N° 6253

CHAMBRE DES DEPUTES

Session ordinaire 2011-2012

DEBAT D'ORIENTATION

sur les différents types d'enseignants du système scolaire luxembourgeois

* * *

SOMMAIRE:

	page
1) Rapport de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports (19.4.2012)	1
2) Annexe 1	27
3) Annexe 2	31
4) Annexe 3	48

*

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

(19.4.2012)

La Commission se compose de: M. Ben FAYOT, Président; M. Claude ADAM, Rapporteur; MM. André BAULER, Eugène BERGER, Fernand DIEDERICH, Emile EICHER, Claude HAAGEN, Fernand KARTHEISER, Gilles ROTH, Jean-Paul SCHAAF, Mme Tessy SCHOLTES et M. Serge WILMES, Membres.

*

I. ANTECEDENTS

Le présent débat d'orientation sur les différents types d'enseignants du système scolaire luxembourgeois est organisé suite à la demande du groupe politique „déi gréng" datant du 26 janvier 2011. Le 3 février 2011, la Conférence des Présidents a décidé de renvoyer cette demande à la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports, en la chargeant de préparer le débat d'orientation et d'élaborer le rapport afférent.

Lors de sa réunion du 10 février 2011, la Commission a désigné M. Claude Adam comme rapporteur. Le 17 mars 2011, elle a procédé à un échange de vues au sujet d'un plan provisoire pour le présent rapport, sur base d'un document de travail élaboré par M. le Rapporteur en accord avec M. le Président de la Commission. C'est ainsi qu'ont été définis les sujets à traiter dans le cadre du présent débat et qu'ont été esquissées un certain nombre de problématiques afférentes. Afin d'aborder ces questionnements, il a été décidé d'inviter de façon ciblée des intervenants externes qui, au vu de leur expertise, sont susceptibles d'apporter des éclaircissements pertinents. Pour l'organisation des travaux, il a été aussi retenu de s'orienter à la structure actuelle de l'enseignement, à savoir l'enseignement fondamental, d'une part, et l'enseignement secondaire et secondaire technique, d'autre part.

Dans cette optique, la Commission a procédé aux échanges de vues suivants:

– 16 mai 2011: échange de vues avec M. le Professeur Wilfried Bos, directeur de l'*Institut für Schulentwicklungsforschung* de la *Technische Universität* de Dortmund, au sujet de la question de l'enseignant „généraliste";

– 19 mai 2011: échange de vues avec M. le Professeur Helmut Willems de l'Université du Luxembourg au sujet de la recherche sur l'enfance et la jeunesse;
– 26 mai 2011: échange de vues avec M. Gérard Gretsch, Directeur d'études du Bachelor en Sciences de l'Education (Université du Luxembourg), au sujet de la formation des instituteurs de l'enseignement fondamental;
– 16 juin 2011: échange de vues avec M. Pierre Reding, inspecteur de l'enseignement fondamental, et avec Mme Elisabeth Houtmann, institutrice-ressource;
– 7 juillet 2011: échange de vues avec M. Jos Bertemes, directeur du SCRIPT, et avec M. Camille Peping, chef de division de l'Institut de Formation continue du personnel enseignant des écoles et des lycées, au sujet de la formation continue des enseignants de l'enseignement fondamental;
– 13 octobre 2011: échange de vues avec MM. Robert Bohnert et Jos Salentiny, présidents des jurys des examens-concours de recrutement du personnel enseignant de l'enseignement postprimaire;
– 17 novembre 2011: échange de vues avec M. Victor Jovanovic, Directeur d'études de la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique (Université du Luxembourg), au sujet de ladite formation;
– 15 décembre 2011: échange de vues avec M. Camille Peping, chef de division de l'Institut de Formation continue du personnel enseignant des écoles et des lycées, au sujet de la formation continue des enseignants de l'enseignement postprimaire.

Le résumé de ces entrevues est intégré dans le présent rapport, qui a été adopté par la Commission en date du 19 avril 2012.

*

II. INTRODUCTION

Les problématiques faisant l'objet du présent débat d'orientation seront placées dans une perspective plus vaste par l'évocation, en guise d'introduction, de certains changements majeurs de notre société qui ont eu de fortes répercussions sur l'enfance.

1) Le Luxembourg, un pays d'immigration

En 100 ans, la population du Grand-Duché de Luxembourg a pratiquement doublé en passant de près de 250.000 en 1910 à 512.000 au 1er janvier 2011.

Cette croissance démographique est due en grande partie à l'immigration, qui est allée de pair avec le développement économique du pays. Le pays est composé aujourd'hui pour plus de 43% de ressortissants non luxembourgeois. Ce sont les Portugais qui, avec 81.300 personnes, représentent quelque 37% de la population de nationalité étrangère et forment ainsi la plus grande communauté étrangère. Viennent ensuite les Français (14%; 31.000), suivis des Italiens (9%; 17.700), des Belges (8%; 17.000) et des Allemands (6%; 12.100). Mais il y a également une proportion croissante d'immigrés issus de pays hors-UE (14%; 31.000).

Dans le contexte de l'enseignement, ce n'est pas tant la diversité des nationalités qui constitue le véritable défi, mais plutôt la multitude des langues et des cultures qui se rencontrent dans nos écoles.

Bien qu'il s'avère difficile d'avancer des chiffres précis relatifs au degré de maîtrise du luxembourgeois des élèves issus de différents mondes culturels et linguistiques, nous constatons que moins de 50% des enfants dans l'éducation précoce parlent le luxembourgeois comme première OU deuxième langue. Certains enfants disposent de premières notions du luxembourgeois, même s'ils ne le parlent pas de façon fluide, d'autres manquent même de compétences dans leur propre langue maternelle.

En 2010-2011, 56,2% des élèves de l'école fondamentale du Grand-Duché indiquent parler une autre langue que le luxembourgeois comme première langue au domicile, même si la part des élèves de nationalité étrangère n'est que de 47,5% dans cet ordre d'enseignement.

		Langue %						
		2003/04	*2004/05*	*2005/06*	*2006/07*	*2007/08*	*2008/09*	*2009/10*
Cycle 1 précoce	luxembg.	51,8%	51,1%	48,4%	47,7%	45,3%	43,3%	41,2%
	portugais	20,8%	22,9%	22,9%	23,6%	24,7%	23,7%	27,2%
	autres	27,4%	26,1%	28,7%	28,7%	30,1%	33,0%	31,5%
Cycle 1 préscolaire	luxembg.	52,9%	51,4%	48,7%	47,0%	45,7%	43,4%	40,8%
	portugais	23,0%	23,7%	24,4%	25,0%	25,2%	26,1%	27,7%
	autres	24,1%	24,9%	26,9%	28,0%	29,1%	30,5%	31,4%
Cycle 2-4	luxembg.	61,9%	60,6%	56,8%	54,4%	52,7%	50,3%	47,9%
	portugais	19,3%	20,6%	22,5%	22,8%	23,6%	24,0%	26,6%
	autres	18,8%	18,8%	20,7%	22,8%	23,7%	25,7%	25,5%
Total	*luxembg.*	*59,2%*	*57,8%*	*54,4%*	*52,3%*	*50,6%*	*48,2%*	*45,8%*
	portugais	*20,2%*	*21,4%*	*23,0%*	*23,3%*	*24,0%*	*24,4%*	*26,9%*
	autres	*20,6%*	*20,7%*	*22,7%*	*24,4%*	*25,4%*	*27,3%*	*27,3%*
	Total	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**	**100,0%**

Première langue parlée au domicile – Evolution[1]

Il est communément admis que la valorisation des langues maternelles et des différentes cultures favorise l'apprentissage de la langue luxembourgeoise en tant que facteur unificateur d'enfants issus de différents mondes culturels et linguistiques.

La multitude des langues parlées par nos élèves est un phénomène assez récent, du moins l'amplitude de ce phénomène, et il constitue un des défis majeurs du système scolaire luxembourgeois.

2) Le changement des structures familiales[2]

Le XXe siècle a été le siècle de l'éclatement des modèles familiaux dans l'ensemble des sociétés modernes, post-industrielles. Il n'existe plus de modèle familial unique mais une multitude de modèles: la famille peut être monoparentale, recomposée, comprendre des demi-frères ou sœurs, des beaux-parents ou des beaux-enfants, elle peut s'organiser autour d'un couple marié ou vivant en union libre. En 2001, 12,3% des enfants à charge vivaient dans un ménage monoparental.

Ce siècle a été également le siècle de la décohabitation. La taille moyenne des ménages s'en est trouvée nettement réduite: alors qu'au Luxembourg, les ménages se composaient en moyenne de 4,51 personnes en 1900, ils ne comptent plus que 2,51 personnes un siècle plus tard. De fait, au niveau des pratiques matrimoniales et familiales, l'individualisation des comportements s'est traduite notamment par un premier mariage plus tardif, une montée de la vie en célibataire, une augmentation du nombre de divorces et une décohabitation entre les parents âgés et leurs enfants adultes.

Au cours des dernières décennies, l'Etat s'est positionné en accompagnateur de l'évolution des structures familiales. La question de la conciliation entre vie professionnelle et vie familiale a été abordée, la mise à disposition de structures collectives d'accueil locales a été favorisée.

Certaines mesures ont été mises en œuvre par le Ministère de la Famille. Le boni pour enfant, introduit en 2008 et ciblé sur les familles à bas revenus, marque en quelque sorte l'aboutissement d'un processus enclenché au début des années 1990 qui s'est traduit par une prise en charge de plus en plus importante des dépenses liées à la présence d'enfants par les prestations familiales au détriment de l'impôt. Le chèque-service accueil a été introduit en 2009 et ciblé sur l'ensemble des familles par le recours à un mode de garde payant, mais modulé selon le revenu des parents et la composition familiale.

---

1 *Les chiffres clés de l'Education nationale 2009/2010*, MENFP.

2 Cf.: *Bilan démographique et analyse de l'union libre;* CEPS/Instead, avril 2010.

Il va de soi que les changements des structures familiales et la généralisation des structures d'accueil ont aussi des répercussions sur le milieu scolaire. Notamment la relation entre les tâches d'enseignement et d'éducation prête toujours à discussion. Suite à la création des structures d'accueil pour les enfants jusqu'à l'âge de 12 ans (les maisons relais), les enseignants se voient adjoindre de nouveaux partenaires.

Les statistiques relatives au risque de pauvreté monétaire des enfants indiquant invariablement un taux élevé depuis une dizaine d'années, la question de la pauvreté des enfants ne peut être négligée au Luxembourg. On sait que les ménages monoparentaux sont les plus touchés par le risque de pauvreté. En 2009, 52% de ces ménages ont des revenus se situant en dessous du seuil de pauvreté, alors que pour l'ensemble des ménages avec des enfants dépendants, le taux de pauvreté est „seulement" de 19,8%.

3) L'„ascenseur social" en panne!?

L'étude MAGRIP[3] (acronyme pour „*Ma*tière *Gri*se *P*erdue"), lancée en 1968 à l'Institut Pédagogique de Walferdange sous la direction de Gaston Schaber, était destinée à comprendre les mécanismes du passage de l'enseignement primaire à l'enseignement postprimaire. Elle fut entreprise par des instituteurs formés comme enseignants de classe spéciale à l'Institut Pédagogique, encadrés par des professeurs initiant ces étudiants à la recherche en sciences de l'éducation.

L'étude MAGRIP, qui portait sur 2.800 élèves nés en 1957, était donc une étude conçue et réalisée par des enseignants et chercheurs issus du système scolaire luxembourgeois. Les analyses de cette étude et du suivi de 1985 ont permis de montrer que le modèle méritocratique qui stipule que les enfants les plus intelligents réussissent le mieux à l'école ne s'applique que partiellement au système scolaire luxembourgeois. Bien au contraire, le système scolaire affiche un certain déterminisme, et ceci dès le début de la scolarisation. L'origine sociale de l'enfant a en effet un impact important sur le niveau scolaire définitivement atteint.

Des études internationales, notamment les études PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) des années 2000, 2003, 2006 et 2009, ont fait le même constat que l'étude MAGRIP. En ce qui concerne l'influence de la situation socio-économique des élèves sur leurs performances, il est à noter qu'au Luxembourg, les élèves issus d'un contexte socio-économique plus favorable affichent de meilleures performances que ceux dont la situation est moins favorable.

Les écarts de performances entre les élèves luxembourgeois et les élèves étrangers, qui représentent environ un tiers de la population scolaire totale, sont très élevés en comparaison avec les autres pays européens. Ces différences correspondent à 1,5-2 années de retard scolaire dans le système éducatif luxembourgeois.

Les divergences entre élèves issus respectivement de milieux socio-économiques „favorisés" et „défavorisés" sont encore plus accentuées puisqu'elles représentent entre 2 et 2,5 années de retard scolaire. Le statut socio-économique continue d'être le facteur qui a la plus grande influence sur les performances. Les résultats traduisent aussi la difficulté de l'Ecole luxembourgeoise à gérer la diversité de ses élèves.

En septembre 2011, la nouvelle édition de l'étude MAGRIP, jusqu'à présent la seule étude longitudinale consacrée au système éducatif luxembourgeois, confirme toujours les données des premières études MAGRIP et des études internationales (PISA): les diplômes scolaires constituent le fondement d'un parcours professionnel couronné de succès, et ce lien est plus fort au Luxembourg que dans d'autres pays. Les diplômes scolaires déterminent bien plus que dans d'autres pays la qualité du parcours professionnel du jeune devenu adulte. Au-delà du niveau scolaire atteint, les aptitudes cognitives n'ont que peu d'influence sur le parcours professionnel. Un niveau scolaire élevé a aussi des répercussions positives sur d'autres aspects de la vie comme la santé ou encore les performances intellectuelles, mais demeure sans influence sur le bien-être personnel.

Les sociétés modernes ont été souvent caractérisées par une forte mobilité sociale, une mobilité qui était basée pour la plupart du temps sur les effets de la migration. Actuellement, la stagnation sociale, voire le risque de la chute sociale, semblent remplacer la confiance dans un „ascenseur" permettant à chaque génération de monter, ne serait-ce que d'un étage. Ce sentiment de déclassement prend racine

---

3 Brunner, M. & Martin, R. (éd.), *Die MAGRIP-Studie (1968-2009*, Université du Luxembourg, 2011.

à l'école qui s'est longtemps appuyée sur la certitude que les études „payaient", certitude née dans un temps où les diplômes scolaires étaient relativement rares et où les jeunes diplômés étaient assurés de monter dans l'échelle sociale.

Dans un monde qui a changé et qui reste en mouvement, les besoins en matière d'enseignement de même que le profil des enseignants ont évolué et continuent à évoluer. Dans le contexte des réformes prévues des classes inférieures et supérieures de l'enseignement secondaire et secondaire technique, il y aura lieu de redéfinir et surtout d'affiner le profil des enseignants concernés, compte tenu notamment des multiples tâches qui leur sont assignées.

Au Luxembourg, les enseignants de l'enseignement fondamental aussi bien que ceux de l'enseignement postprimaire tombent sous le statut général des fonctionnaires de l'Etat. Dans l'enseignement fondamental, il est renvoyé au courrier de l'Education Nationale datant d'octobre 2005 sur *Les orientations pour la formation des instituteurs et institutrices*[4]. Dans ce texte, le Ministère demande à la formation initiale e.a. de former des instituteurs généralistes et de ne négliger ni les arts ni les sports. Les éléments du profil de l'instituteur relèvent des domaines de la théorie, de la pratique et de l'éthique professionnelle.

Les lois du 6 février 2009 portant réforme de l'enseignement fondamental ont certainement tenu compte de cette description de profil et ont eu certaines conséquences sur la profession de l'enseignant, ne fût-ce que par l'introduction d'une concertation en équipe pédagogique ou par la participation à une formation continue, les deux à caractère obligatoire.

Dans l'enseignement secondaire et secondaire technique, une première mission de l'enseignant, à savoir celle d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de leur assurer une formation qui permette l'insertion sociale et professionnelle, est bien arrêtée par un règlement grand-ducal[5], mais il n'existe pas de description de profil d'enseignant comparable à celle de l'enseignement fondamental citée plus haut.

Bien que le débat sous rubrique soit censé porter sur „les différents types d'enseignants du système scolaire luxembourgeois", il a été décidé de ne pas tenir compte de la différence de situation entre personnel breveté et chargés de cours, différence résultant de leur statut respectif.

