus exigeant et plus rapide.

Notons aussi que certaines branches (comme par exemple l'éducation physique ou l'éducation artistique) seraient communes à tous les niveaux.

8. *Quelles sont les mesures à prendre à court terme, pour adapter notre système scolaire aux exigences de l'OCDE?*

Tout en insistant sur le fait qu'il ne s'agit pas de se plier aveuglément aux exigences de l'OCDE, mais plutôt de créer un système scolaire égalitaire et efficace avec des diplômés valables aussi bien auprès des universités que sur le marché de l'emploi, la CNEI est d'avis qu'il faudrait agir progressivement, avec des objectifs fixes. Il importe d'élaborer de façon rapide, mais concertée, un système éducatif bien adapté aux spécificités de notre pays et orienté vers les exigences internationales. Or cela n'est possible qu'au moyen d'une augmentation *considérable* du budget réservé à l'Éducation nationale.

Combien de temps faudra-t-il envisager pour que les modifications apportées au système scolaire aient l'effet voulu?

L'élaboration de la réforme importante dont notre système éducatif a sans aucun doute besoin pourrait passer par des projets-pilotes (*tronc commun*, etc.), ayant pour but de vérifier l'efficacité des mesures envisagées et de déterminer les avantages et les désavantages du nouveau système. L'ampleur de la réforme décidera des difficultés d'adaptation – le passage effectif et total d'un système à l'autre n'est certainement pas à réaliser au cours de la présente période de législation.

Doit-on organiser un contrôle de qualité de notre enseignement?

Vu les indéniables problèmes de qualité de notre enseignement, de tels contrôles sont indispensables à une amélioration du système, respectivement à son remplacement par un autre système.

Ainsi serait-il important d'avoir plus d'interaction entre les systèmes éducatifs des différents pays de l'Union Européenne ou d'autres États, ce qui permettrait une évolution commune plus cohérente, tout en respectant les particularités et les besoins spécifiques de chaque pays.

Quant au contrôle de qualité au niveau national, il serait intéressant de mener un débat sur un éventuel inspectorat pour l'ES-EST.

La CNEI s'oppose cependant catégoriquement aux pratiques peu constructives consistant à encourager une concurrence entre les différents établissements: une telle attitude menacerait l'idée d'une école publique et égalitaire, tout en provoquant une répartition inégale de la population scolaire.

*

**PRISE DE POSITION DE LA FEDERATION DES ASSOCIATIONS
DES PARENTS D'ELEVES DU LUXEMBOURG (FAPEL)**

(19.3.2002)

**Statement zum Hearing der Chambre des Députés
am 8. und 9. April 2002 zu den Ergebnissen der PISA-Studie
zur Verteilung an die Teilnehmer des Hearings**

(vertreten durch Franz Schleiser)

1. Allgemeine Bemerkungen zur Erziehungspolitik
 - a) Schule als angenehmer Ort für die Schüler
 - b) Erziehungsziel definieren
 - c) Demokratische Partizipation der Beteiligten
2. Spezielle Bemerkungen zu von der Commission de l'Éducation nationale aufgeworfenen Fragen.
Vorstellung einiger die Fragen betreffenden Statistiken.

Eine Zusammenstellung der Vorschläge der FAPEL, findet sich in Anhang 1. „D'une école centrée sur les programmes vers une école centrée sur l'élève“.

In Anhang 2 „Knowledge and Skills for Life“ finden sich einige interessante Ergebnisse der OECD-Verantwortlichen, die nicht im nationalen Bericht aufgegriffen wurden mit Hinweise zu möglichen erziehungspolitischen Maßnahmen.

*

ANHANG 1

CONFERENCE DE PRESSE

du 13 décembre 2001

D'UNE ECOLE CENTREE SUR LES PROGRAMMES VERS UNE ECOLE CENTREE SUR L'ELEVE

Réflexions de la Fédération des Associations de
Parents d'Élèves du Luxembourg

TABLE DES MATIERES:

1. Introduction
2. Une école de la réussite pour tous
 - Différencier les structures et repenser l'organisation scolaire
 - Différencier les programmes et les contenus
 - Différencier les méthodes
 - Différencier l'évaluation
 - Formation initiale et continue et la tâche des enseignants
3. Les réactions de la FAPEL à divers projets du ministère et à des sujets scolaires d'actualité
 - 1.1. Relation Ecole/Parents
 - 1.2. Enseignement primaire
 - Les devoirs à domicile
 - Temps et rythmes scolaires
 - Apprentissage des langues (mémorisation des vocables)
 - Les lacunes
 - 1.3. Enseignement postprimaire
 - Temps scolaire/horaire aménagé
 - Réforme du cycle supérieur de l'enseignement secondaire
 - Enseignement religieux et éducation morale et sociale
 - 1.4. Structures d'accueil au niveau communal

*

INTRODUCTION

L'éducation et la formation des jeunes représentent les missions les plus importantes d'une société qui veut maintenir les bases de son existence et de sa prolifération.

La famille et l'école sont les premières structures concernées par ces missions.

En tant que fédération des associations de parents d'élèves, nous rappelons qu'il appartient dans un premier temps aux parents d'éduquer leur enfant, et de veiller à prendre leur responsabilité dans cette mission d'éducation, quelque soit le développement des modes de vie et de travail en société.

C'est aux parents de faire découvrir à leur enfant certaines valeurs et attitudes telles que le respect des autres, la prise de responsabilité et le sens du devoir envers soi et envers les autres. Et il appartient entre autres aux parents d'amener leur enfant à prendre au sérieux les apprentissages à faire à l'école et en dehors de l'école, tout en l'encourageant et en lui fournissant leur soutien dans le cadre de leur possibilité.

Mais l'école – à considérer comme structure complémentaire de la famille dans ces missions d'éducation et de formation – a également un rôle à assumer.

Nous attendons de l'école qu'elle prenne au sérieux ses élèves et qu'elle se centre sur leur développement et sur leur apprentissage, par un enseignement tenant compte de leur individualité, de leur contexte socioculturel et socio-économique.

Il va sans dire que le dialogue et la concertation entre la famille et l'école constitueront les facteurs-clés de la réussite.

*

1. „UNE ECOLE DE LA REUSSITE POUR TOUS“

Malgré de louables déclarations d'intention officielles, notre école est encore bien loin d'être une école de la réussite pour tous les élèves.

Il faut dire qu'un tel objectif est très ambitieux, que son atteinte nécessitera un changement de paradigme, donc de culture d'enseignement, et que la mise en place des conditions nécessaires rencontrera de multiples résistances. De toute façon, cet objectif ne saurait être atteint qu'à moyen terme parce qu'il met en cause le fonctionnement même de notre école pris dans son ensemble.

Toutefois, la prise de décisions politiques, nécessitant un certain courage, politique et engageant le gouvernement entier (actuel et à venir) ainsi que d'autres instances politiques, sera nécessaire dès maintenant pour démarrer le processus de changement.

Nous sommes d'avis qu'il est nécessaire de démarrer au plus tôt cet énorme chantier, un long travail qui ne pourra se faire que par étapes successives, et de mettre par conséquent en place dès à présent les conditions pour la faisabilité des réformes qui s'imposent.

La réalisation d'une école de la réussite pour tous implique des changements importants dans les dimensions centrales de notre système scolaire, favorisant peu à peu un **changement de mentalité et d'état d'esprit** chez les partenaires concernés:

Changements au niveau des structures et de l'organisation scolaires

Changements au niveau des programmes et des contenus

Changements au niveau des méthodes

Changements au niveau de l'évaluation des élèves

Repenser la formation initiale, la formation continue et la tâche des enseignants

L'objectif ambitieux à atteindre consiste à **transformer nos écoles de façon à aider chaque élève à développer au mieux toutes ses capacités**. Il s'agit de permettre à chacun d'accéder au stade d'adulte compétent et responsable capable de faire sa place dans le monde du travail et dans la société.

Un tel objectif ne saurait être atteint qu'à condition d'adapter de notre mieux nos écoles à l'individualité de tous les enfants qui les fréquentent. A la place d'un menu largement identique pour tous, il faudra fortement DIFFERENCIER L'ENSEIGNEMENT, et ceci à travers les quatre niveaux mentionnés plus haut.

Nous parlerons d'une „**école centrée sur l'apprenant**“ et non seulement „centrée sur les programmes et les disciplines“. Sa finalité ne sera pas „d'accomplir ou de terminer des programmes“, mais „d'aider les élèves à acquérir des compétences et à assimiler des connaissances“.

C'est là que se situera le changement de paradigme.

Différencier les structures et repenser l'organisation scolaire

Les structures et l'organisation de l'enseignement sont rigides et ne permettent pas une prise en compte des besoins des différents élèves. La structuration de l'enseignement se fait en année d'études. Quant à son organisation, celle-ci se construit exclusivement sur la définition de disciplines (branches), réparties en leçons sur différentes années d'études selon une grille horaire. (Souvent, ce ne sont que le nombre et la répartition de ces nombres de leçons par année qui sont discutés lors des travaux de „réformes“; cf. réforme du cycle supérieur en enseignement secondaire.)

Tous les élèves d'une même année d'études doivent dès lors assimiler les mêmes matières dans un même laps de temps („année“ d'études). Les leçons se succèdent à un rythme essoufflant surtout dans l'enseignement postprimaire; avec la généralisation progressive de l'horaire aménagé au postprimaire et

avec la réduction des leçons hebdomadaires en primaire, la compression du temps scolaire ne fait qu'aggraver les conditions d'apprentissage à l'école.

Le nombre d'enseignants auxquels doit „s'adapter“ l'élève croît d'une façon brutale lors du passage de l'enseignement primaire à l'enseignement postprimaire. De leur côté, les enseignants, qui souvent ne sont considérés qu'en tant qu'experts d'une seule discipline, voient leur tâche hebdomadaire („leçons“) d'enseignement répartie sur plusieurs classes et ils sont ainsi confrontés à une quantité irraisonnable d'élèves qu'ils n'arrivent pas à suivre individuellement. L'organisation scolaire au postprimaire (et aussi de plus en plus souvent dans les écoles primaires à grands effectifs) se fait en sorte que les enseignants sont condamnés à un travail solitaire, leur „tâche“ ne définit aucun temps de concertation.

De tout ceci résulte un manque de suivi, d'évaluation et d'orientation individuelles et concertées des élèves, et des mesures telles que le redoublement ou le „déclassement“ des élèves dans une filière moins exigeante ne sont la plupart du temps qu'un pis-aller.

Nous suggérons comme mesures dans la perspective d'une école de réussite pour tous:

– **Au niveau des structures:**

- Créer des *cycles d'apprentissage* (remplaçant les „années“ d'études) au degré inférieur de l'enseignement primaire.

Une telle mesure devrait fortement réduire le redoublement de classe et aider les élèves étrangers et les élèves plus faibles à mieux atteindre les compétences de base essentielles pour leur carrière scolaire ultérieure.

- Mettre à l'essai un *système modulaire au cycle inférieur de l'enseignement postprimaire*, ceci en vue de mieux prendre en compte les grandes différences de compétence des élèves dans les différentes branches et leur rythme de travail individuel.

Un tel système modulaire pourrait même être mis à l'épreuve dès le degré supérieur de l'enseignement primaire.

- Dans ce même ordre d'idées, et à l'instar du système finlandais, nous invitons à penser un *cycle de formation et d'orientation commun de 3 ans après l'école primaire*, ne faisant pas la distinction entre „classique“ et „technique“. Une orientation vers une filière professionnelle ou générale (menant vers le „bac“) pourrait se faire après la neuvième année d'études (élèves âgés au moins de 15 ans, mieux à même de faire un choix).

– **Au niveau de l'organisation:**

- Prévoir – surtout au niveau de l'enseignement primaire et au niveau du cycle inférieur de l'enseignement postprimaire – un *regroupement de classes parallèles* (deux à trois), pris en charge par des *pools d'enseignants* chacun chargé de l'enseignement dans au moins deux disciplines dans un *groupe-classes* (teamteaching, déjà à l'essai dans différentes classes en primaire et à propager dans toutes les écoles). Cette forme d'organisation permet de réduire le nombre d'élèves par enseignant et vice versa, ce qui facilite l'établissement de relations entre élèves et enseignants ainsi que la concertation entre enseignants. Le suivi individuel de l'élève s'en trouve mieux assuré.

Il s'agira ainsi de préconiser également un *enseignement interdisciplinaire* („fächerübergreifender Unterricht“).

- Introduire l'enseignement par blocs de matières (un bloc de deux leçons successives réservées à une seule et même branche/matière).

Le *projet de loi organique relative à l'organisation des établissements de l'enseignement postprimaire* devrait tenir compte de ces aspects.

Différencier les programmes et les contenus

Les programmes surchargés et unitaires pour tous les élèves sont responsables d'une partie importante des échecs dans nos écoles. *Sans une réforme profonde de nos programmes, une école du succès nous semble difficilement réalisable.*

Nous proposons comme mesures dans cette perspective:

- *Définir d'urgence* et de façon non équivoque *les compétences de base pour les différents niveaux de notre enseignement*. Ces compétences de base doivent être telles qu'elles peuvent être atteintes par la

grande majorité des élèves, et elles doivent leur permettre de suivre sans problèmes l'enseignement au niveau suivant.

- *Adapter les programmes* en fonction des compétences de base.
Cela veut dire: définir clairement dans les programmes les objectifs et les matières relatifs aux compétences de base et ceux qui sont complémentaires.
- *Développer des livres scolaires adaptés à ce modèle.*
Dans les livres scolaires, les matières relatives à ces compétences de base doivent être clairement marquées, et les exigences au niveau des tests doivent être limitées à ces matières.
- Il va sans dire que *les élèves forts ne doivent pas être freinés* dans leur développement par un enseignement qui se limiterait à ces compétences de base: *ils devront être, plus qu'à l'heure actuelle, stimulés*, et le programme et les livres scolaires doivent prévoir des matières supplémentaires, mais qui ne feront pas l'objet de l'évaluation commune des élèves. Ce sera là un aspect indispensable de la différenciation de l'enseignement.
- L'objection qu'une telle différenciation conduira à un „nivellement vers le bas“ est compréhensible, mais non justifiée. *L'objectif d'un enseignement différencié, c'est d'aider tous les élèves à atteindre leur maximum sans vouer une partie importante des élèves à l'échec et sans contraindre une autre partie des enfants à s'ennuyer en classe. Bien comprise, la différenciation est dans l'intérêt de tous les élèves*, qu'ils soient forts ou faibles, étrangers ou luxembourgeois et quel que soit leur milieu socio-économique.

Ajoutons que, dans un enseignement axé sur la différenciation, les *mesures d'appui* pour les élèves à difficultés d'apprentissage seraient *intégrées d'office dans les cours normaux et l'appui personnalisé serait l'affaire de tous les enseignants*.

Ceci permettrait de réduire considérablement les cours d'appui qui se multiplient depuis quelques années et qui souvent sont d'une efficacité douteuse (les „appuis payants“ à domicile se multiplient également et contribuent à la reproduction des inégalités sociales ...).

- En ce qui concerne l'apprentissage de langues, nous constatons qu'une *partie importante des élèves étrangers n'atteignent pas en allemand les compétences des enfants luxembourgeois* (et ne peuvent pas les atteindre) *et par là même échouent dans notre système scolaire*.

Voilà pourquoi, nous sommes d'avis qu'il est nécessaire de *trouver une solution plus équitable pour l'enseignement des langues et l'évaluation des compétences langagières des élèves*. Une possibilité serait d'envisager un système où les *élèves pourraient faire le choix entre une première et une deuxième langue* – les programmes, l'enseignement, les méthodes de travail et l'évaluation devraient être adaptés à ce choix.

Il faudrait évidemment préciser les détails d'un tel système et garantir primo qu'il soit réalisable et secundo qu'il n'entraîne pas de désavantages systématiques pour une partie des élèves.

Nous sommes d'avis qu'une *méthode unique d'apprentissage de l'allemand ne saurait être adaptée à la fois aux élèves luxembourgeois et aux élèves étrangers*. Afin de leur permettre de se familiariser avec cette nouvelle langue, *les élèves étrangers doivent avoir la possibilité d'apprendre l'allemand comme langue étrangère*, et cela dans des cours qui, pour cette branche, fonctionneront en différenciation externe et en petit groupe au moins pour une partie du temps.

- Il est évident que *pour les différentes filières de l'enseignement secondaire et en fonction du bien-fondé des exigences, des seuils de compétence minima seront définis* également pour les langues – le système modulaire (possible dès la cinquième année primaire – v. plus haut) permettra en principe aux élèves de se qualifier pour la filière choisie. Cela peut évidemment impliquer une durée plus longue de la scolarité.
- Il est *indispensable de coordonner les programmes et les contenus des enseignements primaire et postprimaire*.

Différencier les méthodes

Les méthodes d'enseignement dans nos écoles restent très traditionnelles. Les élèves suivent très souvent de façon passive un cours magistral strictement défini par les programmes et les manuels scolaires. Il y a peu de place pour une responsabilisation des élèves, pour un travail actif et indépendant ou des activités de groupe.

Il y a un large éventail de méthodes rendant possible une différenciation interne de l'enseignement. Ces méthodes sont connues – encore faut-il les utiliser. Beaucoup d'enseignants se plaignent de ne pas avoir été familiarisés avec ces méthodes lors de leur formation et par conséquent de ne pas y être compétents. Bien qu'on puisse s'attendre à ce que les enseignants – en tant que professionnels de la pédagogie – soient à même de s'adapter aux élèves de leurs classes.

Un changement de méthodes ne saurait bien sûr pas être atteint par des recommandations et des exportations émanant du ministère, ou par le biais de quelques projets pilotes à divers endroits du pays.

Il faut, par décision politique, mettre en place les conditions permettant une application plus générale de méthodes qui ont fait leur preuve.

Il s'agira de **promouvoir** ainsi une **autre façon de penser l'enseignement**. C'est ici que la formation initiale et continuée des enseignants a sa place (v. plus bas).

Différencier l'évaluation

L'évaluation des élèves est certainement aux yeux des élèves, de leurs parents et de la plupart des enseignants l'élément crucial de l'école.

Une différenciation sérieuse dans ce domaine n'est possible que si on repense en profondeur les pratiques d'évaluation dans nos écoles.

Actuellement, celle-ci reste très fortement axée sur la sélection et sur la classification à partir d'un contrôle des acquis (ou plutôt des non-acquis), mais elle ne renseigne pas explicitement sur le processus et les difficultés d'apprentissage.

Nous proposons comme mesures dans la perspective d'une école de la réussite:

- De façon générale, il faudra *développer dans nos écoles une autre culture d'évaluation*. Au lieu d'être avant tout un instrument de sélection, l'évaluation dans nos écoles devra devenir *plus formative*, devenir principalement un instrument de *feedback et de régulation*. Elle devra en premier lieu aider tous les élèves à mieux se situer et elle doit mieux les orienter dans leur progression scolaire (analyser les difficultés d'apprentissage de chaque élève par rapport aux différents objectifs de l'enseignement et rechercher des modes de remédiation individualisés).
- Il faudra *repenser sérieusement notre système d'épreuves et de cotation* – les problèmes et les injustices qui y sont inhérents sont flagrants et paraissent insolubles sans une modification fondamentale de tout notre système d'évaluation.

Les notes doivent être argumentées et rendues plus explicites afin d'augmenter leur valeur formative. En plus, au lieu de se centrer exclusivement sur ce que l'élève ne sait pas, il faudra lui certifier d'avantage ses acquis.

- *Un modèle unitaire d'évaluation pour tous les élèves* ne fait pas de sens dans un enseignement différencié: une évaluation unitaire ne peut valoir *que pour les compétences de base* égales pour tous. Au-delà de ces compétences fondamentales, il faudra *certifier à chaque élève les compétences spécifiques qu'il a acquises*. Cette mesure facilitera l'orientation de l'élève.
- *Un moyen privilégié d'une évaluation différenciée est le portfolio*: il s'agit d'un choix de documents et de matériaux que l'élève a produits et qui est destiné à fournir des informations concrètes et variées sur ses compétences et ses difficultés.
- Une autre solution sera de *développer* au niveau national *des grilles d'évaluation différenciées (et critériées) pour les différentes branches et les différents niveaux*. Ces grilles d'évaluation remplaceront progressivement l'évaluation traditionnelle par points du bulletin (notons que dans le système scolaire finlandais, une évaluation cotée n'est pas obligatoire jusqu'à la 7^{ème} année d'études).
- *Au degré inférieur de l'école primaire ces grilles d'évaluation remplaceront les bulletins traditionnels au cours des cinq années à venir*.
- *Au degré supérieur de l'enseignement primaire et lors du passage vers l'enseignement postprimaire, les élèves et leurs parents devront être impliqués encore davantage dans les délibérations et les décisions d'orientation*.
- *Dans l'enseignement postprimaire, il est nécessaire de remplacer progressivement la „culture de sélection“ par une orientation outillée et négociée avec les partenaires scolaires, ceci afin d'aider tous les élèves à s'orienter selon leurs aptitudes et leurs préférences*.

Formation initiale et continue, tâche des enseignants

Une des raisons majeures du manque de différenciation explicite dans nos écoles, c'est certainement le manque de formation adéquate des enseignants à la fois au niveau primaire et au niveau secondaire. Malgré certaines réformes, ces formations restent largement traditionnelles, centrées sur les branches et l'enseignement magistral. Elles donnent à l'enseignant et au futur enseignant un répertoire méthodique souvent très pauvre et en même temps très peu d'orientations concrètes pour une école de la réussite. S'y ajoute évidemment le fait que la réalité et le terrain scolaires ne fournissent pas les conditions requises pour la mise en oeuvre du répertoire méthodique acquis.

Une politique qui prend l'intégration de tous les élèves au sérieux devra veiller à ce que la formation initiale et continuée des enseignants les prépare au mieux à leur mission dans cette future école de la réussite.

S'il y a bien accord de principe sur la nécessité de réformer la formation des enseignants, il faudra veiller à ce que les réformes envisagées aillent dans la direction d'une *professionnalisation des enseignants au niveau de la pratique sur le terrain* (qui doit fournir les conditions de faisabilité). Une focalisation exclusive sur des diplômes universitaires n'en est pas nécessairement la garantie.

Les enseignants devraient en premier lieu se comprendre non comme spécialistes d'une matière ou comme détenteurs et transmetteurs de savoir, mais comme spécialistes en pédagogie appliquée.

