



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

Procès-verbal de la réunion du 24 janvier 2013

Ordre du jour :

1. 6496 Projet de loi
 1. portant approbation de l'Accord signé à Luxembourg le 21 mars 2012 entre le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg et le Gouvernement de la Sarre modifiant l'article 3 de l'Accord entre le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg et le Gouvernement de la Sarre concernant la création d'un établissement d'enseignement secondaire germano-luxembourgeois, signé à Perl, le 4 décembre 2006 et
 2. autorisant le Gouvernement à procéder aux engagements à titre permanent pour les besoins spécifiques du Service de psychologie et d'orientation scolaires au sein du « Deutsch-Luxemburgisches Schengen-Lyzeum Perl »
 - Rapporteur : Monsieur Ben Fayot
 - Présentation et adoption d'un projet de rapport
2. Présentation du premier bilan de la réforme de l'Ecole fondamentale
3. Divers

*

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

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

M. Michel Lanners, M. Guy Strauss, du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

M. Siggie Koenig, ancien administrateur général du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

M. Andreas Hadjar, M. Thomas Lenz, M. Daniel Tröhler, M. Peter Voss, de l'Université du Luxembourg

Mme Christiane Huberty, de l'Administration parlementaire

*

Présidence : M. Ben Fayot, Président de la Commission

*

1. 6496 Projet de loi

1. portant approbation de l'Accord signé à Luxembourg le 21 mars 2012 entre le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg et le Gouvernement de la Sarre modifiant l'article 3 de l'Accord entre le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg et le Gouvernement de la Sarre concernant la création d'un établissement d'enseignement secondaire germano-luxembourgeois, signé à Perl, le 4 décembre 2006 et
2. autorisant le Gouvernement à procéder aux engagements à titre permanent pour les besoins spécifiques du Service de psychologie et d'orientation scolaires au sein du « Deutsch-Luxemburgisches Schengen-Lyzeum Perl »
- Présentation et adoption d'un projet de rapport

M. le Président-Rapporteur présente succinctement son projet de rapport tel qu'il a été diffusé par courrier électronique le 17 janvier 2013.

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

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

2. Présentation du premier bilan de la réforme de l'Ecole fondamentale

Rappelons, en introduction, que la réforme de l'enseignement fondamental est entrée en vigueur à la rentrée 2009-2010. Elle a profondément changé le fonctionnement des écoles, aussi bien du point de vue pédagogique qu'organisationnel.

Le programme gouvernemental 2009-2014 prévoit qu'un premier bilan de la réforme sera dressé après trois ans. Il s'agit d'analyser le déroulement de la mise en œuvre de la réforme et de recueillir des informations fiables sur les expériences vécues.

A préciser que le présent bilan ne constitue pas une évaluation de la réforme elle-même. De fait, une réforme d'une telle envergure ne peut produire des effets mesurables après trois ans de mise en œuvre. Le bilan ne mesure donc pas l'impact de la réforme sur la qualité des apprentissages et les performances scolaires.

La réalisation du bilan a été confiée à l'unité de recherche *Languages, Culture, Media and Identities* (LCMI) de l'Université du Luxembourg et à M. Siggy Koenig, ancien administrateur général du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle (ci-après : MENFP), étant entendu que le ministère précité n'est pas intervenu dans les analyses.

Outre le dossier de presse du MENFP (cf. annexe 1) et les versions imprimées des trois présentations faites au cours de la séance (cf. annexes 2 à 4), les membres de la Commission se voient mettre à disposition le *Rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale* établi par des chercheurs de l'unité de recherche susmentionnée de

l'Université du Luxembourg, ainsi que le *Rapport sur le premier bilan* élaboré par M. Siggy Koenig.

- **Présentation du *Rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale* élaboré par l'Université du Luxembourg**

A l'aide d'un document *PowerPoint*, M. le Professeur Daniel Tröhler présente les points saillants du rapport sous rubrique.

Cette présentation s'articule autour des axes suivants :

- Précisions d'ordre méthodologique (p. 4-5)
Notons que l'équipe de recherche a combiné une approche quantitative (enquête par questionnaire) et une approche qualitative (entretiens). Tandis que l'enquête par questionnaire a fourni une vision d'ensemble, les entretiens ont permis d'étudier certains points de manière plus approfondie.
- Analyse de différents aspects des cinq volets de la réforme (p. 6-31)
Les cinq volets examinés sont les suivants :
 - l'organisation structurelle (p. 9-14) ;
 - l'organisation pédagogique (p. 16-19) ;
 - les mesures d'aide, d'appui et d'assistance (p. 21-23) ;
 - le partenariat avec l'école (p. 25-27) ;
 - le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école (p. 29-31).
- Emission de trois recommandations (p. 35-37), précédée de trois remarques préliminaires (p. 32-34)
Les trois recommandations émises par les experts de l'Université du Luxembourg sont les suivantes :
 - analyser l'opportunité de mettre en place des directions professionnelles pour faciliter le travail des comités d'école et pour promouvoir l'autonomie scolaire (p. 35) ;
 - réduire la bureaucratie centralisée, afin que les écoles aient plus de pouvoir de décision et de liberté d'organisation (p. 36) ;
 - réexaminer les bilans intermédiaires et définir plus clairement le concept des compétences (p. 37).

De façon synthétique, l'on peut retenir que le rapport d'expertise montre que la grande majorité des mesures de réforme sont approuvées dans leurs grandes lignes, mais pas dans leur intégralité (cf. p. 7). C'est surtout la mise en pratique qui pose problème. Selon les auteurs du rapport, il est probable que bon nombre de ces questions se clarifieront au fil du temps, suite à l'instauration de nouvelles routines et procédures de travail, ou qu'elles perdront tout au moins de leur acuité.

Pour de plus amples renseignements, il est renvoyé au rapport sous rubrique¹, à la présentation reprise à l'annexe 2, ainsi qu'au chapitre correspondant du dossier de presse (p. 4-9).

- **Présentation du rapport de M. Siggy Koenig**

¹ Ce rapport peut être téléchargé à l'adresse suivante :
http://www.men.public.lu/actualites/2013/01/130124_bilan_reforme_ef/bilan_reforme_ef_rapport_unilu.PDF

A l'aide d'un document *PowerPoint*, M. Siggy Koenig présente les points saillants de son rapport.

Cette présentation s'articule autour des axes suivants :

- Enumération des thèmes et des objectifs du rapport (p. 2-4)
- Précisions d'ordre méthodologique (p. 5)
Notons qu'il s'agit d'un rapport qualitatif qui propose une rétrospective et une réflexion sur la dimension et la portée des changements dont la mise en place est toujours en cours.
A cet effet, l'auteur a réalisé des synthèses des publications diffusées par le MENFP dans le contexte de la réforme, ainsi que de rapports de réunions, d'enquêtes et de prises de position de syndicats et d'associations. Il a en outre mené des entretiens avec des acteurs concernés. A préciser que, hormis les interviews avec les syndicats, les affirmations émises dans le cadre de ces entretiens ne sauraient être représentatives.
- Présentation du contexte de la mise en œuvre de la réforme et esquisse d'un bilan global (p. 6-8)
- Bilan synthétique et observations concernant les aspects suivants de la réforme :
 - o la reprise du personnel des écoles par l'Etat (p. 9) ;
 - o la carrière des instituteurs (p. 10) ;
 - o la structuration en cycles et la progression des élèves (p. 11) ;
 - o les équipes multiprofessionnelles (p. 12) ;
 - o le comité et le président d'école (p. 13) ;
 - o la représentation des parents d'élèves (p. 14) ;
 - o la différenciation (p. 15) ;
 - o l'attitude des différents acteurs concernés (inspecteurs, instituteurs-ressources, élèves, parents, enseignants) (p. 16-21).

Pour de plus amples renseignements, il est renvoyé au rapport sous rubrique², à la présentation reprise à l'annexe 3, ainsi qu'au chapitre correspondant du dossier de presse (p. 10-16).

- **Echange de vues**

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

- Suite à des questionnements afférents, les chercheurs de l'Université du Luxembourg exposent que le taux de participation respectif des parents d'élèves et des enseignants ne remet guère en cause le caractère scientifique et représentatif de l'enquête menée par l'Université.

De fait, s'élevant à 29,5%, le taux de participation des parents peut être considéré comme tout à fait convenable dans le cadre d'une enquête de ce genre. S'il est vrai que le taux de retour des enseignants est moins élevé (16,6%), il ne porte néanmoins pas atteinte à la représentativité, dans la mesure où l'échantillon dont on dispose ne présente pas de grandes divergences par rapport à l'ensemble du corps enseignant. Ainsi, les enseignants qui ont

² Ce rapport peut être téléchargé à l'adresse suivante :

http://www.men.public.lu/actualites/2013/01/130124_bilan_reforme_ef/bilan_reforme_ef_rapport_siggy_koenig.pdf

participé reflètent bien la répartition générale des enseignants selon les catégories d'âge et selon les cycles dans lesquels ils enseignent. Il est vrai que la proportion d'enseignants masculins ayant participé à l'enquête est plus élevée que dans l'ensemble du corps enseignant, mais cette donnée n'entraîne pas pour autant de déformation notable au niveau de l'échantillon.

A noter dans ce contexte que les résultats de l'étude qualitative (entretiens, cf. *supra*) confirment globalement ceux de l'enquête quantitative.

Evidemment, l'on peut s'interroger sur la signification du faible taux de réponse des enseignants. S'agit-il d'un signe de rejet à l'égard de la réforme de l'enseignement fondamental ? Dans une autre optique, l'on pourrait tout aussi bien en déduire que ceux qui n'ont pas participé à l'enquête n'ont pas ressenti le besoin pressant de faire part de leurs opinions et qu'ils ne sont donc pas animés d'un mécontentement profond.

- En ce qui concerne l'attitude des personnes ayant participé aux interviews, elles ont en général apprécié d'avoir l'occasion de s'exprimer au sujet de la réforme. Les chercheurs n'ont pas pu déceler des indices de pressions collectives qui auraient été exercées sur les interviewés, et les entretiens se sont déroulés dans une atmosphère détendue et sincère.