De façon plus générale, la notion de „différents types d'enseignants" dans le contexte du présent débat ne renvoie pas aux différentes carrières des enseignants. A l'origine des questionnements abordés se trouve le constat que pendant son parcours scolaire, l'élève est encadré par différents types d'enseignants. Se pose ainsi la question fondamentale de savoir quels sont les besoins de l'élève en matière d'accompagnement au cours des différentes phases de son développement. De fait, toute réflexion sur les différents types d'enseignants de notre système scolaire est intimement liée à la question de savoir quels sont les besoins de l'élève en matière d'accompagnement au cours des différentes phases de son développement.

C'est dans cette optique que la Commission parlementaire a consacré dans un premier temps deux réunions à des entrevues avec des spécialistes en matière de recherche relative à l'enfance et à la jeunesse, d'une part, et à la formation des enseignants, d'autre part.

*

III. LA RECHERCHE RELATIVE A L'ENFANCE ET A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Pour situer les problématiques faisant l'objet du présent débat d'orientation dans une perspective plus vaste, il convient de se pencher sur les changements majeurs concernant l'enfance dans notre société, changements qui sont en relation avec l'évolution sociale telle qu'elle a été décrite au chapitre précédent. La Commission a ainsi procédé à un échange de vues avec M. le Professeur Helmut Willems, de l'Université du Luxembourg, dont un des domaines de recherche concerne la sociologie de la jeunesse.

---

4 Voir annexe 1.

5 Règlement grand-ducal du 3 août 2010 concernant la formation théorique et pratique ainsi que la période probatoire des enseignants de l'enseignement postprimaire.

1) Quelques aspects concernant la recherche relative à l'enfance et à la jeunesse

Lors de l'entrevue précitée, la Commission a constaté que la recherche relative à l'enfance et à la jeunesse se caractérise par une grande diversité qui constitue en même temps sa richesse. Les réponses aux questionnements de base varient en fonction de la perspective adoptée (perspective de la psychologie du développement, perspectives historique, sociologique ou pédagogique).

a) *Le point de vue social et sociologique – le monde de l'enfance en mutation*

Le monde de l'enfance a connu des mutations profondes au cours des vingt à trente dernières années, si bien que l'enfance d'aujourd'hui ne ressemble plus vraiment à ce que les générations précédentes ont vécu. Ces changements structurels sont liés entre autres à l'urbanisation et à l'hétérogénéité croissante de la société.

De nos jours, l'enfance se déroule de plus en plus dans des lieux fermés *(Verhäuslichung der Kindheit)* et se distingue ainsi d'une enfance qui était vécue jadis en grande partie en plein air, que ce fût en pleine nature ou dans les rues *(Natur- oder Straßenkindheit)*. S'y ajoute le phénomène d'un morcellement spatial de l'enfance *(Verinselung der Kindheit)*. L'enfant ne passe plus la majeure partie de son temps au domicile familial et dans ses environs, mais se trouve en permanence placé dans d'autres contextes pour s'adonner à différentes activités (activités scolaires et activités de loisir).

On peut évoquer en même temps l'institutionnalisation de l'enfance: il existe un cadre clairement défini pour toutes les activités de l'enfant, et à l'intérieur de chacun de ces cadres, l'enfant se trouve pris en charge par des experts.

La médiatisation de l'enfance peut être considérée comme une réaction aux phénomènes de l'institutionnalisation et de l'emprise croissante de la pédagogie sur toutes les activités de l'enfant. Le monde des médias constitue un monde de rechange pour bon nombre d'enfants, dans la mesure où ils peuvent y accéder librement et soustraire en grande partie leurs activités médiatiques au contrôle des adultes.

L'hétérogénéité croissante de la société implique que les enfants ont des origines sociales et culturelles très diversifiées. Ceux-ci se trouvent donc confrontés à différents styles de vie et à différents systèmes de valeurs, souvent antagonistes. Par conséquent, il n'est guère aisé pour l'enfant de s'orienter face à cette diversité et de développer sa propre identité et ses propres valeurs.

En outre, compte tenu de l'évolution des structures familiales et des structures d'accueil évoquée en introduction, le temps social en famille semble en régression, si bien que l'éducation et la socialisation de l'enfant se font souvent en dehors du contexte familial.

Vu l'ensemble des changements structurels précités, les enfants d'aujourd'hui disposent d'autres expériences, ainsi que d'autres systèmes de valeurs et de représentations. Il s'agit d'une donnée importante pour les éducateurs et enseignants qui les prennent en charge et qui ne manquent pas de constater que parfois, la famille ne peut plus être considérée comme ressource susceptible d'assurer un accompagnement pédagogique et scolaire des enfants.

b) *Le point de vue historique – l'évolution de l'image de l'enfance*

Depuis les Temps Modernes, la plupart des représentations relatives à l'enfance véhiculent l'idée selon laquelle celle-ci est marquée par un „moratoire pédagogique“: les enfants doivent être exempts du devoir de travailler et de subvenir à leur existence, dans la mesure où ils ont le droit de se développer en apprenant. A noter qu'au cours des cinquante dernières années, cette phase d'apprentissage s'est considérablement étendue dans la durée.

Sur l'idée du „moratoire pédagogique“ sont venues se greffer diverses attentes à l'égard des enfants. D'aucuns estiment que les enfants doivent déjà acquérir certaines expériences qui les préparent à leur vie future en tant que citoyens et consommateurs responsables. D'autres considèrent que les enfants doivent devenir les porteurs d'un monde alternatif.

Il se pose ainsi la question de savoir si les enfants ne sont pas confrontés à des attentes sociales excessives. De même, l'emprise croissante de la pédagogie sur toutes les activités de l'enfant peut déboucher sur un véritable accaparement de l'enfant *(fürsorgliche Belagerung)*.

Aujourd'hui, nous sommes souvent confrontés à une logique d'investissement prônée surtout au niveau de la politique européenne *(investment in childhood/investment in youth)*. Si le discours euro-

péen préconise certes le bien-être de l'enfant, l'attente d'un retour d'investissement *(return on investment)* est tout aussi évidente.

Tout compte fait, les observations précitées renvoient à l'idée de l'„enfant compétent". Si cette idée mérite d'être prise en compte dans le domaine pédagogique, elle comporte toutefois aussi des dangers, dans la mesure où elle peut déboucher sur des attentes sociales et des offres d'encadrement excessives. Cette évolution n'est-elle pas susceptible de mener à une „abolition de l'enfance"[6]? Le concept de l'„enfant compétent" ne risque-t-il pas de contribuer en fin de compte à une certaine dissolution de l'idée du „moratoire pédagogique"?

c) *Le point de vue de la psychologie de l'enfance – le lien entre éducation (Bildung) et relation de confiance (Bindung)*

Un sujet fréquemment abordé par la psychologie du développement est celui du lien entre éducation *(Bildung)* et relation de confiance *(Bindung)*. La notion d'éducation est souvent réduite à l'acquisition d'un savoir scolaire, alors qu'elle renvoie en fait à une phase de développement et d'épanouissement au cours de laquelle l'enfant s'approprie le monde et prend conscience de son individualité. De nombreux psychologues et pédagogues défendent l'idée selon laquelle l'enfant est certes capable de se former lui-même, mais a aussi besoin d'autres personnes pour apprendre. Surtout au niveau de la petite enfance, il importe ainsi de garantir des structures individualisées, c'est-à-dire des groupes réduits avec des personnes de référence constantes.

Les récentes recherches en neurosciences confirment qu'une relation de confiance profonde et stable doit précéder tout processus d'apprentissage. Ce sont en fin de compte de telles relations qui rendent possible l'éducation et qui font que l'enfant soit disposé à acquérir de nouvelles connaissances et expériences. Or, il est établi que dans nos sociétés, de nombreux enfants ne peuvent pas profiter de telles relations profondes et stables, dans la mesure où un nombre croissant de familles ne satisfont plus vraiment à leur mission élémentaire de socialisation des enfants. En résulte un défi considérable pour les structures d'encadrement extrafamiliales et pour l'école où les enfants côtoient aujourd'hui un nombre croissant d'intervenants. Cette dernière doit en effet s'attacher dans un premier temps à définir un cadre propice à l'apprentissage. C'est ainsi que les enseignants se trouvent confrontés à de nouvelles attentes, ce qui ne devrait pas manquer d'avoir des répercussions sur leur profil.

M. le Professeur Willems a fait valoir que surtout les jeunes enfants ont besoin d'une personne de référence primaire qui accompagne leur développement au fil des années. Le fait que d'autres intervenants viennent s'y ajouter pour certaines matières déterminées n'est pas problématique, pour autant qu'il existe une telle personne de référence primaire.

Pour ce qui est de la fusion de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire au Luxembourg, l'intervenant a défendu le point de vue que celle-ci peut s'avérer utile, dans la mesure où elle permet un suivi individuel plus systématique de l'enfant. Sur le plan de la formation des enseignants, il est toutefois problématique de vouloir former des enseignants également capables d'intervenir à tous les niveaux, de l'éducation préscolaire au régime préparatoire. Il conviendrait en effet d'offrir la possibilité aux étudiants d'approfondir un domaine plus spécifique (p. ex. éducation des petits enfants, éducation différenciée, etc.).

Compte tenu de l'importance fondamentale du facteur des relations de confiance, un bon enseignant doit faire preuve d'empathie et d'une certaine intelligence émotionnelle. Une compétence fondamentale pour chaque enseignant consiste à montrer que l'enfant compte pour lui en tant que personne.

Les personnes intervenant dans les structures d'accueil et d'éducation ne sont pas censées être des enseignants, mais, au vu de la nécessité signalée ci-dessus d'assurer un encadrement de qualité de la petite enfance, il est évident qu'elles sont investies de missions qui vont au-delà d'un simple gardiennage.

M. le Professeur Willems a encore estimé qu'un système d'enseignement de qualité a besoin de soutien de la part de la société, en première ligne de la part des parents. Force est de constater que le consensus sur l'éducation entre école et parents tel qu'il existait il y a plusieurs décennies s'est de plus en plus effrité, alors que l'éducation devrait être une mission de l'ensemble de la société. Dans cette

---

6 Cf. Neil Postman, *The Disappearance of Childhood*, 1982.

optique, les échanges entre école et foyer familial devraient être renforcés pour déboucher au moins sur un consensus minimal.

Il résulte de ce qui précède que la formation des enseignants est d'une importance primordiale pour un encadrement adéquat des élèves tout au long de leur parcours scolaire. Dans ce contexte, la Commission a eu l'occasion de procéder à un échange de vues avec M. le Professeur Wilfried Bos qui dirige depuis 2005 l'Institut de recherche pour le développement scolaire *(Institut für Schulentwicklungsforschung)* de la *Technische Universität* de Dortmund.

2) Quelques aspects concernant la recherche relative à la formation des enseignants

M. le Professeur Bos a constaté qu'il ressort des réponses données dans le cadre d'études internationales telles que PISA ou PIRLS *(Progress in International Reading Literacy Study)* que les enseignants luxembourgeois sont en général réticents à participer à des formations continues et qu'ils sont peu ouverts à l'innovation. A titre d'exemple, ils sont peu enclins à pratiquer la différenciation en adaptant leur enseignement aux besoins individuels de chaque élève, alors que dans le contexte de l'hétérogénéité croissante de la population scolaire, cette différenciation est d'une importance fondamentale.

Les résultats obtenus par les élèves luxembourgeois aux différentes études PISA et notamment la proportion croissante d'élèves peu performants soulignent la nécessité de s'engager dans un processus d'innovation scolaire et de formation continue des enseignants. De même, de façon plus ciblée, l'étude PIRLS a montré que les élèves de la cinquième année d'études parviennent certes à tirer des informations d'un texte, mais qu'ils ont du mal à les interpréter et à les évaluer.

La forte corrélation entre le milieu socio-économique et socioculturel dont sont issus les élèves et les résultats obtenus dans le cadre des études internationales implique la nécessité de prendre des mesures visant à favoriser l'intégration et à pallier autant que possible les inégalités sociales. Au niveau de l'éducation de la petite enfance, il s'agit de favoriser la mise en place de structures de qualité qui, plutôt que d'assurer un simple gardiennage, créent un milieu propice au développement cognitif, social et affectif des jeunes enfants. Par ailleurs, la collaboration avec les parents est à intensifier.

Les multiples défis auxquels sont confrontés les enseignants devraient également avoir des répercussions sur la formation des différents types d'enseignants.

Sur le plan institutionnel, M. le Professeur Bos a défendu le point de vue que la formation des enseignants doit se faire à l'université et qu'elle doit par conséquent satisfaire aux standards académiques. Au sein de l'université, il serait opportun de disposer d'une instance administrative responsable de cette formation spécifique *(Sachverwalter)* qui veille à garantir une offre curriculaire adéquate.

En ce qui concerne les conditions d'accès à la formation et la structuration de cette dernière, il existe bon nombre de modèles différents qui se caractérisent par une procédure de sélection plus ou moins exigeante et qui englobent soit un cursus se limitant à un bachelor, soit un cursus composé d'un bachelor et d'un master. Pour ce qui est du contenu, et plus précisément de la pondération entre disciplines, didactique disciplinaire et sciences de l'éducation, il existe *grosso modo* deux grands modèles: un premier modèle fondé sur l'étude parallèle des domaines mentionnés et un second qui mise sur une formation en deux étapes (d'abord étude de plusieurs matières *(Fachstudium)*, puis formation spécifique).

En tout état de cause, il est indispensable que les enseignants disposent de solides connaissances scientifiques dans les matières enseignées *(Fachwissen)*. Cette prémisse se trouve confirmée par des recherches empiriques. Si le savoir disciplinaire des enseignants constitue une condition fondamentale et indispensable pour un enseignement de qualité, il est évident que cette condition n'est pas suffisante. Il est tout aussi important que l'enseignant possède des connaissances fondées en matière de didactique disciplinaire *(Fachdidaktik)*, connaissances auxquelles doit s'ajouter encore un certain savoir pédagogique général.

Pour ce qui est des connaissances en didactique, l'étude allemande *Coactiv*, étude nationale complémentaire à PISA 2003, s'est penchée sur la corrélation entre le savoir didactique de l'enseignant et les progrès d'apprentissage des élèves. Il en résulte que les connaissances didactiques des enseignants ont une forte influence sur la progression des élèves. De plus, il existe une corrélation directe entre les connaissances disciplinaires *(Fachwissen)* et les connaissances en didactique disciplinaire des ensei-

gnants. En d'autres termes, l'enseignant doit avoir atteint un certain seuil académique dans sa ou ses discipline(s), et sur ce savoir doivent venir se greffer des notions en didactique. C'est donc la combinaison entre connaissances disciplinaires et connaissances didactiques qui est décisive. Au-delà du seuil mentionné, un surplus en connaissances liées directement à la matière n'aura pas d'effet direct sur les progrès et les résultats des élèves.

Il n'existe pas d'études empiriques renseignant sur la question de savoir si les enseignants de l'enseignement fondamental peuvent se contenter de connaissances disciplinaires moins approfondies que ceux de l'enseignement postprimaire. M. le Professeur Bos a estimé que le savoir disciplinaire des deux types d'enseignants devrait se situer à peu près au même niveau.

En ce qui concerne la question de l'opportunité de former, au niveau de l'école fondamentale, plutôt des „généralistes" ou bien des „généralistes pouvant se prévaloir d'une certaine spécialisation", force est de constater que sur le plan international, on s'éloigne de plus en plus du modèle du pur „généraliste". La situation varie toutefois selon les pays.

Dans ce contexte se pose la question de savoir si une orientation vers le modèle du spécialiste ne risque pas de priver les élèves de l'école fondamentale d'une personne de référence dont ils auraient pourtant besoin. La question de la personne de référence revêt un caractère d'autant plus crucial au niveau de l'éducation préscolaire telle qu'elle fonctionne au Luxembourg. Dans ce contexte, il faut savoir qu'en Allemagne, les jeunes enfants de trois à six ans ne sont pas intégrés au système scolaire, mais fréquentent des structures d'accueil et d'éducation. Celles-ci se voient peu à peu doter de standards d'éducation. Dans ces structures, les enfants sont en principe encadrés par trois responsables qui assument alors le rôle de personnes de référence.

Globalement, les systèmes d'enseignement postprimaire dans lesquels les enseignants n'enseignent qu'une seule matière sont plutôt rares. Il n'existe pas de différence au niveau des résultats des élèves selon que l'enseignant ne maîtrise qu'une matière ou deux à trois. Il est parfaitement possible d'atteindre le niveau disciplinaire nécessaire dans plusieurs matières.

