



## CHAMBRE DES DEPUTES

Session ordinaire 2012-2013

---

CH/af

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

#### Procès-verbal de la réunion du 22 novembre 2012

#### ORDRE DU JOUR :

1. Adoption du projet de procès-verbal de la réunion du 8 novembre 2012
2. 6284 Projet de loi relatif aux traitements de données à caractère personnel concernant les élèves  
- Rapporteur : Monsieur Ben Fayot  
- Examen de l'avis complémentaire du Conseil d'Etat
3. 6448 Projet de loi modifiant  
1) la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental;  
2) la loi du 13 mai 2008 portant création d'une École préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive  
- Rapporteur : Monsieur Ben Fayot  
- Examen de l'avis complémentaire du Conseil d'Etat
4. Présentation de l'étude suivante:  
« OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Luxembourg »
5. Divers

\*

Présents : M. Claude Adam, Mme Diane Adehm remplaçant M. Gilles Roth, M. André Bauler, M. Eugène Berger, M. Fernand Diederich, M. Ben Fayot, M. Fernand Kartheiser, M. Jean-Paul Schaaf, M. Serge Wilmes

Mme Mady Delvaux-Stehres, Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

Mme Elise Aubert, M. Guy Colas, Mme Amina Kafaï, M. Michel Lanners, M. Daniel Weiler, du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

Mme Christiane Huberty, de l'Administration parlementaire

Excusés : M. Emile Eicher, M. Claude Haagen, M. Gilles Roth, Mme Tessy Scholtes

\*

Présidence : M. Ben Fayot, Président de la Commission

\*

## **1. Adoption du projet de procès-verbal de la réunion du 8 novembre 2012**

Le projet de procès-verbal susmentionné est adopté.

## **2. 6284 Projet de loi relatif aux traitements de données à caractère personnel concernant les élèves** **- Examen de l'avis complémentaire du Conseil d'Etat**

Sur base d'un document de travail *ad hoc*, la Commission procède à l'examen de l'avis complémentaire du Conseil d'Etat émis le 13 novembre 2012, suite à l'adoption d'une série d'amendements parlementaires en date du 7 juin 2012 (cf. doc. parl. 6284-7).

Elle constate que les amendements 1, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16 et 17 concernant les articles 1<sup>er</sup>, 6, 7 nouveau et 8 nouveau trouvent l'accord du Conseil d'Etat.

Les autres amendements font l'objet d'observations et de recommandations du Conseil d'Etat qui portent soit sur des aspects plutôt ponctuels, soit sur des questions fondamentales. Les principales problématiques soulevées par le Conseil d'Etat concernent le traitement informatique des photographies des élèves et la nature juridique du référentiel sur lequel il est proposé de fonder le système informatique de gestion des identités et des droits d'accès aux données à caractère personnel.

De l'examen des articles concernés, il y a lieu de retenir ce qui suit :

### Article 3

#### Paragraphe (1)

A l'article 3 tel qu'amendé le 7 juin 2012, les représentants gouvernementaux proposent de compléter l'énumération figurant au paragraphe (1) par l'ajout d'un point 6 libellé comme suit :

« 6. l'identification et l'authentification de l'élève moyennant une carte d'élève dont les modalités d'utilisation sont arrêtées par règlement grand-ducal. »

Dans son avis complémentaire du 13 novembre 2012, le Conseil d'Etat prend acte des explications fournies par la ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle dans une note du 21 mai 2012 (doc. parl. 6284-6, point B de la note en question) au sujet de la carte d'élève dénommée « myCard ». Tout en affirmant comprendre

que la carte précitée constitue un instrument d'usage indispensable au quotidien lycéen, la Haute Corporation se demande si celle-ci dispose d'un encadrement réglementaire suffisant, compte tenu de la multitude de fonctions qu'elle doit remplir et de sa très large diffusion au niveau de tous les lycées, voire de son caractère obligatoire.

Reconnaissant la pertinence de cette observation, les représentants gouvernementaux estiment qu'il serait opportun de conférer, dans le cadre du présent projet de loi, à la carte d'élève visée la base légale indispensable à une réglementation ultérieure. Il convient d'adopter cette proposition.

De l'ajout préconisé ci-dessus résulte la nécessité d'adapter en conséquence les références figurant à l'article 3, paragraphe (2) et à l'article 4, paragraphe (1), point 1.

### Paragraphe (2) et (3)

- Dans son avis complémentaire du 13 novembre 2012, le Conseil d'Etat constate que, conformément à ses recommandations émises dans son avis du 6 décembre 2011, les nouveaux paragraphes (2) et (3) énumèrent, par catégories, les différentes données qui peuvent être soumises au traitement et rattachent chaque catégorie à une ou plusieurs des finalités définies au paragraphe (1). Cette nouvelle présentation permet d'apprécier la pertinence, l'adéquation et la non-excessivité des données soumises au traitement par rapport aux finalités auxquelles elles se rapportent.

- Le Conseil d'Etat prend acte des développements proposés par la Commission dans la lettre d'amendements du 7 juin 2012 en vue de justifier la nécessité du traitement des données relatives au milieu culturel, familial et professionnel de l'élève et de ses représentants légaux. Au vu des explications fournies et eu égard à la garantie, désormais inscrite au projet de loi, que ces données sont dépersonnalisées avant d'être traitées ou communiquées à des tiers, le Conseil d'Etat ne s'oppose pas à leur traitement.

- Il en est toutefois autrement en ce qui concerne le traitement informatique des photographies des élèves. A l'égard de ce traitement, le Conseil d'Etat exprime en effet ses plus vives réticences. Il se rallie en tous points à la position très critique que la CNPD a exprimée à ce sujet dans son avis complémentaire du 15 juin 2012 (doc. parl. 6284-8).

Sur base des explications fournies par la ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle dans la note précitée du 21 mai 2012, la Haute Corporation conclut que la seule finalité à la base du traitement informatique des photographies des élèves est de nature purement administrative, à savoir la délivrance aux élèves d'un titre destiné à prouver leur statut d'élève d'un lycée. Elle peut se déclarer d'accord à ce que les photographies des élèves soient reproduites sur les cartes « myCard » détenues par leurs titulaires, pour servir à les identifier comme tels. Elle ne peut cependant pas accepter que les photographies, qui sont d'ailleurs à considérer comme des données biométriques, soient conservées dans un fichier informatique au-delà du délai strictement nécessaire à la confection des cartes. Dans d'autres domaines, tel n'est pas le cas non plus, comme il sera exposé plus bas.

Le traitement des photographies des élèves constitue en effet une ingérence dans la vie privée qui ne peut être acceptée que dans la mesure où elle est légitime et proportionnée par rapport à la finalité en vue de laquelle leur traitement est autorisé, ce qui n'est pas le cas en présence de la finalité décrite plus haut.

Le Conseil d'Etat est dès lors amené à s'opposer formellement à la conservation des photographies des élèves dans un fichier informatique au-delà du délai strictement nécessaire à la confection des cartes d'élèves électroniques. L'opposition formelle découle du caractère jugé excessif de pareille ingérence dans la vie privée des élèves au regard de la finalité consistant à leur délivrer un titre de nature à prouver leur statut d'élève. Le traitement de données personnelles qui ne répond pas aux critères d'adéquation, de pertinence et de non-excessivité, par rapport à la finalité en vue de laquelle le traitement a

lieu, est contraire aux exigences de l'article 5 de la Convention du 28 janvier 1981 pour la protection à l'égard du traitement automatisé des données à caractère personnel, qui, dans la hiérarchie des normes, constitue une norme d'une essence supérieure à la loi.

Exemples à l'appui, le Conseil d'Etat donne à considérer que dans le domaine des passeports et des titres de séjour biométriques, de même que dans celui des cartes d'identité électroniques en projet, la solution consistant à ne pas conserver les données biométriques, dont les photographies, dans des fichiers informatiques a toujours prévalu. Au vu de ces exemples, le Conseil d'Etat exige l'inscription dans le présent projet de loi d'une disposition prévoyant la suppression définitive des photographies après un bref délai à partir de la délivrance de la carte « myCard ». Pareille disposition pourrait être empruntée au projet de loi 6330 relative à l'identification des personnes physiques, au registre national des personnes physiques, à la carte d'identité et aux registres communaux des personnes physiques, précité, et se lire dans le contexte du présent projet de loi comme suit :

« Les photographies ne sont conservées que pendant une durée de deux mois après la délivrance de la carte d'élève électronique et sont, à l'expiration de ce délai, automatiquement et irréversiblement supprimées. »

### *Echange de vues*

- Les experts gouvernementaux signalent que la photographie en question n'est pas seulement censée être utilisée pour les cartes « myCard », mais qu'elle est aussi affichée sur la signalétique et la matricule des élèves, de sorte que l'enseignant qui ne voit ses élèves que pendant une leçon hebdomadaire puisse mieux se rappeler son visage et y associer par exemple sa participation ou son comportement en classe. Dans la même optique, dans les établissements scolaires disposant de l'équipement technique adéquat, les matricules des élèves avec la photographie sont projetées sur un écran lors des délibérations des conseils de classe. Par ailleurs, la photographie est utilisée pour la génération de trombinoscopes et pour le contrôle des clients au restaurant scolaire.

C'est ainsi que les représentants gouvernementaux avaient d'abord envisagé une solution consistant à disposer que les photographies sont automatiquement et irréversiblement supprimées au moment où l'élève quitte le système scolaire luxembourgeois.

Or, au vu des arguments avancés par le Conseil d'Etat, cette option n'est guère viable. Voilà pourquoi il semble indiqué de retenir la proposition de la Haute Corporation.

- Suite à une question afférente, il est précisé que les photographies, de même que les cartes des élèves, ont en principe une validité de trois ans.

- Compte tenu des arguments invoqués aussi bien par le Conseil d'Etat que par la CNPD, il est retenu d'adopter la proposition de texte du Conseil d'Etat, nonobstant le fait que la possibilité de pouvoir enregistrer et conserver électroniquement une photographie des élèves pendant la durée de leur scolarité simplifierait certains aspects de l'organisation et de la gestion scolaires.

Il importe alors d'assurer que suite à l'inscription dans la loi en projet d'une disposition imposant la destruction des photographies après un délai de deux mois, les établissements scolaires ne constituent pas leur propre base de données contenant entre autres des photographies des élèves. De fait, il appartiendra au chargé de la protection des données, dont la fonction est créée en vertu de l'article 2 du projet de loi sous rubrique, d'assurer le respect de la disposition en question et de procéder à des contrôles afférents.

A un niveau plus général, il serait indiqué de veiller à ce que la disposition retenue dans le cadre du présent projet de loi serve de ligne de conduite à toutes les

administrations qui sont amenées à traiter des photographies des administrés en vue de la délivrance de documents comportant une telle photographie.

- En relation avec la sanction pénale prévue à l'article 4, paragraphe (7) du texte amendé, le Conseil d'Etat soulève encore la question de savoir si la communication de l'ensemble des données énumérées à l'article 3, paragraphe (2) est obligatoire. Dans le cas où la Commission arriverait à la conclusion que parmi ces données, il en existe dont la communication est obligatoire, alors qu'elle est facultative pour d'autres, il conviendrait de spécifier clairement les données pour lesquelles il existe une obligation de communication. Il est ainsi proposé d'introduire, aussi bien parmi les informations concernant les élèves que parmi celles se rapportant à leurs représentants légaux, une distinction entre les données dont la communication est obligatoire et celles dont la communication ne saurait être que facultative. Seraient ainsi à considérer comme données facultatives les numéros de téléphone des élèves, ainsi que l'adresse électronique tant des élèves que de leurs représentants légaux.

Le représentant de la sensibilité politique ADR propose de remplacer la notion de « représentants légaux de l'élève » par celle de « père et mère ou tuteur de l'élève ». Il fait valoir qu'il convient de garantir l'égalité de traitement des parents, indépendamment de leur statut civil. En effet, si les parents d'un élève sont séparés ou divorcés, c'est uniquement la personne qui dispose du droit de garde qui est normalement contactée par le personnel enseignant et qui est informée des résultats scolaires de l'enfant. Ce fait peut causer des problèmes d'ordre pratique dans le cas où cette personne ne serait pas joignable à un moment donné. Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que le parent qui ne possède pas le droit de garde participe néanmoins encore et toujours à l'éducation de l'enfant. Dans cette optique, et au vu du nombre croissant de divorces, il faudrait assurer l'égalité de traitement des parents et garantir qu'ils soient tous les deux tenus au courant de la progression scolaire de l'enfant. Il serait opportun de profiter de l'occasion pour garantir le respect de ce principe dans le cadre du présent projet de loi, tout en tâchant de l'inscrire aussi dans les autres textes législatifs et réglementaires concernés.

Suite à cette intervention, il est expliqué que la notion de « représentants légaux de l'élève » désigne la ou les personnes qui ont le droit de garde. En cas de droit de garde partagé, les deux parents sont à considérer comme « représentants légaux de l'élève ». Lorsque le droit de garde revient à l'un des deux parents, cette personne est le représentant légal de l'élève, étant entendu que selon l'article 372 du Code civil, « [l]e parent non-attributaire de la garde conserve un droit de contrôle, notamment sur la direction que le gardien donne à l'éducation de l'enfant ».

Si la notion en cause était remplacée par l'évocation du père et de la mère de l'enfant, cela impliquerait que désormais seraient toujours visés les deux parents, y compris en cas de droit de garde non partagé. Il se pose alors la question de savoir s'il est opportun dans tous les cas de faire parvenir d'office les informations aux deux parents. D'un côté, il est vrai que bon nombre de parents qui n'ont pas le droit de garde s'intéressent encore et toujours à leurs enfants et participent activement à leur éducation. Or, de l'autre côté, il ne faut pas perdre de vue qu'il existe aussi des parents qui, après une séparation ou un divorce, ne manifestent plus aucun intérêt pour leurs enfants. Il semble difficile de trouver une solution apte à couvrir tous les cas de figure.

Suite à cet échange de vues, la proposition visant à remplacer la notion de « représentants légaux de l'élève » par celle de « père et mère ou tuteur de l'élève » est rejetée avec 8 voix contre et une voix pour.

- Le représentant de la sensibilité politique ADR note qu'au paragraphe (3), point c), il est fait état de la « première langue » de l'élève. Quelle langue serait alors à considérer comme « première » dans le cas où les parents parlent deux langues différentes ?

En réponse, il est expliqué que sont retenus dans ce contexte les renseignements fournis par les concernés. Le libellé prévoit la possibilité d'indiquer, à côté de la langue dite « première », encore d'autres langues qui sont parlées au domicile. A souligner que la notion de « première langue » n'implique aucunement un jugement de valeur ; il s'agit plutôt d'une indication factuelle.

- Dans son avis complémentaire du 13 novembre 2012, le Conseil d'Etat note approuvativement, en relation avec l'article 4, paragraphe (1), que la possibilité d'accès via les fichiers de l'Inspection générale de la sécurité sociale à la catégorie de revenu des responsables légaux de l'élève a été abandonnée et remplacée par la possibilité d'y accéder uniquement à la catégorie professionnelle des représentants légaux. A la lecture du commentaire de l'amendement afférent, la Haute Corporation note cependant que les auteurs n'ont pas complètement abandonné l'idée de recueillir des données relatives au niveau de revenu, ne fût-ce que ponctuellement, à des fins d'analyse et de recherche et au moyen de questionnaires à remplir par les parents. Considérant que les données recueillies à des fins d'analyse et de recherche doivent être systématiquement dépersonnalisées avant leur traitement, le Conseil d'Etat ne s'y oppose pas. Il constate toutefois que la possibilité envisagée n'est pas explicitement prévue par le projet de loi sous avis. Si les auteurs de l'amendement entendent la maintenir, le Conseil d'Etat souhaite que, pour des raisons de transparence, il en soit fait mention dans le projet de loi. Dans ce cas, il conviendrait de reformuler comme suit l'article 3, paragraphe (3), point c), second alinéa, numéro 4 :

« 4. niveau d'études, catégorie professionnelle et niveau de revenus des représentants légaux de l'élève. »

Il convient d'adopter cette proposition.