Ainsi, des *plages de concertation, de mise en discussion et en comparaison de pratiques pédagogiques* entre enseignants devront être prévues.

Il va de soi que la *tâche de l'enseignant* est à repenser dans un dialogue avec les organisations professionnelles à vocation syndicale et non syndicale. La *définition de cette tâche* ne doit plus s'exprimer uniquement en un nombre de leçons hebdomadaires d'enseignement, mais elle devra aussi tenir compte du suivi pédagogique à assurer à l'élève et d'un temps de rencontre entre enseignants ainsi qu'avec les parents.

A l'heure actuelle des mesures partielles ont été introduites, nous regrettons néanmoins l'absence d'un plan d'action structuré et de plus grande ampleur, assurant une continuité dans la mise en pratique plus étendue d'innovations pédagogiques. Des décisions politiques doivent assurer la mise en place des conditions nécessaires à la réalisation de mesures telles que décrites ci-dessus.

*

2. LES REACTIONS DE LA FAPEL A DIVERS PROJETS DU MINISTERE ET A DES SUJETS SCOLAIRES D'ACTUALITE

Ces réactions découlent des considérations décrites dans la première partie.

1.1. Relation école/parents

Dans le dossier de presse du ministère à l'occasion de la rentrée scolaire un alinéa est réservé aux relations école-famille.

„Il est prévu de donner au partenariat scolaire une base légale dans le cadre de la réforme de l'enseignement primaire. Les parents y sont reconnus comme premiers responsables de l'éducation de l'enfant; l'école se charge de participer à cette éducation. Cela implique des obligations de part et d'autre, comme par exemple, l'obligation pour l'école d'informer et de conseiller les parents. En ce qui concerne les parents, il y est retenu par exemple que les parents ont l'obligation de respecter l'autorité de l'enseignant en matière d'enseignement et qu'ils ont l'obligation d'assister aux réunions d'informations auxquelles ils sont invités.“

La FAPEL ne cesse de rappeler qu'une responsabilité majeure incombe à la famille en matière d'éducation et que la tâche de formation relève de la responsabilité de l'école. Nous sommes également conscients de la nécessité d'une complémentarité de la famille et de l'école dans le travail éducatif et formatif à fournir. Parents et enseignants doivent servir de modèles dans l'adhésion à des valeurs et dans le développement d'attitudes (acquisition d'un sens du devoir, de responsabilité envers soi-même et les autres, respect de l'autre, tolérance et solidarité ...). C'est pourquoi, nous préconisons une concertation

et une collaboration étroite entre école et famille – mais pour cela une culture de dialogue entre enseignants et parents devra se développer.

Nous n'ignorons pas les faiblesses du partenariat actuel. L'école n'est certainement pas un lieu convivial pour les parents lorsqu'il s'agit d'obtenir des informations directes de la part des enseignants ou d'y faire des démarches.

L'information concernant les progrès scolaires de leurs enfants n'est pas structurée et détaillée de façon à permettre aux parents d'engager en temps opportun des mesures d'appui. En effet, rappelons que les notes obtenues ne reflètent qu'un bilan des performances et des acquis (ou plutôt des non-acquis) et ne renseignent pas explicitement sur le processus et les difficultés d'apprentissage.

Les parents ont traditionnellement été tenus à l'écart de l'école au point que cela représente aujourd'hui un obstacle non négligeable dans l'élaboration d'un partenariat. Les enseignants ne manifestent pas tous l'ouverture nécessaire pour faciliter une prise de contact aux parents.

Il en découle une certaine réserve des parents vis-à-vis de l'école ainsi que de l'école vis-à-vis des parents. Souvent les enseignants ne contactent les parents que lorsque la situation s'est dégradée au point d'être irréversible. Cela vaut également pour les parents.

Afin de remédier à cette situation, il faudra impliquer les parents dans le travail éducatif en les encourageant à assumer avec une nouvelle assurance leur responsabilité éducative fondamentale.

- Développer une culture de confiance et de dialogue entre parents et école
- Développer des structures de contact formel et informel permanentes entre les parents et les enseignants
- Prévoir une information détaillée et régulière des parents sur le développement de leurs enfants et de la vie scolaire.

Dans le cadre de la loi scolaire de 1912 et de la loi organique relative à l'organisation des établissements de l'enseignement postprimaire envisagée:

- Respecter les structures (Ape, Fédération) existantes
- Solliciter les Associations de Parents d'Elèves et leur Fédération lors des élections de parents pour la Commission scolaire (primaire) et les Comités de parents (postprimaire)
- Associer les parents et leurs représentants à toutes les décisions qui les concernent au niveau de l'école et de l'enseignement.

Qui dit partenariat, devra y penser à tous les niveaux:

- Au niveau de la classe
- Au niveau de l'école
- Au niveau national.

1.2. Enseignement primaire

Les devoirs à domicile

Madame le Ministre vient de souligner dans différentes circulaires à l'adresse des enseignants de l'enseignement primaire que les devoirs à domicile devront reprendre une part importante dans l'enseignement.

Ces remarques relatives aux devoirs à domicile nous paraissent assez ambiguës. Nous sommes d'avis que *les apprentissages de base (assimilation et compréhension des matières, acquisition de compétences) doivent se faire à l'école, et que l'enseignement ne peut être relégué aux parents.*

En effet, le temps d'enseignement n'a fait que diminuer dans les dernières décennies; alors que jusqu'à présent, ni les programmes, ni les méthodes d'enseignement n'ont connu une adaptation correspondante tenant compte de cette compression du temps scolaire. Parallèlement, de nouvelles branches ont été introduites alourdissant davantage la quantité de matière à assimiler. C'est ainsi qu'au fil du temps, la responsabilité de l'enseignement pour une bonne partie des connaissances obligatoires se retrouve de plus en plus transférée de l'école vers les foyers, endommageant sérieusement la qualité de vie de l'ensemble de la famille. Ne s'agit-il pas ici du début d'un mouvement risquant de déresponsabiliser l'école face à sa mission pédagogique et éducative?

Nous ne nions pas l'utilité des devoirs à domicile dans certaines situations (compris en tant qu'exercices d'application et d'approfondissement supplémentaires des apprentissages faits à l'école) et dans des cas spécifiques, il faut relever les difficultés que rencontrent beaucoup d'enfants à les faire, et cela à la fois à cause de leur volume et de leur degré de difficulté. En effet lorsqu'il s'agit de matières très souvent mal comprises et non assimilées dans les cours, leur enseignement se retrouve à ce moment-là relégué aux parents, l'école se déchargeant ainsi d'une part de sa responsabilité.

Pour bon nombre d'enfants et de parents, les devoirs à domicile deviennent ainsi un véritable fléau et reproduisent des inégalités sociales pour les enfants ne pouvant trouver l'aide requise dans leur famille. Nous pensons qu'il faudrait tout mettre en oeuvre pour *adapter la nécessité des devoirs à domicile aux capacités des enfants et des parents (égalité des chances par la différenciation)*.

C'est pourquoi, la recommandation actuelle de Madame le Ministre à propos des devoirs nous paraît bien trop superficielle lorsqu'elle se limite au seul critère „raisonnable“. Les stipulations de la circulaire du 21 avril 1994 étaient bien plus précises et plus contraignantes, à savoir:

„Les devoirs à domicile ne devront être une corvée ni pour les élèves ni pour les parents. Ils seront soigneusement préparés en classe et leur volume sera réduit au strict minimum nécessaire; le rôle des parents se limitera à la surveillance et au contrôle.

Le temps réclamé pour la confection des devoirs et pour la préparation des leçons journalières ne devra en aucun cas dépasser une demi-heure pour le degré inférieur, trois quarts d'heure pour le degré moyen, une heure pour le degré supérieur.

Je tiens à rappeler qu'il n'y a pas lieu de donner des devoirs à domicile aux élèves le samedi ainsi que pour les vacances et congés scolaires.“

Il nous paraît nécessaire de réviser ces recommandations et de se donner en même temps les moyens de veiller à leur respect.

Remarquons aussi que le texte des circulaires actuelles ne mentionne la dispense de devoirs que pour les vacances. Nous nous demandons si le travail du week-end est implicitement souhaité et toléré. Il nous paraît impérieux de clarifier ces points et de donner des consignes plus explicites aux enseignants.

Nous demandons que les points mentionnés ci-dessous fassent l'objet d'une réflexion approfondie et d'une réalisation conséquente.

Au niveau des classes, il faudra prévoir:

- des informations claires et transparentes pour les parents quant à l'utilité, la fonction, l'envergure, le degré de difficulté des devoirs à domicile ainsi que de leur rôle dans la surveillance de ces devoirs;
- la distribution de l'horaire détaillé des cours aux parents en début d'année scolaire. En plus il faudra veiller à ce que les horaires soient respectés par les enseignants afin d'éviter aux enfants de surcharger leurs sacs à dos; (très souvent les élèves sont contraints de transporter dans leurs cartables l'ensemble de leurs livres et du matériel scolaire afin de répondre aux aléas des enseignements de matières).

Nous attendons de la part du ministère qu'il:

- crée les conditions nécessaires pour que chaque élève puisse faire au mieux les apprentissages à l'école, le processus d'apprentissage ne pouvant être transféré à domicile (cf. première partie);
- préconise un enseignement plus différencié et individualisé, en équipe pédagogique;
- adapte les programmes et les méthodes d'enseignement en tenant compte de la compression du temps scolaire;
- impose des consignes précises en ce qui concerne les devoirs à domicile et les devoirs en classe à l'adresse des enseignants;
- se donne les moyens de veiller au respect de l'application des consignes.

Temps et rythmes scolaires

Des critiques de sources non officielles provenant de tous bords quant aux modifications des temps scolaires se sont faites entendre pour des raisons multiples et variées.

Si bon nombre d'élèves (généralement les plus „aisés“ en apprentissage), de parents et d'enseignants saluent l'introduction du samedi libre parce qu'ils y voient une possibilité de détente supplémentaire résultant d'une diminution du temps passé à l'école, d'autres regrettent déjà le temps perdu pour abor-

der, ancrer, consolider ou développer certaines connaissances. D'autres encore dénoncent le calvaire que représente le surplus en devoirs à domicile qui ne sert en fait qu'à rattraper un apprentissage „inachevé“ à l'école. Pour ces derniers, les après-midi, les soirées et le week-end prolongé ne connaissent rien d'agréable et la vie en famille ne connaît aucune amélioration et encore moins d'harmonie. Cette école-là ne risque-t-elle pas en outre d'amplifier et de perpétuer les inégalités sociales existantes?

Le stress et la pression engendrés par le souci de ne pas pouvoir achever les programmes d'études s'ajoutent au tableau, accentuent l'insatisfaction d'un grand nombre d'enseignants et se transmettent à leurs élèves. Le surmenage des enfants – qui caractérisait déjà l'enseignement primaire luxembourgeois – s'accroît et le climat en classe s'en retrouve substantiellement dégradé.

Nous attendons toujours de la part du ministère qu'il fasse une évaluation sérieuse des rythmes scolaires.

Apprentissage des langues (mémorisation des vocables)

Dans la lettre circulaire de printemps, Madame le Ministre souligne:

„La mémorisation reste un exercice utile dans le domaine de construction d'aptitudes intellectuelles. Pour l'apprentissage de la langue, la traduction de vocables peut être utile, surtout pour les enfants moins doués.“

Il nous paraît dangereux de trop insister sur la nécessité de la mémorisation. En effet, l'apprentissage par coeur a une longue tradition souvent problématique dans nos écoles et est encore pratiqué à l'excès dans bien des classes.

En ce qui concerne l'apprentissage des vocables et de leur traduction, nous émettons nos doutes quant à l'efficacité d'une méthode qui se limiterait à un exercice de mémorisation comme seule et unique méthode d'apprentissage. D'ailleurs les manuels en vigueur aujourd'hui ne sont pas compatibles avec cette recommandation.

Dans ce contexte, la recommandation d'utiliser une langue véhiculaire au cours (sans généraliser et à titre de quelques heures par semaine) nous paraît être plus convenable dans ce sens que cette mesure „baigne“ les élèves dans une langue et les familiarise avec son maniement.

Les lacunes

Les recommandations ministérielles présentent des lacunes suivantes:

- Il n'y a aucune mention de la nécessité d'une coopération professionnelle entre les enseignants, indispensable à la continuité d'un réel encadrement de l'élève dans son parcours scolaire.
- Des mesures disciplinaires conséquentes dans les établissements ne sont pas prévues: les enseignants sont actuellement sans moyens légaux face aux comportements récalcitrants de certains élèves; de ce fait, le fonctionnement de l'enseignement et la sécurité dans les établissements sont gravement compromis.

1.3. Enseignement postprimaire

Temps scolaire/horaire aménagé

Cette année scolaire, la plupart des établissements de l'enseignement postprimaire ont introduit le „samedi libre“ en relation avec le modèle de „l'horaire aménagé“.

Les leçons se succèdent presque sans pause, 5 journées de 6 leçons dans l'enseignement classique et des journées de 7 à 8 leçons dans l'enseignement technique, avec une pause de midi variant entre 30 et 50 minutes, deviennent la règle générale.

Aucun temps n'est prévu pour les déplacements des professeurs entre les différentes leçons.

En plus, les directions des écoles sont obligées d'adapter les horaires des cours aux contraintes des transports scolaires, situation absurde qui compromet gravement le temps, l'organisation et, par conséquent, la qualité de l'enseignement.

Nous constatons d'autre part que bon nombre d'élèves arrivent en retard à l'école tous les matins. Ces retards, dus aux retards des bus scolaires, dérangent considérablement la première leçon et posent de réels problèmes lorsqu'un devoir scolaire est fixé pour cette leçon.

Le temps scolaire en général s'en trouve considérablement réduit et ne laisse guère de place à la mise en application de mesures de différenciation. L'établissement de relations sociales et pédagogiques devient quasi impossible.

Un épuisement des élèves se fait ressentir, et ils n'ont souvent pas assez d'énergie et de motivation pour la révision des cours ou pour effectuer des devoirs à domicile. Pour les plus faibles, l'apprentissage ne se fait plus à l'école, mais il est effectivement reporté à domicile (l'aide des parents est dès lors requise, mais ne peut pas toujours être assurée).

Nous proposons de repenser le temps et les rythmes scolaires aussi au niveau de l'enseignement post-primaire, en allant éventuellement dans le sens d'une école à plein temps (tel que proposé dans le modèle LYCOPA ou en partie en application au Lycée Aline-Mayrisch).

Réforme du cycle supérieur de l'enseignement secondaire

Nous saluons la prolongation de la durée des spécialisations et l'introduction d'une année de consolidation en 4^{ème}. Néanmoins, nous soulignons que le déplacement de branches entre années de formation et la modification de grilles horaires ne suffiront pas à améliorer la qualité de l'enseignement tant qu'une *révision de fond des programmes de cette année de consolidation, ainsi qu'en amont et en aval*, n'aura pas lieu, et tant que le *cadre nécessaire à une différenciation de l'enseignement* ne sera pas créé (structures, organisation, méthodes, évaluation ... cf. première partie).

De même, la *pratique des compensations ne prend sens que dans un tel cadre où l'élève en difficulté obtient l'aide individuelle requise pour combler ses lacunes* (analyse des difficultés d'apprentissage et proposition de mesures de remédiation). Faute de quoi il risque de perpétuer ses lacunes à travers toute sa scolarité. Que la note insuffisante requise soit portée de 25 à 27 pour pouvoir compenser, ne joue qu'un rôle très négligeable.

Enseignement religieux et éducation morale et sociale

Bien que nous soyons d'avis qu'une familiarisation avec des valeurs morales, sociales et civiques doit continuer à l'école, nous nous opposons strictement à l'abolition de la dispense des cours d'instruction religieuse et laïque. Cette mesure constitue une injustice envers les enfants à confession religieuse autre que catholique.

Les alternatives que nous proposons sont:

- soit l'introduction de cours d'instruction religieuse pour toutes les confessions
- soit une généralisation de l'éducation morale, sociale et civique pour tous les élèves, se référant aux valeurs des idéologies les plus répandues et les plus courantes.

La prise en compte d'une branche portant sur des valeurs morales et sociales lors des décisions de promotion (critères de promotion) ne risque non seulement de porter atteinte à la liberté de croyance et de conscience individuelle, mais elle nous paraît aussi incompréhensible, voire absurde: sur quoi portera l'évaluation d'une telle branche? Sur la reproduction ou l'application de valeurs morales, sociales et civiques?

1.4. Structures d'accueil au niveau communal

Les mutations importantes que connaît la vie familiale et sociale rendent la création de structures d'accueil inévitable:

- Le nombre croissant des parents engagés à deux dans la vie professionnelle
- L'augmentation du nombre de familles monoparentales et/ou issues d'autres pays
- Les parents débordés par les multiples exigences
- Et par conséquent l'augmentation constante d'enfants défavorisés.

Les objectifs poursuivis par ces structures sont:

- Un meilleur encadrement des enfants
- L'égalité des chances
- Une mesure visant à venir en aide aux familles.

Cependant il ne faudra pas sous-estimer les dangers et il s'agit d'éviter:

- Que les parents ne reportent leur responsabilité à ces structures
- Que l'école ne délègue une partie de ses tâches/obligations
- L'encadrement par un personnel non qualifié
- Qu'une distance ne se crée au sein des familles
- La pénalisation indirecte des enfants qui ne fréquentent pas ces structures.

En ce qui concerne la planification, il est impératif que les communes ne prennent aucune décision avant d'avoir consulté tous les partenaires (parents et enseignants).

Une évaluation sérieuse et régulière des besoins au niveau communal est indispensable.

Pour ce qui est du fonctionnement, il est jugé impératif de mettre en place une commission participative (comité de coordination) au niveau communal veillant à la réalisation et au respect des critères qualitatifs arrêtés au niveau national dans un document-cadre (législatif).

Une telle commission participative devrait être composée des représentants:

- du conseil communal;
- du personnel éducatif propre aux structures d'accueil;
- des parents;
- du personnel enseignant.

Il faudra éviter une gestion trop bureaucratique et prévoir une flexibilité maximale des structures.

Il s'agit de mettre l'accent sur une responsabilisation des parents, afin d'éviter que les structures d'accueil ne finissent par devenir pour certains un moyen pratique de faire garder leurs enfants. Une information sérieuse des parents pourra se faire en présentant régulièrement le programme des activités futures.

Une participation financière des parents en fonction de leur revenu est également à prévoir dans ce sens.

En conclusion, il faut retenir que l'élaboration d'un cadre législatif au niveau national est jugé indispensable. Il devra faire part intégrante de la réforme de la loi scolaire de 1912.

Ce cadre général devra fournir un concept de référence cohérent pour les structures d'accueil de qualité dont la création restera du ressort des communes.

Ce cadre devra fixer:

- Les critères qualitatifs;
- Le cadre de la gestion (privé ou conventionné);
- La composition de l'équipe éducative constituée d'un personnel qualifié;
- Les références de financement, y compris la contribution des parents échelonnée en fonction de leur revenu;
- Le rôle des parents (commission participative);
- Un programme d'activités et de services (cantines/transports).

*

ANHANG 2

*Le rapport „Knowledge and Skills for Life – First results from PISA 2000“
peut être consulté au Greffe de la Chambre des Députés.*

*

PRISE DE POSITION
de l'Association des Professeurs de l'Enseignement Secondaire
et Supérieur du Grand-Duché de Luxembourg (APESS)

DEPECHE DU REPRESENTANT DU BUREAU f.f.
de l'Association des Professeurs de l'Enseignement Secondaire
et Supérieur du Grand-Duché de Luxembourg au Secrétaire
de la Commission de l'Education Nationale, de la Formation
Professionnelle et des Sports
(29.3.2002)

Madame Cocard,

Veillez trouver ci-joint le papier de réflexion au sujet de l'étude PISA que la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports nous a priés de lui faire parvenir en amont de l'entrevue du 9 avril dans la Chambre des Députés.

Vous voudrez excuser le retard qu'a pris l'envoi de notre prise de position, retard dû au fait que la fin d'un trimestre comprimé constitue une période intense de stress.

Veillez agréer, Madame, l'expression de nos sentiments très distingués.

Pour le Bureau f.f. de l'APESS,
Carlo FELTEN

*

ETUDE PISA

**Questionnaire de la Commission de l'Education nationale,
de la Formation professionnelle et des Sports**

1. *Comment le test a-t-il été organisé dans les établissements scolaires?*

L'APESS n'ayant pas été contactée au préalable par les responsables du MENFS en ce qui concerne l'étude PISA, nous ne sommes pas au courant, en détail, de l'organisation du test dans les différents établissements scolaires.

Toujours est-il que nous avons recueilli un certain nombre de témoignages d'élèves et de professeurs impliqués qui nous permettent d'affirmer que l'organisation du test proprement dit, contrairement à celle de l'essai en 1999, a été fâcheusement prise à la légère: les élèves ignorant pratiquement tous le véritable enjeu de cette „composition“ qui „ne comptait pas“, dont les énoncés n'étaient pas seulement inhabituels, mais parfois confus, voire trompeurs (cf. annexe) se retrouvaient entassés dans une salle de fortune, peu ou prou surveillés, frustrés d'être nés trop tôt – les camarades de classe un peu plus âgés étant libres ...

Quel degré d'importance a été accordé à ce test tant par les enseignants que par les élèves?

A notre avis, on ne peut pas épargner aux autorités responsables le reproche

- a) que ni les enseignants, ni les élèves, ni les parents n'ont été suffisamment *informés* de l'impact international que revêt l'étude de l'OECD;
- b) qu'ils n'ont pas été efficacement *motivés et stimulés* pour participer avec le sérieux indispensable et une préparation psychologique minimale à une épreuve internationale d'une telle envergure. En effet, l'objectif essentiel de cette dernière n'est pas seulement l'évaluation externe des différents systèmes d'éducation des pays membres de l'OECD; en focalisant l'attention des médias sur un classement chiffré par nations, elle met également en jeu le *prestige national* des différents pays participants. (Cf. les réactions suffisantes, voire fielleuses dans certains pays ayant figuré parmi les „meilleurs“)

Or, nous pensons que pour ce qui est des conditions matérielles de ce test PISA, on aurait facilement pu et dû éviter ces fautes d'organisation, ces déficits d'information et ces failles de motiva-

tion dans un petit pays (où tous les élèves de quinze ans ont participé à l'épreuve et où le nombre restreint de lycées permet à la bureaucratie d'intervenir de manière rapide et rationnelle – ce qu'elle prouve chaque année lors du déroulement des examens de fin d'études. En tout cas, les réactions par après ont fourni la preuve que les résultats peu glorieux de nos élèves ont abîmé malencontreusement l'image de l'Education nationale de notre pays. Pis, ils ont contribué à mettre au pilori, en dépit des nombreux déficits bien connus et souvent déplorés de notre système scolaire, toute une tranche d'âge de jeunes élèves et toute une génération d'instituteurs et de professeurs qui ne méritent tout de même pas une condamnation aussi péremptoire, voire une exécution aussi radicale de la part d'une opinion publique infatuée.