Compte tenu du nombre croissant d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, il se pose en outre la question de l'importance des connaissances en éducation différenciée dont devrait disposer chaque enseignant. Selon M. le Professeur Bos, la formation des enseignants doit comporter des éléments visant à préparer les candidats à gérer l'hétérogénéité croissante de la population scolaire, y compris à travailler avec des élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

Sur base de ces considérations d'ordre général, la Commission s'est intéressée à des problématiques plus spécifiques concernant les enseignants respectivement de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et secondaire technique. Ces questionnements ont trait aussi bien à la formation initiale et à la procédure de recrutement qu'à la pratique professionnelle et à la formation continue des enseignants.

*

IV. LES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

1) La formation initiale des enseignants de l'enseignement fondamental au Luxembourg

Peut être nommé à la fonction d'instituteur, à condition d'être habilité à enseigner dans les quatre cycles que comprend l'enseignement fondamental et de s'être classé en rang utile à l'issue du concours réglant l'accès à la fonction d'instituteur:

1. le détenteur du bachelor professionnel en sciences de l'éducation délivré par l'Université du Luxembourg,
2. le détenteur d'un diplôme étranger d'études supérieures préparant à la profession d'instituteur qui est soit conforme aux dispositions des directives CE relatives à la reconnaissance des qualifications professionnelles, soit délivré par une institution située dans un pays qui n'est pas membre de l'Union européenne et reconnu par le ministre ayant l'enseignement supérieur dans ses attributions[7].

---

7 Cf. règlement grand-ducal du 9 mars 2009 déterminant les modalités du concours réglant l'accès à la fonction d'instituteur de l'enseignement fondamental.

Depuis septembre 2005, l'Université du Luxembourg offre le Bachelor en Sciences de l'Education qui est un cursus de formation destiné aux futurs instituteurs de l'enseignement fondamental.

A partir de novembre 2009, les nouveaux responsables ont tenté de faire le point sur les premières années de fonctionnement de la formation, pour en dégager à la fois les points forts et les faiblesses. Dans l'optique de l'assurance de la qualité, ils se sont attachés à consolider certaines orientations prometteuses, d'une part, et à donner de nouvelles impulsions ainsi qu'à élaborer des réformes conceptuelles, d'autre part. Il importe en effet de développer des stratégies permettant de mettre continuellement la formation à jour et de l'adapter sans cesse aux besoins de l'Ecole luxembourgeoise et des réformes y relatives.

Lors de sa réunion du 10 juin 2010, la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports s'est déjà vu présenter par M. Gérard Gretsch, Directeur d'études du cursus en question, les grandes lignes des modifications prévues. Puis, le 26 mai 2011, dans le cadre de la préparation du présent débat d'orientation, elle a été informée de façon plus détaillée sur le nouveau modèle de formation.

a) *La procédure d'admission au Bachelor en Sciences de l'Education*

Les conditions d'admission au cursus en question ont été légèrement modifiées pour l'année académique 2011-2012. Quelque 130 à 135 candidats qui se sont classés en rang utile sont admis à la formation. Il a été fait valoir qu'au vu des ressources disponibles, il serait préférable d'admettre seulement quelque 80 candidats, ce qui permettrait d'ailleurs de concevoir autrement certains éléments du cursus.

Le nouvel examen d'admission se compose de cinq parties d'importance égale. Trois parties correspondent, comme par le passé, à des épreuves de compréhension écrite lors desquelles les candidats devront répondre à des questions se rapportant à des textes rédigés en allemand, français, anglais et luxembourgeois. La nouveauté réside au niveau des deux autres épreuves qui ont pour objet d'évaluer les connaissances mathématiques et scientifiques des candidats. Il s'agit de vérifier si les candidats disposent du niveau requis dans ces domaines pour enseigner à l'école fondamentale.

b) *Le nouveau Bachelor en Sciences de l'Education*

Les modifications du cursus du Bachelor en Sciences de l'Education ont été élaborées en étroite concertation avec le comité de pilotage du cursus qui en coordonne la mise en œuvre. Le nouveau modèle prévoit qu'au cours des quatre premiers semestres, l'étudiant se voit dispenser une formation de base indispensable à toute approche réflexive. C'est au cours des semestres 5 à 8 que certains aspects seront approfondis, sans qu'il s'agisse pour autant d'une véritable spécialisation.

Au cours des premiers semestres, un poids renforcé est accordé à l'introduction aux théories et processus d'apprentissage et d'enseignement. De même, des cours relatifs aux mathématiques et aux sciences font partie intégrante du parcours dès le premier semestre.

La plupart des éléments offerts du deuxième au quatrième semestre s'inscrivent dans la suite logique des curricula du premier semestre. S'y ajoute, au deuxième semestre, notamment un cours consacré à la psychologie du développement, dans la mesure où il est fondamental pour les étudiants d'acquérir dès le début des connaissances sur le processus de développement des enfants, ainsi que sur les caractéristiques des processus d'apprentissage des différentes tranches d'âge. Au troisième ou quatrième semestre (en fonction de leur choix concernant le semestre de mobilité), les étudiants se voient de plus proposer des éléments consacrés à l'histoire et à la géographie.

Après avoir acquis aux quatre premiers semestres une certaine base théorique et pratique, l'étudiant peut décider désormais, au niveau des projets et des cours optionnels, avec quelle tranche d'âge il souhaite travailler par la suite. C'est en fonction de cette orientation qu'il choisit ses cours optionnels qui sont censés lui conférer les outillages didactiques et méthodologiques adéquats. S'y ajoute un travail de fin d'études s'étendant sur deux semestres. Il s'agit d'un travail scientifique portant sur le domaine dans lequel l'étudiant compte s'investir davantage.

En ce qui concerne la nature des formes d'apprentissage proposées, au premier semestre, la proportion des cours magistraux s'élève désormais à 27% du volume horaire total, alors que dans l'ancien modèle, aucun cours magistral n'a fait partie du curriculum du premier semestre. Par contre, le volume des séminaires et du tutorat a été réduit (de 25% à 7%), tandis que les stages représentent dorénavant une plage horaire plus importante, leur part étant passée de 10% à 13%.

L'ancien modèle a accordé une place très importante à la préparation personnelle des étudiants (65% de la charge horaire du premier semestre), c'est-à-dire qu'il a misé sur l'idée selon laquelle les étudiants s'approprient de façon autonome, par le biais de leurs lectures personnelles, les connaissances théoriques nécessaires. Désormais, une partie de ces contenus sont dispensés par les cours magistraux qui sont sanctionnés par des examens. La réussite ne se fait donc plus de façon quasi automatique.

Les responsables se sont en outre attachés à renforcer la structuration et l'accompagnement des stages qui doivent désormais donner lieu à des traces écrites et qui ne sont donc plus simplement validés. A cet effet a été élaboré un carnet de stage détaillé. Par ailleurs, les stages seront désormais préparés lors de séminaires.

Pour ce qui est de la question de l'opportunité de continuer à miser sur l'enseignant „généraliste" ou de former plutôt des enseignants pouvant se prévaloir d'une ou de plusieurs spécialisations, il a été constaté que l'argument traditionnellement avancé pour justifier la nécessité d'un enseignant „généraliste" se réfère à l'importance pour l'enfant de disposer d'une personne de référence. Or, dans la société contemporaine, l'enfant rencontre de toute façon plusieurs personnes de référence dans différents contextes (cf. école, maison relais, activités de loisirs, etc.). Etant donné que de l'autre côté, des études semblent prouver que les élèves font davantage de progrès lorsque l'enseignant dispose d'une certaine formation disciplinaire, il se pose la question de savoir si le modèle retenu pour le Bachelor en Sciences de l'Education qui préconise un certain approfondissement aux quatre derniers semestres, sans pour autant vouloir s'engager dans la voie d'une véritable spécialisation, est satisfaisant.

Tout en concédant que les enfants disposent effectivement de stratégies pour faire face à des personnes de référence changeantes, M. le Directeur d'études a estimé que de telles prémisses sont toutefois loin d'être idéales pour déclencher un processus d'apprentissage. Il a défendu le point de vue que les futurs enseignants doivent avant tout être des spécialistes en ce qui concerne l'organisation des processus d'apprentissage. Il est primordial de savoir détecter et mobiliser des ressources auprès des élèves et de veiller à ce que chaque élève puisse apprendre et progresser dans tous les domaines. A cet effet, il importe de s'intéresser à l'enfant en tant qu'individu. Le fait de travailler en équipe ne doit en aucun cas servir de prétexte à un enseignant pour décliner sa responsabilité personnelle. De plus, les équipes devraient disposer des outillages nécessaires pour garantir un enseignement de qualité dans tous les domaines, quelle que soit la répartition du travail entre les membres du groupe.

Reste à noter qu'il existe une certaine inadéquation entre le profil du personnel recruté par l'Université du Luxembourg pour le Bachelor en Sciences de l'Education et les besoins réels de ce cursus. De fait, ce dernier a besoin d'un personnel enseignant qualifié qui connaisse le contexte luxembourgeois et qui soit prêt à accompagner les étudiants sur le terrain. Or, force est de constater que les personnes recrutées par l'Université ne correspondent pas toujours à ce profil. Il s'agit souvent d'éminents chercheurs pouvant se prévaloir de nombreuses expériences à l'étranger, mais peu au fait du contexte national et réticents à s'engager sur le terrain. Cette problématique renvoie à un phénomène général du monde académique, dans la mesure où la réputation d'un universitaire se fonde essentiellement sur ses activités de recherche et de publication et non sur ses activités d'enseignement. S'il est compréhensible que pour des raisons de renommée internationale, l'Université du Luxembourg s'efforce de recruter des chercheurs prestigieux, cette politique n'est guère bénéfique pour la formation des enseignants.

En matière de collaboration entre l'Université du Luxembourg et le collège des inspecteurs, il faut noter que depuis deux années, le collège des inspecteurs est représenté au sein du comité de pilotage du Bachelor en Sciences de l'Education. Depuis lors ont été lancées des initiatives prometteuses, telles que la recherche d'écoles-partenaires qui coopéreront de façon plus étroite avec l'Université, par exemple dans le domaine des stages des étudiants.

Dans le cadre d'un échange de vues avec M. Pierre Reding, inspecteur, et avec Mme Elisabeth Houtmann, institutrice-ressource de l'enseignement fondamental, la Commission s'est intéressée de plus près à la procédure de recrutement, ainsi qu'à certains aspects de la profession même de l'instituteur.

2) La profession d'instituteur de l'enseignement fondamental

En ce qui concerne la base légale et réglementaire, ce sont la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental, ainsi que le règlement grand-ducal du 9 mars 2009 déterminant les

modalités du concours réglant l'accès à la fonction d'instituteur de l'enseignement fondamental qui abordent la question du recrutement des instituteurs et des missions de ces derniers.

a) *La procédure de recrutement des instituteurs de l'enseignement fondamental*

Pour une présentation détaillée de la base légale et réglementaire présidant au recrutement des instituteurs de l'enseignement fondamental, il est renvoyé aux pages afférentes du site Internet du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle (ci-après: MENFP)[8].

Le règlement grand-ducal du 9 mars 2009 déterminant les modalités du concours réglant l'accès à la fonction d'instituteur de l'enseignement fondamental distingue entre les épreuves préliminaires au concours et les épreuves du concours. Dans le cadre de l'échange de vues avec M. Pierre Reding a été soulevée la question de savoir s'il est suffisant de tester, à titre préliminaire, les connaissances linguistiques et législatives de candidats détenteurs de diplômes étrangers pour vérifier s'ils ont les compétences requises pour enseigner à l'école luxembourgeoise. D'un autre côté, ne serait-il pas opportun que tous les candidats passent ces épreuves préliminaires, notamment celles en matière de langues? En outre, il serait sans doute utile de comparer ces épreuves avec celles organisées par l'INAP (Institut national d'administration publique), quitte à ce que l'enseignement ait d'autres besoins en matière de compétences orales des candidats en luxembourgeois que l'administration publique.

Les candidats sont informés sur la nature des épreuves par le biais de réunions préliminaires. M. Pierre Reding s'est demandé s'il ne serait pas opportun de proposer également une formation aux candidats. Ainsi, dans le domaine de la législation scolaire, il importe que les futurs instituteurs en saisissent l'esprit et qu'ils soient à même d'établir des liens entre les différents textes et la pratique quotidienne.

Actuellement, beaucoup de candidats-instituteurs font leurs études à l'étranger. Un grand nombre d'instituteurs dûment brevetés ne réussissent pas les épreuves préliminaires. Par ailleurs, le pourcentage d'échec de ces candidats pour le classement en rang utile lors de l'examen-concours est nettement supérieur à celui des étudiants venant de l'Université du Luxembourg.

Epreuves préliminaires[9]

Année	*Instituts de formation francophones*		*Universités de formation germanophones*		*Autres*		*Université du Luxembourg*		*Total*	
	Candidats	*Admis*	*Candidats*	*Admis*	*Candidats*	*Admis*	*Candidats*	*Admis*	*Candidats*	*Admis*
2008-09	202	117	17	7			1	/	220	124
2009-10	324	227	15	8	1	/	1	1	341	124
2010-11	204	110	10	5	2	1			216	116

Concours

Année	*Instituts de formation francophones*		*Universités de formation germanophones*		*Autres*		*Université du Luxembourg*		*Total*	
	Candidats	*Admis*	*Candidats*	*Admis*	*Candidats*	*Admis*	*Candidats*	*Admis*	*Candidats*	*Admis*
2008-09	169	95	9	6			120	79	298	180
2009-10	214	127	11	7			139	110	364	244
2010-11	236	88	10	8	1	/	144	121	391	217

Les épreuves de classement, c'est-à-dire les épreuves proprement dites du concours, sont exclusivement des épreuves écrites. A l'origine, le concours de recrutement comportait aussi une épreuve

8 http://www.men.public.lu/sys_edu/personnel_ecoles/090326_recrutem_instituteurs/index.html

9 Graphiques suivant réponse à la question parlementaire n° 1707 de M. le Député Claude Adam.

pratique qui a toutefois dû être supprimée, compte tenu du calendrier très serré de la procédure qui s'étend sur environ deux mois, depuis la délivrance du diplôme à la nomination provisoire du candidat. Dans cette optique, l'on peut s'interroger sur l'utilité d'établir, avant que la nomination ne devienne définitive, un second classement qui ne soit pas uniquement fondé sur les résultats obtenus par les candidats dans les épreuves écrites mais qui prenne également en compte leurs compétences pratiques. En effet, pendant la phase d'insertion professionnelle, les nouveaux instituteurs bénéficient d'un accompagnement qui leur permet de progresser encore dans ce domaine. Cet accompagnement pourrait prendre la forme d'un véritable stage.

Il conviendrait en effet d'analyser l'opportunité de prévoir un stage dans le cadre de l'insertion professionnelle. De fait, il ne faut pas perdre de vue que l'Etat en tant qu'employeur possède un devoir de formation de son personnel. Ce stage devrait miser sur une approche réflexive et pourrait prendre la forme d'un accompagnement du candidat dans sa pratique quotidienne. Les instituteurs-ressources seraient sans doute d'un appoint fort utile dans ce domaine.

b) *Les missions de l'instituteur de l'enseignement fondamental*

Lors de l'échange de vues susmentionné avec M. Pierre Reding, il a été constaté que la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental distingue clairement le cycle 1, d'une part, et les cycles 2 à 4, d'autre part. Les missions de l'instituteur titulaire de classe sont évoquées par l'article 9 de ladite loi, tandis que celles de l'instituteur tout court ne sont pas énumérées.

Comme le personnel enseignant et le personnel éducatif en charge des classes d'un même cycle constituent une équipe pédagogique (cf. article 10 de la loi précitée), l'enseignant n'est plus censé être un „combattant solitaire" *(Einzelkämpfer)*. De nombreux spécialistes viennent s'ajouter aux instituteurs (article 68), le texte ne faisant toutefois pas état d'instituteurs spécialisés dans un domaine.

Quant à la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental, l'article 4 dispose que „[l]'enseignement fondamental est assuré par des instituteurs". L'on peut déduire de cette affirmation que le législateur a opté pour l'enseignant généraliste. La description subséquente de la tâche normale des instituteurs est purement arithmétique, dans la mesure où elle est centrée sur le nombre de leçons à assurer. Elle ne saurait donc faire figure de véritable *job description*.

L'article 8 dispose que „[l]e ministre affecte les instituteurs soit à une commune, soit à une école ou classe de l'Etat". L'on peut soulever la question de savoir si cette disposition ne se trouve pas quelque peu en porte-à-faux avec les idées d'autonomie des écoles et de complémentarité des enseignants au sein d'une équipe, avec la tendance à renforcer les profils des écoles et avec la mise en place de plans de réussite scolaire. En effet, tous ces éléments suggèrent que les écoles devraient avoir un droit de codécision en matière d'affectation du personnel.