#### Article 4

##### Paragraphe (7)

- Dans son avis complémentaire du 13 novembre 2012, le Conseil d'Etat fait valoir que le libellé du nouveau paragraphe (7) ne répond que partiellement à ses demandes formulées dans son avis du 6 décembre 2011 au sujet de la nécessité de préciser les droits de la personne concernée par le traitement de données et la manière dont ces droits peuvent être exercés. Le libellé proposé prévoit, certes, l'obligation à charge du responsable du traitement d'informer par écrit les représentants légaux de l'élève ou l'élève majeur des finalités du traitement des données, des destinataires des données, de leur droit d'accès aux données, de leur droit de rectification des données, sans toutefois indiquer la manière dont ces deux derniers droits peuvent être exercés. Le Conseil d'Etat considère qu'il n'est pas indispensable d'explicitement dans le projet de loi même les modalités d'exercice de ces droits, à condition que le projet de loi oblige le responsable du traitement à en informer par écrit les personnes concernées. A cet effet, le Conseil d'Etat propose de compléter le texte du paragraphe (7) de l'article 4 par une disposition à insérer après le point numéro 4 dont la teneur serait la suivante :

« 5. des modalités d'exercer les droits visés aux points 3 et 4 ».

L'actuel point numéro 5 prendrait alors le numéro 6.

Il convient d'adopter cette proposition.

- Le Conseil d'Etat estime en outre que d'un point de vue formel, il y a lieu de consacrer un article à part à la disposition pénale prévue en cas de refus de communiquer les données jugées obligatoires. Il fait ainsi une proposition pour un nouvel article 9 y relatif.

Il convient de retenir cette recommandation. En résulte la nécessité de supprimer la disposition pénale à l'endroit de l'article 4 (7), point 6 nouveau.

Par analogie avec le nouvel article 9 relatif aux dispositions pénales, les experts gouvernementaux proposent, pour des raisons de cohérence formelle, de reformuler le nouveau point 6 sous rubrique en tenant compte du libellé suggéré par le Conseil d'Etat pour le nouvel article 9 précité.

- Enfin, le Conseil d'Etat fait encore valoir que la répression du refus de répondre ne peut se concevoir que dans le contexte plus vaste d'une obligation de répondre qui soit clairement établie et libellée ainsi que par rapport au droit d'opposition au traitement de ses données par la personne concernée. Le projet de loi amendé n'indique toujours pas si et dans quelle mesure la personne concernée peut s'opposer au traitement de ses données.

La Commission considère que dans ce contexte est applicable la loi modifiée du 2 août 2002 relative à la protection des personnes à l'égard du traitement des données à caractère personnel qui dispose, dans son article 30, paragraphe (1), point a), que toute personne concernée a le droit « de s'opposer à tout moment pour des raisons prépondérantes et légitimes tenant à sa situation particulière, à ce que des données la concernant fassent l'objet d'un traitement, sauf en cas de dispositions légales prévoyant expressément le traitement ».

#### Article 5

Dans son avis complémentaire du 13 novembre 2012, le Conseil d'Etat constate que sa proposition de conférer les droits d'accès aux données à caractère personnel par arrêté ministériel n'a pas été suivie et que les auteurs des amendements du 7 juin 2012 préfèrent un système informatique de gestion des identités et des droits d'accès. La Haute Corporation fait valoir que la notion de « référentiel » employée dans ce contexte n'est pas univoque. S'agit-il d'un ensemble de décisions individuelles prises par le ministre ? Ou ne s'agirait-il pas plutôt d'un outil destiné à conférer de manière générale, impersonnelle et préalable, à certaines catégories d'agents (par exemple : enseignants, régents de classe, directeurs de lycée, personnel administratif), qui ne sont pas désignés individuellement, des droits d'accès aux données nominatives à caractère personnel des élèves ? Si c'est cette dernière hypothèse qui doit prévaloir, l'on se trouve en présence d'un acte normatif nécessaire à l'exécution de la loi. Dans ce cas, le référentiel doit, sous peine d'opposition formelle, faire l'objet d'un règlement grand-ducal à prendre sur la base de l'article 36 de la Constitution.

Les représentants gouvernementaux proposent ainsi d'apporter à l'article sous rubrique les modifications qui s'imposent. Les dispositions relatives au référentiel initialement prévu, dispositions ayant fait l'objet des anciens alinéas 2 et 3, sont remplacées par la disposition selon laquelle les critères et conditions d'accès aux données, les modalités d'octroi et de retrait des autorisations d'accès, la périodicité de la révision des accès et la durée de leur validité sont déterminés par règlement grand-ducal.

A l'alinéa 1<sup>er</sup>, il est en outre proposé de remplacer le bout de phrase « les conseillers à l'apprentissage auxquels il est accordé un accès limité au fichier des élèves pour l'inscription des notes des élèves en apprentissage dans le cadre de la formation professionnelle » par « les partenaires de l'Ecole appelés à intervenir sur des données en vertu de la législation scolaire ». De fait, même si à l'heure actuelle, à côté des membres de l'administration de l'Education nationale, ce ne sont effectivement que les conseillers à l'apprentissage qui sont encore appelés à intervenir sur des données en vertu de la législation scolaire en vigueur, la formulation plus générale, faisant référence aux « partenaires de l'Ecole », permettra de couvrir, le cas échéant, encore d'autres acteurs qui se verraient conférer de telles missions dans des textes législatifs ultérieurs.

## Article 6

- Dans son avis complémentaire du 13 novembre 2012, le Conseil d'Etat, tout en marquant son accord avec l'ensemble des amendements introduits, attire l'attention sur la nécessité de remplacer, au point 10, la référence à la « loi du 16 décembre 2008 relative à l'aide à l'enfance et à la famille » par celle à la « loi modifiée du 16 décembre 2008 [...] ».

- Les représentants gouvernementaux exposent que suite aux modifications qu'il est proposé d'apporter à l'article 5, il convient de supprimer, à l'alinéa 3 de l'article 6, la seconde phrase disposant que « [s]euls les agents habilités sur base du référentiel central des personnes évoqué à l'article 5 peuvent les [= les données] communiquer ».

Les nouveaux amendements tels qu'ils se sont dégagés de la présente analyse de l'avis complémentaire du Conseil d'Etat seront soumis au vote de la Commission le 29 novembre 2012.

Le MENFP mettra par ailleurs à la disposition des membres une note récapitulant les arguments qui tendent à démontrer la nécessité et l'utilité d'une base de données centralisée relative aux élèves.

### **3. 6448 Projet de loi modifiant**

**1) la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental;**

**2) la loi du 13 mai 2008 portant création d'une École préscolaire et primaire de recherche fondée sur la pédagogie inclusive**

**- 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 20 novembre 2012, suite à l'adoption d'une série d'amendements parlementaires en date du 25 octobre 2012 (cf. doc. parl. 6448-3).

Dans cet avis complémentaire, le Conseil d'Etat constate que grâce aux amendements susmentionnés, il est tenu compte des objections que la Haute Corporation avait formulées dans son avis du 23 octobre 2012. En effet, le Conseil d'Etat y avait retenu à deux reprises une opposition formelle motivée à chaque fois par la non-conformité de certaines dispositions par rapport à l'article 23 de la Constitution.

Par ailleurs, la Commission a fait sienne la proposition du Conseil d'Etat visant à remplacer, en relation avec les moyens de recours dont disposent les parents d'élèves qui sont en désaccord avec une décision d'orientation, la dénomination initialement prévue de « commission de recours » par celle de « commission des épreuves d'accès ».

Si le Conseil d'Etat approuve en général les amendements parlementaires introduits le 25 octobre 2012, il se doit de signaler qu'en supprimant, à l'article 1<sup>er</sup>, la première phrase de l'alinéa 2 tel que proposé par le projet initial, les auteurs du projet enlèvent la base légale nécessaire pour le règlement d'exécution des modalités d'admission n'ayant pas trait à l'organisation et au fonctionnement des conseils d'orientation et des commissions des épreuves d'accès. Ceci n'étant sûrement pas l'intention des auteurs, la Haute Corporation demande que la disposition visée soit rétablie. L'alinéa 2 du paragraphe 1<sup>er</sup> du nouvel article 26 de la loi modifiée précitée du 6 février 2009 se lira dès lors comme suit :



« Un règlement grand-ducal détermine les modalités d'admission dans les différentes classes de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement secondaire technique. »

Reconnaissant la pertinence de cette observation, la Commission adopte la proposition de texte du Conseil d'Etat.

Enfin, le Conseil d'Etat rend encore attentif au fait qu'il faudra procéder à une modification substantielle du projet de règlement grand-ducal déterminant les modalités d'admission dans les classes de 7<sup>e</sup> de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement secondaire technique, projet qu'il a avisé en date du 12 juin 2012. De fait, celui-ci contient désormais un certain nombre de redites par rapport au texte du projet de loi sous rubrique et il comporte encore l'ancienne dénomination de la nouvelle « commission des épreuves d'accès ».

Les représentants gouvernementaux signalent qu'il va sans dire que le projet de règlement grand-ducal précité sera adapté en conséquence.

M. le Président-Rapporteur présentera un projet de rapport relatif au projet de loi sous rubrique lors de la réunion du 29 novembre 2012.

#### **4. Présentation de l'étude suivante :** **« OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Luxembourg »**

En 2010, le Luxembourg a participé à une étude internationale initiée par l'OCDE et dénommée « Cadres d'analyse et d'évaluation pour l'amélioration des résultats de l'enseignement ». L'objectif était d'analyser, en toute indépendance, les politiques d'évaluation et de fournir des recommandations pratiques sur la manière dont les outils d'évaluation peuvent améliorer les performances scolaires.

L'étude a porté sur l'évaluation des élèves, des enseignants, de l'école et du système éducatif dans son ensemble. Elle résulte du « rapport-pays » (février 2011), constitué des réponses apportées par l'Agence pour le développement de la qualité scolaire du MENFP aux questionnements de l'OCDE ainsi que d'entretiens menés par des experts de l'OCDE en juin 2010 avec les différents acteurs de l'Education au Luxembourg : agents du MENFP, directeurs de lycées, inspecteurs de l'enseignement fondamental, enseignants, élèves, parents, éducateurs, représentants des chambres professionnelles, chercheurs de l'Université du Luxembourg, soit une trentaine de personnes.

A l'aide d'un document *PowerPoint*, les représentants gouvernementaux présentent les objectifs et le déroulement de l'étude sous rubrique (p. 3-9), ainsi que les principales observations et recommandations formulées par les experts de l'OCDE au terme de leur analyse (p. 10-17).

A cet effet, il est renvoyé aux annexes du présent procès-verbal qui reprennent :

- la présentation *PowerPoint* susmentionnée (annexe 1) ;
- une présentation générale de l'étude sous rubrique (annexe 2) ;
- un résumé du rapport concernant le Luxembourg (annexe 3) ;
- une traduction française des conclusions et recommandations de l'OCDE au sujet du système éducatif luxembourgeois (annexe 4).

Les membres de la Commission se voient en outre mettre à disposition l'étude même réalisée par l'OCDE au sujet du Luxembourg<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Cette étude peut être consultée à l'adresse suivante :

<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/oecdreviewonevaluationandassessmentframeworksforimproving-school-outcomes.htm>

## Echange de vues

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

- Il est constaté que la visite des experts de l'OCDE a eu lieu en juin 2010, c'est-à-dire à un moment marqué par le début de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental suite aux lois du 6 février 2009. Il est indéniable qu'entre-temps, un certain nombre de progrès ont pu être réalisés. Cela vaut notamment pour les épreuves standardisées, au sujet desquelles les experts internationaux ont relevé une certaine inadéquation par rapport aux socles de compétences définis pour les différents cycles. Désormais, cette cohérence est assurée, tant au niveau de l'enseignement fondamental qu'à celui de l'enseignement secondaire et secondaire technique.

Par contre, un grand défi qui subsiste consiste dans la nécessité de définir des critères permettant de mesurer la qualité scolaire, étant entendu que les résultats scolaires des élèves (cf. taux de réussite, etc.) ne sauraient constituer le seul critère en cette matière.

De même, il est incontestable que le leadership des inspecteurs de l'enseignement fondamental et des directeurs des établissements de l'enseignement postprimaire devrait être renforcé.

En outre, les experts de l'OCDE ne manquent pas d'insister sur la nécessité de prendre davantage en compte le principe de l'équité dans les évaluations-clés des élèves. Cela vaut tout particulièrement pour la procédure d'orientation à la fin de l'enseignement fondamental, où les performances des élèves dans les langues (français et allemand) revêtent un poids considérable. Pour les experts internationaux, ce critère aurait un impact disproportionné sur la décision d'orientation et ne manquerait pas de désavantager des élèves ayant un arrière-fond migratoire, qui, au vu de leurs difficultés linguistiques, se verraient ainsi souvent orientés vers l'enseignement secondaire technique, même s'ils font preuve de bonnes compétences en mathématiques.

Mme la Ministre estime que compte tenu du poids important qui est actuellement accordé aux langues dans l'enseignement secondaire, il ne suffit pas de modifier la procédure d'orientation. Le constat de l'OCDE soulève plutôt la question des structures, des contenus et des finalités mêmes de l'enseignement secondaire.

- A préciser que la présente étude de l'OCDE a porté sur la cohérence du cadre d'évaluation et non pas sur les contenus enseignés à l'École luxembourgeoise.

Suite à un questionnement concernant l'adéquation entre la formation initiale et les besoins du marché du travail, il est indiqué que l'Observatoire national de la formation au sein de l'Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue est susceptible de fournir des informations y relatives. Compte tenu de l'évolution rapide des besoins sur le marché du travail, l'École se doit surtout de favoriser le développement de compétences-clés, étant entendu que bon nombre de compétences spécifiques peuvent être acquises dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

- Pour ce qui est de l'offre de formations continues, les experts de l'OCDE soulèvent la question de savoir si ces formations sont effectivement associées aux besoins d'une école donnée ou si c'est plutôt l'enseignant qui choisit ses formations en fonction de ses intérêts personnels.

Pour faire face à l'hétérogénéité croissante de la population scolaire, il importe de disposer d'enseignants qui puissent se prévaloir de différents profils et qui soient prêts à travailler en équipe, en vue de favoriser le développement scolaire. Voilà pourquoi chaque école devrait déterminer ses propres besoins en formation.

Dans ce contexte, il convient de noter qu'au niveau de l'enseignement fondamental, dans le cadre des plans de réussite scolaire (PRS), des formations sont désormais offertes en fonction des besoins d'une école donnée.

Dans 31 établissements de l'enseignement secondaire et secondaire technique fonctionne désormais une cellule de développement scolaire. L'Agence pour le développement de la qualité scolaire a entre-temps mené des entretiens avec les membres de 19 cellules. A noter que les membres de la direction font d'office partie de la cellule de développement scolaire.

En ce qui concerne le choix et la constitution d'une équipe directoriale au niveau de l'enseignement postprimaire, il est expliqué que le directeur est recruté suite à une publication officielle de la vacance de poste. Le cas échéant, il appartient alors au directeur de se constituer, sur base d'un plan de développement scolaire, une équipe composée d'un directeur adjoint et d'un ou plusieurs attachés à la direction.

- En matière d'évaluation des enseignants, les experts de l'OCDE ont constaté que celle-ci devrait en théorie relever des inspecteurs de l'enseignement fondamental et des directeurs des lycées et lycées techniques. En pratique, les inspecteurs et les directeurs n'ont toutefois pas le temps de s'engager activement dans l'accompagnement, le suivi et l'évaluation des enseignants. Ainsi, dans l'enseignement fondamental, les inspecteurs donnent uniquement une note d'évaluation lorsqu'un enseignant a demandé une mutation. Dans l'enseignement secondaire et secondaire technique, les directeurs ne font usage de leur droit d'inspection que s'ils sont saisis d'une réclamation. Ils procèdent encore à des visites d'inspection dans les classes d'enseignants nouvellement recrutés. En tout état de cause, ni dans l'enseignement fondamental ni dans l'enseignement postprimaire, les inspections ne se font de manière systématique. Elles ne font l'objet d'aucune documentation et restent en général sans conséquences.

Interrogée sur sa position face à l'attitude de certains syndicats d'enseignants qui rejettent l'application des principes du projet de réforme de la Fonction publique à l'enseignement, et notamment l'introduction d'un système d'évaluation, Mme la Ministre affirme qu'elle a du mal à comprendre ce refus de se faire évaluer.

