



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

Procès-verbal de la réunion du 18 avril 2013

Ordre du jour :

1. Adoption du projet de procès-verbal de la réunion du 21 mars 2013
2. 6503 Projet de loi portant modification
 - 1) de la loi modifiée du 7 octobre 1993 ayant pour objet
 - a) la création d'un Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques;
 - b) la création d'un Centre de Technologie de l'Éducation;
 - c) l'institution d'un Conseil scientifique;
 - 2) de la loi modifiée du 22 juin 1963 fixant le régime des traitements des fonctionnaires de l'État
 - Rapporteur : Monsieur Fernand Diederich
 - Examen de l'avis complémentaire du Conseil d'Etat
 - Présentation et adoption d'un projet de rapport
3. 6522 Projet de loi portant création d'un lycée à Clervaux
 - Rapporteur : Monsieur Claude Haagen
 - Présentation et adoption d'un projet de rapport
4. Présentation des résultats des épreuves standardisées
5. Divers

*

Présents : M. Claude Adam, M. André Bauler, M. Eugène Berger, M. Fernand Diederich, M. Emile Eicher, M. Ben Fayot, M. Claude Haagen, M. Fernand Kartheiser, M. Gilles Roth, M. Jean-Paul Schaaf, Mme Tessy Scholtes

M. Daniel Weiler, du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle
M. Antoine Fischbach, M. Romain Martin, de l'Université du Luxembourg

Mme Christiane Huberty, de l'Administration parlementaire

Excusé : M. Serge Wilmes

*

Présidence : M. Ben Fayot, Président de la Commission

*

1. Adoption du projet de procès-verbal de la réunion du 21 mars 2013

Le projet de procès-verbal susmentionné est adopté.

2. 6503 Projet de loi portant modification

1) de la loi modifiée du 7 octobre 1993 ayant pour objet

a) la création d'un Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques;

b) la création d'un Centre de Technologie de l'Éducation;

c) l'institution d'un Conseil scientifique;

2) de la loi modifiée du 22 juin 1963 fixant le régime des traitements des fonctionnaires de l'État

a) Examen de l'avis complémentaire du Conseil d'Etat

La Commission procède à l'examen de l'avis complémentaire du Conseil d'Etat émis le 22 mars 2013, suite à l'adoption d'une série d'amendements parlementaires en date du 7 mars 2013 (cf. doc. parl. 6503-3).

Elle constate que la Haute Corporation marque son accord avec les redressements matériels opérés aux articles 5, 14 nouveau et 19 nouveau.

En ce qui concerne l'article 22 nouveau (article 20 initial), le Conseil d'Etat avait soulevé, dans son avis du 26 février 2013, des questions relatives au statut des fonctionnaires visés. Prenant acte des explications fournies par la Commission dans le cadre de la lettre d'amendements du 7 mars 2013, il estime que ces questions trouvent une réponse satisfaisante.

Pour ce qui est des amendements proprement dits, le Conseil d'Etat relève au sujet de l'amendement 1 concernant l'article 9 du projet de loi sous rubrique que la dernière phrase du nouveau libellé proposé pour l'alinéa 2 de l'article 15 de la loi modifiée du 7 octobre 1993, laquelle a trait au grade dans lequel le directeur est classé, doit être omise, dans la mesure où une telle disposition a sa place dans la seule loi modifiée du 22 juin 1963 fixant le régime des traitements des fonctionnaires de l'Etat. Hormis cette observation, le nouveau texte proposé trouve l'assentiment du Conseil d'Etat.

Conformément à la recommandation du Conseil d'Etat, la Commission décide de supprimer la phrase incriminée.

Quant aux amendements 2 et 3 concernant l'ajout d'un article 10 et d'un article 17 nouveaux, ils trouvent l'assentiment du Conseil d'Etat.

b) Présentation et adoption d'un projet de rapport

M. le Rapporteur présente succinctement son projet de rapport tel qu'il a été diffusé par courrier électronique le 16 avril 2013.

Resté sans observation de la part de la Commission, le projet de rapport est adopté avec 7 voix pour et une abstention (M. Fernand Kartheiser).

Pour ce qui est du temps de parole lors de la séance publique, la Commission propose le modèle de base.

3. 6522 Projet de loi portant création d'un lycée à Clervaux - Présentation et adoption d'un projet de rapport

M. le Rapporteur présente succinctement son projet de rapport tel qu'il a été diffusé par courrier électronique le 16 avril 2013.

Resté sans observation de la part de la Commission, le projet de rapport est adopté à l'unanimité des membres présents.

Pour ce qui est du temps de parole lors de la séance publique, la Commission propose le modèle de base.

4. Présentation des résultats des épreuves standardisées

A l'aide d'un document *PowerPoint*, les représentants de l'unité de recherche EMACS (Educational Measurement and Applied Cognitive Science) de l'Université du Luxembourg présentent les points saillants des résultats des épreuves standardisées réalisées au cours de l'année scolaire 2011-2012 auprès des élèves du cycle 3.1. de l'enseignement fondamental et des classes de 5^e et de 9^e de l'enseignement secondaire et secondaire technique.

A préciser d'emblée que les épreuves standardisées (EpStan) font partie intégrante de l'évaluation du système scolaire luxembourgeois en ce qui concerne la qualité de l'enseignement dispensé et les compétences acquises par les élèves. Cette évaluation est prévue à l'article 7 de la loi du 7 octobre 1993 ayant pour objet a) la création d'un Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques, b) la création d'un Centre de Technologie de l'Education, c) l'institution d'une Commission d'Innovation et de Recherche en Education, tel que modifié par la loi du 6 février 2009 portant modification e.a. de la loi précitée. Les épreuves standardisées permettent d'analyser des aspects clés de la qualité de l'enseignement et du climat scolaire (en classe et à l'école), ainsi que les compétences linguistiques et mathématiques essentielles des élèves. Elles se penchent également sur la motivation des élèves à apprendre, dans la mesure où celle-ci favorise l'acquisition des compétences et que sa stimulation représente un objectif important de l'enseignement. La prise en considération du statut socioéconomique et du contexte migratoire des élèves constitue un autre élément capital des épreuves standardisées. Pour de plus amples renseignements au sujet de cet outil d'évaluation, il est renvoyé au site *ad hoc* (www.epstan.lu).

La présentation proposée, reprise à l'annexe du présent procès-verbal, s'articule autour des axes suivants :

- A la page 2 est rappelé l'objectif principal des épreuves standardisées qui consiste à fournir une évaluation externe standardisée et longitudinale des résultats obtenus par le système scolaire luxembourgeois en termes de niveaux de compétences des élèves. Ces épreuves permettent de fournir des *feedbacks* à quatre niveaux différents : aux élèves ayant participé aux épreuves, à l'enseignant qui se voit renseigner sur les performances de sa classe, aux écoles et, enfin, sur le plan national par le biais d'un rapport national. Le rapport national 2011-2012, qui fait l'objet de la présente présentation, peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.epstan.lu/cms/index.php/fr/> .

- Il ressort des informations regroupées à la page 3 qu'à l'heure actuelle, les épreuves standardisées sont réalisées auprès de tous les élèves du cycle 3.1. ainsi que des classes de 5^e et de 9^e de l'enseignement secondaire et secondaire technique. Elles se déroulent à chaque fois en novembre, donc plutôt au début de l'année scolaire.

Au cycle 3.1., ces épreuves visent à vérifier si les socles de compétences prévus par le plan d'études pour le cycle 2 sont atteints. Elles constituent de cette façon un outil intéressant pour l'enseignant qui sera amené à suivre son groupe pendant le cycle 3. Concrètement, les épreuves mesurent les compétences de compréhension orale et écrite en allemand, ainsi que les compétences des élèves en mathématiques. Pour évaluer les performances des élèves sont distingués à chaque fois trois niveaux qui se définissent par rapport au socle de compétences du cycle 2 : un niveau de compétences se situant en dessous du socle, un niveau socle qui signifie que le socle de compétences du cycle 2 est atteint et un niveau avancé, dépassant les attentes retenues par le socle.

En 5^e et en 9^e sont évaluées les compétences de lecture allemande et française des élèves, ainsi que leurs compétences en mathématiques. A cet effet, les experts distinguent, pour les deux langues, quatre niveaux de compétences, auxquels s'ajoute un niveau pour désigner les performances se situant en dessous du niveau 1. En mathématiques sont définis trois niveaux de compétences, ainsi qu'un niveau se situant en dessous du niveau 1.

- Aux pages 4 et 5 sont reproduits deux exemples de questions des épreuves standardisées du cycle 3.1. Le degré de difficulté de ces exemples correspond au niveau socle, étant entendu que les épreuves comportent également des questions plus faciles et plus difficiles, ces dernières permettant de mesurer le niveau avancé.

- Vu que les programmes en vigueur dans les classes de 5^e et de 9^e ne définissent pas de socles de compétences pour les différentes branches, le groupe de travail en charge des épreuves standardisées a défini des niveaux seuils pour les compétences testées. A la page 6 est reprise la description du niveau de compétences 2 en lecture allemande, qui regroupe des compétences plutôt basiques. En d'autres termes, les élèves qui atteignent dans ce domaine seulement le niveau 1 ou même le niveau se situant en dessous du niveau 1 ne possèdent que de faibles compétences de lecture.

