

Les Forums de l'Education

Année scolaire 1998/99

Sommaire

Avant-propos

Forum sur l'intégration

Texte introductif	1
Rapporteur: Michèle Tomassini	3

Forum sur le "Lifelong Learning"

Texte introductif	11
Rapporteur: Josiane Eippers	13

Forum sur la gestion du système éducatif

Texte introductif	19
Rapporteur: Norbert von Kunitzki	21

Forum sur les langues

Texte introductif	31
Rapporteur: Mario Hirsch	33

Avant-propos

Les grands problèmes de cette fin de siècle, qui seront encore ceux de l'aube du prochain millénaire, vont mobiliser le savoir-faire des hommes, qu'il s'agisse du chômage, de la protection de l'écosystème, de la dette et de la pauvreté du Tiers-Monde ou encore du redressement économique des pays de l'Est. L'atomisation de la société et de la montée des individualismes conduisent l'école à être de plus en plus sollicitée dans la lutte contre l'exclusion. En revanche, la globalisation de l'information nous ouvre de nouveaux horizons.

La mission de l'école consiste à s'interroger sur les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre nouveaux qui vont être ceux des élèves de demain et auxquels va s'ajouter le savoir vivre ensemble. A cet effet, le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle a organisé

LES FORUMS DE L'EDUCATION.

Dans l'antiquité romaine, le Forum était la place publique où se tenaient les assemblées du peuple et où se discutaient les affaires publiques. En s'inspirant de cette agora, les Forums de l'Education ont constitué la première pierre à un vaste débat sur les possibles changements et sur les conséquences que notre système scolaire devra en tirer.

Les «Forums de l'Education» étaient composés de quatre séminaires organisés autour de thèmes spécifiques:

«Pour une école d'intégration»

«La gestion du système éducatif»

«Lifelong learning»

«Les langues dans l'enseignement»

Le débat regroupa à chaque fois cent cinquante acteurs venant des établissements scolaires aussi bien que d'autres, «hors école», originaires d'entreprises, d'organisations et d'associations culturelles. Les participants étaient à chaque fois répartis en trois groupes de travail débattant d'un aspect particulier du thème de la journée.

Chaque séminaire déboucha sur un rapport et les déclarations qui y sont contenues ne privilégient pas l'obtention du plus petit dénominateur commun: si les divergences apparaissent, elles doivent être soulignées puisqu'elles sont peut-être la trace d'un problème potentiellement utile à traiter.

La présente publication regroupe, et les textes introductifs, et les rapports rédigés à l'issue de chaque forum.

Avec un grand merci à mesdames et messieurs les rapporteurs qui se sont acquittés de leur tâche avec engagement et leur savoir faire habituel.

pour l'équipe chargée de l'organisation des Forums
au sein du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

Forum sur l'intégration

Texte introductif

En février 1998, le Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle a édité le document:

Pour une école d'intégration

constats – questions – perspectives

Ce document d'orientation, qui porte sur la scolarisation des enfants non-luxembourgeois, indique des voies possibles, souhaitables, mais qui impliqueront parfois des choix difficiles dépassant de loin le cadre scolaire. Le but du forum du 14 novembre est d'élargir le débat en vue de contribuer à la recherche d'un consensus sur la direction à suivre par notre école et sur les moyens à y consacrer.

Ecole et cohésion sociale

La société luxembourgeoise est caractérisée par un taux d'immigration particulièrement élevé, auquel s'ajoute un nombre croissant de frontaliers venant travailler quotidiennement au Grand-Duché. La population active étant constituée de plus de 50% de non-Luxembourgeois et tout laissant prévoir une continuation de cette tendance, nous devons nous interroger, à partir de ces données, sur le type de société de demain, sur notre conception de l'intégration, sur les formes futures de notre convivialité, sur notre (nos) langue(s) de communication commune(s), sur la finalité et la gestion de la scolarisation de nos enfants.

Comment valoriser toutes nos ressources pour un développement économique, social et culturel durable? Quels sont les moyens de l'école pour assurer les bases de ce développement?

Comment tenir compte des différences de besoins et de ressources, tout en permettant un développement affectif, social et intellectuel optimal à tous les élèves?

1. Aspect culturel: identités individuelles et identité collective

Quelles seront nos valeurs communes, quels seront les facteurs qui nous uniront si chacun voit ses réfé-

rences culturelles personnelles confrontées à celles d'une population de plus en plus hétérogène? Comment s'ouvrir à la diversité culturelle et linguistique tout en invitant chacun à collaborer à un projet de société commun?

2. Aspect scolaire: unité de l'école et hétérogénéité des apprenants

La mission de l'école sera d'offrir une formation équitable à des élèves caractérisés aussi bien par la communauté que par la différence de leur histoire, origine socioculturelle, comportement et motivation.

Nos classes sont de plus en plus hétérogènes et l'école a souvent tendance à ressentir cette diversité comme un handicap. La solution passera-t-elle par un traitement égal de tous les enfants ou par une gestion des différences? Quels sont les paramètres qui caractérisent la maîtrise de l'hétérogénéité?

Comment l'école peut-elle tenir compte de toutes les langues et cultures de ses enfants? Comment celles-ci peuvent-elles contribuer à leur réussite?

Comment les élèves et les apprentissages peuvent-ils profiter de la dynamique qui existe dans tout groupe hétérogène ayant su garder la richesse de ses différences? Comment organiser la différenciation sans pour autant créer des ghettos? Quelle évaluation, quelle certification pour un enseignement différencié?

L'école de l'intégration ne peut réussir que si elle s'appuie sur un partenariat fort avec les membres de la communauté scolaire. Comment réaliser ce partenariat, notamment dans le contexte de l'hétérogénéité des familles? Comment faire comprendre cet enjeu de la nécessité du partenariat aux parents et aux enseignants?

3. Aspect économique: insertion dans la vie active

Si le marché de l'emploi est devenu régional, la certification ne devra-t-elle pas en tenir compte? Quelles seront les conséquences pour l'uniformité et la valeur de nos diplômes?

Dans quelle mesure sommes-nous prêts à accepter des diplômes différenciés et jusqu'où pouvons-nous aller sans compromettre les chances d'accès à l'emploi de nos élèves et nos atouts sur le marché

régional du travail? Une certification différenciée n'aboutit-elle pas à une sélection déplacée et à un accès inégal à la vie professionnelle?

Forum sur l'intégration

Rapporteur: Michèle Tomassini

Résumer un événement qui se déroule simultanément dans trois salles différentes est une entreprise dont on doit accepter ne pas détenir la maîtrise. J'ai donc pris le parti de me fier à mes brouillons et aux brouillons de ceux qui m'ont assistée; qu'ils trouvent ici l'expression de mes remerciements. Cette méthode comporte un certain degré de subjectivité. J'ai estimé qu'au forum où nous étions réunis pour écouter une très grande diversité de voix, cette subjectivité avait du bon. Mon propos ne sera pas de tenir le registre des doléances dont le forum s'est fait l'écho. L'objectif que j'ai essayé de poursuivre est de rendre aux voix qui se sont exprimées leur raison d'être.

Qui faut-il intégrer - et à quoi?

La notion d'intégration recouvre des réalités multiples.

Le débat sur l'école d'intégration s'est d'abord limité à l'intégration dans le système scolaire luxembourgeois des enfants issus de l'immigration, en vue de préparer l'insertion de ces enfants dans la réalité sociale, économique et culturelle telle qu'elle se présente au Luxembourg. Aujourd'hui ce débat commence à s'élargir.

Certes les enfants issus de l'immigration demeurent une des préoccupations majeures du débat sur l'intégration: d'un côté les problèmes qui se posent restent sans réponse suffisante; d'un autre côté la mobilisation que suscite l'intégration de ces enfants, au vu du caractère massif des populations concernées, lui vaut d'être le domaine où les problèmes sont posés avec le plus de netteté mais où la polémique est la plus vive. D'une certaine façon, la confrontation avec les problèmes scolaires des enfants issus de l'immigration est à l'origine de la prise de conscience des difficultés qui existent dans l'ensemble de la population par rapport à l'école luxembourgeoise.

L'objectif ne peut donc plus simplement être d'intégrer un segment isolé de la population dans un système scolaire donné, mais doit prendre en compte qu'intégrer ne signifie pas favoriser l'assimilation d'un mode de vie, d'un standard d'existence, mais apprendre à vivre ensemble. Cet apprentissage

s'adresse à l'ensemble de la population. Il ne peut pas s'agir ici d'intégrer des individus venus de l'extérieur à une société elle-même déjà «intégrée», c'est-à-dire close, figée et immuable. Le modèle de l'incorporation de l'individu dans un corps social constitué ne peut pas valoir pour une société ouverte, c'est-à-dire en devenir constant, fondée sur l'interaction de ses membres et sur la liberté individuelle de ceux-ci. L'intégration n'est pas en ce cas homogénéisation ou normalisation, mais apprentissage de la liberté et des responsabilités qu'elle implique. L'école, lieu de la formation du jugement dans l'exercice des savoirs, est le lieu de cet apprentissage.

Le forum n'a pas approfondi cette question.

Les difficultés de l'intégration

Un constat est largement partagé: au début de la scolarisation, les problèmes d'intégration n'apparaissent pas en tant que tels. Dans l'enseignement précoce, au préscolaire ou dans les premières années de primaire, la salle de classe est en elle-même vecteur d'intégration. Le luxembourgeois est en principe la langue véhiculaire. Les enfants qui n'ont pas le luxembourgeois comme langue maternelle font preuve d'une disponibilité réelle à l'apprentissage du luxembourgeois. Ce tableau change dès la troisième année primaire quand l'enseignement de l'allemand s'accélère et s'intensifie. A ce moment apparaît qu'une partie des élèves n'ont pas assimilé les bases nécessaires à la maîtrise de cet outil et se font distancer: l'échec ou la réussite scolaire accentuent les écarts entre élèves et font apparaître les limites de l'intégration pour la plupart des enfants issus de l'immigration.

Ce constat demande toutefois à être nuancé au vu de la grande disparité des situations sur le terrain. Le public de l'école luxembourgeoise n'est pas homogène et la répartition de ce public est très inégale: les disparités existantes reflètent la géographie sociale de notre pays.

On peut certes envisager de répartir la population scolaire de façon à garantir dans chaque salle de classe un certain équilibre entre les différentes composantes de cette population. Mais cette voie comporte notamment le danger de stigmatiser les élèves

en les enfermant dans des catégories sommaires (grossièrement: x% de chaque nationalité, x% de chaque religion, x% d'handicapés, x% d'enfants malades, x% de cas sociaux, x% de riches, x% de lents, de surdoués, d'hyperactifs, de violents, etc.).

Elle n'est pas une réponse lorsqu'un établissement est stigmatisé et qu'il y a fuite de certaines catégories du public scolaire vers d'autres établissements.

Dans un cas pareil l'action doit porter sur la revalorisation de l'établissement et le renforcement de l'équipe pédagogique; mais elle doit surtout comporter une intervention concertée sur l'environnement où cet établissement fonctionne. Comme les difficultés de l'école ne sont alors que le reflet de la ghettoisation du quartier où se trouve l'école, la réaction à cette évolution ne peut pas s'arrêter aux limites du domaine de compétence du Ministère de l'Education nationale. La question qui se pose en effet aux autorités concernées est de savoir si elles ont la volonté d'agir, si elles sont disposées à agir en commun (le cas échéant avec les associations présentes sur le terrain), voire s'il serait utile de créer les mécanismes de coordination interinstitutionnelle qui pourraient faciliter une action commune et préventive.

L'expérience des enseignants

De fait, les enseignants font preuve d'engagement et réagissent aux situations auxquelles ils se trouvent confrontés par des initiatives souvent intéressantes. Mais ces projets isolés ne sont pas reflétés dans une réflexion commune qui pourrait contribuer à lancer un processus permanent d'échange d'information, de confrontation avec des pratiques allogènes et d'ajustement des pratiques. Manquent ici les éléments de ce qui serait une politique d'anticipation et de prévention.

Le forum fait clairement apparaître la revendication massive de la formation continue. Signe des temps peut-être, la formation continue, comme partie intégrante du cursus de l'enseignant, prime largement l'objectif plus statique d'un ajustement des programmes (changement de manuels). Elle semble en effet mieux adaptée à la fluidité de la situation sur le terrain, où l'enseignant a besoin de développer sa capacité de réaction. La formation initiale de son côté devra tenir compte des exigences d'autonomie et d'ouverture auxquelles l'enseignant futur devra être rôdé.

Le travail en équipe qui se traduit sur le terrain dans les projets d'école est certainement une des appro-

ches que le débat met en évidence. Dans ce contexte, le témoignage d'un responsable du secteur de la santé sur les déficiences existantes dans l'accueil réservé aux élèves handicapés (infrastructures mais aussi prise en charge) vient prouver le manque d'interaction entre l'école et le monde extrascolaire ou, plus simplement, l'absence d'interlocuteurs identifiables pour le monde extérieur et de courroies de transmission à l'intérieur de l'Education nationale elle-même. On remarquera que le dépistage de certains handicaps n'a vraiment débuté que depuis peu de temps et que, à l'avenir, de plus en plus d'enfants seront susceptibles d'être rangés dans la catégorie de ceux dont la scolarité posera un problème d'intégration dans une classe standard. De même, l'exigence d'une prise en charge adaptée des enfants en dérive commence à s'imposer, notamment par le biais des critiques que suscite dans les organisations internationales compétentes la situation des mineurs détenus au Luxembourg. Là aussi existent des initiatives isolées dues à l'engagement personnel de l'un ou l'autre enseignant, mais ces pratiques manquent d'un lieu où elles pourraient être mises en commun et faire l'objet d'une réflexion et d'une appropriation collectives.

L'inexistence d'une culture du dialogue, l'absence d'espaces de liberté pour favoriser le dialogue et faire circuler l'information, la rigidité du système mais aussi la rigidité des mentalités sont autant d'éléments incriminés. Car la disponibilité pour le dialogue ne fait pas défaut à l'école uniquement: il y a au-dehors de l'école une hésitation à aller vers elle. Que veut donc le monde extérieur?

Le rôle des parents

L'importance des parents ou des personnes habilitées à exercer l'autorité parentale sur l'élève a été soulignée avec force. L'association des parents au projet scolaire de leur enfant est reconnue comme décisive pour la réussite de ce projet. Confiance et responsabilité sont les deux termes sous l'égide desquels le forum place la relation entre les enseignants et ceux qui exercent sur l'enfant l'autorité parentale.

L'objectif est celui d'un partenariat entre enseignants et parents, la formule du contrat étant déjà pratiquée par endroits (p.ex. dans le cadre de l'initiative «aide aux devoirs à domicile» de l'ASTI, dans le cadre du programme ALLET - allemand pour étrangers - au Fieldgen). Mais les parents sont-ils préparés à se voir confrontés avec une telle demande de la part de l'école? Et, inversement, dans quelle mesure l'école peut-elle ou doit-elle se substituer aux parents? Sur ce point les avis divergent.

La prise en charge de l'enfant

En effet, la mutation de la structure familiale et le souci de préserver l'égalité des chances incitent à limiter l'interférence parentale dans l'école. (La polémique déjà ancienne sur les devoirs à domicile illustre bien les enjeux de cette interférence.)

Pour certains, la prise en charge de l'enfant par l'école qui résulte de l'adaptation de l'école aux contraintes multiples qui pèsent sur les parents ne doit pas pour autant se substituer à l'autorité parentale.

De ce point de vue, la fourniture de services supplémentaires tels que crèches, cantines, centres aérés voire internats est largement encouragée. En revanche, l'aménagement d'horaires spéciaux pour cours d'appui ou parallèles suscite la réticence de ceux qui estiment qu'avec de telles mesures de différenciation externe on porte atteinte à l'égalité des élèves devant l'obligation scolaire (l'astreinte horaire étant dans ce cas plus grande pour certains). Ce raisonnement revient à dire: libre aux parents d'avoir des ambitions pour leur enfant, l'école quant à elle ne doit pas rectifier le libre jeu de la concurrence scolaire. Dans cet ordre d'idées réussir est une option librement consentie, ce ne peut être une contrainte; l'objectif ne peut plus être d'atteindre un degré commun de compétences, mais de certifier à chacun le niveau de compétence qu'il aura été en mesure d'atteindre.