- En ce qui concerne les coûts de l'étude sous rubrique, les frais de participation se sont élevés annuellement à 20.000 euros pendant les trois années de fonctionnement de l'étude. S'y ajoutent les frais de séjour des experts de l'OCDE pendant leur visite au Luxembourg. Au total, pour l'Etat luxembourgeois, les frais s'élèvent ainsi à quelque 80.000 euros.

- Il est constaté que certains problèmes soulevés par l'étude sous rubrique sont d'ores et déjà connus, d'autant qu'ils ont également été abordés par d'autres études, si bien que l'on dispose désormais d'une documentation importante y relative. Il se pose ainsi la question des conclusions à tirer de cette étude et surtout de la suite qu'il conviendrait d'y réserver. Cela vaut tout particulièrement pour la problématique fondamentale de l'enseignement des langues.

En réponse, il est expliqué qu'un des objectifs de la présente étude consistait à faire vérifier, à un moment marqué par la mise en œuvre d'importantes réformes scolaires, la pertinence de la voie choisie. Il s'agissait aussi d'une demande de l'Agence pour le développement de la qualité scolaire qui estimait utile d'analyser la cohérence du cadre d'évaluation en construction.

Quant à la question de l'enseignement des langues, il est vrai que la problématique est désormais connue et qu'il n'est guère utile de multiplier à l'infini les études à ce sujet. Au vu de l'hétérogénéité de la population scolaire, il semble inévitable de flexibiliser le système de l'enseignement des langues, tout en sauvegardant le multilinguisme. Ce débat doit désormais être mené avec les acteurs concernés.

## **5. Divers**

- M. le Président signale qu'il s'est vu adresser, de la part du Centre de Coordination des Projets d'Établissement, la **version définitive de la publication « Les projets d'établissement de 1991-92 à 2011-12 »**. A l'occasion du 20<sup>e</sup> anniversaire de l'introduction des projets d'établissement et de la création du centre précité, il a été décidé en effet d'éditer une brochure qui recense et présente l'ensemble des projets d'établissement mis en œuvre dans les lycées au cours des vingt dernières années.

Rappelons que la Commission s'est vu présenter cette publication lors de la réunion du 21 juin 2012 (cf. procès-verbal afférent) et qu'une version provisoire a été mise alors à la disposition des membres. La version définitive pourra être consultée au secrétariat de la Commission.

- Les membres de la Commission se voient mettre à disposition, à titre d'information, les **publications** suivantes :

- « Le parcours professionnel et académique des anciens élèves de l'IEES et du LTPES. Une étude sur une décennie de promotions (1999-2008) » ;
- « L'Enseignement luxembourgeois en chiffres. Taux de réussite scolaire – analyse sur base de données de cohortes effectives ».

- M. le Président prend note d'une **demande de mise à l'ordre du jour du groupe politique « déi gréng »** du 31 octobre 2012 en vue de prévoir un échange de vues au sujet de la question de l'**introduction d'un cours aux valeurs unique**.

Constatant que les représentants du groupe politique précité souhaiteraient qu'elle expose aux membres « ses suggestions de démarche » en relation avec l'introduction d'un cours aux valeurs unique, Mme la Ministre tient à souligner qu'en vertu du programme gouvernemental, elle ne dispose pas de mandat en cette matière.

Le représentant du groupe politique « déi gréng » fait valoir que, comme il est marqué dans la demande précitée, « lors de la réunion du 24 octobre 2012 de la Commission des Institutions et de la Révision constitutionnelle sur le rapport du groupe d'experts concernant les relations entre l'Etat et les cultes, il a été suggéré que la question de l'enseignement religieux respectivement d'un cours aux valeurs unique soit plutôt traitée par la Commission de l'Éducation. D'ailleurs, dans son rapport, le groupe d'experts vient d'identifier l'approche d'un cours aux valeurs unique pour tous les élèves comme une piste praticable ». Et de rappeler dans ce contexte la motion du 7 juin 2011 invitant le gouvernement « à présenter à la Chambre des Députés les conclusions à tirer du projet de l'éducation aux valeurs qui a été initié et développé dans le cadre du « Neie Lycée » ».

L'orateur estime que la demande de procéder à un échange de vues consacré au sujet susmentionné s'adresse tout d'abord aux membres de la Commission. De fait, les différents partis et groupes politiques sont invités à prendre position à l'égard du rapport d'experts précité jusqu'au 25 novembre 2012. De la discussion en Commission pourra le cas échéant découler l'élaboration d'une mission pour Mme la Ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

Il est retenu de prévoir un tel échange de vues une fois que les partis et groupes politiques auront finalisé leurs prises de position respectives.

- La prochaine réunion de la Commission aura lieu le **jeudi 29 novembre 2012, à 10.30 heures**.

Luxembourg, le 29 novembre 2012

La Secrétaire,

Le Président,

Annexes :

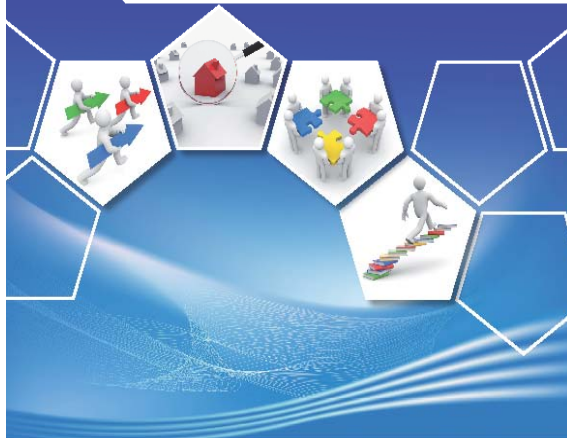
1. Présentation *PowerPoint* « OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Examen de l'OCDE des cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires »
2. Examen de l'OCDE des cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires – présentation générale
3. Résumé du rapport concernant le Luxembourg
4. Traduction française des conclusions et recommandations de l'OCDE



OECD Reviews of Evaluation  
and Assessment in Education

LUXEMBOURG

Claire Shewbridge, Melanie Ehren,  
Paulo Santiago and Claudia Tamassia



Claire Shewbridge

Rapport disponible sur :

[www.oecd.org/edu/evaluationpolicy](http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy)

# OECD REVIEWS OF EVALUATION AND ASSESSMENT IN EDUCATION

# LUXEMBOURG

*Examen de l'OCDE des Cadres  
d'Évaluation en vue d'améliorer les  
résultats scolaires*

Présentation à la commission de l'Éducation nationale,  
de la Formation professionnelle et des Sports

22 novembre 2012

# PLAN DE LA PRÉSENTATION

---

## I. Généralités

1. Les objectifs de l'examen
2. Les pays participants
3. Les experts

## II. Déroulement de l'examen

1. La visite préliminaire
2. Les aspects abordés lors de l'examen
3. Les acteurs rencontrés

## III. Le rapport de l'OCDE

1. Les principales initiatives depuis 2009
2. Le cadre d'examen de l'OCDE
3. Les priorités identifiées par l'OCDE

## IV. Discussion ouverte

# I. GÉNÉRALITÉS

---

## 1. Les objectifs de l'examen

- ⦿ Définir un cadre cohérent d'évaluation des résultats scolaires (*associer efficacement amélioration et responsabilisation des résultats scolaires*)
- ⦿ Consolider l'utilisation des résultats d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires
- ⦿ Améliorer l'utilisation des résultats issus des évaluations
- ⦿ Faciliter la mise en œuvre des politiques d'évaluation



# I. GÉNÉRALITÉS

## 2. Les pays participants

EXAMEN DE PAYS	Examen conduit par l'OCDE	Rapport de base pays	Rapport d'évaluation OCDE
Australie	Juin 2010	Publié	Publié
Belgique (Flamande)	Janv. 2011	Publié	Publié
Chili	Nov. 2011	<i>Décembre 2013</i>	
République tchèque	Mars 2011	Publié	Publié
Danemark	Oct. 2010	Publié	Publié
<b>Luxembourg</b>	<b>Juin 2010</b>	<b>Publié</b>	<b>Publié</b>
Mexique	Fév. 2012	Publié	Publié
Nouvelle Zélande	Aôut 2010	Publié	Publié
Norvège	Déc. 2010	Publié	Publié
Portugal	Fév. 2011	Forthcoming	Publié
République slovaque	Mars 2012	Janvier 2013	
Suède	Mai 2010	Publié	Publié
Italie	Fév. 2013		
Irlande du Nord	Fév. 2013		

CONTRIBUTION ANALYTIQUE	Rapport de base pays
Autriche	Publié
Belgique (Fr)	Publié
Canada	
Finlande	
France	
Hongrie	Publié
Islande	
Irlande	Publié
Corée	Publié
Pays-Bas	
Pologne	
Slovénie	Publié

→ 26

Jeudi 22 novembre 2012

pays

# I. GÉNÉRALITÉS

---

## 3. Les experts

- **Melanie Ehren** (Néerlandaise): reddition de compte, réformes basées sur les standards de formation et l'inspection.
- **Morten Rosenkvist** (Norvégien): recherche sur les enseignants et de la formation des enseignants.
- **Paulo Santiago** (Portugais) : recherche sur l'enseignement supérieur, évaluation des enseignants.
- **Claire Shewbridge** (Britannique) : recherches sur l'immigration dans l'éducation, PISA, statistiques.
- **Claudia Tamassia** (Brésilienne) : coordination des programmes Educational Testing Service (US), élaboration des épreuves, PISA.

## II. DÉROULEMENT DE L'EXAMEN

---

1 - Visite préliminaire de 2 experts de l'OCDE  
(26-27 Avril 2010)



2 - Examen des cadres d'évaluation du Luxembourg par 5 experts de l'OCDE (visite sur place : 31 mai-4 juin 2010)



3 - Synthèse : Analyse comparative des pays participants et rapport national pour le Luxembourg

## II. DÉROULEMENT DE L'EXAMEN

---

### 1. La visite préliminaire *26-27 Avril 2010*

- ⊙ Rencontre avec les principaux acteurs du système éducatif (*Ministre, responsables MENFP, directeurs de lycée, inspecteurs, syndicats enseignants et parents, etc.*)
- ⊙ Identification des principales institutions et organisations impliquées dans l'Education

 Planification de la visite des experts pour la phase d'examen des cadres d'évaluation

# II. DÉROULEMENT DE L'EXAMEN

---

## 2. Les aspects abordés lors de l'examen

- *Conception d'un cadre d'évaluation général, systémique dont les composants s'articulent de manière cohérente*
- *Efficacité des procédures d'évaluation dans la poursuite des objectifs formulés*
- *Développement des compétences des agents en matière d'évaluation et d'utilisation des feedbacks*
- *Mise en place d'un processus réactif visant à exploiter les résultats de façon optimale*
- *Mise en œuvre des politiques d'évaluation assurant la coopération et l'efficacité des systèmes d'évaluation*

## II. DÉROULEMENT DE L'EXAMEN

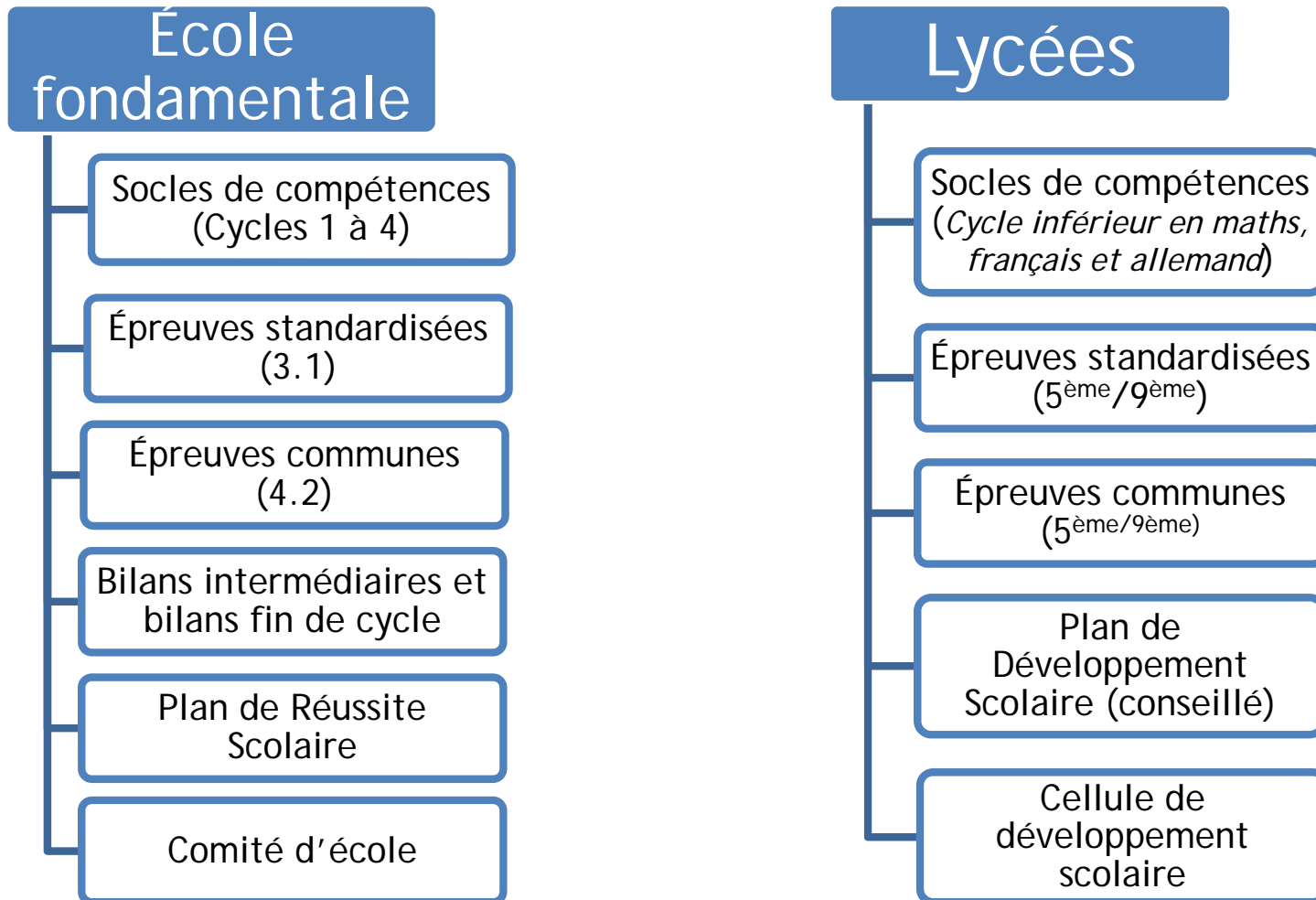
---

### 3. Les acteurs rencontrés *31 mai-4 juin 2010*

- Discussions avec des représentants du système éducatif luxembourgeois :
  - ✓ *Responsables du MENFP*
  - ✓ *Syndicats enseignants et organisations de parents*
  - ✓ *Collèges des directeurs et collège des inspecteurs*
  - ✓ *Chercheurs traitant les questions autour de l'évaluation*
- Visites d'écoles et de lycées (*rencontres avec la direction, les enseignants, parents et élèves*) :
  - ✓ *3 écoles fondamentales (Brill - Esch, Nocher - Goesdorf, Luxembourg ville)*
  - ✓ *3 lycées (Neie Lycée, Lycée Technique Josy Barthel Mamer et Athénée Luxembourg)*