- Les pages 7 et 8 fournissent des informations concernant la composition et l'évolution de la population scolaire au cycle 1 de l'enseignement fondamental. Le diagramme circulaire de la page 7 rend compte de l'hétérogénéité de cette population en termes de nationalités. La représentation graphique de la page 8 témoigne de la diminution progressive de la proportion d'élèves du cycle 1 possédant la nationalité luxembourgeoise : de 1998-1999 à 2010-2011, cette part est passée de 63% à 52%. Il en ressort par ailleurs qu'il n'existe pas forcément de corrélation entre la nationalité et la première langue parlée à domicile : en 2010-2011, seuls 39% des élèves du cycle 1 indiquent comme première langue le luxembourgeois. A préciser qu'il convient d'entendre par première langue parlée à domicile celle qui y est le plus parlée, étant entendu qu'il ne s'agit pas forcément de celle que les enfants parlent le mieux. Les informations concernant la première langue parlée à domicile

ne sont d'ailleurs collectées de façon systématique que depuis 2004-2005. Les seules données antérieures dont on dispose ont été établies dans le cadre de l'étude MAGRIP (acronyme pour « *Matière Grise Perdue* »), en 1968. A ce moment, la demi-cohorte des enfants nés en 1957, soit 2.800 élèves, se composait de 84% de Luxembourgeois, auxquels s'ajoutaient 2% d'Allemands. La population scolaire était donc beaucoup plus homogène du point de vue linguistique. Parmi les élèves de nationalité étrangère, le plus grand groupe était constitué des Italiens qui représentaient 7% des élèves de l'échantillon. Seuls 10 des 2.800 élèves avaient la nationalité portugaise.

- Les pages 9 à 13 renseignent sur les résultats obtenus par les élèves du cycle 3.1. de l'année scolaire 2011-2012.

Alors que la majorité des testés font preuve de bonnes performances en matière de compréhension orale de l'allemand, dans la mesure où 59% des élèves atteignent le niveau avancé, force est de constater que la compréhension écrite de la même langue pose de grandes difficultés à 45% des élèves dont les performances se situent en dessous du niveau socle (p. 10).

Pour analyser de plus près l'impact de l'arrière-fond linguistique des élèves sur les résultats, les chercheurs ont isolé, parmi les testés, quatre groupes linguistiques spécifiques (cf. p. 11). Il s'agit des enfants parlant exclusivement soit le luxembourgeois, soit le français, soit le portugais, soit une langue des Balkans à la maison, donc d'enfants qui grandissent dans un environnement monolingue. En outre, seuls les enfants ayant accompli l'ensemble de leur parcours scolaire au Luxembourg ont été pris en compte, si bien que les groupes ne comportent donc pas de primo-arrivants. Il va sans dire qu'outre le facteur linguistique, il existe aussi des différences socioéconomiques entre les groupes. Alors que, d'un côté, les groupes des enfants grandissant dans un milieu monolingue luxembourgeois ou français présentent en moyenne un profil socioéconomique plus ou moins similaire, l'on peut rapprocher, de l'autre côté, le profil socioéconomique moyen des groupes des enfants provenant d'un milieu monolingue portugais ou balkanique.

Le graphique de la page 12 renseigne sur la proportion des élèves des quatre groupes susmentionnés dont les compétences de compréhension de l'allemand se situent en dessous du niveau socle. Il en ressort que ce sont surtout les enfants francophones et lusophones qui accusent de graves difficultés dans ce domaine. De fait, 51% des enfants francophones et même 71% des enfants lusophones n'atteignent pas le niveau socle en compréhension écrite de l'allemand. Si l'on fait abstraction des différences socioéconomiques entre ces deux groupes, les résultats en allemand des élèves francophones et lusophones se situent à peu près à un même niveau, très faible. Ces deux groupes ont donc visiblement du mal à prendre un bon départ en matière d'apprentissage de l'allemand qui est la langue de l'alphabétisation de l'école luxembourgeoise.

Les enfants francophones et lusophones se distinguent toutefois en ce qui concerne le retard scolaire (cf. p. 13). Alors qu'au cycle 3.1., 12% des élèves français accusent un tel retard, cela vaut déjà pour 28% des élèves portugais.

- Aux pages 14 à 21 sont présentés les points saillants des résultats obtenus par les élèves des classes de 5^e et de 9^e de l'année scolaire 2011-2012.

En relation avec les quatre groupes linguistiques déterminés, l'on relève de grandes différences pour ce qui est de la répartition des élèves dans les différents ordres d'enseignement (cf. p. 15). Alors que 43% des élèves luxembourgeois et 37% des élèves francophones testés fréquentent l'enseignement secondaire, seuls 18% des élèves parlant une langue des Balkans et 10% des élèves lusophones se retrouvent dans cet ordre d'enseignement. Cette donnée corrobore l'importance du facteur linguistique dans l'orientation des élèves à la fin de l'enseignement fondamental.

Même si l'on retrouve les différences entre élèves luxembourgeois et francophones, d'une part, et élèves lusophones et parlant une langue des Balkans, d'autre part, en termes de retard scolaire, force est de constater qu'au niveau des classes de 5^e et de 9^e, la proportion des élèves issus d'un milieu monolingue luxembourgeois qui affichent un retard scolaire est loin d'être négligeable, dans la mesure où elle s'élève à 34% (cf. p. 16).

Quant aux résultats, 46% de l'ensemble des élèves testés ne réalisent que de faibles performances en lecture allemande, étant donné qu'ils n'atteignent pas le niveau 2 attestant des compétences de base en lecture (cf. p. 17 et p. 6 pour la définition du niveau 2). Ce taux peut être rapproché des 45% des élèves du cycle 3.1. qui n'atteignent pas le niveau socle en lecture allemande (cf. p. 10).

Le graphique de la page 18 renseigne sur la proportion des élèves des quatre groupes linguistiques définis ci-dessus dont les performances de lecture en allemand se situent en dessous du niveau 2. Ainsi, 30% des élèves issus d'un milieu monolingue luxembourgeois se révèlent être des lecteurs faibles en allemand. La proportion des lecteurs faibles parmi les élèves francophones et les élèves parlant une langue des Balkans est à peu près équivalente (respectivement 51% et 53%), tandis que les performances de 69% des élèves lusophones se situent en dessous du niveau de base.

Même si les résultats en allemand mesurés au cycle 3.1. et en classes de 5^e et de 9^e ne sont pas le fait de la même cohorte d'élèves, l'on constate que dès le cycle 3.1. se font remarquer de grandes différences au niveau des performances des élèves. Ces différences sont tout aussi prononcées que celles relevées pour les classes de 5^e et de 9^e. Il ne s'agit donc pas de divergences qui s'accroissent progressivement, au fil de la carrière scolaire des élèves, mais plutôt de disparités qui sont présentes et considérables dès le début.

Pour ce qui est des compétences de lecture en français des élèves des classes de 5^e et de 9^e, les performances de 71% de l'ensemble des élèves testés se situent en dessous du niveau 2, donc à un faible niveau (cf. p. 19).

Le graphique de la page 20 fournit un aperçu sur la proportion des élèves des quatre groupes linguistiques précités dont les performances de lecture en français se situent en dessous du niveau 2. Le taux des élèves francophones accusant un faible niveau dans ce domaine (35%) peut être rapproché de celui des élèves luxembourgeois qui ont obtenu de faibles résultats en allemand (30%, cf. p. 18). La proportion des élèves luxembourgeois pouvant être qualifiés de faibles lecteurs en français est considérable, dans la mesure où elle s'élève à 72%. Ils se rapprochent dans ce domaine des élèves lusophones dont 75% ne possèdent qu'un faible niveau en lecture française. Quant aux élèves parlant une langue des Balkans, s'ils semblent disposer d'un meilleur accès à l'allemand, ils peinent en français, où 89% d'entre eux n'atteignent pas le niveau 2.

Étant donné que les niveaux mesurés en allemand et en français auprès des élèves des classes de 5^e et de 9^e sont plus ou moins comparables, la représentation graphique de la page 21 juxtapose les performances de lecture dans les deux langues des élèves des quatre groupes linguistiques. Il en résulte que les élèves de trois des quatre groupes possèdent une première langue forte, clairement identifiable. Pour les élèves issus d'un milieu monolingue luxembourgeois, il s'agit, sans surprise, de l'allemand, pour les élèves francophones évidemment du français et pour les élèves parlant une langue des Balkans de l'allemand. En relation avec les élèves francophones, l'on peut remarquer que malgré leurs difficultés initiales en allemand, langue de l'alphabétisation, ils peuvent se prévaloir d'un bilan plutôt positif dans les classes de 5^e et de 9^e : si leur niveau en français est à peu près comparable à celui des élèves luxembourgeois en allemand, leur niveau en allemand est nettement plus élevé que celui des Luxembourgeois en français et il est plus ou moins équivalent au niveau en allemand des élèves parlant une langue des Balkans, pour lesquels l'allemand représente clairement la langue forte. À propos de ces derniers élèves, l'on constate qu'ils possèdent le niveau le plus faible en français. Ils semblent donc avoir de

grandes difficultés à assimiler une deuxième langue étrangère, à côté de l'allemand. Quant aux élèves portugais, ils affichent un niveau faible, à la fois en allemand et en français. Dans ce contexte, il ne faut toutefois pas perdre de vue que les résultats repris dans le présent graphique correspondent à la moyenne totale de l'ensemble des participants, tous les ordres d'enseignement confondus.

- A la page 22 sont esquissées les conclusions que les experts tirent de l'analyse des résultats des épreuves standardisées 2011-2012.

Cette analyse confirme qu'un des principaux défis du système scolaire luxembourgeois consiste dans l'apprentissage précoce des trois langues officielles du Luxembourg, notamment pour les groupes linguistiques qui ne parlent aucune de ces trois langues comme langue maternelle. Si les performances divergentes des élèves s'expliquent en première ligne par leur arrière-fond linguistique, c'est-à-dire par la langue parlée à domicile, il ne faut pas pour autant perdre de vue le facteur du milieu socioéconomique dont proviennent les élèves, qui vient de fait s'y ajouter et qui se combine souvent avec les origines linguistiques.

Les chercheurs relèvent en outre que dès le cycle 3.1., l'on peut clairement observer l'impact des apprentissages linguistiques sur les performances globales des élèves et sur leur parcours scolaire ultérieur.

Echange de vues

De l'échange de vues subséquent, il y a lieu de retenir succinctement les éléments suivants :

- Vu la proportion considérable d'élèves qui n'atteignent pas le niveau socle ou le niveau de base dans les différentes épreuves, il se pose la question de savoir si les exigences n'ont pas été trop élevées.