En somme, les chercheurs de l'Université ont été vite acceptés comme acteurs indépendants. Dans le cadre d'une entrevue préalable avec des représentants d'un syndicat, ils ont tâché de souligner qu'ils ont élaboré eux-mêmes les questionnaires de l'enquête qualitative et ils se sont attachés à fournir des précisions au sujet de leur approche méthodologique.

Les chercheurs n'ont par ailleurs pas connaissance d'un éventuel appel au boycottage de l'enquête lancé par les syndicats.

- En réponse à des questionnements concernant les raisons pour lesquelles il a été choisi de faire élaborer deux rapports distincts sur la réforme de l'enseignement fondamental, il est expliqué que le rapport de l'unité de recherche LCMI de l'Université du Luxembourg émane de la nécessité évidente de faire dresser un bilan par une institution indépendante du MENFP. Il se trouve en outre qu'au cours des trois premières années de mise en œuvre de la réforme, de nombreux rapports et prises de position, provenant des différents acteurs concernés, sont parvenus au MENFP. Comme il a été retenu que toute cette documentation sera prise en considération dans le cadre de l'élaboration du premier bilan de la réforme, l'ancien administrateur général du MENFP, M. Siggy Koenig, qui peut se prévaloir d'une connaissance approfondie du sujet et du contexte, a été chargé de dépouiller et d'exploiter ce corpus documentaire.

Force est de constater que les auteurs respectifs des deux rapports, qui ont travaillé indépendamment l'un de l'autre, en arrivent *grosso modo* aux mêmes conclusions, conclusions qui confirment au demeurant les vues que Mme la Ministre a retenues de ses échanges continus avec les différents acteurs.

- A l'aide d'un document *PowerPoint*, Mme la Ministre présente les conclusions que tire le MENFP des deux rapports. A cet effet, il est renvoyé à la présentation reprise à l'annexe 4 du présent procès-verbal, ainsi qu'au chapitre correspondant du dossier de presse (p. 17-18).

Retenons succinctement que, selon le MENFP, il se dégage un bilan nuancé, mais prometteur des deux rapports. La nécessité de la réforme, les visées et les grandes lignes sont partagées par les acteurs, et le fondement de la réforme n'est pas remis en question (cf. p. 3 de la présentation annexée).

Pour ce qui est de la suite à accorder au premier bilan, Mme la Ministre souligne sa volonté de poursuivre et de consolider la réforme engagée, étant entendu que le MENFP se concertera avec tous les partenaires pour y apporter les ajustements qui s'imposent (p. 4).

Dans un premier temps, ces ajustements porteront notamment sur cinq champs d'action qui ont été définis comme prioritaires et qui ne nécessiteront en principe pas de modifications législatives. Il s'agit en l'occurrence des axes suivants :

- rendre plus visibles les connaissances dans le plan d'études (p. 5) ;
- simplifier les bilans intermédiaires (notons qu'à cet effet sera mis en place un groupe de travail composé de représentants des différents acteurs, auquel sera associée l'Université du Luxembourg) (p. 6) ;
- améliorer le fonctionnement des équipes multiprofessionnelles (p. 7) ;
- alléger les procédures administratives (p. 8) ;
- renforcer le lien entre les écoles et les maisons relais (p. 9).

Parallèlement, au cours des prochains mois, sera vérifiée, au niveau politique, l'opportunité de proposer également des modifications sur le plan législatif.

- Un membre met en garde devant l'intention annoncée d'associer l'Université du Luxembourg à la simplification des bilans intermédiaires. De cette façon, l'Université risque de perdre son rôle d'observateur neutre, si bien qu'il sera à l'avenir plus difficile de soumettre le travail de réforme du MENFP à une évaluation objective. L'intervenant plaide ainsi pour réaliser les travaux d'adaptation des bilans au sein du ministère même.

En réponse, les chercheurs précisent qu'ils n'ont nullement l'intention de revêtir un rôle politique et de participer au travail de l'administration ministérielle. Leur tâche consiste plutôt à contribuer à dégager, par le biais d'entretiens avec les acteurs, les principaux problèmes qui se présentent actuellement en relation avec les bilans et à proposer une analyse des problématiques ainsi relevées.

M. le Président rappelle dans ce contexte que la création de l'Université du Luxembourg en 2003 émane entre autres du besoin qui s'est fait ressentir de disposer d'une institution qui puisse alimenter les débats sociétaux en proposant des réflexions scientifiques sur des réalités et des problèmes auxquels se voit confronté le Luxembourg. Bénéficiant d'une dotation financière considérable de l'Etat, l'Université ne constitue pas un but en soi, mais elle est censée être au service du pays et de la société. En ce sens, l'accompagnement scientifique et l'évaluation du processus de réforme scolaire font donc partie intégrante des missions de l'Université.

- Ayant émis la recommandation d'analyser l'opportunité de mettre en place des directeurs d'école pour faciliter le travail des comités et pour promouvoir l'autonomie scolaire, les experts de l'Université du Luxembourg précisent que ces directeurs devraient avoir un diplôme d'enseignant et avoir suivi en outre une formation continue en administration scolaire. Ils signalent à ce sujet que l'Université offre un cursus de master dénommé « Master Management und Coaching im Bildungs- und Sozialwesen » (directeur d'études : M. le Professeur Andreas Hadjar).

A préciser que les chercheurs ne préconisent pas le modèle d'un directeur qui soit un simple exécutant des instructions du MENFP. S'ils recommandent la professionnalisation de la gestion de l'école, ce n'est donc pas pour des considérations d'ordre hiérarchique, mais plutôt au vu du phénomène de l'« intrusion du droit » dans les écoles (« Verrechtlichung der Schule »). Pour des raisons organisationnelles, il serait utile de disposer d'un professionnel qui puisse gérer tous les aspects qui y sont liés et qui requièrent de plus en plus de temps. De cette façon, les enseignants pourraient se concentrer sur leur mission principale, qui réside dans l'enseignement.

En relation avec la question de la professionnalisation de la gestion de l'école, M. Siggy Koenig fait valoir par contre que ses investigations lui ont montré que le modèle du président est tout à fait viable et qu'il fonctionne à satisfaction, quitte à ce qu'il faille encore consolider la position des présidents. Et de donner à penser que la mise en place d'un directeur ne constitue nullement une garantie du bon fonctionnement de l'école. Ainsi, il ressort d'un récent rapport de l'inspection nationale française que les directeurs d'école n'ont pratiquement pas d'autorité sur les enseignants de leur école. Selon l'orateur, le modèle du président se caractérise par une approche différente du système directorial : nommé par le ministre sur proposition du comité d'école, le président a une assise réelle dans son école et travaille de concert avec le comité.

La problématique soulevée par cette recommandation devra être analysée de plus près dans le cadre de la discussion politique.

- Interrogée sur la suite qu'elle entend accorder aux deux autres recommandations émises par les experts de l'Université du Luxembourg, Mme la Ministre souligne qu'en matière de simplification des procédures administratives, elle a déjà réagi en 2012 à la demande des enseignants et commencé à alléger la procédure d'élaboration des plans de réussite scolaire (PRS). L'Agence pour le développement de la qualité scolaire a revu les formulaires et questionnaires afférents, et le nombre d'objectifs que doit viser obligatoirement chaque PRS a été réduit de trois à un. Par ailleurs, il est prévu de ne plus faire élaborer qu'un seul plan de prise en charge pour les élèves à besoins spécifiques.

Lors des échanges à venir, le MENFP analysera en détail, avec les présidents des comités d'école et les coordinateurs de cycle, les autres besoins et possibilités de simplification des procédures.

Pour ce qui est des bilans intermédiaires, nous avons noté qu'un groupe de travail se penchera sur la question de la simplification. Quant à la recommandation des chercheurs de lier plus concrètement l'objectif de l'enseignement et la définition des compétences à la pratique scolaire, il est rappelé la volonté du MENFP de mettre en évidence, dans le plan d'études, les connaissances qui sont indispensables à l'acquisition de chaque socle de compétences.

- En ce qui concerne la nécessité de renforcer le lien entre les écoles et les maisons relais, il est précisé que le règlement grand-ducal du 16 mars 2012 portant a) exécution de l'article 16 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, relatif à l'encadrement périscolaire, b) modification du règlement grand-ducal du 17 décembre 2010 concernant l'assurance accident dans le cadre de l'enseignement précoce, préscolaire, scolaire et universitaire introduit l'obligation pour les communes de présenter chaque année, ensemble avec l'organisation scolaire, un plan d'encadrement périscolaire (PEP) qui couvre toutes les activités offertes aux enfants dans la commune : activités culturelles et sportives, activités d'apprentissage (cf. études surveillées, aide aux devoirs à domicile), restauration, accueil avant et après les heures de classe.

Comme les premiers plans d'encadrement périscolaire devront être mis en place pour la rentrée 2013-2014, il faudra vérifier par la suite l'efficacité de ce nouvel outil.

M. le Président remercie les auteurs des deux rapports de leur travail. Tout en se déclarant convaincu de la nécessité de réformes scolaires, il estime que les problèmes subsistant suite à la réforme de 2009 devront être résolus dans le cadre d'une collaboration entre les acteurs politiques et les acteurs du terrain.

3. Divers

La prochaine réunion de la Commission aura lieu le **jeudi 31 janvier 2013, à 10.30 heures**. Elle sera consacrée à un échange de vues avec des représentants de BEE SECURE (CASES Luxembourg – Cyberworld Awareness & Security Enhancement Services)³. Cet échange portera sur les activités visant à sensibiliser les jeunes à une utilisation plus sécurisée des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

³ Il a été retenu le 25 janvier que cet échange de vues aura lieu dans le cadre d'une réunion jointe avec la Commission de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, des Media, des Communications et de l'Espace.