2. La situation linguistique de notre pays a-t-elle eu une influence sur les résultats de l'étude PISA?

C'est une évidence et tous les intervenants s'accordent à la souligner et à y voir une des raisons essentielles du mauvais classement des élèves luxembourgeois, tous ... à l'exception des responsables nationaux et étrangers de ce fameux „Program for International Student Assessment“ de l'OECD. En effet, ces fonctionnaires, qui, sans doute, sont de bons théoriciens des sciences de l'éducation, prétendent disposer de critères neutres, scientifiquement établis et universellement applicables pour démontrer la fiabilité théorique de leurs épreuves PISA. Il est cependant fort à craindre qu'ils n'évoluent en vase clos, à l'écart des réalités pédagogiques existant sur le terrain, de sorte qu'ils ne tiennent pas assez compte de la situation linguistique très complexe d'un pays comme le Luxembourg. Nous sommes convaincus qu'une telle situation ne se laisse pas évaluer avec les mêmes étalons appliqués à des pays linguistiquement plus homogènes. Ainsi, il est inadmissible de négliger complètement notre bilinguisme, fondamental pour notre identité nationale et garanti par notre constitution. Même s'il s'est développé historiquement dans l'Europe des nations d'autrefois, il est et reste un défi permanent et incontournable dans la société multiculturelle et plurilingue de nos jours.

En effet, personne ne peut nier que, pour nos **enfants indigènes**, la langue maternelle étant le dialecte luxembourgeois, la scolarisation se fait dans **deux langues étrangères**, l'allemand d'abord, le français ensuite – ce qui n'est le cas nulle part ailleurs. Cette double stratégie linguistique, même si elle ne se pratique souvent que sur un niveau médiocre, représente, du point de vue culturel, professionnel, économique et pratique, un énorme avantage pour l'ensemble des citoyens luxembourgeois, avantage que leurs voisins unilingues de l'Allemagne et de la France, et notamment les ressortissants de la „Grande Région“, si souvent citée par nos politiciens, nous envient sans conteste.

D'autre part, il est tout aussi clair que l'alphabétisation dans deux langues plus ou moins étrangères cause de graves problèmes à l'école luxembourgeoise et impose beaucoup d'efforts et de contraintes à ses élèves.

Elle ralentit en tout état de cause leur progression, inhibant leurs facultés de compréhension (lecture) et d'expression (écriture) des deux langues, apprises quasi conjointement. Il est par conséquent hasardeux de vouloir comparer directement, à l'âge de 15 ans, à un stade encore prématuré de leur apprentissage linguistique, leurs compétences avec celles des élèves d'autres nations, examinés dans leur **langue maternelle**, à l'apprentissage de laquelle ils consacrent l'essentiel de leur temps scolaire. C'est pourtant cela que PISA exige.

En outre, il manque aux élèves luxembourgeois, pour apprendre aussi parfaitement l'allemand et le français comme leurs concurrents de ces pays-là apprennent leur langue maternelle, l'arrière-fond quotidien de la langue parlée dans la famille, dans la rue, à l'école, qui permet de se familiariser naturellement avec le vocabulaire standard, les structures grammaticales types et la prononciation correcte d'une langue que nos jeunes apprennent artificiellement et péniblement en classe.

Tous ces phénomènes sont archiconnus des enseignants luxembourgeois, depuis que Nic RIES, en 1911 déjà, les a décrits et étudiés dans son fameux *Essai d'une Psychologie du Peuple luxembourgeois*. Depuis, notre inévitable **bi- ou trilinguisme**, avantage et handicap en même temps, en tout cas épée à deux tranchants, a été tant de fois analysé et discuté qu'il est incompréhensible comment les organisateurs de l'étude PISA et surtout leurs conseillers luxembourgeois se permettent d'y passer outre sans en tenir compte tant dans la préparation que dans l'évaluation des épreuves imposées à nos jeunes de quinze ans dans le cadre de ce test, inadapté en grande partie à leur situation linguistique spéciale. La fameuse règle de „l'exception culturelle“, si souvent préconisée par la France et d'autres grands pays de l'Europe, ne jouerait-elle pas en faveur d'un petit pays comme le Luxembourg?

Et l'incompatibilité de l'étude PISA avec les réalités linguistiques babyloniennes de notre pays vaut a fortiori pour les **élèves d'origine étrangère**. Ils forment dans nos écoles – et cette situation aussi est unique et exceptionnelle en Europe – le tiers et parfois même la moitié des effectifs ... Or comment peut-on prétendre évaluer et comparer les compétences linguistiques de ces jeunes, dont la langue maternelle est le portugais ou le serbo-croate de leurs parents, mais que les épreuves PISA examinent en français ou en allemand, langues totalement étrangères pour eux qu'ils commencent seulement, avec beaucoup de difficultés et souvent sans grand succès, à apprendre dans les écoles luxembourgeoises? L'étude PISA a le mérite de confirmer à ce sujet ce qu'on savait déjà, mais elle n'offre pas non plus de remède miracle.

3. *Est-ce que l'étude PISA donne une image complète et fidèle des forces et faiblesses du système scolaire luxembourgeois? Est-il possible d'extrapoler les performances de la tranche d'âge de l'étude PISA vers les performances globales de notre système scolaire?*

De ce qui précède, il ressort que l'étude PISA met à jour quelques faiblesses du système scolaire luxembourgeois, mais qu'elle ne donne pas une image complète et fidèle des connaissances et des compétences de nos jeunes de 15 ans, parce qu'elle néglige totalement **les forces et les avantages** qu'offre depuis toujours et encore aujourd'hui notre système d'éducation plurilingue.

En effet, les connaissances de nos élèves dans leur seconde langue apprise en classe dès l'école primaire, que ce soit l'allemand ou le français, ne sont nullement prises en compte par les tests PISA, évaluant et comparant uniquement les compétences dans la langue maternelle. De plus, la majorité des élèves de l'école luxembourgeoise dispose déjà à l'âge de 15 ans de substantielles notions d'anglais, donc de connaissances d'une **troisième langue étrangère**, qui leur offrent les fondements pour se perfectionner par la suite (à l'école ou dans la profession) dans la langue de Shakespeare, aujourd'hui indispensable dans un monde globalisé anglophone. On ne trouve pas la moindre trace de ces compétences typiquement luxembourgeoises dans les statistiques de l'étude PISA, de sorte qu'elle n'offre pas une image complète de notre système scolaire et ne permet pas d'extrapoler les résultats des tests PISA vers les performances globales et finales de notre système d'éducation.

Au contraire, en mettant le doigt unilatéralement sur les décalages de qualification entre les élèves forts et faibles à l'intérieur de notre système scolaire, apparents surtout pour les enfants de nationalité non luxembourgeoise, elle passe sous silence les effets positifs de l'apprentissage de plusieurs langues (aussi du dialecte) dans l'école luxembourgeoise pour l'intégration de ces enfants dans la société de notre pays.

En dehors de ces objections qui mettent en question la validité des résultats comparatifs de l'étude PISA face à la particularité de la situation linguistique du Luxembourg, un syndicat de professeurs comme l'APESS, qui défend depuis près d'un siècle les intérêts d'un enseignement secondaire **humaniste** dans notre pays, ne peut pas cacher ses inquiétudes au sujet de la philosophie inhérente au programme PISA qui est, presque sans discussion ni contestation, acceptée par les autorités politiques, par le monde économique et par l'opinion publique comme le nouvel évangile pédagogique du 21^e siècle. Or, cette doctrine s'oppose plus ou moins ouvertement à l'esprit humaniste qui a toujours été à la base de l'éducation dans nos lycées classiques et techniques. Elle met l'accent non plus sur le savoir, mais sur le savoir-faire, non plus sur l'acquisition de connaissances plutôt théoriques, littéraires et scientifiques, mais de compétences pratiques et de techniques d'application. Or, cette nouvelle pédagogie n'est idéologiquement pas neutre, comme l'ont déjà souligné les collègues Foetz et Leytem dans une lettre à la rédaction du *Luxemburger Wort* du 16 février 2002. En effet, elle reflète l'esprit soi-disant néolibéral d'une économie mondiale globalisante, son objectif principal est l'instrumentalisation des facultés intellectuelles et manuelles des jeunes pour un monde du travail flexible et docile, dominé par une technocratie résolument utilitariste et pragmatique. A notre avis, l'école luxembourgeoise a d'autres finalités tout aussi valables à garantir, entre autres la transmission d'une culture générale et de valeurs humaines ainsi que la formation de citoyens émancipés, domaines dont la pédagogie PISA ne se préoccupe pas, du moins pas pour le moment.

4. *Quelles sont les mesures à envisager à la suite de l'étude PISA?*

Note préliminaire:

Nous sommes d'avis qu'il faut analyser l'étude PISA sans préjugés, mais dans un esprit critique. Il s'agit d'en dégager les déficiences y dénoncées de notre système scolaire, remédier au cas par cas aux faiblesses y signalées pour adapter notre école aux exigences du monde d'aujourd'hui. Mais il

faut se garder de céder, sous le choc des résultats PISA, à un actionnisme irréfléchi et ne pas bouleverser, par de pseudo-réformes éphémères, les points forts et les acquis irremplaçables de notre système éducatif.

Comme, par ailleurs, nous n'avons nullement la prétention de connaître les solutions miracles permettant de résoudre, comme par magie, les problèmes de l'enseignement luxembourgeois, nous nous limiterons à suggérer des pistes de réflexion à quelques-unes des questions soulevées par la Commission parlementaire.

- *Au vu de la situation linguistique spécifique de notre pays, faudra-t-il à l'avenir différencier entre les élèves d'origine luxembourgeoise et les élèves d'origine francophone?*

Les défenseurs d'un tel système doivent être conscients qu'une différenciation au niveau des écoles accentuera, infailliblement, l'éclatement de la société en groupes isolés et repliés sur eux-mêmes. Il est vrai aussi qu'une école publique pluriethnique ne peut fonctionner valablement que si les enfants et les adolescents venant chez nous et qui ne comprennent aucune des trois langues dont on se sert dans nos classes, suivent des cours linguistiques intensifs avant d'être scolarisés de façon régulière.

- *Comment faudra-t-il enseigner les langues: Doit-on se concentrer plus sur le vocabulaire et la grammaire, faut-il plus pousser l'expression libre et la communication?*

Notons, pour commencer, que l'alternative est mal posée: il n'y a pas d'expression libre sans un minimum de connaissances lexicales et grammaticales de même que l'enseignement de la grammaire ne peut pas être un but en soi, „libéré“ de son substrat morphologique. Il reste pourtant vrai qu'il faudra revoir nos méthodes et nos objectifs, en fonction des niveaux d'enseignement: ainsi, il nous semble qu'à l'école primaire les programmes sont trop ambitieux et qu'ils exigent trop de la majorité des élèves. Il faudrait insister beaucoup plus sur l'assimilation d'un savoir de base, acquis de façon systématique, au lieu d'effleurer les domaines les plus variés et de perdre son temps avec des explications oiseuses de termes et d'exceptions dépassant l'entendement des enfants.

Dans la division inférieure de l'enseignement postprimaire, PISA nous apprend que nos élèves ont perdu le goût de la lecture laquelle est, pour beaucoup (trop) d'entre eux, du „temps perdu“. Il s'agira donc, par une vaste campagne de sensibilisation, de leur redonner ce goût, de multiplier, en classe, les comptes rendus de livres, de provoquer des débats sur des textes et documents lus par tout un chacun, de soutenir leurs essais d'écriture dans des „ateliers de lecture“, ...

Ceci ne nous empêche pas de constater que la maîtrise de la langue écrite (et parlée) a connu, ces dernières années, un déclin qui ne peut pas laisser indifférent et qui nous semble lié, plus que probablement, au fait que les normes de correction ont été adaptées, parfois de façon irresponsable, à la nonchalance de nos élèves. Les effets pervers de ce laxisme sont manifestes: s'il n'y a plus de „faute“, pourquoi s'efforcer dès lors de ne plus en faire ...!?

- *Est-ce que l'enseignement des maths et des sciences doit être commencé plus tôt dans notre enseignement?*

Les déficiences linguistiques constatées (et déplorées) ci-dessus nous font dire „non“: le problème des maths et des sciences dites, à raison, „exactes“ est lié intimement à la non-compréhension des énoncés – ceci vaut d'ailleurs aussi bien pour les branches enseignées en français que pour celles enseignées en allemand – ainsi qu'au refus d'assimiler, de façon systématique, les techniques de base.

- *Certaines matières n'avaient pas été vues en classe. Est-ce que malgré cette constatation, nos élèves auraient dû pouvoir trouver les solutions recherchées?*

On ne dit pas le contraire, du moins pour l'élève moyennement doué. On constate, malheureusement, une fâcheuse tendance chez ces élèves d'exiger, de la part des enseignants, des épreuves prémâchées en classe ou à bâcher par coeur sans s'y investir réellement. Il s'agira donc de faire comprendre aux élèves (et, parfois aussi, à leurs professeurs) qu'on n'apprend pas pour oublier, mais pour se constituer un fonds.

Dans quelle mesure faudra-t-il revoir les programmes actuels?

Cette question concerne, en tout premier lieu, les commissions nationales pour les programmes. L'APÉSS n'a pas cessé de réclamer, depuis des années, une réforme de ces organismes qui les mettraient à même de satisfaire à leur mission. On nous a promis que le MEN veillera à pallier les

carences du système actuel. Si tel est le cas, il appartiendra aux CNP, par le biais des avis émanant des différentes conférences spéciales, de se concerter et de reconstruire des programmes judicieux et interconnectés.

Quelles sont les adaptations dans les méthodes d'apprentissage à envisager?

L'APÉSS a toujours prôné le pluralisme des méthodes – en fonction de la situation d'apprentissage; de même, elle s'est toujours opposée à l'octroi d'une seule méthode soi-disant „efficiente“. Comme la présidente du SEW, nous sommes convaincus que „pour enseigner il faut une maîtrise, non seulement dans les matières qu'on enseigne, mais aussi dans la façon de les faire découvrir“. (Journal, 1/2002)

5. *Tant nos élèves faibles que nos élèves doués semblent avoir, au vu de l'étude PISA, un encadrement insatisfaisant. Où sont les failles de notre système scolaire? Comment faudra-t-il agir?*

Abstraction faite des performances générales plus que décevantes de nos élèves, la proportion des élèves luxembourgeois ayant atteint le niveau supérieur de compétences dans PISA 2000 a été, elle aussi, alarmante. Nous pensons que les raisons profondes sont à chercher dans les contraintes particulières de notre système évoquées plus haut: à l'âge de 15 ans, nos meilleurs éléments sont trop jeunes pour combler leur handicap linguistique. N'empêche qu'une politique scolaire visant à niveler systématiquement les performances scolaires moyennant un système extravagant de compensations n'est pas nécessairement propice à redorer le blason de l'effort ni à susciter de saines ambitions. Par ailleurs, on peut regretter qu'une société réclamant à cor et à cri l'horaire aménagé généralisé, tout en se lamentant de ce que „les gosses ne savent plus rien“, ne soit même plus capable de comprendre qu'elle exige la conciliation de principes inconciliables.

6. (a) *Les relations entre école, parents et élèves ont-elles eu un effet dans les résultats de l'étude PISA?*

Notons que, même si la question posée n'est pas très claire, PISA 2000 a prouvé que, à défaut d'une concertation plus active entre les différents partenaires, les lycéens maintiendront leur tendance à voir dans l'école un mal nécessaire contre lequel il s'agit de se défendre avec un minimum d'engagement. Cette attitude leur est d'ailleurs inoculée par le matraquage d'une pub „jeune“ omniprésente et de certains programmes télévisés infantilisants.

- (b) *Est-ce que la formation, respectivement la formation continue des enseignants doit être modifiée?*

Nous sommes d'avis qu'en mettant, enfin, à la disposition des enseignants du postprimaire un *Centre national de documentation pédagogique et de Formation continue* et en instituant des structures de participation démocratiques, on motivera les collègues à se passionner davantage pour les évolutions didactiques de leur(s) branche(s) et à s'engager plus activement dans la vie de leur lycée.

7. *Les pays scandinaves comme la Finlande ont eu des résultats excellents. S'avère-t-il opportun d'analyser leurs méthodes d'apprentissage et leurs programmes?*

Selon des informations recueillies à la télé allemande, les Finlandais sont des lecteurs mordus, passion qui est activement soutenue et encouragée par les instances du pays. On nous raconte que les élèves sont réunis dans un „tronc commun“ jusqu'à l'âge de 15 ans; on oublie de nous dire qu'à la fin de chaque année scolaire (!) il y a des tests **nationaux** (!) pour évaluer le niveau de compétences des élèves et contrôler la qualité des écoles.

8. *Quelles sont les mesures à prendre à court terme, à long terme, pour adapter notre système scolaire aux exigences des pays de l'OCDE? Combien de temps faudra-t-il envisager pour que les modifications apportées au système scolaire aient l'effet voulu?*

v. note préliminaire

Doit-on organiser un contrôle de qualité de notre enseignement scolaire?

Un tel contrôle existe au niveau de l'enseignement primaire. Est-ce à dire qu'il n'y a pas de problèmes ou qu'ils sont tous détectés voire résolus dans cet ordre d'enseignement?

L'APÉSS s'oppose donc à l'instauration d'une structure administrative supplémentaire au niveau des contrôles étatiques; elle est d'avis qu'en redonnant aux chefs d'établissement la possibilité

d'accomplir leur mission de surveillance et de contrôle – au lieu de les submerger sous un amas de besognes administratives – la plupart des problèmes mineurs pourraient être résolus avant de devenir de vrais problèmes.

Strassen, le 27 mars 2002

Le Bureau de l'APSS f.f.

*

PRISE DE POSITION DU SYNDICAT NATIONAL DES ENSEIGNANTS (SNE)

(8.4.2002)

E puer Aspekter, déi fundamental sin, awer riskéieren an der Diskussioun iwwersinn ze ginn:

Och wann een d'Resultat kann an och vläicht muss relativéieren, eent stet fest, dës Etude beweist, datt onse Schoulsystem méi wi eng Faille huet. Mir bräuchen elo nët onbedéngt Leit queesch duerch Europa op Rés ze schécken fir ons eng Nei Schoul ze entdecken, mir mussen onse System selwer iwerdenken, analyséieren, ouni Préjugé an ouni Complaisance, wëll hien ass eemoleg schwierig a komplex, an duerfir gëtt et och fir eis an Europa ké Virbild. Dat soll eis awer nët drun hënneren d'Nues iwert eis engk Grenzen ze strecken fir ons am Ausland punktuell ze inspiréieren.

Et ass besser mir sin di Lescht am Peloton vun den EU-Länner, ewéi di Eischt. Esou si mir gefuedert dat katatstrophalt Resultat vun der PISA-Etude ze analyséieren, d'Ursaachen ze sichen an Moossnahmen ze envisagéieren fir eng Optimiséierung vum System ze erréchen. Am Fall wou mir vill besser ofgeschnidden hätten, hätte mir ganz natierlech Tendenz, an déi lait eis jo am Blut, Nabelschau ze maachen, ze fannen et wier an eisem Enseignement alles in bester Butter, a mir géifen weiderfueren eis selwer ze beléien, eis selwer ze bewonneren a fir di Schéinst an di Bescht ze halen.

D'Ursaachen vun dem Debakel si gewëss vielfälteg; ma et kann nët sin, datt een elo sech entculpabiliséiert andeems een se do siche get vou se ganz sécher nët leien, nämlech an der Organisatioun an am Ofhalen vum Test.

Eis Schoul ass nun emol nët esou formidabel wéi mir et vläicht gemèngt hun.

Mir gesin am schimmhäftege Resultat eng Rei vun Ursachen.

D'Situatioun vun der Lëtzebuerger Schoul ass émoleg (an dementspreechend ass d'Resultat wahrscheinlech nët grad esou schlecht wéi d'Etude et ausweist).

Ken anert Land an Europa an doriwer raus kënnt esou eng komplex Sproochesituatioun wéi just Lëtzebuerg.

Keng aaner Schoul an Europa an doriwer eraus huet esou een héigen Taux vun Auslännerkanner wéi mir hei zu Lëtzebuerg.

Eis Schoul versicht (nach ëmmer) sämtlech Auslännerkanner ze intégréieren, och um Niveau vun de Sproochen; vun dohier kënnt noutgedrongen e gewëssen allgemengen Nivellement vers le bas; zevill Kanner an eise Schoulen sin des „élèves à problèmes“, ganz vill „des élèves à problèmes de langue“.

Sämtlech Kanner wëllen méi oder wéiniger iwert é Léscht ze zéien, esou wéi mir mëngen et maachen ze missen, andeems mir vëlleg hétérogène Klassen hun, matt vëlleg verschiddenartegen Kanner (intellektuell, sozial, kulturell gesin) an versichen matt hinnen alleguer déi vum Programm d'études ofgestachen Objectiver ze erréchen. Dat ass eng gewalteg Félaschätzung, eng fatal Illusion, ganz einfach een Irtum, deen sech progressiv nach méi verstärkt wärt am Primär duerch d'kontinuierlech Augmentatioun vum Undél vun den Auslännerkanner an eise Schoulen. Dës negativ Tendenz verlagert sech och progressiv, matt der Augmentatioun vum Taux vun Auslännerkanner an de weiderféirende Schoulen, an de Secondaire an an de Secondaire Technique. Den Enseignement Préparatoire, besonnesch de régime modulaire, ass sou wi sou elo schon komplett iwerfuedert a sénger jetzege Struktur an a sengem ursprüngeleche Konzept, matt onadäquate Programmen, matt onexistente Schoulbicher an ëmmer méi demotivéierte Schüler – an Enseignanten. Et pour cause!