Dans le document *Les orientations pour la formation des instituteurs et institutrices* que le MENFP a publié en octobre 2005, est décrit un profil professionnel qui renseigne sur les compétences que le MENFP en tant qu'employeur attend de ses instituteurs (voir remarques sous le point II). Il se pose toutefois la question de la valeur légale de ce texte. Ne serait-il pas opportun de faire entrer les éléments évoqués par le document précité dans un texte légal? De cette façon, le MENFP disposerait d'un outil qui lui permettrait de mieux orienter la formation initiale des instituteurs. Le futur instituteur pourrait éventuellement être tenu de rassembler dans un portfolio des pièces et des traces témoignant des activités accomplies au cours de ses études et ayant trait aux dix axes mentionnés dans la description du profil professionnel.

A côté de l'enseignement fondamental proprement dit, il existe d'autres domaines d'activités dans lesquels interviennent des instituteurs (p. ex. administration de l'école, éducation différenciée, Centre de logopédie, enseignement secondaire technique, etc.). Dans ces domaines, il serait souhaitable de disposer à chaque fois d'instituteurs généralistes qui puissent en même temps se prévaloir d'une formation spécialisée adaptée. Par ailleurs, dans l'enseignement fondamental même, il serait utile de pouvoir recourir à des „enseignants généralistes spécialisés". A titre d'exemple, il serait opportun que les instituteurs impliqués dans l'administration disposent d'une formation supplémentaire en gestion d'une école. De même, il serait utile de pouvoir faire appel à des instituteurs spécialisés pour encadrer des élèves à besoins éducatifs spécifiques.

En ce qui concerne la question de l'opportunité de faire intervenir dans l'enseignement fondamental des enseignants spécialistes dans une discipline *(Fachlehrer)*, cette solution présenterait l'inconvénient

de rendre plus difficile le travail inter- et transdisciplinaire. De même, dans le cadre de l'approche par compétences sont abordés des problèmes qui ne se rapportent pas à un seul domaine.

Quant aux domaines des arts, de la musique et du sport, les cours y relatifs ne devraient pas être seulement optionnels dans la formation initiale qui vise à former des instituteurs généralistes. Les futurs instituteurs devraient être au moins initiés à la didactique disciplinaire de ces domaines. En général, il est vrai que pour des raisons de temps, ces éléments sont souvent négligés dans l'enseignement fondamental.

Lorsqu'un instituteur ne dispose pas de compétences dans tous les domaines pour satisfaire aux multiples attentes et besoins, il revient justement aux équipes de veiller à une répartition adéquate des tâches qui tienne compte des atouts et des compétences de chaque membre.

Si l'on veut s'engager dans la voie d'un recours renforcé à des enseignants spécialistes dans les domaines des arts, de la musique et du sport, il importe de veiller à la qualité des services prestés, ainsi qu'à l'intégration de ces enseignants au sein de l'équipe pédagogique, afin de ne pas compromettre les approches transdisciplinaires. En général, il faudrait mettre à profit au maximum les potentialités des équipes dont les membres peuvent offrir une certaine complémentarité.

Serait-il par ailleurs indiqué d'avoir recours à des *native speakers* dans le domaine de l'enseignement des langues? Dans l'éducation préscolaire, il serait sans doute utile de permettre aux enfants d'acquérir les bases nécessaires dans leur langue maternelle respective.

Enfin, il a été relevé qu'à l'heure actuelle, il existe de nombreux chargés de cours très jeunes qui ne disposent souvent pas des bases nécessaires pour assurer un enseignement efficace. Si cette situation n'est guère propice pour les élèves, elle est aussi peu satisfaisante pour les concernés eux-mêmes. Il y a quelques années, l'Université du Luxembourg avait offert à des chargés de cours expérimentés la possibilité de suivre une formation en vue de l'obtention du diplôme d'instituteur. Cette expérience a donné lieu à d'excellents résultats et mériterait d'être reprise.

c) *L'instituteur-ressource*

Se fondant sur le règlement grand-ducal du 14 mai 2009 fixant les conditions et les modalités de l'affectation des instituteurs-ressources, ainsi que sur la lettre de mission pour l'année scolaire 2009-2010 et pour l'année scolaire 2010-2011, Mme Elisabeth Houtmann a présenté les tâches et les missions de l'instituteur-ressource dont la fonction a été créée par l'article 64 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

L'instituteur-ressource assure aussi bien un accompagnement individuel d'enseignants qu'un accompagnement d'écoles entières. Il peut s'agir tant d'un accompagnement informel que formel, ce dernier pouvant consister en des formations dispensées à des groupes d'enseignants ou à des écoles. L'instituteur-ressource accompagne aussi bien les instituteurs nouvellement nommés que les instituteurs expérimentés ayant à leur actif de nombreuses années de service. Cet accompagnement peut se faire suite à une demande afférente de l'enseignant, mais peut également prendre la forme d'un suivi obligatoire. Les enseignants qui viennent consulter l'instituteur-ressource demandent aussi bien des „recettes" concrètes et pratiques que des aides au niveau des concepts.

La lettre de mission précitée dispose que, pour accomplir ses missions, l'instituteur-ressource est censé porter „le regard extérieur objectif, confiant et constructif d'un instituteur expérimenté" sur le travail des enseignants, tout en veillant à prendre en compte la spécificité de chaque équipe ou école.

En vue de déterminer son plan de travail, l'instituteur-ressource est amené à coopérer étroitement avec l'inspecteur de l'arrondissement. Il fait rapport à l'inspecteur sur ses entrevues avec les enseignants du terrain et présente chaque mois un rapport circonstancié au sujet de ses activités accomplies qui fournit en même temps un aperçu sur les problématiques persistantes et sur la suite des travaux prévus. L'instituteur-ressource intervient soit sur demande des écoles et des enseignants, soit sur initiative de l'inspecteur.

Dans ce contexte, il importe de noter qu'en vertu de l'article 1er du règlement grand-ducal précité du 14 mai 2009, „les instituteurs-ressources peuvent assister l'inspecteur d'arrondissement dans son rôle d'information, de communication et de conseil auprès des écoles". Ils ne peuvent toutefois „être tenus à seconder l'inspecteur dans son rôle de surveillance et de contrôle".

3) La formation continue des enseignants de l'enseignement fondamental[10]

Dans le cadre d'une entrevue avec M. Jos Bertemes, directeur du SCRIPT (Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques), et avec M. Camille Peping, chef de division de l'Institut de Formation continue du personnel enseignant des écoles et des lycées, la Commission s'est penchée sur le sujet de la formation continue des enseignants de l'enseignement fondamental. De fait, celle-ci est actuellement organisée par l'Institut de Formation continue du personnel enseignant des écoles et des lycées (SCRIPT).

Sur base de données statistiques, la Commission s'est vu informer que les inscriptions des enseignants de l'enseignement fondamental parmi le total des inscriptions à la formation continue ont constamment augmenté au cours des dernières années scolaires.

Dans ce contexte, il convient de rappeler que le règlement grand-ducal du 23 mars 2009 fixant la tâche des instituteurs de l'enseignement fondamental prévoit que les instituteurs doivent suivre 8 heures de formation continue par an ou 24 heures sur 3 ans. Cette obligation de formation continue est liée à deux conditions: les formations à valider doivent se situer en dehors de la tâche normale des enseignants et elles doivent être choisies parmi les domaines prioritaires définis par le MENFP. La part de la formation continue suivie dans ces domaines représente en 2009-2010 80,8% du total des formations de l'enseignement fondamental, et elle est même passée à 86,9% en 2010-2011.

L'on constate également que la part des formations internes (*schulinterne Lehrer/-innen-Weiterbildung* ou SchiLW), organisées sur demande d'une école ou d'une équipe pédagogique, a constamment augmenté au cours des trois dernières années scolaires, si bien qu'en 2010-2011, elle représente 41,6% du total des formations au niveau de l'enseignement fondamental. En 2010-2011, 93,1% de ces formations internes relèvent des domaines prioritaires.

Les données statistiques relatives aux inscriptions aux formations continues sont à analyser avec beaucoup de précaution, dans la mesure où elles englobent des formations de nature et de durée très variables. Il peut s'agir tant de conférences d'une ou de deux heures que de formations s'étendant sur 120 heures. Durant les trois à quatre dernières années ont été organisées quelque six à sept conférences par an. Celles-ci sont en partie fréquentées par un public qui ne fait pas toujours preuve de la motivation nécessaire. D'un autre côté, les conférences constituent un bon moyen pour familiariser certains enseignants avec la pratique de la formation continue et pour atteindre un public qui autrement resterait complètement à l'écart.

En ce qui concerne l'accès aux formations, il n'est fait aucune différence entre les instituteurs brevetés et les chargés de cours. Pour chaque formation est par contre précisé le public cible. D'autres personnes intéressées sont admises en fonction des places disponibles.

Quant aux éducateurs diplômés et gradués, ils se voient proposer des formations prioritaires supplémentaires qui portent spécifiquement sur leurs domaines d'activités. Ils peuvent toutefois également participer aux autres formations. La plus grande partie des formations s'adressent à un public mixte, c'est-à-dire aussi bien aux enseignants qu'aux éducateurs, dans la mesure où la collaboration entre ces acteurs est souhaitée dans tous les domaines qui s'y prêtent.

Les formations sont aussi ouvertes aux parents et à des personnes externes, dans la limite des places disponibles.

Pour ce qui est des attitudes des enseignants, il existe encore certains problèmes de motivation. Il est ainsi frappant de constater que certains enseignants ou certaines écoles ne semblent guère conscients de la valeur du travail qu'ils ont déjà accompli, dans la mesure où ils sont réticents à présenter ce travail et à en faire profiter également leurs collègues.

Les formations séquentielles combinant présentation, construction, mise en pratique, échange et réflexion impliquent un accompagnement par un formateur sur une période plus longue. Pour ce qui est des formations portant sur l'enseignement même, il s'agit de veiller à bien ancrer une approche dans la pratique quotidienne avant d'aborder un autre sujet.

A préciser par ailleurs que les données statistiques que la Commission s'est vu présenter se rapportent aux inscriptions aux formations: quelque 20% des formations offertes au niveau national sont annulées au préalable, faute d'inscriptions suffisantes. En principe, pour les formations relevant du programme national, le seuil minimum est fixé à dix inscriptions.

---

10 Annexe 2: données du SCRIPT concernant la formation continue dans l'enseignement fondamental.

Parmi les enseignants qui s'inscrivent pour une formation, l'on enregistre un taux de 5% d'absences non excusées et un taux de 5% d'absences excusées.

La Commission s'est aussi vu fournir un aperçu sur la situation dans les pays voisins et dans d'autres pays européens en ce qui concerne la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue des enseignants de l'enseignement fondamental.

Dans la Communauté française de Belgique, la formation continue obligatoire à raison de six demi-journées par an se fait à trois niveaux: au niveau national, à celui de l'école et à celui de l'enseignant même.

La situation aux Pays-Bas et en Finlande se distingue de celle des autres pays analysés (Belgique, France, Allemagne et Autriche), dans la mesure où le principe de l'autonomie des écoles y est plus accentué.

En conclusion, les responsables de la formation continue ont encore esquissé quelques perspectives et pistes de réflexion.

La mise en œuvre de nouvelles formes de formation continue, notamment du *peer-learning* fondé sur les échanges entre enseignants, l'hospitation et le réseautage, soulève la question des critères de validation de ces formations.

Une autre problématique a trait à la valorisation et à la certification des formations plus longues. De premières avancées en vue d'aboutir à une attribution de points ECTS *(European Credit Transfer and Accumulation System)* ont fait ressortir les difficultés d'une telle entreprise.

Il serait aussi opportun de développer une stratégie pour l'insertion professionnelle des nouveaux instituteurs, afin d'assurer une transition réussie de la formation initiale vers la pratique professionnelle. Il se trouve qu'à l'heure actuelle, la qualité de cet encadrement varie en fonction des équipes sur place.

*

V. LES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SECONDAIRE TECHNIQUE

Alors que dans l'enseignement fondamental, la formation initiale précède le recrutement des instituteurs, dans l'enseignement secondaire et secondaire technique sont d'abord recrutés, moyennant un examen-concours, des aspirants professeurs qui bénéficient alors d'une formation pédagogique initiale dans le cadre d'un stage *ad hoc*.

1) Le recrutement du personnel enseignant de l'enseignement postprimaire

Pour une présentation détaillée de la base légale et réglementaire présidant au recrutement des enseignants fonctionnaires de l'enseignement postprimaire, il est renvoyé aux pages afférentes du site Internet du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle[11].

Dans le cadre d'un échange de vues avec M. Robert Bohnert, président du jury de l'examen-concours pour le recrutement des professeurs stagiaires de français, et avec M. Jos Salentiny, président du jury de l'examen-concours pour le recrutement des professeurs stagiaires de biologie, la Commission s'est intéressée de plus près à la procédure de recrutement des enseignants de l'enseignement postprimaire et, tout particulièrement, à l'examen-concours réglant l'accès au stage pédagogique.

En général, il a été relevé que la formation pour accéder à la fonction de professeur de l'enseignement secondaire et secondaire technique est longue et éprouvante: ayant obtenu un diplôme de master après cinq années d'études universitaires au minimum, le candidat doit se présenter à l'examen-concours, avant d'entamer sa formation pédagogique. Une fois qu'il a réussi ce volet, il est admis en période probatoire, période qui débouche sur l'examen de fin de stage. Dans la majorité des cas, le candidat-professeur se consacre alors à l'élaboration d'un travail de candidature, phase qui dure au minimum dix-huit mois, avant d'obtenir le titre de professeur.

Alors que dans certaines branches, il existe une pléthore de candidats pour accéder au stage pédagogique, dans d'autres, le nombre de candidats est tout juste égal sinon inférieur au nombre de postes vacants. Force est de constater que même dans ce dernier cas de figure, où l'on est en présence d'un

---

11 http://www.men.public.lu/sys_edu/personnel_ecoles/090326_recrutement_prof_postprimaire/index.html

simple examen de recrutement, un certain nombre de candidats échouent aux épreuves, si bien que les postes vacants ne peuvent pas tous être occupés.

Il a été rappelé que les concours de recrutement ont été introduits en 1980 comme moyen de classement face à une pléthore de candidats dans certaines branches. Puis, en 1992 a été introduit le principe de l'examen-concours. Un examen-concours comporte inévitablement le risque qu'à la fin des épreuves, les postes vacants ne puissent pas tous être occupés du fait que les performances de certains candidats sont insuffisantes par rapport aux critères fixés pour le volet de l'examen. Les candidats qui se présentent à l'examen-concours peuvent se prévaloir d'une qualification de niveau universitaire dans la matière visée, mais en général ils ne disposent pas encore d'une formation pédagogique et didactique, celle-ci faisant l'objet de la formation initiale dispensée dans le cadre du stage pédagogique ultérieur. Par conséquent, il ne saurait être question d'opérer à l'examen-concours un classement en fonction des connaissances et aptitudes pédagogiques et didactiques des candidats. Un classement en fonction des connaissances disciplinaires des candidats semble donc s'imposer. Il est indéniable que cet exercice est délicat, dans la mesure où les candidats proviennent de différentes universités. Les jurys se trouvent ainsi confrontés à des candidats aux curricula très divers et dont les niveaux de connaissances et de compétences sont fort variés.

Il se pose évidemment la question de savoir s'il ne serait pas opportun de renoncer au volet de l'examen et de revenir au modèle du simple concours, c'est-à-dire de classer les candidats et d'en recruter à chaque fois autant qu'il y a de postes à pourvoir, sur base du classement. Cette procédure comporte toutefois le risque que soient ainsi recrutés pendant une année des candidats aux prestations plutôt médiocres, alors que l'année suivante se présenteront éventuellement d'excellents candidats qui ne pourront plus être embauchés, faute de postes vacants. Le système de l'examen-concours donne par contre une certaine garantie que dans chaque groupe seront sélectionnés les meilleurs candidats.

Le fait de recruter autant de candidats qu'il y a de postes à pourvoir, en dépit de prestations parfois peu convaincantes à l'examen-concours, peut avoir pour corollaire des échecs plus nombreux dans le cadre de la formation pédagogique et de la période probatoire. L'on constate en effet de façon empirique que depuis le moment où plus de candidats ont été admis, le nombre d'échecs pendant la formation pédagogique ou pendant la période probatoire a augmenté.