Toujours dans cet ordre d'idées, l'enseignement devrait évoluer vers une différenciation en filières, afin de garantir l'égalité des chances devant l'acquisition des compétences. Si l'acquisition des compétences se heurte à la barrière des langues, cette barrière doit être levée: la langue véhiculaire sera celle où l'élève aura le plus de facilités à évoluer.

Cette conclusion est d'ores et déjà celle des parents qui scolarisent leur enfant dans l'enseignement francophone des pays limitrophes, voire dans l'enseignement privé.

Mais la barrière des langues n'est pas seule à déterminer le choix de ces parents. Plus fondamentalement, le recours à cet enseignement alternatif permet à de nombreux élèves de contourner intelligemment la sélectivité excessive d'un système qui les empêche de progresser.

Si les contradictions du système existant pouvaient être résorbées par le biais des filières, il suffirait en somme de doubler la filière du lycée classique à dominante francophone par une filière germanophone et la filière du lycée technique à dominante germanophone par une filière francophone.

Le forum a fait ressortir une série de considérations qui mettent en évidence les limites de cette voie.

Les résistances institutionnelles

Ainsi le maintien de l'allemand dans la filière technique, malgré la présence dans cette filière d'un public à dominante romanophone, peut apparaître comme une forme de protectionnisme. Cette donnée paradoxale de l'enseignement technique s'explique aussi par la difficulté que semble éprouver une partie du corps enseignant des disciplines technologiques à transmettre son savoir en français. De fait, au Luxembourg, le marché de référence pour les applications technologiques est l'Allemagne. Dès lors, il n'est pas si étonnant que les enseignants issus de ce secteur de l'économie transmettent leur savoir en allemand. De son côté, l'élève aspirant à un métier dans la branche technologique a intérêt à être prêt à travailler avec des importateurs allemands, des produits et des modes d'emploi allemands et il devra faire face à une demande axée sur la qualité allemande.

Mais ce point de vue peut ne concerner que ceux des élèves qui se destinent à des postes de responsabilité. On remarquera que, dans la mesure où l'entreprise elle-même adopte dans son organisation interne une attitude ouverte à la formation continue, le travail d'adaptation peut se faire dans l'entreprise.

La situation dans l'école reflète peut-être la réalité du marché, mais les marchés eux-mêmes évoluent, et il n'y a donc rien de choquant à demander dans l'enseignement technique certaines adaptations. Ce dernier n'est pas forcément opaque à ces considérations, puisqu'il existe par endroit des formations en français. Par ailleurs, il serait utile d'attirer l'attention du monde de l'entreprise sur la plus-value que peut représenter du point de vue des ressources humaines la formation continue; mais cette tâche ne revient pas vraiment à l'école. Celle-ci peut contribuer à influencer dans ce sens le monde du travail et de l'entreprise en maintenant par exemple le contact avec les anciens élèves.

Toutefois, sur un marché fortement concurrencé, ces tentatives modestes de dialogue peuvent susciter des réticences. Le monde de l'entreprise est-il disposé à devenir partenaire d'une école qui viendrait remettre en cause les réflexes protectionnistes ou corporatistes dont il reste parfois lui-même trop tributaire?

L'école elle-même n'est quant à elle pas indemne de ces réflexes, mais les besoins croissants en termes de recrutement et les retombées de l'intégration européenne la poussent malgré elle en avant. Ainsi l'ouverture probable de la fonction publique à tous

les ressortissants de l'UE offre-t-elle la possibilité de diversifier le corps enseignant. Dans ce contexte, l'exigence d'une maîtrise du luxembourgeois qui conditionne l'accès des ressortissants de l'UE au corps enseignant luxembourgeois ne doit pas apparaître comme une barrière non-tarifaire conçue pour contourner la concurrence étrangère; elle doit apparaître pour ce qu'elle est: la contribution de l'école au maintien de la nation luxembourgeoise et la reconnaissance de la réalité de cette nation. Le cours de luxembourgeois mérite sa place dans la grille horaire du professeur aspirant non-luxembourgeois.

La qualité de l'enseignement

Combattre la sélectivité du système actuel ne revient pas forcément à abaisser le niveau d'exigence; il s'agit bien plutôt d'amener davantage d'élèves à satisfaire à ce niveau d'exigence. La sélectivité de l'école luxembourgeoise a pour défaut qu'un nombre trop important d'élèves ne sont pas admis à apprendre mais sont éliminés parce qu'ils butent sur une difficulté. Le paradoxe est que la possibilité de comprendre comment surmonter cette difficulté leur est refusée et qu'ils se voient par là même interdire l'accès à l'autonomie et à la responsabilité qui constituent la finalité de tout apprentissage.

Le risque existe d'autre part que la volonté de faciliter l'apprentissage débouche dans la facilité d'une renonciation aux exigences de l'apprentissage et donc aux vertus proprement formatrices de ce dernier. Plutôt que de faciliter l'apprentissage en levant les difficultés, l'exigence pourrait être de mieux identifier les difficultés qui se posent afin de mieux les surmonter.

Le forum a témoigné de l'inquiétude des associations et des parents présents de voir les enfants exposés à un enseignement au rabais. Cette préoccupation, qui est également liée à la valeur du diplôme, n'est pas forcément représentative des soucis de l'ensemble des parents d'élèves. L'indifférence de certaines populations immigrées (et notamment de la communauté portugaise) à l'égard de la réussite scolaire est un phénomène connu. Toutefois le désintérêt qui caractérise trop souvent l'attitude des parents d'enfants fragilisés par rapport à l'école est aussi l'expression d'une résignation et d'un désarroi. Ces parents sont dans l'incapacité de donner un sens à la scolarisation de leur enfant; l'école de son côté ne fait pas forcément l'effort nécessaire pour les orienter. Faute de mieux, ces parents se résignent à attendre que l'enfant ait atteint la limite d'âge de scolarisation obligatoire pour le retirer de l'école et lui donner, par la mobilisation des réseaux de solidarité dont ils dispo-

sent, une chance de s'en sortir.

Une réflexion sur l'investissement qu'on est ici en droit d'attendre du personnel enseignant s'impose donc.

Le dialogue avec les parents

Une des revendications qui aura marqué le forum aura été de réconcilier les parents avec l'école luxembourgeoise.

De ce point de vue, faciliter le contact avec les parents en levant notamment les barrières linguistiques ou sociales est la première étape d'un processus qui doit aussi contribuer à convaincre les parents de l'importance que revêt pour leur enfant un parcours scolaire réussi. L'expérience de l'école de la deuxième chance, dont une version est préconisée à Luxembourg, va également dans ce sens. Toutefois, donner aux gens la volonté d'avoir des ambitions pour leurs enfants, ici ou ailleurs, ne doit pas mener à une désillusion.

Dans ce contexte intervient la revendication de disposer dans la salle de classe d'une personne qui aide à prendre en charge certains problèmes et exerce à ce titre une fonction d'accompagnement. A titre d'exemple: en accord avec l'enseignant, cette personne communiquerait au besoin avec l'élève étranger dans sa langue maternelle et contribuerait à désamorcer la confrontation des autres avec la situation particulière de cet élève. Par sa présence, cette personne donnerait un sens à cette situation particulière; elle aiderait à valoriser ce qui pourrait être vécu comme une stigmatisation.

La fonction d'accompagnement doit être modulable: elle sera temporaire ou permanente, elle pourra être remplie au besoin par un parent d'élève sinon par une personne autrement qualifiée (prise en charge d'un handicap physique, etc.). L'accompagnement se traduira par une présence dans la salle de classe ou par le biais d'autres formes de coopération avec l'enseignant ou l'équipe pédagogique.

La fonction d'un accompagnateur se tourne aussi vers le milieu dont est issu l'enfant; elle est conçue en partie pour établir le lien avec les parents ou autres tuteurs de l'enfant. L'accompagnateur peut faciliter le contact des parents avec l'école; il ne sera pas leur interlocuteur, au sens où il se substituerait à l'enseignant, mais sa mission sera de faciliter le contact avec l'enseignant.

On doit dans ce contexte poser la question de savoir si cette fonction, en raison de l'exigence de visibilité qu'elle comporte et des problèmes d'ajustement des rôles qui pourraient en découler dans la salle de classe, ne devrait pas être relayée dans l'établissement par une personne qui serait chargée de la coordination de l'équipe pédagogique et en même temps représenterait cette équipe vers l'extérieur.

Pour donner aux parents la possibilité de suivre ce qui se fait à l'école, ce que fait leur enfant, ce qu'il devient, et de ce fait surmonter les déchirements entre la culture familiale et le greffon luxembourgeois, amener les parents à comprendre eux-mêmes le luxembourgeois est un second pas que préconisent beaucoup des participants au forum.

Cette proposition va dans le sens du renforcement de la cohésion sociale dont l'importance a été soulignée par le Conseil d'Etat en 1990: "l'avenir du Luxembourg, comme nation indépendante, dépend très largement du maintien au pays de ce capital humain et de sa volonté de se fondre graduellement dans le tissu de la population indigène".

D'une façon plus pragmatique, selon les associations et les représentants du monde économique, lorsque les parents évoluent dans leur travail et dans leur vie sociale en dehors de la langue luxembourgeoise, cette mise à l'écart (qu'elle soit voulue ou forcée) vis-à-vis de la société luxembourgeoise pénalise l'enfant dans la mesure où elle l'enferme dans la reproduction sociale au lieu de lui offrir la possibilité de la mobilité sociale. L'enfant ira sur le chantier comme son père ou sera femme de ménage comme sa mère. Sa vie sera confinée dans le cercle étroit de sa communauté d'origine. Le refus de l'intégration dans la société luxembourgeoise empêche ainsi, dès le départ, l'appréciation de la plus-value que l'école luxembourgeoise peut apporter.

Aussi bien les populations immigrées tendent-elles plutôt à ignorer une possibilité d'insertion dans la vie active que les travailleurs frontaliers, de leur côté, saisissent largement. Le luxembourgeois est enseigné dans les lycées limitrophes par des enseignants non-luxembourgeois et cela dans une perspective utilitaire: savoir communiquer en luxembourgeois accroît les chances de celui qui se destine au marché de l'emploi à Luxembourg.

Mais la motivation d'un jeune adulte qui se prépare au marché de l'emploi n'est pas forcément celle de parents que leur situation relativement stable dispense d'un effort d'intégration.

Il serait par ailleurs intéressant d'étudier les choix éducatifs qu'opèrent dans leur rôle de parents les travailleurs frontaliers afin de savoir comment ces parents intègrent dans leur échelle de valeur leur condition de travailleur frontalier. Combien parmi eux conçoivent de gaieté de coeur une condition similaire pour leur enfant? Le jeu du marché du travail ne crée pas forcément des adhésions affectives.

Au Luxembourg la difficulté apparaît quand on compare l'importante offre de cours de luxembourgeois à la faible saisie de cette offre. Certes un travail de sensibilisation reste à effectuer et des améliorations sont souhaitables: adaptation des cours de langue luxembourgeoise aux contraintes horaires et familiales, réorientation des méthodes d'enseignement vers la communication, travail sur la motivation jouant notamment sur les ressorts de la pression sociale (proximité des cours, organisation des cours par groupes d'intérêt).

Le forum ne s'est cependant pas caché que les chances de réussite de cette voie demeuraient faibles. Des voies moins contraignantes ont été évoquées, comme de convaincre les parents de permettre à leurs enfants de regarder des programmes TV en langue allemande, ou encore d'encourager les contacts entre générations (ce qui impliquerait le contact avec des personnes âgées parlant surtout le luxembourgeois), ou enfin l'organisation de séjours dans des familles d'accueil. Faut-il remarquer que ces propositions en disent long sur l'absence de communication entre les communautés en présence?

Reste en tout cas que ces mesures préparent le terrain à un accompagnement favorable de l'élève dans son entourage extra-scolaire; elles ne résorbent pas la difficulté inévitablement présente dans l'effort que l'élève doit accomplir par lui-même. La motivation conditionne mais ne crée pas à elle seule la capacité d'apprendre.

Les difficultés de l'apprentissage

Or, comme l'expérience l'a déjà montré, à motivation égale l'enfant issu de l'immigration se fait distancer dès que l'enseignement de l'allemand se complexifie. Le recours à des cours d'appui atténue mais ne résorbe pas des retards qui vont en s'accumulant. Très vite l'enfant se retrouve malgré lui sur la voie de l'échec scolaire, avec les conséquences que cela implique pour son avenir d'adulte. Cette pénalisation des enfants issus de l'immigration ne peut pas durer: elle est à l'origine du rejet de l'allemand et a fortiori du luxembourgeois dont les pro-

messes d'intégration auront déçu. D'autant que, de l'autre côté, le français reste encore trop souvent, pour les enfants luxembourgeois, une langue qu'ils n'arrivent pas vraiment à s'approprier. C'est pour cette raison que réapparaît avec insistance la proposition de changer l'enseignement des langues.

Les non-dits touchant à la langue luxembourgeoise

Le luxembourgeois lui-même n'est pas excepté de cette proposition. Tout langue nationale qu'il est depuis la loi de 1984, son statut reste à clarifier.

Omniprésent dans les premières années de scolarisation comme langue de communication orale, il disparaît comme langue véhiculaire aussitôt que l'allemand peut prendre le relais et il survit tout au plus comme langue de rechange.

De fait le luxembourgeois n'est enseigné qu'à la périphérie, dans les établissements limitrophes et dans les cours du soir.

Il est vrai que les Luxembourgeois ne sont pas habitués à faire grand cas de leur langue, tout comme ils considèrent comme normal le fait de devoir évoluer dans au moins deux langues étrangères. Cette attitude résignée peut expliquer un manque de réceptivité à l'égard des problèmes linguistiques qui se posent pour les populations immigrées. (On a relevé au forum le manque d'attention accordée à la situation spécifique, à l'intérieur des populations classées lusophones, de groupes tels que par exemple les Cap-verdiens dont la langue maternelle est le créole.)

Cette insensibilité aux problèmes posés par la barrière des langues exprime toute la difficulté d'être Luxembourgeois, c'est-à-dire de devoir se contenter d'un petit pays et d'une petite langue, d'accepter avec résignation l'obligation de s'adapter. Pourtant il existe une littérature luxembourgeoise et elle a tendance à se développer: signe que le plaisir ou le besoin de s'exprimer en luxembourgeois, d'habiter dans cette langue dans laquelle, de fait, nous vivons, est une réalité dont on ne peut pas faire abstraction.

On peut relever dans ce contexte l'insistance des associations, étayée notamment par les témoignages personnels effectués devant le forum, sur le fait que, dès le premier contact avec l'école, bien apprendre à s'exprimer en luxembourgeois conditionne non seulement le sentiment d'appartenance au groupe (la classe scolaire en l'occurrence) à un moment où l'enfant ne cherche pas à se singulariser, mais conditionne surtout la confiance en soi, élément décisif dans la

construction d'une personnalité équilibrée. S'y ajoute la conviction que la valorisation de la personne comme individu prime à ce stade la valorisation de la communauté linguistique, culturelle ou religieuse dont cette personne est issue.

Une première conclusion pratique sera donc de sensibiliser les enseignants à l'importance de la pratique du luxembourgeois dans leur classe, et en même temps d'approfondir et d'améliorer les méthodes d'apprentissage du luxembourgeois dans l'enseignement précoce et préscolaire. Cette démarche présuppose le développement des possibilités d'accueil (crèches) avec un encadrement linguistique dès le plus jeune âge.

Au forum a été avancée la proposition de recourir plus systématiquement au luxembourgeois comme langue véhiculaire; cela pourrait être une solution dans l'enseignement de certaines matières, à l'exception des langues étrangères où le manque de pratique s'en trouverait encore accentué.

L'objectif ne sera pas d'enseigner le luxembourgeois comme une langue académique mais de donner à chacun la possibilité d'apprendre à communiquer en luxembourgeois. Cette exigence ne vaut pas seulement pour le public non luxembourgeois: on ne peut pas ignorer qu'avec la globalisation le nombre de familles luxembourgeoises expatriées s'accroît et que les enfants de ces familles sont aussi confrontés au moment du retour à des problèmes d'adaptation de cet ordre. Pour le poser crûment: devrions-nous laisser aux écoles internationales et à l'école européenne le soin de récupérer les enfants de la globalisation et laisser à l'école traditionnelle les enfants de l'immigration et ceux des autochtones qui ne peuvent pas se payer l'accès à la globalisation?

Les difficultés de l'enseignement des langues

Les interrogations que suscite l'enseignement du luxembourgeois reflètent le désarroi qui est en général celui de l'enseignement des langues à Luxembourg.