Eis Kanner misste Genien sin fir an där Situatioun wéi mir se momentan schon hun, a besonnesch am Hibleck op dat wat op ons duer kënnt, wa Lëtzebuerg an 10 oder 20 Joer nach méi Auslännerkanner, eng nach méi hétérogen Schoulpopulatioun wärt hun, optimal Schoulresultater ze erréchen.

et wichtig, dass een bei der Léising vum Chargés-Problèm nët di justifiéiert Sensibilitéit vun den Enseignanten iwerstrapazéiert.

Zum Schluss nach e Wuert zur Schoul:

„Weniger ist mehr,“ och dat gëllt haut nach ëmmer, méi systematescht Léieren, besonnesch am Sproochenunterricht, deen insgesamt ze iwerdenken ass, an momentan zevill pragmatesch a net genug wëssenschaftlech fundéiert ass.

D'Elteren nët nëmme matt bestëmme loossen am Enseignement, mä virun allem matt an d'Verantwortung abannen.

D'Hausaufgaben ofschaffen, well se an hirer jetzege Form d'sozial Ongläichheet vun de verschidde-
nen Milieuen aus deenen d'Eleven kommen verstärken, an deemno och d'Chancenongläichheet
verstärken.

D'Hausaufgaben ersetzen duerch Aufgaben, déi an der Enceinte scolaire ze erledge sin a nët am
Elterehaus, sief et als travaux dirigés, travaux personnels ausserhalb der eigentlecher Schoulzäit an
matt der Matthëllef vun den Enseignanten oder ausgebildeten Educateuren.

D'Schoul verlaangt jo datt d'Elteren hir spezifesch Elterenmissioun soll (besser) erledge, an der
Schoul nët onnëtz draschwätzen; d'Elteren hun och e Recht drop, datt d'Schoul hir spezifesch
Missioun ouni hir Matthëllef erledigt an sie nët matt aspaant fir déi Aufgab hëllef ze maachen,
fir déi sie par définition nët forméiert sin. Domatt gin vill onnëtz Reiwereien tëscht Schoul an
Elterehaus vermieden. Besonnesch haut, wou béid Elterendéler an der Regel schaffen gin, ass
d'Hausaufgabenhëllef vun den Elteren – esouguer vun dénen, déi intellektuell amstand sin et ze
maachen – ganz oft eng Saach vun Iwerfuederung. Di kuerz Zäit déi Elteren a Kand owends
matteneen dohem sin ka sécher besser a méi harmonisch organiséiert gin, wéi matt
endlosem Gestreids iwert daat waat d'Schoul un d'Zündstoff – an der Form vun
Hausaufgaben – dem Kand all Dag matt an de Schoulsak paakt.

Den éierlechen Interessen vun den Elteren fir daat wat an der Schoul geschitt kann op eng aner
Manéier sécher besser a méi positif stimuléiert gin.

*

PRISE DE POSITION DE LA FEDUSE/ENSEIGNEMENT-CGFP

DEPECHE DU PRESIDENT DE LA FEDUSE/ENSEIGNEMENT-CGFP AU PRESIDENT DE LA CHAMBRE DES DEPUTES

(20.3.2002)

Monsieur le Président,

C'est avec plaisir que la FEDUSE/Enseignement-CGFP accepte l'invitation à participer à l'entrevue
publique du 9 avril 2002 au cours de laquelle les membres de la Chambre souhaitent recevoir e.a. les
représentants des syndicats des enseignants dans le cadre de leurs travaux préparatoires en vue du débat
d'orientation sur l'étude PISA.

Les prises de position écrites et orales que la FEDUSE/Enseignement a déjà été amenée à formuler
suite à la publication des résultats de l'étude PISA s'inscrivent dans la lignée de ses nombreuses prises
de position antérieures sur l'école luxembourgeoise en général et sur les enseignements secondaire et
secondaire technique en particulier. A titre d'exemple, nous vous prions de trouver ci-joint deux prises
de position dont la presse s'est fait l'écho et qui reprennent quelques éléments clés de l'analyse que nous
faisons des résultats publiés de l'étude.

Au-delà de l'analyse approfondie des résultats de l'étude PISA et des conclusions et des mesures
concrètes qui ne manqueront pas de s'imposer suite à cette analyse, la FEDUSE/Enseignement estime
qu'il est nécessaire et urgent de rétablir un large consensus social sur la mission et le rôle de l'école afin
de permettre aux professionnels de l'enseignement de continuer à réfléchir en toute sérénité sur les
formalités de l'enseignement et, le cas échéant, de redéfinir les objectifs pédagogiques, les programmes
et les méthodes d'enseignement, et cela à tous les niveaux de l'école luxembourgeoise.

La FEDUSE/Enseignement tient également à rappeler que l'essentiel continuera de se jouer dans la
salle de classe, dans la rencontre immédiate et régulière entre l'enseignant et ses élèves. Des enseignants
bien formés (formation initiale et continue), des enseignants motivés dont l'engagement et le travail

soient soutenus et reconnus à leur juste valeur, voilà ce qui restera le meilleur garant d'un enseignement de qualité dont notre pays a un si évident besoin.

Nous vous prions de croire, Monsieur le Président, à l'assurance de nos sentiments distingués.

*Pour la FEDUSE/Enseignement,
Le Président,
Pit MERGEN*

*

ETUDE PISA: PRISE DE POSITION DE LA FEDUSE/ENSEIGNEMENT-CGFP

Non vitae ...

sed scholae discimus. Ce n'est apparemment pas pour la vie, mais plutôt pour l'école que nous apprenons au Luxembourg. C'est de cette façon aussi que l'on pourrait interpréter le verdict de l'étude PISA tel qu'il vient de tomber. Car les pays qui y figurent aux premiers rangs, de tradition anglo-saxonne ou nordique, ainsi que ceux du sud-est asiatique ont en commun un certain pragmatisme que nous autres étions tentés, par le passé, de disqualifier en tant qu'„utilitarisme“ de mauvais aloi. Or le genre d'épreuves de ce test avait ceci de spécifique d'examiner précisément quelles sont les applications pratiques dont sont capables nos élèves grâce à leur savoir scolaire. Et c'est là qu'ils ont sombré en l'occurrence.

Le résultat de ces tests, dont les conditions de passation ont été „suboptimales“ selon l'euphémisme d'un responsable du MENFPS et dont le genre de questions était inhabituel pour les élèves des écoles luxembourgeoises ne peut cependant manquer de nous interpeller.

Il est sans doute intéressant de noter que le Luxembourg, dont le système scolaire très sélectif se paie le luxe de faire échouer ses élèves en très grand nombre est à la traîne de pays qui, dans cette étude, le devancent considérablement et qui ne connaissent pas de redoublants avant l'âge de 15 ans pour la simple raison que le redoublement n'y existe pas. Même le système de compensation immédiatement mis au pilori dans certaines réactions viscérales plutôt que réfléchies est plus large en France qui nous devance de loin – tout en étant elle aussi frustrée de ses résultats peu glorieux – en fin de première moitié tout de même avec un 14e rang sur 33.

Il est bien connu que le système anglo-saxon est plus porté vers la coopération entre enseignant et enseigné que vers la concurrence à outrance. Le „tutoring“ est bien une invention britannique par exemple. Dans les pays nordiques, des épreuves standardisées servent au „benchmarking“ du système scolaire et des interventions pédagogiques plutôt qu'à l'examen des performances individuelles et à la sélection individuelle. La conséquence immédiate semble être une meilleure mise en pratique du savoir scolaire.

Il est vrai en plus que le succès des pays asiatiques s'explique probablement aussi par les cours intenses après et à côté des écoles officielles, et que le nombre de suicides des jeunes suite à des échecs scolaires y est nettement supérieur à ce qu'il est dans nos régions.

Il est un aspect sur lequel il faudrait certes insister dans cette étude: tous les pays dont le nôtre s'est inspiré par le passé en ce qui concerne ses réformes scolaires y sont mal placés: l'Allemagne en queue de peloton, la France au milieu.

Reste le cas spécial et très remarquable de la Belgique. Dans une première analyse des résultats, qui reste forcément sommaire, la FEDUSE/Enseignement se doit de mettre en évidence un résultat fort impressionnant dans notre pays voisin. Situé, en valeur moyenne, mieux que la France en ce qui concerne la lecture et légèrement moins bien que cette dernière en mathématiques et en sciences, la Belgique révèle un phénomène absolument remarquable: *la partie francophone*, qui nous sert de source d'inspiration – et où étudient nombre de nos élèves, de nos futurs instituteurs et professeurs – est *presque aussi mal placée que nous-mêmes*, alors que *la région flamande figure dans le peloton de tête*, et cela de façon très nette, des concurrents de l'étude PISA.

Le tableau suivant reproduit ces résultats absolument frappants¹.

*Classements de la Belgique néerlandophone, francophone
et du Grand-Duché sur 33 concurrents*

<i>Pays</i>	<i>Lecture</i>	<i>Mathématiques</i>	<i>Sciences nat.</i>	<i>Résultat global</i>
Belgique NL	3	4	8	6
Belgique F	26	21	26	25
Luxembourg	31	31	31	31

La réponse à nombre de questions, mais aussi des voies de solution, ne doivent donc pas impérativement être cherchées soit en Finlande, soit en Asie, au Canada ou en Australie, mais bien du côté de ceux où nombre d'entre nous passent à l'occasion des vacances ou des fins de semaine. Réfléchissons-y aussi avant de donner des explications toutes faites qui risquent de passer totalement à côté des problèmes qui se posent. Car si la langue flamande n'est pas la nôtre, il y a tout lieu de croire que le type de société, d'enfants, de parents et d'enseignants n'est pas terriblement différent de ce qu'il est ici, avec la différence concernant les fruits de son système scolaire qui saute aux yeux à la lecture du tableau figurant en haut.

Comme il fallait s'y attendre depuis la publication de l'étude, nombreuses ont été les prises de position faisant feu de tous bois, avec la constatation que la plupart de leurs auteurs ne l'ont pas lue. L'essentiel, pour eux, était de cracher leur venin, les uns contre les parents et leurs enfants, tel le „Kinderfeind“ Gfm dans le „t“ du 8/9 décembre ou encore le président de la CSJ sur RTL-TV à l'encontre de l'actuelle ministre du ressort. Elle a de fortes chances de n'être responsable de rien du tout, puisqu'elle n'était en fonction que depuis quelques mois au moment de la passation des tests PISA, à l'inverse du parti proche de la CSJ, aux rênes de ce département depuis la bagatelle de quelque 50 ans et en particulier à l'époque récente quand fusaient les réformes et réformettes envers et contre tous ceux qui n'y avaient aucun mot à redire, mais étaient priés d'exécuter une politique décousue qui a mené aux résultats que nous connaissons. Et pourtant, même les enseignants – ou plutôt leurs syndicats – ont dû trinquer: dans le „Quotidien“, un quidam a découvert de fantasmagoriques et virtuelles augmentations de salaires qui auraient été les principaux fruits du travail de ces derniers ... et les principales causes des mauvais résultats obtenus dans PISA.

A l'instar de la ministre, la FEDUSE/Enseignement-CGFP ne veut verser ni dans le catastrophisme ni dans l'alarmisme, ni dans un activisme aveugle, mais faire des propositions d'améliorations allant de la formation continue des enseignants à des épreuves standardisées qui, comme les tests PISA, devront aboutir à une évaluation continue (benchmarking) de notre système lui-même qui, jusqu'ici, n'a évalué que les élèves.

*

¹ Les résultats par rubrique sont ceux publiés dans l'étude du MENFPS, les résultats globaux ont été calculés sur cette base par nos soins.

PRISE DE POSITION COMMUNE
de la Fédération générale des Instituteurs Luxembourgeois (FGIL),
de la Ligue Luxembourgeoise de l'Enseignement (LLE) et du
Syndicat Erziehung a Wëssenschaft (SEW/OGB-L)

DEPECHE DES PRESIDENTS DES DIFFERENTS SYNDICATS
AUX HONORABLES DEPUTES DE LA CHAMBRE DES DEPUTES

(28.1.2002)

Mesdames, Messieurs,

Par la présente nous prenons la respectueuse liberté de nous adresser à vous au sujet du projet de loi portant création d'une réserve de suppléants.

Ce projet a une importance particulière pour notre enseignement qui est confronté à des défis importants et à une crise de confiance illustrée par les commentaires autour des résultats de l'étude PISA.

A notre avis la qualification professionnelle des enseignants et leur statut social sont des éléments essentiels pour un enseignement de qualité. Dans cette optique il importe de garantir que les postes d'enseignement soient occupés par des enseignants qui ont les qualifications professionnelles exigées par la loi pour exercer les professions enseignantes.

En ce qui concerne plus particulièrement l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire nous estimons que toutes les tâches d'enseignement devraient être assurées par des instituteurs/trices, comme cela est prévue par notre législation scolaire. Une entrave à ce principe de base irait à l'encontre des exigences de qualité qui doivent être de rigueur dans tous les domaines de l'enseignement.

Voilà pourquoi nous ne pouvons que récuser fermement les exigences du syndicat FNCTTFEL qui visent à engager quelque 400 chargés de cours à titre définitif sur des postes d'instituteur et ce en rejetant toute exigence de formation, même celle minimale de 120 heures prévue pour l'accès à la réserve de suppléants que le projet de loi vise à créer. Une telle approche serait un signal négatif pour le recrutement futur d'instituteurs, alors que l'intérêt actuel pour la profession d'instituteur permet d'espérer que la pénurie en instituteurs pourra être résorbée dans les années à venir. Par ailleurs il serait grand temps que la formation de l'instituteur soit revalorisée et alignée au standard européen. Par rapport à cette nécessité l'exigence du syndicat des cheminots signifierait que le législateur estime que la profession d'instituteur peut être exercée sans aucune formation.

Les cas d'espèces qui ont été jugés ne peuvent servir de prétexte à une révision fondamentale des principes à la base de notre législation scolaire.

Nous voudrions par ailleurs rappeler que l'exception au principe qu'un contrat de travail à durée déterminée ne doit pas être renouvelée plus de deux fois avait été à l'époque motivée par les spécificités inhérentes au remplacement des instituteurs. Nous voudrions également souligner que le droit public s'applique et que les postes d'enseignement définitifs ou provisoires créés par l'organisation scolaire établie par le conseil communal sont des postes de fonctionnaires réservés à des instituteurs. En l'absence d'instituteurs un tel poste peut être occupé temporairement par un remplaçant. La revendication du syndicat FNCTTFEL n'est pas compatible avec les principes fondamentaux du droit de la fonction publique.

Finalement, et sans dénier au personnel remplaçant le droit de revendiquer une situation sociale plus stable, il ne faut pas oublier que les concernés savaient pertinemment qu'ils postulaient pour des emplois temporaires.

Les soussignés craignent que les dispositions de l'article 15 du projet de loi entrent directement en contradiction avec les dispositions de l'article 9 qui prévoient que tous les postes d'enseignement soient réservés en priorité aux instituteurs brevetés.

Ils estiment par ailleurs que l'exigence d'une formation de 120 heures est un minimum et qu'il est incompréhensible qu'un syndicat qui prétend défendre un service public de qualité s'oppose à une telle exigence. Si cette exigence était le fait des concernés, ce dont nous doutons d'ailleurs, cela devrait donner à réfléchir quant à leur motivation professionnelle.

Nous estimons que la création projetée d'une réserve de suppléants suffirait amplement à offrir une perspective professionnelle stable à ceux qui après plus de 5 années de service comme remplaçant se

sont découvert une vocation pédagogique. Les conditions de formation sont faibles et accessibles sans problème pour tous les concernés. Par ailleurs il est important de donner un signal aux jeunes qui se sont engagés un peu par hasard, si ce n'est par facilité, dans le remplacement, que celui-ci ne donne pas automatiquement accès à une carrière professionnelle dans l'enseignement primaire.

Enfin nous voulons rappeler qu'il sera utile de créer une possibilité de faire en cours d'emploi les études pédagogiques donnant accès à la fonction d'instituteur. Cela donnerait notamment aux membres de la future réserve de suppléants, mais pas seulement à ceux-ci, la possibilité d'accéder à la profession d'instituteur.

Nous osons espérer que vous vous laisserez guider dans vos décisions par les exigences de qualité de notre école publique et non par des argumentations fallacieuses et souvent démagogiques.

Veillez agréer Mesdames, Messieurs, l'expression de notre haute considération.

Le Président de la FGIL,
Ed. KIRSCH

Le Président de la LLE,
Jean-Claude REDING

La Présidente du SEW/OGB-L,
Monique ADAM

*

PRISE DE POSITION DU SYNDIKAT ERZEIHUNG A WESSENSCHAFT (SEW/OGB-L)

(22.3.2002)

1. *Comment le test a-t-il été organisé dans les établissements scolaires? Quel degré d'importance a été accordé à ce test tant par les enseignants que par les élèves?*

Tout d'abord, le SEW tient à constater qu'il est généralement admis que les résultats peuvent sensiblement différer selon la situation matérielle de l'exécution pratique d'une enquête. Dans ce contexte, il importe de savoir qu'au Luxembourg, tous les élèves furent réunis dans de grandes salles de fête ou de sports des lycées, souvent d'ailleurs après un transport effectué depuis les bâtiments annexes, alors que dans les autres pays, ils effectuaient les tests dans leur salle de classe, donc dans leur environnement scolaire habituel.

En plus, alors que rien ne permet de douter de la rigueur de l'échantillonnage dans les autres pays participants (où contrairement au Luxembourg, tous les élèves de 15 ans n'ont pas été testés), il semble que les tests n'ont pas été conduits chez nous avec le sérieux nécessaire, ni au niveau des conditions d'organisation (regroupement de plusieurs centaines d'élèves dans la salle des fêtes de chaque lycée/lycée technique), ni au niveau de la motivation des élèves („ce n'est pas important; vous pourrez partir quand vous aurez fini!“).

2. *La situation linguistique de notre pays a-t-elle eu une influence sur les résultats de l'étude PISA?*

On peut certes trouver des explications aux mauvais résultats de l'étude et certaines ont d'ailleurs été avancées par la ministre de l'éducation nationale elle-même.

Ils ont d'abord à voir avec la situation linguistique de notre pays, cela d'autant plus que l'étude PISA 2000 mettait l'accent sur les facultés de compréhension de textes, alors que même dans le domaine des mathématiques les exercices exigeaient des capacités de langue plus élevées que ce n'est d'habitude le cas dans nos cours de maths. Notre système scolaire non seulement donne plus de poids à l'apprentissage des langues au dépens d'autres matières, mais le fait que toutes les matières sont enseignées dans une autre langue que la langue maternelle ralentit considérablement la transmission des connaissances. Ce dernier phénomène est particulièrement frappant dans les sciences naturelles et humaines.

Le fort pourcentage d'élèves à langue maternelle non luxembourgeoise renforce encore ces difficultés, l'étude montrant que ces élèves ont en moyenne des résultats plus faibles. La scolarisation dans deux langues étrangères paraît dépasser les capacités de plus en plus d'enfants et la multilinguïté, longtemps présentée comme un atout essentiel de notre système scolaire, est en train de se retourner contre lui. Le problème est complexe, puisqu'il faudra trouver une voie de secours permettant de préserver en même temps le cadre intégratif de l'école publique.

Le SEW tient à constater que nos élèves étaient les seuls ayant dû répondre dans une langue qui n'était pas leur langue maternelle à des questions posées dans une langue étrangère et selon un mode de questionnement qui n'est pas de tradition au Luxembourg.

En plus, d'un point de vue statistique honnête, il serait plus équitable de comparer les résultats des élèves du Luxembourg – pays qui connaît une situation d'immigration absolument exceptionnelle – à ceux de régions en Europe, voire de quartiers, connaissant des taux d'immigration analogues, au lieu de faire la comparaison avec des pays dont les taux moyens d'immigration sont considérablement moindres et où, par conséquent, les problèmes linguistiques à l'école sont plus facilement gérables.

3. *Est-ce que l'étude PISA donne une image complète et fidèle des forces et faiblesses du système scolaire luxembourgeois? Est-il possible d'extrapoler les performances de la tranche d'âge de 15 ans visée par l'étude PISA vers les performances globales de notre système scolaire?*

Notons d'abord que le manque d'intérêt que les épreuves PISA ont suscité aussi bien de la part des responsables administratifs que des élèves *au moment où elles ont eu lieu*, constitue un indice pour les défauts de fonctionnement administratif de notre système scolaire et pour l'absence de motivation des élèves du moment qu'il n'y a pas d'enjeu promotionnel en relation avec l'attribution de notes.

Il est vrai aussi que dans notre enseignement, l'accent est mis sur le savoir factuel et reproductif et que nos élèves sont peu outillés pour appliquer ce savoir et pour exploiter des textes.

Or, c'est précisément le savoir-faire et les techniques d'analyse qui ont fait l'objet des questions du test. Rien d'étonnant donc que dans le peloton de tête figurent les pays qui depuis pas mal d'années ont adopté un enseignement basé sur la pédagogie dite des compétences. Nous reviendrons sur la question de la neutralité de cette pédagogie à l'occasion de la question 8! Contentons-nous pour l'instant de constater que nos élèves sont pour la plupart incapables de lire convenablement, de disséquer un texte et d'en tirer des conclusions pertinentes.

Les raisons en sont multiples et variées:

- le temps accaparé par l'enseignement de plusieurs langues;
- l'attachement insuffisant des programmes à cette priorité jusqu'à l'âge de 15 ans (et même au-delà!);
- le manque d'intérêt et d'engagement des élèves dans une société d'„enfants gâtés“;
- le manque d'intérêt des élèves pour la lecture dans un environnement dominé par l'image;
- ...

Quant à l'objectif de favoriser la confiance des élèves en eux-mêmes; d'édifier un savoir-être qui permette de nourrir une véritable mentalité d'analyse, de recherche et d'expression, on le cherche vainement dans les référentiels de l'enseignement luxembourgeois.

De là à conclure que l'étude PISA fournit une image fidèle du système scolaire luxembourgeois ou d'extrapoler les performances de la tranche d'âge de 15 ans visée par l'étude, vers les performances globales de notre système scolaire, il y a un pas que nous ne sommes pas disposés à faire.

L'étude PISA fournit certes des indices importants mais il faut éviter de généraliser et de tomber dans le piège du défaitisme.