Il ne semble guère possible d'exiger des candidats également une qualification didactique et de tester leurs connaissances didactiques, parce que ces compétences ne pourraient être vérifiées que de façon théorique, ce qui ne renseignerait pas forcément sur les aptitudes et l'engagement réels des candidats sur le terrain.

Une piste plus prometteuse consisterait peut-être à offrir aux étudiants la possibilité d'effectuer un préstage de quelques semaines dans un lycée ou lycée technique. Ceci permettrait à l'étudiant d'avoir un aperçu sur la nature de la profession et de faire de premières expériences pratiques. Même s'il faudrait sans doute se garder d'en tirer des conclusions prématurées, un tel préstage permettrait peut-être à certains candidats de découvrir tout de suite que l'enseignement ne correspond pas à leur vocation.

Compte tenu de la grande diversité des cursus de master offerts désormais par les universités, il se pose la question de savoir s'il ne serait pas opportun d'exiger que les candidats se destinant à l'enseignement postprimaire détiennent un diplôme de bachelor à caractère scientifique et un diplôme de master à caractère didactique dans leur spécialité.

Ne pourrait-on pas ainsi faire face à la grande diversité des curricula des candidats?

Pour les deux interlocuteurs de la Commission, il est tout au plus concevable de prévoir l'option du master à caractère didactique dans la spécialité comme une des voies donnant accès à l'examen-concours. Mais il faudrait en tout cas éviter d'exclure la voie du master à caractère scientifique. De fait, il est indispensable de disposer dans les lycées d'un certain mélange d'enseignants aux profils diversifiés. Il convient en outre d'éviter d'imposer aux étudiants un cadre trop restrictif, dans la mesure où les détenteurs d'un master à orientation didactique n'ont guère d'autres débouchés que l'enseignement.

Il serait en tout cas utile d'informer les étudiants sur les contenus dont ils auront besoin dans l'enseignement et de leur recommander de veiller à ce qu'ils suivent entre autres des cours traitant ces matières. Il est toutefois vrai que souvent, les étudiants sont amenés à travailler sur des sujets extrêmement spécialisés à l'université, alors qu'un enseignant du postprimaire a également besoin d'un regard et d'un savoir plus généraux.

En définitive, les observations précitées renvoient à la problématique générale de l'orientation et de la motivation des étudiants. En effet, seule une orientation précoce et efficace est susceptible d'éviter une perte de temps et de moyens. Il serait souhaitable de disposer d'un système qui permette de guider assez tôt les étudiants vers les voies qui sont les mieux adaptées à leur profil personnel et intellectuel.

2) La formation pédagogique des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique

Le stage des aspirants professeurs comprend une formation pédagogique d'ordre pratique et d'ordre théorique avec une insertion progressive dans une tâche d'enseignement, ainsi qu'une période probatoire comprenant une tâche d'enseignement et de surveillance et donnant accès à la carrière. La formation pédagogique est organisée et mise en œuvre par l'Université du Luxembourg. Le cadre et les principes d'organisation de la formation, de même que les modalités de concertation entre le Ministre, les directeurs des lycées et lycées techniques concernés et l'Institut de formation, en l'occurrence l'Université du Luxembourg, sont définis par un cahier des charges annexé au règlement grand-ducal afférent.

L'organisation et le déroulement de la formation et du stage des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique a fait récemment l'objet d'une certaine réorganisation, mise en œuvre à partir de l'année scolaire 2010-2011. Le projet de réforme avait été présenté à la Commission parlementaire lors de la réunion du 4 février 2010 et a débouché sur le règlement grand-ducal du 3 août 2010 concernant la formation théorique et pratique ainsi que la période probatoire des enseignants de l'enseignement postprimaire[12].

Dans le cadre de la préparation du présent débat d'orientation, la Commission a procédé à un échange de vues avec M. Victor Jovanovic, Directeur d'études de la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique.

La Commission s'est vu informer que la formation s'étend encore et toujours sur cinq trimestres. Elle débute désormais au troisième trimestre de l'année scolaire et non plus au deuxième. L'enseignement théorique a été écourté et comprend dorénavant 135 unités dans le cadre du module „Savoirs didactiques généraux et disciplinaires" et 135 unités au sein du module „Savoirs de la profession enseignante".

La première période de la formation (trimestre 0) correspond donc au troisième trimestre de l'année scolaire en cours. Elle comprend une tâche d'enseignement et, le cas échéant, d'activités pédagogiques fixée au minimum à l'équivalent de 7 et au maximum à l'équivalent de 18 leçons hebdomadaires. Il n'y a pas encore de tutorat durant cette première période, mais le stagiaire bénéficie d'un certain accompagnement sur le terrain. S'y ajoute un module de formation de 20 unités d'enseignement comportant 4 unités d'enseignement transversal (initiation générale aux sciences de l'éducation) et 16 unités d'initiation à la didactique disciplinaire.

Pendant les 2e, 3e et 4e périodes (trimestres 1 à 3), le stage comprend une tâche d'enseignement sous la responsabilité d'un ou de plusieurs tuteurs. Le stagiaire est chargé d'une tâche d'enseignement dans les deux ordres d'enseignement, pour autant que sa (ses) spécialité(s) y est (sont) enseignée(s). Sa tâche hebdomadaire est fixée au minimum à 8 et au maximum à 11 leçons. Le stagiaire effectue sa tâche d'enseignement sous la responsabilité de deux tuteurs en règle générale (un tuteur par ordre d'enseignement).

Chaque tuteur bénéficie de deux heures de décharge, ce qui équivaut à quatre heures de travail. De cette façon est assuré un accompagnement très intensif du stagiaire, correspondant à 8 heures hebdomadaires.

Par ailleurs, le stagiaire suit une formation théorique à l'Université du Luxembourg. Elle comporte 131 unités d'enseignement transversal et 119 unités d'enseignement disciplinaire.

En termes d'évaluation, la plupart des cours donnent de suite lieu à une évaluation qui est alors intégrée au portfolio du stagiaire. Le tutorat est évalué par le biais d'un rapport auquel participent le coordinateur de discipline et les tuteurs. Pour le cas où le tutorat serait jugé insuffisant, le stagiaire profite en principe d'une rallonge de trois trimestres pour développer sa pratique.

---

12 http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2010/0138/a138.pdf#page=2

La 5e période du stage (trimestre 4) comprend une tâche d'enseignement dans les deux ordres d'enseignement, pour autant que la (les) spécialité(s) du stagiaire y est (sont) enseignée(s). Cette tâche est fixée au minimum à 13 et au maximum à 16 leçons hebdomadaires.

S'y ajoute la soutenance d'un mémoire axé sur la profession de l'enseignant et sur le parcours de formation personnel du stagiaire. En vue de la préparation de cette soutenance, le stagiaire bénéficie d'une décharge de six leçons hebdomadaires. Le sujet du mémoire proposé doit être approuvé par le directeur d'études de la formation pédagogique, par le coordinateur de discipline, ainsi que par un comité scientifique.

La formation pédagogique est sanctionnée par l'évaluation des connaissances portant sur les modules, le rapport de stage pratique et la soutenance de mémoire.

Une commission d'examen valide les résultats. Le stagiaire qui, à l'issue des cinq trimestres, n'a pas obtenu le diplôme de formation pédagogique est tenu de prolonger sa formation de trois trimestres. A cet effet, il propose un parcours individualisé qui doit être avalisé par une commission d'examen mise en place par l'Institut de formation. En cas de nouvel échec, le stagiaire est écarté du stage pédagogique.

Il a été signalé que dans le cadre du remaniement du stage pédagogique a été opéré un certain rééquilibrage, dans la mesure où un poids accru est accordé à la formation tournée vers l'action. Même si le volume de la formation théorique a été allégé par rapport au modèle précédent, il est vrai que la formation implique une charge de travail considérable, d'autant que la plus grande partie de la formation théorique est concentrée sur trois trimestres.

A noter encore que la formation pédagogique regroupe des stagiaires provenant d'horizons fort divers et aspirant respectivement aux carrières E2, E3*ter*, E5 ou E7. Cette diversité constitue aussi bien un défi qu'un enrichissement. Il s'agit de capitaliser ce potentiel via les échanges entre stagiaires dont certains détiennent un brevet de maîtrise et d'autres un doctorat. C'est dans la formation transversale que le brassage est réalisé, dans la mesure où cette formation est censée se focaliser sur les invariants de l'acte de l'enseignement.

Des dispenses intégrales ou partielles de la formation théorique et pratique peuvent être accordées par le Ministre, sur avis d'une commission consultative (cf. article 23 du règlement grand-ducal précité du 3 août 2010). Par contre, aucune dispense ne peut être accordée pour la période probatoire.

En ce qui concerne la possibilité de délivrer des points ECTS aux stagiaires, il serait envisageable de le proposer selon les conditions généralement appliquées à l'Université du Luxembourg. Or, une telle initiative entraînerait une série de problèmes et de questionnements:

- Le nombre d'ECTS qui pourrait être délivré serait à peu près équivalent à une *Zertifikatsprüfung* (quelque 60 ECTS). Ces points seraient uniquement utiles aux stagiaires s'ils avaient la possibilité de les intégrer dans une autre formation.
- Une autre problématique renvoie aux différents profils des stagiaires. Ainsi, il n'est pas possible de délivrer des ECTS aux maîtres.
- Enfin se poserait encore la question des répercussions d'une telle mesure sur les carrières de la fonction publique.

A l'heure actuelle, 251 stagiaires suivent la formation pédagogique, ce qui implique la nécessité de disposer de 502 tuteurs.

En ce qui concerne la formation des tuteurs, le règlement grand-ducal du 6 août 2010 prévoit que „le tuteur suit une formation continue organisée ou agréée par l'Institut de formation" (article 8, point a)).

Il existe la possibilité de suivre à l'Université du Luxembourg une formation menant au *Certificat en management et coaching dans les domaines éducatif et social* (60 ECTS), mais aucun tuteur ne s'est inscrit dans cette formation. Parallèlement, les responsables de la formation pédagogique proposent une formation de 20 heures, à laquelle se sont inscrits quelque 60 tuteurs.

Compte tenu du fait que les enseignants de l'enseignement postprimaire sont amenés à encadrer des jeunes âgés de 12 à environ 20 ans et que le travail avec des jeunes de 12 à 15 ans requiert une approche pédagogique différente de celle à mettre en œuvre auprès des élèves plus âgés, il se pose la question de savoir s'il ne serait pas opportun de prévoir une certaine spécialisation des enseignants en fonction des groupes d'âge des élèves.

Actuellement, les stagiaires se voient proposer un cours relatif à la psychologie de l'adolescence qui aborde la question de la différence des approches pédagogiques à adopter en fonction de l'âge de l'élève. De plus, il se révèle souvent lors de la période probatoire qu'un stagiaire serait apte à encadrer une certaine tranche d'âge, mais non la totalité des catégories d'âge fréquentant l'enseignement postprimaire. La question de l'opportunité d'introduire une spécialisation en fonction des groupes d'âge des élèves relève cependant d'une décision politique, d'autant qu'une telle distinction aurait des incidences sur le profil professionnel et sur la carrière des enseignants.

Il a été encore précisé que dans le cadre de la réforme de la fonction publique qui prévoit l'introduction d'un stage de trois ans, le stage des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique devra être adapté.

3) La formation continue des enseignants de l'enseignement postprimaire[13]

Dans le cadre d'un échange de vues avec M. Camille Peping, chef de division de l'Institut de Formation continue du personnel enseignant des écoles et des lycées, la Commission s'est penchée sur des questionnements spécifiques concernant la formation continue des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique.

Au niveau de l'enseignement postprimaire, le nombre d'inscriptions à des formations continues a augmenté considérablement en 2007-2008. Cette hausse est liée à l'introduction de l'obligation de formation pour les enseignants du secondaire, suite à la redéfinition de la tâche des professeurs (ACT 72). Si en 2009-2010, le taux des inscriptions dans l'enseignement postprimaire a diminué de quelque 14% par rapport à 2008-2009, cela est à mettre en relation avec l'introduction de la possibilité de suivre 24 heures de formation en 3 ans et non pas forcément 8 heures par année. Depuis lors, le nombre d'inscriptions semble stagner.

Le nombre d'inscriptions dans des formations organisées au niveau d'un lycée, dans le cadre du projet SchiLW *(Schulinterne Lehrer/-innen-Weiterbildung)*, a augmenté de façon quasi parallèle au nombre général. La hausse considérable en 2007-2008 s'explique, d'une part, par l'introduction de l'obligation de formation, mais elle est aussi due, d'autre part, au fait qu'en cette année scolaire, une douzaine de lycées se sont dotés d'un plan de formation triennal. En 2010-2011, les inscriptions dans le cadre du projet SchiLW représentent quelque 46% du total des inscriptions dans l'enseignement secondaire et secondaire technique.

En ce qui concerne les sous-domaines les plus fréquentés au cours de l'année scolaire 2010-2011, le sous-domaine „Unterricht planen und durchführen", consacré à des questions de didactique générale, représente une part importante des inscriptions. Si les inscriptions étaient également nombreuses dans le sous-domaine „Mathe und Wissenschaften: Natur-Mensch-Umwelt", cela est lié à l'introduction de l'approche par compétences en matière de sciences naturelles. A noter que les formations relatives aux TIC (technologies de l'information et de la communication) (sous-domaine „Compétences technologiques – maîtrise des outils liés aux TIC") occupent le troisième rang parmi les sous-domaines les plus fréquentés.

Quant aux inscriptions par domaines, force est de constater que les formations relatives au développement scolaire (domaine „Lernende Schule – Kultur des Miteinanders") sont relativement peu fréquentées (6% du total des inscriptions).

De même, les inscriptions dans les formations consacrées au développement des élèves (domaine „Im Mittelpunkt: Schüler und Schülerin", 6,9% des inscriptions) sont moins importantes au niveau de l'enseignement secondaire et secondaire technique qu'à celui de l'enseignement fondamental. Les formations concernant différents aspects de la didactique générale peuvent enregistrer quelque 30% des inscriptions (domaine: „Lernen und unterrichten"), tandis que les formations spécifiques aux différentes branches concentrent 35% des inscriptions. Il s'agit d'une différence notable par rapport à l'enseignement fondamental, où de telles formations sont moins fréquentées. Cette différence s'explique par le fait que contrairement aux enseignants de l'enseignement fondamental qui disposent d'une formation initiale générale, les enseignants de l'enseignement postprimaire ont fait des études dans une ou plusieurs disciplines spécifiques. Ils ont donc davantage tendance à accéder à la formation continue via leur branche d'enseignement.

---

13 Annexe 3: données du SCRIPT concernant la formation continue dans l'enseignement secondaire et secondaire technique.

Tout compte fait, l'approche de la formation continue par équipes, s'adressant aux enseignants d'un même lycée, semble plus efficace que l'organisation de formations qui rassemblent des enseignants issus de différents établissements scolaires.

Dans le cadre de la réforme de l'enseignement secondaire et secondaire technique, il est concevable d'introduire l'obligation de suivre des formations dans des domaines prioritaires, obligation qui existe d'ores et déjà au niveau de l'enseignement fondamental. Par ailleurs, la mise en œuvre d'un plan de développement scolaire dans chaque lycée telle que prévue par le projet de réforme pourra aller de pair avec la définition d'un plan de formation interne visant le développement des compétences professionnelles des enseignants dans le cadre précis du développement scolaire. De cette façon, les activités que les délégués à la formation accomplissent actuellement dans le cadre du projet SchiLW s'inscriraient dans un contexte clairement défini.

Les différences relevées en matière de choix des formations continues entre les enseignants de l'enseignement fondamental et ceux de l'enseignement secondaire et secondaire technique s'expliquent par de multiples facteurs. Ainsi, il se peut que les besoins des enseignants de l'enseignement fondamental divergent de ceux de l'enseignement postprimaire, dans la mesure où les premiers sont confrontés à des groupes d'élèves plus hétérogènes et partant à des difficultés très variées, alors que les seconds ont à faire à des groupes plus homogènes où se posent à chaque fois des défis plus spécifiques et ciblés.

Il n'est par ailleurs guère possible d'établir si les besoins et les choix des enseignants en matière de formation continue permettent de conclure à d'éventuels déficits sur le plan de la formation initiale. La divergence des besoins peut toutefois aussi résulter, entre autres, du fait que les enseignants de l'enseignement postprimaire accomplissent, après leur formation disciplinaire, un stage pédagogique qui accorde un poids important à la formation sur le terrain, tandis que les enseignants de l'enseignement fondamental effectuent uniquement des stages ponctuels dans le cadre de leur formation initiale.