Il faut changer de méthode, accepter que cet enseignement se fasse en tant qu'enseignement d'une langue étrangère (notamment pour l'allemand) avec un souci premier qui sera l'aptitude à la communication (notamment pour le français).

La diversité des situations auxquelles l'enseignant est confronté dans une même salle de classe fait du programme unique pour cette classe un objectif illusoire.

Mais, en même temps, le travail par groupes de niveau dans une même salle de classe est un exercice difficile. Cette méthode introduit, qu'on le veuille ou non, une différenciation qualitative entre groupes d'élèves. Celle-ci est d'autant moins bien vécue que le manque de temps ne permet ni de résorber les écarts existants ni de faire un travail de fond avec chaque groupe pris individuellement. Par ailleurs les écarts sont parfois si grands et les difficultés si diverses (problèmes spécifiques des élèves romanophones en allemand, problèmes d'expression orale pour les Luxembourgeois en français, frustration des élèves qui se sentent pénalisés dans leurs possibilités de progression etc.) que le maintien de l'unité de la classe va au détriment de l'ensemble des élèves.

La voie d'une différenciation externe du cours de langue a été proposée: il s'agirait de travailler les problèmes spécifiques de certaines catégories d'élèves dans une formation supplémentaire qui viendrait s'ajouter à l'horaire existant.

Un autre modèle serait de séparer les élèves au moment de l'enseignement des langues pour travailler selon des approches différenciées avec ou sans heures supplémentaires. L'avantage de la formule à heures supplémentaires est qu'elle peut servir de manière ciblée à retravailler les différentes matières où la langue véhiculaire pose problème.

Mais la rupture avec l'unité du cours et avec l'unité de la grille horaire peuvent créer des difficultés au moment de la certification: pour un même niveau d'études les prestations en termes d'astreinte auront été inégales et les niveaux de compétence ne seront pas forcément comparables.

La question qui se pose alors est de savoir si nous devons au terme du parcours exiger un niveau de langue comparable ou si nous devons accepter que des niveaux de langues inégaux puissent être compensés de manière à maintenir sa valeur à la certification.

La valeur de l'évaluation

Si l'on accepte de certifier un cours de langue selon des catégories différentes (p.ex. débutants, grands débutants, confirmés, avancés), il faut pouvoir accepter que l'accès à l'enseignement de la littérature de cette langue sera inégal; il faut également assurer que dans l'enseignement où la langue est langue véhiculaire les bases d'une compréhension suffisante soient assurées.

A partir d'un certain seuil de différenciation apparaît la nécessité de compenser les inégalités entre les ni-

veaux de compétence en présence. Comme le principe de la compensation est déjà admis dans le système existant, rien ne s'oppose en principe à ce qu'à partir d'un moment donné l'on intègre dans les programmes en option et à titre compensatoire des éléments valorisants pour ceux qui font l'effort d'intégration.

Intégrer dans le programme scolaire l'enseignement d'autres langues comme le portugais, l'italien, l'albanais (etc.), permet d'un côté d'offrir à l'ensemble des élèves la possibilité de se familiariser avec ces langues, et d'un autre côté de donner à ceux qui ont dès le départ dans ces langues un certain niveau la possibilité de fréquenter des cours avec des niveaux d'exigences plus élevés.

La démarche empruntée devrait se faire dans une logique d'excellence, à savoir qu'on demandera plutôt à l'élève de satisfaire dans chacune des disciplines retenues au niveau d'exigence dont il aura été trouvé capable. La compensation aura consisté dans le fait de reconnaître - à exigence égale en termes d'effort - des niveaux de compétence différents.

Reste que les professeurs manquent et que pour le moment le Ministère les «emprunte» quasiment à Lisbonne ou à Rome (cours intégrés), quand il ne contribue pas à la mise en place de cours parallèles sous la tutelle des ambassades des pays concernés (méthode qui pose le problème d'une affiliation parallèle à deux systèmes scolaires, point qui n'a pas été abordé au forum).

Pour les élèves issus de l'immigration l'avantage d'une plus grande offre de cours de langues à l'intérieur de la grille des programmes pourrait être de reporter vers le secondaire l'apprentissage systématisé de la langue maternelle. En effet l'appropriation du luxembourgeois et la charge d'un apprentissage intensif de l'allemand doublée de cours intégrés voire parallèles constitue pour un jeune enfant une très forte pression. Reporter à plus tard l'opportunité de se familiariser avec le pays d'origine agrandira les chances de la voir coïncider avec le moment où le besoin de renouer avec ses origines surgit chez l'adolescent. Cette solution ne va toutefois pas sans créer de difficultés à celles des familles qui envisagent ou doivent envisager un retour rapide au pays (familles réfugiées).

A l'inverse, la mise en place d'un partenariat avec des universités des pays concernés et celle d'un système de bourses qui permettrait aux élèves de l'école luxembourgeoise d'envisager la carrière du professeur titulaire de l'enseignement d'une de leurs langues à Luxembourg serait sans doute une voie à explorer.

La proposition a été faite d'un cours d'initiation à la littérature européenne, où l'on aborderait si nécessaire les auteurs dans leurs traductions. L'idée d'un cours d'histoire européenne a également été évoquée, signe qu'en termes d'approche de l'histoire tout un travail de mise en perspective reste à effectuer: ce serait en effet une façon d'en finir avec l'enseignement erratique dont certains d'entre nous ont fait les frais et qui a consisté à terminer une année scolaire avec Luther dans un manuel allemand pour reprendre l'année d'après sans transition avec un manuel français à la Révolution française... comment, dans un tel désordre, s'y retrouver en tant que Luxembourgeois ou Cap-Verdien? comment y repérer les indices d'une communauté de destin européenne?

Un élément ressort clairement, c'est qu'un enseignement plus individualisé doit être contrebalancé par le maintien d'une certaine unité de l'enseignement et partant du diplôme qui le sanctionne. C'est pour cette raison que les propositions de différenciation se limitent - à l'intérieur de la diversification existante (classique, technique et sections) - aux cours de langues. La solution ne peut pas être un enseignement entièrement organisé par modules où chaque élève compose son programme individuel avec un certain nombre de modules. Cette solution comporte de grosses difficultés d'organisation pratique (grille horaire, besoins en enseignants, en locaux etc) et doit de ce fait rester dans des limites gérables. Il faut admettre en outre que le secondaire n'est pas l'université et que, pour atteindre le degré d'autonomie exigé dans l'enseignement universitaire, les élèves ont précisément besoin d'être encadrés.

Dans le même esprit la nécessité d'une évaluation formative a été évoquée: certifier des savoirs plutôt que décréter des insuffisances est une démarche dont l'importance a été soulignée notamment pour ceux des élèves qui abandonnent l'école sans avoir terminé un cycle complet. Ce droit à une évaluation positive ne fait pas forcément l'impasse sur l'identification des faiblesses de l'élève sortant. L'appréciation objective doit intégrer cet élément d'honnêteté envers l'élève lui-même et le monde où il va, sans pour autant l'y réduire.

L'orientation

En somme le choix des programmes et des matières ne peut pas être abandonné aux élèves, sous peine de déplacer vers eux seuls la responsabilité de leur scolarité. L'équipe pédagogique qui a la charge de l'élève doit maintenir la responsabilité de l'orientation. Cette orientation se fait avec l'élève et, tant qu'il n'est pas majeur, en accord avec ses parents.

On peut imaginer ainsi que le programme d'études avec les choix individuels qu'il comprend est un contrat dans lequel chaque partie prenante s'engage à remplir ses obligations.

A partir d'un menu de compétences comparables (appréciation qui ressort de la responsabilité du Ministère) à l'intérieur duquel seront autorisées des possibilités de compensation, l'équipe pédagogique décidera du degré de souplesse qu'elle sera prête à concéder à un élève et du niveau d'effort qu'elle estimera raisonnablement être en droit d'exiger de cet élève.

L'élève prendra connaissance des possibilités qui lui sont offertes et effectuera son choix parmi les voies qui lui sont accessibles.

Les parents marqueront leur accord avec le choix de leur enfant et s'engageront à soutenir l'enfant dans l'accomplissement des efforts qui lui sont demandés. Cet engagement n'interférera pas dans les matières, il portera sur les conditions de vie que les parents s'engageront à garantir à leur enfant de manière à lui rendre l'effort acceptable (p.ex. effectuer auprès de la mairie les démarches nécessaires pour bénéficier de l'aide scolaire, payer la cantine aussi dérisoire que soit la somme demandée etc.). L'école ne prendra pas en main les parents, elle les traitera comme des partenaires responsables.

L'enfant de son côté sera avec ses parents et ses maîtres garant de son propre droit à l'éducation.

Le forum n'a pas été si directif dans son insistance sur l'action, mais si nous arrivons par ce moyen ou d'autres, moins apparents, à ce degré de communication et de confiance, nous pourrions estimer que le forum, ainsi que l'une des oratrices l'a exprimé, n'aura pas été que de la science-fiction.

Forum sur le “Lifelong Learning”

Texte introductif

L'apprentissage tout au long de la vie au Luxembourg aujourd'hui:

- qu'est-ce pour vous?
- quelle est son importance?
- quels sont ses domaines d'application, son potentiel, ses limites?

Ces questions s'inscrivent tout d'abord dans un contexte de mutations socio-économiques.

La pression pour l'augmentation de la productivité dans les secteurs économiques et l'inquiétude sociale devant un taux de chômage élevé font que les jeunes voient avant tout la fonction utilitaire de l'enseignement dont le principal objectif serait de les préparer à l'emploi. L'angoisse devant le chômage occupe une place importante dans les réflexions des familles et des individus pour qui le chômage n'est pas simplement un problème économique mais un problème qui touche à la position sociale et au respect de soi.

Or, si l'on envisage un avenir où les pressions qui s'exerceront seront sans doute aussi fortes qu'aujourd'hui, il faudra repenser cette notion de «préparation à l'emploi». En effet, il y a déplacement de valeurs. Les exigences dont nombre d'employeurs font état dépassent largement les compétences professionnelles et englobent des qualités telles que la faculté d'adaptation, l'exactitude, l'aptitude à la coopération et la créativité. Ces qualités relèvent de valeurs qui s'inscrivent dans une préparation plus générale et plus variée.

En partant de ce constat, l'interrogation portera sur la façon dont l'école peut préparer la vie active, comment elle peut former certaines compétences et aptitudes devenues fondamentales dans un contexte de transformation rapide des technologies ainsi que des modes de gestion et de production. Par ailleurs, cette façon de concevoir les choses interpelle aussi le degré de spécialisation qu'il faut introduire, et dans les filières professionnelles, et dans les filières à caractère général.

S'il s'agit de rechercher la meilleure adéquation possible des diplômes aux qualifications requises, il faut poser la question de l'importance des branches à caractère général dans les filières professionnelles et la possible professionnalisation des filières à caractère général.

En effet, on admet aujourd'hui que les compétences professionnelles, et notamment les compétences les plus spécialisées, sont acquises en cours d'emploi. Si tel est le cas, est-ce que la solution qui consiste à prolonger la fréquentation de l'école permet de promouvoir l'adaptabilité des jeunes en quête d'emploi? La question est d'autant plus importante que bon nombre de jeunes qui entrent actuellement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et technique ont vécu leur scolarité non pas comme une expérience satisfaisante, mais comme une source de déceptions et d'échecs. Quels efforts les écoles doivent-elles consentir de faire pour mettre au point à l'intention de ces élèves des programmes aptes à les satisfaire? Est-ce que l'école de la deuxième chance est un moyen efficace pour lutter contre l'abandon scolaire?

La restructuration de l'emploi exige des travailleurs et des employés qu'ils comprennent mieux le rythme de travail et qu'ils soient prêts à répondre à des exigences différentes lors des étapes successives d'une carrière. Notre société de l'information a tout bouleversé. Elle exige la capacité non seulement d'acquérir des qualifications nouvelles mais de continuer à être en mesure de le faire. Il faut aussi que l'individu puisse comprendre toutes les nouveautés qui se succèdent en matière de théories, de modes d'organisations sociales et de valeurs. Dans ce contexte de changement perpétuel de tous les aspects de la vie, l'apprentissage tout au long de la vie prend une signification nouvelle et cruciale. Il ne s'agit pas seulement de continuer à apprendre ce qui est connu, mais d'être capable de maîtriser continuellement des nouveautés. La loi cadre sur la formation professionnelle continue a reconnu le

droit des salariés à se former pour acquérir de nouvelles compétences et de nouvelles qualifications.

Par ailleurs, l'apprentissage tout au long de la vie revêt aussi un caractère socio-culturel et d'épanouissement personnel et ainsi son cadre ne peut pas exclusivement être tracé par des considérations purement économiques.

Le forum aura donc à débattre des questions suivantes:

- L'apprentissage tout au long de la vie au Luxembourg aujourd'hui: quels objectifs et quels contenus?
- L'apprentissage tout au long de la vie au Luxembourg aujourd'hui: quels en sont les acteurs? À quels moments entrent-ils en jeu? Comment interagissent-ils?
- L'apprentissage tout au long de la vie au Luxembourg aujourd'hui: quelles ressources

faut-il mettre en oeuvre pour en valoriser le concept?

Finalement, il convient de noter que l'apprentissage tout au long de la vie ne peut pas faire appel aux modèles traditionnels d'enseignement. Il convient donc surtout de se poser la question suivante:

- L'apprentissage tout au long de la vie au Luxembourg aujourd'hui: quels modèles pédagogiques basés sur quels processus d'apprentissage? quelles méthodes?

Une dernière question porte sur l'évaluation et la validation de ces qualifications. A quels acteurs incombent-elles? Quelle est la relation entre les apprentissages formels et les apprentissages sur le tas?

L'objectif du forum est de faire un état de la situation actuelle et de proposer des orientations pour une action concrète.

Forum sur le “Lifelong Learning”

Rapporteur: Josiane Eippers

Introduction

Contexte général

Pour être en mesure de participer à la vie économique, sociale et culturelle de notre pays, les citoyens sont appelés à évoluer en permanence tant au niveau de leurs connaissances que de leurs compétences professionnelles et civiques. Le marché de l'emploi tel que nous le connaissons rend de plus en plus nécessaire l'acquisition de compétences de base (dites transversales), telles que la créativité, l'autonomie, l'adaptabilité, ainsi que leur développement tout au long de notre vie active.

Cependant il faut constater qu'à l'heure actuelle bon nombre de personnes n'ont pas encore recours à la formation continue et que l'offre ne semble que partiellement adaptée aux besoins des citoyens.

Objectifs

Par conséquent, en organisant le forum “Lifelong learning”, les objectifs principaux du ministère de l'Education nationale étaient:

- de réunir les personnes représentatives des différents secteurs économiques et les responsables dans les domaines éducation, formation des adultes et formation professionnelle,
- de réfléchir ensemble sur l'évolution du concept LLL à moyen terme,
- d'en définir des champs concrets d'application
- et de fédérer des énergies entre les différents acteurs.

Questions

Comme axes de discussion, le forum posait les questions suivantes:

L'apprentissage tout au long de la vie au Luxembourg

1. qu'est-ce pour vous? quelle est son importance? quels sont ses domaines d'application, son potentiel, ses limites?

2. quels objectifs et quels contenus? quels modèles pédagogiques? quels processus d'apprentissage? quelles méthodes?
3. quels en sont les acteurs? à quels moments entrent-ils en jeu? comment interagissent-ils?
4. quelles ressources faut-il mettre en oeuvre pour en valoriser le concept?

Constats d'ordre général

A l'annonce du forum, les avis furent certainement partagés entre le scepticisme d'aucuns et d'autres plus optimistes quand-même, qui reconnaissaient la nécessité absolue d'un changement en matière de formation, tout en se demandant néanmoins pourquoi, enfin, le MEN avait décidé de s'ouvrir et de demander l'opinion des premiers concernés, à savoir les utilisateurs.

La réponse fut claire de la part des représentants du ministère:

1. Le système en vigueur est devenu ingérable de par sa taille et la complexité de la problématique.
2. Les utilisateurs ne s'identifient pas / ou seulement partiellement avec l'offre existante.
3. L'opposition flagrante entre la lourdeur actuelle de l'appareil étatique d'une part et les exigences d'un monde en évolution constante et rapide d'autre part, entraîne forcément une disparité entre les besoins des utilisateurs et la réaction institutionnelle, ce qui résulte à terme en dysfonctionnements et provoque, de part et d'autre, des phénomènes de démotivation.