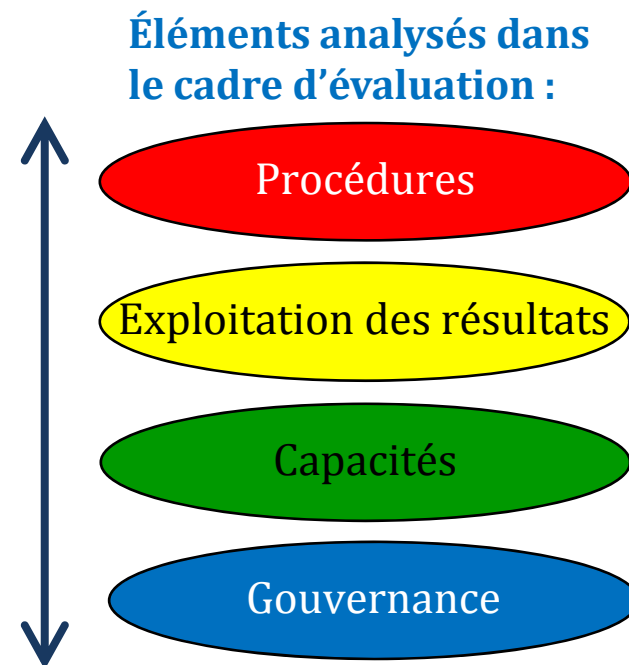
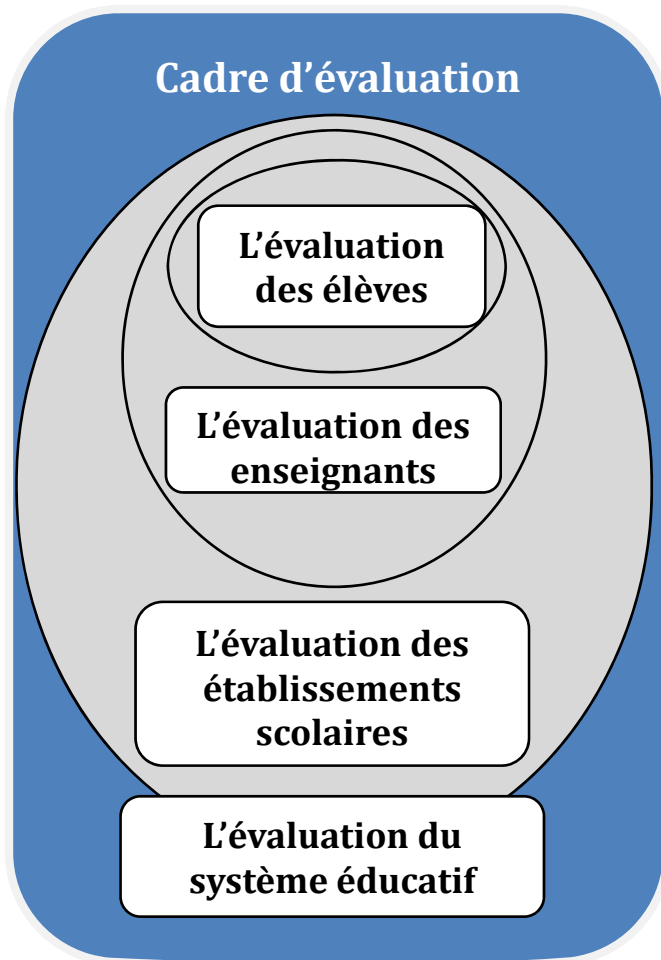
# III. LE RAPPORT DE L'OCDE

## 1. Les principales initiatives depuis 2009



# III. LE RAPPORT DE L'OCDE

## 2. L'examen de l'OCDE





# III. LE RAPPORT DE L'OCDE

Procédures

Exploitation  
des résultats

Capacités

Gouvernance

## Procédures 1/2

### ▪ **Socles de compétences :**

- *Ils sont une opportunité pour renforcer l'évaluation formative ;*
- *La fonction formative n'est encore bien comprise ;*
- *Les socles ne sont pas toujours intégrés dans l'évaluation interne de l'école.*

### ▪ **Plan de Réussite Scolaire :**

- *Il stimule l'auto-évaluation de l'école sur des cycles de 3-4 ans ;*
- *Il n'y a pas de critères partagés sur la qualité scolaire*
- *Quels sont les critères d'évaluation utilisés par les inspecteurs sur le terrain ?*

# III. LE RAPPORT DE L'OCDE

---

## Procédures 1/2

- **Procédure d'orientation :**

- *L'introduction d'un test national unique à la fin du cycle 4 est une étape importante ;*
- *Les performances en français et en allemand comptent pour les 2/3 dans la décision d'orientation (impact disproportionné pour certains élèves ayant un arrière fond migratoire).*

- **Épreuves standardisées (en cycle 3.1 et en 5<sup>ème</sup>/9<sup>ème</sup>):**

- *Il manque de la documentation sur la méthodologie et l'interprétation des résultats*

# III. LE RAPPORT DE L'OCDE

Procédures

Exploitation  
des résultats

Capacités

Gouvernance

## Exploitation des résultats

- **Communication aux parents (bilans):**
  - *Y a-t-il une discussion formative avec les élèves ?*
- **Retours des résultats des épreuves standardisées aux établissements scolaires (Cycle 3.1, 5<sup>ème</sup>/9<sup>ème</sup>) :**
  - *Quelle est la portée des résultats individuels ?*
  - *Quelle analyse est faite sur les points à développer de l'école ?*
- **Rapports statistiques, principaux résultats des épreuves nationales/internationales :**
  - *La capacité d'analyse des résultats est insuffisante au niveau national ;*
  - *Il n'y a pas de vue d'ensemble sur l'évaluation, les performances du système et sur les priorités majeures.*

# III. LE RAPPORT DE L'OCDE

Procédures

Exploitation  
des résultats

Capacités

Gouvernance

## Capacités

- **Soutien de l'ADQS dans l'élaboration des plans de réussite scolaire :**
  - *Les capacités/ressources sont limitées*
- **Les réformes stimulent les échanges entre les enseignants :**
  - *EF : équipes pédagogiques, comité d'école, GT socles de compétences ;*
  - *ES : Cellule de développement scolaire.*
- **Offre de formations continues aux enseignants :**
  - *Sont-elles associées aux besoins de l'école ? (la plupart du temps, c'est un choix individuel).*
- **Évaluation des enseignants réalisées théoriquement par les directeurs et les inspecteurs :**
  - *Ils n'ont en général pas le temps de s'engager activement dans l'accompagnement, le suivi et l'évaluation des enseignants.*

# III. LE RAPPORT DE L'OCDE

Procédures

Exploitation  
des résultats

Capacités

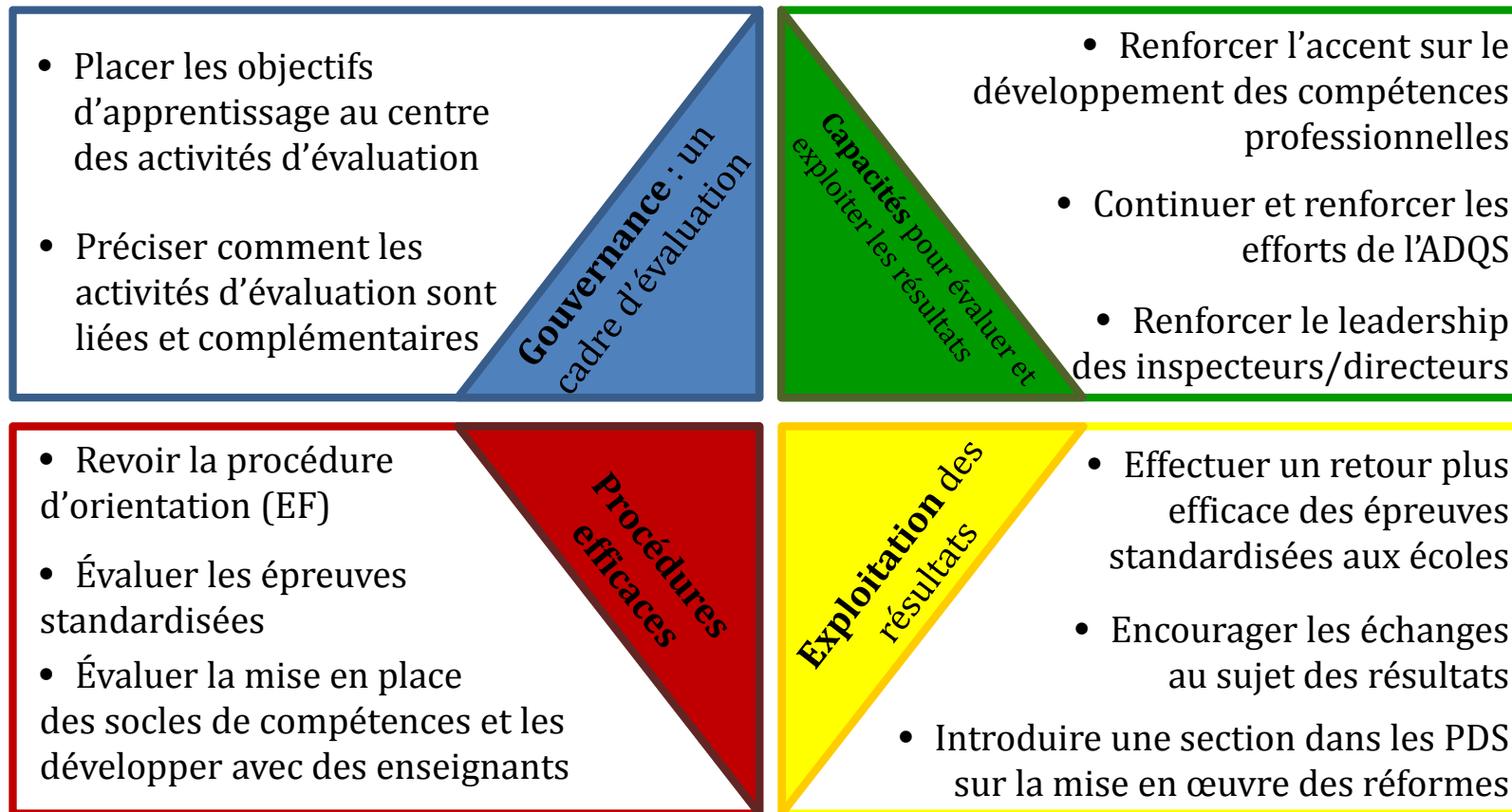
Gouvernance

Gouvernance

- **Priorité politique accordée au renforcement du rôle de l'évaluation dans l'amélioration de la qualité scolaire et la poursuite de l'équité.**
- **Accent mis sur l'évaluation :**
  - *Tout est conçu pour le développement de la qualité scolaire, pour l'utilisation des résultats et d'améliorer l'apprentissage des élèves ;*
  - *Les activités d'évaluation ont développées en parallèle ;*
  - *Il n'y a toujours pas de conception globale au sujet de la qualité ;*
  - *Il y a une confusion sur le but et les responsabilités en matière d'évaluation*
  - *Les élèves ont peu à dire dans leur apprentissage*

# III. LE RAPPORT DE L'OCDE

## 3. Les priorités identifiées par l'OCDE



**Résultats de l'examen de l'OCDE disponibles**  
**sur : [www.oecd.org/edu/evaluationpolicy](http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy)**

Rapport final de l'examen de l'OCDE: début 2013

[Claire.shewbridge@oecd.org](mailto:Claire.shewbridge@oecd.org)



## Examen de l'OCDE des cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires

### POURQUOI L'ANALYSE ET L'ÉVALUATION SONT-ELLES UNE PRIORITÉ D'ACTION ?

Les établissements scolaires occupent une place centrale dans le système éducatif, et conditionnent beaucoup d'autres résultats sur les plans social, économique et éducatif. En règle générale, la société compte sur eux pour permettre à chaque enfant de s'épanouir à l'école, pour obtenir des scores moyens de haut niveau en matière de performance tout en tenant compte des besoins de tous les élèves quelles que soient leurs aptitudes. D'où la pression sur les pouvoirs publics pour qu'ils améliorent l'efficacité, l'efficience et la responsabilité du système scolaire.

On juge de plus en plus les écoles sur les connaissances acquises, dont la capacité des élèves à appliquer des savoirs et des compétences dans des disciplines essentielles, et à analyser, raisonner et communiquer effectivement quand ils sont amenés à poser, résoudre ou interpréter des problèmes dans différentes situations. Par ailleurs, la société compte souvent sur l'école pour produire d'autres résultats à caractère plus « immatériel » comme la capacité, pour l'élève, de travailler en groupe, et pour inculquer des valeurs comme le respect et le sens civique.

Quand on veut savoir si le système scolaire est performant, et obtenir un retour d'information à des fins d'amélioration, il est indispensable de disposer de données. Pour analyser et évaluer les élèves, les enseignants, les établissements et les systèmes éducatifs, les pays ont recours à différentes techniques. Beaucoup testent des échantillons et/ou la totalité des élèves à des moments clés et, parfois, suivent ces élèves au fil du temps. Les évaluations internationales telles que le PISA fournissent d'autres informations ainsi que de précieux éléments de comparaison externes. Certains pays font également appel aux services d'inspection pour évaluer les enseignants et/ou les établissements, et la pratique de l'évaluation des enseignants est en train de se répandre. Chaque méthode fait intervenir un éventail de parties prenantes : élèves, parents, enseignants, autorités scolaires, employeurs et décideurs.

Mais, parmi ces acteurs, il peut y avoir désaccord sur la façon dont les techniques d'analyse et d'évaluation peuvent, ou devraient, être utilisées. Certains les considèrent avant tout comme des outils permettant d'inciter les enseignants et les écoles à s'améliorer. Pour d'autres, ces activités sont avant tout destinées à étayer la responsabilité ou à guider l'affectation des ressources.

### L'OCDE PEUT FOURNIR AUX POUVOIRS PUBLICS DES AVIS SUR LES CADRES D'ANALYSE ET D'ÉVALUATION

Nombreux sont les pays appliquant déjà différentes méthodes d'analyse et d'évaluation. Mais ces pays sont souvent confrontés à la difficulté de regrouper ces différents éléments en une stratégie globale et cohérente dans laquelle chaque élément est adapté à la fonction pour laquelle il est utilisé et contribue effectivement à l'amélioration des connaissances acquises par l'apprenant. Les pays peuvent aussi rencontrer des difficultés pendant la mise en œuvre : obtenir l'adhésion des différentes parties prenantes, concevoir des instruments, les mettre en place de manière efficiente, les adapter en fonction de l'expérience, etc.

L'OCDE offre un environnement au sein duquel les pays peuvent comparer leur expérience en matière d'action publique, chercher des solutions à des problèmes communs, et recenser et partager les bonnes pratiques dans ce domaine. Ce projet est destiné à aider les pays à évaluer les aspects suivants :

- Comment faire en sorte que les différentes techniques d'analyse et d'évaluation s'harmonisent effectivement pour constituer une stratégie cohérente en vue d'améliorer les résultats des établissements scolaires et de veiller au respect de leur obligation de rendre des comptes
- Comment faire en sorte que les procédures et instruments « répondent aux besoins » : qu'ils s'adaptent au niveau d'évaluation et aux acteurs concernés, et qu'ils soient cohérents avec les objectifs des politiques
- Comment renforcer l'utilisation des résultats des analyses et évaluations pour améliorer les connaissances acquises par les élèves

Pour que les élèves apprennent mieux, il ne suffit pas que le cadre soit bien conçu ; il faut aussi réussir sa mise en œuvre. Cela n'est possible que si les parties prenantes y sont pleinement associées et si l'on investit dans la capacité et les compétences nécessaires pour faire un usage effectif des résultats de l'analyse et de l'évaluation.



## MÉTHODE ADOPTÉE POUR LE PROJET

Ce projet, réalisé par la Direction de l'éducation et supervisé par le Groupe d'experts nationaux sur l'évaluation, conjugue une analyse comparative entre pays et des examens par pays. Les deux volets sont complémentaires : l'analyse comparative est mise à profit pour effectuer les examens par pays, et les résultats de ces examens sont réinjectés dans l'analyse. Dans les deux cas, le projet s'inspirera d'autres travaux de l'OCDE dans le domaine de l'éducation, dont les activités ordinaires effectuées dans le cadre du projet sur les indicateurs des systèmes d'enseignement (INES), des enquêtes PISA et de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances (TALIS) ; le projet s'appuiera aussi sur des travaux antérieurs de l'Organisation sur les politiques d'analyse et d'évaluation, et des projets pertinents spécifiques à tel ou tel pays.

## ANALYSE COMPARATIVE

Au cours de la phase d'analyse, on fera le point des connaissances et des données factuelles actuelles relatives aux méthodes d'analyse et d'évaluation, et on recueillera auprès des pays d'autres informations sur les politiques et pratiques en vigueur. On réunira également les pays pour mettre en commun leurs compétences spécialisées et leur expérience de l'élaboration de leur méthode d'analyse, et pour examiner en profondeur les aspects liés à l'action des pouvoirs publics. Une panoplie d'outils d'analyse sera mise au point pour guider les examens par pays.