L'organisation et le contenu des systèmes scolaires d'enseignement et de formation sont du ressort exclusif des Etats membres de l'Union européenne. Néanmoins, les défis dans les domaines de l'éducation sont communs, et la qualité de l'enseignement et de la formation, donc aussi celle de la formation des enseignants, figure parmi les priorités politiques dans l'ensemble des pays de l'Union. Ainsi, parmi les cinq objectifs de l'UE pour 2020, il y en a un qui traite de l'éducation dans l'UE et qui propose notamment comme buts communs de faire baisser le taux de décrochage scolaire à moins de 10% et de veiller à atteindre un socle élevé de diplômés par pays, à savoir un diplôme de l'enseignement supérieur pour au moins 40% de la population âgée de 30 à 34 ans.

*

VI. L'ENSEIGNEMENT EN EUROPE

Les avantages d'une coopération stratégique avec les partenaires de l'Union européenne devraient être évidents pour un pays comme le Luxembourg, ne serait-ce qu'à cause de la taille de notre pays ou de la situation sur le marché du travail, où la part des salariés qui n'ont pas obtenu leur formation scolaire et professionnelle au Grand-Duché est toujours croissante.

En 2011, les 349.500 salariés au Grand-Duché étaient en majorité des personnes qui n'ont pas fait leurs études au Luxembourg. Les 153.400 travailleurs frontaliers et probablement la moitié des 196.100 résidents (parce que non luxembourgeois) ont suivi l'enseignement dans leur pays d'origine et non au Luxembourg. L'accès au marché du travail dépend donc de moins en moins du seul système scolaire luxembourgeois.

Aussi l'école luxembourgeoise doit-elle e.a. préparer les jeunes à la vie professionnelle ou à des études supérieures, mais les diplômés de nos écoles se voient mis en concurrence avec les diplômés des systèmes scolaires de nos pays voisins, voire de l'ensemble des pays européens et autres. Cette situation sur notre marché du travail nécessite une réaction forte au niveau de l'enseignement des langues dans nos écoles.

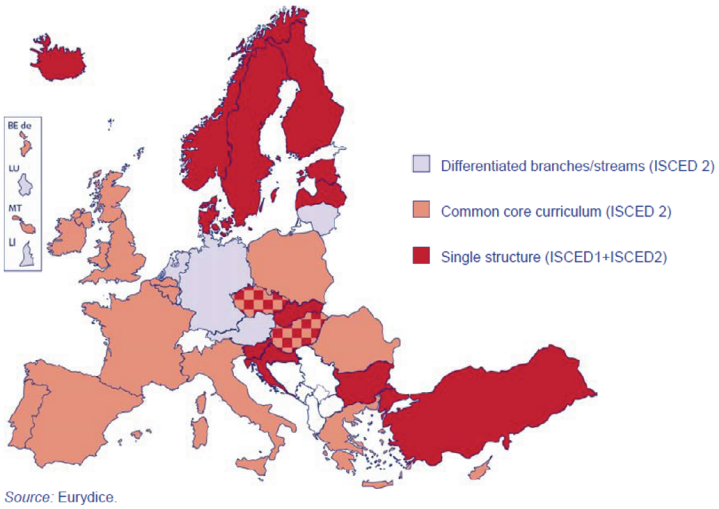
Pour conclure le présent rapport sur les différents types d'enseignants du système scolaire luxembourgeois, dressons un bref aperçu sur la situation de l'enseignement dans l'UE.

En Europe, il existe aujourd'hui deux lignes de force:

– L'une considère le premier cycle de l'enseignement secondaire comme global ou intégré. Il existe alors une volonté que tous les élèves atteignent les mêmes objectifs avec des curricula équivalents, dans une institution unique.

– L'autre considère le premier cycle de l'enseignement secondaire comme le premier palier de l'orientation. Il existe alors la volonté qu'en fonction de leurs possibilités, tous les élèves soient insérés très jeunes (entre 10 et 12 ans) dans des institutions distinctes.

Figure B1: Main models of primary and lower secondary education in Europe (ISCED1-2), 2010/11 14



Source: Eurydice.

Ces différents points de départ ont évidemment eu une influence quant au profil et à la formation des enseignants des différents pays. Dans tous les pays européens, il faut faire des études académiques pour devenir un enseignant dûment breveté. Les études se composent toujours d'une partie théorique et d'une partie pratique. Ces deux volets des études peuvent se faire de façon simultanée (comme pour l'enseignement fondamental au Luxembourg) ou bien successivement (comme pour le secondaire au Luxembourg).

La durée des études diffère selon les pays et selon le niveau d'enseignement. Le tableau ci-dessous permet de constater un certain nombre de points communs, mais aussi certaines différences entre les formations exigées:

– La formation de l'instituteur de l'enseignement préscolaire ne correspond pas encore à une formation de niveau bachelor dans tous les pays, et même si elle est de niveau bachelor, elle est souvent moins exigeante en ce qui concerne la durée que la formation des autres enseignants.
– Certains pays ne font pas de différence entre la durée et le niveau de la qualification exigée (bachelor ou bien master) pour les quatre sous-groupes de l'enseignement (préscolaire, primaire, cycle inférieur de l'enseignement secondaire, cycle supérieur de l'enseignement secondaire).
– Certains pays exigent une formation plus longue pour les enseignants du cycle supérieur de l'enseignement secondaire que pour ceux du cycle inférieur.

14 *Key Data on Education in Europe 2012*, EACEA Eurydice, 2012, p. 28.

Figure E2: Required level and minimum length of initial teacher education for teachers from pre-primary to upper secondary education (ISCED 0, 1, 2 and 3), and the length of the induction period, 2010/11

Source: Eurydice.

La formation professionnelle continue est devenue de plus en plus importante dans la plupart des pays. Tandis qu'en 2002-2003 la formation continue ne fut obligatoire que dans la moitié des pays européens, elle est actuellement obligatoire dans 24 pays ou régions. La formation continue en relation avec l'introduction de réformes scolaires est une obligation professionnelle dans tous les Etats.

15 *Key Data on Education in Europe 2012*, EACEA Eurydice, 2012, p. 112.

En 2010-2011, la plupart des enseignants avaient une tâche hebdomadaire d'enseignement direct entre 19 et 23 heures. Généralement, le temps d'enseignement est plus réduit dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire, mais dans une douzaine de pays, le temps d'enseignement direct est identique pour les deux groupes d'enseignants.

Dans 17 pays ou régions européens, il y a un nombre de leçons prescrit où les enseignants doivent être présents à l'école.

Tout en réaffirmant la nécessité que l'organisation de notre système d'enseignement et de formation reste une compétence nationale et donc du ressort exclusif du MENFP, nous terminons ce bref aperçu sur les systèmes scolaires d'autres pays européens avec la remarque que le système scolaire luxembourgeois doit de plus en plus être vu en étroite relation avec les systèmes scolaires de nos pays voisins. Nous renvoyons les lecteurs intéressés aux différentes publications d'Eurydice et notamment à la toute récente publication: *Key data on Education in Europe 2012*.

*

VII. CONCLUSIONS

Le présent rapport fournit certaines pistes précieuses quant à l'orientation future de la formation initiale et continue des enseignants. Certaines décisions pourront se baser sur les résultats de la recherche en matière d'éducation et d'enseignement, d'autres seront le résultat de choix politiques qui devront être faits. Le but de ce rapport est de permettre un large échange sur les pistes dégagées et de préparer la prise des décisions qui s'imposent.

1) Enseignants de l'enseignement fondamental

– Les **échanges entre école et foyer familial** devraient être renforcés pour déboucher au moins sur un consensus minimal. L'éducation de nos enfants ne peut relever du seul domaine du Ministère de l'Education nationale, mais requiert le soutien de toute la société et, en premier lieu, des parents.

– Les récentes recherches en neurosciences confirment qu'une **relation de confiance profonde et stable** doit précéder tout processus d'apprentissage.

  Surtout au niveau de la petite enfance, il importe ainsi de garantir des structures individualisées, c'est-à-dire des groupes réduits avec des personnes de référence constantes. Il en résulte un défi considérable pour les structures d'encadrement extrafamiliales et pour l'école, où les enfants côtoient aujourd'hui un nombre croissant d'intervenants. Le fait de travailler en équipe ne doit en aucun cas servir de prétexte à un enseignant pour décliner sa responsabilité personnelle. L'argument traditionnellement avancé pour justifier la nécessité d'un enseignant „généraliste" se réfère à l'importance pour l'enfant de disposer d'une personne de référence.

  Néanmoins, sur le plan de la formation des enseignants de l'enseignement fondamental, il est problématique de vouloir former des enseignants également capables **d'intervenir à tous les niveaux**, de l'éducation préscolaire au régime préparatoire. Il conviendrait en effet d'offrir la possibilité aux étudiants d'approfondir un domaine plus spécifique (p. ex. éducation des petits enfants, éducation différenciée, etc.).

  Si l'on veut s'engager dans la voie d'un recours renforcé à des **enseignants spécialistes** dans les domaines des arts, de la musique et du sport, il importe de veiller à la qualité des services prestés, ainsi qu'à l'intégration de ces enseignants au sein de l'équipe pédagogique, afin de ne pas compromettre les approches transdisciplinaires.

– La formation des enseignants doit comporter des éléments visant à préparer les candidats à **gérer l'hétérogénéité croissante** de la population scolaire, y compris à travailler avec des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. La Convention de l'ONU **relative aux droits des personnes handicapées**, convention qui a été approuvée par le Luxembourg par la loi du 28 juillet 2011, exige que les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres personnes, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, ainsi qu'à l'enseignement postprimaire, ce qui requiert une grande ouverture d'esprit de la part des enseignants.

- Actuellement, beaucoup de **candidats-instituteurs font leurs études à l'étranger**. Un grand nombre de ces instituteurs dûment brevetés ne réussissent pas les épreuves préliminaires. Par ailleurs, le pourcentage d'**échec** de ces candidats dans l'**examen-concours** est nettement supérieur à celui des étudiants venant de l'Université du Luxembourg. Il semble important de dégager les causes des mauvais résultats des candidats qui ne viennent pas de l'Université du Luxembourg et de trouver, dans la mesure du possible, les moyens de remédier à ces échecs en vue de disposer d'un personnel qualifié en nombre suffisant.
- Il conviendrait d'analyser l'opportunité de prévoir un **stage dans le cadre de l'insertion professionnelle des enseignants de l'enseignement fondamental**. Il serait en tout cas opportun de développer une stratégie pour l'insertion professionnelle des nouveaux instituteurs, afin d'assurer une transition réussie de la formation initiale vers la pratique professionnelle. Il se trouve qu'à l'heure actuelle, la qualité de cet encadrement varie en fonction des équipes sur place.
- Les idées d'autonomie des écoles et de complémentarité des enseignants au sein d'une équipe, la tendance à renforcer les profils des écoles et la mise en place de plans de réussite scolaire suggèrent que les écoles devraient avoir un **droit de codécision en matière d'affectation du personnel**. Avant les lois scolaires de 2009, c'étaient les communes qui choisissaient les instituteurs de leurs écoles; actuellement, c'est le ministre qui affecte les instituteurs soit à une commune, soit à une école ou classe de l'Etat. Est-ce qu'il existe une volonté politique pour faire un pas vers une plus grande participation des écoles en matière d'affectation du personnel enseignant et éducatif?
- L'échange de vues de la Commission consacré à la formation continue du personnel de l'enseignement fondamental a permis de dégager deux problématiques majeures:
  - o La mise en œuvre de nouvelles formes de **formation continue**, notamment du ***peer-learning*** fondé sur les échanges entre enseignants, l'hospitation et le réseautage, soulève la question des critères de validation de ces formations.
  - o La valorisation et la certification des formations plus longues semblent une idée prometteuse mais difficile à réaliser.

2) Enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique

- Lors de l'échange de vues relatif à l'examen-concours réglant l'**admission au stage pédagogique** dans l'enseignement secondaire et secondaire technique, il a été rappelé que les concours de recrutement ont été introduits en 1980 comme moyen de classement face à une pléthore de candidats dans certaines branches. Puis, en 1992 a été introduit le principe de **l'examen-concours**. Il se pose évidemment la question de savoir s'il ne serait pas opportun de renoncer au volet de l'examen et de revenir au modèle du simple concours, c'est-à-dire de classer les candidats et d'en recruter à chaque fois autant qu'il y a de postes à pourvoir, sur base du classement.
- Une piste prometteuse consisterait peut-être à offrir aux étudiants la possibilité d'effectuer un **préstage de quelques semaines** dans un lycée ou lycée technique. Ceci permettrait à l'étudiant d'avoir un aperçu sur la nature de la profession et de faire de premières expériences pratiques. Reste à savoir à quel moment des études un tel préstage devrait être introduit et s'il devrait avoir un caractère obligatoire ou non.
- Compte tenu de la grande diversité des cursus de master offerts désormais par les universités, il se pose la question de savoir s'il ne serait pas opportun d'exiger que les candidats se destinant à l'enseignement postprimaire détiennent un diplôme de bachelor à caractère scientifique et un **diplôme de master à caractère didactique** dans leur spécialité.

  En plus, la Commission s'est vu informer que les systèmes d'enseignement postprimaire dans lesquels **les enseignants n'enseignent qu'une seule matière** sont plutôt rares.
- A l'heure actuelle, dans l'enseignement postprimaire, 251 stagiaires suivent la formation pédagogique, ce qui implique la nécessité de disposer de 502 **tuteurs**. Il s'agit d'un véritable défi, compte tenu du fait que pour l'année scolaire 2009-2010, le corps enseignant dans l'enseignement secondaire et secondaire technique comprenait en tout 4.096 enseignants.

  Il existe la possibilité de suivre à l'Université du Luxembourg une formation menant au *Certificat en management et coaching dans les domaines éducatif et social* (60 ECTS), mais aucun tuteur ne s'est inscrit dans cette formation. Parallèlement, les responsables de la formation pédagogique proposent une formation de 20 heures, à laquelle se sont inscrits quelque 60 tuteurs.

– Compte tenu du fait que les enseignants de l'enseignement postprimaire sont amenés à encadrer des jeunes âgés de 12 à environ 20 ans et que le travail avec des jeunes de 12 à 15 ans requiert une approche pédagogique différente de celle à mettre en œuvre auprès des élèves plus âgés, il se pose la question de savoir s'il ne serait pas opportun de prévoir une **certaine spécialisation des enseignants en fonction des groupes d'âge des élèves**.
– En matière de formation continue dans l'enseignement postprimaire, la **formation continue par équipes**, s'adressant aux enseignants d'un même lycée, semble plus efficace que l'organisation de formations qui rassemblent des enseignants issus de différents établissements scolaires. S'y ajoutent les deux questions majeures relevées pour la formation continue de l'enseignement fondamental, à savoir la certification des formations plus longues et la validation du *peer-learning*.

Luxembourg, le 19 avril 2012

Le Rapporteur, — *Le Président,*
Claude ADAM — Ben FAYOT

*

LISTE DES ANNEXES

1. *Les orientations pour la formation des instituteurs et institutrices*, Courrier de l'Education nationale, numéro spécial, octobre 2005
2. Données du SCRIPT concernant la formation continue dans l'enseignement fondamental
3. Données du SCRIPT concernant la formation continue dans l'enseignement secondaire et secondaire technique

*

ANNEXE 1

SOMMAIRE:

1. Les paramètres du profil de l'instituteur/institutrice
   1.1 Les missions de l'instituteur/institutrice
   1.2 Les contextes scolaire et socioculturel
   1.3 Les ambitions pédagogiques
2. Le profil de l'instituteur/institutrice
3. Les destinataires et l'utilisation du profil de l'instituteur/institutrice

*

LES ORIENTATIONS POUR LA FORMATION DES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES

Le présent document a été élaboré par le Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle pour servir de référent dans le cadre de la mise en oeuvre d'une nouvelle formation des instituteurs et institutrices à l'Université du Luxembourg. Il n'a pas la prétention d'être exhaustif. Son objet est de poser quelques caractéristiques clés du système scolaire luxembourgeois et d'en déduire le profil du futur instituteur.

1. Les paramètres du profil de l'instituteur/institutrice

Le profil de l'instituteur/institutrice développé au chapitre 2 met l'accent sur les compétences jugées prioritaires qui sont cohérentes avec le rôle généralement confié à l'instituteur/l'institutrice, avec les contextes scolaire et socioculturel propres au Luxembourg ainsi qu'avec les axes de réforme projetés pour l'Ecole publique luxembourgeoise.