Luxembourg, le 31 janvier 2013

La Secrétaire,
Christiane Huberty

Le Président,
Ben Fayot

Annexes :

1. Dossier de presse « Premier bilan de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental » (Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, 24 janvier 2013)
2. Présentation *PowerPoint* « Rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale – 24 janvier 2013 » (Unité de recherche *Languages, Culture, Media and Identities* de l'Université du Luxembourg)
3. Présentation *PowerPoint* « La réforme de l'école fondamentale – rapport sur le premier bilan » (M. Siggy Koenig, 24 janvier 2013)
4. Présentation *PowerPoint* « Premier bilan de la réforme de l'Ecole fondamentale : les conclusions du ministère » (Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle)



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

Dossier de presse

Premier bilan de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental

24 janvier 2013

I. LE PREMIER BILAN DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE	3
<hr/>	
II. LE RAPPORT D'EXPERTISE DE L'UNIVERSITE DU LUXEMBOURG	4
<hr/>	
II.1 LES GRANDES LIGNES DE LA REFORME APPROUVEES, LA MISE EN ŒUVRE CRITIQUEE	5
II.2 SYNTHESE DES PRINCIPAUX RESULTATS DE L'EXPERTISE	5
II.2.1 L'ORGANISATION STRUCTURELLE	5
II.2.2 L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE	6
II.2.3 LES MESURES D'AIDE, D'APPUI ET D'ASSISTANCE	7
II.2.4 LE PARTENARIAT PARENTS-ÉCOLE	7
II.2.5 LE DEVELOPPEMENT ET LA PERENNISATION DES MESURES ADOPTEES POUR L'ÉCOLE	8
II.3 CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS DE L'UNIVERSITE DU LUXEMBOURG	8
III. LE RAPPORT D'EXPERTISE DE M. SIGGY KOENIG	10
<hr/>	
III.1 OBJECTIFS ET METHODOLOGIE	10
III.2 SYNTHESE DES PRINCIPAUX CONSTATS DU RAPPORT DE BILAN	11
III.2.1 OBJECTIF 1 : REAMENAGER LES RELATIONS ENTRE L'ÉTAT ET LES COMMUNES	11
III.2.2 OBJECTIF 2 : REUNIR L'ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE ET L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS UN MEME CADRE CONCEPTUEL ET ASSOULIR LA PROGRESSION DES ELEVES	12
III.2.3 OBJECTIF 3 : VEILLER A CE QU'A LA FIN DU PARCOURS SCOLAIRE, LES ELEVES SOIENT CAPABLES DE TRANSPOSER LEURS CONNAISSANCES DANS L'ACTION	13
III.2.4 OBJECTIF 4 : DIFFERENCIER LES APPRENTISSAGES	14
III.2.5 OBJECTIF 5 : ENCOURAGER LES ECOLES A SE DEVELOPPER	14
III.2.6 OBJECTIF 6 : ÉTABLIR UN NOUVEAU PROFIL PROFESSIONNEL DES INSTITUTEURS	15
IV. AVANCER ET AJUSTER : LES CONCLUSIONS DU MINISTERE	17
<hr/>	
IV.1 DES CONSTATS COHERENTS	17
IV.2 UN BILAN NUANCE, MAIS PROMETTEUR	17
IV.3 LA SUITE : AVANCER ET AJUSTER	17
IV.3.1 SIMPLIFIER LES BILANS INTERMEDIAIRES	17
IV.3.2 RENDRE PLUS VISIBLES LES CONNAISSANCES DANS LE PLAN D'ÉTUDES	18
IV.3.3 ALLEGER LES PROCEDURES ADMINISTRATIVES	18
IV.3.4 AMELIORER LE FONCTIONNEMENT DES EQUIPES MULTIPROFESSIONNELLES	18
IV.3.5 RENFORCER LE LIEN ENTRE LES ECOLES ET LES MAISONS RELAIS	18

I. LE PREMIER BILAN DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE

La réforme de l'enseignement fondamental est entrée en vigueur à la rentrée 2009-2010. Elle a profondément changé le fonctionnement des écoles, du point de vue tant pédagogique qu'organisationnel.

Le programme gouvernemental 2009-2014 prévoit qu'un premier bilan de la réforme soit dressé après 3 ans. Le but est d'analyser la façon dont s'est passée la mise en œuvre et de recueillir des informations fiables sur les expériences vécues.

Le bilan ne constitue pas une évaluation de la réforme elle-même. Une réforme d'une telle envergure ne peut produire des effets mesurables après 3 ans de mise en œuvre. Le bilan ne mesure pas l'impact de la réforme sur la qualité des apprentissages et les performances scolaires.

Les travaux de préparation ont été coordonnés par l'Agence pour le développement de la qualité scolaire et le Service de l'enseignement fondamental du ministère. Le ministère n'est pas intervenu dans les analyses.

Les travaux ont été confiés à l'Université du Luxembourg et à M. Siggy Koenig, ancien Administrateur général du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

Les deux rapports de bilan couvrent chacun les aspects majeurs de la nouvelle École fondamentale : les changements pédagogiques, la structure organisationnelle, les mesures de soutien aux élèves, le plan de réussite scolaire, la formation continue des enseignants, etc. Ils analysent également les points de vue de l'ensemble des acteurs et partenaires scolaires : personnel enseignant et éducatif, parents, élèves, inspecteurs, équipes multi-professionnelles, instituteurs-ressources, présidents des comités d'école, communes, syndicats ...

II. LE RAPPORT D'EXPERTISE DE L'UNIVERSITE DU LUXEMBOURG

L'expertise externe a été réalisée par une équipe de l'unité de Recherche LCMI (Languages, Culture, Media an Identities) de l'Université du Luxembourg (Prof. Dr. Daniel Tröhler, Prof. Dr. Andreas Hadjar, Dr. Thomas Lenz, Dr. Peter Voss, Dipl. Soz. Ragnhild Barbu).

L'équipe de recherche a combiné une approche quantitative (enquête par questionnaire) et une approche qualitative (entretiens). Cette double méthodologie garantit des résultats pertinents : l'enquête par questionnaire a permis d'obtenir une vision d'ensemble, tandis que les entretiens ont permis d'étudier de manière plus approfondie certains points.

Enquête par questionnaire auprès des enseignants et des parents (analyse quantitative)

L'enquête par questionnaire a été réalisée auprès du personnel enseignant et des parents d'élèves. La participation s'est faite dans l'anonymat.

Le questionnaire destiné au personnel enseignant a pu être rempli en ligne en juin et juillet 2012. L'ensemble du personnel enseignant de l'École fondamentale, soit 4845 personnes (3899 instituteurs, 140 éducateurs et 806 chargés de cours) a été invité à participer à l'enquête, dans un courriel leur adressé par l'Université.

- 802 enseignants ont rempli le questionnaire en ligne, ce qui correspond à un taux de réponse de 16,6%.

Quant aux parents, un échantillon de parents de 3533 élèves de 214 classes, réparties sur 109 écoles, a été invité à participer à l'enquête. Un questionnaire-papier rédigé en 4 langues leur a été distribué dans les écoles concernées.

- Les parents de 1042 élèves ont retourné un questionnaire à l'Université, ce qui correspond à un taux de retour de 29,5%.

Le dépouillement des questionnaires a été assuré par l'Université du Luxembourg.

Entretiens avec les acteurs scolaires (analyse qualitative)

Pour analyser de plus près la perception des changements et les expériences vécues par les partenaires scolaires, l'Université a mené, entre le 5 et le 18 juillet 2012, des entretiens avec un échantillon de différents acteurs, à savoir :

- 4 présidents et 22 membres de comités d'école (de 4 écoles différentes),
- 17 inspecteurs (sur 21),
- 19 instituteurs-ressources (sur 22),
- 6 représentants de parents.

II.1 Les grandes lignes de la réforme approuvées, la mise en œuvre critiquée

La nécessité de la réforme de l'enseignement fondamental est reconnue par la quasi-totalité des acteurs scolaires. Dans l'ensemble, les objectifs de la réforme et les efforts pour remédier aux points faibles de l'ancien système d'enseignement primaire sont approuvés.

Toutefois, cette adhésion ne vaut pas pour l'ensemble des aspects analysés. Certaines mesures de réforme suscitent un grand scepticisme. Pour un grand nombre, la mise en pratique continue à poser problème : les acteurs sondés déplorent qu'elle ne soit pas cohérente, ou qu'elle aille même à l'encontre du but recherché.

II.2 Synthèse des principaux résultats de l'expertise

II.2.1 L'organisation structurelle

II.2.1.1 Le comité d'école

La mise en place des comités d'école compte parmi les mesures de réforme les plus appréciées. Tous les groupes d'acteurs (enseignants, membres des comités d'école, parents, représentants des parents d'élèves) s'en disent satisfaits. La majorité des comités comprennent entre 3 et 6 membres. Les comités s'impliquent principalement dans l'organisation scolaire et la collaboration avec les parents d'élèves ; ils n'interviennent guère dans les questions pédagogiques.

II.2.1.2 Le président du comité d'école

Le président du comité d'école assume essentiellement un rôle de porte-parole. La fonction de président est perçue différemment selon les groupes d'acteurs. Les membres des comités d'école, les parents et les représentants des parents l'approuvent et en perçoivent l'utilité. L'avis des enseignants, des inspecteurs et des instituteurs-ressources est plus mitigé. Ils jugent la charge de travail trop lourde et relèvent l'absence de pouvoir d'instruction liée à ce poste, sans pour autant souhaiter que ce pouvoir soit élargi. Les présidents eux-mêmes souhaitent bénéficier de plus de leçons de décharge pour accomplir leur mission.

II.2.1.3 L'autonomie de l'école

L'autonomie est identifiée comme l'un des concepts clés des réformes scolaires. Toutefois, pour de nombreux acteurs, elle n'est qu'un leurre et n'a aucune plus-value dans la pratique. L'obligation de dresser des rapports écrits est vécue comme un instrument de contrôle et un acte de méfiance du ministère vis-à-vis des enseignants.

II.2.1.4 Le travail en équipe pédagogique

Dans l'ensemble, l'obligation d'échanger et de collaborer au sein d'équipes pédagogiques est vue comme une opportunité. Les réunions de concertation se font majoritairement entre enseignants d'un même cycle. Les progrès et les difficultés des élèves sont les thèmes les plus fréquemment abordés lors de ces réunions. Les inspecteurs relèvent que les objectifs du travail en équipe ne sont pas clairement définis. Ils mettent également en question l'efficacité des concertations, en raison notamment du formalisme administratif y lié.

II.2.1.5 Le contingent

L'idée d'une nouvelle répartition des ressources allouées à l'École fondamentale est généralement approuvée. Toutefois le système de contingent, calculé sur la base des effectifs d'élèves et de l'indice social des communes, est très controversé. Il est jugé trop rigide. Certains redoutent des suppressions de postes.