Développement

Perception du concept LLL par les participants

La formation pour les participants du forum, est:

- une nécessité économique (cf rapidité du progrès technique et économique),
- un moyen efficace de lutte contre le chômage,
- un investissement de l'individu, de l'entreprise et de la collectivité,
- un moyen de réalisation de soi,
- accessible à tous (pas une question d'élite),
- une obligation (légale) pour certains métiers / professions,
- un moyen, un chemin (pas une fin en soi),
- actuellement parfois un cache-misère pour masquer certains dysfonctionnements.

Le LLL est

- une attitude à acquérir et à entretenir à tous les niveaux de la population, qui nécessite une ouverture d'esprit,
- une nécessité (de survie) parfois inconfortable,
- un droit individuel et collectif,
- un effort à fournir par tous les acteurs,
- une démarche positive,
- un concept qui doit englober les domaines de la formation initiale et de la formation continue, être accessible à tous, doté d'une politique concrète, transparente, ciblée, contenir des champs d'applications concrètes, conséquentes, structurées et sur-mesure, basé sur des modèles pédagogiques adaptés aux différents public-cibles, utilisant des méthodologies alternatives, inductives, et soutenu par des moyens adaptés.

Objectifs du LLL

niveau individuel:

- Stimuler la curiosité intellectuelle.
- Favoriser l'auto-motivation.
- Responsabiliser l'individu.
- Donner les connaissances et compétences nécessaires au développement personnel.
- Faire l'expérience de son apprentissage.
- Répandre le goût de se développer.
- Augmenter la satisfaction des individus.
- Valoriser la motivation / méthode plus que les connaissances/ savoir.
- Augmenter la flexibilité des individus.

niveau collectif:

- Former aux exigences de notre vie économique (cf employabilité, éducabilité, citoyenneté) par l'acquisition de compétences de base (dites transversales):
 - capacité de négociation,
 - autonomie,
 - coopération,
 - travail en équipe,
- Favoriser l'inter-activité et les échanges (communication) entre les différents acteurs.
- Etablir le lien entre la formation initiale et les exigences du marché de l'emploi.
- Différencier les messages appliqués dans l'enseignement pour enfants de ceux adaptés au monde adulte.
- Conférer savoir, savoir-faire et savoir-être, sans pour autant mener automatiquement à des revendications salariales.
- Agir sur le marché de l'emploi.
- Accroître le potentiel économique de notre pays.

Acteurs du LLL

Définition:

Les acteurs identifiés lors du forum sont les suivants:

Utilisateurs:	Individus Collectivités
Promoteurs:	Etat Entreprises
Organisateurs:	Enseignement Organismes de formation

Missions:

Etat:

- adapter la démarche de formation à la démarche pratiquée dans le secteur privé:
 - analyser les besoins,
 - établir une vision,
 - cibler les publics,
 - définir des objectifs et des priorités,
 - définir et donner les outils et moyens,
 - mettre en place un système de contrôle,
 - mesurer l'impact et les résultats,
- organiser le dialogue entre les différents acteurs et favoriser les échanges entre les différents secteurs d'activité du pays,
- organiser le concept LLL tout en conciliant les aspects des différents acteurs,
- définir et adapter le cadre législatif aux besoins des utilisateurs,
- sélectionner les formateurs adéquats et veiller au suivi de leur formation continue,
- établir le point de référence pour la validation des acquis,
- valider les compétences,
- coordination de la démarche de validation,
- fixer des normes de qualité et procéder au contrôle,
- former à l'emploi (pas à un emploi),
- gérer et contribuer au financement,

- créer l'environnement le plus favorable au LLL et mettre en place des structures adéquates,
- communiquer vers l'extérieur,
- procéder à des échanges avec d'autres pays et consulter leurs modèles.

Enseignement:

- éveiller, stimuler et maintenir la curiosité des apprenants,
- construire le savoir, donner les bases (pour la vie) à l'aide des messages adaptés,
- répéter les messages,
- apprendre à apprendre,
- gérer les groupes,
- adapter les méthodes d'enseignement au public-cible, apprendre à faire des choix,
- responsabiliser les apprenants dans leur démarche,
- gérer de manière constructive des phénomènes de peur et de frustration devant l'échec,
- accompagner dans le processus LLL,
- faciliter l'accès aux apprenants,
- fonctionner en tant qu'exemple positif et motivant,
- contribuer à l'acquisition des compétences sociales.

Individus:

- définir leurs besoins,
- établir des projets de formation,
- s'informer,
- gérer leur parcours de formation,
- s'auto-motiver,
- adopter une position pro-active et responsable, (<> réactive),
- informer les instances respectives de leurs besoins,
- collaborer au développement du LLL.

Entreprises:

- participer au dialogue,
- informer de leurs besoins à moyen et long terme,
- définir des compétences-clés,
- collaborer à la vision du concept,
- collaborer au financement,
- donner un feedback constructif de l'évolution du concept,
- participer à l'encouragement / motivation des individus dans leur effort de formation par la valorisation,
- collaborer aux savoir, savoir-faire et savoir-être.

Organismes de formation:

- satisfaire aux besoins de formation individuels et collectifs,
- favoriser l'aspect concurrentiel de l'offre en formation,
- jouer la complémentarité entre organismes institutionnels et privés,
- offrir des formations à la pointe du progrès,
- cibler la demande.

Pistes de réflexion:

Moyens:

- **Projets personnels.**
- Parcours individuels des apprenants.
- Relier le développement personnel et professionnel.
- **Formation continue des enseignants: obligatoire.**
- Préparer les élèves au LLL dès la formation initiale.
- **Définir les compétences requises** (cf compétences transversales).
- Adapter les lieux, les horaires, les contenus.
- Communication accrue entre MEN et enseignement.
- **Stratégies pour sensibiliser, éveiller la curiosité.**

- **Quitter le rigide du système actuel, la pure et simple transmission de savoir.**
- Différencier les méthodes et contenus pour enfants et adultes.
- Introduire l'aspect concurrentiel sur le marché de l'enseignement.
- **Développer des systèmes interactifs d'apprentissage.**
- Apprendre à se poser les bonnes questions.
- **Valoriser au lieu de pénaliser.**
- **Privilégier l'aspect communication dans l'apprentissage.**
- **Auto-formation.**
- Certifier à l'aide d'unités capitalisables.
- Offrir une panoplie plus grande de sujets, mieux adaptés aux besoins.

Structures:

- Formation des formateurs (ex Parler en public / Interactivité).
- Ecole de la 2ème chance.
- Centres d'auto-formation.
- **Loi cadre.**
- **Adapter le cadre et les structures selon les publics visés / objectifs fixés.**
- **Créer des centres d'accueil / d'information.**
- Développer davantage les canaux de communication.
- Se rapprocher des utilisateurs.

Conclusion

Le forum LLL en lui-même fut une révélation positive, dans le sens que l'intérêt pour la matière fut clairement démontré autant par le nombre et l'origine variée des participants (en notant malheureusement l'absence quasi totale des représentants de l'enseignement !) que par leur engagement lors des tables-rondes. Bien que les avis divergeaient sur bon nombre de sujets et que les débats furent animés, les constats suivants furent unanimes:

1. Le malaise concernant notre système d'éducation au Luxembourg est réel; il n'y a qu'à prendre en considération le nombre croissant de sources différentes de critiques (cf parents, entreprises, apprenants, enseignants,...). Par conséquent il est temps de réagir et d'entreprendre des actions ciblées, structurées et conséquentes et nous (les utilisateurs, entreprises) sommes prêts à assumer notre part.
2. Les utilisateurs déplorent communément le manque de transparence et de communication de la part du ministère concernant les objectifs à moyen et à long terme dans les domaines de l'éducation et de la formation. Ainsi il a été constaté que nous sommes arrivés à un stade où nous - les utilisateurs - «subissons» l'enseignement (primaire / secondaire), sans pour autant en connaître encore clairement les missions, les objectifs et les méthodes.

Lors du forum il est également apparu que certaines notions de base comme «Education, formation initiale, formation professionnelle, formation continue» ne sont pas clairement perçues à l'extérieur et que ce manque de clarté mène fréquemment à des malentendus.

3. Compte tenu de l'envergure du changement que nous visons avec l'implémentation du LLL et de son caractère urgent face au monde de l'emploi, le public à être ciblé en premier lieu est notre jeunesse. Les participants étaient unanimes pour dire que nous devons tout mettre en oeuvre pour opérer rapidement un changement de mentalité et ceci dès le premier âge de scolarisation.
4. Pour tous les participants au forum, le réel défi se trouve au niveau de l'enseignement. L'objectif principal du changement devra être de trouver des moyens pour stimuler et maintenir la curiosité intellectuelle tout au long de notre vie et ceci pour tous nos citoyens, et en revanche de nous éloigner du système actuel qualifié de rigide,

normatif, collectif, basé sur la simple transmission de savoir.

5. Dans cette optique, il est clair que les enseignants tiennent un rôle capital et il est essentiel qu'ils prennent conscience de l'énorme responsabilité qu'ils ont dans la construction de l'avenir de notre pays. Le changement ne se fera qu'à l'aide de la conviction engagée des enseignants et de leur exemplarité dans l'application pratique et quotidienne des principes que nous voulons atteindre.
6. En parallèle le MEN doit assumer la charge de la sélection des enseignants les plus adaptés par rapport à cette nouvelle mission et de la mise en place des structures nécessaires et adéquates.

Forum sur la gestion du système éducatif

Texte introductif

L'Education Nationale est le prestataire de services le plus important dans notre pays:

- Un budget de fonctionnement de 20.8 milliards en 1999;
- Un programme d'investissement de 41 milliards pour les infrastructures scolaires;
- 6000 enseignants qui encadrent environ 70.000 jeunes dans nos écoles.

Il résulte de ces seuls chiffres que l'Education nationale est une machine complexe, difficile à mettre en marche et difficile à gérer. Il faudra donc savoir comment piloter ce système pour en faire une entreprise performante et en maîtriser les coûts. En même temps, il faut se rendre à l'évidence que le budget est la mise en oeuvre d'une politique; ainsi, la question de l'efficacité touche à la question: Quel type d'école voulons-nous? Optons-nous pour un système intégratif ou plutôt pour un système sélectif?

1. Ecole et utilisation efficace des moyens

Le domaine de l'éducation est un domaine à forte croissance et deux évolutions y contribuent. Premièrement, l'évolution démographique dans notre pays. Le nombre d'habitants du Luxembourg, 423 700 au 1er juin 1998, dépasse de près de 12% celui du début des années 90. Il en est de même pour la population scolarisable. En effet, le nombre des élèves qui entrent en première année de l'enseignement post-primaire est passé de 4936 en 1990 à 5500 en 1998. Deux facteurs déterminent de façon déterminante cette évolution, le nombre de naissances et le solde migratoire. Deuxièmement la sphère politique commence à s'intéresser à la Nouvelle Gestion publique qui est basée sur l'hypothèse qu'il est possible de gérer de façon plus efficace les affaires de l'Etat, et donc aussi l'administration des écoles.

L'évolution des effectifs demandera des efforts supplémentaires, et dans les plans de construction, et dans le recrutement de personnels supplémentaires. La question est de savoir comment l'employeur Education nationale va se positionner sur le marché de l'emploi. Quelle modalité de recrutement faut-il prévoir par rapport à cette hypothèse?

Pour la gestion du personnel enseignant en place, il faudra se pencher sur la question comment on peut développer en continu les compétences professionnelles afin qu'ils soient plus près des besoins du système et afin qu'ils puissent anticiper sur l'évolution du système. Faut-il un programme spécifique pour la formation des cadres?

En outre, il y a l'utilisation efficace des locaux; certaines écoles sont au-delà de leur capacité d'accueil, alors que d'autres sont en deçà. Comment rallier le libre choix des parents avec l'organisation de l'offre de formation?

2. Gestion et réussite scolaire

Un système performant doit aussi s'interroger sur la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves. Perçu naguère comme une sorte de fatalité, l'échec scolaire est devenu un sujet de réflexion politique à part entière. L'échec scolaire est dorénavant perçu comme un processus à trois aspects:

- L'échec scolaire proprement dit, qui survient lorsqu'un élève n'obtient pas un niveau minimum de connaissances et de compétences;
- L'arrêt prématuré de la scolarité;
- Les difficultés de la transition post-scolaire.

Introduire ce débat sur la qualité de l'enseignement dans un forum sur la problématique de la gestion du système éducatif, c'est rendre attentif aux implications financières de l'échec scolaire. Les élèves non performants pèsent lourd sur les ressources des établissements. La question est de savoir quels moyens d'action il faut élaborer pour mener à bien la lutte pour la réussite scolaire.

L'expérience montre combien l'instruction et l'aide aux élèves en difficultés méritent d'être individualisées.

Une telle flexibilité n'est pas sans engendrer des coûts supplémentaires et la question est de savoir, quelles priorités il faut donner à l'éducation. En effet, l'école est appelée à offrir des services qui se situent en dehors de son «core business», comme la prise en charge

des élèves après les heures de cours, une offre variée en activités parascolaires. La question est de savoir, si les ressources allouées au système éducatif doivent être sensiblement augmentées, si l'école voit son champ d'action sensiblement élargi.

3. Gestion et autonomie

Les questionnements au cours des dernières années sous les propos de la décentralisation et de l'autonomie révèlent la recherche d'un nouvel équilibre entre les revendications de pouvoir et de compétences des trois principaux acteurs du processus de décision dans la politique éducative, à savoir:

- Les hommes politiques à légitimation parlementaire;
- Les professionnels de l'éducation, c'est-à-dire les organes scolaires légitimés par leur compétence technique;
- Les parents et les élèves intéressés à optimiser leurs chances individuelles.

Plusieurs facteurs ont contribué à ce questionnement:

- La difficulté de tenir compte de la complexité, du caractère hétérogène et de la dynamique des besoins éducatifs spécifiques dans une réglementation centrale éloignée de la base;
- La déception que l'impact des réformes soit aussi modeste dans la réalité quotidienne des écoles;
- Des concepts comme la "proximité du citoyen", la "co-détermination" envahissent aussi le domaine de l'éducation;
- La prise de conscience qu'il y a des différences qualitatives parmi les institutions éducatives regroupées au sein de l'Education nationale.

La recherche de l'équilibre optimal entre centralisation et autonomie locale soulève le problème de savoir:

- Quelles décisions pourront et devront être prises
- A quel niveau du système éducatif
- Par qui et
- A quel degré d'autonomie?

Si l'on veut éviter que des tensions n'existent entre les deux pôles de centralisation et d'autonomie, il faudra développer des articulations entre le local et le national. En effet, d'un côté il s'agit d'assurer le maintien du système, l'égalité des chances, l'allocation

équitable des ressources et la normalisation de qualifications à l'échelle nationale. D'un autre côté, il y a l'aspiration à la co-détermination et à des espaces de liberté.

4. Gestion et évaluation

Par ailleurs, on s'interroge fréquemment sur l'efficacité des systèmes scolaires et des écoles. Ces questions sont aussi provoquées par les résultats des grandes comparaisons de l'IEA au sujet des résultats scolaires en mathématiques ou celles menées actuellement au sein de l'OCDE.

La question de principe est de savoir, si l'école publique est prête à se lancer sur le chemin de l'évaluation. La deuxième question est de savoir si la fonction de l'évaluation est de contrôler et de rendre compte ("accountability") dans le cadre de l'autonomie ou plutôt de permettre la vérification diagnostique et l'amélioration qualitative de l'institution respective. Le contrôle continu du système sur la base du flux des élèves et des indicateurs de performance est un processus qui a été entamé. Cependant, la publication de données touche fortement les sensibilités et l'on craint qu'elle ne se fasse de façon simpliste sans prendre en considération les circonstances spécifiques de l'institution. Comment accroître la transparence des résultats sans affecter l'engagement et la capacité innovatrice des personnes évaluées?

Forum sur la gestion du système éducatif

Rapporteur: Norbert von Kunitzki

I. CONSTAT

1. En tant que rapporteur général d'une discussion qui se répartissait sur trois groupes de travail, le soussigné renonce évidemment à vouloir reproduire le déroulement détaillé des discussions, auxquelles il n'a pu assister que partiellement.

On trouvera d'ailleurs sans doute, dans le texte des rapporteurs de groupe, le détail des prises de position des représentants des différents partenaires, c'est-à-dire des directeurs d'école, des enseignants, des parents et des étudiants.