1.1 *Les missions de l'instituteur/institutrice*

L'instituteur/institutrice assure l'instruction et l'éducation des élèves qui lui sont confiés dans le respect et des besoins individuels des élèves et des missions de l'Ecole. Il/Elle est responsable de la coordination des apprentissages individuels et collectifs, ceci dans le cadre des lignes directrices, des contextes de son établissement scolaire et des ambitions de l'Ecole luxembourgeoise. Il/Elle garantit l'éducation de ses élèves dans un esprit de citoyenneté et de civilité. Il/Elle enseigne les matières inscrites au programme en vue d'atteindre les objectifs fixés.

L'instituteur/institutrice aide et suit l'élève dans son travail personnel. Il/Elle procède à l'évaluation des compétences de l'élève dans une optique formative et dans une optique certificative. Il/Elle conseille l'élève et ses parents dans leurs choix notamment aux différents moments de passage et de promotion.

L'instituteur/institutrice identifie auprès de l'élève d'éventuels besoins spécifiques et réagit en prenant les mesures adéquates.

L'instituteur/institutrice veille à ce que la dignité et la sécurité de ses élèves soient toujours respectées.

Dans un esprit de partenariat, l'instituteur/institutrice implique les parents et promeut la lisibilité du système éducatif: Il/Elle écoute et informe régulièrement les parents et l'élève de manière appropriée sur la progression de l'élève et sur son attitude au travail.

L'instituteur/institutrice collabore au sein de l'équipe pédagogique de son école en vue d'assurer la qualité de l'enseignement. Il/Elle contribue à l'organisation et à la gestion de son école. Il/Elle intervient dans la réalisation de projets d'innovation pédagogique et, le cas échéant, de projets de recherche.

L'instituteur/institutrice contribue à la formation des instituteurs stagiaires.

En vue d'assurer son développement et son perfectionnement, l'instituteur/institutrice participe, dans l'exercice de sa profession, à des activités de formation continue.

1.2 *Les contextes scolaire et socioculturel*

En dehors de l'évolution générale de la société et de l'enseignement, l'Ecole luxembourgeoise doit faire face aux spécificités suivantes:

* Le Luxembourg se situe à l'intersection de deux cultures dont il a hérité.
* La société luxembourgeoise et par conséquent la population des élèves qui fréquentent nos écoles sont particulièrement diversifiées. Le taux des élèves immigrés atteint en moyenne les 40%.
* L'Ecole publique luxembourgeoise s'est obligée à assurer la scolarisation de tous les enfants et à contribuer au maintien de la cohésion sociale. Ainsi, les classes scolaires sont très hétérogènes.
* Le Luxembourg possède trois langues officielles et la société luxembourgeoise constitue une polyglossie.
* L'Ecole publique luxembourgeoise a pour mission de permettre à chaque élève l'accès au plurilinguisme. Ceci a pour conséquences l'apprentissage précoce de plusieurs langues étrangères et l'alphabétisation dans une langue non maternelle.
* L'éclatement de la cellule familiale et la fragilisation des structures familiales engendrent un renforcement de la mission éducative de l'Ecole ce qui l'oblige à élargir son offre en services périscolaires.
* Contrairement à la réalité scolaire dans d'autres pays, l'action pédagogique de l'instituteur/institutrice couvre au Luxembourg l'empan temporel des douze premières années de la scolarité (éducation préscolaire, enseignement primaire, enseignement spécial, éducation différenciée, enseignement préparatoire).

1.3. *Les ambitions pédagogiques*

La formation de l'instituteur/institutrice doit tenir compte des axes de réforme de l'Ecole tels que arrêtés sur le plan politique. L'action du Gouvernement met l'accent sur les points suivants:

* placer l'enfant au coeur de l'action pédagogique;
* individualiser l'enseignement et diversifier les parcours de formation;
* favoriser la scolarisation des enfants à besoins spécifiques dans l'école régulière;
* introduire des cycles d'apprentissage;
* définir des socles de compétences et introduire une pédagogie basée sur la notion de socles de compétences;
* recourir à des méthodes actives, au travail par situations-problèmes et par problèmes ouverts;
* éduquer à la citoyenneté;
* favoriser l'évaluation formative;
* accentuer le partenariat avec le milieu éducatif familial;
* introduire l'autonomie des écoles;
* développer le travail en équipe pédagogique.

Comme les enseignants sont les acteurs principaux de toute réforme capable d'améliorer les conditions d'apprentissage à l'école, il convient de promouvoir la professionnalisation des instituteurs/institutrices. „Si les enseignants deviennent de véritables professionnels, orientés vers la résolution de problèmes, autonomes dans la transposition didactique et le choix des stratégies, capables de travailler en synergie dans le cadre d'établissements et d'équipes pédagogiques, organisés pour gérer leur formation continue, c'est la professionnalisation." (Perrenoud, 1994)

2. Le profil de l'instituteur/institutrice

Le profil professionnel qui suit renseigne sur les compétences que le Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle en tant qu'employeur attend de ses instituteurs/institutrices.

Le savoir des instituteurs/institutrices ne peut être ni exclusivement pratique ni exclusivement théorique. Malgré la valeur de l'expérience, celle-ci ne suffit pas pour acquérir tous les savoirs pour enseigner.

Le savoir théorique nourrit et oriente l'action, il permet de lire la réalité et d'y faire face. Le savoir pratique et le savoir théorique doivent donc être en interaction bénéfique pour que le futur enseignant adhère aussi bien à la profession qu'au métier d'instituteur/institutrice. De plus, on ne devient instituteur/institutrice qu'en adoptant certaines attitudes indispensables. Voilà pourquoi les éléments de profil qui suivent relèvent des domaines de la théorie, de la pratique et de l'éthique professionnelle.

Dans le profil qui suit, on distingue dix axes. Signalons que l'ordre dans lequel les axes sont mentionnés n'indique aucune pondération relative au regard de chacune des compétences professionnelles.

L'école en tant qu'institution: L'instituteur/institutrice connaît les droits de l'enfant. Il/Elle connaît le système, la législation et les institutions scolaires. Il/Elle connaît la structure administrative, le statut du fonctionnaire et les institutions civiques.

Le partenariat: L'instituteur/institutrice connaît les droits et responsabilités des partenaires scolaires. Il/Elle coopère avec les parents et les différents partenaires sociaux. Il/Elle se concerte avec les parents et les implique dans le projet de formation de l'enfant.

Le contexte socioculturel: L'instituteur/institutrice connaît le contexte socioculturel de l'Ecole luxembourgeoise et il/elle est sensible à l'aspect multiculturel. Il/Elle connaît la population scolaire. Il/Elle analyse l'environnement social, économique et culturel de son école et identifie les partenaires. Il/Elle interprète des objets de savoirs et de culture de manière critique et responsable.

Les fondements théoriques: L'instituteur/institutrice possède de larges connaissances en pédagogie et en orthopédagogie. En philosophie, en psychologie et en sociologie, il/elle connaît les éléments qui sont en relation avec sa profession. Il/Elle possède des connaissances approfondies en didactique générale et en méthodologie.

L'acte d'enseigner: L'instituteur/institutrice organise et anime des situations d'apprentissage en fonction des élèves concernés et des compétences visées par les curriculas. Il/Elle suscite auprès des élèves le désir d'apprendre. Il/Elle maîtrise les méthodes d'enseignement. Il/Elle sait conduire une classe. Il/Elle sait définir un objectif et l'opérationaliser. Il/Elle sait structurer une leçon. Il/Elle organise l'espace scolaire et gère le temps scolaire. Il/Elle se sert de toutes sortes de médias et d'outils didactiques.

L'instituteur/institutrice gère la progression des apprentissages et tient compte de la diversité de la classe. Il/Elle évalue la progression des apprentissages. Il/Elle conçoit des dispositifs de différenciation. Il/Elle maîtrise les méthodes d'évaluation des points de vue observation, certification et orientation. Il/Elle identifie auprès de l'élève d'éventuels besoins spécifiques et réagit en prenant les mesures adéquates.

Les disciplines: L'instituteur/insitutrice connaît les curricula. Il/Elle maîtrise toutes les branches à enseigner. Il/Elle maîtrise les didactiques disciplinaires.

La communication: L'instituteur/institutrice sait communiquer et sait conduire un entretien. Il/Elle dispose d'une excellente maîtrise – à l'oral et à l'écrit – des langues d'enseignement.

Les technologies de l'information et de la communication: L'instituteur/institutrice a accès à l'information et se sert de méthodes de recherche. Il/Elle se sert de différentes sortes de médias, notamment des technologies nouvelles.

L'éthique professionnelle: L'instituteur/institutrice affronte les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession. Il/Elle sait analyser et synthétiser; il/elle sait structurer. L'instituteur/institutrice fait preuve d'une éthique professionnelle et il/elle adopte des attitudes et comportements adéquats. Il/Elle adhère aux droits de l'enfant. Il/Elle est sensible aux besoins des enfants et respecte la dignité et le travail des élèves. Il/Elle favorise la socialisation des élèves. Il/Elle est attentif(ve) à la dimension du genre. Il/Elle est attentif(ve) à la dimension interculturelle. Il/Elle implique les élèves dans leurs apprentissages. Il/Elle assume son rôle de pédagogue en faisant preuve de soin, de rigueur, de politesse, d'imagination et d'application.

L'identité professionnelle: L'instituteur/institutrice fait preuve d'une attitude réflexive et autorégulative quant à son action. L'instituteur/institutice est ouvert(e) à l'innovation et à la recherche. Il/Elle s'engage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel et gère sa propre formation continue. Il/Elle est capable de travailler en autonomie. Il/Elle travaille en équipe. Il/Elle se situe par rapport aux directives officielles. Il/Elle participe à la gestion de l'école, gère les ressources de l'école et sait élaborer un projet.

Dans les grandes lignes, ce profil peut être valable pour tout/e instituteur/institutrice indépendamment de l'école dans laquelle il/elle enseigne. Néanmoins, le Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle souhaite maintenir une certaine spécificité, documentée moyennant l'établissement de portfolios distincts, entre la fonction d'instituteur/institutrice de l'Education préscolaire et la fonction d'instituteur/institutrice de l'Enseignement primaire.

3. Les destinataires et l'utilisation du profil de l'instituteur/institutrice

Le présent document se prête à plusieurs lectures:

– Celles et ceux qui souhaitent devenir instituteur/institutrice au Luxembourg et développer leurs compétences professionnelles y trouvent un guide qui leur permettra de planifier leur formation. Dès leur entrée en formation, les futurs instituteurs/institutrices sont invités à constituer un portfolio. Ce portfolio réunit les pièces certifiant la participation à des modules de formation et met en relation ces éléments de formation avec les compétences énoncées au profil esquissé ci-dessus. Le portfolio devrait refléter les spécialisations du futur enseignant et lui sert de pièce à l'appui au moment où il brigue l'accès à une des fonctions d'instituteur/institutrice. Le profil saura également guider les instituteurs/institutrices dans leur formation continue. Le portfolio peut également contenir d'autres éléments biographiques.
– Par le biais du profil, les instituteurs/institutrices en service peuvent gérer leur perfectionnement voire leur spécialisation. Ainsi, le portfolio pourra être complété pendant toute la vie professionnelle.

Pour ce qui est de la formation initiale des instituteurs/institutrices offerte au Luxembourg, le Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle souhaite en particulier

– qu'elle vise d'abord la formation d'instituteurs/institutrices généralistes; qu'elle ne néglige ni les arts ni les sports;
– qu'elle initie les futurs instituteurs/institutrices au travail scientifique;
– qu'elle se situe dans le contexte plurilingue du Luxembourg en traitant des problématiques de l'alphabétisation en langue étrangère et de l'apprentissage précoce de langues supplémentaires;
– que l'offre en formations soit attrayante aussi bien pour les femmes que pour les hommes;
– que l'allemand et le français soient utilisés à parts égales comme langues d'enseignement;
– qu'elle comprenne aussi bien un stage à l'étranger qu'un stage dans une structure socio-éducative autre que l'école;
– qu'elle garantisse la formation et l'implication des patrons de stage;
– qu'un conseil d'accompagnement comprenant des représentants de l'Université du Luxembourg et du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle soit mis en place pour assurer le suivi de la formation.

A la fin de la formation initiale, l'étudiant/étudiante doit avoir acquis les compétences décrites dans le présent profil de manière à ce qu'il/elle puisse agir en professionnel autonome.

*

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

Réunion du jeudi 7 juillet 2011

Echange de vues au sujet de la formation continue des enseignants de l'enseignement fondamental

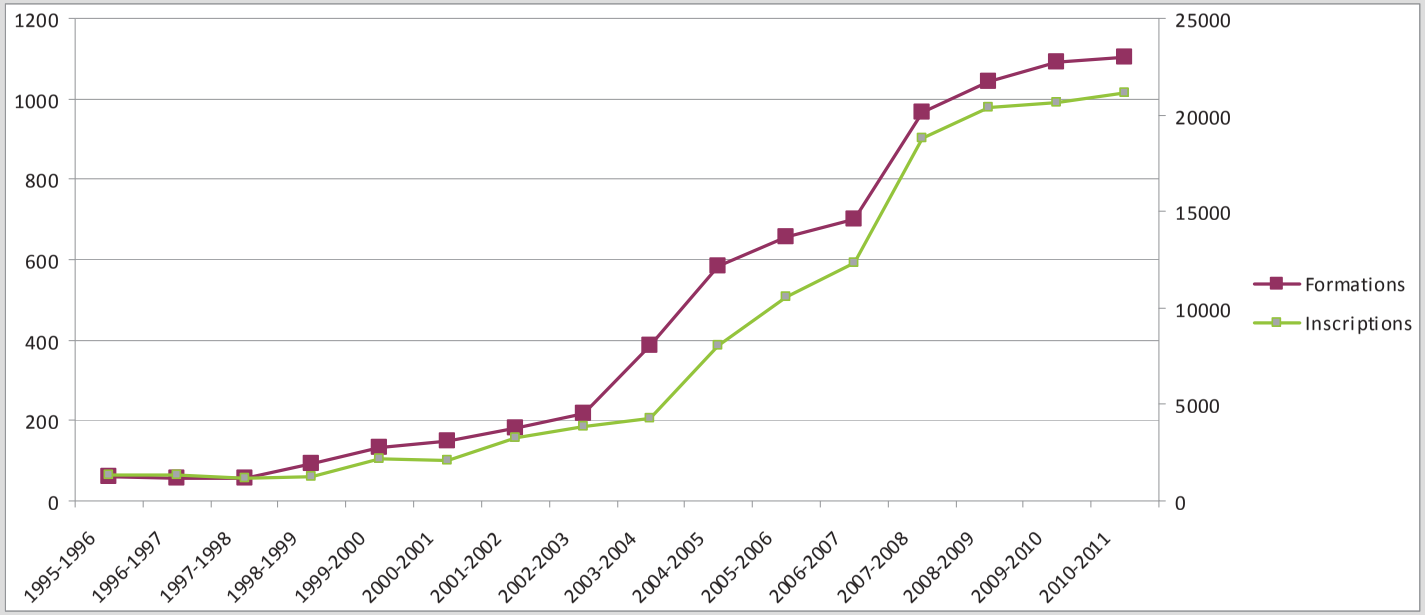
www.formation-continue.lu

Formation continue des enseignants de l'enseignement fondamental

1. Données statistiques
2. Priorités
3. Evolution des formes de formation
4. Situation dans les pays voisins
5. Perspectives et pistes de réflexion

1. Données statistiques

Evolution du nombre de formations et d'inscriptions



En 2010-2011 : 1 104 formations avec 21 145 inscriptions

1. Données statistiques

année scolaire	2008 - 2009		2009 - 2010		2010 - 2011
total des inscriptions	18 907	+ 9,2 %	20 646	+ 2,4 %	21 145
dont EF	8 149	+ 33,5 %	10 875	+ 6,6 %	11 594
dont prioritaires	/		8 783 (80,8 %)	+ 14,7 %	10 071 (86,9 %)

(2010-2011: données du 4 juillet 2011)

1. Données statistiques

année scolaire	2008 - 2009		2009 - 2010		2010 - 2011
EF	8 149	+ 33,5 %	10 875	+ 6,6 %	11 594
SchiLW EF	2 399 (29,4 %)	+ 54,6 %	3 709 (34,1 %)	+ 30,0 %	4 821 (41,6 %)
prioritaires SchiLW	/		3 251 (87,6 %)	+ 38,1 %	4 490 (93,1 %)

(SchiLW = **Sch**u**l**interne **L**ehrer/-innen- **W**eiterbildung)

Formation continue des enseignants de l'enseignement fondamental

1. Données statistiques
2. Priorités
3. Evolution des formes de formation
4. Situation dans les pays voisins
5. Perspectives et pistes de réflexion

2. Priorités

Cadre : Obligation de formation : 8 h/an ou 24h/3 ans

Priorités

- l'apprentissage
- l'approche par compétences
- le travail en équipe et la communication
- le développement de la qualité
- la gestion des établissements scolaires (membres des comités d'école)
- le travail socio-éducatif (éducateurs/-trices dipl. et grad.)