En réponse, les experts estiment que les socles et les niveaux définis pour les besoins des épreuves standardisées sont conformes aux socles et aux programmes tels qu'ils sont décrits dans les documents officiels. Ils ont été d'ailleurs élaborés en collaboration tant avec des enseignants actifs sur le terrain qu'avec des représentants du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle ayant participé à l'élaboration des documents de référence officiels. Dans ce contexte a été réalisé tout un travail visant à interpréter et à illustrer à l'aide d'exemples précis les descriptions officielles des socles. S'il semble évident que les documents de référence devraient être adaptés régulièrement, entre autres à la lumière des résultats empiriques dont on dispose peu à peu, force est de constater que ces textes sont tout à fait comparables à des documents étrangers analogues.

Si l'on abaissait le degré de difficulté des épreuves, ce qui serait plutôt difficile dans bien des cas, le bilan brut serait peut-être meilleur, mais cela ne changerait rien à la principale problématique dont témoignent les résultats, à savoir les grands écarts entre les performances des élèves.

Les méthodes mises en œuvre pour la conception et l'évaluation des épreuves, ainsi que pour l'exploitation des résultats sont d'ailleurs conformes aux standards internationaux valables dans ce domaine. Les chercheurs en charge entretiennent au demeurant des échanges méthodologiques réguliers avec des instituts étrangers spécialisés dans ce genre d'études.

En outre, les principaux constats qui s'imposent suite à l'analyse des résultats des épreuves standardisées confirment les observations faites dans le cadre des différentes éditions de l'étude PISA.

A préciser encore que pour le cycle 3.1., les chercheurs disposent aussi des résultats des années 2010-2011 et 2012-2013, qui ne font que corroborer les constats de 2011-2012.

- Les résultats des épreuves standardisées n'ont pas encore été présentés à des représentants des parents. Par contre, les enseignants concernés se sont vu mettre à

disposition les résultats de leur groupe-classe. Ils n'ont guère contesté ces résultats qui semblent plutôt confirmer ce qu'ils observent sur le terrain. Les résultats ont été en outre présentés au collège des inspecteurs et au collège des directeurs de l'enseignement secondaire.

- En ce qui concerne l'impact respectif du facteur des origines linguistiques et de celui du milieu socioéconomique, les chercheurs ont constaté que même si l'on fait abstraction du milieu socioéconomique, les différences de performance subsistent. De fait, il semble évident que les deux facteurs exercent des effets cumulatifs. Pour de plus amples renseignements relatifs à l'impact des deux facteurs précités, il est renvoyé aux pages 80 à 83 du rapport national 2011-2012.

- Les compétences des élèves en mathématiques font aussi l'objet d'analyses dans le rapport national. Dans ce contexte, l'on relève aussi des différences de performance considérables qui sont toutefois moins importantes qu'en langues. Il est évident qu'il existe néanmoins des corrélations entre les compétences en lecture et les compétences en mathématiques des élèves. Au cycle 3.1., la proportion d'élèves qui n'atteignent pas le socle s'élève à 26%.

- Les compétences en français des élèves du cycle 3.1. ne sont pas mesurées dans le cadre des épreuves standardisées, étant donné que les enfants ne se trouvent alors qu'au début du processus d'apprentissage de cette langue.

Il est vrai que les élèves du cycle 3.1. qui possèdent un arrière-fond linguistique ni luxembourgeois ni germanophone sont testés en allemand à un moment où ils se trouvent en pleine phase de consolidation de cette langue. Il ressort ainsi des résultats que si leurs compétences de compréhension orale sont en général acceptables, ces élèves peinent encore en matière de compréhension écrite. C'est précisément à ce moment qu'intervient en plus l'apprentissage du français qui constitue pour bon nombre d'entre eux une deuxième langue étrangère. Il se pose ainsi la question de savoir si ce modèle d'enseignement des langues est encore réaliste et viable dans le contexte actuel.

- Il ressort de la comparaison internationale que le fait qu'en classes de 5^e et de 9^e, 30% des élèves issus d'un milieu monolingue luxembourgeois possèdent un niveau faible en allemand ou qu'environ un tiers des élèves francophones sont des lecteurs faibles en français ne constitue pas une problématique spécifique au système scolaire luxembourgeois. A titre d'exemple, en Finlande, dont la population scolaire est beaucoup plus homogène qu'au Luxembourg, l'on identifie quelque 30% d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ces enfants se voient alors accorder un support individualisé.

- Etant donné qu'en classes de 5^e et de 9^e, la proportion d'élèves pouvant se prévaloir d'un niveau élevé en lecture allemande et française est plutôt réduit, il faut se départir de l'hypothèse selon laquelle à la fin des études secondaires, les compétences de bon nombre d'élèves dans ces langues se rapprochent de celles des locuteurs natifs (*native speakers*). En d'autres termes, de nombreux élèves des classes terminales n'atteignent pas le niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues, et il serait intéressant de dégager leur niveau linguistique réel.

Suite à une question afférente, il est confirmé que si les compétences linguistiques demeurent l'un des principaux critères présidant à l'orientation après l'enseignement fondamental, d'une part, et s'il n'est pas tenté de remédier aux problèmes révélés par la présente étude, d'autre part, il est prévisible que de plus en plus d'élèves seront orientés vers l'enseignement secondaire technique.

- En ce qui concerne les données relatives au retard scolaire qui figurent dans le présent rapport tant pour les élèves du cycle 3.1. que des classes de 5^e et de 9^e, il convient de préciser qu'il s'agit de la totalité des retards scolaires recensés. Ces retards ne sont pas

uniquement dus à des problèmes linguistiques ; ils peuvent aussi résulter des difficultés que ressentent certains élèves dans d'autres branches.

- Il n'existe évidemment pas de panacée qui permettrait de résoudre tous les problèmes dont témoignent les résultats des épreuves standardisées.

Une piste consisterait à faire bénéficier les enfants très tôt d'un support ciblé, adapté à leurs besoins respectifs. Il serait ainsi indiqué de favoriser l'apprentissage du luxembourgeois et peut-être aussi de l'allemand dès l'éducation préscolaire. Il ne serait toutefois pas suffisant de rendre obligatoire l'éducation précoce. De fait, à l'heure actuelle, ni dans l'éducation précoce ni dans l'éducation préscolaire ne sont proposées assez d'interventions ciblées, adaptées aux besoins particuliers des différents enfants. Bon nombre des élèves testés, faisant partie des quatre groupes linguistiques déterminés, ont bel et bien fréquenté l'éducation précoce et tous ont suivi l'éducation préscolaire au Luxembourg, sans que l'on puisse en dégager un impact notable au niveau des résultats.

Une autre question qui devrait être étudiée à moyen terme est celle de savoir s'il est opportun de maintenir le modèle unique de l'alphabétisation en allemand ou de prévoir, à côté de cette voie, une filière proposant une alphabétisation en français. Un avantage de ce dernier modèle résiderait dans le fait que la majorité des élèves qui sont susceptibles de choisir une alphabétisation en français n'ont pas le français comme première langue, si bien qu'il pourrait être enseigné comme langue étrangère. Par contre, ce modèle risque de favoriser la ségrégation. Dans ce contexte, il serait toutefois concevable que les parents d'enfants luxembourgeois à fort potentiel optent pour une alphabétisation francophone, afin de stimuler leur enfant et de lui permettre de disposer par la suite d'un très bon niveau en français.

L'on peut se demander par ailleurs s'il est vraiment opportun de débuter si tôt l'apprentissage, y compris l'apprentissage écrit, d'une deuxième langue étrangère, en l'occurrence du français. Ce questionnement peut être illustré par l'exemple des élèves lusophones qui accusent en moyenne un niveau plutôt faible en français au niveau de la 5^e et de la 9^e, ce qui peut surprendre à première vue. De fait, si certains d'entre eux mettent sans doute à profit la proximité avec le portugais, pour d'autres l'apprentissage du français constitue une charge cognitive supplémentaire qui intervient à un moment où ils peinent en allemand.

L'on peut ainsi se demander si pour les élèves qui ne parlent à domicile aucune des trois langues officielles du Luxembourg, le multilinguisme tel qu'il est actuellement pratiqué par l'école luxembourgeoise ne constitue pas une mission impossible.

Un membre donne à penser dans ce contexte qu'il ne semble guère approprié d'appliquer le concept de langues officielles ou langues du pays, qui représente en fin de compte une construction administrative et juridique, à l'enseignement des langues. De fait, le système scolaire luxembourgeois est fondé sur l'enseignement de l'allemand et du français comme langues étrangères.

- Comme il existe des enfants portugais au Luxembourg qui suivent, à côté du *pensum* scolaire régulier, un enseignement en portugais, il se pose la question de l'impact de cet enseignement sur l'apprentissage des langues étrangères : favorise-t-il cet apprentissage ou bien constitue-t-il plutôt une charge supplémentaire qui risque d'avoir des répercussions négatives sur le niveau en langues étrangères de ces élèves ?

Les chercheurs expliquent que l'on ne dispose pas, pour l'instant, de données empiriques relatives à cette problématique. Il s'agit toutefois d'un questionnement qui mériterait une étude approfondie. Il serait surtout utile de vérifier s'il est indiqué de renforcer d'abord la langue maternelle avant d'aborder, sur cette base solide, l'apprentissage de langues étrangères.

- Les experts rendent compte d'une récente étude visant à comparer les acquis de 40 élèves portugais ayant accompli leur scolarité au Portugal avec ceux de 40 élèves d'origine portugaise, scolarisés au Luxembourg. A cet effet, il a été tenu compte de tous les facteurs

incisifs (quotient d'intelligence, milieu socioéconomique, durée de la scolarité, provenance de la même région du Portugal, etc.). Il en résulte que les élèves portugais scolarisés au Luxembourg peuvent certes se prévaloir de l'avantage du bilinguisme (*bilingual advantage*) dans l'accomplissement de certaines tâches cognitives, mais qu'ils possèdent un vocabulaire plus faible à la fois en luxembourgeois et en portugais que leurs condisciples en portugais. Même leur vocabulaire conceptuel, renvoyant à la capacité de désigner un objet ou un concept dans n'importe quelle langue, se situe à un niveau plus faible que celui des élèves scolarisés au Portugal. De plus, parmi ces derniers élèves, selon leurs enseignants, aucun ne présente de graves difficultés d'apprentissage ou n'est susceptible de redoubler l'année scolaire, tandis que 30% des élèves scolarisés au Luxembourg accusent des difficultés et qu'environ 20% devraient redoubler leur année.