II.2.2 **L'organisation pédagogique**

II.2.2.1 Évaluation : Bilans intermédiaires et échanges trimestriels

Les nouveaux outils d'évaluation fondés sur les socles de compétences sont très controversés. La majorité des acteurs, dont les enseignants et les inspecteurs, ne souhaitent pas revenir aux notes chiffrées de l'ancien système. Cependant, les bilans intermédiaires sont jugés trop complexes, illisibles et excessivement détaillés. Seulement 18,7% des enseignants estiment que les bilans informent les parents sur les progrès d'apprentissage de leur enfant. Pour 9,8%, les bilans intermédiaires documentent les forces et les faiblesses de l'élève. 5% affirment que les bilans aident les élèves à se fixer des objectifs.

Les enseignants mettent en question la compréhensibilité des bilans pour les parents. Cette perception n'est pas confirmée par les parents eux-mêmes : ils ont un avis plus favorable sur la lisibilité des outils. Ils apprécient notamment que les bilans leur permettent d'échanger avec l'enseignant sur les apprentissages de leur enfant.

En général, les échanges trimestriels entre l'enseignant et les parents sur les bilans intermédiaires sont appréciés, en particulier par les parents, un peu moins par les enseignants, qui les considèrent comme un défi. Pour 62,9% des enseignants, la fréquence des échanges trimestriels (3 par année scolaire) est appropriée.

II.2.2.2 Les cycles d'apprentissage et les mesures de différenciation

L'organisation en cycles d'apprentissage de 2 ans suscite des avis partagés. Elle est dite inexistante dans la pratique, les classes continuant d'être organisées en années d'études. Les enseignants sont particulièrement critiques. Plus de 60% d'entre eux jugent que l'organisation en cycles ne favorise pas la réussite des élèves. Pour 21,2 %, elle permet de tenir compte du rythme de développement individuel de l'élève. Les inspecteurs, quant à eux, reprochent au ministère de saper le concept des cycles d'apprentissage en recommandant des manuels scolaires propres à chaque subdivision de cycle (cycle 2.1., cycle 2.2, ...). L'avis des parents est plus favorable dans la mesure où ils s'attendent à des effets plus bénéfiques de l'organisation en cycles.

En revanche, les mesures de différenciation telles que la répartition des élèves en groupes d'apprentissage sont appréciées aussi bien par les enseignants que par les parents. 75% des enseignants disent former régulièrement des groupes d'apprentissage au sein de leur classe. 43,9% affirment travailler dans une école où les élèves particulièrement forts ou faibles dans une matière fréquentent les cours du cycle respectivement suivant ou précédent. 54,3% répartissent temporairement les élèves dans des groupes d'apprentissage interclasses. 37,6% travaillent en team-teaching au sein de leur classe.

II.2.2.3 Le plan d'études et les socles de compétences

Les avis sur les socles de compétences sont mitigés. 79,8% des enseignants disent connaître la version actuelle du plan d'études. L'appréciation générale des enseignants est plutôt négative. Ils critiquent le manque de lisibilité du plan d'études et des niveaux de compétence. 36,6% jugent que le plan d'études ne correspond pas à leur conception de l'enseignement et

de l'apprentissage. Pour 50,4%, les socles de compétences ne sont pas suffisamment exigeants ; 24,% les jugent appropriés. 64,1% pensent que l'approche par compétences se fait au détriment de la transmission des savoirs. Selon les inspecteurs et instituteurs-ressources, une description claire de l'enseignement fondé sur les socles de compétences fait toujours défaut.

II.2.3 Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance

II.2.3.1 Appui pédagogique

Le concept de l'appui pédagogique est globalement approuvé. 89,9% des enseignants et 52,8% des parents jugent que l'appui contribue à améliorer les performances de l'élève. La mise en pratique de l'appui suscite néanmoins des critiques. Plusieurs inspecteurs et instituteurs-ressources considèrent l'appui comme un échec ; ils relèvent le risque d'isoler et de stigmatiser les élèves en difficulté.

II.2.3.2 Les équipes multiprofessionnelles

La mise en place des équipes multiprofessionnelles est approuvée, mais leur fonctionnement pose problème. 51,7% des enseignants affirment avoir recours aux équipes multiprofessionnelles ; 25,7% confirment qu'un professionnel d'une équipe est effectivement intervenu en réponse à leur demande. Les délais d'attente pour les interventions sollicitées sont jugés trop longs ; ils sont imputés au formalisme administratif, à l'existence de deux directions concurrentes (inspectorat et Éducation différenciée), mais aussi à l'entremise de la Commission d'inclusion scolaire (CIS). Les enseignants déplorent que les équipes multiprofessionnelles, qui travaillent individuellement avec l'élève, n'informent et ne conseillent que rarement le titulaire sur les besoins d'encadrement de l'élève concerné.

II.2.4 Le partenariat parents-école

II.2.4.1 La collaboration avec les maisons-relais

Alors que les parents accueillent favorablement l'idée d'un partenariat entre les écoles et les maisons-relais, les enseignants accordent moins d'importance à la collaboration entre les deux institutions. Les enseignants, les membres des comités d'école et les inspecteurs ont une vue plutôt négative : ils relèvent la charge administrative, l'existence de deux ministères de tutelle (Éducation nationale et Famille) et les clivages liés aux différents profils professionnels.

II.2.4.2 Les parents d'élèves

La collaboration entre parents et école est appréciée différemment selon les uns et les autres. 70,1% des parents et 25% des enseignants jugent important que les parents soient impliqués davantage dans la vie scolaire. Les échanges trimestriels sont également vus plus favorablement par les parents que par les enseignants. Selon les inspecteurs et instituteurs-ressources, les parents sont devenus plus critiques à l'égard du travail de l'enseignant.

44,3 % des parents disent connaître les représentants des parents de leur école. Le taux de participation aux élections des représentants est très faible. Selon 36,3% des parents, les propositions des élèves et des parents sont prises en compte pour l'organisation de la vie scolaire.

II.2.5 Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école

II.2.5.1 Le plan de réussite scolaire (PRS)

Le plan de réussite scolaire que chaque école fondamentale doit élaborer et mettre en oeuvre est approuvé dans les grandes lignes; son application pratique est toutefois critiquée. L'utilité du PRS ne fait pas l'unanimité : d'après les enseignants, il ne contribue pas au développement scolaire ni aide l'école à se donner une identité ; au début, les objectifs du PRS n'ont pas été clairs. 84,8% des enseignants jugent disproportionné le temps investi pour élaborer le PRS. Les inspecteurs et instituteurs-ressources critiquent le formalisme (rédactionnel) que l'Agence pour le développement de la qualité scolaire impose lors de l'élaboration du PRS. Les écoles qui collaborent activement avec celle-ci qualifient le PRS de très utile.

II.2.5.2 La formation continue

99,9% des enseignants disent avoir suivi une formation continue depuis 2009. Tous les groupes d'acteurs perçoivent l'utilité des formations et se disent très satisfaits de l'offre. Les inspecteurs font remarquer que les huit heures de formation obligatoires par an représentent un minimum absolu ; ils souhaitent en outre que les différentes offres soient mieux coordonnées.

II.3 Conclusions et recommandations de l'Université du Luxembourg

Le rapport d'expertise de l'Université montre que la grande majorité des mesures de réforme sont approuvées dans les grandes lignes, mais pas dans leur intégralité. C'est surtout leur mise en pratique qui pose problème. Selon les auteurs du rapport, il est probable que bon nombre de ces questions se clarifient au fil du temps grâce à l'instauration de nouvelles routines et procédures de travail, ou qu'elles perdent tout au moins de leur acuité.

En se basant sur les données et prises de position recueillies auprès des acteurs scolaires et sur les résultats de la recherche internationale en sciences de l'éducation, l'équipe de chercheurs a formulé plusieurs conclusions et recommandations.

Ainsi, selon les auteurs du rapport, le ministère aurait dû:

- s'assurer un plus large appui du public et d'experts scientifiques dans la préparation et la mise en place de la réforme,
- mieux communiquer et défendre certaines décisions liées à la réforme,
- montrer plus de souplesse dans la mise en oeuvre et les procédures administratives.

Par ailleurs, sachant que le concept de la réforme est approuvé dans les grandes lignes par les acteurs, l'Université aurait souhaité que le travail du ministère soit mieux reconnu.

L'Université précise également que les effets des réformes scolaires de grande ampleur ne sont mesurables qu'au bout de nombreuses années (généralement 10 à 20 ans ou même plus). Il faut obligatoirement tenir compte de ce décalage dans la mesure où le mandat d'un ministre de l'Éducation est généralement plus court.

Le système scolaire n'est pas un système technique composé de vis que l'on tourne ou d'interrupteurs sur lesquels on appuie pour qu'il fonctionne autrement. Le système scolaire est un système culturel, issu de processus socio-historiques complexes. Une réforme de cette envergure exige de tous les acteurs de la patience. Elle est une oeuvre de longue haleine et

implique l'adaptation régulière des objectifs et des mesures au vu de l'expérience et des résultats constatés.

Au-delà des difficultés concrètes de mise en pratique qui finiront par se résoudre avec le temps, il subsiste néanmoins, selon l'avis des chercheurs, quelques obstacles structurels qui ne pourront être surmontés que moyennant certaines adaptations.

Dans ce contexte, l'Université formule 3 recommandations :

Autonomie et professionnalisation de la direction des écoles fondamentales

- analyser l'opportunité de mettre en place des directions professionnelles (directeur d'école) pour faciliter le travail des comités d'école et pour promouvoir l'autonomie scolaire. Les candidats au poste de directeur d'école devraient être détenteurs d'un diplôme d'enseignant et avoir suivi une formation continue en administration scolaire (p.ex. master de l'Université du Luxembourg « *Management und Coaching im Bildungs- und Sozialwesen* »).

Simplification des procédures et renforcement des responsabilités locales

- accorder aux écoles une plus grande autonomie d'organisation et de décision. Un tel renforcement des responsabilités locales engagerait aussi bien le ministère (simplification des procédures administratives et allègement des instruments de contrôle) que les acteurs de l'école (disposition à assumer plus activement leurs responsabilités dans le cadre de leurs domaines de compétence).