2. Ceci n'empêche que les sondages que le rapporteur général a pu faire dans les discussions des différents groupes permettent de tirer des conclusions quant à l'attitude des différentes parties envers le projet qui leur était soumis et de faire un constat général des positions prises en ce qui concerne les différents aspects de la réforme envisagée.

La participation au forum étant absolument volontaire, il n'est pas certain que ces positions reflètent l'opinion d'une majorité d'enseignants envers les propositions faites. Toujours est-il que l'approche des intervenants semble très fortement influencée par les prises de position du SEW (Syndikat Erziehung a Wissenschaft) au cours des dernières années. C'est ainsi qu'elle dégage une attitude de profonde méfiance et de rejet envers tout changement dans l'organisation qui pourrait toucher, de loin ou de près, le statut de l'enseignant. On constate en effet que la discussion se concentrait sur les aspects syndicaux du problème, la nature des questions qui se posent à l'éducation, la légitimité des objectifs poursuivis et les chances de réussite des réformes proposées n'étant guère discutées.

- a) Une majorité des intervenants fait un procès d'intention au Ministère de l'Education Nationale, l'accusant que le vrai but de la réforme serait de se soustraire à ces propres responsabilités et de rendre responsables à l'avenir les différentes écoles, devenues autonomes, des problèmes que le gouvernement a créés ou laissés pourrir dans le passé. Par ailleurs, le but principal de la réforme serait de réaliser des

économies, alors que la gestion du passé a criminellement négligé les infrastructures des écoles. Ces dernières devraient désormais se débrouiller pour réparer les dégâts sans les moyens adéquats, surtout, sans doute, par des prestations supplémentaires non payées des enseignants.

- b) On constate un blocage systématique de toute velléité d'introduire dans l'enseignement une évaluation (et, horrible est dictu, une récompense) de la qualité relative et des efforts des enseignants. Alors que partout dans le monde, les universités ont introduit l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et l'évaluation par les "clients" (parents et élèves), l'introduction d'un esprit d'émulation quelconque est dénoncé comme relevant d'une mentalité marchande de concurrence, indigne d'un système éducatif.
- c) Les différentes écoles devenant responsables (partiellement) de leurs moyens, les enseignants voient déjà le spectre d'écoles forcées de "vendre leur âme" au secteur marchand, permettant à des "sponsors" d'intervenir directement dans les rouages de l'école. Cette attitude est difficile à comprendre, si l'on tient compte du fait que la proposition limite explicitement le sponsoring aux activités périscolaires, qu'elle le réduit à 0,75% maximum du financement global du lycée et interdit toute publicité pour un produit concret. Ceci n'empêche qu'un certain nombre d'intervenants voient dans le sponsoring un danger pour l'indépendance de l'école à l'égard des grands magnats financiers de l'économie.
- d) Le renforcement de l'autonomie de l'école augmentant tout naturellement les pouvoirs de la direction de celle-ci, les enseignants voient leur indépendance intellectuelle et personnelle menacée par une hiérarchisation à l'intérieur de l'école, où le sort de chaque enseignant dépendrait, comme dans une entreprise privée, de l'arbitraire d'un directeur omnipotent. Un tel régime néolibéral pourrait jusqu'à menacer l'existence matérielle des membres du corps enseignant, le SEW-journal n° 2/97 allant jusqu'à citer l'exemple du Centre Univer-

sitaire, où la “privatisation” (depuis le 11/8/1996, le CUNLUX a la forme juridique d’un établissement d’utilité publique) aurait eu comme effet que, désormais, les enseignants et les chercheurs ne profiteraient plus que de contrats d’emploi à durée déterminée.

En vérité, c’est jusqu’ici que les enseignants du CUNLUX ne pouvaient obtenir qu’un contrat d’une durée maximale de 5 ans (sous forme de vacataire ou de décharge pour les professeurs du secondaire). L’autonomie juridique conférée au centre permettra à l’avenir de conclure avec les enseignants des contrats (de droit privé) à durée indéterminée.

e) Certains relevaient que, si le système actuel ne donne guère de liberté aux différentes écoles, il confère par contre une autonomie totale à chaque professeur individuel de construire son propre enseignement. Nous avons supposé que cette affirmation comporte la restriction mentalis “dans le cadre du programme prescrit”. Toujours est-il que certains enseignants semblent juger que le fait de dépendre d’un programme objectif et anonyme, conçu par un lointain ministère, leur impose moins de contraintes qu’un programme composé par l’équipe de direction de l’école même, que chaque enseignant peut marginalement influencer, mais qui est ensuite contrôlé de près par le directeur d’une part, ses pairs d’autre part.

f) Enfin, nous avons entendu les doléances les plus étonnantes, tel le fait que les professeurs ne sauraient être censés détecter des besoins spécifiques chez leurs élèves (auxquels l’école pourrait ensuite faire face grâce à son autonomie), étant donné que, contrairement aux instituteurs de l’école primaire, ils n’ont pas de formation pédagogique¹⁾. Un autre enseignant se plaignait qu’il “n’avait pas les élèves qui lui fallait”, que les élèves des lycées avaient en vérité leur place dans les lycées techniques et que ceux des lycées techniques avaient le niveau du CAP.

Cette position néglige le fait que c’est l’enseignement qui doit adapter son programme aux capacités de sa population scolaire et que ce n’est pas la société qui doit livrer au système scolaire un matériel humain idéal.

Il est vrai que la qualité de la population scolaire dont dispose l’enseignement secondaire n’est plus une matière première, mais le produit, entre autres, du système d’éducation déjà parcouru (cf. infra).

g) Enfin, un représentant du SEW exigea que, dans la mesure où une autonomie partielle devrait forcer des enseignants à s’occuper de questions administratives et organisationnelles (programme d’enseignement, horaire, questions financières), le système devrait évidemment prévoir des décharges d’enseignement pour compenser les heures ainsi occupées.

3. Les autres partenaires de l’enseignement, directeurs de lycée, parents d’élèves et élèves, étaient remarquablement discrets dans leurs interventions. Il est vrai que le collège des directeurs de l’enseignement secondaire avait pris position par écrit lors d’une journée de réflexion en décembre 1997, position qui acceptait de coopérer à la réforme envisagée, fût-ce avec certaines restrictions, comme la limitation du sponsoring aux activités non proprement scolaires, une formation continue des responsables scolaires et une très grande transparence budgétaire.

Les parents à leur tour ne manifestaient guère d’enthousiasme par rapport à l’autonomie scolaire, le principal argument étant qu’elle pouvait nuire à une stricte comparabilité des enseignements selon l’école; les parents semblaient partager les craintes des professeurs en ce qui concerne un comportement dictatorial des directeurs.

Eux aussi semblaient préférer que le sort de leurs enfants dépende de règlements anonymes, plutôt que de jugements subjectifs de la part des dirigeants d’une école isolée.

La part plus large qui pourrait être réservée aux parents dans l’administration des écoles ne semblait pas enthousiasmer les intéressés: une représentante de l’association de parents a d’ailleurs insisté pour que, dans la mesure où les parents coopèrent à la gestion d’une école, ils devraient pouvoir bénéficier d’un congé associatif.

Quant aux élèves, le rapporteur général ne les a pas entendus.

¹⁾ Venant d’un professeur de 55 ans, cela équivaldrait à un chauffeur de taxi de Paris, qui, après 30 ans d’activité professionnelle, explique une faute par le fait qu’il n’a pas de permis de conduire.

4. A première vue, le résultat de cette journée de réflexion pourra apparaître comme profondément décevant, non tellement à cause des nombreuses critiques et contestations, mais par le fait qu'aucune des parties consultées n'acceptait d'examiner positivement la faisabilité du projet – quitte à poser certaines conditions ou à faire certaines réserves.

Le fait de ne pas vouloir entrer dans une discussion quant à la possibilité de modifier le statut des lycées luxembourgeois implique qu'ils ne sont pas convaincus que quelque chose doit être changé à notre enseignement.

Or, et nous allons revenir sur ce point dans nos commentaires, une telle position est difficilement compréhensible, tant en considération des statistiques de l'enseignement au Luxembourg, que par le fait que, dans les autres pays de la Communauté Européenne, les responsables se font des soucis et se posent des questions.

Mais la journée a eu le mérite de donner lieu à un échange d'idées franc, des critiques ouvertes étant préférables à un blocage tacite et un sabotage non-argumenté.

Dans la mesure où la discussion n'est pas terminée, on peut d'ailleurs s'attendre à ce qu'une grande partie des arguments négatifs perdent leur poids en face des évidences et qu'ils seront remplacés par une discussion plus cohérente – fût-elle difficile.

Dans ce sens, la journée du 21 novembre 1998 ne doit pas être considérée comme un aboutissement, mais comme le départ d'une nouvelle discussion plus positive.

Il est vrai que la tâche de démolition des opposants à la réforme était facilitée par le fait que c'est le Ministère de tutelle qui propose un système élaboré par lui, l'opposition et la critique étant la réaction normale d'administrés.

Par ailleurs, certaines interventions négatives étaient sans doute dues au fait que les exposés introductifs ne se concentraient que sur les avantages de la réforme proposée, pouvant de ce fait créer l'impression chez des interlocuteurs critiques que l'on présentait l'autonomie partielle des écoles comme une panacée pour le malaise global connu de tous les intéressés. C'est ainsi que l'exposé introductif – d'ailleurs magistral – du professeur Dubs partait manifestement de la prémisse que l'auditoire

- était au courant de l'étendue et de la nature du malaise,
- était convaincu de la nécessité de changer l'organisation des écoles,
- était d'avis qu'une des raisons du malaise était un excès de centralisation et que la réforme proposée était un pas dans la bonne direction.

Le professeur Dubs se trompait: la discussion commença par la phrase lapidaire: "Autonomie ass fiir eis keen Thema" (l'autonomie est le dernier de nos soucis).

II. COMMENTAIRES

5. Le soussigné pense que les discussions futures devraient partir d'un constat des problèmes qui se posent: l'on comprend les soucis des organisateurs du forum sur la gestion du système éducatif d'avoir voulu éviter que la discussion (d'une journée) ne s'épuise sur les prémisses, c'est-à-dire sur l'existence et la nature des problèmes, et n'arrive même pas à l'analyse des modalités proposées. Mais le résultat de la journée sur l'autonomie scolaire a montré qu'une fois de plus, nous nous heurtons à une règle générale qui, très souvent, s'oppose à tout progrès politique:

Si l'on veut résoudre un problème, on doit obligatoirement passer par trois étapes:

- Etre capable (et avoir la volonté) de voir le problème dans sa vraie nature.
- Avoir le courage civil de parler en public du problème et de ne pas tourner autour du pot, parlant de tout sauf du vrai problème, à cause d'un certain nombre de tabous sociaux ou politiques et par respect de ce qui est "politically correct".
- Lorsque – et seulement lorsque – ces deux premières étapes sont réalisées, on aura une chance de résoudre le problème, le résultat effectif dépendant évidemment de la dimension du problème et des moyens dont on dispose.

6. Un simple coup d'oeil sur les statistiques budgétaires luxembourgeoises montre que l'enseignement au Luxembourg présente un problème de coût: dans son étude "l'Echec scolaire" de décembre 1997, le Conseil Supérieur de l'Education Nationale relève que le Luxembourg dépense pour son éducation 11,3% du budget, contre 9,1% pour l'Allemagne et 10,2% pour la France. Le fait que

tous les revenus sont plus élevés au Luxembourg que dans les deux pays voisins n'est pas un argument, étant donné que la comparaison ne se fait pas par tête d'habitant, mais en fonction du budget, le budget luxembourgeois reflétant évidemment le niveau des revenus élevé du pays.

Au contraire, le revenu national et le budget luxembourgeois sont gonflés par les revenus et les impôts de nombreux frontaliers et expatriés, dont les enfants n'étudient pas au Luxembourg.

Enfin, le coût de l'éducation au Luxembourg est artificiellement réduit par l'absence d'un enseignement supérieur complet, qui représente une charge considérable dans les autres budgets européens. Par ailleurs, les enfants de 0 à 18 ans constituent 24,08% de la population du Grand-Duché, ce qui est une proportion très modérée. On constate cependant, les dernières années, une nette tendance à la hausse, de sorte que notre population scolaire augmentera sensiblement dans les années à venir, ce qui pèsera davantage sur le coût de l'éducation. Par ailleurs, l'expansion de l'enseignement supérieur au Luxembourg – nécessaire face à l'évolution économique et sociale du monde – continuera à son tour à gonfler (fût-ce marginalement) le coût de l'éducation.

On ne peut dès lors pas s'attendre à ce que la disproportion entre le coût de l'enseignement chez les voisins et le nôtre s'allège dans les années à venir.

Malheureusement, les résultats de cet enseignement ne sont nullement à l'avenant. L'étude du CSEN relève que 27% des élèves luxembourgeois réussissent le BAC, contre 47% en Allemagne. Cette différence ahurissante (l'Allemagne formant 74% de plus de bacheliers que le Luxembourg) indique une profonde disproportion entre le niveau de vie et les efforts d'éducation du Luxembourg d'une part, les résultats éducatifs – qui se traduisent en pratique par des résultats sociaux – d'autre part.

Il est vrai que la structure de l'économie et de la population luxembourgeoises pose des problèmes particuliers à notre système d'éducation, dans la mesure où

- le Luxembourg est le seul pays européen qui, réellement et globalement, pratique le bilinguisme (ou, pratiquement, le trilinguisme en tenant compte du luxembourgeois);

- 37% des élèves sont de nationalité étrangère et, très souvent, ne parlent aucune des trois langues nationales;
- la majorité de ces élèves étrangers est constituée par des enfants d'ouvriers souvent mal encadrés à la maison et dont l'intégration dans notre enseignement demande des efforts importants et coûteux.

On pourra dès lors expliquer et approuver le coût très élevé de l'enseignement au Luxembourg. C'est le manque de résultats qui pose des problèmes aujourd'hui et qui mettra en danger le bien-être économique des habitants du pays (étrangers aussi bien qu'autochtones) dans un proche avenir.

Nous reviendrons à ces aspects dans nos conclusions.

7. Il va de soi que ces mauvais résultats (comparés à ceux de l'Allemagne, de l'Angleterre ou de la Grèce) ne sauraient être imputés à des capacités inférieures de notre clientèle scolaire, tant luxembourgeoise qu'étrangère. C'est un fait que le système d'éducation luxembourgeois a toujours été élitaire et très sélectif, avec un taux de non-certification entre 40 et 50%.

Ce taux de réussite très bas s'explique sans doute par le trilinguisme luxembourgeois d'une part, par le fait d'un système scolaire incomplet d'autre part:

C'est ainsi que le lycée luxembourgeois d'une part, le Centre Universitaire d'autre part, doivent donner à leurs élèves la possibilité de continuer leurs études à l'étranger, ce qui rend le programme d'enseignement au Luxembourg plus complexe et plus exigeant. Si les diplômés luxembourgeois n'éprouvent guère de difficultés lors du passage aux universités étrangères, le pays en paie le coût sous forme d'un prix élevé de l'éducation d'une part, d'un nombre d'échecs élevé d'autre part.

Ce même caractère incomplet du système d'éducation d'un pays de 400.000 d'habitants fait qu'il n'existe pas, au Luxembourg, de système très diversifié d'institutions scolaires à niveau et à programme variés en fonction des aptitudes des élèves. Pour la partie aisée de la population, ceci amène un nombre élevé de parents à envoyer leurs enfants dans des écoles en Belgique, en France ou en Suisse. Pour les autres familles – et notamment pour la presque-totalité des enfants immigrants – le manque de diversification, de passerel-

les (et de possibilités de rattrapage) signifient tout simplement l'échec scolaire – et l'impossibilité, dans beaucoup de cas, de toute ascension sociale.

Certains enseignants et certains parents (surtout d'enfants ayant réussi leurs examens) se glorifient de cet élitisme et se félicitent de la qualité de l'enseignement primaire et secondaire au Luxembourg.

Il faudrait que la population dans son ensemble (Luxembourgeois et étrangers) prenne conscience que cet élitisme n'est pas un choix, mais une nécessité.

Une solution consisterait évidemment à aligner les exigences de l'école aux capacités des moins bien formés – ce qui constituerait une catastrophe pour le pays à long terme et barrerait la route aux étudiants luxembourgeois à l'étranger.

Mais au lieu d'accepter les nombreux échecs comme une fatalité, et comme dus à une population scolaire "inadéquate" (cf. 2 / g), il faudrait chercher des solutions d'améliorer le rendement de notre enseignement, fût-ce à un coût plus élevé en financement aussi bien qu'en efforts de tous les partenaires.