Lorsque les examens par pays seront terminés débutera une phase de synthèse au cours de laquelle seront tirés les principaux enseignements à l'intention des décideurs, et seront présentées les possibilités d'action dont les pays disposent pour améliorer l'efficacité des cadres d'analyse et d'évaluation.

Cette analyse comparative est conçue de manière à faire participer tous les pays, et à enrichir leur savoir, qu'ils décident ou non de procéder à un examen national.

## EXAMENS PAR PAYS

Ce volet du projet est destiné à aider les pays à analyser leurs cadres d'analyse et d'évaluation et à cerner les aspects à améliorer. Pour chaque examen par pays, l'OCDE analysera les points forts et les faiblesses des politiques et pratiques en vigueur et recensera les déficits importants éventuels, en s'aidant des outils d'analyse mis au point pendant la phase d'analyse comparative. Chaque examen comportera une mission dans le pays pour observer le système en place et rencontrer les parties prenantes. L'OCDE rédigera un rapport succinct dans lequel elle proposera des actions à mener en priorité pour améliorer les cadres d'évaluation.

## RÉSULTATS

Le projet donnera lieu à plusieurs résultats visant à faciliter la formulation des politiques publiques, notamment :

- Une synthèse des connaissances et des données factuelles concernant les méthodes d'analyse et d'évaluation, un inventaire des politiques et pratiques en vigueur, et des instruments permettant d'analyser les pratiques de chaque pays
- Des rapports par pays succincts, présentant les résultats des examens par pays et proposant des actions à mener en priorité pour améliorer le cadre d'analyse et d'évaluation du pays considéré
- Un rapport comparatif qui tirera les principaux enseignements à l'intention des décideurs et présentera les possibilités d'action dont disposent les pays pour améliorer l'efficacité de leurs cadres d'analyse et d'évaluation
- Des rapports ponctuels – résumé personnalisé du rapport comparatif mettant en exergue le pays considéré (pour quelques pays)

## POUR EN SAVOIR PLUS ET CONNAÎTRE VOTRE INTERLOCUTEUR

Pour plus d'information veuillez consulter le site internet du projet : [www.oecd.org/edu/evaluationpolicy](http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy).

Pour d'autres informations, contacter le Chef de projet, Paulo Santiago, [paulo.santiago@oecd.org](mailto:paulo.santiago@oecd.org).



## Rapport de l'OCDE sur l'évaluation dans le système éducatif luxembourgeois : principales observations et recommandations

Dans son rapport « OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Luxembourg 2012 » (octobre 2012), les experts de l'OCDE venus au Luxembourg en juin 2010 et s'appuyant sur le « rapport-pays » de février 2011, effectuent un certain nombre de constats et suggèrent plusieurs pistes d'amélioration. Ils notent également que depuis, plusieurs domaines de l'évaluation ont déjà connu des progrès, ce qu'ils ont pu observer au cours des échanges réguliers maintenus avec l'Agence-qualité du ministère.

### Des observations

#### *Un cadre d'analyse et d'évaluation à développer*

L'amélioration de la qualité scolaire est bien une priorité politique. Cependant, en 2010, les experts de l'OCDE ont noté un manque de cohérence et des lacunes: les différentes évaluations ne forment pas un tout cohérent ; il n'y a pas d'évaluation externe des écoles et pas d'évaluation des enseignants. La qualité de l'école repose davantage sur des échanges informels que sur des critères formels. Il manque une conception globale et partagée de la qualité.

#### *Une prise en compte insuffisante de l'arrière-fond migratoire des élèves*

Les élèves ne sont pas au centre du système d'analyse et d'évaluation, leurs difficultés notamment linguistiques sont peu prises en compte et ils n'ont pas leur mot à dire dans leur orientation.

#### *Une mise en œuvre non systématique de l'approche par compétences*

Les experts de l'OCDE estiment que l'introduction des socles de compétences va dans le bon sens et devrait améliorer les apprentissages des élèves. Ils regrettent cependant un manque de cohérence entre les différents acteurs concernés dans la mise en œuvre d'ensemble. Si l'approche par compétences a permis de renforcer l'évaluation formative, grâce notamment aux bilans intermédiaires, ils constatent que les élèves eux-mêmes restent insuffisamment impliqués dans l'auto-évaluation.

#### *Une nouvelle évaluation plus positive, mais pas toujours équitable*

Les nouvelles initiatives en matière d'évaluation des élèves, comme un test national unique à la fin du cycle 4, sont propres à mieux suivre leur progression, soutenir leurs apprentissages et améliorer la qualité de l'enseignement. L'équipe de l'OCDE déplore toutefois le poids des performances en langues dans l'orientation à la fin de l'enseignement fondamental ainsi qu'un manque de concertation et de critères clairs dans la notation lors d'épreuves jouant un rôle important dans le parcours de l'élève.

#### *Davantage d'échanges entre enseignants, mais une absence de direction pédagogique et de normes d'évaluation de l'enseignement*

Les experts de l'OCDE apprécient le travail d'équipe, qui s'est systématisé dans les écoles fondamentales avec la réforme de 2009. Ils jugent toutefois que les directeurs des lycées et les inspecteurs des écoles devraient disposer de davantage de formation et de temps pour accompagner et évaluer les enseignants. Ils devraient également disposer d'un cadre de référence normatif ainsi que de procédures claires pour donner un feedback aux enseignants.

#### *Absence de reconnaissance des enseignants engagés*

S'il existe bien une période probatoire au début de la carrière des enseignants, il n'y a pas de plan de carrière possible par après. Les rôles à responsabilités (coordinateur de cycle, membre du Comité

d'école, etc.) ne donnent pas lieu à une reconnaissance officielle, que ce soit en termes de statut ou de salaire.

*Une formation continue pas nécessairement liée au développement scolaire*

Les formations continues proposées aux enseignants ne découlent pas d'évaluations effectuées par les inspecteurs et les directeurs. Par ailleurs, elles sont le plus souvent un choix individuel de l'enseignant, pas toujours en rapport avec les besoins de l'école.

*Une évaluation interne très soutenue, mais un manque de lignes directrices*

Avec le plan de réussite scolaire (PRS) à l'École fondamentale, renouvelé tous les 4 ans, les évaluations internes sont encouragées et l'Agence-qualité du ministère fournit aux écoles les outils et l'accompagnement adéquat. Cependant, l'équipe de l'OCDE regrette le manque de lignes directrices : chaque école peut retenir, parmi ceux proposés par le ministère, des critères et des objectifs de développement très différents des autres écoles. Elle déplore également que les résultats des évaluations des élèves ne soient pas mieux utilisés.

De même, les experts de l'OCDE apprécient-ils la mise en place des PRS, des comités d'école, des présidents de comité à l'École fondamentale et des cellules de développement scolaire (CDS) dans les lycées. Ils estiment cependant dommageable le manque d'évaluation externe et de critères externes définissant la qualité de l'école. Que les directeurs et inspecteurs soient en charge à la fois de gérer et d'évaluer les écoles pose problème.

*Des progrès tangibles dans l'évaluation du système éducatif, une capacité d'analyse insuffisante*

L'introduction des épreuves nationales standardisées et la création de l'Agence-qualité en 2009 témoigne de la volonté de piloter le système éducatif à travers l'évaluation. Cependant, l'Agence-qualité consacre l'essentiel de ses ressources à soutenir les écoles dans leur développement et peu à l'analyse des données issues des évaluations. Ainsi le ministère ne dispose-t-il pas d'une vue d'ensemble sur l'évaluation, les performances du système éducatif luxembourgeois et ses priorités majeures.

## **Des recommandations :**

- Établir un cadre cohérent pour l'analyse et l'évaluation avec l'élève au centre
- Mettre l'accent sur la qualité dans le cadre d'analyse et d'évaluation et apprécier la mise en œuvre de l'approche par compétences
- Renforcer les capacités d'analyse et d'évaluation dans le système scolaire
- Améliorer la capacité des enseignants à utiliser efficacement les résultats des évaluations des élèves afin d'améliorer leurs apprentissages
- Davantage prendre en compte l'équité dans les évaluations-clés des élèves
- Élaborer des standards d'enseignement
- Renforcer le leadership des inspecteurs et des directeurs et leur rôle dans l'évaluation professionnelle
- Mettre en place un dispositif d'évaluation externe de l'école
- Améliorer la correspondance entre les plans de développement de l'école et les priorités nationales

Certaines des observations et recommandations de cette étude ont d'ores et déjà été intégrées dans la politique du ministère, comme en témoigne le cadre de la qualité scolaire en cours d'élaboration. Une attention particulière leur sera accordée dans le contexte de la future réforme du lycée ainsi que des discussions qui suivront en 2013 le premier bilan de la réforme de l'École fondamentale.

La publication complète « OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Luxembourg 2012 » est téléchargeable sur le site de l'OCDE [www.oecd.org](http://www.oecd.org):  
<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/oecdreviewonevaluationandassessmentframeworksforimprovingchooloutcomes.htm>

Titre du projet

**« *Cadres d'analyse et d'évaluation  
pour l'amélioration des résultats  
de l'enseignement* »**

Traduit de l'anglais en français  
pages 119-134 from Shewbridge, C., et al. (2012),  
OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Luxembourg 2012, OECD Publishing.

**The quality of the Translation and its coherence with the original language text of the Work are the sole responsibility of the author(s) of the Translation. In the event of any discrepancy between the original Work and the Translation, the text of the original Work shall prevail.**

**Originally published by the OECD in English under the title:  
OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Luxembourg 2012  
© 2012 OECD  
All rights reserved.  
© 2012 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle du Luxembourg for this French edition**

## Conclusions et recommandations

### Contexte du système scolaire

---

#### *Un système scolaire centralisé et essentiellement public avec la récente introduction d'autonomie dans les établissements*

---

La scolarité au Luxembourg est fortement centralisée. Elle relève du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) qui est responsable de la planification et de l'administration de tous les enseignements proposés dans les écoles publiques. Cependant, depuis quelques années, la mise en œuvre d'une politique d'évaluation permet l'attribution d'un rôle plus significatif aux écoles avec un accent grandissant mis sur l'auto-évaluation. La plupart des élèves fréquente des écoles publiques et suit des objectifs d'apprentissages permettant l'atteinte d'un niveau de qualification reconnu au niveau national. Les écoles secondaires publiques sont directement administrées par le MENFP, par la nomination directe d'un chef d'établissement (*directeur*) suivant un cadre légal détaillé. Le *directeur* est censé évaluer son établissement et en réfère directement au MENFP. Jusqu'en 2009, le MENFP et les communes se partageaient la responsabilité des écoles publiques fondamentales. Désormais, le MENFP nomme les enseignants et les affecte dans les différentes communes. Chaque école fondamentale est sous l'autorité d'un *inspecteur* qui intervient dans un même arrondissement comme intermédiaire entre les écoles fondamentales et le MENFP. Puisque les écoles fondamentales ne disposent pas de chef d'établissement, l'inspecteur prend le rôle de directeur "itinérant" veillant au respect des règlements et des lois et en réfère au MENFP. Il y a un certain degré d'autonomie dans les écoles fondamentales en matière d'organisation des apprentissages. Ce constat est observé en particulier dans les activités d'évaluation et le développement de l'école.

---

#### *Une première orientation académique en général à l'âge de 11 ans et un taux élevé de redoublement*

---

La précieuse tradition multilingue luxembourgeoise apparaît dans le système scolaire : l'enseignement dans les écoles fondamentales est assuré en luxembourgeois dans le Cycle 1 et en allemand dans les Cycles 2 à 4. À la fin de l'enseignement fondamental (en général à l'âge de 11 ans), les enfants sont orientés selon leurs compétences (principalement en allemand, français et mathématiques) soit vers l'enseignement secondaire général (ES), soit vers l'enseignement secondaire technique (EST). Un *conseil d'orientation* a la responsabilité de cette décision bien que les parents aient la possibilité de faire appel. Après trois (EST) ou quatre (ES) ans dans l'enseignement secondaire, les élèves se spécialisent dans un domaine particulier (ES) ou des parcours visant des qualifications spécifiques (EST). Le diplôme de fin d'études secondaires techniques (EST) et le diplôme de fin d'études secondaires (ES) donnent aux élèves la possibilité d'entrer à l'université. Le redoublement est une pratique courante qui se traduit par une classe d'âge très étendue dans les différents niveaux d'études du système scolaire. En 2010-2011, 17.9% des élèves de l'école fondamentale, 18.6% des élèves de l'enseignement secondaire général et 63.5% des

élèves de l'enseignement secondaire étaient plus âgés que l'âge théorique de leur niveau d'études. Des comparaisons internationales portant sur les performances des élèves de 15 ans révèlent des inégalités préoccupantes : une proportion d'élèves supérieure à la moyenne obtient des résultats faibles ; une forte influence des facteurs socio-économiques sur les performances des élèves et des différences de performances entre les lycées ; des chances de réussite défavorables pour les élèves issus de l'immigration, en particulier des différences de performances avérées pour certains groupes ethniques. Des statistiques nationales montrent que les élèves concernés par un arrière-fond migratoire sont le plus souvent orientés vers l'enseignement secondaire technique.

---

### *L'introduction de l'approche par compétences, une nouvelle structure organisationnelle et l'emphase sur l'évaluation des élèves*

---

En 2009-2010, les neuf premières années de scolarité ont été réorganisées en quatre cycles pédagogiques regroupant l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire en « enseignement fondamental ». Pour chaque cycle est défini un ensemble de *socles de compétences* que les élèves doivent avoir atteint au plus tard à la fin du cycle pour accéder au cycle pédagogique supérieur. Les élèves qui n'ont pas atteint les objectifs d'apprentissage requis à la fin du cycle peuvent prolonger le cycle d'une troisième année (cycle rallongé). L'approche par compétences a été introduite en français, en allemand et en mathématiques dans le cycle inférieur de l'enseignement secondaire ; une discussion est en cours avec les différents partenaires pour l'étendre à l'ensemble de l'enseignement secondaire. De plus, de nouvelles initiatives en matière d'évaluation des élèves ont été introduites comme par exemple : l'obligation pour les enseignants de l'école fondamentale de documenter les progrès des élèves ; de nouvelles épreuves standardisées pour mesurer l'atteinte des socles de compétences en mathématiques, français et allemand pour l'enseignement fondamental (début de cycle 3) et au cycle inférieur de l'enseignement secondaire (5<sup>ème</sup> ES et 9<sup>ème</sup> EST) ; une épreuve nationale commune à tous les élèves en fin de cycle 4 à l'école fondamentale (*épreuves standardisées*). Le MENFP recueille également les acquis des élèves à des épreuves non-standardisées (*épreuves communes*). Ces épreuves sont élaborées par les enseignants et concernent les élèves du cycle inférieur de l'enseignement secondaire. De même, le MENFP invite les écoles fondamentales à réaliser elles-mêmes leur évaluation à travers notamment l'obligation de réaliser un plan de réussite scolaire et leur apporte un soutien national pour renforcer leurs capacités et leurs ressources. En parallèle, le MENFP a commandité et évalue quelques projets pilotes dans différentes écoles afin d'encourager les approches innovantes en matière d'enseignement et d'apprentissage.

### **Forces et défis**

---

#### *La politique d'évaluation vise à améliorer la qualité, mais le cadre d'analyse et d'évaluation n'est pas encore complet et cohérent*

---

Une des récentes priorités de la politique éducative a été de renforcer et de rendre plus cohérent le rôle de l'évaluation dans l'amélioration de la qualité scolaire au Luxembourg. Cette volonté a conduit à l'élaboration d'instruments d'évaluation portant sur les acquis et les progrès des élèves au niveau de la classe, de l'école et au niveau des stratégies politiques prises au sein du MENFP. Cependant, de nombreuses activités d'évaluation ont été développées en parallèle et ne fonctionnent pas encore très bien ensemble. Ce manque de cohérence en matière d'analyse et d'évaluation est un défi partagé par de nombreux pays de l'OCDE. Au Luxembourg, le cadre d'analyse

et d'évaluation ne comprend pas les éléments clés en ce qui concerne l'évaluation des enseignants et l'évaluation externe des écoles ; l'évaluation des directeurs de lycées et les récentes initiatives renforçant l'évaluation formative des élèves sont encore insuffisantes ; il y a un manque dans les processus permettant d'assurer la validité de l'évaluation sommative des élèves par les enseignants. L'équipe d'experts de l'OCDE a identifié une culture scolaire dans laquelle la qualité et le fonctionnement des écoles sont perçus comme essentiellement basés sur l'échange informel d'informations et d'observations et non sur des critères formels et des données issues d'évaluations. En général, il n'y a pas de conception globale et de compréhension partagée au sujet de la qualité : les *inspecteurs* de l'enseignement fondamental ne disposent pas d'un cadre d'indicateurs commun pour la qualité scolaire ; il n'y a pas de consensus parmi les professionnels sur ce que signifie un enseignement accompli ; le contingent des établissements secondaires porte sur la conformité et non la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ; la mise en place aléatoire de l'approche par compétences donne lieu à des critères et des objectifs différents dans l'auto-évaluation de l'établissement scolaire.