Bilans intermédiaires et compétences

- réexaminer les bilans intermédiaires
Sous leur forme actuelle, les bilans intermédiaires posent problème et doivent faire l'objet d'un réexamen approfondi. Comme cette question est étroitement liée à l'approche par compétences, il est recommandé de définir plus clairement le concept des compétences utilisé au Luxembourg. Il doit notamment être souligné que, contrairement au concept de compétence défendu de manière dominante par l'OCDE, le concept au Luxembourg défend l'importance du savoir. En conséquence, il est recommandé de lier l'objectif de l'enseignement et la définition des compétences encore plus concrètement à la pratique scolaire, pour contribuer à l'amélioration de la compréhensibilité des bilans intermédiaires.

III. LE RAPPORT D'EXPERTISE DE M. SIGGY KOENIG

III.1 Objectifs et méthodologie

Le deuxième rapport a été rédigé par M. Siggy Koenig qui fut administrateur général au ministère de l'Éducation nationale jusqu'à son départ à la retraite à l'automne 2009. En cette qualité il a participé à la préparation de la réforme. Trois ans après, avec le regard externe, il décrit et analyse la façon dont s'est passée la mise en œuvre de la réforme.

Le rapport de M. Koenig est un rapport qualitatif qui apporte une rétrospective et une réflexion sur la dimension et la portée des changements dont la mise en place est toujours en cours.

Le rapport répond aux questions suivantes :

1. Est-ce que toutes les dispositions réglementaires, organisationnelles, matérielles ont été prises pour donner vie à la nouvelle école fondamentale ?
2. Qu'est-ce qui fonctionne, qu'est-ce qui commence à fonctionner, qu'est-ce qui ne fonctionne pas bien ou pas du tout ?
3. Pourquoi est-ce que cela fonctionne, et surtout, pourquoi est-ce que cela ne fonctionne pas ?

La **démarche méthodologique** comprenait trois phases :

- 1) la lecture des publications diffusées par le ministère;
- 2) la synthèse de rapports de réunion et d'enquêtes ainsi que de prises de position de syndicats et d'associations ;
- 3) des entretiens privés avec :
 - des institutrices et des instituteurs, des chargés de cours ;
 - des parents d'élèves et des représentants de parents d'élèves ;
 - des inspecteurs
 - des instituteurs-ressources ;
 - des membres des équipes multi-professionnelles ;
 - des collaborateurs du ministère ;
 - les syndicats ;
 - des présidents et des membres de comités d'école ;
 - des coordinateurs de cycle ;
 - des responsables communaux.

L'apport des personnes interviewées (45 heures d'enregistrements) a constitué une multitude de regards divers, parfois opposés, portés depuis des vécus personnels avec franchise sur la nouvelle école. Il a permis de situer le bilan à l'entrecroisement des projections des textes officiels et des réalités du terrain.

Une réforme de cette envergure, c'est avant tout beaucoup de travail administratif, avant et pendant le démarrage : un chapitre particulier est consacré à la communication ; il renseigne sur l'extraordinaire nombre de réunions d'information pour faire connaître à tous les concernés les aspects principaux de la réforme.

Un tableau énumère les actions stipulées par les lois correspondantes ; elles sont au nombre de quatre-vingt-dix ; deux règlements relevant de la compétence du ministère n'ont pas encore été pris.

III.2 Synthèse des principaux constats du rapport de bilan

Pour la trame du présent dossier de presse, les objectifs de la réforme sont évoqués en des phrases très courtes suivies des principales observations qu'on retrouvera dans les différents chapitres du rapport

III.2.1 Objectif 1 : Réaménager les relations entre l'État et les communes

Premier bilan : C'est fait. Cela fonctionne. La commune reste un partenaire très actif dans la vie de l'école. Une analyse des cas de rigueur dans l'application du contingent devrait permettre de trouver des assouplissements.

L'étatisation du personnel de l'école fondamentale. La décision a été prise alors que le projet de loi était déjà bien engagé dans la procédure. Pendant longtemps l'administration qui s'apprêtait à faire démarrer une réforme de l'école a dû investir son énergie dans la mise en place d'une cascade de dispositifs administratifs. La procédure de nomination des instituteurs a gagné en simplification et en transparence. Grâce au logiciel Scolaria, qui a été créé de toutes pièces pour gérer dans un système informatique cohérent tous les aspects de la nouvelle administration, toutes les données concernant l'organisation scolaire sont visibles pour les responsables communaux, les inspecteurs, les comités d'école et les agents du ministère.

Le contingent est un système de redistribution du total des leçons disponibles aux communes pour assurer l'enseignement en fonction du nombre et de l'origine sociale de leurs élèves.

L'État garantit que dans toutes les communes, l'école puisse fonctionner avec une moyenne d'élèves par classe d'au plus seize élèves. C'est l'égalité.

L'État donne à chaque école un nombre supplémentaire de leçons pouvant aller jusqu'à 20% en fonction de l'origine sociale des élèves. C'est l'équité.

Et pourtant le contingent est souvent vu comme une mesure d'économie. Il a été néanmoins possible de montrer que le nombre total de ressources mises à disposition pour l'enseignement proprement dit ne diminue pas.

	2009/2010	2012/2013
Elèves	46 341	45 671
Leçons de base	88 694	87 308
Cours d'accueil	1 415	2 018
Surplus (amortissement cas de rigueur résultant de l'application du contingent)	-	513
Total	90 109	89 839
Rapport leçons/élèves	1,944	1,967

Cette redistribution est étalée sur 10 ans. Après trois ans, les effets du contingent commencent déjà à se faire sentir. Des communes qui organisaient beaucoup de leçons pour peu d'élèves en ont perdu ; des communes moins riches, qui ne pouvaient organiser que peu

de leçons en ont gagné, surtout si elles scolarisent beaucoup d'élèves d'origine sociale défavorisée dans leur école.

Pour amortir les effets de l'application du contingent, p.ex. pour éviter la fermeture passagère d'une classe en raison d'une diminution brusque de l'effectif des élèves, le ministre dispose d'un surplus de leçons.

Depuis 2009 d'autres ressources ont été investies dans l'enseignement fondamental pour assurer le fonctionnement des écoles (comités, présidents, plans de réussite scolaire, bibliothèques) et pour financer le reclassement des instituteurs. Jamais les dépenses de la collectivité pour l'enseignement fondamental n'ont été aussi élevées. Quelque 350 postes supplémentaires ont été créés depuis 2009 dans le cadre de la réforme. Le coût d'investissement par élève a augmenté de 62% entre 2008 et 2010.

Quoi qu'on ait pu penser, l'étatisation du personnel n'annonce pas un désengagement des communes. Les communes restent un bailleur de fonds important. On dit que certaines communes ne s'intéressent plus à l'école ; cependant un grand nombre de bourgmestres ne l'entendent pas ainsi, ils s'intéressent au plan de réussite scolaire, ils entretiennent des relations avec le ou les présidents de leurs écoles, ils projettent des écoles à journée continue. Et aujourd'hui, ils réfléchissent à des synergies entre école, maison-relais et monde associatif pour assurer la prise en charge de leurs enfants dans le nouveau plan d'encadrement périscolaire qui relève de leur compétence.

III.2.2 Objectif 2 : Réunir l'enseignement préscolaire et l'enseignement primaire dans un même cadre conceptuel et assouplir la progression des élèves

Premier bilan : Les structures sont en place. Davantage d'écoles devraient commencer à s'organiser exclusivement en cycles et non par années de cycle. Il faut suivre de très près l'évolution du taux d'élèves auxquels on impose un rallongement de cycle et analyser la plus-value des rallongements de cycle.

L'organisation en cycles est largement acceptée par tous les acteurs de l'école.

Au cycle 1 : 100% des classes des deux années sont organisées en cycle, bien qu'il s'agisse là des années où les progressions sont les plus importantes, les années aussi où les différences de progression entre enfants d'un même âge sont les plus importantes. On y fait un excellent travail.

Au cycle 2 : 25%, au cycle 3 : 22% et au cycle 4 : 19% des classes sont organisées en cycle. Le résultat n'est pas négligeable si l'on prend en compte qu'il n'existe aucune disposition qui force les enseignants à travailler de cette façon. Mais on est loin d'une pratique généralisée des classes mélangées, qui reprendrait les élèves des deux classes d'âge d'un cycle.

Pour ce qui est des retards scolaires (élèves qui obtiennent un rallongement de cycle, c.-à-d. qui mettent 3 ans à parcourir un cycle), on ne peut pas constater à ce stade de très grands changements. Les élèves qui ne possèdent pas les compétences nécessaires obtiennent un rallongement, l'avantage est que dans beaucoup de classes, on s'occupe plus spécifiquement d'eux au lieu de les laisser simplement redoubler. Une étude portant sur la plus-value des rallongements de cycle serait la bienvenue. Quant aux réductions de cycle, il s'avère que ni les enseignants ni les parents n'y sont favorables.

III.2.3 Objectif 3 : Veiller à ce qu'à la fin du parcours scolaire, les élèves soient capables de transposer leurs connaissances dans l'action

Premier bilan : Les instituteurs commencent à travailler dans une approche par compétences, certains plus que d'autres. Des réagencements, des simplifications du plan d'études, l'ajout de recommandations méthodologiques faciliteraient les adhésions. Bien que le débat sur les bilans intermédiaires reste passablement enlisé, la grande majorité des institutrices et des instituteurs ne voudraient plus renoncer au principe de l'évaluation formative qui situe l'élève dans sa progression par rapport à l'objectif qu'il doit atteindre.

L'approche par compétences est beaucoup critiquée par les enseignants, à l'exception de ceux qui avaient déjà acquis une certaine expérience avant la réforme. Parmi les critiques, il y a ceux qui rejettent le principe et il y a ceux qui voudraient faire avec, mais qui trouvent les niveaux inadéquats, la formulation trop détaillée et trop compliquée. Au début, beaucoup d'enseignants se sont trouvés désorientés et ils n'ont pas toujours reçu l'aide ou l'appui nécessaire. En même temps ils ont vu, lors des concertations dans les équipes pédagogiques, à quel point leurs objectifs et l'appréciation des performances différaient. La grande majorité s'est constitué, individuellement ou en équipe, une pratique viable, mais elle aimerait disposer d'une référence commune plus claire.

