

N° 4615

CHAMBRE DES DEPUTES

Session ordinaire 2000-2001

DEBAT D'ORIENTATION

sur une école de l'intégration

* * *

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

(22.11.2000)

La Commission se compose de: Mme Agny DURDU, Président-Rapporteur; M. Claude WISELER, Rapporteur; MM. Xavier BETTEL, Jean COLOMBERA, Robert GARCIA, Claude MEISCH, Mme Ferny NICKLAUS-FABER, M. Jos SCHEUER, Mme Nelly STEIN, MM. Fred SUNNEN et Marc ZANUSSI, Membres.

*

1. INTRODUCTION

En 1983, la Chambre des Députés avait organisé un débat d'orientation intitulé „Problématique enseignement-immigration“. La Chambre des Députés à l'époque avait retenu neuf conclusions formulées par la Commission de l'Education nationale. Celles-ci ont été concrétisées dans un catalogue de 40 mesures proposées par le Ministère de l'Education nationale en décembre 1991.

Que l'on ne se méprenne pas, un nombre certain des lignes directrices ainsi développées alors sont toujours vraies aujourd'hui, quasi 20 ans après.

La Commission de l'Education nationale n'avait dès lors pas l'intention de provoquer une cassure, ni n'a-t-elle la prétention de tout recommencer à la case départ. Elle a écouté et essayé de trouver les positions communes, afin d'en déduire une ligne de conduite à suivre.

Les entrevues suivantes ont été réalisées avec:

- des représentants du **Collège des Inspecteurs de l'enseignement primaire:**
M. Jean-Pierre Schmit, *Secrétaire*
- des représentants du **Collège des Directeurs de l'enseignement secondaire classique:**
M. Robert Bohnert, *Président*
- des représentants du **Collège des Directeurs de l'enseignement secondaire technique:**
M. Francis Schartz, *Président*
- des représentants du **SEW/OGB-L:**
Mme Monique Adam, *Présidente*
M. Raoul Schaaf, *Secrétaire général*
- des représentants de **l'APESS:**
M. Carlo Felten, *Président*
M. André Bauler, *Vice-Président*
- des représentants du syndicat **FEDUSE/CGFP:**
M. Pierre Mergen, *Président*
M. Jean-Claude Fandel, *Vice-Président*

- des représentants du syndicat **SNE/CGFP**:
 - M. Michel Cloos, *Président*
 - M. Mme Christiane Haller-Feith, *Vice-Présidente et déléguée à la Commission d'Instruction*
 - M. Robert Schmitz, *Vice-Président*
 - M. Ferd Milbert, *Secrétaire général*
 - M. Gilles Glesener, *Secrétaire adjoint*
 - M. Edouard Fantini, *membre du Comité central et délégué à la Commission d'Instruction*
- des représentants du des associations **FAPEEP, FAPEEPP**
et de la Confédération de ces associations **CONFAPEL**:
 - Mme Liliane Bredemus-Pütz, *Présidente de la FAPEEP*
 - M. Marcel Bamberg, *Secrétaire général de la FAPEEP*
- des représentants de la **Conférence nationale des Elèves** (CNEL):
 - Mme Nora Janah Iglesias (Lycée de garçons)
 - M. Joé Ducombe (Lycée du Nord - Wiltz)
 - Mme Nicole Lanners (Lycée classique Diekirch)
 - M. Quan Thai (Lycée Michel-Rodange Luxembourg)
- des représentants de l'**ASTI**:
 - M. Serge Kollwelter, *Président*
 - M. Guilherme do Nascimento Galvão et
 - Mme Laura Zuccoli, *membres du Conseil d'administration et du groupe de travail „scolarisation“ de l'ASTI*
- des représentants du **CLAE**:
 - M. Franco Barilozzi, *Secrétaire général*
 - Mme Marialuisa Caldognetto, *responsable de la commission école-éducation*
 - Mme Marie-Rose Zimer
- des représentants des **Chambres professionnelles**:
 - M. Pierre Bley, *ABBL*
 - M. Robert Ley, *Chambre d'Agriculture*
 - M. Camille Koedinger, *Chambre de Commerce*
 - M. Patrick Birden, *Confédération du Commerce*
 - MM. Emile Haag, Pierre Trausch, *Chambre des Fonctionnaires et Employés publics*
 - MM. Paul Ensich, Paul Krier, *Chambre des Métiers*
 - MM. Marcel Dettaille, Fernand Speltz, *Chambre de Travail*
 - M. Romain Lanners, *FEDIL*
 - M. Jos Kratochwil, *Président de la Chambre des Employés privés*
 - M. Théo Wiltgen, *Directeur de la Chambre des Employés privés*
 - M. Roger Melmer, *chargé de direction de l'Institut de Formation des Adultes*

La Commission avait également tenu à contacter les associations ou institutions représentant la population étrangère du Luxembourg, telles les Ambassades de l'Italie ou du Portugal. Par cette occasion, la Commission tient à remercier tous les intervenants pour leurs exposés critiques et constructifs ainsi que pour les intéressants documents qui lui ont été remis.