Certains des résultats ne sont d'ailleurs pas nouveaux: ainsi les différences de niveau de compétence, qui se sont avérées plus fortes dans le système scolaire luxembourgeois que dans celui des autres pays, sont comparables à ceux de l'étude MAGRIP des années 1970: notre système d'enseignement creuse l'inégalité des chances; la défaillance des élèves du régime préparatoire en constitue l'illustration éclatante. Les bonnes performances des pays scandinaves dont les systèmes scolaires ignorent l'échec et qui pratiquent un tronc commun de 9 années, devraient faire réfléchir ceux et celles de nos compatriotes qui sont tourmenté-e-s par la crainte d'un nivellement vers le bas!

Les résultats décevants pour le Luxembourg ont du moins le mérite de nous inciter à une certaine modestie face à d'autres pays. Ils devraient nous pousser à une plus grande ouverture d'esprit aux

renovations pédagogiques qui y sont entreprises et à ne pas nous crispier dans une attitude défensive du genre „Nous sommes quand même les meilleurs!“. Ils pourront même provoquer un choc salutaire, si nous résistons à la fois à la tentation de sombrer dans la morosité ou de rejeter les conclusions de l'étude en bloc.

4. *Quelles sont les mesures à envisager à la suite de l'étude PISA?*

Les mesures à envisager sont nombreuses; nous mettrons d'abord l'accent sur le problème des langues – essentiel à notre avis, d'autres propositions plus générales seront faites dans la réponse à la question 8.

Le Luxembourg connaît une situation linguistique particulièrement difficile puisqu'il se situe au carrefour de deux langues importantes. Traditionnellement l'école luxembourgeoise a essayé et essaie encore à donner à tous les élèves l'accès aux cultures de nos voisins en enseignant l'allemand et le français et en utilisant ces deux langues comme langues d'enseignement.

A l'avenir, il faudra veiller à ne pas remettre complètement en question cette orientation qui nous permet d'avoir des relations fructueuses avec nos voisins en Europe.

Parallèlement, il faudra cependant prendre en compte l'importance croissante de l'anglais, ce qui risque de compliquer encore l'enseignement des langues au Luxembourg.

Par ailleurs, il faudra également tenir compte des élèves qui ne sont pas capables d'assimiler plusieurs langues et d'y atteindre un niveau suffisant pour pouvoir bénéficier réellement d'un enseignement dans ces différentes langues. Ainsi les formations professionnelles devraient-elles être accessibles aux élèves qui peuvent suivre cet enseignement soit en français, soit en allemand. En ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement de l'allemand et du français au niveau de l'enseignement primaire, il faut constater qu'un effort considérable a été réalisé pour pousser l'expression libre et la communication.

Dorénavant il faudra cependant réfléchir s'il ne vaudrait pas mieux retarder l'apprentissage du français d'une ou de deux années afin de permettre à tous les élèves et notamment aux élèves d'origine étrangère qui ont plus de mal à assimiler la langue allemande que d'acquérir de bonnes bases en allemand. A partir de la 4^{ième} année d'études de l'enseignement primaire on pourrait alors pousser un peu plus l'apprentissage du français afin d'obtenir à peu près le même niveau de compétence dans les deux langues à la fin de la scolarité obligatoire.

En fin de compte, il faudrait absolument que le Luxembourg se dote d'une recherche scientifique dans le domaine de la didactique des langues. Une telle unité de recherche pourrait facilement être rattachée à la future université de Luxembourg. Cette recherche devrait influencer sur la conception de manuels ou didacticiels ainsi que sur l'élaboration des programmes.

Dans ce dernier domaine, le SEW exige des commissions de programmes dotés des moyens nécessaires pour accomplir un travail sérieux, composés d'enseignants du terrain, démocratiquement élus, et de chercheurs dans les disciplines concernées selon les ordres d'enseignement. Il faudra également veiller à ce que les commissions de programmes ne restent pas cloisonnées sur les différents ordres d'enseignement.

En ce qui concerne l'enseignement des maths et des sciences, le SEW est d'avis que la spécialisation commence assez tôt, mais qu'elle devrait peut-être être plus poussée dans certains domaines. En tout cas, ce volet ne concerne pas les résultats de cette étude PISA.

5. *Tant nos élèves faibles que nos élèves doués semblent avoir, au vu de l'étude PISA, un encadrement insatisfaisant. Où sont les failles de notre système scolaire? Comment faudra-t-il agir?*

Tout d'abord, le SEW tient à rappeler que depuis des années et sous les Gouvernements successifs de ces dernières 25 années, l'école publique est restée malencontreusement victime de mesures d'austérité que face à la situation budgétaire excellente de notre pays nul observateur de la scène politique ne parvient à comprendre:

- Des centaines de classes, du préscolaire/primaire au secondaire, ne disposent pas d'enseignants qualifiés et face au recrutement toujours insuffisant, la situation a tendance à empirer, notamment au secondaire technique et plus particulièrement au préparatoire.
- Des milliers d'élèves, entassés avec leurs enseignants dans des containers mal isolés contre le bruit, la chaleur et le froid, respectivement éparpillés entre des bâtisses vétustes et en fin de cycle

de vie appelées annexes, se demandent à juste titre par où est passée la grande richesse constamment proclamée du pays dans lequel ils vont à l'école.

- Elèves et enseignants – accablés comme nulle part ailleurs sous une multitude de branches à promotion et objectifs d'enseignement changeants et mal définis – attendent en vain la redéfinition de contenus enfin raisonnables, clairs et précis ne se limitant pas à une formule rétrograde comme “back to basics”.

Le respect et l'honorabilité de la fonction enseignante ainsi atteints, un climat déplorable, peu propice à l'enseignement, s'installe au sein du corps enseignant breveté.

D'autre part, on peut constater que dans aucun autre pays à part l'Allemagne, l'influence de la situation socio-économique n'est aussi marquée, l'indicateur en question révélant une différence de trois niveaux de compétence sur cinq entre les performances des „bons“ et des „mauvais“ élèves. Il semble d'ailleurs que cet écart existe tant dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement secondaire technique, si bien qu'il se vérifie aussi chez les élèves à langue maternelle luxembourgeoise, bien mieux représentés dans l'ES que dans l'EST!

Le fameux „back to basics“, en d'autres termes, le „retour aux apprentissages premiers et à la rigueur“ ne peut à notre avis tenir lieu de remède miracle universel et n'a par surcroît rien à voir avec les compétences visées dans le test sous revue. Nous ne contestons évidemment pas que lire, écrire et calculer forment la base de tout enseignement et que les élèves doivent fournir des efforts pour pouvoir progresser.

Pourtant, l'analphabétisme primaire ou technique est la plupart du temps à mettre en relation avec la situation sociale défavorisée de familles ou de couches sociales entières et la lutte contre ce fléau passe nécessairement par une amélioration des conditions de vie de ces personnes et par un encadrement scolaire approprié de leurs enfants. Malheureusement, un tel encadrement fait cruellement défaut dans l'enseignement luxembourgeois! Augmenter sous les conditions existantes la charge des devoirs à domicile ne serait alors qu'un coup d'épée dans l'eau et ne ferait qu'accentuer les différences entre les enfants nantis – à environnement socio-économique favorable – et les autres! Par ailleurs, les aptitudes d'analyse et de transfert mobilisées au niveau des applications PISA vont bien au-delà des savoir-lire, -écrire et -calculer.

6. (a) *Les relations entre école, parents et élèves ont-elles eu un effet dans les résultats de l'étude PISA?*

La plupart des élèves en difficultés issus de familles défavorisées, allochtones ou autochtones, se retrouvent dans le régime préparatoire de l'enseignement secondaire technique où il n'existe pratiquement pas de collaboration entre parents et école. (association des parents n'existe pas)

Les parents d'élèves issus de familles d'immigrés, de familles de réfugiés, d'origines multiculturelles n'ont pas les moyens d'aider leurs enfants à elles seules. Si l'influence familiale sur les résultats scolaires est faible, l'école ne peut se soustraire à son mandat d'éducation sociale, morale et affective. Un jeune qui passe plus de 30 heures par semaine à l'école a encore les moyens de faire des apprentissages sociaux.

Sachant que la réussite scolaire dépend aussi des connaissances cognitives que de critères émotionnels et sociaux, l'école doit aussi aider à développer des attitudes et compétences comme

- la confiance en soi;
- le désir et la faculté de travailler avec assiduité;
- la faculté de contrôler son comportement;
- la faculté de communiquer, d'être compris et de comprendre les autres.

Les parents, qui restent toujours les premiers éducateurs de leurs enfants, doivent être intégrés dans ce processus. L'accueil journalier et l'encadrement péri- et parascolaire offre de nombreuses possibilités.

Une prise en charge plus globale de l'élève servira à gagner ou à regagner le cas échéant la confiance des parents et les incitera à:

- collaborer avec les organisateurs de l'école;
- consulter les services SPOS et ALJ;
- définir ensemble avec l'élève et les différents acteurs un projet d'éducation bien défini.

b) *Est-ce que la formation, respectivement la formation continue des enseignants doit être modifiée?*

Pour les instituteurs et institutrices de l'éducation précoce et préscolaire et l'enseignement primaire, le SEW espère que dans le cadre de l'université de Luxembourg la formation de l'instituteur sera enfin intégrée au département des Sciences de l'Education et que le diplôme délivré aura une reconnaissance européenne au niveau d'un deuxième cycle d'études universitaires.

Ceci permettra aux instituteurs de participer à travers une formation continue à des travaux de recherche et d'obtenir des qualifications et des diplômes supplémentaires.

Les étudiants devraient évidemment avoir le choix – comme c'est le cas pour les autres formations – d'acquérir leur diplôme en Sciences de l'Education au Luxembourg ou à l'étranger. Ceci ouvrira l'horizon et donc de nouvelles perspectives à la profession et contribuera certainement à l'amélioration de la qualité de l'école luxembourgeoise.

De tous ces changements résultera un nouveau profil de la profession de l'instituteur ou de l'institutrice. La fonction d'enseigner et d'éduquer des enfants quel que soit leur âge sera considérée comme un poste à responsabilité nécessitant des connaissances et des compétences élevées. Il en résultera un regain d'autorité auprès des responsables politiques, auprès des parents d'élèves, voire même auprès des élèves. Ce nouveau profil professionnel permettra certainement d'attirer de façon plus équilibrée que par le passé des représentants des deux sexes vers cette profession.

En fin de compte, ceci donnerait certainement un peu plus de crédibilité aux beaux discours sur l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie et sur l'ère de la connaissance.

Pour ce qui est de la formation des professeurs, le SEW avait déjà fait la remarque que le partage des compétences entre deux ministères (MCESR et MENFPS) a encore aggravé les problèmes de fonctionnement du stage pédagogique. Ces problèmes avaient déjà été mis en évidence à la fin de la législature précédente: manque de lien entre la théorie et la pratique; surcharge des stagiaires, imprécisions quant à ce qu'on attend d'eux; imprécisions dans l'arrêté grand-ducal réglementant le stage notamment quant au sort des stagiaires ajournés.

Or l'inertie et l'absence de dialogue du MCESR d'une part et la démission du MENFPS des ses prérogatives de contrôle d'autre part, ont conféré aux responsables du département pédagogique du CUNLUX une liberté d'action démesurée qui se manifeste à travers des allures de despotisme d'ancien régime à l'encontre des stagiaires.

Quant à la formation continue, nous sommes d'avis qu'elle devrait être rendue obligatoire et intégrée dans la tâche des enseignants.

7. *Les pays scandinaves comme la Finlande ont eu des résultats excellents. S'avère-t-il opportun d'analyser leurs méthodes d'apprentissage et leurs programmes?*

Le SEW estime qu'il est en effet toujours intéressant de comparer des systèmes scolaires et d'analyser les résultats obtenus par différentes méthodes d'apprentissage aux différents programmes à condition que ces analyses et comparaisons ne se fassent pas trop sommairement. S'il faut adapter notre système d'enseignement, il sera tout aussi faux de copier des mesures issues d'un autre environnement social et scolaire.

Dans cet ordre d'idées, il nous semble très intéressant d'étudier les mesures entreprises par certains pays pour diminuer l'impact du milieu socioculturel des élèves sur leur réussite scolaire. En collaboration avec la FGIL, le SEW est en train de préparer une visite d'études en Finlande et il ne manquera pas d'informer tous les intéressés des conclusions qu'il en retiendra.

8. *Quelles sont les mesures à prendre à court terme, à long terme, pour adapter notre système scolaire aux exigences des pays de l'OCDE? Combien de temps faudra-t-il envisager pour que les modifications apportées au système scolaire aient l'effet voulu? Doit-on organiser un contrôle de qualité de notre enseignement scolaire?*

D'abord: de quelles exigences s'agit-il?

Nous supposons que la question désigne par là les *objectifs déclarés* de la part des initiateurs de l'étude PISA de rendre les élèves capables d'analyser, de raisonner et de communiquer leurs idées efficacement et de les habiliter à apprendre tout au long de leur vie?

Sans vouloir mettre en cause ces objectifs, nous tenons quand même à souligner qu'ils ne sont pas neutres lorsqu'ils proviennent de l'un des fers de lance du néolibéralisme qu'est l'OCDE. Passant en revue les questions du test PISA, on constate que l'accent y est mis sur la pédagogie des compétences. Faut-il préciser que cette pédagogie est issue du monde des entreprises, où il s'agit d'instrumentaliser les habilités de la main-d'oeuvre et d'éduquer les salariés au „life-long-learning“ – si possible pendant leurs loisirs –, répondant au mot d'ordre de flexibilisation du monde du travail! La logique de l'étude PISA reflète donc bien les préoccupations et les attentes du monde économique, qui ne prend guère en considération d'autres critères non économiques de l'enseignement, comme la faculté de former des citoyen/nes émancipé/es.

Ces objections tendent à relativiser la perception de l'étude et de ses résultats et à affirmer qu'il y a un monde de l'enseignement et du savoir digne d'intérêt en dehors de celui testé par PISA. Alors qu'évidemment dans le peloton de tête figurent les pays qui depuis pas mal d'années ont adopté un enseignement basé sur la logique des compétences, n'est-il pas tout aussi plausible que les capacités de nos élèves ont été tronquées dans le test?

Ceci dit, il faut reconnaître que la motivation de la plupart des élèves passe par l'application du savoir, le „cela-sert-à“ et que notre enseignement pêche certainement par une fixation sur l'accumulation de savoirs factuels et de règles – grammaticales et autres –, sortis de leur contexte pratique.

Nonobstant nos distances que nous venons de prendre face à ladite „pédagogie des compétences“ pour les raisons évoquées plus haut, nous sommes convaincus qu'il faudra repenser notre système scolaire aussi bien au niveau des contenus qu'au niveau des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Les programmes scolaires devront être sérieusement élagués pour donner plus de champ à l'application et au savoir-faire.

D'autre part, c'est toute la relation entre l'élève et „son“ école et le rôle de l'enseignant dans le système qui méritent réflexion. Tout ceci est un **travail de longue haleine**; ceci ne nous empêche pas de plaider **dès à présent** pour:

- un allègement des programmes et le retour à l'essentiel et au sens de ce qui est appris;
- la fin du „tout-magistral“ et le recours à une pédagogie participative;
- une place réservée aux travail en groupe, à l'approfondissement, à la recherche et à la créativité, permettant aux élèves de s'affirmer et de construire leur personnalité au lieu de subir et de rester passifs;
- l'interdisciplinarité et la concertation entre les enseignants;
- la mise en place de la journée continue;
- l'écoute et l'appui personnalisé des élèves;
- une meilleure liaison avec l'environnement de l'école et la vie de tous les jours;
- des contacts réguliers entre les parents et les enseignants;
- la formation continue des enseignants, obligatoire et intégrée dans la tâche.

Il s'agit là d'autant de revendications formulées de longue date par notre syndicat.

Il ne faut d'ailleurs pas commencer à zéro; nous constatons que nombre de propositions concrètes ont été faites au cours des dix dernières années, mais qu'elles sont pour la plupart restées lettre morte. Au cas où elles ont eu la chance d'accéder à l'état de projet (d'établissement), elles n'ont guère dépassé le cercle des initié-e-s directement impliqué-e-s dans celui-ci. Même les acquis de projets de plus grande envergure, comme PROF ou PROOF n'ont pas suffisamment été analysés ni généralisés. Si donc notre système éducatif est malade, il ne l'est pas à cause d'une „réformite“ exagérée comme le laissent entendre des milieux conservateurs, mais parce que les réformes, au lieu d'être poussées au bout de leur logique se sont arrêtées en cours de route, laissant une impression de flou et de contradiction. On touche ici à un problème fondamental de l'école publique luxembourgeoise: l'absence de prise en charge institutionnelle et d'évaluation des réformes sous la direction du Ministère de l'Education nationale. Cette administration éprouve de grandes difficultés à mettre en oeuvre et à faire assumer par l'ensemble du personnel enseignant des réformes majeures. Faute d'évaluation, faute de politique de formation continue des enseignant-e-s et faute de poigne politique visant à faire appliquer les acquis, on reste confiné au niveau de l'amateurisme, qui finit par décourager même les derniers imperturbables!

Le manque de personnel qualifié et le manque d'infrastructures, causés par la politique d'austérité irresponsable des quatre gouvernements précédents ne faciliteront certainement pas la tâche à l'avenir! Il va sans dire que si l'on veut réussir, il faudra au cours de la prochaine décennie recruter massivement, construire de nouveaux lycées et équiper les établissements existants en salles d'études et de réunions. Parmi ces exigences, le recrutement constitue sans doute le problème majeur. Or, les blocages actuels au niveau du concours de recrutement de personnel enseignant de l'enseignement secondaire et secondaire technique empêchent même la réalisation du programme gouvernemental, à notre avis déjà insuffisant. Nous revendiquons par conséquent aussi bien une meilleure transparence du concours de recrutement qu'une suspension de ce concours dans les branches à pénurie d'enseignant-e-s. (voir en annexe notre communiqué récent et la lettre du 5 avril 2001 adressée au Premier Ministre)

Une autre condition sine qua non d'un revirement positif est la promotion de la cogestion des enseignants. Le SEW exige depuis des années la mise en place de véritables délégations du personnel agréées, disposant d'un réel droit de regard, d'information, de consultation et de proposition dans tous les domaines qui touchent

- au régime de service du personnel;
- à l'organisation et au fonctionnement de l'établissement;
- à l'élaboration de règlements d'organisation interne;
- aux questions de perfectionnement professionnel et de sécurité.

Ces délégations devraient avoir accès à la documentation complète concernant la gestion de l'établissement et devraient disposer d'un crédit d'heures et d'une infrastructure technique appropriée (bureau équipé, salle de réunion, panneau d'affichage).

Le SEW ne peut admettre qu'en matière de représentation du personnel les établissements postprimaires continuent d'être régis par une législation d'exception par rapport à d'autres administrations publiques et au secteur privé!

Doit-on envisager un contrôle de qualité de notre enseignement scolaire?

La question de l'évaluation de la qualité dans le système d'éducation est actuellement en discussion dans pratiquement tous les pays de l'Union européenne. En revanche, elle ne commence qu'à être discutée au Luxembourg. Jugeant que les enseignants ont intérêt à s'exprimer haut et fort sur un terrain qu'ils connaissent mieux que quiconque, le SEW est ouvert à participer activement à cette discussion. Qui en effet serait contre une amélioration de la qualité de l'enseignement qui procéderait forcément d'une telle évaluation? Plus difficile par contre de définir cette qualité ainsi que les méthodes d'évaluation de cette qualité, et de solutionner les problèmes qui se présentent! Dans un climat de politique budgétaire restrictive, on remarque rapidement que des mondes séparent l'enseignant, ses élèves et leurs parents d'une part, et les responsables politiques d'autre part. On découvre parallèlement que derrière l'idée apparemment simple et généreuse de la qualité de l'enseignement se cachent souvent les protagonistes de la logique libérale et du „marché de l'éducation“.

Le débat sur la qualité de l'enseignement est donc indissociable du débat sur les moyens matériels et personnels de l'Education nationale, sur la formation initiale et continue des enseignants et sur les pouvoirs de cogestion des membres de la communauté scolaire – et notamment des enseignants. Un outil essentiel de progrès consisterait par exemple à permettre aux élèves, aux enseignants et aux parents de formuler ce qu'ils pensent de „leur“ école.

A l'instar des principes directeurs dégagés par Michael Schratz, chargé de cours à l'institut pédagogique de l'Université d'Innsbruck, à l'occasion d'une table ronde organisée en novembre 1998 à Luxembourg par le comité syndical européen de l'éducation – confédération syndicale dont fait partie le SEW,

- évaluer la qualité de l'enseignement est pour nous une recherche en vue de comprendre la qualité du processus d'apprentissage et de ses résultats;
- dans le cadre de cet effort, il s'agit surtout de connaître ce qui se passe dans la salle de classe; de comprendre les freins et les accélérateurs du processus d'apprentissage;
- l'accent est à mettre sur l'efficacité à long terme, par opposition à des techniques limitées au court terme;

- l'école doit rester propriétaire de l'évaluation de la qualité de l'enseignement; il faut éviter un „outsourcing“ vers des agences d'inspection externe (comme cela s'est fait dans le modèle britannique);
- l'école doit se comprendre elle-même comme un organisme qui apprend, plutôt que comme une institution qui délivre un savoir; il faut passer du „moi et ma classe“ au „nous et notre école“.

L'évaluation de la qualité de l'enseignement devra servir les élèves et non pas constituer un instrument pour différencier les traitements des enseignant(e)s, pour mettre en concurrence les écoles et pour transformer progressivement notre système scolaire en un marché de l'éducation privatisé.

Les données sur la qualité de l'enseignement devront

- résulter d'indicateurs objectifs et comparables, choisis et mis en place en concertation avec les syndicats d'enseignants;
- rester strictement internes et ne pas être divulguées à l'extérieur de l'établissement scolaire auquel elles se rapportent (les enseignants et les chercheurs seront propriétaires!);
- ne pas servir à établir un classement entre des établissements scolaires.

L'autoévaluation d'un établissement scolaire, procédant e.a. de l'analyse de ces données devra se faire dans le cadre d'un contrat de confiance entre le Ministère de l'Education nationale et l'école concernée.

Un tel contrat de confiance impliquerait notamment la mise à disposition des moyens financiers nécessaires pour résoudre les problèmes pédagogiques et organisationnels qui se dégageraient de l'analyse.