Des enseignants utilisent également le plan d'études pour déceler où résident exactement les difficultés d'un élève et ainsi à mieux cibler leur appui.

La solution la plus simple et la plus efficace consisterait à ce que ceux qui ne se sentent pas encore à l'aise utilisent les manuels recommandés par le ministère, conçus pour l'approche par compétences. Mais on constate que les écoles profitent de plus en plus de la possibilité leur donnée par la loi de commander des manuels étrangers ; elles continuent également à utiliser largement des fiches de travail qui servent peu à l'acquisition des compétences.

L'évaluation, et notamment les bilans intermédiaires, reste au centre de la polémique. Les instituteurs sont très divisés sur la question. Il faut dire qu'ils ont été confrontés d'un seul coup à l'obligation d'établir ces bilans et de rendre compte individuellement aux parents. Beaucoup d'enseignants étaient prêts à changer le système d'évaluation traditionnelle. Ils disent que l'abandon du calcul de moyennes, une évaluation plus positive, le rapprochement entre évaluation et savoir-faire est une bonne chose. Mais la façon dont ça leur est tombé dessus les a heurtés. Même si la majorité des enseignants ne mettent pas en question l'utilité des nouveaux bilans et surtout la nécessité de documenter la progression des élèves, ils trouvent l'instrument trop compliqué.

Au fur et à mesure que l'évaluation devient moins négative, des enseignants constatent que des élèves silencieux jusque-là commencent à oser s'exprimer et des parents constatent que leurs enfants apprennent à mettre en avant leurs points positifs.

Pour les parents, les entretiens trimestriels sur les bilans intermédiaires constituent l'élément le plus positif de la réforme. La grande majorité des parents apprécie les bilans. Pour l'école, ces entretiens constituent un instrument précieux pour impliquer les parents dans les études de leur enfant. Deux points continuent cependant à tracasser les parents. Ils ne voient pas où se situe leur enfant par rapport à ce que la moyenne des enfants peut faire à son âge. Surtout les parents étrangers ont besoin de cette information parce qu'ils ne disposent pas des mêmes repères que les parents luxembourgeois. Et puis, indépendamment du système d'évaluation, tous les parents se préoccupent continuellement de savoir si leur enfant pourra accéder au lycée classique.

III.2.4 Objectif 4 : Différencier les apprentissages

Premier bilan : On différencie, mais prudemment.

Certains enseignants ont parfaitement compris ; ils font autant d'enseignement frontal que nécessaire et font travailler autant de fois les élèves en groupes hétérogènes que possible. D'autres encore se limitent à répartir les élèves du cycle en groupes de travail homogènes qui restent inchangés pendant toute l'année auxquels ils donnent des travaux qui se distinguent par le volume. Il faut dire qu'en l'absence d'un texte officiel qui explique ce qu'il faut entendre par différenciation, des clarifications restent nécessaires.

Les équipes multiprofessionnelles sont en place, mais elles cherchent encore leur rôle et leur position au sein de l'école. Ces difficultés proviennent de ce que la notion d'élève à besoins spécifiques reste définie à un niveau trop général et que les équipes multiprofessionnelles, qui elles-mêmes relèvent en partie de l'Éducation différenciée, et les instituteurs et éducateurs, qui viennent de l'enseignement fondamental, doivent développer avec les enseignants une vision commune pour les enfants qu'ils prennent en charge. Dans les écoles accueillant plus de 400 élèves, une permanence devrait être assurée. À l'enseignement fondamental, les enfants qui souffrent, qui sont accablés par des problèmes personnels ou familiaux et qui ne relèvent pas de l'Éducation différenciée n'ont pas d'interlocuteur, contrairement à ceux de l'enseignement secondaire qui peuvent s'adresser au SPOS.

III.2.5 Objectif 5 : Encourager les écoles à se développer et leur permettre d'agir en autonomie en créant des structures de direction et de participation démocratique des concernés, y compris les parents

Premier bilan : On voit émerger une dynamique remarquable dans les écoles où le président et les membres du comité d'école sont motivés pour s'investir dans le plan de réussite scolaire. Un grand nombre de présidents de comités d'école se découvrent de véritables qualités de leadership. Il est temps de penser à consolider leur statut.

Tous les interlocuteurs de l'école apprécient le travail du président du comité d'école pour autant qu'ils se trouvent en présence d'une personne qui entend faire avancer l'école. Les flegmatiques provoquent plutôt l'irritation des parents et des responsables communaux. On rencontre des présidents qui sont capables de gérer des situations qui sans leur intervention dégénéreraient en conflits ou en affaires disciplinaires. Cette émergence d'un leadership constitue un élément nouveau dans la discussion président/directeur.

Pris globalement, le plan de réussite scolaire suscite des avis partagés, du moins à ses débuts : la « paperasserie » (formulaire et questionnaires à remplir), la rigueur à laquelle les enseignants n'étaient pas habitués, ont constitué une pierre d'achoppement. Et puis, on a vu que les plans de réussite scolaire étaient tout simples : p.ex. améliorer l'apprentissage des langues, adopter une ligne de conduite commune pour la vie à l'école. Ce n'est pas un motif suffisant pour inciter des parents à envisager un changement d'école pour leur enfant.

Les représentants des parents sont en général satisfaits de s'être portés volontaires pour cette fonction. Ils le sont moins, lorsque les enseignants veulent les confiner dans un rôle de comité des fêtes. Les autres voient une véritable collaboration se construire avec les présidents et les membres des comités d'école, et souvent, ils sont impliqués dans toutes les questions de l'école.

III.2.6 Objectif 6 : Établir un nouveau profil professionnel des instituteurs et y faire correspondre une revalorisation de leur carrière tout en faisant intervenir d'autres professionnels à l'école

Premier bilan : Tous les aspects matériels inhérents à la revalorisation de la carrière ont été réalisés. Les institutrices et les instituteurs ont répondu à leur nouvelle tâche. Parfois, l'esprit et le cœur n'y sont pas encore. Les réflexions sur l'autonomie, la responsabilité et l'éthique de l'institutrice et de l'instituteur dans leur nouvelle carrière doivent être continuées et approfondies.

Tous les règlements permettant de reclasser les instituteurs et les institutrices dans leur nouveau grade qui les fait accéder à la carrière supérieure de l'État ont été pris. Une réflexion sur la signification de cette promotion par rapport aux nouvelles exigences de la profession a été occultée par les discussions portant sur le surplus de travail. Cette réflexion reste à faire. L'enseignant ne peut plus être un simple exécutant, il devient un acteur autonome qui réfléchit ensemble avec ses collègues sur sa pratique pour trouver les meilleures solutions possibles. La nouvelle tâche comporte trois aspects : 1. l'obligation de se concerter en équipe. Après des débuts parfois laborieux, une pratique satisfaisante s'est installée. 2. L'obligation d'offrir un appui. On trouve des exemples de bonne pratique où les enseignants utilisent l'appui pour apprendre aux élèves à apprendre ou pour faire avec eux des activités d'enrichissement (p.ex. du théâtre) ; on peut cependant douter que toutes les 200.000 heures de travail annuelles réservées à l'appui soient utilement mises à profit. 3. L'obligation de participer à une formation continue. Elle est devenue un élément intégrant de la profession. Aujourd'hui, un grand nombre d'écoles se sont placées dans une logique de formation continue sur le long terme. L'Institut de formation continue leur offre des formations sur mesure.

Après trois ans, on constate dans quelle mesure cette réforme a touché à des convictions, des certitudes, des habitudes, des affinités, des projets de vie. L'émergence de nouvelles attitudes demande du temps ; il n'est donc pas étonnant que dans cette réforme comme dans toutes les réformes dans le monde scolaire on se retrouve avec trois catégories d'attitudes devant le changement : ceux qui y sont favorables, ceux qui sont hésitants et prennent le temps de se mettre en mouvement, et ceux qui sont hostiles. Il faut donc se préparer à un long travail de persuasion, prévoir des aides adéquates et porter une attention constante notamment aux futurs enseignants, jusqu'à ce que les grandes lignes de la réforme soient partagées par tous.

Pour l'heure, le rapport le montre pour tous les points de la réforme, le succès de la mise en œuvre dépend largement des attitudes individuelles de chaque enseignant.

À la lecture détaillée du rapport, on constatera qu'il existe pour chaque point de la réforme des situations dans lesquelles la réforme fonctionne. Le rapport ne peut cependant pas ignorer la façon dont des conflits se sont construits entre le ministère et des syndicats et il ne peut pas non plus passer sous silence le sentiment de lassitude et d'exaspération que des enseignants ont exprimé au cours des entretiens à l'encontre de l'obstination des syndicats à vouloir revenir sur des avancées pédagogiques, l'obstination du ministère à maintenir des outils jugés trop compliqués, l'obstination du gouvernement à vouloir leur infliger deux réformes (de l'enseignement et de la Fonction publique) à la fois.

Finalement, il voudrait répercuter quelques propositions exprimées au cours des entretiens :

- laisser travailler les enseignants et accepter que tout ne puisse pas être réajusté à la prochaine rentrée ;
- éviter de vouloir apporter toutes les corrections et améliorations envisagées à la fois ;

- prendre le temps d'écouter ce qu'ont à dire des institutrices et des instituteurs chevronnés et pragmatiques qui ont adhéré aux principes de la réforme et le cas échéant s'inspirer d'exemples étrangers dont le rodage n'est plus à faire.

D'autant plus que la discussion sur la place des langues et l'agencement des langues dans l'enseignement fondamental qui avait été reléguée quelque temps doit être reprise.

IV. AVANCER ET AJUSTER : LES CONCLUSIONS DU MINISTÈRE

IV.1 Des constats cohérents

- *Les constats dressés dans les deux rapports de bilan – celui de l'Université du Luxembourg et de celui M. Koenig, réalisés indépendamment l'un de l'autre – sont cohérents. Ils rejoignent également les vues que le ministère a par ailleurs recueillies lors de ses échanges continus avec les différents partenaires.*

IV.2 Un bilan nuancé, mais prometteur

- *La nécessité de la réforme, les visées et les grandes lignes sont partagées par les acteurs. Le fondement de la réforme n'est pas mis en question. Aucun partenaire ne revendique de revenir à la structure scolaire d'avant 2009.*

L'ensemble des mesures de réforme sont désormais mises en œuvre. Il est normal qu'à ce stade toutes ne soient pas encore stabilisées et que leur appropriation se fasse à des rythmes différents. Il est alors d'autant plus appréciable que des effets concrets de la réforme puissent d'ores et déjà être constatés : le dialogue renforcé avec les parents, la collaboration au sein des équipes pédagogiques, la réalisation des plans de réussite scolaire, la large participation aux formations continues, ...