Ce résultat fait ressortir de nouveau, pour les élèves étrangers scolarisés au Luxembourg, le besoin d'un support précoce qui permette aussi de consolider d'abord les acquis avant d'affronter les prochains défis en termes d'apprentissage linguistique.

5. Divers

- Le calendrier prévisionnel des prochaines réunions de la Commission se présente comme suit :

- Le **jeudi 25 avril 2013, à 10.30 heures**, aura lieu, à la demande du groupe politique « déi gréng », une **réunion jointe avec la Commission du Travail et de l'Emploi**. Cette réunion sera consacrée aux sujets suivants :
 - état des lieux du « projet orientation » en matière d'orientation professionnelle ;
 - premier bilan de la réforme de la formation professionnelle et mesures d'urgence à mettre en œuvre.
- Lors de la réunion du **jeudi 2 mai 2013, à 10.30 heures**, la Commission se penchera sur la **réforme du lycée**.
- Le **jeudi 16 mai 2013, à 10.30 heures**, figurera à l'ordre du jour, à la demande du groupe politique « déi gréng », la question de l'**introduction d'un cours aux valeurs unique**.
En vue de la préparation de cet échange, les différents groupes et sensibilités politiques sont invités à faire parvenir au secrétariat de la Commission, au plus tard pour le 8 mai 2013, leurs positions respectives concernant la question de l'introduction d'un cours aux valeurs unique (décision prise lors de la réunion du 21 mars 2013).

- Le représentant de la sensibilité politique ADR regrette que les **grandes lignes de la réforme du lycée** n'aient pas été présentées d'abord à la Chambre des Députés, avant de faire l'objet d'une présentation à la presse.

Luxembourg, le 25 avril 2013

La Secrétaire,
Christiane Huberty

Le Président,
Ben Fayot

Annexe :

Présentation *PowerPoint* « Le multilinguisme pratiqué par l'école luxembourgeoise : mission impossible pour une proportion croissante de nos élèves ? »

Le multilinguisme pratiqué par l'école luxembourgeoise : mission impossible pour une proportion croissante de nos élèves ?

Romain Martin

EMACS | EDUCATIONAL
MEASUREMENT AND
APPLIED COGNITIVE SCIENCE



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale
et de la Formation professionnelle


UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

Résultats issus des « épreuves standardisées » (ÉpStan) :

Objectif général de ces épreuves

- Fournir une évaluation externe standardisée et longitudinale des résultats obtenus par le système scolaire luxembourgeois en termes de niveaux de compétence des élèves

Ce que les ÉpStan mesurent :

- cycle 3.1 (3. Schouljoer)
 - allemand : compréhension orale (3 niveaux)
 - allemand : lecture (3 niveaux)
 - mathématiques (3 niveaux)

- classe 9 (V^e/9^e)
 - allemand : lecture (5 niveaux)
 - français : lecture (5 niveaux)
 - mathématiques (4 niveaux)

Exemple 1 (cycle 3.1) :

item de niveau « socle » lecture en allemand

Billa kann Bert gut leiden, weil er immer tolle Ideen hat. Und Bert mag Billa, weil sie lustig ist. Billa hat blonde Haare, Berts Haare sind braun. Bert trägt eine Brille, Billa eine Zahnsperre. Sommersprossen und Skateboards haben beide.

„Hallo Bert!“ ruft Billa. „Na, was machen wir heute?“ fragt sie ihn. „Komm, wir skaten um die Wette bis zum Eisladen!“ schlägt Bert vor. „Wer verliert, muss bezahlen!“

„Einverstanden!“ antwortet Billa. „Auf die Plätze, fertig, los!“ Und schon fährt sie davon. Moritz rennt bellend mit. Bert rast schnell hinterher. Da Billa den schnelleren Start hatte, erreicht sie das gemeinsame Ziel mit einem Vorsprung von fast einer Minute. Bert zahlt das Eis und alle lassen es sich gut schmecken. Moritz bekommt natürlich auch etwas ab.



Wer gewinnt das Rennen zum Eisladen?

_____ gewinnt das Rennen.



Exemple 2 (cycle 3.1) : item de niveau « socle » en mathématiques

Wie geht die Zahlenfolge weiter?

1

3

5

7

9

*Bei dieser Zahlenfolge rechnen wir immer „+2“,
daher lautet hier die richtige Antwort „9“.*



11

15

19

23



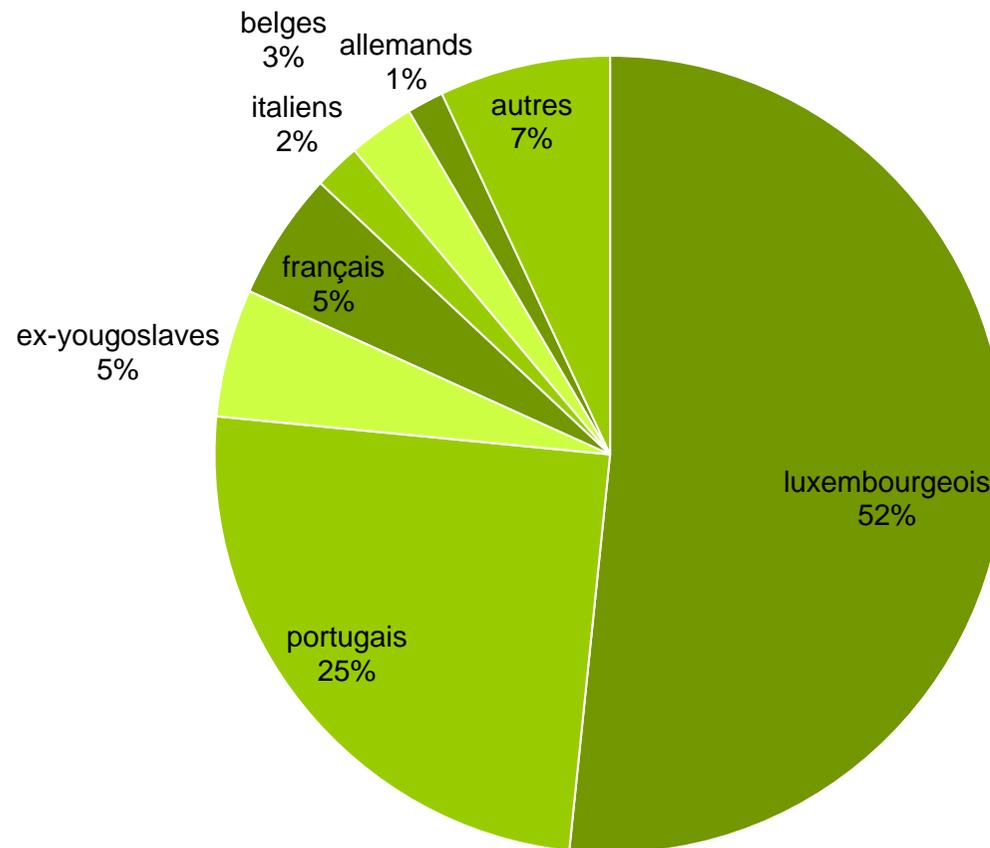
M3B31

V^e/9^e : Compréhension lecture en allemand

- Définition d'un niveau seuil en lecture
 - **Niveau 2:** Bei einem Kompetenzwert zwischen 488 und 530 können SchülerInnen in der Regel **sprachlich, thematisch und strukturell einfache Sach-, Gebrauchs- und Medientexte aus ihrer Lebenswelt sowie literarische Texte (z.B. Märchen, kürzere Zeitungsberichte, Werbeanzeigen) lesen, d.h. Informationen auffinden und mit eigenen Worten wiedergeben.** Darüber hinaus können sie beispielsweise Bezüge zwischen Textstellen und -abschnitten herstellen, einfache Folgerungen ziehen sowie rudimentäre Bewertungen abgeben. Sie können im Allgemeinen Texte grob einordnen und ihre Funktion und Wirkung bestimmen.