8. Il est vrai que, même si le problème luxembourgeois est exacerbé par les spécificités mentionnées, le problème de l'éducation se pose à tous les pays d'Europe:

L'explosion technologique de la troisième révolution industrielle (électronique) et de la quatrième (développement des télécommunications) a fait que les besoins en éducation ont explosé dans toutes les parties du monde.

Dans certaines régions sous-développées, les populations n'en sont même pas encore là: c'est ainsi qu'en Afrique, l'éducation a régressé depuis la décolonisation et qu'un minimum d'éducation est aujourd'hui nécessaire pour des raisons démographiques.¹⁾

Mais dans les régions qui participent à l'économie globalisée, tous les responsables ont compris que la seule ressource économique importante est, désormais, le facteur humain et que seule une

main-d'oeuvre hautement formée trouvera sa place dans les rouages extrêmement complexes du monde du 21^{ème} siècle.

C'est ainsi que le Sud-est asiatique est saisi d'une véritable frénésie de savoir, les universités poussant de toute part et trouvant un accueil enthousiaste chez les jeunes, tout comme un appui inconditionnel de la part des autorités et des secteurs de l'économie privés (cf. 2 / c).

La formation dans le Sud-est asiatique se concentre essentiellement sur les technologies de pointe qui permettent de conquérir le marché mondial.²⁾

En ce qui concerne l'Europe, le modèle asiatique ne correspond pas aux traditions intellectuelles et sociales de notre continent. Par ailleurs, notre position privilégiée dans l'économie mondiale nous permet de ne pas devoir nous armer pour la "guerre totale" économique comme le font les Asiatiques³⁾.

Nous devons, au contraire, veiller à ne pas tomber dans les excès américains et assister à une détérioration continue du niveau général de l'enseignement d'une part, à la création d'universités de pointe d'autre part, ce qui assure la réussite économique dans le monde globalisé, mais risque de provoquer à l'intérieur du continent des fractures sociales et des remous politiques insupportables.

Tous les pays européens éprouvent actuellement des difficultés de financer un enseignement de haute qualité et s'efforcent de freiner sur le plan financier.

Mais l'objectif principal n'est pas d'économiser sur le coût actuel de l'éducation, mais d'augmenter l'efficacité de celle-ci, tout en limitant l'explosion de coût, non compatible avec l'évolution économique actuelle de notre continent.

¹⁾ Les démographes sont unanimes à considérer que le problème de l'explosion démographique dans les pays africains serait résolu, si toutes les filles recevaient une éducation minimale de 5 ans.

²⁾ Lors d'une table ronde sur l'éducation au World Economic Forum de Davos en 1998, des tendances très divergentes se manifestaient entre les représentants des universités. Les deux extrêmes étaient le Président de la Open University britannique d'une part, qui plaidait pour un enseignement aussi large que possible, donnant à chaque jeune (ou à chaque adulte) un minimum de connaissances, et le représentant de l'Université de Hong Kong qui plaidait pour un enseignement très ciblé, de pointe, qui forme des spécialistes capables de se mesurer avec les meilleurs au monde.

³⁾ Avec quelques cahots, comme la crise actuelle.

9. Le Grand-Duché de Luxembourg constitue sans doute un cas spécial intéressant au sein de la problématique générale de l'adaptation de l'éducation européenne aux exigences de la troisième et quatrième révolution industrielle ¹⁾:

Sur le plan économique, le Luxembourg a suivi un développement ascendant qui commença avec l'adhésion du Grand-Duché au Zollverein allemand (1842) et qui n'est pas terminé, le revenu par tête du résident luxembourgeois continuant à augmenter plus vite que celui des citoyens d'autres pays européens.

D'un côté, on devrait conclure que l'abondance des moyens existants au Grand-Duché et la situation extraordinaire dans laquelle elle met le gouvernement – qui réalise des surplus budgétaires d'année en année – facilite l'adaptation nécessaire, difficile et coûteuse aux exigences de l'économie du 21^{ème} siècle, le Luxembourg étant moins que les autres pays d'Europe gêné par des contraintes financières.

De l'autre côté, par contre, le Luxembourg, en tant que champion du niveau de vie et des privilèges des citoyens doit défendre une position acquise grâce à des concours de circonstances extrêmement favorables ²⁾, mais qu'il s'agit de défendre à l'avenir, dans d'autres circonstances qui ne donnent pas nécessairement au Grand-Duché un départ privilégié par rapport aux concurrents.

¹⁾ Nous rappelons que la troisième révolution industrielle, dans le jargon économique, commence avec l'électronique et l'introduction du semi-conducteur qui remplace les processus mécaniques.

La littérature économique inclut normalement dans cette notion les développements récents de la technologie de l'information au sens large, y compris la révolution de la technologie, des structures et des régimes juridiques et économiques des télécommunications.

Pour des raisons de méthodique, il est cependant préférable de séparer la révolution de l'électronique, à conséquences surtout industrielles et d'efficacité en matière entrepreneuriale, de la révolution des systèmes d'information qui sont en train de transformer les structures économiques, financières, sociales et éducatives et jusqu'aux habitudes de vie des populations qui font partie du premier monde, c'est-à-dire le monde globalisé qui comprend la terre entière, à l'exception du continent africain et de quelques enclaves retardées.

²⁾ Qui ne sont pas nécessairement un cadeau du ciel, mais que le Luxembourg a contribué à créer par une politique à long terme astucieuse et conséquente.

Rappelons que le Grand-Duché, comme l'a formulé l'économiste Carlo Hemmer, était un don du fer, c'est-à-dire du minéral contenu dans le sous-sol du sud du Grand-Duché (qui en a gardé le nom de "Minette"), que le Grand-Duché a pu mettre à profit grâce à son appartenance, pendant 80 ans, au Zollverein allemand.

Mais ce n'est en vérité qu'après le départ du capital et des ingénieurs allemands en 1919 que le Grand-Duché a pu commencer à mettre cette richesse au service du pays et développer les structures adaptées à la base naturelle de son succès économique.

Nous ne citerons, dans le contexte présent, que l'éducation nationale qui était bien adaptée à une économie basée essentiellement – et de plus en plus exclusivement – sur la sidérurgie et les industries en amont, en aval et annexes.

La main-d'oeuvre de la sidérurgie étant largement d'origine italienne, l'école primaire jouait le rôle de "melting pot", dans la mesure où les enfants d'immigrés apprenaient le luxembourgeois et développaient des racines sentimentales et coutumières au Grand-Duché. Mais là s'arrêtait, en général, l'éducation des enfants d'immigrés, qui, tout comme la génération précédente d'immigrés, apprenaient leur métier "sur le tas", essentiellement au sein des grandes sociétés sidérurgiques qui fournissaient les structures d'apprentissage et les systèmes d'encadrement.

L'école secondaire était réservée en pratique aux Luxembourgeois de souche et, de plus en plus, à la troisième génération d'immigrés, et fournissait les cadres de l'administration, des grandes entreprises et préparait aux études supérieures.

Les études supérieures étaient, pour ce qui est des médecins, avocats, professeurs et autres hauts fonctionnaires, ancrées dans le pays par le système de la collation des grades, dans lequel les intellectuels luxembourgeois suivaient des cours à l'université, mais faisaient leurs examens à Luxembourg.

Quant aux ingénieurs de la sidérurgie et des autres industries, ils faisaient tout simplement leurs études à l'étranger, l'école secondaire devant les préparer à répondre aux exigences des universités étrangères.

Tout comme on parle, en économie, d'un secteur "ouvert", c'est-à-dire exposé à la concurrence internationale, et d'un secteur "protégé", dont l'ac-

tivité se déroule exclusivement sur le territoire national, on pourrait donc parler au Luxembourg, jusqu'en 1969, d'un enseignement ouvert et d'un enseignement protégé.

En ce qui concerne la sidérurgie et les autres industries exportatrices, elles s'approvisionnaient en cadres sur le marché universitaire (international) et formaient eux-mêmes la main-d'oeuvre et les cadres intermédiaires industriels. Quant aux cadres non-techniques (extrêmement peu nombreux), elles pouvaient compter sur les éléments formés dans une école secondaire extrêmement élitaire, basée sur l'enseignement des Jésuites séculaire, traditionnel, mais très sélectif et rigoureux.

Les professions libérales et l'appareil public étant largement fermés aux étrangers, la comparaison avec les critères de sélection et avec la qualité de formation à l'étranger était fort limitée.

La question si, oui ou non, la qualité des professionnels luxembourgeois était meilleure ou moins bonne que celle de leurs collègues étrangers était donc largement une question théorique et donnait lieu à des positions extrêmement divergentes.

Nous savons que cette situation changeait graduellement à partir de 1970, l'industrie perdant sa première place dans l'économie luxembourgeoise qui s'appuyait de plus en plus sur les services.

Le processus est absolument général, tous les pays d'Europe et du premier monde suivant la même évolution. Mais pour le Luxembourg celle-ci était rendue plus spectaculaire (et plus éprouvante pour le pays), dans la mesure où le Luxembourg était le pays européen où l'industrie occupait la place relative la plus importante et où, en quelques décennies, le Grand-Duché de Luxembourg évoluait vers le rôle d'un centre de services international, d'importance mondiale.

Heureusement, le gouvernement luxembourgeois remplaça à partir de 1969 la collation des grades par un système d'éducation supérieur ouvert, les étudiants luxembourgeois devant obtenir leurs diplômes à l'étranger. Nous avons vu que ce système imposait à l'école secondaire et aux Cours Universitaires une contrainte difficile, c'est-à-dire la préparation des étudiants luxembourgeois, non à un système d'éducation national bien défini, mais à un niveau de connaissances utilisable dans un grand nombre de pays et de systèmes de formation.

On ne peut que rendre hommage aux organisateurs du secondaire pour la façon efficace où ils ont réussi à faire face à ce problème.

Mais nous avons vu également que le prix que le Luxembourg paie pour cette adaptation est un coût financier élevé (mais supportable pour un pays riche) et un niveau d'échecs record sur le plan européen (insupportable, surtout pour un pays voulant rester riche).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, c'est ce dernier phénomène qui menace le Luxembourg et risque de mettre en danger sa réussite dans la troisième phase de son développement qui commence actuellement.

10. Il est un fait incontestable que la réorientation rapide et réussie du Luxembourg, de l'économie la plus industrialisée d'Europe vers un centre essentiellement basé sur les services, fut possible grâce à une politique systématique du gouvernement et des forces vives de la nation, de mettre à profit la souveraineté du pays pour développer une législation, une réglementation et des structures juridiques qui attirèrent à Luxembourg la finance internationale ¹⁾.

Les experts (luxembourgeois autant qu'étrangers) sont unanimes à reconnaître, dans ce contexte, la flexibilité et la rapidité avec lesquelles les autorités luxembourgeoises adaptaient les structures juridiques et les réglementations à chaque nouvelle ouverture que créait, pour le Grand-Duché de Luxembourg, la politique économique des grands pays voisins.

Il n'était pas question de créer avec la même rapidité les capacités intellectuelles et professionnelles nécessaires pour faire fonctionner ces nouvelles industries de service par la population autochtone; aussi l'économie luxembourgeoise se tournait-elle, de plus en plus, vers une main-d'oeuvre étrangère.

D'un côté, les institutions financières étrangères amenaient le plus souvent de l'étranger les dirigeants et un personnel hautement spécialisé nécessaire pour faire fonctionner leur filiale luxem-

¹⁾ Cette finance au sens large comprend, non seulement les banques, mais également les fonds d'investissement, les sociétés d'assurances et de réassurance, les agences de change, les bureaux de révision et de consultation financière, etc...

bourgeoise. De l'autre côté, le système scolaire luxembourgeois ne pouvait fournir au secteur des services les cadres moyens indispensables qui furent importés de l'étranger, le haut niveau de rémunération du Luxembourg attirant facilement vers la place financière des analystes, arbitragistes, informaticiens formés en Belgique ou en France. Ces frontaliers présentent aujourd'hui un tiers de la main-d'oeuvre luxembourgeoise.

Le Luxembourg se voit actuellement ramené à la situation d'avant 1914, où l'industrie qui représentait l'échine dorsale de l'économie nationale s'appuie essentiellement sur une main-d'oeuvre et un know-how étrangers, la réglementation que le Luxembourg peut créer grâce à sa souveraineté remplaçant la matière première que le sous-sol luxembourgeois fournissait aux sidérurgistes étrangers au 19^{ième} siècle.

Or, il est un fait que l'intégration graduelle des Etats nationaux dans l'Union Européenne finira par entamer la possibilité, pour le Luxembourg, de créer unilatéralement une législation et une réglementation spécifiques qui donnent aux étrangers les avantages qui les amènent à venir et à rester au Luxembourg. Sans vouloir dramatiser, il faudra prévoir que, tout en améliorant sans cesse les conditions réglementaires des entreprises du secteur international, le Grand-Duché sera forcé de compléter ces avantages par des arguments d'efficacité, de savoir faire local qui permettent aux entreprises étrangères de trouver chez nous des avantages objectifs de fonctionnement optimal.

Le Luxembourg ne réussira dès lors à stabiliser le secteur financier que dans la mesure où celui-ci trouve des facteurs de production avantageux fermement enracinés dans le pays.

Etant donné les dimensions du secteur des services, ceci signifie que l'approvisionnement, par le système éducatif luxembourgeois, du marché du travail devra être augmenté considérablement, le nombre de spécialistes et d'universitaires actuellement formés par le Grand-Duché étant beaucoup trop étroit pour servir de support à un tel développement.

Nous avons vu qu'après la première guerre mondiale, le Grand-Duché a réussi, dans un temps record, à remplacer le facteur humain étranger par des Luxembourgeois. Mais cela ne fut possible que grâce au fait, que, dans la deuxième moitié du 19^{ième} siècle, le Luxembourg manifestait pour le progrès technique un enthousiasme délirant:

n'oublions pas que, dès 1859, l'hymne de gloire à la technique du transport par chemin de fer, "de Feierwon", était spontanément adopté par la population comme véritable hymne national. Tous les garçons jouaient avec un train et, à 8 ans, rêvaient d'être conducteur ("chauffeur") de locomotive.

Si le Grand-Duché veut reproduire la mue qu'il a réussie au début du siècle, il devra créer un nouvel enthousiasme pour l'enseignement, pour le progrès technique, surtout dans les nouvelles disciplines, depuis l'école préscolaire jusqu'au niveau universitaire.

Tous les experts en la matière sont d'accord qu'il faudrait qu'à l'avenir 60 à 70% de la population scolaire puisse être amenée à un niveau universitaire ou équivalent; il faudrait, par ailleurs, que le niveau de formation ainsi acquis soit maintenu par une formation permanente qui permette aux actifs de suivre le progrès technologique, en accélération constante.

11. Pour tenir cette gageure, il faudra mobiliser tout le potentiel humain dont dispose le Grand-Duché

- en améliorant le degré de réussite de sa population scolaire traditionnelle;
- en incorporant dans cette population des catégories qui, actuellement, restent largement à l'écart du système d'éducation secondaire et supérieur;
- en attirant vers Luxembourg des étudiants étrangers par une offre attrayante en matière d'éducation, notamment dans le domaine des troisièmes cycles et de la formation des adultes.

Il nous semble qu'un premier pas important, notamment en matière d'intégration de toute la population scolaire possible, a été fait avec l'introduction d'une troisième année d'école préscolaire.

En ce qui concerne l'école primaire, il serait bon de mettre en pratique certaines des recommandations du Conseil Supérieur de l'Education Nationale ("L'échec scolaire", décembre 1997) et qui concerne l'encadrement par l'école des élèves de l'enseignement primaire:

C'est ainsi qu'on constate que c'est le milieu social et familial qui, très souvent, détermine les ambitions scolaires et professionnelles; il est in-

contestable que les résultats scolaires sont, en pratique, influencés davantage par des différences de motivation plutôt que par des différences d'intelligence de base. Ces différences des résultats scolaires signifient, en pratique, des différences de réussite professionnelle et sociale. Le Conseil Supérieur stigmatise la "secondarisation de l'école primaire qui segmente, atomise l'enseignement et néglige les rythmes de travail individuels et les acquis psycho-pédagogiques en matière de possibilités d'apprentissage". Il s'agit essentiellement d'un manque d'encadrement des élèves, qui sont pratiquement abandonnés à eux-mêmes pour trouver leur chemin dans le dédale des enseignements et filières de notre système éducatif.