Luxembourg, le 22 mars 2002

*

PRISE DE POSITION DE LA FONDATION KANNERSCHLASS

DEPECHE DU DIRECTEUR DE LA FONDATION KANNERSCHLASS AU PRESIDENT DE LA CHAMBRE DES DEPUTES

(14.3.2002)

Monsieur le Président,

J'accuse réception de votre lettre du 27 février et je vous en remercie. La Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports, a élaboré un questionnaire pour orienter les discussions dans le cadre du débat d'orientation sur l'étude Pisa. C'est une décision sage, quand on voit le nombre d'avis et d'opinions qui sont exprimés de part et d'autre. L'important est maintenant de ne pas „noyer le poisson“ et je comprends bien que la Chambre ne pourra pas entendre tous les acteurs du monde de l'éducation.

Je vous remercie de votre invitation. Mais en passant en revue les questions qui ont été élaborées, je constate que les thèmes tournant autour des jeunes qui ont d'importants troubles du comportement ou des difficultés d'apprentissage ne seront pas abordés directement.

Permettez-moi d'évoquer quelques situations:

- C'est le jeune adolescent que j'ai rencontré il y a quelques jours et qui a „essuyé“ déjà 2 exclusions scolaires et qui s'attend à être exclu une 3e fois. A 14 ans, il se drogue et découche 2 ou 3 fois par semaine. Sa mère ne sait plus à quel saint se vouer et envisage de le scolariser à l'étranger. Il rejoindra probablement les plusieurs centaines d'autres mineurs scolarisés en Belgique et en France.
- Le garçon de 9 ans, gravement perturbé, il est scolarisé en 2e année scolaire. Compte tenu de ses difficultés, et pour gérer tant bien que mal la situation, il a été décidé de le faire fréquenter différents enseignants ainsi il passe d'une classe à l'autre, de cours d'appui en classe d'intégration. En une semaine il rencontre 7 enseignants et chargés de cours différents.
- Je pense aussi aux nombreux enfants qui présentent des troubles de l'apprentissage et qui fréquentent dans leur temps libre des cours de rééducation. Ce sont les parents qui payent ces cours, mais souvent ils sont aidés financièrement par les communes.

Ces mineurs représentent entre 5% et 10% de la population de nos écoles: il y a des situations d'une extrême gravité et aussi celles qui le sont moins, mais qui méritent néanmoins d'être traitées.

A la Fondation Kannerschlass nous prenons en charge 14 de ces enfants, d'une part dans une structure de jour (du matin au soir), et d'autre part de façon résidentielle (du dimanche soir au vendredi soir). La scolarisation de ces enfants n'est possible que dans la mesure où la commune de Sanem est prête à prendre en charge le salaire de l'institutrice: il faut savoir ce que cela signifie quand on sait que la toute grande majorité des enfants scolarisés dans cette classe viennent d'autres communes du pays. Et pour l'année scolaire à venir, nous ne savons pas comment sera payé l'éducatrice qui intervient dans cette classe. C'est vous dire combien il est difficile d'obtenir les moyens pour scolariser ces enfants et combien nous sommes tributaires de la disponibilité de l'un et de l'engagement de l'autre. Cela montre bien, que pour l'instant, l'idée selon laquelle ces enfants ont besoin d'une aide spécifique, ne coule pas de source.

Je reste à votre entière disposition et je me permets de vous exprimer mon souhait à voir la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports s'intéresser aussi à ces enfants.

Monsieur le Président, je vous prie de bien transmettre la présente missive à la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports.

Tout en vous remerciant d'avance, je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes salutations très distinguées.

Gilbert PREGNO
Psychologue, Directeur

*

PRISE DE POSITION DU VERAIN FIR WALDORFPÄDAGOGIK LETZEBUERG ASBL

(22.3.2002)

1. *Comment le test a-t-il été organisé dans les établissements scolaires?*

Nous sommes dans l'impossibilité de répondre à cette question car notre statut d'école privée ne nous a malheureusement pas permis d'y participer.

2. *La situation linguistique de notre pays a-t-elle eu une influence sur les résultats de l'étude PISA?*

Cette situation ne nous semble pas un argument véritable compte tenu des résultats obtenus dans les lycées classiques où le niveau de langues est très élevé.

3. *Est-ce que l'étude PISA donne une image complète et fidèle des forces et des faiblesses du système scolaire luxembourgeois?*

Aucune étude ne peut prétendre donner une image complète de son sujet mais l'image qui en est ressortie est très parlante et significative.

Est-il possible d'extrapoler les performances de la tranche d'âge de 15 ans visée par l'étude PISA vers les performances globales de notre système scolaire?

De toute évidence. Quinze ans est l'âge le plus représentatif d'un système scolaire.

4. *Quelles sont les mesures à envisager à la suite de l'étude PISA?*

• *Enseignement des langues:*

- *Au vu de la situation linguistique spécifique de notre pays, faudra-t-il à l'avenir différencier entre les élèves d'origine luxembourgeoise et les élèves d'origine francophone?*

La différenciation d'après l'origine n'est pas sans danger. Ne serait-il pas plus judicieux de se demander: „comment intégrer les élèves étrangers pour qu'ils aient les mêmes chances?“

- *Comment faudra-t-il enseigner les langues?*

Il est beaucoup plus fructueux de travailler l'expression libre et la communication. A quoi sert une langue si ce n'est à communiquer?

- *Enseignement des maths et des sciences:*
 - *Est-ce que cet enseignement doit être commencé plus tôt dans notre enseignement?*
Toutes les matières scientifiques devraient être introduites plus tôt car elles permettent à l'être humain de développer une tout autre façon de penser. Pourtant il sera important de ne pas les introduire trop intellectuellement, sous peine de „retomber“ dans une sélection sévère.
La place des langues et la place des matières scientifiques dans le système scolaire luxembourgeois doivent être repensées et rééquilibrées.
 - Certaines matières n'avaient pas été vues en classe. Est-ce que malgré cette constatation, nos élèves auraient dû pouvoir trouver les solutions recherchées?
L'idée centrale de l'étude PISA était de réutiliser des connaissances élémentaires dans une tout autre situation et non pas de transmettre un savoir!
 - *Dans quelle mesure faudra-t-il revoir les programmes actuels?*
Là encore la question est fautive puisqu'il s'agit de développer des capacités et non pas un savoir. Le contenu des programmes nous intéresse donc beaucoup moins que le comment!
 - *Quelles sont les adaptations dans les méthodes d'apprentissage à envisager?*
Il ne s'agit pas d'adaptation mais de modification totale des méthodes d'apprentissage.
5. *Tant nos élèves faibles que nos élèves doués semblent avoir, au vu de l'étude PISA, un encadrement insatisfaisant. Où sont les failles de notre système scolaire? Comment faudra-t-il agir?*
L'école luxembourgeoise avec son système de notes et de contrôle ne permet pas de privilégier la relation humaine „élève/professeur“.
Pour pouvoir favoriser une qualité dans la relation il faut „aérer“, „assouplir“ ce système scolaire et ceci passe forcément par un engagement personnel du professeur.
6. *Les relations entre école, parents et élèves ont-ils eu un effet dans les résultats de l'étude PISA?*
Oui. Il existe chez les parents une tendance à la désresponsabilisation en matière d'éducation. Ils se déchargent sur l'école!

Est-ce que la formation, respectivement la formation continue des enseignants doit être modifiée?
Cela ne changerait pas véritablement le problème de fond.
7. *Les pays scandinaves comme la Finlande ont eu des résultats excellents. S'avère-t-il opportun d'analyser leurs méthodes d'apprentissage et leurs programmes?*
De toute évidence! Mais cela ne suffit pas. Il faudrait regarder les choses plus profondément et remettre en cause tout l'ordre social existant. Une école ne peut pas être un système unique.
C'est un projet de société dont l'envergure dépasse largement le monde politique!
8. *Quelles sont les mesures à prendre à court terme, à long terme, pour adapter notre système scolaire aux exigences des pays de l'OCDE? Combien de temps faudra-t-il envisager pour que les modifications apportées au système scolaire aient l'effet voulu?*
Il n'existe aucune solution rapide, ni miraculeuse.
Si l'on veut réformer toute la société cela prend beaucoup de temps.
Une question subsiste pourtant: „Le système luxembourgeois veut-il vraiment changer?“

Doit-on organiser un contrôle de qualité de notre enseignement scolaire?
Oui mais pas dans le sens d'un contrôle extérieur.
Il faut amener les enseignants à devenir de vrais acteurs participant à cette réforme et à l'acquisition de cette qualité recherchée.
Si à la place de devenir acteur l'enseignant devenait „le contrôlé“ une telle mesure serait inévitablement un échec.

**PRISE DE POSITION DE L'ASSOCIATION DE SOUTIEN
AUX TRAVAILLEURS IMMIGRES ASBL (ASTI)**

**DEPECHE DU COMITE DE L'ASSOCIATION DE SOUTIEN
AUX TRAVAILLEURS IMMIGRES**

aux membres de la Commission de l'Education nationale, de la
Formation professionnelle et des Sports

(22.3.2002)

Madame la Présidente, Madame, Monsieur,

Pour répondre à votre questionnaire, nous avons estimé utile de rendre accessible l'étude PISA à un public et à nos responsables francophones.

Comme l'étude n'existe qu'en langue allemande, nous avons pu recourir à Monsieur Romain Martin, psychologue à l'ISERP et Madame Martine Neyen, consultante en éducation et formation, pour exposer et expliquer l'étude à une centaine de personnes le 13 mars 2002, en français.

Cet exposé a donné lieu à un débat fort animé.

Le lendemain, notre groupe de travail a examiné votre questionnaire à la lumière de ses informations toutes fraîches. Depuis lors, nous avons travaillé sur notre contribution.

En annexe, nous vous la soumettons en essayant de répondre à vos questions tout en faisant valoir notre analyse et nos conclusions.

Nous nous permettons de vous joindre un article de fonds „J'accuse“ paru dans „forum“ ainsi que l'intervention de Madame Martine Neyen, consultante en éducation et formation, à notre conférence de presse du 19 mars 2002.

Veillez agréer, Madame la Présidente, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments très distingués.

Pour l'ASTI,

Serge KOLLWELTER

Jean LICHTFOUS

*

PISA ET ... ASTI

Arrosons la tour mal en point de quelques gouttes de spumante

Voici quelques-uns des constats de PISA qui nous interpellent particulièrement à l'ASTI:

- * le petit nombre de „bons“ élèves luxembourgeois et étrangers
- * la forte proportion d'élèves très faibles
- * le décalage entre enfants luxembourgeois et étrangers
- * une orientation (presque) sans recours dès 12 ans
- * la sélection par l'échec, la hantise de l'échec, une école de l'anxiété.

Nous nous permettons d'évoquer que

- * ces constats ne sont pas si nouveaux (1)
- * les diagnostics sont nombreux, de même que les trains de mesure (2)
- * qu'en est-il de la volonté d'agir?

1. Pisa ne peut être considéré comme une surprise

Chiffres cités dans „Europe 2012 les scénarios luxembourgeois, Economica, 1997“: d'après Demain l'école

– 53% des jeunes quittaient l'école sans diplôme (88/89)

% de la population fréquentant une école L/EU en 1993

	<i>L</i>	<i>EU</i>
Secondaire inférieur	12,00%	16,90%
Secondaire supérieur	2,73%	5,25%
Etudes universitaires	1,04%	2,89%
Total	12,99%	19,55%

„J'accuse oder die Wahrheit über den Sprachenunterricht in Luxemburg“ in: Forum 206, März 2001, Kristine Horner, J J Weber, Cunlux:

„Das Ergebnis der Sprachenpolitik in unseren Lycées ist die effektive Ausgrenzung eines erheblichen Teils der ausländischen und der aus dem Arbeitermilieu stammenden luxemburgischen Schüler“

A noter ici que plusieurs milliers d'élèves échappent à ce sort en trouvant „refuge“ dans les écoles internationales ou frontalières. Munis d'un bac reconnu, ils auront acquis une qualification qui ne leur était pas „destinée“ dans le système scolaire luxembourgeois.

2. Existe-t-il une véritable volonté d'agir?

2.1. Les constats et catalogues successifs

- 1981 La scolarisation des enfants étrangers au Luxembourg, V Mathias, SIRP,
- 1983 Le débat d'orientation à la Chambre des Députés
- 1991 Les 40 mesures, novembre
- 1998 Pour une école d'intégration MENFP, février
- 1999 Les forums de l'éducation MENFP, 13.11.1998 et 9.1.99
- 2000 Débat parlementaire d'orientation, novembre

Tout en citant les projets du MENFP „Périclès – langues“, Moien! et Baleine

Une seule démarche (les „40 mesures“) avait été assortie d'un calendrier, une seule (la même) se situait dans un contexte d'une volonté de réformer l'école en général. On connaît le sort de cette volonté ...

... ne laissent pas a priori percevoir pareille volonté,

même si de nombreuses initiatives ont lieu, essentiellement sur le terrain, en règle générale sans appui, ni évaluation.

Nous saluons expressément les efforts et les initiatives qui se vérifient depuis quelques années au MENFP/MENFPS en matière de scolarisation des enfants étrangers: n'empêche que certaines décisions politiques doivent être prises.

2.2. A l'aide de quelques éléments très précis nous allons „tester“ la volonté d'agir

2.2.1 Allemand Langue Etrangère

quand dépassera-t-on le stade du slogan?

si le nouvel abécédaire ouvre une perspective intéressante, l'approche de l'allemand comme langue étrangère doit se poursuivre au-delà de la phase d'alphabetisation.

in: les 40 mesures de 1991 „La méthodologie de l'allemand doit répondre à des impératifs d'enseignement d'une langue étrangère. Les mesures de différenciation interne et, si besoin en est, externe sont à généraliser. Afin de rendre ces mesures plus efficaces, il peut être nécessaire de réserver quelques leçons supplémentaires à l'apprentissage de la langue allemande.

Mesures:

11.– La différenciation interne sera généralisée pour l'enseignement de la langue allemande. Des matériels d'apprentissage de l'allemand comme langue étrangère seront créés. Des cours de formation initiale et continue axés sur les techniques de différenciation seront offerts aux enseignants.

12.– Le niveau minimal de compétence à atteindre dans les langues au cours des différentes années sera défini. Il faudra éviter à tout prix qu'un volume trop important de matière à assimiler ne rende illusoire toute mesure de différenciation.

Bon diagnostic, remèdes intéressants, suites inexistantes, ce qui n'empêche pas que l'on continue d'invoquer les difficultés des élèves étrangers en allemand. Et s'il s'agissait des difficultés de l'école d'adapter l'enseignement de l'allemand ?

2.2.2 Lëtzebuergesch au préscolaire

Mesure 4 des 40 mesures de 1991:

Des objectifs d'apprentissage du luxembourgeois au jardin d'enfants seront définis et les matériels adéquats seront créés. Face à la gravité de la situation, et contrairement aux usages, cette partie du programme des jardins d'enfants sera rendue obligatoire.

La gravité semble avoir diminuée voire disparue, puisqu'aucun des éléments n'a encore été réalisé à ce jour: nous saluons certes la présentation en date du 11 mars de cette année d'un premier ensemble de matériel pour le luxembourgeois au préscolaire, elle vient après une décennie d'attente. Elle devra être accompagnée de la fixation des objectifs et l'approche explicite du luxembourgeois devra être rendue obligatoire.

2.2.3 Les exigences linguistiques

Les exigences linguistiques très fortes et non différenciées pour presque toutes les qualifications certifiées sont discutées depuis des décennies, très peu, trop peu ne bouge en la matière.

Ce que d'aucuns considèrent comme LA réussite du système scolaire luxembourgeois; à savoir la maîtrise de 2 ou 3 langues est sans doute une réalité pour une minorité significative, elle n'était jamais et n'est pas l'apanage de toute la population.

Nous estimons qu'il faut maintenir un multilinguisme, par notre approche de géométrie variable nous prétendons même le renforcer et par là même améliorer les capacités linguistiques de tous nos élèves dans le contexte de la grande région.

(école 2000, ASTI:) *Nous plaidons pour une nouvelle approche*

Pour un multilinguisme renouvelé et revigoré

Principe: une exigence très forte dans la langue dominante de la filière allemande ou française, exigences moindres dans plusieurs langues, donc possibilités d'obtenir certificats et diplômes dans ce contexte

Nous prétendons que de la sorte l'école luxembourgeoise saura produire davantage de jeunes qualifiés et certifiés, maniant plus de langues que ceux qualifiés et certifiés dans les régions frontalières.

Nous nous réjouissons qu'une réflexion ait été engagée sur l'accentuation d'une première langue dans l'enseignement technique. Nous sommes d'avis que le secondaire (classique) doit être intégré dans cette réflexion et ce parce que dès à présent des milliers de jeunes sont scolarisés dans des systèmes à première langue (lycée Vauban, Ecole européenne, International School, les écoles d'Arlon et d'ailleurs). Ils en sortent avec des bacs reconnus partout ...

Passons aux éléments évoqués par votre commission

Plutôt que de faire des réponses point par point, nous nous sommes permis de structurer autrement nos éléments de réponse.

A) *Quels sont les objectifs et finalités de l'école luxembourgeoise?*

Quelles sont explicitement les valeurs que l'école veut promouvoir? De quel projet de société est-elle l'image, le rouage?

Une formulation de pareils objectifs dans une société démocratique doit englober toute la population (scolaire), quelles que soient les origines sociales ou ethniques. Agir sur les inégalités, c'est contribuer à la cohésion sociale.

L'école est une institution politique. Sa finalité est une citoyenneté participative. Vivre et travailler avec les autres devrait être l'essence de l'institution scolaire. Or l'école renvoie chacun de ses élèves à lui-même, en leur imposant le mutisme à l'école et en reléguant le travail à domicile.

B) *Quelle est la volonté de l'école luxembourgeoise d'agir contre les inégalités sociales?*

Depuis deux décennies l'école se focalise (trop) sur les difficultés des élèves (étrangers) en matière linguistique.

Le combat contre les inégalités sociales ne fait plus partie du registre d'une politique politiquement correcte, c'est l'origine ethnique qui a investi la pensée unique.

Voici le glissement qui s'est opéré: les enfants de travailleurs manuels sont devenus (trop) simplement des enfants de travailleurs manuels immigrés, sans que pour autant les enfants de travailleurs manuels aient complètement disparus: les uns et les autres ont été bannis du discours sur l'école.

Si ces inégalités sociales se répercutaient de plein fouet au sein de l'électorat, on n'en serait pas resté aux constats successifs, peu suivi d'effets. Il faut mettre en rapport cette non-action dans le domaine scolaire (terriblement „efficace“ par ailleurs) avec l'adhésion du bout des lèvres à l'ouverture des droits politiques.

C) *Un cadre nouveau*

Les élèves doivent se trouver à l'aise à l'école. L'école doit être un lieu de vie: elle n'est plus le seul lieu de transmission de savoirs: au lieu de se concentrer sur l'écoute et la reproduction, elle doit encourager la création et l'appel à des compétences.

Au lieu de diminuer le temps de présence des élèves à l'école, le personnel et les infrastructures doivent être accessibles au-delà de l'horaire des cours.

Il ne faut pas séparer école et structures d'accueil.

L'école primaire sera incitée à formuler un projet d'école, elle aura un coordinateur choisi par ses pairs, avec un mandat dans le temps.

D) *Les langues: de l'exclusion à la valorisation*

Les exigences sans nuances en langues française et allemande éliminent de très nombreux jeunes tant luxembourgeois qu'étrangers.

Nous préconisons une double démarche

- modulons les objectifs: connaissances très fortes dans une langue, exigences moindres dans plusieurs autres langues
- appliquons d'autres méthodes: allemand comme langue étrangère (enseignée dans 42 universités en Allemagne), mettre à contribution l'organe appelée „langue“ quand on parle de l'apprentissage des langues.

(Schüler nehmen im Lauf ihrer gesamten Schullaufbahn an etwa 2000 Französischunterrichtsstunden teil. Und was ist das Resultat von diesem beeindruckenden Aufwand? in: Forum 206, März 2001, Kristine Horner, JJ Weber, Cunlux)

E) *Questions diverses – réponse unique?*

Les situations peuvent varier (composition de la population, exigences pour telle ou telle option professionnelle, etc.) Actuellement il y a pour l'essentiel une seule réponse.

Il faut favoriser des projets centrés sur des approches pédagogiques diverses. Tout projet doit être conçu dans la durée. C'est qu'une alphabétisation en français doit „prévoir“ le parcours de ces élèves tout au long de leur scolarité, tout en ayant le souci de les rapprocher des élèves alphabétisés en allemand.

Un projet doit être soutenu, encadré, bénéficier de moyens, être suivi et évalué.

Il fera appel à des enseignants volontaires, pouvant sortir de leur cadre fixé, signant une charte de projet, etc, etc.

Les réformes conçues „en haut“ doivent être complétées par les réalisations conçues et portées par „en bas“.

F) *Ne pas demander à l'enfant ce qui est encore difficile pour le jeune*

L'orientation hiérarchisée à l'âge de 12 ans est quasi irrévocable, beaucoup trop précoce. Rares sont les pays qui procèdent à des choix aussi précoces.

G) *L'appui aux élèves faibles ne doit pas se résumer au moyen „mécanique“ du redoublement*

Les 44% des élèves de 15 ans qui ont déjà doublé une année constituent un gâchis personnel et économique.

Rares sont les pays qui utilisent encore le système des redoublements.

Pour une approche différenciée:

Les points E) et F) sont réalisés dans la plupart des pays qui devancent le Luxembourg dans PISA.

H) *La gratuité de l'école publique: lieu de brassage des couches sociales*

La gratuité de l'école publique proprement dite est un principe qui connaît déjà beaucoup d'exceptions pesant lourdement sur les porte-monnaies de nombreuses familles. Les structures parascolaires échappent complètement à cette gratuité. Pis encore: les aides scolaires mises en place par la ville de Luxembourg p. ex. coûtent (hors frais de repas) 75 € par mois. Conséquences vérifiées à Eich-Weimerskirch : 25% des élèves ne viennent plus. Devinez lesquels? Ne parlons pas ici des cours d'appui personnels et des écoles d'appui qui prennent un volume alarmant!!!

I) *Ne pas vouloir être exhaustif*

Les aspects suivants seront sans doute évoqués par d'autres, ce qui nous amène à les effleurer seulement:

Valoriser l'enseignement des sciences dès le primaire

Le système de notation/évaluation (0-60) est désuet

Encourager la motivation, la volonté d'innovation des enseignants

Le recrutement et la formation de suffisamment d'enseignants

Le retard en infrastructures doit être rattrapé

La formation continue des enseignants doit être rendue obligatoire, la place de la langue maternelle.