Les nombreuses difficultés de mise en œuvre interpellent toutefois le ministère : les bilans intermédiaires, le fonctionnement des équipes multiprofessionnelles, la charge de travail des présidents des comités d'école, les tâches administratives, le rôle des inspecteurs, la collaboration entre les écoles et les maisons relais, ...

IV.3 La suite : avancer et ajuster

- *La réforme engagée est poursuivie et consolidée. Le ministère se concertera avec tous les partenaires pour y apporter les ajustements qui s'imposent.*

À cet effet le ministère organisera, dès février 2013, des réunions d'échange avec les inspecteurs, les présidents des comités d'école, les coordinateurs de cycle, les instituteurs-ressources, les représentants des parents et du Syvicol, les syndicats.

En cohérence avec les constats des deux rapports de bilan, ces ajustements porteront notamment sur 5 axes prioritaires :

IV.3.1 Simplifier les bilans intermédiaires

Le ministère réitère sa disposition à simplifier les bilans intermédiaires afin d'en améliorer la lisibilité pour les parents et de réduire la charge de travail des enseignants pour les remplir. Il mettra en place un comité de travail composé de représentants des différents acteurs scolaires et associera étroitement l'Université du Luxembourg aux travaux d'adaptation.

IV.3.2 Rendre plus visibles les connaissances dans le plan d'études

Le ministère confirme également son intention de mettre en évidence, pour chaque socle de compétences défini dans le plan d'études, les connaissances indispensables à son acquisition.

IV.3.3 Alléger les procédures administratives

Les critiques à propos d'une charge administrative trop lourde sont récurrentes. Lors des échanges à venir, le ministère analysera en détail, avec les présidents des comités d'école et les coordinateurs de cycle, les besoins et les possibilités de simplification des procédures.

En 2012, le ministère a déjà réagi à la demande des enseignants et commencé à alléger la procédure d'élaboration des plans de réussite scolaire. L'Agence pour le développement de la qualité scolaire a revu les formulaires et questionnaires y liés ; le nombre d'objectifs que tout PRS doit obligatoirement viser a été réduit de 3 à 1.

IV.3.4 Améliorer le fonctionnement des équipes multiprofessionnelles

Les deux rapports de bilan font ressortir la nécessité d'améliorer le fonctionnement des équipes multiprofessionnelles. Il s'agira de renforcer la présence et la disponibilité des équipes dans les écoles pour collaborer avec les enseignants dans la prise en charge des élèves.

IV.3.5 Renforcer le lien entre les écoles et les maisons relais

À partir de la rentrée 2013-2014, toutes les communes réaliseront un plan d'encadrement périscolaire (PEP). Celui-ci couvrira, selon les besoins, toutes les activités offertes aux enfants dans la commune : activités culturelles et sportives, activités d'apprentissage (études surveillées, aide aux devoirs à domicile, ...), restauration, accueil avant et après les heures de classe,... Un vademecum qui explicite les objectifs et donne des exemples de bonne pratique sera prochainement publié à l'intention des communes, des écoles et des structures d'accueil.

Rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale

24 janvier 2013

LCMI | LANGUAGES,
CULTURE, MEDIA
AND IDENTITIES


UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

Rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale

Unité de Recherche LCMI (Languages, Culture, Media, and Identities) :

- Prof. Dr. Daniel Tröhler (coordinateur)
- Prof. Dr. Andreas Hadjar
- Dr. Thomas Lenz
- Dr. Peter Voss
- Dipl. Soz. Ragnhild Barbu

Sommaire

- Méthodologie : questionnaires et entretiens
- Les 5 volets du bilan de la réforme
- Remarques et recommandations

Méthodologie : Questionnaires

Avis des parents et des enseignants

- **Parents** de 3533 élèves (214 classes parmi 109 écoles).
 - ✓ Taux de participation : 29,5% (parents de 1042 élèves)

- **4845 enseignants**
 - ✓ Taux de retour : 16,6% (802 enseignants sur 4845)

Méthodologie : Entretiens

Avis des représentants des parents d'élèves, des présidents et membres des comités d'école, des inspecteurs ainsi que des instituteurs-ressources

- Dans 4 écoles différentes : présidents et membres des comités d'école (26 enseignants au total)
- 17 inspecteurs (sur 21 ; +/- 85 %)
- 19 instituteurs-ressources (sur 22 ; +/- 85 %)
- 6 représentants des parents d'élèves

Les 5 volets du bilan de la réforme

- Volet I : L'organisation structurelle (5 aspects)
- Volet II : L'organisation pédagogique (3 aspects)
- Volet III : Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance (2 aspects)
- Volet IV : Le partenariat avec l'école (2 aspects)
- Volet V : Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école (2 aspects)

Les 5 volets du bilan de la réforme

Oui, mais...

Les 5 volets du bilan de la réforme

- Volet I : L'organisation structurelle (5 aspects)
- Volet II : L'organisation pédagogique (3 aspects)
- Volet III : Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance (2 aspects)
- Volet IV : Le partenariat avec l'école (2 aspects)
- Volet V : Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école (2 aspects)

Les 5 volets du bilan de la réforme

- **Volet I : L'organisation structurelle (5 aspects)**
 - 1) Comités d'écoles
 - 2) Présidents du comité d'école
 - 3) Autonomie de l'école
 - 4) Équipe pédagogique
 - 5) Contingent

Volet I : L'organisation structurelle (5 aspects)

1) Comités d'écoles

- Taux de satisfaction élevé

Volet I : L'organisation structurelle (5 aspects)

2) Présidents du comité d'école

- Satisfaction générale auprès des comités d'écoles, des parents et des représentants des parents
- Avis mitigé parmi les enseignants, inspecteurs et instituteurs-ressources interrogés
- Points de critique : “absence de pouvoir d'instruction” et “envergure des travaux”

Volet I : L'organisation structurelle (5 aspects)

3) Autonomie de l'école

- Généralement, un concept-clé de la réforme mais sans plus-value dans la pratique
- Critique : L'obligation de rapports écrits systématiques par les écoles entrave l'autonomie

Volet I : L'organisation structurelle (5 aspects)

4) Équipe pédagogique

- Évaluation plutôt positive
- L'obligation de collaboration est vécue comme une chance
- Objectifs peu clairs
- Manque d'efficacité des réunions et problème de formalisme administratif du travail en commun

Volet I : L'organisation structurelle (5 aspects)

5) Contingent

- Évalué positivement
- Manque de flexibilité dans le système de distribution des ressources
- Crainte d'une suppression de postes

Les 5 volets du bilan de la réforme

- Volet I : L'organisation structurelle (5 aspects)
- Volet II : L'organisation pédagogique (3 aspects)
- Volet III : Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance (2 aspects)
- Volet IV : Le partenariat avec l'école (2 aspects)
- Volet V : Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école (2 aspects)

Les 5 volets du bilan de la réforme

- **Volet II : L'organisation pédagogique (3 aspects)**
 - 1) Bilans intermédiaires
 - 2) Cycles d'apprentissages
 - 3) Socles de compétences

Volet II : L'organisation pédagogique (3 aspects)

1) Bilans intermédiaires

- Très controversés
- Les acteurs pensent mutuellement que les autres ne comprennent pas les bilans
- De manière générale, les descripteurs et items sont difficilement compréhensibles
- L'échange trimestriel sur les bilans est perçu positivement (surtout par les parents)

Volet II : L'organisation pédagogique (3 aspects)

2) Cycles d' apprentissages

- Appréciations divergentes
- “aspect trompeur”, “supercherie mensongère”
- Pour seulement 15% des enseignants, les cycles encouragent les élèves.
- Pour 20 % des enseignants, les cycles permettent de tenir compte du rythme de progression individuel des élèves.

Volet II : L'organisation pédagogique (3 aspects)

3) Niveaux de compétences

- Dans les entretiens, les enseignants en parlent avec neutralité ou de manière positive, contrairement à ceux qui par questionnaire en parlent négativement
- Manque de clarté concernant la définition du terme « compétence »
- Compréhension difficile des socles de compétences
- La description des compétences est trop détaillée

Les 5 volets du bilan de la réforme

- Volet I : L'organisation structurelle (5 aspects)
- Volet II : L'organisation pédagogique (3 aspects)
- Volet III : Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance (2 aspects)
- Volet IV : Le partenariat avec l'école (2 aspects)
- Volet V : Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école (2 aspects)

Les 5 volets du bilan de la réforme

- **Volet III : Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance (2 aspects)**
 - 1) Appui
 - 2) Équipes multiprofessionnelles

Volet III : Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance (2 aspects)

1) Appui

- Concept généralement approuvé
- Inspecteurs et instituteurs-ressources : Forte critique de la mise en pratique, manque d'inspiration ; trop bureaucratique ; risque de stigmatisation des élèves

Volet III : Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance (2 aspects)

2) Équipes multiprofessionnelles

- Avis partagé
- Critique du fonctionnement
- Critique des délais d'attente, dus à la grande bureaucratie
- Procédures pas assez claires pour les enseignants

Les 5 volets du bilan de la réforme

- Volet I : L'organisation structurelle (5 aspects)
- Volet II : L'organisation pédagogique (3 aspects)
- Volet III : Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance (2 aspects)
- Volet IV : Le partenariat avec l'école (2 aspects)
- Volet V : Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école (2 aspects)

Les 5 volets du bilan de la réforme

- **Volet IV : Le partenariat avec l'école (2 aspects)**
 - 1) Maisons-relais
 - 2) Parents

Volet IV : Le partenariat avec l'école (2 aspects)

1) Maisons-relais

- Idée appréciée surtout par les parents
- Acteurs du milieu scolaire largement plus critiques
- Obstacles bureaucratiques et clivages liés au profil professionnel
- Problème de la tutelle partagée par 2 administrations au niveau des 2 ministères (MIFA, MENFP)