---

*La politique accorde un rôle clé à l'évaluation dans la poursuite de l'équité, mais l'élève n'est pas au centre du cadre d'analyse et d'évaluation proposé.*

---

En particulier, les instruments d'évaluation sont censés jouer un rôle clé pour piloter le système et mettre en évidence des raisons de l'impact considérable de l'arrière-fond migratoire des élèves sur les performances scolaires. Compte tenu d'une population d'élèves toujours plus hétérogène, il y a une réelle volonté politique de diversifier l'offre scolaire publique au Luxembourg. Le MENFP a notamment exploré de nouvelles approches pédagogiques dans le cycle inférieur de l'enseignement secondaire. Le MENFP commandite des évaluations de ces initiatives innovantes et utilise ces résultats pour poursuivre les réflexions sur les axes possibles d'innovation dans le système scolaire. Cependant, la structure sous-jacente au système scolaire du Luxembourg est rigide et rend difficile la poursuite de mesures appropriées par rapport aux résultats de l'évaluation. Le fait que le redoublement ait un impact considérable dans le système scolaire luxembourgeois montre très clairement que les élèves ne sont pas au centre du cadre d'analyse et d'évaluation. Malgré les tentatives et les récents progrès qui ont été réalisés pour résoudre ce problème structurel (notamment l'approche par compétences et l'organisation de l'école fondamentale en cycles pédagogiques), l'équipe d'experts de l'OCDE a noté que les élèves n'ont pas leur mot à dire dans leur orientation et dans leur parcours scolaire, qu'ils ont peu à dire dans leur apprentissage et que l'on prend très peu en compte les difficultés supplémentaires que joue fortement l'acquisition du luxembourgeois, de l'allemand et du français pour les élèves ayant un arrière-fond migratoire.

---

*L'accent est mis sur les résultats de l'apprentissage à travers l'introduction de l'approche par compétences dans les écoles mais la mise en œuvre n'a pas été systématique*

---

L'introduction de socles de compétences à atteindre par les élèves à différents âges peut être un outil efficace pour améliorer l'enseignement et les apprentissages des élèves. Les socles de compétences ont été introduits en 2009 dans l'enseignement secondaire pour les branches de base (langues et mathématiques), puis en 2009 dans les quatre cycles de l'école fondamentale ; d'autres socles sont en cours d'élaboration dans l'enseignement secondaire. En même temps, il y a eu une introduction progressive de l'obligation pour les enseignants de documenter les apprentissages par rapport à ces compétences. Dans les écoles fondamentales, la mise en place de ce suivi des apprentissages concerne chaque cycle et le MENFP sollicite régulièrement les



enseignants et les parents pour recueillir leurs commentaires. Alors que l'équipe d'experts de l'OCDE soutient la réforme, plusieurs aspects ne sont pas menés de façon systématique. Les entretiens qui ont été conduits lors de la visite de l'OCDE ont révélé un manque de cohérence entre les principaux acteurs conduisant à des problèmes d'ajustement : les épreuves standardisées ont été élaborées avant que les objectifs d'apprentissage des élèves soient développés et clairement définis ; le développement de l'approche par compétences a été conduit au même moment par des groupes distincts qui n'ont pas suffisamment assuré la cohérence entre les compétences des différents niveaux et groupes d'âges ; l'engagement des enseignants dans les groupes de travail pour le développement des compétences est apparu plutôt *ad hoc* ; il n'y a pas eu de coordination nationale pour vérifier la cohérence entre les épreuves communes élaborées par les enseignants et les nouveaux objectifs d'apprentissage des élèves.

---

***Le MENFP communique régulièrement avec les écoles mais il y a une confusion sur le but et les responsabilités en matière d'évaluation***

---

Durant la visite de l'OCDE, l'équipe d'experts a eu le sentiment qu'il y avait des liens étroits entre les différents acteurs et le MENFP. La taille réduite du système scolaire luxembourgeois (154 écoles fondamentales et 35 lycées) favorise une communication soutenue entre le MENFP et les écoles via les échanges formels ou informels. Cependant, malgré la volonté du MENFP de mettre l'accent sur l'amélioration des activités d'évaluation, l'équipe d'experts de l'OCDE a perçu une culture défensive parmi certains acteurs pour lesquels l'évaluation a simplement une fonction de reddition de compte. Cette perception peut être alimentée par le manque de clarté quant aux rôles et responsabilités attribuées dans les activités d'évaluation. Par exemple, au niveau national, l'ADQS au sein du MENFP joue un rôle clé dans le développement de la qualité scolaire, mais elle a lutté aussi bien pour établir sa crédibilité dans ce domaine que pour expliquer aux écoles son rôle dans le pilotage du système scolaire. Au MENFP, il est possible de clarifier les responsabilités pour le développement des activités d'évaluation et donc de poursuivre l'amélioration des épreuves standardisées. Au niveau de l'école, bien que les directeurs soient tenus d'observer et d'évaluer leurs enseignants, ils ne le font pas toujours. Cependant, cela peut être dû à la difficulté pour les directeurs d'agir sur les résultats de l'évaluation du personnel.

---

***Des bonnes initiatives pour utiliser l'évaluation des élèves pour piloter et promouvoir l'équité, mais une approche d'évaluation sommative pose des problèmes pour l'équité.***

---

Il y a une communication claire sur le fait que les nouvelles initiatives en matière d'évaluation des élèves devraient être utilisées pour suivre la progression, pour soutenir l'apprentissage et pour améliorer l'équité. En particulier, l'introduction d'un test national unique à la fin du cycle 4 de l'enseignement fondamental est une étape importante lorsqu'il s'agit de l'orientation d'un élève vers le niveau secondaire. L'engagement à faire un retour aux écoles et aux classes des résultats des épreuves nationales est également apprécié (ces retours seront largement améliorés avec la communication des résultats individuels des élèves). Cependant, les performances des élèves en français et en allemand à la fin de l'enseignement fondamental compte pour les 2/3 dans la décision pour l'orientation dans l'enseignement secondaire, ce qui a un impact disproportionné pour certains groupes d'élèves. Bien que les parents aient la possibilité de faire appel de la décision, l'orientation finale est basée sur des épreuves supplémentaires en français, mathématiques et allemand. En outre, l'équipe d'experts de l'OCDE a relevé un manque de dispositif de modération pour accompagner les

enseignants dans la correction et la notation des élèves lors d'épreuves sommatives à forts enjeux. Une notation fiable est nécessaire pour une validité et comparabilité élevées des résultats et l'absence de dispositif de modération adéquat reste un défi important pour l'équité des acquis.

---

*L'introduction de l'approche par compétences est une opportunité pour renforcer l'évaluation formative et engager les élèves dans l'auto-évaluation mais ce n'est pas encore pleinement exploité*

---

La récente introduction de l'approche par compétences a permis de mettre l'accent sur l'aspect formatif de l'évaluation, et ce, grâce aux retours réguliers qui ont été formulés en temps utile tout en fournissant les outils appropriés pour l'amélioration de l'apprentissage. En particulier, les rapports sur le *bilan intermédiaire* de l'école fondamentale ont été utilisés pour comparer à la fin de chaque trimestre les performances des élèves avec les socles de compétences à atteindre à la fin du cycle. La loi de 2009 précise que l'évaluation formative est un facteur essentiel dans la motivation de l'élève, la confiance en soi et les progrès. Durant la visite de l'OCDE, les entretiens avec les parents et les élèves indiquent un haut niveau de satisfaction en ce qui concerne l'approche par compétences. Cependant, l'analyse de l'OCDE révèle à ce stade précoce plusieurs éléments pour lesquels la fonction formative des nouvelles initiatives prévues n'est pas encore bien comprise ou mise en œuvre de manière effective. Par exemple, peu de preuves montrent l'étendue avec laquelle les résultats de l'évaluation formative des élèves sont utilisés systématiquement pour améliorer l'enseignement et les apprentissages. Par ailleurs, bien que les épreuves standardisées poursuivent un but formatif, les résultats ne sont pas disponibles immédiatement pour les enseignants et ne montrent pas les performances individuelles des élèves. L'équipe d'experts de l'OCDE n'a relevé que très peu d'éléments indiquant que les élèves fixent leurs propres objectifs d'apprentissage, mesurent leurs progrès et planifient les améliorations. Aussi, sans la communication et l'implication des élèves durant la planification, la mise en œuvre et la révision des activités d'évaluation, cela ne peut pas être intégré efficacement dans les processus quotidiens d'enseignement et d'apprentissage.

---

*Un ensemble de supports sur l'évaluation des élèves est offert dans le cadre du développement professionnel mais il manque de cohérence entre les différents types d'évaluations nationales*

---

Le MENFP reconnaît le rôle clé que le développement professionnel joue dans la mise en œuvre de la nouvelle approche par compétences pour enseigner et évaluer les compétences et fournit aux enseignants aussi bien une formation continue que des accompagnements externes. Les thèmes de cette offre de formation facultative sont souvent développés avec la collaboration des écoles et des enseignants. La demande est très importante. La visite des experts de l'OCDE met en évidence un manque de cohérence préoccupant entre les épreuves standardisées (basées sur l'approche par compétences) et les épreuves communes élaborées par les enseignants. Cette incohérence crée la confusion et l'ambiguïté sur le rôle et les objectifs complexes de ces évaluations. Durant la visite de l'OCDE, les enseignants ont indiqué que les objectifs d'apprentissage ont été définis sans prendre en compte les programmes, rendant plus difficile leur capacité à s'adapter et à modifier leurs méthodes d'enseignement. Les enseignants ne sont pas encore au clair sur les objectifs des différentes évaluations (en particulier les épreuves standardisées du cycle 3 à l'école fondamentale et celles de 5<sup>ème</sup>/9<sup>ème</sup> de l'enseignement secondaire) et sur la façon dont les résultats peuvent être utilisés pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

---

***Les réformes stimulent les échanges entre les enseignants  
mais il faut davantage de leadership pédagogique***

---

La récente introduction de l'approche par compétences pour l'évaluation des apprentissages des élèves affecte le travail en équipe mais aussi la façon dont les enseignants communiquent avec les élèves et les parents. La réorganisation de l'enseignement fondamental en cycles de 2 ans implique que les équipes pédagogiques se réunissent chaque semaine pour discuter des progrès des élèves, pour préparer les leçons et pour soutenir les élèves. Les enseignants peuvent également faire partie du comité d'école et ont donc la possibilité de partager des responsabilités dans l'organisation du travail à l'école. Le MENFP a intégré quelques enseignants dans des groupes de travail qui développent les nouvelles compétences. Des structures similaires permettant de promouvoir le travail en équipe existent dans l'enseignement secondaire, comme par exemple, un conseil pour chaque classe qui supervise l'enseignement et l'apprentissage, les progrès des élèves et la discipline, ou encore un groupe représentant tous les enseignants de l'établissement (*Conférence des Professeurs*) qui produit des recommandations pour le directeur et le MENFP. En outre, l'obligation pour les écoles d'élaborer un plan de réussite scolaire les encourage à réfléchir sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et sur la façon de les améliorer. Cependant, la direction pédagogique dans les écoles n'est pas une attente au niveau du système. Les directeurs ne sont pas contraints à suivre de formation spécifique pour être à la tête d'un établissement et développent leurs compétences sur le terrain. L'équipe d'experts de l'OCDE a eu le sentiment que les directeurs sont débordés par les tâches du lycée et n'ont donc pas, en général, le temps de s'engager activement dans l'accompagnement, le suivi et l'évaluation des enseignants. En ce qui concerne l'école fondamentale, chaque inspecteur supervise toutes les écoles de son arrondissement – dans certains cas une dizaine d'écoles – et assume plusieurs rôles, notamment le respect de l'application des règlements nationaux dans les écoles. Cela limite considérablement leur capacité à s'engager dans la direction pédagogique.

---

***Les enseignants ont la possibilité d'avoir un retour sur  
leur pratique de la part des inspecteurs et des directeurs  
mais il n'y a pas de consensus sur ce qu'est un bon  
enseignement***

---

Les enseignants ont l'opportunité d'engager des échanges professionnels avec leur inspecteur et leur directeur. Cela permet de discuter des pratiques d'enseignement, des résultats des élèves, de la mise en œuvre des réformes et ainsi de favoriser les pratiques de l'enseignant. Puisque l'inspecteur représente le MENFP en veillant à l'application de la loi et des règlements dans les écoles dont il a la responsabilité, il a à la fois une fonction de soutien et de contrôle. Il s'assure également que les enseignants aient un rendement satisfaisant et que les doléances des parents soient prises en compte. De même, les directeurs de l'enseignement secondaire devraient s'engager dans un dialogue permanent avec les enseignants, fournir un retour régulier sur l'amélioration de leur pratique, mais ils représentent aussi le MENFP dans la mesure où ils doivent s'assurer que l'établissement et les enseignants se conforment à la législation nationale. Le nouveau statut d'*instituteur-ressources*, un enseignant expérimenté travaillant étroitement avec l'inspecteur et assistant quelques écoles dans le développement de leurs activités, crée une opportunité supplémentaire pour les enseignants d'avoir un retour d'un professionnel expérimenté. Cependant, au Luxembourg, il n'y a pas de norme en matière d'enseignement ou un profil sur ce que les enseignants sont censés savoir ou être en mesure de faire. Il n'y a pas de critère de performance ou un cadre de référence sur lequel les enseignants sont évalués, ce qui fait que chaque inspecteur et directeur peut utiliser un concept différent pour la qualification de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus, il y a un manque de

dispositifs et d'instruments adoptés communément pour évaluer les performances des enseignants permettant de disposer de normes fiables, valides et justes.

---

*Une période probatoire pour les enseignants est bien en place mais il n'y a pas d'évolution de carrière pour les enseignants efficaces*

---

Une période probatoire pour les enseignants nouvellement qualifiés est bien établie. Ils doivent suivre un programme d'initiation de deux ans à l'issue duquel ils sont tenus de passer un examen permettant l'accès à un poste permanent de fonctionnaire. À juste titre, la réussite de la période probatoire est reconnue comme une étape importante dans la carrière d'un enseignant. Cependant, il n'existe pas de plan de carrière pour les enseignants en poste. Le rôle de l'inspecteur ou du directeur n'est pas considéré comme une étape clé dans la carrière enseignante et aucune autre étape n'existe. Il y a quelques rôles à responsabilités, comme coordinateur de cycle ou membre du comité dans une école fondamentale ou encore chef de département dans un lycée, mais cela n'est pas officiellement reconnu dans la carrière de l'enseignement. Cet état de fait est susceptible de nuire au lien fort qu'il peut y avoir entre l'évaluation de l'enseignant, le développement professionnel et le développement de la carrière.

---

*Les exigences et les offres pour le développement professionnel des enseignants ne sont pas nécessairement liées au développement scolaire*

---

Les enseignants sont tenus de suivre une formation continue certifiée de huit heures chaque année. Le MENFP organise les activités de développement professionnel, détermine les domaines prioritaires et (particulièrement dans l'enseignement fondamental) peut établir certaines formations de perfectionnement qui sont obligatoires pour les enseignants. L'Institut de Formation Continue du MENFP promeut, coordonne et organise les formations continues pour les enseignants ; il fournit des conseils aux écoles pour leur plan de développement scolaire ; il certifie les formations continues auxquelles les enseignants participent. Le développement professionnel des enseignants a pour but de répondre aux besoins individuels des enseignants, des écoles, des communes et du système scolaire. Cependant, l'équipe d'experts de l'OCDE a constaté que les formations continues suivies par les enseignants n'émanent pas d'une appréciation des besoins effectuée par les inspecteurs et les directeurs. Il est encore possible de renforcer le lien entre le développement professionnel et le développement de l'école puisque les formations continues sont le plus souvent un choix individuel de l'enseignant qui n'est pas toujours associé aux besoins de l'école.