Volonté politique

Pisa constitue une chance pour relancer une école à laquelle, demain plus encore qu'aujourd'hui, se pose le défi du brassage social et de l'intégration.

22 mars 2002

*Association de Soutien aux
Travailleurs Immigrés asbl*

Annexes:

* article de Kristine Horner, J J Weber, Cunlux dans Forum 206, März 2001

* exposé de Madame Martine Neyen lors de la conférence de presse du 19 mars 2002

*

J'ACCUSE

oder die Wahrheit über den Sprachenunterricht in Luxemburg

Dieser Beitrag behandelt den Sprachenunterricht in der luxemburgischen Oberstufe mit besonderem Augenmerk auf den „elitären“ Teil dieses Systems, d.h. das sogenannte „Lycée secondaire général“ bzw. „classique“. Die Autoren vertreten die Ansicht, dass der Sprachenunterricht in der Oberstufe erstens hoffnungslos veraltet und ineffizient ist und zweitens konservativ und sogar reaktionär angelegt ist, insofern als er den sozialen Status quo legitimiert und festigt. Am Ende des Artikels stellen sie dreizehn Maßnahmen vor zur Optimierung des Sprachenunterrichts an den Luxemburger Oberschulen.

Wer den Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen einer genaueren Prüfung unterzieht, wird erschreckt sein über das Mißverhältnis, das zwischen der Stundenzahl besteht, die diesem Unterricht gewidmet wird, und den damit erreichten, armseligen Resultaten. Dieses Mißverhältnis ist so groß, dass einem der Sprachenunterricht als größter Pusch erscheinen muß, der der Nation je zugemutet wurde, zumindest aber ist die Situation als enorme Verschwendung von Steuergeldern zu bewerten. In einigen Jahrgängen des *Lycées* werden bis zu 50% der Stunden dem Erlernen von Sprachen gewidmet (in der Sprachensektion der „division supérieure“ ist dieser Prozentsatz sogar noch höher). Betrachtet man den Französischunterricht, muß man feststellen, dass jeder Schüler, der das gesamte luxemburgische Schulsystem durchläuft, ungefähr elf Jahre lang Französischstunden absolviert (4, 5 Jahre in der Grundschule und 6 oder 7 Jahre in der Oberstufe). Mit anderen Worten: diese Schüler nehmen im Laufe ihrer gesamten Schullaufbahn an etwa 2.000 Französischunterrichtsstunden teil. Und was ist das Resultat von diesem beeindruckenden Aufwand?

Nach Lehnern und Borbiconi verspüren Studenten – von denen ein großer Teil durch das „Elitesystem“ der klassischen *Lycées* gelaufen sind – im ersten Jahr am „Centre Universitaire du Luxembourg“ große Schwierigkeiten ihre Ideen in korrektem Französisch auszudrücken und in der Sprache Argumente zu entwickeln („éprouvent de plus en plus de difficultés à exprimer leurs pensées et à développer une argumentation en français correct“ 156). Nach Bentner empfinden viele Schüler selbst nach Abschluss des *Lycée* ein Gefühl der Scham, wenn sie sich des Französischen bedienen – ein Ergebnis von tausend Unterrichtsstunden, die in Angst und Stummheit verbracht wurden. („gêne ... tenace, pourrie par plus de mille leçons de français passées dans la peur et le mutisme“ 169). Man könnte noch viele ähnliche Zitate anfügen, und auch wenn einige von ihnen übertrieben oder veraltet klingen, bezeichnen sie unserer Ansicht nach doch ein wirkliches Problem. Sie dienen zur Erklärung, warum so viele erwachsene Luxemburger das Bedürfnis verspüren, ihre praktischen Französischkenntnisse in Privatschulen oder Sprachzentren zu verbessern. Was ist nun mit dem Sprachenunterricht in den *Lycées* schief gelaufen?

Die Antwort auf diese Frage ist einfach: Der Sprachenunterricht im luxemburgischen Schulsystem ist grammatikorientiert. Hunderte Stunden werden dazu verwandt, den Studenten die Feinheiten der Grammatik zu erläutern, sei das im Französischen oder in den anderen gemeinhin im *Lycée* gelehrt Sprachen – statt dass die Schüler dazu angehalten werden, sich dieser Sprachen tatsächlich zu bedienen. Und wird dann endlich die Grammatik beherrscht, wendet sich der Lehrplan der Literatur zu! Dieser Sachverhalt ist allgemein anerkannt und wird kaum in Frage gestellt: tatsächlich wird er in offiziellen und halboffiziellen Publikationen immer wieder bestätigt. Als Beispiel sei Kraemer zitiert, der über „Ziele und Inhalte“ des Sprachenunterrichts im luxemburgischen Schulsystem folgendes schreibt:

„Au cycle inférieur du lycée, l'enseignement des langues vise surtout à la maîtrise des compétences orthographiques et grammaticales. Au cycle supérieur, l'accent est mis sur l'enseignement de la littérature et l'expression écrite, le plus souvent au détriment de la communication (orale).“
(1995: 81)

Die Einführung von mündlichen Prüfungen beim Abschlußexamen löste einige positive Überlegungen aus, die in kleineren Anpassungen mündeten. Doch eine grundlegende Neuausrichtung ist nicht in Sicht! So ist z.B. in den offiziellen Stundenplänen und Programmen („Horaires et programmes“) für das Schuljahr 2000/2001 das Programm für den Englischunterricht in den ersten drei Jahrgängen weiterhin hauptsächlich an den grammatikalischen Konstruktionen ausgerichtet, die sich die Schüler aneignen sollen.

Wie erklärt sich das Übergewicht des Grammatik- und Literaturunterrichts? Könnten Vorteile für die Lehrer am Ursprung dieser Vorliebe stehen? Genau das ist leider der Hintergrund, denn sowohl der Unterricht der Grammatik als auch der Literatur erlauben einen lehrerzentrierten Unterricht. In einem

Beitrag in der Zeitschrift *Praxis* (Horner und Weber 2000) haben wir den Versuch unternommen, „Qualität“ im Sprachenunterricht zu definieren. Wir vertraten darin die Ansicht, dass als erste Voraussetzung für Qualität im Sprachenunterricht der lehrerzentrierte Unterricht aufgegeben werden muß. Die Lehrer müssen das alte Rollenverständnis des autoritären Pädagogen ablegen, der auf Kontrolle besteht und seine Lehrmethoden nie in Frage stellt. Stattdessen müssen Lehrer selbstkritische Praktiker werden, die vorsichtig führen und Entwicklungen erleichtern – immer auf der Suche nach dem besten Weg, ihren Schülern weiterzuhelfen. Sie müssen ein Lernen durch aktives Entdecken fördern, Gruppenarbeit und Diskussionsrunden einsetzen und bereit sein, unkonventionelle Sitzordnungen auszuprobieren, da diese oftmals einen positiven Effekt auf Klima und Atmosphäre im Klassenraum haben sowie die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler verbessern. Es ist deprimierend festzustellen, dass immer noch die überwiegende Mehrzahl der Unterrichtsstunden in den *Lycées* in Klassenräumen abgehalten werden, in denen Schüler in Reihen ihrem Lehrer gegenüber sitzen, während dieser von einem erhöhten Podest aus regelrechte Vorlesungen abhält.

Der zweite Aspekt, der im Sprachunterricht qualitätsfördernd wirkt, ist ein pädagogischer Ansatz, der praktische Aufgaben („tasks“) in den Vordergrund stellt. Wir definieren „task“ hier als eine Aktivität, die in erster Linie auf Sinn und Kommunikation abzielt und weniger auf die Erprobung spezifischer sprachlicher Formen. Wir unterscheiden eine breite Palette von „tasks“, die sich in vier Kategorien einreihen: Sprach-, Hör-, Lese- und Schreibaktivitäten. Das Erlernen von Sprachformen muß deswegen nicht seinen Platz im Gesamtangebot verlieren, doch wir plädieren für Ausgewogenheit: Das Erlernen von Sprachformen hat seine Wichtigkeit – jedoch im Rahmen eines Paradigmas der „tasks“ und nicht umgekehrt, wie es zur Zeit im luxemburgischen Schulsystem üblich ist.

Wir haben zwei weitere Voraussetzungen von qualitativ hochstehendem Sprachunterricht ausgemacht: Hinsichtlich der Prüfungen sollte eine positivere Herangehensweise zur Regel werden. Tatsächlich gibt es kaum etwas Entmutigenderes für einen Schüler, als ein Prüfungsblatt, das über und über mit roten Anmerkungen versehen ist. Wir schlagen auch wirklichkeitsnähere Prüfungsformen vor („authentic tasks“ und „personal-response assessments“). Unser letzter Punkt betrifft das „kritische Denken“: Wir sind überzeugt, dass der Sprachenunterricht auch das Studium von Kultur und Literatur miteinschließen sollte. Doch sollte dies nicht ein Ziel an sich sein, sondern als Mittel dienen, um das kritische Bewusstsein der Schüler zu entwickeln. In unserer Verantwortung als Sprachlehrer liegt es, dass unsere Schüler sich nicht nur fließend in einer anderen Sprache unterhalten können, sondern dass sie auch zu intelligenten, einfühlsamen, toleranten und kritischen Menschen heranwachsen.

Es ist erschreckend, wie schlecht die Luxemburger Schulen abschneiden, wenn man sie an diesen vier Kriterien misst, die wir als wesentlich für die Qualität des Sprachunterrichts identifiziert haben. Doch möglicherweise ist dies nicht der schlimmste Aspekt des Sprachunterrichts in Luxemburg. Tatsächlich ist er nämlich nicht nur hoffnungslos veraltet und ineffizient, sondern trägt auch noch in krasser Weise zur Verfestigung des sozialen Status quo bei. In der offiziellen Rhetorik wird immer wieder der Mythos von der Dreisprachigkeit als „konstitutives Element“ oder „Pfeiler“ der kulturellen Identität Luxemburgs hervorgehoben (MENFP 1991: 1 + 1998: 2, Kraemer 1995: 75, Frisch 1998: 53). Dass es sich dabei um einen Mythos handelt, wollen wir an anderer Stelle darlegen (vgl. auch Fonck 1966). Doch es handelt sich jedenfalls um einen Mythos mit bösen Folgen, denn er dient seit Jahrzehnten dazu, eine Unterrichtspolitik der sprachlichen Diskriminierung zu rechtfertigen. In der Tat verbirgt sich hinter dem Mythos der Dreisprachigkeit die schlimmste Form des Assimilationismus. Von ausländischen Schülern wird erwartet, dass sie sich assimilieren, doch wird ihnen das vollkommen unmöglich gemacht durch die Anforderung gleich drei Sprachen zu lernen, die für sie in den meisten Fällen drei Fremdsprachen sind (Lëtzebuergesch, Französisch, Deutsch). Wenn sie an diesen Anforderungen dann scheitern, kann es ihnen wiederum als mangelnde Bereitschaft zur Integration ausgelegt werden.

Die größte Barriere für den Erfolg ausländischer Schüler in der Luxemburger Oberstufe sind die hohen Anforderungen an ihre Deutschkenntnisse. Doch die Sprachenpolitik in den *Lycées classiques* hat nicht nur zur Folge, dass eine Mehrzahl der ausländischen Schüler scheitert, sie „eliminiert“ zudem eine beträchtliche Zahl von luxemburgischen Schülern. Selbst in offiziellen Publikationen des Erziehungsministerium wird dies eingestanden:

„L'échec en allemand est surtout fréquent parmi les enfants étrangers, alors que c'est l'échec en français qui retarde et finit par décourager ou éliminer bon nombre d'élèves luxembourgeois.“

Kollwelter hat darauf hingewiesen, dass die luxemburgischen Schüler, die unter den hohen Französisch-Anforderungen leiden, größtenteils aus dem Arbeitermilieu stammen. („Luxembourgeois

d'origine populaire“ 163) Das Ergebnis der Sprachenpolitik in unseren Lycées ist damit die effektive Ausgrenzung eines erheblichen Teils der ausländischen und der aus dem Arbeitermilieu stammenden luxemburgischen Schüler, und damit einhergehend die Reproduktion einer Mittelklassen-„Elite“ (Kollwelter 165) sowie die Festigung sozialer Ungerechtigkeiten und Ungleichheit.

Dreizehn Maßnahmen

Im abschließenden Teil unseres Beitrags möchten wir dreizehn Maßnahmen aufzählen, mit denen der Sprachenunterricht im luxemburgischen Schulsystem im allgemeinen und im Lycée im besonderen optimiert werden könnte:

- 1) Die Schüler sollten die Möglichkeit erhalten, verschiedene Niveaus des Sprachenunterrichts zu wählen (etwa „Deutsch-A“ und „Deutsch-B“). Diese Möglichkeit wird zwar vom Erziehungsministerium für die Primärschulen offiziell anerkannt (MENFP 1998: 13), aber ironischerweise für die Oberschule abgelehnt (MENFP 1998: 18), da dies eine Senkung der Standards nach sich ziehen würde, was u.a. schon von Kollwelter widerlegt wurde.¹
- 2) Gegebenenfalls könnte das Erlernen der einzelnen Sprachen auf vier bis fünf Jahren begrenzt werden; danach sollten diese Sprachen als Unterrichtssprachen für eine Reihe anderer Schulfächer dienen (Argumente für diesen Ansatz finden sich u.a. in Freudenstein 2000: 414-15).
- 3) Damit die Schüler ein befriedigendes Sprach- und Kommunikationsniveau erreichen, sollte auf Intensivkurse, die ein Eintauchen in die Sprache (Immersion) fördern, zurückgegriffen werden. So sollte in regelmäßigen Abständen sowohl in der Grund- als auch in der Oberschule ein gesamter Monat zum Erlernen einer bestimmten Sprache aufgewendet werden, damit die Schüler während dieses Zeitraumes die Möglichkeit bekommen, in der Fremdsprache zu „leben“. Untersuchungen haben ergeben, dass solche Intensivprogramme die gleiche Wirkung auf das Sprachvermögen der Schüler haben können, wie ein gesamtes Schuljahr traditionellen Sprachunterricht (vgl. z.B. Preisdörfer 1974).
- 4) Am Ende eines solchen Intensivkurses sollten Tests stehen, die die Kommunikationsfähigkeiten der Schüler in der Fremdsprache zum Gegenstand hätten: die „Luxembourg Language Certificates“. Die Schüler bekommen einen speziellen Sprachschein ausgehändigt, der ihr Kompetenzniveau bescheinigt. Diese Auszeichnungen können als Anreiz für die Schüler dienen – entsprechend etwa den Schwimmscheinen. In anderen Ländern, etwa in Australien, werden solche Scheine schon mit Erfolg eingesetzt (vgl. McNamara 1966: 211).
- 5) Als Lehrer sollten verstärkt Muttersprachler zum Einsatz kommen, insbesondere um den Immersions-Charakter während der intensiven Fremdsprachen-Unterrichtsperioden zu gewährleisten.
- 6) Die Klassenstärke sollte insbesondere für die Intensivkurse auf 15 bis 20 Schüler reduziert werden.
- 7) Für alle Sprachen, auch für Französisch und Deutsch, sollte die Methode des Fremdsprachenunterrichts angewandt werden.
- 8) Lycée-Schüler sollten in den letzten vier Jahren des Oberstufenunterrichts (der sogenannten „division supérieure“) Fortgeschrittenen-Unterricht in mindestens zwei Sprachen belegen: entweder Französisch und Englisch oder Deutsch und Englisch. Zusätzlich müssten sie auf niedrigerem Niveau noch Unterricht in einer oder zwei weiteren Sprachen belegen. Für das Fortgeschrittenen-Niveau würde noch zusätzlich Literaturunterricht angeboten (aber nur für die Schüler der Sprachen-sektion wäre der Literaturunterricht Pflichtfach).
- 9) Anstatt des herkömmlichen „stage pédagogique“ sollte die Ausbildung der zukünftigen Oberschullehrer aus einem einjährigen postuniversitären Studium bestehen, das mit einem „Unterrichtsdiplom“ abschließt. Dieses Diplom wäre Zugangsvoraussetzung für den „concours de recrutement“, der die Sprach- und pädagogischen Kompetenzen der Kandidaten bewertet und nicht wie es heute zum größten Teil der Fall ist, Literaturkenntnisse prüft.

¹ „On va nous dire: vous prônez la baisse des niveaux ... Ce que nous prônons, c'est que, si maintenant par exemple, on propose 100 comme exigence linguistique, peut-être que nous, nous demanderions 105, mais répartis autrement. Si à 100 on avait, par exemple, 40 pour l'allemand, 40 pour le français et 20 pour l'anglais, dans notre façon de voir, on continuerait peut-être à demander 45% en français, mais 25 en allemand, 20 en anglais et peut-être encore le reste dans une quatrième langue. Il faut donc être exigeant, mais le moduler autrement.“ (Serge Kollwelter, „L'immigration ...“, S. 165)

- 10) Die letzten vier Punkte wiederholen im Grunde nur die schon genannten Überlegungen hinsichtlich der Qualität im Sprachenunterricht. Der erste zielte darauf, dass Lehrer ein neues Rollenverständnis entwickeln müssen: sie müssen ihre Schüler leiten und deren Entwicklung fördern, indem sie aktive Lernprozesse bei ihren Schülern anregen.
- 11) Das zur Zeit vorherrschende grammatikorientierte Lehrparadigma sollte – wie oben dargelegt – durch ein aktivitätenorientiertes Lernparadigma ersetzt werden.
- 12) Es müssen unbedingt positivere Prüfungsmethoden entwickelt werden.
- 13) Zum Abschluss plädieren wir noch einmal für einen allgemein kritischeren Ansatz in der Schule: Lehrer sollten ihre Schüler zu eigenständigem Denken und zu autonomem Arbeiten ermuntern.

Wir sind uns bewußt, dass es großer Anstrengungen bedarf, um dem Sprachunterricht in Luxemburg neues Leben einzuhauchen, doch wir sind überzeugt, dass die Verwirklichung selbst nur einiger der oben aufgezählten Maßnahmen zu einer deutlichen Motivationssteigerung bei den Schülern führen wird sowie zu einer spürbaren Verbesserung der Qualität des vom luxemburgischen Schulsystem angebotenen Sprachunterrichts.

Kristine HORNER,
Jean-Jacques WEBER
Centre Universitaire de Luxembourg

Bibliographie

- Bentner, G. Le Français: langue morte ou langue vivante. In Magère et al (eds) 167-69
- Fonck, D. Xénophobie (interview). In Magère et al (eds) 166
- Freudenstein, B. 2000. Hundert Jahre sind genug! Über das lernhemmende Übel des Grammatikunterrichts. *Praxis* 47: 408-17
- Frisch J.-C. 1998 A propos du „multilinguisme“ du Luxembourg. In A. Wengler (ed.) *Un enseignement moderne des langues vivantes étrangères pour les citoyens européens*. Luxembourg: MENFP. 20-33
- Horner, K. & J.J. Weber. 2000. Are you ready for the new millenium? Quality in English language teaching. *Praxis* 47: 349-54
- Kollwelter S. L'immigration et les langues dans le système scolaire luxembourgeois (interview). In Magère et al. (eds) 163-65
- Kraemer, J.-P. 1995. Une école plurilingue dans un pays multicultural. In G. Dondelinger & A. Wengler (eds) *Plurilinguisme et identité culturelle*. Louvain-la-Neuve: Peeter. 74-83
- Lehners, J.-P. & D. Borbiconi. La situation de la langue française au Centre Universitaire de Luxembourg. In Magère et al (eds) 155-56
- McNamara, T. 1996. *Measuring Second Language Performance*. London: Longmann
- Magère, P., B. Esmain & M. Poty (n.d.) *La situation de la langue française parmi les autres langues en usage au Grand-Duché de Luxembourg*
- MENFP. 1991. *L'école luxembourgeoise face au défi de l'intégration des enfants d'origine étrangère*
- MENFP. 1998. *Pour une école d'intégration: constats – questions – perspectives*
- MENFP. 2000. *Horaires et programmes 2000-2001: Enseignement secondaire*
- Preisendörfer, H. 1974. Ein Jahrespensum Französisch in 20 Tagen? Intensivkurs für Schüler der Sekundarstufe – ein Modell. *Praxis* 3: 282 ff.

CONFERENCE DE PRESSE ASTI 19 MARS 2002

Re-lecture de l'étude Pisa

NAPED

Non-assistance à personnes/pays en danger

Le constat est alarmant. Mais si on veut agir de manière efficace, il faut d'abord regarder les réalités en face, pour trouver ensuite les solutions adaptées. Et nous ne pouvons pas ne pas agir, tous ensemble, chacun en fonction des moyens dont il dispose et en fonction de la place qu'il occupe.

On peut être d'accord ou non avec les critères et objectifs que PISA fixe à l'école. On peut les apprécier ou non. Le fait est que l'environnement international nous les impose: nos enfants devront être à même d'acquérir le type de compétences visées dans PISA, sinon ils échoueront individuellement et collectivement, comme société. Car il est intéressant de noter entre autres – on ne le dit pas assez – que les mêmes instituts qui ont élaboré les questions pour PISA, sont ceux qui élaborent les tests d'entrée à des universités de plus en plus nombreuses. Dans un avenir proche, il ne suffira plus d'avoir son diplôme d'enseignement secondaire pour accéder à l'université ou à un autre type d'enseignement supérieur – il faudra passer des tests d'entrée où il s'agira très précisément de savoir appliquer ce qui aura été appris dans toute la scolarité antérieure.

Lorsque la Ministre de l'Education dit qu'il n'y a pas lieu de céder à la *panique*, elle a sans doute raison dans la mesure où la panique est mauvaise conseillère et risquerait de mener vers un activisme irréfléchi. Cependant, je crois qu'on aurait tort de sous-estimer l'ampleur des dégâts et de minimiser la portée de cette étude, pour se réfugier derrière un *attentisme coupable*. Cela fait suffisamment longtemps que beaucoup d'acteurs savent que la politique d'éducation du Luxembourg doit évoluer, qu'elle doit accomplir des réformes courageuses qui soient au service d'une vision généreuse et ambitieuse pour l'avenir: d'ailleurs, le parti démocratique a gagné en partie les élections sur la promesse d'une offensive dans le domaine de l'éducation. Le diagnostic était sans doute bien posé: quant aux remèdes, nous attendons de voir ...