Volet IV : Le partenariat avec l'école (2 aspects)

2) Parents

- Une collaboration plus étroite est jugée importante par 70% des parents
- Pourcentages similaires pour les échanges trimestriels avec les parents (sources de stress pour les enseignants)
- Représentants de parents : faible taux de participation à leurs élections

Les 5 volets du bilan de la réforme

- Volet I : L'organisation structurelle (5 aspects)
- Volet II : L'organisation pédagogique (3 aspects)
- Volet III : Les mesures d'aide, d'appui et d'assistance (2 aspects)
- Volet IV : Le partenariat avec l'école (2 aspects)
- Volet V : Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école (2 aspects)

Les 5 volets du bilan de la réforme

- **Volet V : Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école (2 aspects)**
 - 1) Plan de réussite scolaire
 - 2) Formation continue

Volet V : Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école (2 aspects)

1) Plan de réussite scolaire (PRS)

- Généralement évalué de manière positive
- Manque de flexibilité
- Critique envers l'excès de tâches administratives et le formalisme (sur le plan linguistique)

Volet V : Le développement et la pérennisation des mesures adoptées pour l'école (2 aspects)

2) Formation continue

- Généralement évaluée de manière positive
- Satisfaction de l'offre de formations
- Inspecteurs : Suggestion d'une augmentation des heures de formation continue, offre plus ciblée

Remarque préliminaire (1/3)

Le ministère aurait dû :

- mieux se faire appuyer dans l'élaboration et l'introduction de la réforme
- mieux communiquer et défendre certaines décisions de la réforme
- être moins rigide dans la mise en œuvre et les procédures administratives

Remarque préliminaire (2/3)

Caractéristique incontournable du travail d'un
Ministre de l'Éducation :

- Durée du mandat généralement plus courte que le temps nécessaire aux réformes pour produire un effet durable.

Remarque préliminaire (3/3)

Le système scolaire n'est pas un système technique composé de vis que l'on tourne ou d'interrupteurs sur lesquels on appuie pour qu'il fonctionne autrement.

Le système scolaire est un système culturel, issu de processus socio-historiques complexes.

Tous les acteurs scolaires : Nécessité de patience, réajustement continu des objectifs et des mesures sur la base d'analyse

Recommandations (1/3)

❖ **Professionnalisation de la gestion de l'école et autonomie de l'école**

Analyse de la pertinence de la mise en place des directeurs d'école pour faciliter le travail des comités et leur autonomie.

- Conditions préalables :
 - Avoir un diplôme d'enseignant
 - Avoir suivi une formation continue en administration scolaire

Recommandations (2/3)

- ❖ **Simplification des tâches administratives et renforcement des responsabilités locales**

Réduire la bureaucratie centralisée, afin que les écoles aient plus de pouvoir de décision et de liberté d'organisation.

Recommandations (3/3)

❖ **Bilans intermédiaires et compétences**

Réexaminer les bilans intermédiaires et définir plus clairement le concept des compétences

- souligner que, contrairement au concept de compétence défendu par l'OCDE, le concept utilisé au Luxembourg défend l'importance du savoir

Lier plus concrètement l'objectif de l'enseignement et la définition des compétences à la pratique scolaire

La réforme de l'école fondamentale
Rapport sur le premier bilan

M. Siggy Koenig

24 janvier 2013

Les thèmes du rapport (1)

1. Les actions prévues par les dispositions législatives
2. Les changements de compétence sur l'école
 - la reprise du personnel des écoles par l'État
 - l'introduction du contingent
3. Les changements concernant le personnel
 - la revalorisation de la carrière des instituteurs
 - le travail en équipe
 - l'appui
 - la formation continue
4. Les modifications de structure
 - l'introduction des cycles et la progression des élèves
 - les équipes multiprofessionnelles

Les thèmes du rapport (2)

5. La nouvelle organisation de l'école

- les comités et les présidents
- les représentants des parents des élèves
- l'autonomie
- le Plan de réussite scolaire

6. Les changements pédagogiques

- l'approche par compétences
- la différenciation
- la nouvelle évaluation
- l'inspecteur et l'instituteur-ressource

Les questionnements

- qu'est-ce qui a fonctionné ? qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? pourquoi ?
- rétrospective sur la mise en œuvre
- des réflexions sur la signification du changement
- pas de catalogue de propositions

La méthodologie

- **lectures :**

analyses des publications (MEN, syndicats), rapports de réunions, enquêtes

- **entretiens avec:**

- des institutrices et des instituteurs, des chargés de cours ;
- des parents d'élèves et des représentants de parents d'élèves ;
- des inspecteurs et des instituteurs-ressources ;
- des membres des équipes multiprofessionnelles ;
- des collaborateurs du ministère ;
- les syndicats ;
- des présidents et des membres de comités d'école ;
- des coordinateurs de cycle ;
- des responsables communaux.

Contexte de la mise en oeuvre

- **administration :**
travail énorme de préparation, de communication
- **écoles :**
beaucoup d'enseignants se sont fortement investis
- **un contexte difficile :**
 - une population scolaire difficile
 - une réforme simultanée de la fonction publique
 - une opinion publique divisée

Vue d'ensemble 3 ans après

- jamais auparavant une réforme ne s'était attaquée aux pratiques d'enseignement
- on mesure seulement maintenant l'étendue des changements

Le premier bilan ... en bref

- La réforme commence-t-elle à fonctionner ?
 - **Mais oui !**
- Vraiment dans tous ses aspects ?
 - **Oui, mais ...**

La reprise du personnel des écoles par l'État

- cela a fonctionné
- est-ce le commencement du désengagement des communes ?
- les relations écoles – maison relais : tout reste à faire

La carrière des institutrices et des instituteurs

- la carrière de l'instituteur a été revalorisée
- mais la signification de l'accès à la carrière supérieure n'a pas été thématifiée

La structuration en cycles et la progression des élèves

- pas de grands changements
- une étude sur l'efficacité des rallongements de cycles est absolument nécessaire
- les réductions de cycle ne sont pas populaires

Les équipes multiprofessionnelles

- qui est à l'écoute des enfants qui souffrent de problèmes personnels ou familiaux?

Le comité et le président

- le comité et le président remplissent leur mission
- la plupart des interlocuteurs ont une vision positive du président
- le président, une nouvelle dynamique dans les écoles?

La représentation des parents d'élèves

- satisfaction générale à propos des nouvelles attributions
- des habitudes de dialogue à prendre de part et d'autre
- l'État doit continuer à soutenir la FAPEL

La différenciation

- il y a des enseignants qui font la différenciation sans problèmes
- d'autres répartissent les élèves en groupes homogènes qui restent définitifs
- dans les travaux donnés aux élèves, la différenciation consiste surtout à varier le volume
- des clarifications et des exemples de bonne pratique sont nécessaires

Les inspecteurs

- les inspecteurs ont soutenu la réforme
- ils ne sont pas en nombre suffisant pour assurer toutes les tâches qui leur incombent

Les instituteurs-ressources

- beaucoup d'écoles travaillent avec l'instituteur-ressource, mais pas toutes
- le système reste réticent à l'égard de tout ce qui est conseil de pairs

Les élèves

- ils commencent à oser s'exprimer
- Ils commencent à mettre en avant leurs points forts
- sont-ils moins angoissés ? une enquête à faire

Les parents

- ils sont satisfaits, en général
- ils apprécient surtout la qualité des nouvelles relations avec l'école
- ils ne constatent pas de grands changements dans la manière d'enseigner
- ils restent inquiets pour ce qui est du niveau atteint par leur enfant

Les institutrices et les instituteurs

- ils commencent à changer leurs pratiques
- parfois ils se sont construit des solutions propres seuls ou avec l'équipe
- ils ont besoin de clarifications de notions, de conseils méthodologiques, de guides de bonne pratique

Les enseignants souhaitent....

- qu'on les laisse travailler, qu'on leur donne du temps
- qu'on ne fasse pas tous les redressements à la fois
- qu'on écoute ceux d'entre eux qui sont chevronnés et pragmatiques



Premier bilan de la réforme de
l'École fondamentale:

Les conclusions du ministère



1. Des constats cohérents



- deux rapports de bilan
- échanges ministère – acteurs scolaires



2. Un bilan nuancé, mais prometteur



- nécessité et grandes lignes partagées
- toutes les mesures en oeuvre
- effets concrets
 - > dialogue avec parents
 - travail en équipe
 - formation continue
 - plans de réussite scolaire
 - comités d'école
- difficultés de mise en oeuvre
 - > bilans intermédiaires, fonctionnement des équipes multiprof., charge de travail des présidents, rôle des inspecteurs, collaboration écoles - maisons relais



3. La suite: avancer et ajuster



- poursuite et consolidation
- ajustements: concertation avec les partenaires
- 5 champs d'action prioritaires



3. La suite: avancer et ajuster

3.1. Rendre plus visibles les connaissances dans le plan d'études

- pour chaque socle de compétences: mettre en évidence les connaissances indispensables à son acquisition

3. La suite: avancer et ajuster

3.2. Simplifier les bilans intermédiaires

- Mise en place d'un groupe de travail:
 - représentants des différents acteurs
 - Université du Luxembourg
- adapter l'outil qui documente la progression des élèves

3. La suite: avancer et ajuster

3.3. Améliorer le fonctionnement des équipes multiprofessionnelles

- renforcer présence et disponibilité dans les écoles
- collaborer avec les enseignants dans la prise en charge des élèves

3. La suite: avancer et ajuster

3.4. Alléger les procédures administratives

- PRS: simplification débutée en 2012
- adapter les conditions de travail des présidents à leurs missions
- un seul plan de prise en charge pour élèves à besoins spécifiques (titulaire & équipe multiprofessionnelle)
- analyser d'autres possibilités d'allégement (avec inspecteurs, présidents & coordinateurs de cycle)

3. La suite: avancer et ajuster

3.5. Renforcer le lien école – maison relais

- réalisation d'un plan d'encadrement périscolaire (PEP) dans toutes les communes à partir de 2013-2014

3. Perspectives



- Réforme: un processus continu
- L'école a besoin de l'engagement et de la participation de tous les acteurs.
- D'Richtung stëmmt !





MERCI DE VOTRE ATTENTION