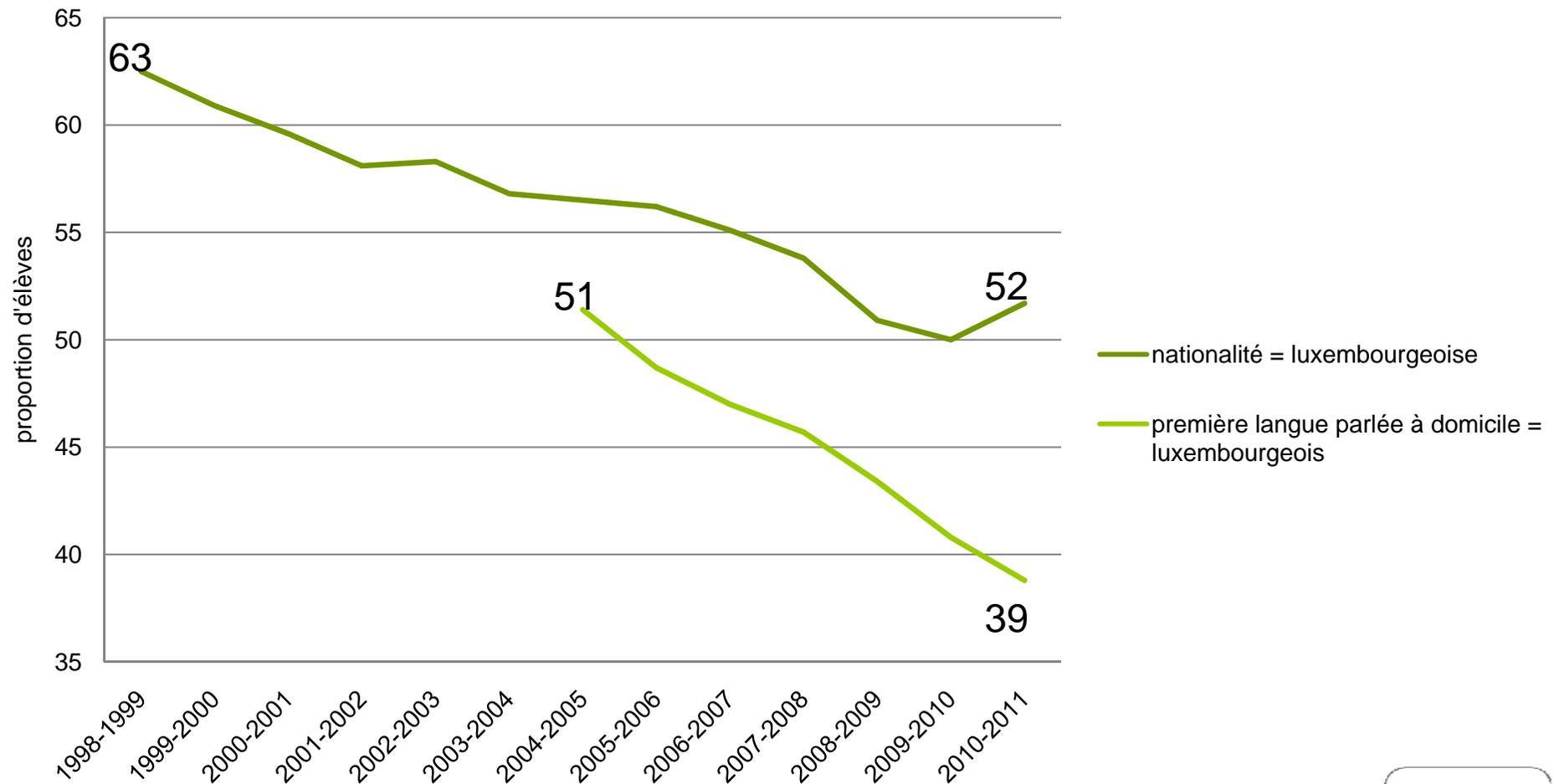
Le contexte : Composition de la population scolaire

Composition du Cycle 1 (précoce exclus)



Le contexte : Évolution de la population scolaire

Évolution du Cycle 1 (précoce exclus)

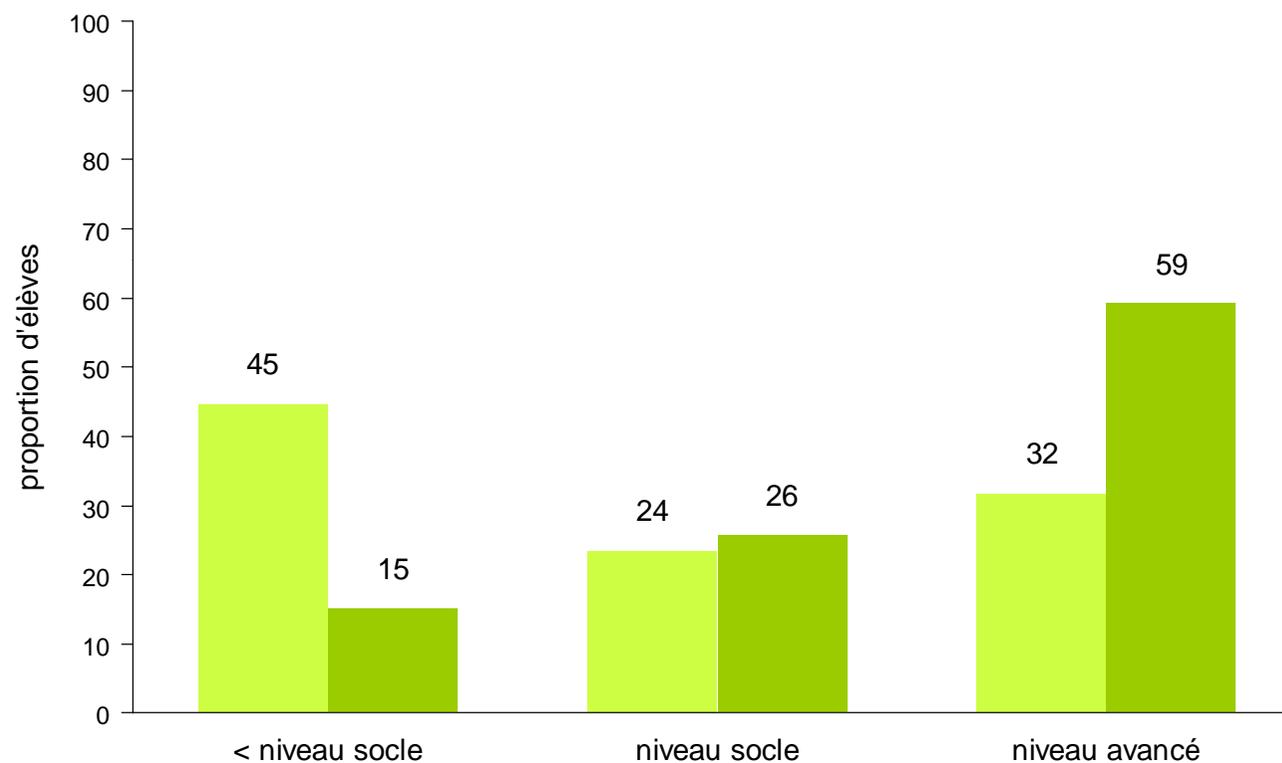


Résultats de l'année scolaire 2011/2012

cycle 3.1 (3. Schouljoer)

Cycle 3.1 : Compréhension de l'allemand

Distribution des élèves par niveau de compétence



■ compréhension écrite

■ compréhension orale

EMACS

EDUCATIONAL
MEASUREMENT AND
APPLIED COGNITIVE SCIENCE

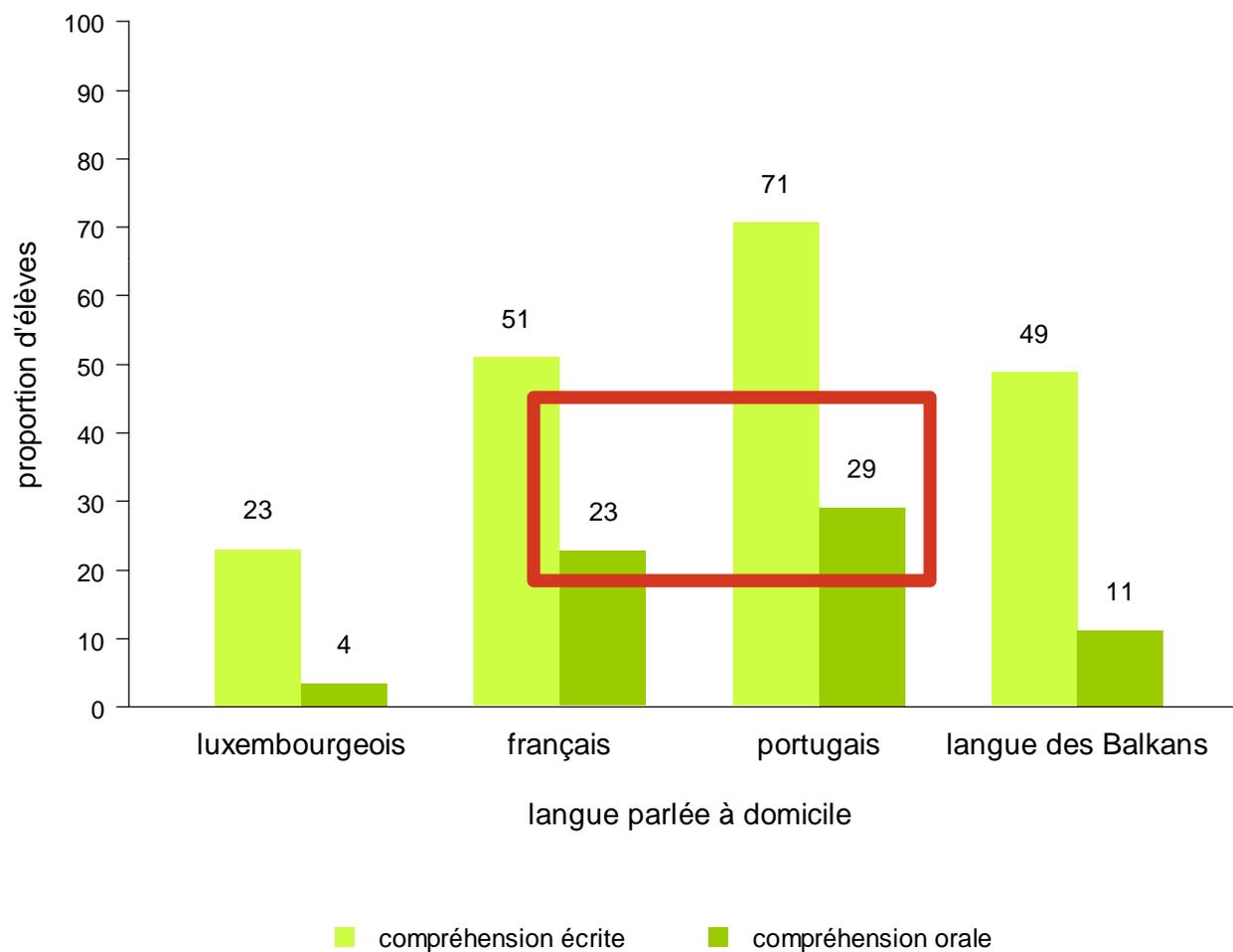

UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

Une différenciation cruciale : l'arrière-fond linguistique

- Analyse détaillée des enfants grandissant dans un environnement monolingue et ayant réalisé leur parcours scolaire entièrement au Luxembourg (48.5% de la population totale en cycle 3.1; 53.5% de la population totale en classe de 9^e/V^e)
 - luxembourgeois
 - français
 - portugais
 - langues des Balkans (croate, serbe, etc.)