---

*Une direction fortement centralisée et un soutien des écoles pour l'auto-évaluation mais les éléments du cadre d'évaluation ne sont pas alignés*

---

Le cadre pour l'évaluation des écoles au Luxembourg se développe rapidement, en particulier dans les écoles fondamentales, impulsé par une direction fortement centralisée et un accompagnement dans leur plan de réussite scolaire, ainsi que dans leur auto-évaluation. L'obligation pour les écoles de renouveler leur plan de réussite scolaire tous les quatre ans devrait permettre d'encourager des évaluations internes fréquentes et de développer les écoles. Le soutien central de l'ADQS dans ce processus de développement continu devrait permettre de créer un climat favorisant le partage entre les écoles et le développement de stratégies pour l'utilisation des résultats de l'évaluation. En particulier, des programmes de formation ciblés (comme

ceux qu'organisent le MENFP) permettent de promouvoir la capacité des enseignants à conduire ces évaluations et à agir en fonction des résultats des évaluations. En outre, des liens étroits entre le MENFP, les inspecteurs et les écoles permettent une forte collaboration et une adaptation de la politique de l'éducation nationale selon les besoins spécifiques des écoles. Cependant, l'évaluation à partir de critères, la collecte et l'analyse des informations issues des évaluations, les données elles-mêmes et l'utilisation des informations ne se réfèrent pas aux mêmes objectifs sous-jacents et ne s'inscrivent pas dans une perspective de qualité élevée de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles. Notamment, il n'y a pas de ligne directrice ou d'encouragement en direction des établissements et des enseignants pour mettre en œuvre l'approche par compétences dans leurs propres activités d'auto-évaluation. Cela conduit à des critères et des objectifs utilisés dans l'évaluation interne des écoles très différents et donc cela limite la pertinence des résultats des épreuves standardisées pour le développement scolaire. En outre, il se peut que le développement professionnel des enseignants ne soit pas cohérent avec la mise en œuvre du plan de réussite scolaire et qu'il ne corresponde pas aux besoins de formation identifiés pour l'école dans sa globalité. Ces facteurs sont liés au manque d'incitation à agir sur les résultats des évaluations et à améliorer certains points faibles, au manque de pouvoir ou d'autorité pour les écoles dans la mise en œuvre de certaines initiatives, au manque d'utilisation des données issues des évaluations et à une culture de promotion de l'évaluation intuitive et la prise de décision plutôt qu'une collecte organisée de données issues de l'évaluation et du développement scolaire.

---

*De nouvelles responsabilités pour l'auto-évaluation et le développement de l'école mais un manque d'évaluation externe*

---

Dans le cadre du plan de réussite scolaire, les écoles fondamentales ont dû revoir leur organisation interne et instaurer un comité d'école, des coordinateurs de cycles et un coordinateur pour encadrer l'équipe pédagogique. L'introduction d'un président de comité d'école précise aussi qui est responsable de l'évaluation systémique et du développement de l'école. La création de ces nouvelles structures et fonctions devrait permettre d'améliorer la coopération des enseignants et de favoriser le partage des décisions en ce qui concerne les points forts, les points à améliorer, les buts et les actions à envisager pour le développement scolaire. Les cellules de développement scolaire qui se mettent progressivement en place dans les lycées devraient contribuer aux mêmes bénéfices. Cependant, un problème important reste le manque d'évaluation externe et de critères externes définissant et contrôlant le pilotage de l'école. Formellement, les inspecteurs de l'enseignement fondamental et les directeurs de l'enseignement secondaire ont l'autorité et la fonction d'évaluer les écoles mais ils sont également responsables de la gestion et des tâches administratives. Cette double tâche d'évaluer et de gérer les écoles pose des problèmes en matière de ressources, d'objectivité et de fiabilité des évaluations « externes ». Les inspecteurs et les directeurs ne disposent pas de cadre commun de référence ni même d'un ensemble de normes pour évaluer les écoles. Le manque d'évaluation externe signifie qu'il n'y a pas de base commune pour apprécier et améliorer la qualité des écoles et pour les confronter à une perspective externe, comme des standards nationaux, des repères ou des données comparatives d'autres écoles afin qu'elles progressent. Le fait de mettre l'emphase sur (seulement) les évaluations internes des écoles à travers le plan de réussite scolaire peut pousser les écoles à opter pour des perspectives de développement de la qualité strictement locales et donc empêcher certaines écoles de tirer des enseignements utiles concernant des approches de l'évaluation et du développement scolaire des autres écoles.

---

*Un soutien politique accru pour l'évaluation du système éducatif, y compris un nouveau dispositif de pilotage, mais une insuffisante capacité d'analyse*

---

Le Luxembourg est politiquement ouvert aux regards extérieurs et adopte les principales priorités qui émergent des travaux internationaux sur le système éducatif, comme par exemple les travaux sur les items d'évaluation du développement langagier avec des pays européens partenaires et ce présent projet de l'OCDE à ce moment clé de l'introduction du dispositif de pilotage. Il y a aussi une volonté d'utiliser des résultats d'études internationales par le biais notamment de rapports, d'analyses et de suivi national après l'étude PIRLS de l'IEA en 2006. L'introduction des épreuves nationales standardisées reflète nettement la volonté de piloter le système éducatif luxembourgeois à travers l'évaluation. Il s'agit d'un apport important pour les données internationales sur la performance du système éducatif, fournissant des informations comparatives sur le développement des élèves en allemand et en français, matières qui ont une importance capitale dans le système luxembourgeois. La création de l'ADQS en 2009 a été un signal pour l'intérêt croissant du Luxembourg pour l'évaluation des performances du système éducatif. Néanmoins, la tâche prioritaire de l'ADQS semble être le soutien des écoles dans leur propre développement et contrôle de la qualité. Cette tâche importante requiert des ressources et limite son rôle dans l'analyse et l'interprétation des résultats du système dans son ensemble. En général, il semble y avoir des analyses insuffisantes sur les statistiques produites au niveau national. Les résultats sont présentés dans une série de publications différentes mais il n'y a pas de vue d'ensemble sur l'évaluation, sur les performances du système éducatif luxembourgeois et sur ses priorités majeures. Certaines publications présentant des analyses pourraient être enrichies pour favoriser leur pertinence pour la politique de développement scolaire. En outre, l'équipe d'experts de l'OCDE a eu l'impression que très peu d'analyses ont été menées à partir de la collecte des résultats des épreuves communes, comme par exemple l'analyse et la comparaison de la correction et les notation réalisées par les enseignants.

---

*Une attention croissante est donnée à la collecte de nombreuses données, mais il est nécessaire d'aligner les résultats nationaux sur les nouveaux objectifs d'apprentissage*

---

Dans le cadre des épreuves standardisées annuelles, les étudiants remplissent un questionnaire court qui inclut des questions portant sur leur motivation en matière d'apprentissage, sur les caractéristiques de leur classe et sur leur environnement scolaire d'apprentissage. Bien que la portée soit limitée, ces informations permettent d'enrichir le débat politique sur les performances des élèves en général. La collecte des résultats des épreuves communes s'ajoutant à ceux des épreuves standardisées fournissent également une vue d'ensemble plus complète des performances des élèves du cycle inférieur de l'enseignement secondaire. Le Fond National de la Recherche (FNR) soutient le développement d'une évaluation informatisée permettant la résolution de problèmes complexes ("Genetics Lab") qui pourrait voir le jour dans les prochains tests standardisés nationaux. Comme cela est demandé par la Ministre, une des attributions de l'ADQS consiste à collecter et à synthétiser les commentaires qualitatifs des écoles. Cela revêt un signal fort sur l'importance accordée aux commentaires des parties prenantes et l'analyse de tels résultats peut mener au développement et au perfectionnement des outils d'analyse et d'évaluation, comme par exemple les rapports formatifs dans l'enseignement fondamental. Le défi principal sera d'adapter la méthodologie actuelle qui est utilisée pour les rapports nationaux pour rendre compte avec précision des progrès des élèves en rapport aux objectifs d'apprentissage définis. Puisque ces derniers sont introduits progressivement dans

l'enseignement secondaire, il sera nécessaire d'adapter les rapports nationaux sur la progression des élèves et par conséquent la certification. Actuellement, la structure du système éducatif – et non les compétences des élèves – reste l'objet le plus traité dans les rapports nationaux.

## Les recommandations politiques

---

### *Établir un cadre cohérent pour l'analyse et l'évaluation avec l'élève au centre*

---

À ce stade délicat de mise en œuvre, l'équipe d'experts de l'OCDE conseille au MENFP de concevoir un plan stratégique pour compléter le cadre d'analyse et d'évaluation. Ce cadre devra contenir des attentes claires sur l'utilisation des résultats des activités d'évaluations visant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Une première étape importante dans la démarche visant à rendre le cadre plus cohérent consistera à bien aligner les éléments qui sont actuellement en place ou en cours d'introduction. En particulier, les nouveaux objectifs d'apprentissage (*socles de compétences*) devraient être au centre des activités d'analyse et d'évaluation, y compris les activités d'évaluation formative avec les élèves, les évaluations nationales, les plans de développement scolaire, le pilotage du système et sa communication au niveau national. De même, dans la poursuite du développement et de l'amélioration du cadre d'analyse et d'évaluation, l'équipe d'experts de l'OCDE recommande : d'élaborer un ensemble de standards en matière d'enseignement et surtout, de veiller à ce qu'ils correspondent aux objectifs d'apprentissage des élèves ; de développer une compréhension commune de la qualité de l'école au Luxembourg ; d'introduire un examen externe des écoles pour veiller à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et de valider les processus en place pour organiser le développement de l'évaluation des enseignants. Un cadre d'analyse et d'évaluation cohérent pourrait aussi permettre de disposer de détails plus explicites sur la façon dont les activités d'évaluation au niveau des élèves, des enseignants, de l'école et du système sont bien liés et complémentaires. Il peut s'agir de la manière dont les épreuves standardisées et communes se complètent l'une l'autre, aussi bien que les activités d'évaluation en classe définies par les enseignants pour documenter les progrès des élèves et comment les résultats issus de ces activités d'évaluation des élèves s'inscrivent dans les activités d'auto-évaluation de l'école.

---

### *Clarifier les rôles et les responsabilités dans le cadre d'analyse et d'évaluation*

---

En complétant le cadre d'analyse et d'évaluation, il est très important de clarifier les rôles des différentes parties prenantes. Cela implique un rôle plus participatif attribué aux élèves dans l'appréciation de leurs propres progrès et une responsabilité plus accrue pour les enseignants afin d'assurer un retour formatif régulier aux élèves et à leurs parents sur les progrès des élèves. En outre, il est fortement recommandé au MENFP de reconnaître le rôle important que joue le leadership pédagogique dans l'utilisation effective des résultats des évaluations pour l'amélioration des apprentissages de l'élève. Cela nécessitera une sérieuse réflexion et une clarification du rôle de leader pédagogique qu'ont les directeurs et leurs équipes dans les établissements secondaires. En outre, l'OCDE recommande la création d'un dispositif d'évaluation externe de l'école, ce qui pourrait renforcer considérablement les responsabilités pédagogiques des inspecteurs. Enfin, dans le MENFP, il serait utile de clarifier les différentes responsabilités et d'assurer une meilleure cohérence entre le

développement des politiques d'évaluation et les outils pour les écoles. Cette planification devra accorder une attention particulière aux capacités des ressources en place et évaluer la nécessité de construire et de développer l'évaluation des compétences lorsque c'est nécessaire.

---

*Mettre l'accent sur l'équité dans le cadre d'analyse et d'évaluation et apprécier la mise en œuvre de l'approche par compétences*

---

Si la nécessité de veiller à l'équité est l'un des objectifs sous-jacents à la conceptualisation d'un cadre d'analyse et d'évaluation au Luxembourg, l'équipe d'experts de l'OCDE estime qu'il est nécessaire d'accentuer le poids de l'équité dans ce cadre. En particulier, l'équipe de l'OCDE recommande un examen approfondi des dispositifs en place pour l'orientation des élèves de 11 ans dans différents ordres d'enseignement du secondaire. Les données nationales et internationales démontrent clairement que les dispositifs actuels ont un impact disproportionné sur certains groupes d'élèves. L'approche innovante de pilotage adoptée par le MENFP peut également être utile dans l'analyse des avantages de compléter l'enseignement de la langue luxembourgeoise en cycle 1 par l'allemand et le français pour certains enfants. Le MENFP pourrait encore faire un meilleur usage des résultats des épreuves nationales (communes et standardisées) pour optimiser la correction des épreuves à forts enjeux. Enfin, la révision de l'approche par compétences permettrait d'examiner comment les socles de compétences pourraient être harmonisés plus efficacement entre les filières générales et techniques de l'enseignement secondaire. À l'heure actuelle, le risque est que les socles suivent la structure existante du système scolaire et que l'on manque l'occasion de promouvoir une plus grande flexibilité pour le passage des élèves d'une filière à l'autre. Dans le cadre de ce processus, il sera important de réexaminer les constats des différentes parties prenantes (élèves, enseignants et parents notamment). Dans le but d'affiner les socles de compétences, l'équipe d'experts de l'OCDE recommande une approche plus formelle et systématique pour les développer et les mettre en œuvre. Pour garantir une meilleure participation des enseignants, il serait important de s'assurer que les enseignants considèrent qu'ils sont de réels partenaires dans ce processus. Cela signifie qu'ils aient une voix représentative et qu'ils travaillent activement à l'élaboration d'objectifs d'apprentissage des élèves et des outils d'évaluation s'y référant.

---

*Renforcer les capacités d'analyse et d'évaluation dans le système scolaire*

---

Le développement d'un cadre d'analyse et d'évaluation cohérent et effectif nécessite un investissement considérable dans le développement de capacités à évaluer aux niveaux de la classe, de l'école et du système. Des nouvelles initiatives en matière d'évaluation des élèves et d'auto-évaluation de l'école ont généré la production de nombreuses informations pour les enseignants, les parents et les écoles. Cependant, la production d'informations et de résultats n'est pas utile si ces derniers ne sont pas analysés, interprétés et utilisés pour l'amélioration du contexte d'apprentissage des élèves. Il est donc extrêmement important d'accorder une attention continue et adéquate à la formation des enseignants, aux directeurs et aux inspecteurs sur la façon de travailler efficacement sur l'utilisation des résultats des évaluations. Dans ce contexte, l'équipe d'experts de l'OCDE relève positivement la priorité accordée au renforcement des capacités de l'école pour développer leur plan de développement et l'auto-évaluation. Le soutien offert par l'ADQS devrait avoir un impact positif sur la mise en œuvre obligatoire d'auto-évaluation dans les écoles. En outre, la mise en œuvre de nouvelles structures pour le développement scolaire doit être suivie afin de déterminer le type de formation et de soutien dont les écoles ont besoin. Cela sera un



bon investissement pour renforcer la capacité d'évaluation interne au sein des écoles sur une base plus durable. Enfin, l'équipe d'experts de l'OCDE a recommandé que le MENFP envisage la création d'un dispositif d'évaluation externe des écoles. Dans tous les cas, il est clair que les responsabilités actuelles qui relèvent de l'ADQS doivent être soit redistribuées au sein du MENFP soit l'ADQS se voit disposer de plus de moyens. La mise en œuvre du cadre d'analyse et d'évaluation est à un stade critique et la priorité de poursuivre le renforcement des moyens des écoles au niveau national est d'autant plus important pour assurer que les résultats des évaluations permettent d'améliorer les apprentissages des élèves.