Cette critique concerne évidemment en premier lieu les enfants d'immigrés ou les enfants sortant d'un milieu social difficile, mais s'applique en pratique à la majorité des enfants, l'encadrement dans la famille devenant de plus en plus rare, dans une société qui compte plus de 35% de divorces, où le travail des femmes se généralise et où le rythme de vie ne permet pas à la majorité des parents de convenablement encadrer leurs enfants.

Le professeur Hubert Montagné, directeur de recherche à l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale, recommande à cet effet l'introduction, dans l'enseignement primaire, de la journée scolaire continue, où l'école reste ouverte jusqu'au début de la soirée.

Ceci permettrait aux élèves moins bien entourés familialement de faire leur "devoir à domicile" sous la surveillance d'un personnel formé qui les assisterait. Ce n'est qu'ainsi que les enfants sortant d'un milieu moins adapté (par le niveau social, le degré d'éducation des parents ou la langue) auront les mêmes chances de réussite que leurs camarades d'école mieux lotis. Il s'agit, évidemment, d'une question de justice sociale. Dans le contexte économique actuel, c'est aussi la *conditio sine qua non*, pour le Grand-Duché, de se créer une "matière première" assez large pour réussir son défi éducatif.

12. Mais ce besoin d'encadrement des élèves ne se pose pas qu'au niveau de l'école primaire. C'est ainsi que le niveau intellectuel et scientifique de l'enseignement de l'école secondaire luxembourgeoise n'est nullement contesté, dans la mesure où il est prouvé que nos jeunes se débrouillent très bien à l'étranger. Mais il est incontestable également que l'école secondaire n'arrive pas à

motiver suffisamment la grande majorité des élèves pour les amener à fournir les efforts nécessaires, ni à rattraper les élèves qui, pour l'une ou l'autre raison, montrent des faiblesses dans différentes branches ou à certains moments de leur carrière scolaire.

Une des raisons de cette lacune – que des écoles moins élitaires à l'étranger ne présentent pas ¹⁾ – tient sans doute au fait que notre école secondaire est peu structurée sur le plan social, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de "vie sociale". En caricaturant on pourrait dire que nos lycées fonctionnent souvent comme une grange où chaque professeur vient donner son cours conçu à sa façon (cf. I / 2 / e) en se contentant de rester dans le cadre objectif du programme général prescrit par le Ministère.

Dans une perception idéale, l'élève devrait être encadré par l'équipe des professeurs qui, collectivement, prennent la responsabilité de l'éducation et d'une formation globale de l'élève qui lui permettent d'affronter avec succès, soit des études supérieures, soit une carrière professionnelle.

C'est de cette façon – et de cette façon seulement – que l'école pallierait efficacement la disparition d'un encadrement familial qui, dans le passé et, parfois, avec une douce violence, forçait l'élève à son propre bonheur.

Une telle organisation – à part d'autres obstacles et abstraction faite, ici encore, du coût d'un tel encadrement – est difficilement réalisable dans une structure d'enseignement où le professeur individuel a comme seule responsabilité de respecter les prescriptions du programme national qui prévoit l'absorption, par l'élève, de certaines matières, de certains manuels, sans obligation pour le corps professoral de se responsabiliser de la digestion de la matière absorbée et du résultat de leurs efforts.

C'est là l'un des aspects les plus importants de l'application du système de subsidiarité aux écoles, où tout ce qui peut être réalisé au niveau de

¹⁾ Comment expliquer autrement que des écoles secondaires belges et, dans une moindre mesure françaises, réussissent à ramener à un niveau scolaire normal des élèves luxembourgeois qui échouent dans nos écoles? Il est prouvé, par ailleurs, que par la suite, ces élèves poursuivent un curriculum scolaire et professionnel normal et, souvent, brillant.

l'école est soutiré à la compétence nationale qui est, évidemment, moins bien armée pour suivre des élèves individuels ou des classes spécifiques.

Nous citerons à cet effet quelques extraits d'une étude du Conseil Supérieur de l'Éducation de Québec ¹⁾:

- La Commission déplorait le degré de centralisation atteint dans le système d'éducation et ses effets négatifs sur l'engagement des acteurs à tous les paliers de la structure ...;
- La Commission réaffirmait que la redistribution des responsabilités et des pouvoirs devait se faire de la perspective d'une école plus juste, plus démocratique et plus égalitaire et d'un partage par tous les acteurs des objectifs de réussites éducatives pour tous les élèves;
- L'Etat doit assumer le rôle de pilotage du système pour lui donner sa cohérence et sa cohésion ... Il doit refuser la fracture sociale ...;
- Cette réflexion sur le partage des pouvoirs trouve sa légitimité dans le fait que la valeur de l'éducation dépend en bonne partie de la structure d'encadrement.

Nous insistons sur le fait que nos recommandations ne constituent en aucune façon un reproche à l'égard du corps professoral existant, qui réussit à exercer sa tâche dans le cadre des structures existantes, c'est-à-dire d'un programme national qui donne à chaque professeur individuellement une définition de l'enseignement à délivrer. Mais les exigences de la société et de l'économie actuelles forcent l'éducation à revoir son rôle.

C'est ainsi que l'étude du Conseil Supérieur de l'Éducation de Québec propose un "nouveau contrat social de la profession enseignante avec la société qui nécessite une reconnaissance du caractère distinct de l'acte d'enseigner en tant qu'acte professionnel fondé sur une appartenance institutionnelle, sur l'exercice d'une responsabilité éducative collective, sur la participation des acteurs scolaires aux débats publics sur l'éducation et son devenir". Selon le Conseil, cette reconnaissance devrait "favoriser la responsabilisation des enseignants et des enseignantes."

¹⁾ "L'école au coeur des changements majeurs du système d'éducation au Québec" par Céline Saint-Pierre, Présidente.

Si ce nouveau contrat social augmente le travail et la responsabilité des enseignants, il aura par contre, selon le Conseil Supérieur de l'Éducation québécois, comme conséquence que "le rôle d'enseignant est valorisé davantage dans la société. Au Québec, le statut de l'enseignant du Primaire et du Secondaire demande à être valorisé au niveau macro-social, que la perception populaire de son rôle a pour effet de le renvoyer à ses devoirs plus souvent qu'à son tour ... Le personnel de direction des établissements d'enseignement et le corps professoral ont un rôle capital et fondamental comme agent de changement en éducation."

Dans une entreprise industrielle ou commerciale, il ne suffit pas que le vendeur fasse un rapport relatant que les produits ne se vendent plus. Il est censé analyser les raisons de la diminution des ventes et faire des propositions quant aux mesures à prendre par les services de production pour faire accepter les produits de la firme par le marché.

C'est sous cet aspect – et sous cet aspect seulement – que l'autonomie partielle pour les établissements scolaires proposée par le Ministère serait assimilable à une "privatisation" ou à une "commercialisation" du système de l'éducation secondaire au Luxembourg. Lorsque les responsables reprendront en main la proposition discutée lors du forum du 21 novembre 1998, il faudra trouver un accord préalable – du moins partiel – sur l'analyse ici exposée. Ce n'est que sous cette condition que l'on peut s'attendre à ce que la discussion donne naissance à des propositions pour des actions concrètes.

Forum sur les langues

Texte introductif

L'apprentissage des langues fait partie intégrante du système éducatif luxembourgeois, système résolument basé sur le quadrilinguisme. Ainsi, le luxembourgeois est utilisé comme langue véhiculaire, l'allemand, le français et l'anglais étant à la fois des langues véhiculaires et des langues d'apprentissage, selon l'ordre d'enseignement et le niveau d'études.

L'utilisation du français et de l'allemand dans nos écoles n'est pas le fruit du hasard ou de quelque considération pédagogique. Ce choix est la conséquence directe de décisions prises à divers moments de l'histoire nationale. L'importance que l'on accorde à l'apprentissage des langues n'est donc pas uniquement une décision inhérente au système éducatif, mais elle est le reflet d'une société qui se voyait et se voit toujours au croisement des cultures germanophone et francophone, et qui en déduit une grande partie de son identité. Ce principe de base pour le fondement de la société luxembourgeoise a été réitéré lors du débat d'orientation de la Chambre des Députés en 1983, débat lors duquel les députés ont clairement opté en faveur d'une école unique, qui prône l'alphabétisation de tous les enfants par le biais du luxembourgeois et de l'allemand et qui voit le français étant enseigné à partir de la deuxième année de l'enseignement primaire. La loi de 1984 établit le luxembourgeois langue nationale et définit le luxembourgeois, l'allemand et le français comme langues officielles.

L'importance du luxembourgeois a donc été accrue; alors qu'à la fin du 19^e siècle le luxembourgeois était plutôt considéré comme une forme dialectale de l'allemand, il est aujourd'hui défini en termes de langue nationale.

La société a elle aussi connu d'importants changements. En 1997, le Luxembourg comptait 418.300 habitants dont 65,8% de résidents luxembourgeois et 34,2% de résidents non-luxembourgeois. Chaque jour, près de 70.000 frontaliers viennent travailler au Grand-Duché. La société luxembourgeoise s'est profondément transformée au cours des vingt dernières années; elle est devenue une société à caractère multiculturel et le marché de l'emploi s'est transformé en marché régional de l'emploi.

L'enseignement des langues est donc au coeur de ce débat sur les mutations de la société. La maîtrise des

langues est un facteur d'intégration sociale. Pour l'école, il s'agit d'oeuvrer en faveur de cette intégration en veillant à ce que les langues ne deviennent pas des obstacles insurmontables. En même temps, les impératifs de compétitivité sur le marché de l'emploi imposent des standards de qualité et exigent un enseignement des langues efficient. L'école se trouve donc en face d'exigences contraires: elle se doit de trouver l'équilibre entre un apprentissage des langues pour tous et la nécessité d'un résultat qui puisse permettre aux jeunes d'évoluer en tant que citoyens et en tant que travailleurs dans la société luxembourgeoise et européenne, voire mondiale de demain.

Le Forum aura à travailler sur plusieurs axes de réflexion.

Il y a d'abord la question de **la langue maternelle**. Pour bon nombre de jeunes, il s'agit du luxembourgeois, mais pour d'autres la langue maternelle est une langue romane ou slave. Dans l'organisation du curriculum, nous partons du principe que la connaissance du luxembourgeois est essentielle pour une alphabétisation réussie moyennant l'allemand. A cet effet, l'éducation préscolaire, et notamment l'éducation précoce revêtent une importance capitale puisque les enfants peuvent se concentrer sur l'apprentissage du luxembourgeois, unique langue parlée par le titulaire de la classe. D'où les questions:

1. Considérant que la maîtrise de la langue luxembourgeoise est essentielle à l'alphabétisation des enfants, faut-il accorder une importance accrue à l'enseignement du luxembourgeois dès l'enseignement préscolaire et selon quelles modalités?
2. Considérant le fait que beaucoup d'enfants parlent d'autres langues maternelles que le luxembourgeois et considérant que cette diversité constitue une richesse, comment faire en sorte que cette pluralité soit conservée et mise à profit?

Il y a ensuite la question des **objectifs**. Il y a accord en ce qui concerne les grandes finalités. L'apprentissage linguistique est un facteur essentiel pour la cohésion sociale; il intègre l'utilitaire et le culturel et il contribue à l'épanouissement personnel. Or, en même temps on constate un certain malaise. Aujourd'hui des voix s'élèvent pour dire que les jeunes qui sor-

tent de l'enseignement secondaire ne maîtrisent plus les langues avec la rigueur souhaitée et l'on incrimine les programmes scolaires qui miseraient trop sur les aspects grammatical et culturel de l'apprentissage des langues et négligeraient les aspects de la communication écrite et orale. D'où les questions:

1. Considérant qu'il y a une compétitivité accrue sur le marché de l'emploi, quels standards de qualité faut-il introduire dans l'apprentissage des langues?
2. Considérant que l'enseignement des langues doit répondre à des objectifs multiples, comment faut-il pondérer ces objectifs et comment peut-on garantir la transparence dans la définition des objectifs?

La question des objectifs mène directement au débat sur **les méthodes d'enseignement**. Dans le domaine des méthodes didactiques aussi il y a des choix fondamentaux à opérer et l'enseignement de l'allemand illustre bien quel point cette question est épineuse. L'enseignement de l'allemand est fait selon une méthodologie qui est proche d'une méthodologie d'enseignement de "langue maternelle". Certains pédagogues ne cessent de réclamer une approche qui serait celle d'une didactique d'enseignement d'une "langue étrangère". La question semble être une question d'experts, mais le choix à opérer n'est pas neutre. Selon la décision prise, en découle une différenciation plus ou moins importante des élèves et par delà une remise en question du principe de l'école d'intégration.

Par ailleurs, **l'allemand** est perçu comme une barrière pour les élèves romanophones voulant poursuivre leurs études dans l'enseignement secondaire; l'utilisation de l'allemand comme langue véhiculaire dans des branches non-linguistiques semble renforcer cet état de choses. D'où les questions:

1. Considérant la multitude de langues maternelles, faut-il miser davantage sur une différenciation en ce qui concerne notamment l'apprentissage de l'allemand, et si oui, quelles peuvent en être les modalités?
2. Considérant qu'il faut garantir à tous les jeunes un haut niveau de qualification, faut-il assouplir la réglementation sur l'emploi de l'allemand ou du français comme langues véhiculaires, et si oui, selon quelles modalités?

Le français a changé de statut au cours de la deuxième moitié du siècle. Si jadis le français était avant tout la langue de la bourgeoisie et celle des intellec-

tuels, le français est devenu une langue fortement ancrée dans la vie de tous les jours. Le débat si oui ou non le français est une langue fédératrice qui permet de relier entre elles les diverses communautés en présence au Luxembourg ne change en rien le constat que le niveau de langue pratiqué aux deux bouts de l'échelle sociale varie considérablement et que le français reste pour les luxembourgeois une langue dont la maîtrise peut poser problèmes. D'où les questions:

- Considérant le changement de statut du français, quels niveaux de performance doit-on attendre des élèves à la sortie de leur scolarité respective?

Finalement, il y a la question **de l'offre** des langues qui figurent à nos programmes. Au lycée l'apprentissage de l'anglais est obligatoire, le portugais, l'espagnol et l'italien sont proposés comme branches à option pour certaines sections. Dans un contexte de mondialisation, l'importance de l'anglais va croissant, puisque cette langue est devenue la lingua franca par excellence des hommes d'affaires et des scientifiques. En même temps, le statut des langues au Luxembourg change. Le français devient une langue courante de la vie de tous les jours et l'allemand revêt davantage un caractère purement scolaire. D'où les questions:

1. Considérant le caractère changeant de la société luxembourgeoise, faut-il revoir l'importance qu'on attache à telle ou telle langue dans notre système d'enseignement?
2. Considérant l'effet de la mondialisation, faut-il élargir l'offre des langues?
3. Considérant la nécessité d'accroître la motivation des jeunes pour l'apprentissage des langues usuelles au Luxembourg, faut-il introduire une évaluation plus orientée sur les progrès des élèves que sur l'inadéquation de leurs résultats avec la norme enseignée?

Forum sur les langues

Rapporteur: Mario Hirsch

Introduction et constats

Ce Forum, consacré à l'apprentissage linguistique dans le système éducatif luxembourgeois, a mis en exergue plusieurs constats passablement alarmants qui ont fait l'objet d'un consensus suffisamment large pour interpeller les autorités.

Tout d'abord, il a été constaté que le temps consacré à l'enseignement des langues (près de 50% de l'horaire scolaire hebdomadaire, tous ordres d'enseignement confondus) est sans rapport avec les résultats obtenus, qui, pour une partie trop importante des élèves sont décevants et ne répondent pas aux attentes quant à la maîtrise des langues dans un environnement multilingue. Pour plus de la moitié de la population scolaire, les exigences en matière de langues constituent un écueil souvent insurmontable, donc source d'échecs. Il y a comme un malaise qui suggère qu'il y a quelque part des ratées importantes. Les trois groupes de travail sont parvenus à des conclusions plus ou moins identiques quant à ce qui pose problème. C'est surtout l'efficacité du système qui laisse à désirer.