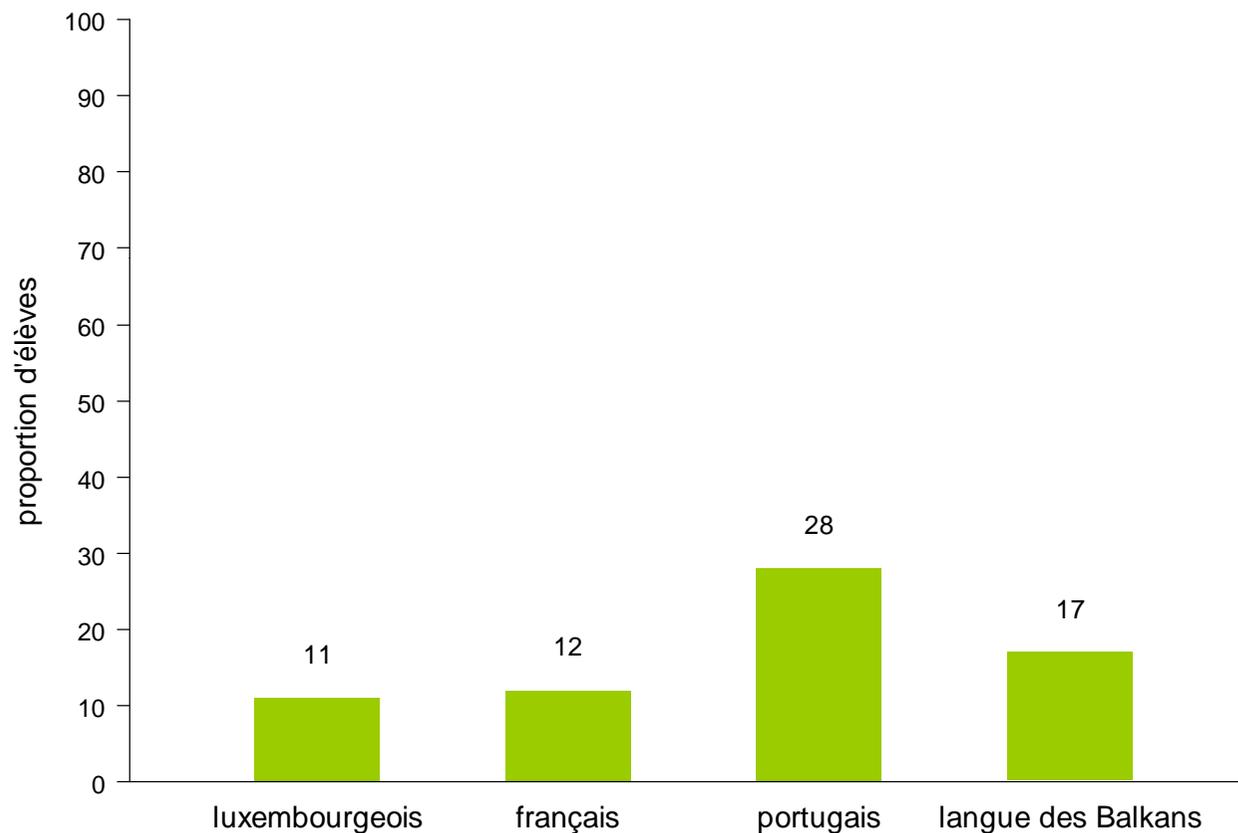
Cycle 3.1 : Compréhension de l'allemand par langue parlée

Proportion d'élèves en dessous du niveau socle en fonction de la langue parlée à domicile



Cycle 3.1 : Retard scolaire par langue parlée (moy. = 20%)

Retard scolaire en fonction de la langue parlée à domicile



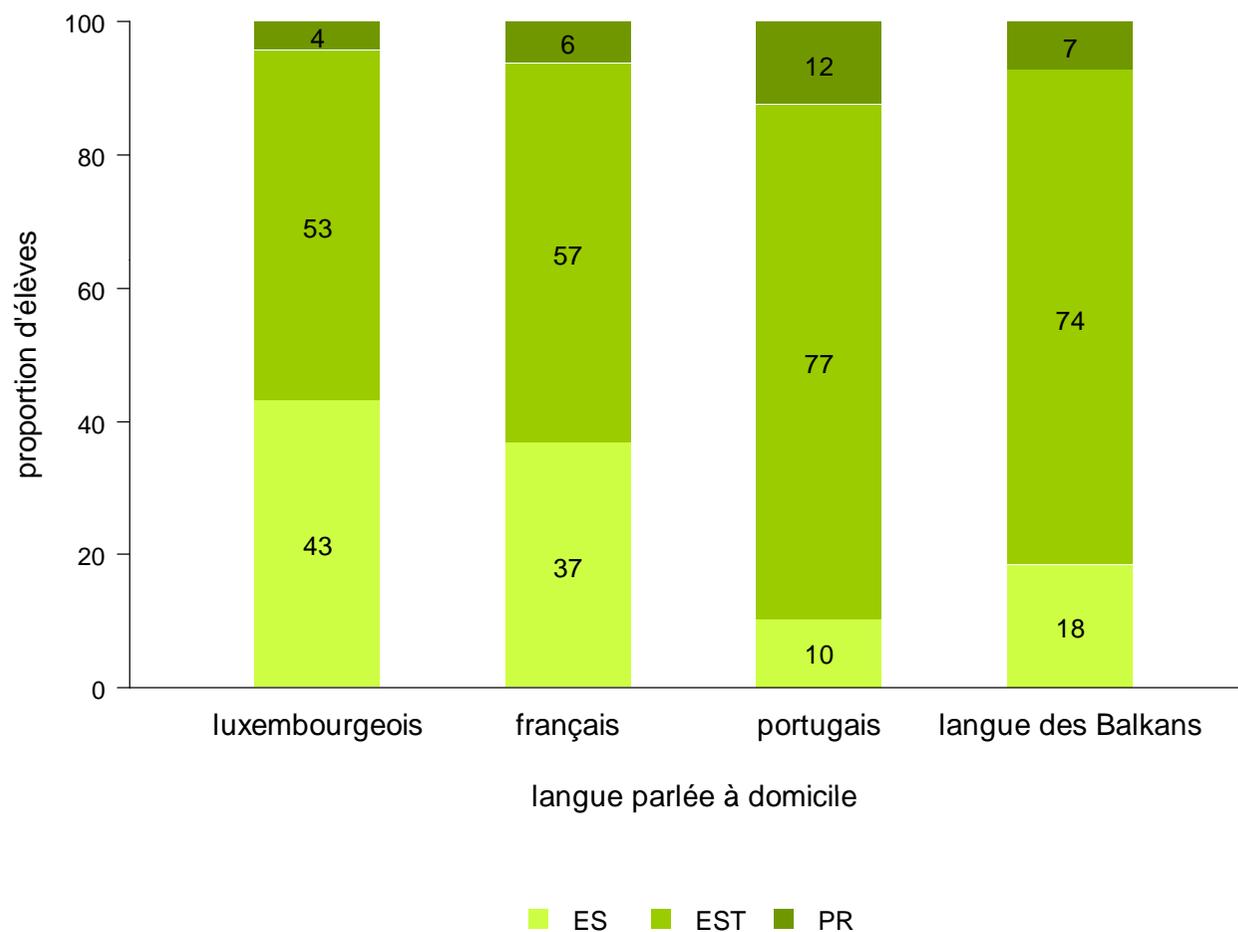
langue parlée à domicile

Résultats de l'année scolaire 2011/2012

classes de V^e/9^e

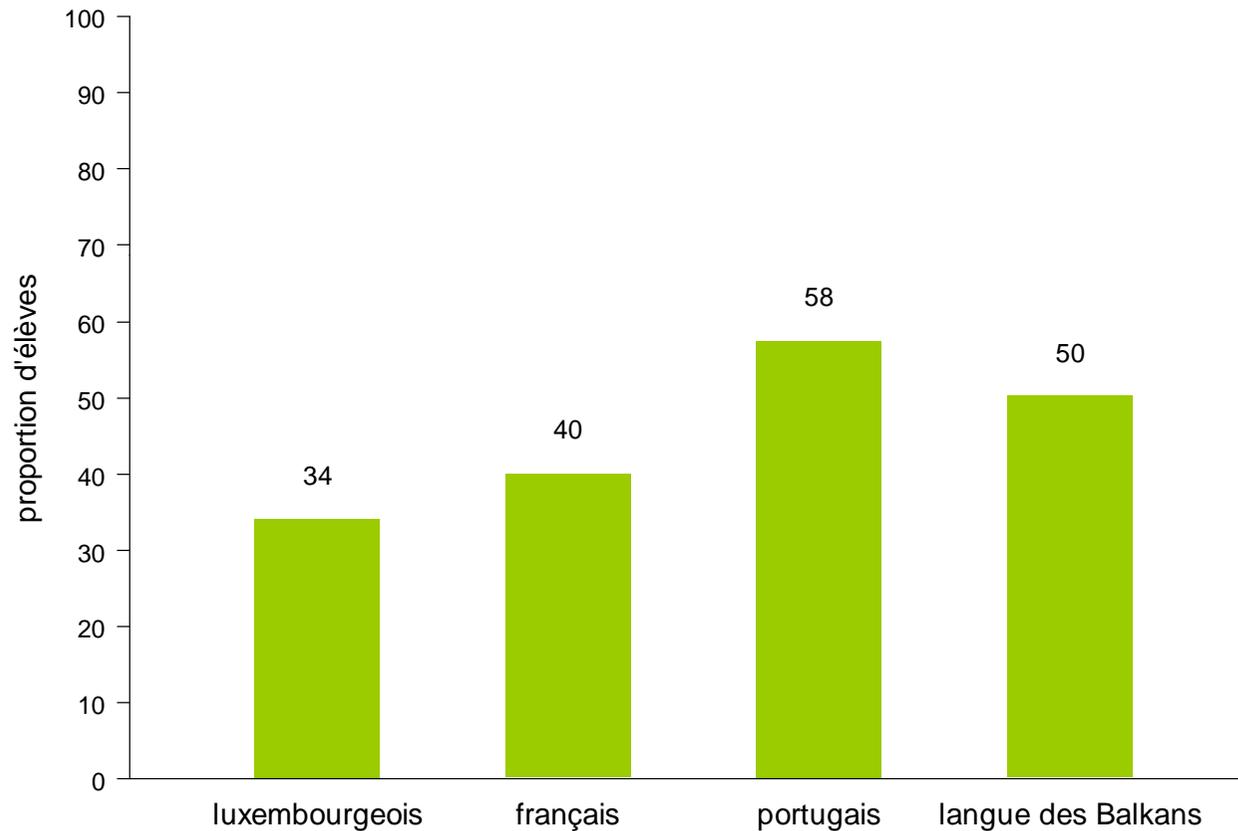
V^e/9^e : Type d'enseignement par langue parlée