Aussi longtemps que les Ministres de l'Education refuseront d'entendre parler de finalités de l'éducation, c.-à-d. d'un but qui donnerait un sens aux actions de réforme, il y a peu de chances que l'on puisse trouver les moyens qui mènent vers ce but.

Certains ont déjà qualifié notre système éducatif de *suicidaire*: c'était le cas notamment lors de la conférence de presse LYCOPA. Pourquoi suicidaire: parce qu'il mène à l'échec la majorité des élèves, et qu'il ne produit même pas d'excellents résultats chez ceux qui réussissent à passer à travers les mailles du filet (à titre d'exemple, seulement 1,7% des élèves luxembourgeois se situent au niveau de compétence le plus élevé en lecture, contre une moyenne de 9,4% dans les autres pays qui ont participé à l'étude). Il y a là quand même de quoi se poser de sérieuses questions sur nos „élites“ de demain, disons plutôt les personnes qui seront amenées à diriger les affaires du pays.

Comment imaginer en effet que les mêmes élèves qui aujourd'hui, ne savent pas appliquer les savoirs acquis jusqu'à l'âge de 15 ans, pour résoudre des questions relatives à la vie courante, sauront trouver des solutions créatives à l'âge adulte pour assurer la compétitivité du pays dans un environnement qui ne nous fera pas de cadeaux? Et n'oublions pas que les élèves des autres pays qui composent cet environnement, possèdent justement des compétences plus élevées que les élèves luxembourgeois ...

Car PISA révèle pour le moins une *absence inquiétante de potentiel de créativité* chez les élèves. Comment ne pas s'interroger dans ce contexte sur la fameuse rigidité du système, basé essentiellement sur la transmission et la reproduction de savoirs? Sur la pratique du cours magistral qui reste la norme, sur l'absence de travail individuel et collectif autre que celui d'essayer d'ingurgiter un maximum de données pour les reproduire sur les copies des devoirs en classe?

L'analyse du fonctionnement de notre cerveau permet de mieux comprendre dans quelle mesure ce type d'enseignement peut bloquer la créativité, voire la stériliser.

En effet, le cerveau se compose de deux hémisphères qui ont chacun une fonction relativement spécialisée: l'hémisphère gauche est le siège de l'intelligence rationnelle, de l'analyse et de la déduction alors que l'hémisphère droit est davantage le siège des émotions, mais aussi de la synthèse et de la créativité.

Le développement harmonieux d'une personnalité supposerait une stimulation des deux hémisphères. Or, le type d'enseignement que nous pratiquons sollicite évidemment très fortement l'hémisphère gauche, celui de la pensée rationnelle, mais laisse totalement en friche l'hémisphère droit. Combien de fois ne dit-on pas aux enfants, aux élèves d'être raisonnables, d'écouter la voix de la raison, que les émotions ne comptent pas, qu'il faut les maîtriser comme des éléments qui seraient dangereux et perturbateurs?

Cette démarche a pu produire un certain nombre de générations d'élèves obéissants et fonctionnant sans problèmes majeurs dans un environnement stable. Cela prive cependant ce pays d'un formidable potentiel de créativité dont il aurait cruellement besoin dans un contexte marqué par un changement sans cesse plus rapide. Je dirai même que ce système produit des personnes handicapées dans la mesure où toute une partie de leur élan vital est tout simplement anesthésiée, car privée d'expression. Ceci est un problème qui touche *tous les enfants*, luxembourgeois et étrangers – je reviendrai dans un instant sur le sort particulier des élèves d'origine étrangère.

Or, malgré cette situation, il persiste dans ce pays une propension dangereuse à penser que *nous sommes les meilleurs*, y compris que notre système éducatif est le meilleur, simplement parce qu'une toute petite minorité d'élèves de ce pays sortent des écoles avec un diplôme, sachant maîtriser plus ou moins plusieurs langues et surtout sachant écrire sans trop de fautes d'orthographe et de grammaire. Il est quand même frappant de constater que chaque fois qu'une comparaison internationale est effectuée – les rares fois où nous nous prêtons à ce type d'exercice – les résultats sont tout sauf flatteurs. Et qu'est-ce qui se passe à ces moments-là? Au lieu de profiter de l'occasion pour faire un examen autocritique et lucide de la situation, afin de trouver des solutions qui pourraient remédier aux problèmes qui ont été mis en évidence, on attaque la méthodologie qui a été utilisée, on conteste le bien-fondé de la démarche et on finit par conclure que nous sommes quand même les meilleurs. Cela a été le cas dans les années 70 avec l'étude MAGRIP, cela s'est reproduit lors d'une étude de l'OCDE au début des années 90 qui montrait que le Luxembourg est un champion de premier ordre en matière de coût du système éducatif, mais qu'il arrive en queue du peloton lorsqu'il s'agit d'évaluer le retour sur investissement.

Or, arriver encore une fois à la conclusion que nous sommes les meilleurs à l'heure actuelle, avec un système qui connaît un taux d'échec et de redoublement scandaleux, qui est en train de mettre en place tous les ingrédients d'une situation sociale explosive en parquant massivement les jeunes dans des voies sans issue et sans perspectives d'avenir – cela est soit de l'inconscience pure, soit de la négligence criminelle.

Car ce système est non seulement suicidaire sur le plan collectif, il se rend également *coupable de non-assistance à personne en danger*: on le savait déjà, mais l'étude Pisa le confirme de manière éclatante, que l'école luxembourgeoise n'offre aucune chance à ceux qui ont le moindre handicap, soit social, culturel, linguistique, ou autre. Bien mieux, elle noie avec une efficacité redoutable tous ceux qui auraient besoin d'un soutien particulier et qui tentent de surnager par leurs propres moyens, qui n'ont pas de planche de salut dans leur famille par exemple.

Et à ce niveau-là, les enfants des communautés étrangères sont évidemment les premières victimes. Si vous n'avez pas un excellent niveau en allemand, vous êtes d'office recalé (officiellement on dirait orienté) vers des filières „allemand renforcé“ de l'enseignement technique, où les perspectives de pouvoir rejoindre une scolarité „normale“ sont extrêmement faibles. Que vous soyez meilleur en français que vos camarades, que vous soyez bon en maths, ne suffit pas pour vous donner le ticket d'entrée vers des études secondaires générales. A l'inverse, les Luxembourgeois qui maîtrisent moins bien le français se voient souvent éliminés par la suite au secondaire classique, où vous devez être parfaitement à l'aise, au même niveau, en allemand et en français.

Signalons tout de suite que le but affiché n'est pas de faire obtenir à tout le monde le diplôme de fin d'études secondaires classiques: ce n'est pas en augmentant artificiellement le nombre de ceux qui détiennent un papier sans valeur que l'on changera quoi que ce soit. En revanche, la mission du système éducatif digne d'un système démocratique devrait consister à permettre à tous les enfants, sans distinction de langue et de milieu social, d'accéder à un enseignement qui soit un enrichissement et qui jette les bases pour une réflexion et une analyse lucides. Voilà des bases que décidément toute personne devrait posséder en sortant de l'école – et d'ailleurs le système gagnerait à être évalué, systématiquement, sur sa capacité à développer ces *compétences de base* chez tous les enfants.

Pourquoi les enfants ont-ils si souvent de mauvais résultats? Pourquoi y en a-t-il tellement qui se désintéressent de l'école, pire qui en ont peur et qui en sortent brisés?

La réponse à cette question n'est pas simple, loin de là. Mais on peut affirmer sans crainte de se tromper que bien souvent ils n'ont pas envie d'apprendre, car ils ne voient pas à quoi cela leur sert. Ils ne voient pas de *sens* dans les programmes qu'on leur propose ou plutôt qu'on leur impose.

Montrer le sens de certaines règles de grammaire ou d'opérations de calcul à des enfants de 6, 10 ans et bien au-delà, est difficile sinon impossible. Mais alors, on peut agir sur un autre plan: on peut les motiver par la *qualité de la relation* qui s'instaure entre l'enseignant et l'élève, entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et leurs parents. Et en les aidant à formuler un projet de vie qui soit suffisamment motivant pour leur faire accepter de passer par des choses difficiles, qui requièrent énergie, concentration et engagement.

Comment? En trouvant les moyens de considérer chaque enfant individuellement, de lui montrer qu'on *s'intéresse* à lui. De lui montrer qu'on s'intéresse à ce qu'il *est*, à ce qu'il *sait faire*, au lieu d'avoir les yeux uniquement rivés sur les „fautes“ qu'il fait dans ses devoirs et sur les notes qu'il ramène.

Il n'est pas dans le pouvoir des *enseignants* ni des *parents* de changer le système de notes et les critères de promotion, du jour au lendemain. Mais ils ont le pouvoir *de rendre ce système moins inhumain*, en lui donnant précisément ce petit „*supplément d'âme*“ qui consiste à écouter l'enfant qui est en face et à valoriser ses compétences et son être tout entier.

Car chaque enfant a des compétences. Le gros problème, c'est que dans la vie scolaire actuelle, trop souvent se trouvent *valorisés* seulement les enfants qui acceptent la *norme* de la scolarité, c.-à-d. qui apprennent de manière docile, qui retiennent bien, et qui ont à la maison un environnement qui les amène à faire leurs devoirs.

Les autres enfants ont vite compris qu'ils „sont *mauvais*“. On ne saurait insister suffisamment sur l'effet dévastateur de cette croyance chez un enfant: à partir du moment où un enfant est convaincu d'être „moins bon“ ou carrément „mauvais“, il n'a pratiquement plus aucune chance d'avoir de bons résultats. Un enfant ne peut avoir confiance en lui que si son entourage lui renvoie une image positive et s'il lui montre qu'il est digne de confiance.

De nombreuses études ont permis de démontrer ce processus. C'est déjà dans les années 70 qu'a été réalisée une expérience qui est connue sous le terme d'effet *Pygmalion*. Des chercheurs américains ont mis en place le dispositif suivant: un psychologue va voir, en début d'année, les instituteurs d'un établissement scolaire d'un quartier défavorisé de San Francisco en leur disant qu'il a détecté, sur base d'un nouveau test tout à fait confidentiel, que certains de leurs élèves sont à la veille de faire des progrès étonnants.

De fait, on constate huit mois plus tard une réelle amélioration scolaire et une nette augmentation du QI de ces enfants, comparativement à leurs camarades. Or, le test en question était inexistant et la liste des élèves qui avait été présentée avait été tirée au sort!

Cette étude qui a mis en évidence l'influence du préjugé de l'enseignant sur ses élèves, a été l'objet de critiques pertinentes, mais les très nombreuses recherches qu'elle a suscitées confirment fortement la réalité de cet „effet Pygmalion“. Il s'agit bien d'un *processus interactionniste* puisque l'intérêt manifesté par l'enseignant à l'égard de l'élève „doué“ entraîne de bonnes performances, lesquelles influencent à leur tour l'attitude du maître, etc.

Tout ceci pour dire qu'il suffirait parfois de peu de chose, du bon mot au bon moment. Notre système scolaire a besoin d'une réforme profonde, radicale, cela ne fait pas de doute. Mais en attendant, nous pouvons déjà faire quelque chose pour les enfants qui sont là, aujourd'hui, pour nos enfants, et en même temps pour préparer le terrain.

Lorsqu'on évoque la qualité d'une relation, on est amené à constater que le développement et l'entretien de toute relation demandent du *temps*. Cela ne signifie pas que la qualité de la relation soit directement proportionnelle au temps investi. Mais on ne peut pas faire totalement abstraction du facteur „temps“. Et compte tenu de cette constatation, le phénomène de raccourcissement des horaires scolaires auquel nous assistons, est une catastrophe pour le développement des relations à l'école. Puisqu'il reste à peine le temps de terminer les sacro-saints „programmes“, où prendre le temps pour construire des relations?

Il y aurait une solution pour des *enseignants*, qui serait de *se rassembler autour d'un projet*. Se rassembler en équipe pour mettre en commun les idées et les recherches de solutions, pour mieux se répartir certaines tâches, et aussi pour *mieux accompagner les élèves*.

Par exemple, accompagner des enfants d'une classe de manière plus *individualisée*. Faire travailler des élèves de différentes classes ensemble à certains moments. Faire travailler les élèves en groupes de travail où ils peuvent apprendre les uns des autres. L'expérience montre qu'on n'apprend jamais mieux que lorsqu'on explique quelque chose à quelqu'un. Donc, des projets qui encouragent la *coopération entre élèves*, qui leur permettent de travailler ensemble et d'apprendre à travailler ensemble, c'est donner plus de chances aux élèves qui ont compris certaines choses plus tôt que d'autres, c'est aussi donner plus de chances à ceux qui n'ont pas compris tout de suite. Et lorsqu'on organise du *travail en groupe* de manière systématique dans les différentes matières, sur différents sujets, ce ne seront forcément pas toujours les mêmes qui seront les „bons“ et les „mauvais“. *Chacun* doit pouvoir trouver l'occasion de *manifester ses talents*, et de *développer sa confiance en lui*. Et donc d'avoir de bien meilleurs résultats, et une bien meilleure qualité de vie.

C'est ainsi qu'on peut *donner du sens au travail à l'école*, qu'on peut *motiver* les élèves à apprendre et qu'on peut aussi développer leur capacité à vivre ensemble, à *construire une société plus humaine*.

Effectivement, cela demande de *revoir certains réflexes*: comme celui de croire que c'est l'enseignant qui doit tout expliquer aux enfants. Comme celui de croire qu'il est préférable que les enfants et les enseignants passent le moins de temps possible à l'école. Comme celui de croire que plus on met de pression à la maison sur les notes et les résultats scolaires, plus on va aider ses enfants.

D'ailleurs, la *circulaire de printemps 2001* de Madame la Ministre insiste sur le fait que les devoirs à domicile devraient être conçus de telle sorte que les enfants puissent les faire de manière *autonome*: or, nous savons tous que la réalité est toute autre, que les enfants autonomes à l'école primaire ne sont que des exceptions qui confirment la règle. Ce qui est fréquent au contraire, c'est soit des enfants qui sont encadrés chaque jour pendant un temps variable par un membre de la famille, le plus souvent la mère; ou encore des enfants qui se retrouvent tout seuls devant leurs devoirs, parce que leurs parents ne sont pas en mesure de les aider pour une raison ou pour une autre, et qui décrochent un peu plus avec chaque jour qui passe, en comparaison avec leurs camarades qui sont encadrés.

Et c'est à cette *inégalité* qu'il faut s'attaquer, si on veut un système scolaire à la fois moins injuste et plus efficace.

Car PISA ne révèle pas seulement l'état catastrophique de notre système actuel, l'étude montre aussi *qu'on peut agir*, qu'il y a des pays où cela fonctionne mieux. Il y a donc aussi beaucoup de *messages d'espoir*, et c'est à ceux-là qu'on va s'intéresser de plus près.

PISA nous apprend différentes choses très intéressantes et même plutôt inattendues:

- *plus on aide les enfants en difficulté, plus on relève le niveau général* de tous les élèves, y compris de ceux qui ont déjà de bons résultats à l'heure actuelle, à condition de *s'y prendre collectivement, en classe*;
- l'école peut aider à réduire les inégalités entre les enfants, y compris les effets des inégalités sociales et culturelles, si elle se donne les moyens d'accompagner les enfants de manière plus individualisée et de *valoriser leurs compétences, au lieu de les enfoncer dans l'échec*.

Il n'y a qu'à regarder vers les pays scandinaves par exemple qui ont instauré la *promotion automatique*: ils obtiennent dans l'ensemble d'excellents résultats au niveau des compétences des élèves d'une tranche d'âge; en revanche, on voit bien qu'au Luxembourg, les taux de redoublement et d'échec incroyables ne profitent à personne, même pas à ceux qui comptent parmi les meilleurs du système.

Si les enseignants qui veulent aller dans de nouvelles directions – il y en a beaucoup, il y en a partout – ont une chance de pouvoir réaliser des *projets pédagogiques à l'école*, ils peuvent amorcer un réel changement. Si les parents font confiance aux enseignants, s'il y a des lieux et des moments où élèves, enseignants et parents peuvent avoir des échanges humains, on pourra faire énormément pour le bien-être des enfants et pour leur réussite. Et en même temps, on pourra faire beaucoup aussi pour le bien-être de la vie familiale: car s'il y a moins d'angoisse liée à l'échec scolaire, il y aura moins de tensions dans les familles et peut-être à nouveau plus d'espace pour des discussions sur d'autres sujets. N'est-il pas préoccupant de voir que dans l'étude *PISA*, les élèves luxembourgeois déclarent en majorité qu'il y a *peu de communication dans la famille*, et que les conversations tournent le plus souvent autour des résultats scolaires? Que d'autre part, ils se sentent dans l'ensemble *peu soutenus par les enseignants*?

Donc les enseignants et les parents peuvent faire beaucoup, mais ils ne pourront pas tout faire tout seuls. Ils ont besoin que d'autres acteurs, comme par exemple différentes associations, ou la presse,

relaient leurs efforts, qu'ils les soutiennent auprès des autorités compétentes, qu'ils fassent monter une certaine pression politique et sociale, pour créer enfin dans ce pays des *écoles pilotes* qui permettent d'adopter *d'autres approches pédagogiques*. Il faut d'urgence des écoles qui permettent de valoriser les compétences des enfants qui ne sont pas parfaitement bilingues: le *multilinguisme* au Luxembourg est une tradition, il peut être une grande *chance pour tous* si l'on transforme le système éducatif de telle sorte que toutes les langues continuent à y être présentes – mais en modulant les exigences, en exigeant par exemple une grande maîtrise soit dans une langue, soit dans l'autre, et en permettant des compétences moins élevées dans une autre langue.

Il faut *en finir avec l'obsession de la sélection par les langues*. On ne peut pas continuer à admettre qu'un système élimine la majorité de ceux qui le fréquentent. Tous les enfants luxembourgeois ne sont pas heureux ni performants dans ce système, nous le savons bien. Nous savons aussi que la proportion d'enfants francophones et étrangers en général ne fait que croître dans nos écoles. Ce pays a besoin de l'apport des étrangers, de tous les étrangers, pour poursuivre sa course vers toujours plus de richesse: alors qu'il mette également en place des structures d'accueil et d'éducation dignes de ce nom pour les enfants de ceux qui le construisent, jour après jour.

Il ne s'agit pas de faire une école pour les Luxembourgeois d'un côté, et les étrangers de l'autre. Cessons de faire peur aux gens en propageant le mythe qu'on ne peut rien changer parce que cela risquerait de créer des écoles à deux vitesses et d'empêcher la cohésion sociale. Ce qui se passe aujourd'hui, c'est précisément une école à plusieurs vitesses où il y a quelques gagnants – à court terme – et beaucoup de perdants; c'est un système scolaire qui fera exploser cette société d'ici quelques années, d'ici quelques décennies au plus tard, lorsque la vague de violence de tous ceux qui auront été laissés pour compte, sera devenu trop puissante pour pouvoir être contenue.

Ce qu'il faudra, ce sont des écoles qui permettent à chaque enfant de *développer des compétences* et de faire des choix de vie qui soient autre chose que le résultat subi d'une sélection par l'échec. Changer un système est très difficile: mais nous ne pouvons pas continuer à nous accommoder de la situation actuelle sans agir. Ce serait adopter le *discours de la cécité volontaire*, pire: ce serait se faire les *complices* de ce qui se passe tous les jours dans les écoles luxembourgeoises, les complices de tant de briseurs de rêves d'enfants et de parents, de tant de projets de vie mort-nés ...

Tout cela n'est pas une fatalité.

Martine NEYEN

*

PRISE DE POSITION DU COMITE DE LIAISON ET D'ACTION DES ETRANGERS (CLAE)

DEPECHE DU PRESIDENT DU COMITE DE LIAISON ET D'ACTION DES ETRANGERS AU PRESIDENT DE LA CHAMBRE DES DEPUTES

(20.3.2002)

Monsieur le Président,

Nous vous remercions de votre lettre du 27 février 2002 par laquelle vous nous invitez à une audition à la Chambre en rapport avec le débat d'orientation sur l'étude Pisa.

Nous sommes heureux de pouvoir confirmer notre présence et de vous transmettre en annexe les réponses du CLAE au questionnaire que vous nous avez envoyé.

Veillez agréer, Monsieur le Président, l'assurance de mes sentiments très distingués.

Le Président,
Diogo QUINTELA

*

**DEBAT D'ORIENTATION SUR L'ETUDE PISA
REPONSE DU CLAE AU QUESTIONNAIRE PISA**

(19.3.2002)

- 1-2) La gestion du trilinguisme à l'école peut avoir eu une influence sur les résultats de l'étude Pisa.
- 3) L'étude Pisa en donne une image complète et fidèle pour certains aspects notamment les capacités d'application du savoir, mais pas pour d'autres aspects comme par exemple, l'école en tant que lieu d'intégration.
- 4) A l'avenir, il ne faudra pas séparer les élèves d'origine luxembourgeoise des autres: cela entraînerait un risque de ségrégation nuisible à notre société. Il faudra d'une part renforcer l'apprentissage du luxembourgeois, et d'autre part développer la recherche sur l'apprentissage des autres langues en situation de grande diversité d'origine culturelle des élèves.
Il faudra que les programmes et les méthodes d'apprentissage valorisent toujours la diversité culturelle des élèves, tout en assurant une égalité des chances tout au long du parcours scolaire.
- 5-6) Une „charte des droits et des devoirs“ de tous les partenaires de l'école (parents, enseignants et autres pédagogues, élèves, associations, communes et instances gouvernementales concernées) devrait être élaborée afin de clarifier les responsabilités de chacun. La formation de base et continue des enseignants devra être assurée d'une manière adéquate face aux nouvelles exigences et à l'évolution de l'environnement social.
- 7-8) L'analyse des systèmes scolaires des autres pays de l'UE nous paraît importante dans le cadre d'une recherche pédagogique qui réponde aux besoins spécifiques du Luxembourg. Des mécanismes d'audit pour évaluer régulièrement le fonctionnement du système scolaire à tous les niveaux doivent être mis en place. Cette évaluation pourrait, entre autres, mettre en évidence les „best practices“ au niveau scolaire, qui devraient être utilisées en tant qu'exemple.
- NB.:* Voir également notre avis donné à la Chambre des Députés dans le „Débat d'orientation sur une école d'intégration“ – Rapport de la Commission Education Nationale du 22.11.2000