---

***Établir un cadre cohérent pour l'évaluation des élèves et renforcer la coordination des épreuves nationales***

---

Pour améliorer la compréhension et l'acceptation des différentes parties prenantes au sujet des différentes initiatives portant sur l'évaluation des élèves, l'équipe d'experts de l'OCDE recommande d'établir un cadre cohérent pour les évaluations actuelles des élèves qui précise : la façon dont les différentes initiatives en matière d'évaluation sont liées ; la justification, les objectifs généraux et le but à atteindre pour chaque évaluation ; la méthodologie technique de chaque évaluation ; le dispositif de retour des résultats et l'utilisation visée des résultats pour chaque évaluation. Une priorité serait de fournir une documentation publique sur les méthodologies appliquées pour les principales épreuves des élèves. Une explication et une clarification approfondies des objectifs de chaque type d'évaluation et des conclusions qui peuvent être tirées des résultats de ces évaluations aideront toutes les parties prenantes à comprendre et à travailler avec celles-ci de manière constructive. En outre, il est possible de continuer à renforcer la coordination de l'élaboration des épreuves nationales. Cela signifie qu'il y ait une coordination de toutes les activités d'évaluation, surtout en ce qui concerne leur orientation générale, le contenu de l'évaluation et les méthodes de retour des résultats les plus appropriées. Il est également important d'assurer la participation systématique d'un groupe de parties prenantes qui soit équilibré et représentatif pour l'élaboration des évaluations et qui permette d'éviter une démarche qui peut être perçue comme ad hoc. Il peut s'agir de créer un organe indépendant qui soit mandaté pour donner des conseils sur l'élaboration de tests stratégiques.

---

***Améliorer la capacité des enseignants à utiliser efficacement les résultats des évaluations des élèves afin d'améliorer leurs apprentissages***

---

L'équipe d'expert de l'OCDE salue les efforts déployés pour mettre en œuvre l'approche par compétences. Documenter les progrès et la réussite individuels des élèves tout en les associant à un plan visant à atteindre des objectifs bien établis fournit un cadre pour les enseignants et facilite l'adaptation de leur enseignement aux besoins individuels des élèves. Au-delà d'encourager l'utilisation des résultats des évaluations des élèves par les enseignants, l'équipe d'experts de l'OCDE recommande une approche en deux volets. Tout d'abord, il est encore possible d'effectuer un retour des épreuves standardisées aux enseignants plus satisfaisant notamment en fournissant les résultats individuels des élèves, mais en proposant également aux enseignants des logiciels d'analyses qu'ils peuvent utiliser pour comparer les résultats de groupes particuliers d'élèves avec le niveau national et avec les moyennes de l'école ou de la classe. Deuxièmement, il est possible d'offrir aux enseignants des formations de perfectionnement professionnel ciblées portant sur la façon d'intégrer l'évaluation dans leur enseignement dans le cadre de l'approche par compétences. Il peut s'agir de la façon d'utiliser les résultats des évaluations nationales, comment les communiquer aux élèves et par conséquent, comment les adapter à leurs méthodes d'enseignement. Il

faudrait également promouvoir l'utilisation d'outils d'évaluation fournis au niveau national et, surtout, aider à stimuler l'évaluation formative à travers le système. L'ADQS a l'intention de soutenir les écoles dans l'interprétation et l'utilisation des résultats des épreuves nationales en 2012, ce qui devrait mieux cibler l'accompagnement des enseignants et ne se limiterait plus seulement à l'interprétation des résultats au niveau de l'école.

---

*Donner la priorité à des stratégies permettant de relever le défi de l'équité dans les évaluations des élèves qui ont des enjeux importants*

---

Un défi majeur pour l'équité est de favoriser l'accès à l'enseignement secondaire pour les élèves qui ne peuvent pas maîtriser le français ou l'allemand à l'école fondamentale. Dans ce contexte, l'équipe d'experts de l'OCDE recommande une révision de la procédure d'orientation à la fin de l'enseignement fondamental. Une réflexion sérieuse est nécessaire pour identifier des stratégies visant à réduire l'influence des compétences des élèves en français et en allemand pour les évaluations qui ont des enjeux importants. Les évaluations formatives, le retour continu des résultats et la possibilité de procéder à des auto-évaluations jouent un rôle important dans l'apprentissage de la seconde langue car les élèves ont besoin d'être informés de leurs progrès – en particulier en français et en allemand – afin d'avoir le contrôle sur leur propre apprentissage. En outre, l'équipe d'experts de l'OCDE souligne la nécessité de développer des procédures permettant d'améliorer la cohérence de l'orientation dans les évaluations des élèves, en particulier lorsque celles-ci ont des enjeux importants pour les élèves. L'utilisation de grilles de notation détaillées au niveau secondaire et l'implication des enseignants dans le développement des barèmes pour les évaluations nationales doivent être complétées par la possibilité de développement professionnel, plus important encore, la collaboration systématique des enseignants dans la correction et notation des évaluations des élèves. Enfin, il est important d'assurer et de documenter soigneusement les adaptations nécessaires des épreuves standardisées pour les élèves ayant des besoins spécifiques. Les adaptations apportées au matériel d'évaluation ne sont pas évidentes et peuvent avoir un effet sur la comparabilité des résultats de la population d'élèves, mais elles peuvent être nécessaires pour obtenir des informations fiables et valides pour les élèves.

---

*Élaborer des standards d'enseignement alignés sur les objectifs d'apprentissage des élèves et les utiliser comme base pour une évolution de carrière*

---

Un cadre national de la qualité de l'enseignement est essentiel pour l'évaluation des enseignants. L'élaboration d'un profil de compétences pour les enseignants devrait être fondée sur des objectifs d'apprentissage des élèves au niveau national et pourrait bénéficier de l'expertise acquise dans l'élaboration des objectifs d'apprentissage et les descriptions des compétences s'y référant pour les élèves. En reconnaissant la diversité des tâches et des responsabilités dans l'école d'aujourd'hui et l'expertise pédagogique développée pendant le travail, les normes d'enseignement doivent exprimer différents niveaux de performance tels qu'un enseignant compétent, un enseignant établi, et un enseignant accompli/expert. Ces normes d'enseignement doivent refléter la spécificité et la complexité de ce que les enseignants efficaces sont censés connaître et être en mesure de faire ; elles doivent être fondées sur la recherche et se référer à l'appartenance et à la responsabilité de la profession enseignante. Ces normes d'enseignement formeraient la base d'une évolution de carrière indiquant le niveau d'expertise nécessaire pour les différentes étapes clés. Chaque étape serait associée à des rôles et des responsabilités distincts dans les écoles et l'accès à chaque étape pourrait être associé à des processus formels d'évaluation par le biais d'un système de

certification des enseignants. Le processus de certification peut être un processus réalisé essentiellement dans le milieu scolaire et dirigé par le supérieur hiérarchique de l'enseignant (inspecteur ou directeur), mais il devrait inclure un élément d'externalité comme un évaluateur accrédité externe, généralement un enseignant d'une autre école ayant une expertise dans le même domaine que l'enseignant à évaluer. Ce dernier garantirait l'équité des évaluations à travers les écoles. L'achèvement de la période d'essai pourrait correspondre à l'accès à la première étape dans la carrière d'un «enseignant compétent».

---

***Renforcer le leadership des inspecteurs et des directeurs et renforcer l'accent sur le développement des compétences professionnelles***

---

L'évaluation des enseignants ne conduira pas à relever le niveau éducatif si les inspecteurs et les directeurs n'assument pas la responsabilité directe d'exercer un leadership pédagogique et la responsabilité directe de la qualité de l'enseignement dans leurs écoles. Par conséquent, le recrutement, la préparation initiale, le développement des compétences professionnelles et l'évaluation des chefs d'établissement sont d'une importance capitale. Cela renforce la nécessité de repenser le leadership de l'école dans l'enseignement fondamental afin que chaque école puisse bénéficier d'une équipe de direction désignée. De même, le concept de leadership partagé doit être plus solidement ancré dans les écoles pour soutenir les responsables actuels et leur permettre de se concentrer sur leur rôle pédagogique. En particulier, les adjoints, les chefs de département, les coordinateurs de cycle et les enseignants d'expérience devraient être des responsables pédagogiques et avoir un rôle modèle dans leur propre légitimité. Une priorité est de fournir une formation adéquate aux chefs d'établissement sur l'évaluation des enseignants, par exemple la réalisation d'échanges structurés avec les enseignants, l'établissement d'objectifs, l'association des objectifs scolaires aux plans de développement personnel, l'utilisation des critères de qualité de l'enseignement, ou encore le développement d'instruments et de stratégies visant à utiliser les résultats d'évaluations. Il est également important de renforcer l'accent mis sur l'évaluation des enseignants à des fins d'amélioration (par exemple l'évaluation des compétences professionnelles). Ce serait totalement interne à l'école, basé sur les normes nationales d'enseignement et des critères spécifiques à l'école ainsi que des objectifs de développement ; le principal résultat serait un retour sur les performances de l'enseignement et la contribution globale dans le développement de l'école, et cela conduirait donc à un plan de perfectionnement professionnel. Il peut s'appuyer sur les meilleures pratiques identifiées dans les échanges actuels entre les enseignants et les inspecteurs ou les directeurs, mais ils devraient être plus formalisés. Encore une fois, le leadership partagé est essentiel dans le renforcement des capacités en ce qui concerne les méthodes d'évaluation au niveau de l'école, en particulier, le soutien de l'instituteur-ressources qui pourrait jouer un rôle clé. En outre, l'idée d'introduire un élément extérieur à l'évaluation des écoles doit comprendre un audit des processus en place afin d'organiser l'évaluation des compétences professionnelles, dont la responsabilité revient à l'inspecteur ou au directeur si nécessaire.

---

***Mettre en place un dispositif d'évaluation externe de l'école***

---

L'introduction d'un dispositif d'évaluation externe à l'école pourrait à la fois soutenir et renforcer l'évaluation interne et la planification du développement scolaire (tant dans les écoles fondamentales que dans les établissements secondaires), et pourrait confronter les écoles avec un point de vue externe et commun et leur fournir des informations sur leur qualité. Les évaluations externes des écoles peuvent apporter une analyse plus profonde et plus riche que les évaluations internes en fournissant des

observations utiles et des témoignages d'autres écoles, en mettant à l'épreuve le plan de développement scolaire et les critères de l'auto-évaluation, et en évaluant la capacité de l'école à s'auto-évaluer. Les évaluateurs externes ne devraient pas être impliqués dans la gestion de l'école et dans les tâches de coordination afin d'assurer des évaluations objectives et fiables, comme par exemple, ils pourraient faire partie du MENFP ou d'une nouvelle agence indépendante d'évaluation externe. Ainsi, le rôle des inspecteurs dans les écoles fondamentales et des directeurs dans les établissements secondaires doit être redéfini pour se concentrer entièrement sur la gestion, la coordination et le leadership pédagogique des écoles. De même, des exigences professionnelles claires pour mener l'évaluation des enseignants et pour développer une expertise d'évaluation, ainsi que des lignes directrices et des cadres d'auto-évaluation permettraient de renforcer le dispositif d'évaluation interne.

---

*Améliorer la correspondance entre les plans de développement de l'école et les priorités nationales et introduire des mesures incitatives pour l'amélioration de l'école*

---

Au Luxembourg, le défi le plus important consiste à aligner les objectifs nationaux en matière de développement des écoles, l'approche par compétences, les objectifs internes à l'école et les critères d'évaluation du plan de développement de l'école. Un tel alignement permettra aux écoles d'utiliser les résultats des élèves aux épreuves standardisées nationales pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans leur école. L'alignement peut être amélioré en : assurant le retour complet aux écoles et en temps utile des résultats des élèves aux épreuves standardisées, introduisant des exigences de retours des écoles, par exemple, l'ajout d'une section de leur plan de développement scolaire dans lequel ils décrivent comment ils vont mettre en œuvre les réformes nationales comme l'approche par compétences, comment ils vont faire correspondre leurs programmes et l'enseignement et comment ils vont évaluer leur mise en œuvre. Ces exigences de retours permettront d'une part de favoriser la prise de conscience des réformes nationales et des objectifs d'apprentissage des élèves dans les écoles et feront pression sur les écoles pour l'élaboration de stratégies et pour faire preuve de transparence sur la façon de les mettre en œuvre. D'autre part, les exigences de retours des écoles sont une occasion pour le MENFP de surveiller la mise en œuvre structurée des objectifs d'apprentissage des élèves (plutôt que par des communications informelles avec les inspecteurs) et d'apporter des modifications si nécessaire. Des potentiels évaluateurs externes peuvent également utiliser ces retours pour évaluer les écoles. Les mesures incitatives sont des composantes essentielles des systèmes d'évaluation car elles imposent des enjeux aux écoles pour répondre à certains critères d'évaluation et pour mettre en œuvre des actions d'amélioration nécessaires. Au Luxembourg, les rétributions et les sanctions liées à (l'amélioration de) l'enseignement et l'apprentissage des élèves devraient viser les enseignants, alors que les directeurs et les inspecteurs doivent être rétribués ou sanctionnés pour améliorer les conditions au niveau de l'école telle que la création d'un curriculum cohérent pour tout l'établissement. Les récompenses peuvent par exemple inclure des bonus financiers pour des performances élevées ou fondées sur le salaire au mérite. D'autres sanctions peuvent inclure un contrôle externe accru et un suivi des écoles ainsi que des interventions externes ciblées.

---

*Concevoir un cadre d'analyse pour l'évaluation du système éducatif, valider et développer davantage le pilotage du système si nécessaire*

---

L'équipe d'experts de l'OCDE préconise l'élaboration d'un système de monitoring au Luxembourg. En tant qu'élément clé dans ce système, les épreuves standardisées

doivent être évaluées pour s'assurer qu'elles offrent : des mesures valides face aux domaines de compétences définis ; une grande fiabilité des résultats pour des comparaisons dans tout le système ; un contenu de base stable pour permettre la comparabilité des résultats au fil des années. Il devrait également y avoir une documentation claire et une compréhension de la pertinence de ces épreuves pour les élèves ayant des besoins différents en matière de développement. En outre, il est essentiel que le MENFP établisse un cadre global d'analyse pour l'évaluation du système éducatif. Actuellement, les informations sont recueillies et analysées pour un domaine particulier (généralement par thème) et ne permettent pas une compréhension des priorités politiques relatives à tout le système. Sur la base du programme gouvernemental de cinq années et les nouveaux objectifs d'apprentissage basés sur les compétences, le MENFP devrait clarifier les objectifs clés et définir des buts ou des cibles spécifiques pour le système scolaire (à la fois pour la qualité et l'équité) ; fournir systématiquement des fiches sur les mesures disponibles comprenant des notes techniques sur la validité et/ou sur les limites d'interprétation ; identifier les principales lacunes dans la disponibilité des données et les limites des mesures existantes ; élaborer un plan stratégique pour étendre le système de pilotage si nécessaire. Cela peut impliquer la collecte des commentaires des élèves, des enseignants et des parents sur les différents aspects de la réforme et de l'administration régulière d'épreuves sur un ensemble plus large de résultats d'apprentissage des élèves.

---

*Renforcer les capacités d'analyse et améliorer le retour des informations au niveau du système pour montrer les progrès par rapport aux objectifs d'apprentissage*

---

La création de l'ADQS représente un engagement politique en ce qui concerne l'importance de l'évaluation du système d'éducation au Luxembourg. Pour établir la crédibilité du système de monitoring, une priorité clé est de continuer à renforcer les capacités d'analyse au niveau national. Le MENFP doit assurer des compétences statistiques, d'analyses et de recherches suffisantes pour exploiter pleinement les informations existantes sur le système d'éducation pour l'élaboration de politiques de développement. L'analyse adéquate, l'interprétation et la présentation des principaux résultats d'une manière qui les rend accessibles à toutes les parties prenantes appuiera l'évaluation du système éducatif et permettra de promouvoir la discussion des résultats dans tout le système. La publication d'un rapport global et régulier sur l'état du système éducatif est fortement recommandée. Le retour d'informations clair et complet dans les publications au niveau du système par rapport aux objectifs nationaux d'apprentissage des élèves va jouer un rôle essentiel dans la promotion de l'acceptation et la mise en œuvre des nouveaux objectifs d'apprentissage dans les écoles au Luxembourg. En particulier, la communication des résultats des épreuves nationales standardisées devrait montrer le chemin à suivre, par exemple, par la communication de la proportion globale d'élèves ayant atteint un certain niveau de performance : le socle atteint sous réserve, le socle atteint, le niveau avancé, le niveau d'excellence. En outre, il est possible d'encourager activement les échanges entre les parties prenantes au sujet des principaux résultats des évaluations nationales standardisées et communes. Ce serait l'occasion de promouvoir une meilleure compréhension des objectifs d'apprentissage et des retours d'informations en temps utile au MENFP et aux concepteurs des épreuves.