Distribution des élèves par type d'enseignement en fonction de la langue parlée à domicile



V^e/9^e : Retard scolaire par langue parlée (moy. = 48%)

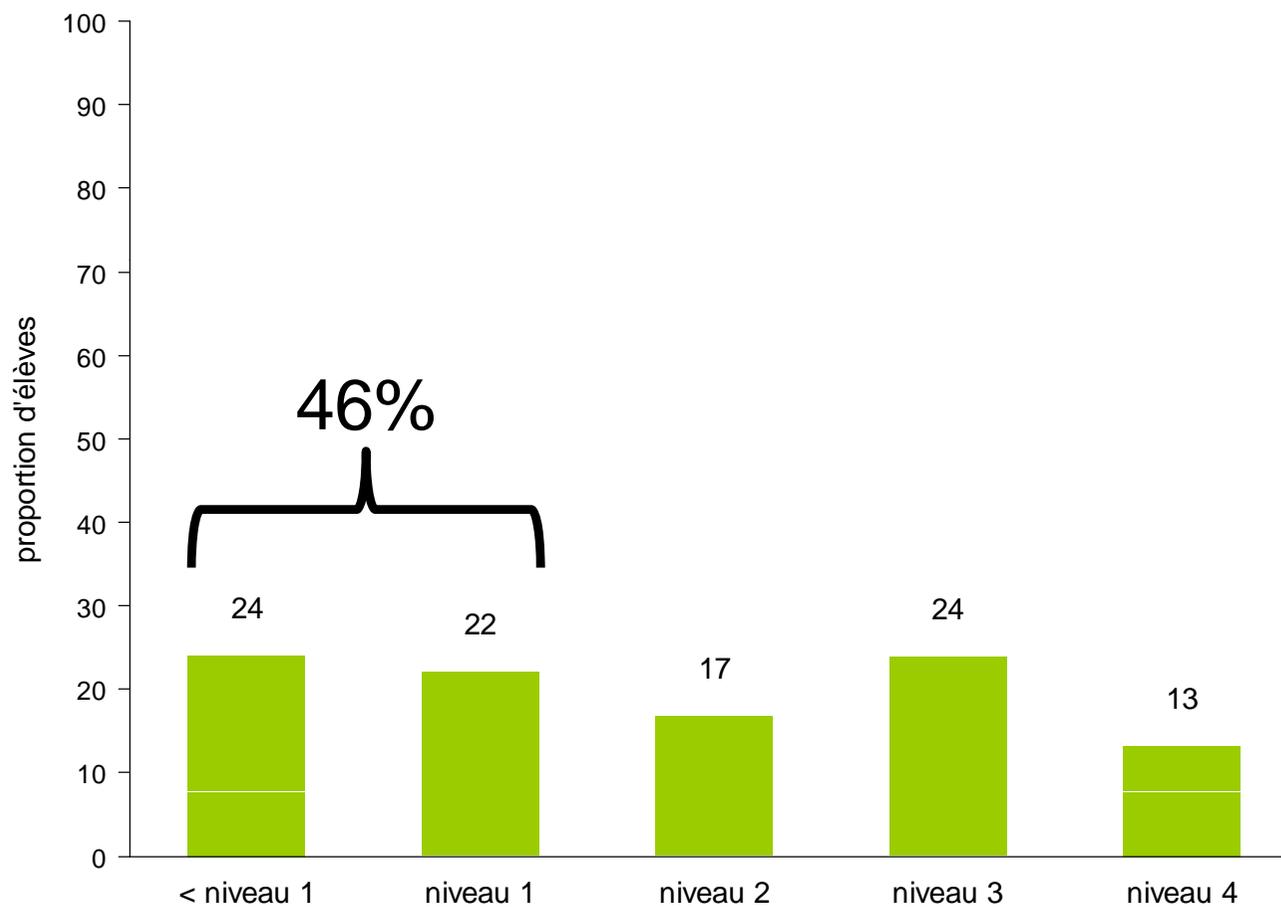
Retard scolaire en fonction de la langue parlée à domicile



langue parlée à domicile

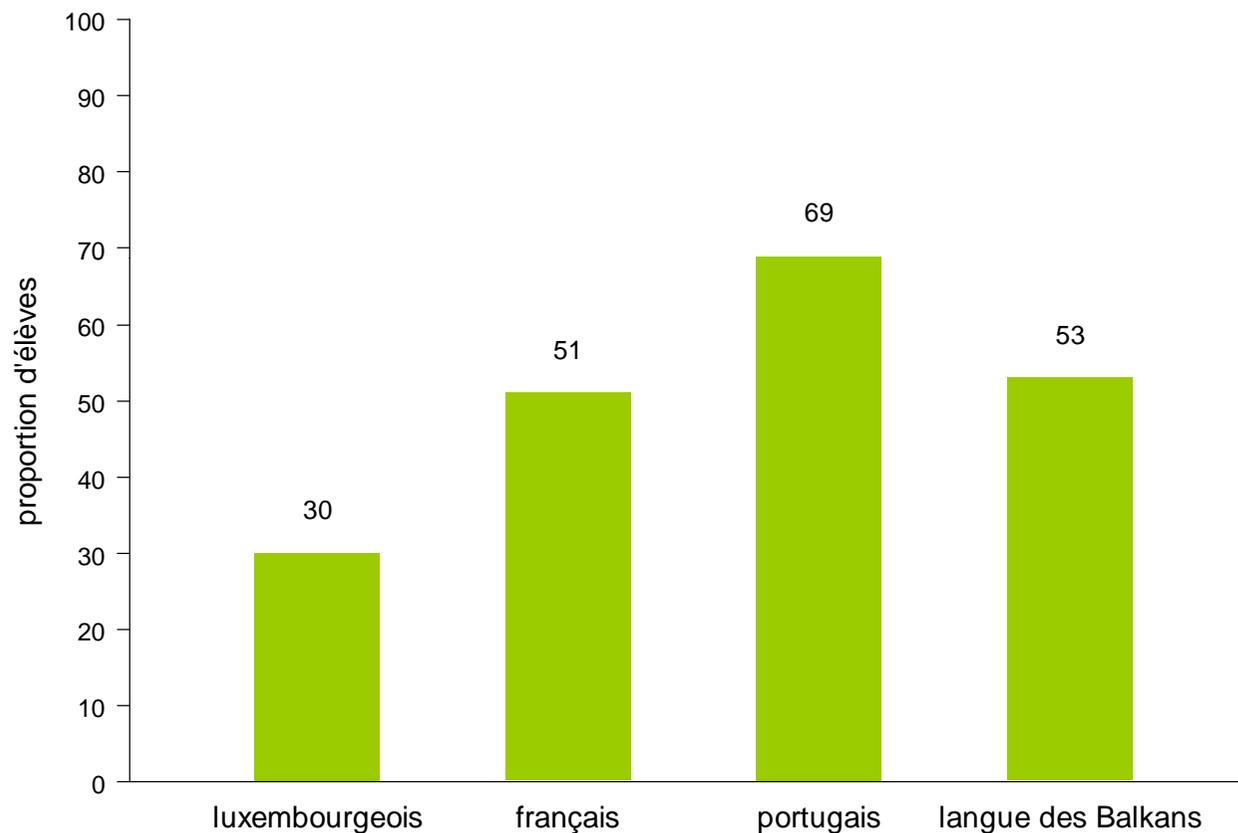
V^e/9^e : Compréhension lecture en allemand