2. Priorités

"Top ten" des sous-domaines 2010-2011

Sous-domaine	% 2008	% 2009	% 2010
Beobachten und Fördern - Evaluation	11,77	17,60	11,99
Langues	1,84	3,21	10,15
Organisation et qualité scolaire	2,06	6,02	9,69
Mathématique	2,18	4,50	8,96
Unterricht planen und durchführen	12,29	15,24	8,13
Compétences sociales - Troubles du comportement	5,10	3,82	5,87
Sport - Promotion du mouvement	4,81	3,98	5,12
Alphabétisation - Promotion de la lecture et de l'écriture	9,13	4,89	4,19
Apprentissage et motivation	6,50	1,73	3,66
Troubles d'apprentissage	1,88	2,26	3,52

Formation continue des enseignants de l'enseignement fondamental

1. Données statistiques
2. Priorités
3. Evolution des formes de formation
4. Situation dans les pays voisins
5. Perspectives et pistes de réflexion

3. Evolution des formes de formation

- formations en interne en relation avec le PRS de l'école
- accompagnement externe favorisant un développement de l'organisation et de l'enseignement
- démarche structurée : construction d'une vision commune → concertation et travail en équipes → développement de l'enseignement
- évolution des attitudes après la mise en place du cadre et des outils de la réforme
- formations séquentielles combinant présentation, construction, mise en pratique, échange et réflexion

Formation continue des enseignants de l'enseignement fondamental

1. Données statistiques
2. Priorités
3. Evolution des formes de formation
4. Situation dans les pays voisins
5. Perspectives et pistes de réflexion

4. Situation dans les pays voisins

	BEL-fr	BEL-de	BEL-fl
Formation initiale	Bachelor (stages de terrain)	Bachelor (stages de terrain)	Bachelor (180 ECTS)
Insertion professionnelle	NON	NON	1 année tuteur
Formation continue	Obligatoire 6 demi-journées par an Planification par école/directeur	Obligatoire Planification par école/directeur	Obligatoire Planification par inspecteur

Données : EuryBase – année de référence 2008-2009
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php

4. Situation dans les pays voisins

	France	Allemagne	Autriche
Formation initiale	Master ou 5 années d'études post-secondaires (stages de terrain) IUFM→ universités	Cours de 7 semestres → 1. Staatsprüfung Transition vers Bachelor sur 3 ans	Bachelor 3ans – 180 ECTS
Insertion professionnelle	NON	*12-18 mois* *Vorbereitungsdienst*	1 année tuteur
Formation continue	Pas obligatoire crédit de 36 semaines pour formation continue sur intégralité de carrière	Variable / Land	Pas obligatoire sauf dans le cadre de projets spécifiques

Données : EuryBase – année de référence 2008-2009
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php

4. Situation dans les pays voisins

	Pays-Bas	Finlande
Formation initiale	Bachelor 4 ans – 240 ECTS (stage de terrain)	Master (stage de terrain)
Insertion professionnelle	Responsabilité de l'école	Responsabilité de l'école
Formation continue	Responsabilité de l'école	pas de contrainte quantitative, mais élément de la job-description

Données : EuryBase – année de référence 2008-2009
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php

Formation continue des enseignants de l'enseignement fondamental

1. Données statistiques
2. Priorités
3. Evolution des formes de formation
4. Situation dans les pays voisins
5. Perspectives et pistes de réflexion

5. Perspectives et pistes de réflexion

- Stratégie pour une insertion professionnelle
  - encadrement en début de carrière par parrain
  - cohérence de la démarche d'encadrement
  - conséquence sur tâche ??
- Autre formes de formation continue
  - Peer-Learning
    - école - école (réseautage)
    - enseignant - enseignant (hospitation)

5. Perspectives et pistes de réflexion

- Autres formes de formation continue
  - réseautage international entre écoles
    - échange de bonnes pratiques
    - formations communes
- Coopération avec universités pour attribution points ECTS
  - surtout pour formations « longues »
  - problème de l'immatriculation
  - premières expériences difficiles

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

Réunion du jeudi 15 décembre 2011

Echange de vues au sujet de la formation continue des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique

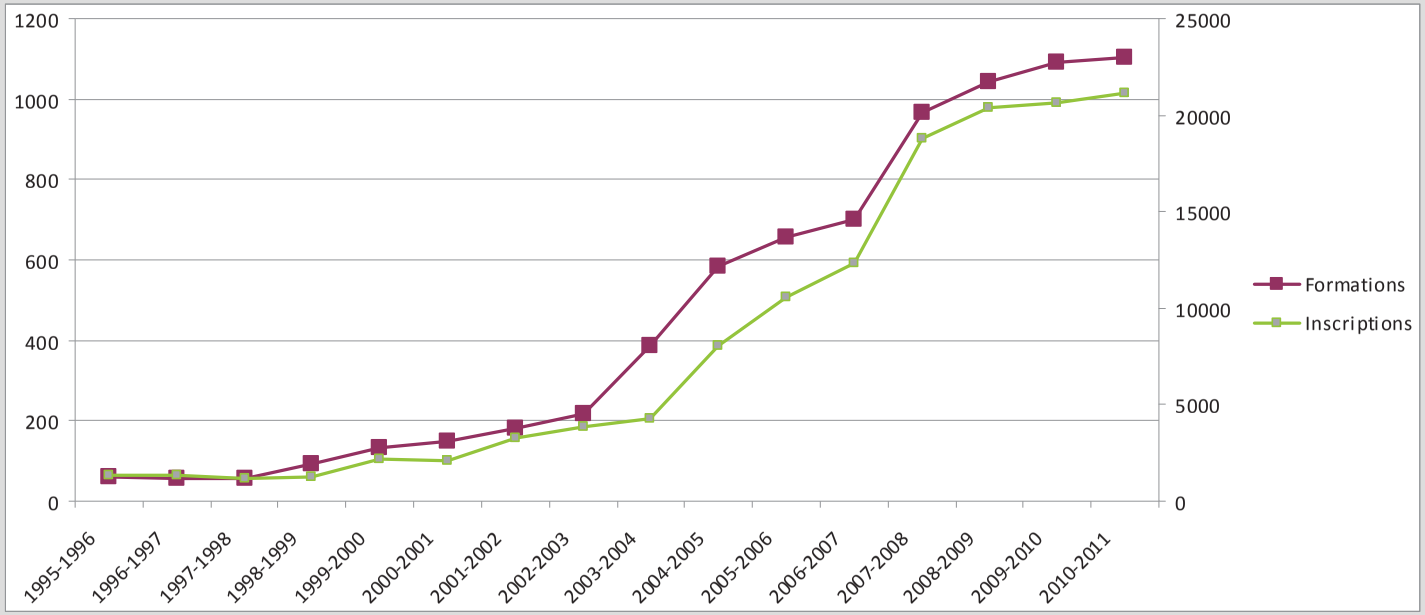
www.formation-continue.lu

Formation continue des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique

1. Données statistiques
2. Offre nationale
3. Projet "SchiLW" 2006-2010
4. Evaluation des formations
5. Défis et perspectives

1. Données statistiques

Evolution du nombre de formations et d'inscriptions



En 2010-2011 : 1 104 formations avec 21 914 inscriptions

(2010-2011: données du 14 décembre 2011)

1. Données statistiques

année	inscriptions ES/T	dont inscriptions SchiLW
2005-2006	2 660	
2006-2007	4 822	1 150
2007-2008	7 863	4 122
2008-2009	8 053	4 114
2009-2010	6 916	3 077
2010-2011	7 862 (dont 944 formation professionnelle)	3 184

(SchiLW = **Sch**ul**i**nterne **L**ehrer/-innen- **W**eiterbildung)

1. Données statistiques (2010-2011 hors formation professionnelle)

"top ten des sous-domaines"

Sous-domaine	national	SchiLW	somme	%
Unterricht planen und durchführen	316	1 022	1338	19.34
Mathe und Wissenschaften: Natur-Mensch-Umwelt	679	132	811	11.72
Compétences technologiques - Maîtrise des outils liés aux TIC	141	616	757	10.94
Sprachen und Medienerziehung	549	96	645	9.32
Compétences sociales - Troubles du comportement	174	162	336	4.86
Gestalten, Musik, Bewegung	325	15	340	4.91
Philosophie, Betriebs- und Sozialwissenschaften	289	29	318	4.60
Apprentissage et motivation	121	190	311	4.50
Berufliche Fächer	176	130	306	4.42
Beobachten und Fördern - Evaluation	128	150	278	4.02

1. Données statistiques (2010-2011 hors formation professionnelle)

inscriptions par domaine

Domaine	Inscriptions	%
Lernende Schule - Kultur des Miteinanders	415	6.0
Im Mittelpunkt: Lehrerin und Lehrer	1243	17.9
Im Mittelpunkt: Schüler und Schülerin	478	6.9
Lernen und unterrichten	2070	29.9
Sprachen und Medienerziehung	645	9.3
Mathe und Wissenschaften: Natur-Mensch-Umwelt	811	11.7
Gestalten, Musik, Bewegung	340	4.9
Philosophie, Betriebs- und Sozialwissenschaften	318	4.6
Berufliche Fächer	306	4.4

35 %

1. Données statistiques - analyse

Cadre : obligation de formation depuis septembre 2007 :
8 h/an ou 24h/3 ans

-stagnation du nombre total d'inscriptions ES/EST
-35 % des inscriptions dans les domaines spécifiques aux différentes branches
-30 % des inscriptions dans le domaine « apprendre et enseigner »
-7 % des inscriptions dans le domaine « élèves »
-6 % des inscriptions dans le domaine « développement de l'école »
-inscriptions SchiLW en forte progression (46 % du total)

Formation continue des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique

1. Données statistiques
2. Offre nationale
3. Projet "SchiLW" 2006-2010
4. Evaluation des formations
5. Défis et perspectives

2. Offre nationale

Le programme national est créé

- en fonction de la politique éducative et du programme gouvernemental
- en coopération avec les services du MENFP
- en coopération avec les Commissions nationales pour les programmes, des groupes de travail
- en considérant la recherche en sciences de l'éducation, le cycle de vie professionnelle, les missions des acteurs, les différents ordres d'enseignement.

Formation continue des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique

1. Données statistiques
2. Offre nationale
3. **Projet "SchiLW" 2006-2010**
4. Evaluation des formations
5. Défis et perspectives

3. Projet “SchiLW” 2006-2010

- Objectifs :
  - soutient le développement de l’école en focalisant sur le développement de l’enseignement
  - favorise le transfert des contenus de formation dans la pratique
  - crée des structures pour un échange professionnel
  - développe les compétences professionnelles des enseignants
- 16 lycées participants
- 2 délégué/e/s à la formation par lycée (fo. co. spécifique)
- plan de formation tri-annuel

3. Projet “SchiLW” 2006-2010

Points positifs :

- “culture” de formation
- enrichissement de l’enseignement et de l’évaluation
- échange et coopération

Points à développer :

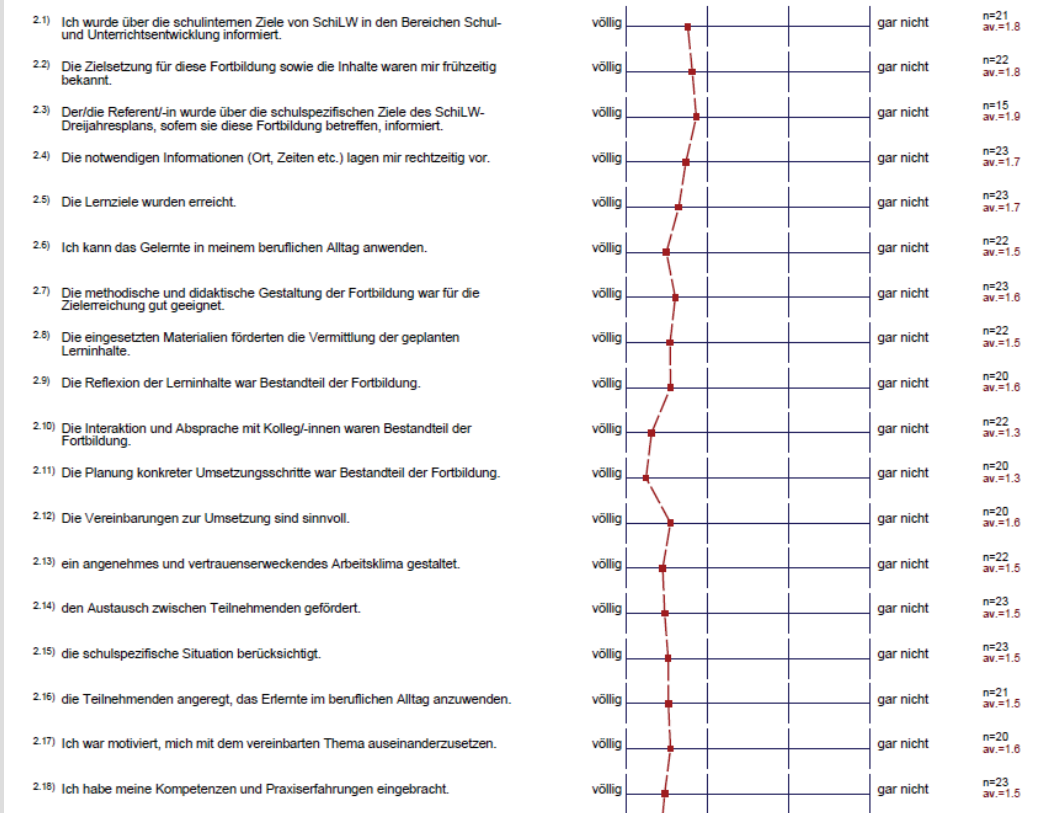
- corrélation avec le développement scolaire et les projets du lycée
- mettre en évidence le bénéfice que les enseignants peuvent tirer de la formation continue
- formulation claire d’objectifs et évaluation des plans de formation
- consolidation du rôle et des compétences des délégués à la formation

Formation continue des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique

1. Données statistiques
2. Offre nationale
3. Projet "SchiLW" 2006-2010
4. **Evaluation des formations**
5. Défis et perspectives

4. Evaluation des formations

Subunit: Formation Continue
Name of the project: 2011-2012 (Evaluations)
Name of the topic: (Name of the survey) C-c-47-ES/T-LTB



Institut de Formation continue
du personnel enseignant des écoles et des lycées (SCRIPT)

Ministère de l'Education Nationale
et de la Formation Professionnelle

4. Evaluation des formations

1.4) Wenn Sie "aktuelles Bedürfnis" oder "andere" zur Frage 1.3 geantwortet haben, bitte genauer angeben:

Neue Lernmethoden einsetzen

Wollen kooperatives Lernen stärker fördern

viele Gruppenarbeiten in verschiedenen Fächern

WOCHENPLAN

[illegible]

Methodenvielfalt fördern

Unterricht bei reformierten Modulklassen (KOCH)

01.12.2011 EvaSys evaluation

Evaluation

VORSCHLAG DIREKTION

Vorschlag der Direktion

Formation continue des enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire technique

1. Données statistiques
2. Offre nationale
3. Projet "SchiLW" 2006-2010
4. Evaluation des formations
5. Défis et perspectives

5. Défis et perspectives

Réforme lycée :

-obligation de formation dans des domaines prioritaires (code de déontologie, art. 55)

-plan de développement scolaire (art. 58) : définition d'un plan de formation en interne visant le développement des compétences professionnelles des enseignants dans le cadre du développement scolaire

5. Défis et perspectives

Autres pistes :

- formes de formation continue
  - formations séquentielles combinant présentation, construction, mise en pratique, échange et réflexion
  - peer-learning (mise en réseau, visites de classe) : un concept national sera finalisé début 2012
- mettre en évidence le bénéfice de la formation continue
  - formations spécifiques pour des tâches spécifiques dans les lycées
  - avancement lié à une formation
  - formations certificatives en coopération avec les universités ou écoles pédagogiques (ECTS)
- coopération entre formation initiale et formation continue :
  - référentiel de compétences commun
  - échange de formateurs