Il a été retenu ensuite que le multilinguisme, qui est une des caractéristiques les plus importantes du système scolaire luxembourgeois, constitue à la fois sa principale richesse et en même temps la source de la plupart des problèmes rencontrés. Mais il ne saurait être question d'abandonner cette approche au profit de filières francophone ou germanophone. Ce serait desservir et désavantager les franges de la population scolaire à qui on entend simplifier la vie en procédant de la sorte, car in fine elles ne disposeraient pas des compétences linguistiques nécessaires et suffisantes pour réussir dans la vie. Une telle solution de facilité a donc été rejetée par une écrasante majorité des participants au Forum car elle irait à l'encontre d'un des objectifs principaux du système éducatif qui vise précisément une mise à niveau adéquate pour le plus grand nombre en matière de compétences linguistiques pour ce qui est des langues usuelles du pays.

Interrogations

Recentrage

Ceci étant dit, nombreux étaient ceux à trouver que de façon générale le système éducatif est trop ambivalent en ce qui concerne les compétences linguistiques exigées, ce qui conduit d'ailleurs régulièrement à une surcharge des programmes et à des attentes exagérées. Mieux vaut définir un minimum qu'un maximum, réalisable au mieux par une infime minorité, et viser alors un maximum du minimum plutôt que des performances élevées qui vont rester hors de portée pour la plupart des élèves et qui ne répondent même pas à une nécessité évidente dans leur quête d'un perfectionnisme exagéré, tout particulièrement en matière de connaissances grammaticales. Moins, c'est plus, tel a été le cri de coeur de ceux qui préconisaient un élagage des exigences langagières et une réduction des compétences linguistiques. Cette approche faisait d'autant plus l'unanimité qu'à ce qu'il paraît l'école luxembourgeoise insisterait trop sur les compétences formelles (maîtrise passive), au détriment de la capacité de communiquer et de s'exprimer, d'où une réflexion nourrie sur le bon rapport entre l'oral et l'écrit, qui semble poser problème et à propos duquel il y a lieu de rectifier le tir en affirmant la préférence pour l'acquisition de facultés de communication plutôt qu'une maîtrise la plus parfaite possible de toutes les subtilités et finesses grammaticales de l'une ou de l'autre langue de l'enseignement.

Il va de soi qu'il y a lieu de différencier selon les ordres d'enseignement en ce qui concerne l'application de telles recommandations, mais le renforcement de l'expression orale et le recours plus fréquent à des bains linguistiques (séjours à l'étranger) est ressenti partout comme une nécessité, apte à rétablir la confiance des élèves en leurs capacités d'expression et de communication.

Maîtrise nécessaire et suffisante des langues

Sauf de rares exceptions, les participants tombaient d'accord pour estimer que l'apprentissage linguistique n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen au service d'objectifs sociaux que l'école doit remplir, singulièrement son rôle d'intégration. Ce qui entraîne

évidement des conséquences importantes sur le plan des objectifs et des méthodes.

En ce qui concerne ce dernier aspect, il a été souligné qu'il ne convient pas de poursuivre un perfectionnisme à tout prix. La question de savoir s'il y a lieu ou non d'abaisser les standards, dans l'intention d'éviter à trop de jeunes l'échec scolaire à cause des langues, reste cependant controversée. Ainsi, l'apprentissage des langues présuppose un minimum de rigueur, de méthode et de travail assidu, a-t-on rappelé plus d'une fois tant du côté des enseignants présents que des représentants de l'économie. Mais ici comme dans d'autres domaines tout est question d'équilibrage, d'ajustement, de nuances, de compensation et de différenciation, bref d'une meilleure prise en considération de la position de départ des élèves, de leur bagage socio-linguistique et de leurs projets personnels.

L'unanimité s'est très vite réalisée autour du constat que la maîtrise des langues est un facteur de réussite professionnelle et d'intégration sociale de première importance, encore que les avis divergeaient tant sur le niveau de maîtrise requis que sur les langues dont la maîtrise est jugée indispensable. Quant au niveau de maîtrise nécessaire et suffisant, des points de vue fort divergents se sont exprimés, ce qui souligne bien que cette question doit encore être creusée. Quant à l'offre des langues, l'interrogation était différente: faut-il se satisfaire de la triade dominante actuellement (luxembourgeois, français, allemand) ou convient-il de l'élargir de manière conséquente vers l'anglais et l'une ou l'autre langue largement répandues parmi la population résidente (italien, portugais), tout en sachant que l'apprentissage du luxembourgeois fait actuellement figure de parent pauvre dans tous les ordres d'enseignement et singulièrement le secondaire ? Mais dans la mesure où l'élargissement de l'éventail des langues, étant donné les contraintes d'horaires scolaires d'ores et déjà surchargés, ne saurait se faire qu'au détriment de la place réservée à l'une ou à l'autre langue bien ancrée dans le système, la marge de manoeuvre se révèle être particulièrement étroite et ce n'est qu'au niveau des options dans le secondaire classique qu'il y a éventuellement lieu de diversifier l'offre.

L'exemple de l'Ecole Européenne avait été mentionné qui pratique un système d'échange d'enseignants de langue maternelle ayant pour effet des compétences orales qui se développent dès la 1^{ère} année du primaire de façon ludique et sans effort. Les cours se font à 100% en français, anglais ou allemand; l'enseignant n'aurait même pas la chance d'offrir des traductions ou des explications dans la langue maternelle de l'élève puisqu'il a une classe mixte d'élèves

danois, grecs, allemands, néerlandais, espagnols etc. A long terme, cette option de recourir à l'enseignement de "native speakers" s'imposera de plus en plus avec les progrès de l'unification de l'Europe et la nécessité que les générations futures doivent savoir communiquer du moins dans les trois langues majoritaires de l'UE. Si on veut développer de telles pistes, il faudra abandonner des exigences maximalistes d'un écrit impeccable en faveur d'un oral qui s'exprime sans hésitation. Le projet DECOLAP a également été cité en ce qu'il s'inscrit déjà dans cette voie en appuyant la créativité au niveau des compétences linguistiques au lieu d'insister sur la correction des fautes: être à l'aise, savoir jouer et inventer dans une autre langue vaut – à long terme – plus que des énoncés sans fautes produits avec beaucoup de peine.

S'inspirer plus des expériences de l'Ecole Européenne serait – vu sa proximité – une solution qui s'impose et qui vaudrait l'effort de la comparaison.

Revalorisation du statut du luxembourgeois

Le statut du luxembourgeois pose problème et un accord assez large s'est dégagé sur la nécessité d'améliorer le sort ingrat réservé actuellement à la langue nationale et de systématiser son apprentissage, surtout au niveau de l'éducation précoce, mais aussi du pré-scolaire et du scolaire proprement dit. On a, en effet, souligné le rôle de "pont" entre le luxembourgeois et l'allemand, qui continue à remplir un rôle irremplaçable de langue d'alphabétisation et de langue véhiculaire, surtout au début de la scolarité, mais aussi tout au long du parcours scolaire. L'idée de dégrader le rôle et la place de l'allemand au profit de l'anglais, avancée par certains participants, a été désapprouvée par une écrasante majorité.

La fonction fédératrice de la langue luxembourgeoise n'est pas contestée et l'enseignement doit en tenir compte. Le colloque MOIEN ! avait déjà souligné cet aspect. Rappelons que lors de ce colloque auquel participaient près de deux cents personnes, c'étaient surtout les Etrangers qui revendiquaient un plus en matière de luxembourgeois, ceci à des fins d'intégration plus subtile dans la société luxembourgeoise. En fait, ils revendiquaient plus d'heures et une rigueur plus satisfaisante sans qu'on fasse du luxembourgeois un nouvel obstacle produisant un échec quasi automatique. Pourra-t-on répondre à ces besoins? Tel est un des grands défis posé par la situation langagière dans l'enseignement.

A l'heure actuelle, le luxembourgeois a un statut trop modeste au sein de l'enseignement. Avec une heure hebdomadaire, cette langue n'a pas plus qu'un statut

folklorique, ce qui n'est pas exactement le statut qu'on attendrait d'une langue nationale. Ce statut très modeste entendait jusqu'à présent préserver au luxembourgeois une aura énigmatique, réservée aux Luxembourgeois de "souche" et inaccessible aux Etrangers, ce qui inspiré au rapporteur la formule qu'il convient de briser cette fonction de "code secret".

Perspectives

Problématique de la multitude des langues maternelles

Un apprentissage systématique et stabilisant de la langue maternelle a pour effet que toute langue étrangère peut plus facilement se greffer dessus. Les enfants devant subir une alphabétisation en langue étrangère ont à partir de là des obstacles supplémentaires à surmonter. De nombreuses études ont démontré que le succès scolaire en cas d'une alphabétisation en langue maternelle est bien meilleur qu'une approche se basant sur une alphabétisation en langue étrangère. Pour les enfants portugais, l'apport d'un apprentissage précoce du luxembourgeois constitue certainement une aide supplémentaire susceptible de faciliter bien des choses au cours du parcours scolaire ultérieur. Mais encore mieux serait l'offre d'une alphabétisation en langue maternelle. L'identification avec la langue maternelle, qui doit être valorisée au sein de la société, rassure l'enfant et le confirme dans sa valeur en tant qu'individu et être social. La langue maternelle est un des éléments les plus importants dans sa socialisation. Si celle-ci n'est pas reconnue au sein de l'école, sa personnalité risque d'être affectée.

Le Forum sur les langues a très clairement mis l'accent sur le caractère problématique de la langue maternelle et de la manière dont il faut tenir compte du fait que pour un nombre de plus en plus important d'élèves, le luxembourgeois n'est pas la langue maternelle. Sans vouloir ignorer cette réalité, l'accord s'est vite réalisé autour de l'idée de faire du luxembourgeois la voie royale de l'alphabétisation moyennant l'allemand, y compris pour les élèves qui ont le handicap d'une autre langue maternelle. Ce constat implique tout naturellement que l'on souscrive à l'idée qu'il y a lieu de prévoir un apprentissage plus systématique du luxembourgeois à tous les niveaux d'enseignement, dans le but déclaré de faire perdre à notre idiome national son caractère de "code secret", dont la maîtrise serait réservée presque exclusivement à ceux qui ont l'avantage de le posséder comme langue maternelle, donc un peu comme une science infuse. L'immersion précoce dans l'environ-

nement langagier luxembourgeois doit aussi être reflétée et accompagnée par l'école, d'où la justification de l'éducation précoce, centrée sur l'apprentissage du luxembourgeois.

La didactique "langue étrangère" et l'approche des filières ne sont pas des pistes prometteuses

A condition qu'un tel "upgrading" du luxembourgeois devienne réalité, il n'y a pas ou plus lieu d'envisager la rupture radicale préconisée par une petite minorité des participants, à savoir le recours à une didactique "langue étrangère" en ce qui concerne l'enseignement de l'allemand ou à des filières francophones, respectivement germanophones selon les origines des élèves. A première vue, une telle approche pourrait se révéler judicieuse pour une partie de la population scolaire, notamment celle d'origine romanophone, mais il y a lieu de prendre en considération également le fait que l'on risque, ce faisant, de leur rendre un piètre service en rabaisant d'emblée leur niveau de compétences linguistiques, ce qui risque de les désavantager considérablement dans leur parcours professionnel ultérieur.

Rappelons ce qui a été dit à propos de la langue maternelle et de l'alphabétisation en langue maternelle: il est sûr qu'une alphabétisation en langue maternelle et une intégration au fur et à mesure dans les filières germanophones ou francophones du système luxembourgeois se ferait alors plus facilement. De nombreuses écoles-pilotes ont été lancées dans les pays voisins (Allemagne, Pays Bas) avec une alphabétisation en langue maternelle pour réintégrer progressivement la "voie nationale" après trois années de scolarité en moyenne. Ceci dit, on leur laisse trois ans pour que cette langue maternelle soit fixée et l'apprentissage de la langue nationale peut se faire par après avec beaucoup plus de facilité.

La discussion sur de telles approches alternatives n'a pas été vraiment conclusive, faute de temps. Mais le souhait a été exprimé par beaucoup de participants que de telles questions méritent une réflexion approfondie sur base d'études sérieuses, comparatives si possible et englobant les expériences pédagogiques étrangères. La disponibilité de s'engager sur de nouvelles voies existe, à condition toutefois que la capacité d'intégration de l'école ne souffre pas trop de l'émergence de filières séparées, même si celles-ci sont appelées à converger tôt ou tard. La multiplication de projets pilotes permettra, de l'avis d'une majorité de participants, la faisabilité et la pertinence d'approches innovatrices, à condition que l'évaluation de leurs résultats soit rigoureusement menée et mise en contraste avec l'approche dominante.

Les attentes du monde du travail, en pleine mutation, invitent d'ailleurs à une correction du tir en matière d'enseignement des langues, semble-t-il. Les représentants du monde économique ont insisté à l'unison que ce qui leur importe, c'est que le système éducatif soit en mesure de garantir un bon niveau de culture générale, le reste, à savoir les qualifications professionnelles spécifiques, y compris d'ailleurs le langage et le jargon professionnel, viendra par après et que de toute façon ce sera une tâche qui leur incombera. L'école ne devrait donc pas s'évertuer à fournir un enseignement trop ciblé, y compris dans les langues.

Signalons aussi que l'exigence de connaissances du luxembourgeois pour l'activité professionnelle est de plus en plus revendiquée par les employeurs, étant donné que nombreux sont les clients qui aimeraient bien être à même de communiquer dans leurs transactions en se servant de "leur" langue. Il est certain qu'il s'agit pour l'essentiel de besoins en compétences orales – exigeant alors une orientation différente de l'enseignement. Ce constat rejoint d'ailleurs ce qui a été identifié plus haut comme une des principales déficiences du système scolaire, à savoir le peu de cas fait à l'encouragement des capacités d'expression et de communication des élèves.

Différenciation

Étant donné les attentes du monde du travail, il y a lieu de s'interroger sur les finalités de l'enseignement des langues. L'accent étant mis sur de bonnes qualifications de base, il y a lieu de se démarquer par rapport à des exigences réhabilitaires qui caractérisent trop souvent l'enseignement luxembourgeois et qui font que les langues soient devenues le principal élément de sélection et la cause la plus répandue des échecs. Ce qui ne veut pas dire que le nivellement vers le bas s'impose. Il faut savoir raison garder et maintenir un niveau adéquat. S'il y a lieu de différencier, cela pourrait se faire au niveau de la maîtrise requise en français et allemand. Bien sûr que les exigences d'un ordre d'enseignement à l'autre, d'une filière à l'autre peuvent être très différentes, sans qu'on n'en tienne vraiment compte. Il y a aussi lieu de différencier beaucoup plus les objectifs et les méthodes entre les différents ordres et niveaux d'enseignement. Il semble que les exigences doivent être plus élevées en ce qui concerne le français que l'allemand, même si les enseignants d'allemand réchignent à l'idée qu'il faut peut-être revoir leur copie, surtout en ce qui concerne le secondaire technique.

La différenciation s'impose aussi au niveau de l'appréciation et de la certification, en distinguant par exemple entre ce qu'il faut considérer comme erreur et ce qui constitue une faute. À ce propos, on a préconisé une véritable pédagogie de l'erreur qui s'imposerait si l'on veut vraiment respecter la personnalité des élèves.

Ne vaudrait-il pas mieux abandonner tout à fait cette manière par trop implacable de la correction qui tue beaucoup d'initiatives et d'idées des jeunes: après de multiples corrections on risque de se retirer complètement selon le principe "mieux vaut ne rien dire, comme ça on ne fait pas de fautes". Ce silence n'est pas productif. Des pédagogies alternatives, mettant surtout l'accent sur la créativité des enfants avec également des activités plus conséquentes dans le domaine des disciplines d'éveil auront un effet secondaire bénéfique pour le développement de la personnalité des enfants: les employeurs sont de plus en plus à la recherche de collaborateurs autonomes, capables d'organiser leurs tâches eux-mêmes, imaginatifs et créatifs. La pédagogie de la faute ne mène-t-elle pas vers une intimidation permanente de l'élève qui aurait envie de participer activement, de s'engager, ce qu'il ne fait plus craignant les fautes remarquées par l'enseignant. Une systématisation des expériences de DECOLAP serait certainement positive en ce qui concerne les résultats individuels et le résultat global de l'école: les comparaisons statistiques européennes font toujours apparaître à quel point le système devrait devenir plus "productif" avec pour résultat: plus de sortants qualifiés.

Ce Forum a montré que la problématique des langues dans notre enseignement soulève bien plus de questions que de réponses. Il a souligné aussi que la prise de conscience qu'on est en présence d'un vaste chantier suit son chemin et qu'il y a lieu de faire preuve d'imagination dans l'intérêt des élèves, mais aussi de la productivité du système scolaire et de sa capacité de remplir ses objectifs socio-pédagogiques.