Distribution des élèves par niveau de compétence



V^e/9^e : Compréhension lecture en allemand par langue parlée

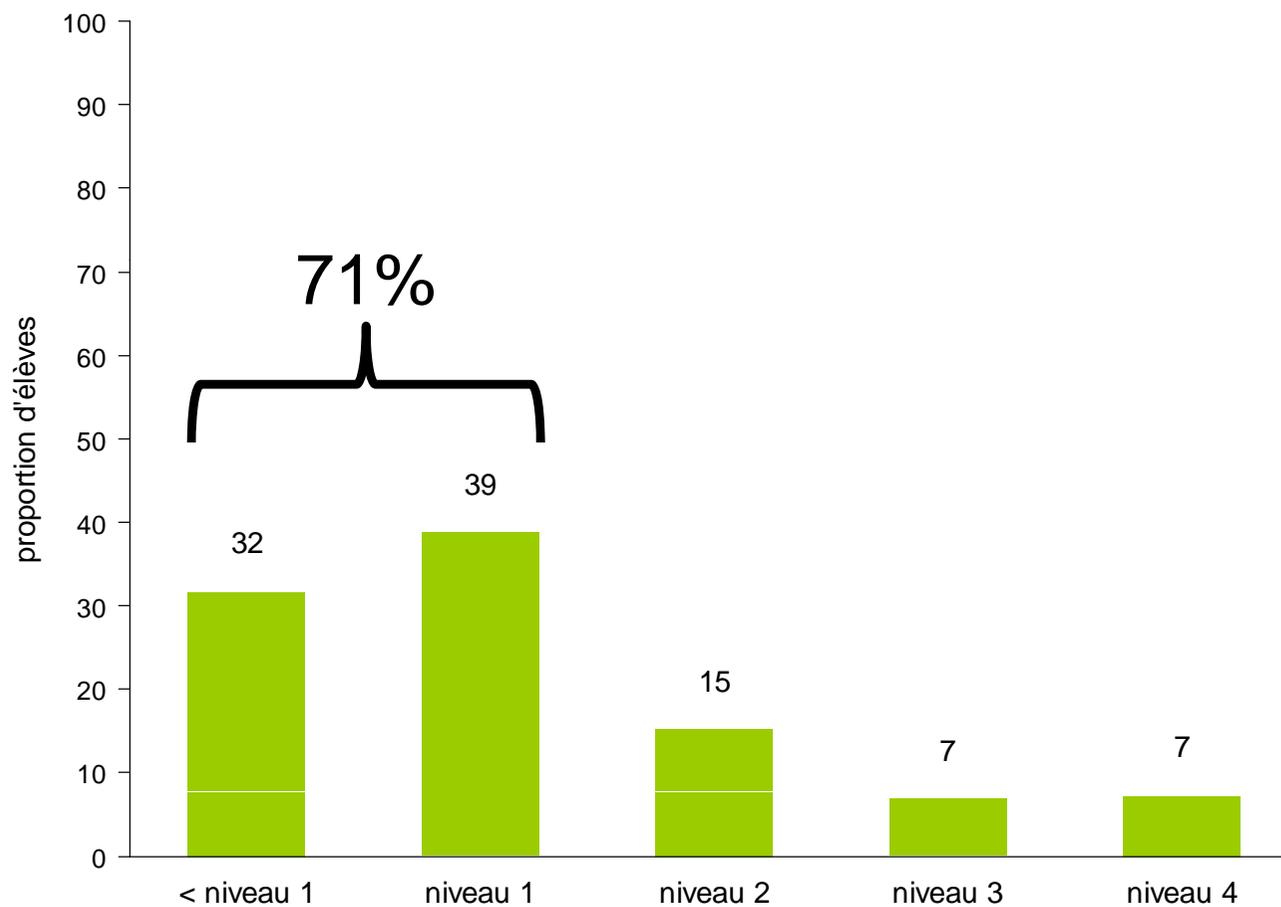
Proportion de lecteurs de niveau faible (niveau 1 et en dessous) en fonction de la langue parlée à domicile



langue parlée à domicile

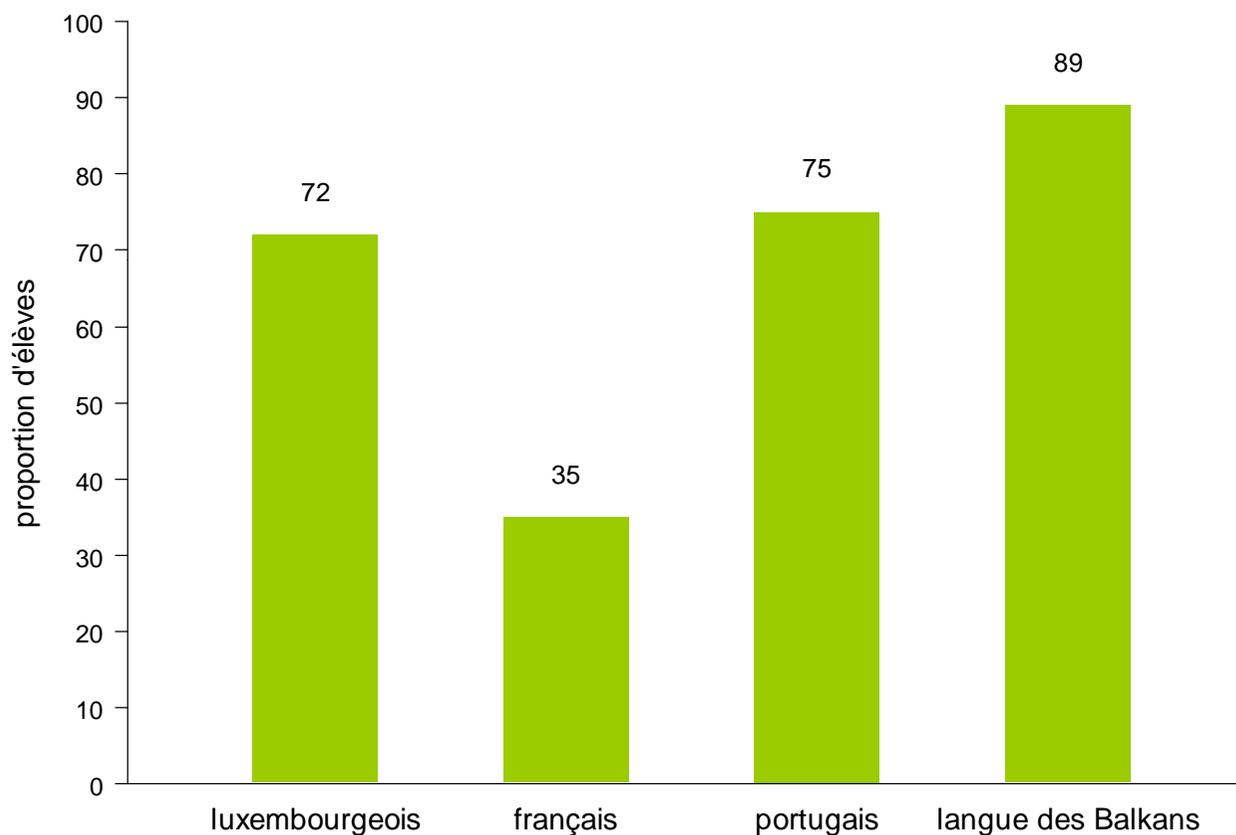
Ve/9e : Compréhension lecture en français

Distribution des élèves par niveau de compétence



V^e/9^e : Compréhension lecture en français par langue parlée

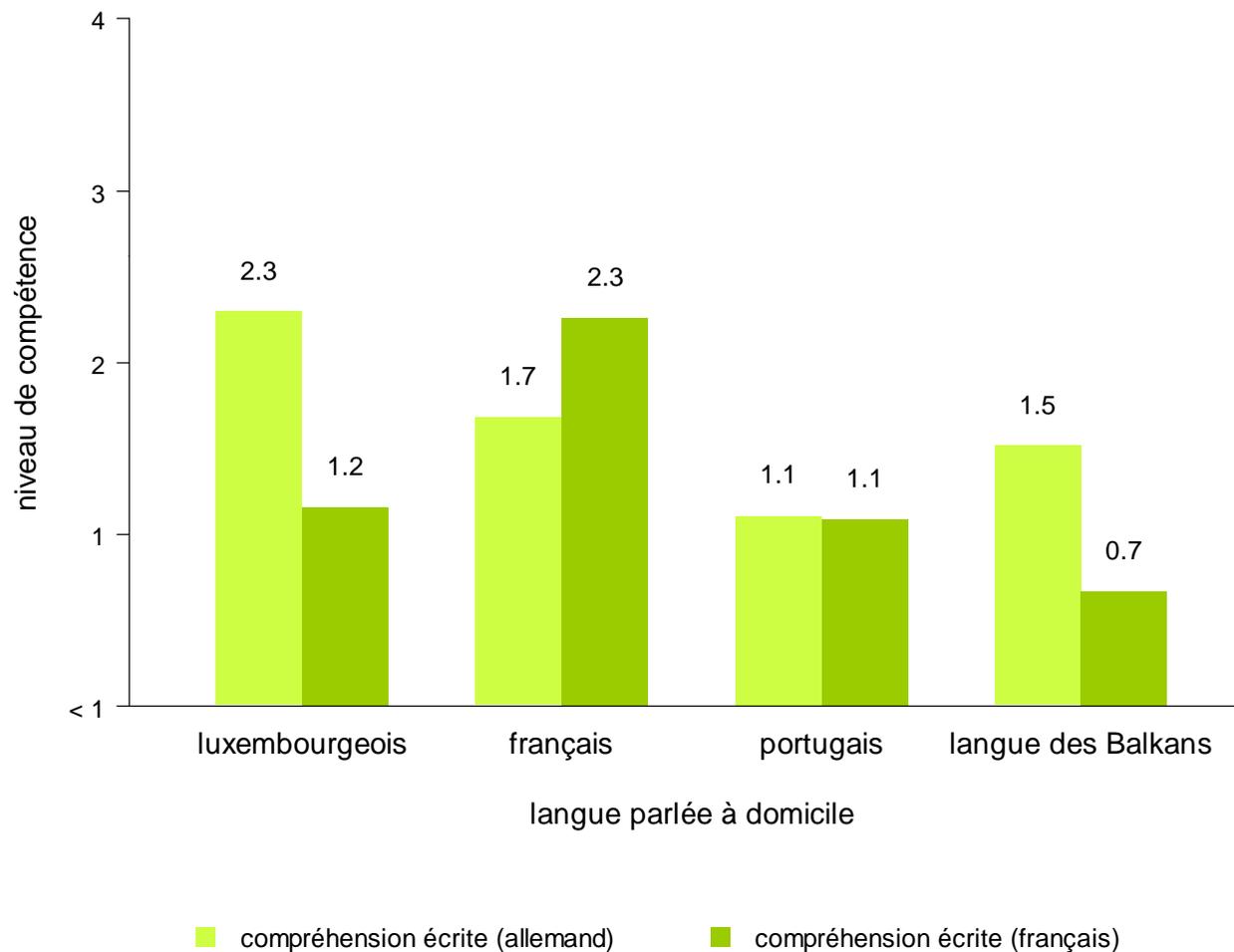
Proportion de lecteurs de niveau faible (niveau 1 et en dessous) en fonction de la langue parlée à domicile



langue parlée à domicile

V^e/9^e : Comparaison lecture en allemand et lecture en français par langue parlée

Performances en fonction de la langue parlée à domicile



Conclusions

- Un des plus grands défis du système scolaire luxembourgeois est l'apprentissage précoce des trois langues officielles du Luxembourg à l'école notamment par les groupes linguistiques qui ne parlent aucune de ces trois langues en tant que langue maternelle
- Ce défi se combine avec des effets liés au niveau socio-économique
- Déjà depuis le cycle 3.1 on peut clairement observer l'impact de ces apprentissages sur les performances globales des élèves et sur leur parcours scolaire