Afin de préparer le présent rapport, la Commission a nommé deux rapporteurs, le premier se penchant sur l'enseignement primaire, le deuxième analysant la problématique de l'enseignement postprimaire.

L'un et l'autre ont tenu à présenter dans leur rapport respectif les positions développées par les intervenants. Pour ce faire, ils ont essentiellement utilisé de larges extraits des procès-verbaux qui ont été rédigés suite aux différentes entrevues.

De même, un certain nombre de documents remis à la Commission lors de ces entrevues sont reproduits intégralement ou par extraits dans le présent rapport.

*

L'INTEGRATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

2. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN CHIFFRES

En 1999, le nombre total de naissances s'élevait à 5.582, soit une progression de 3,6% par rapport à l'année précédente. A noter que cette évolution positive ne concerne que la population étrangère qui enregistre une augmentation de 11%. Les nationaux, en revanche, voient le nombre de leurs naissances reculer de 2,4%. L'année passée, la part des naissances étrangères représentait 48,5%. A la vue de ce dernier chiffre, il ne faut pas oublier que si, tous âges confondus, les étrangers représentent quelque 37% de la population totale, cette proportion atteint 46% si l'on se limite aux seules classes d'âges féminines à fécondité élevée (les 20 à 34 ans).

2.1. Situation générale

Le nombre des élèves est en constante augmentation. Le tableau ci-dessous illustre l'évolution démographique de la population scolaire du régime primaire:

<i>Elèves</i>	<i>1995/96</i>	<i>1996/97</i>	<i>1997/98</i>	<i>1998/99</i>	<i>1999/2000</i>
Enseignement primaire	26.987	27.706	28.519	28.890	29.808

Le nombre des classes augmente parallèlement:

<i>Classes</i>	<i>1995/96</i>	<i>1996/97</i>	<i>1997/98</i>	<i>1998/99</i>	<i>1999/2000</i>
Enseignement primaire	1.660	1.702	1.774	1.803	1.863

En raison de la création de nouvelles classes et d'une promotion importante d'enseignants partant à la retraite, la pénurie d'enseignants brevetés actuelle ne pourra être résorbée que lentement et ce malgré le fait que le nombre d'enseignants ait augmenté de façon constante au cours des années passées.

<i>Enseignants brevetés</i>	<i>1995/96</i>	<i>1996/97</i>	<i>1997/98</i>	<i>1998/99</i>	<i>1999/2000</i>
Enseignement primaire	1.761	1.772	1.849	1.929	2.160

Aux enseignants brevetés s'ajoute encore le nombre des chargés de cours.

<i>Chargés de cours</i>	<i>1995/96</i>	<i>1996/97</i>	<i>1997/98</i>	<i>1998/99</i>	<i>1999/2000</i>
Enseignement primaire	297	384	380	385	415

2.2. Situation des enfants étrangers

Le nombre d'enfants étrangers, indépendamment de leur origine, est en constante augmentation. Le tableau ci-dessous reflète la situation en 1998/99. Afin d'avoir une vue générale des carrières scolaires des enfants étrangers, il y a lieu de se référer au tableau ci-dessous pour constater le taux extrêmement bas d'élèves étrangers inscrits dans un lycée de l'enseignement secondaire classique.

Nationalités	précoce	préscol.	primaire	accueil	attente	spécial	préparat.	EST* 7e	ES** 7e
L	56,5%	62,8%	65,8%	1,1%	30,0%	49,5%	42,4%	65,6%	87,1%
P	24,2%	19,9%	18,1%	42,1%	43,6%	44,0%	37,0%	21,6%	4,6%
CV	1,0%	0,8%	0,8%	6,0%	7,3%	3,7%	2,4%	0,5%	0,1%
I	4,5%	3,1%	3,2%	2,5%	7,3%	0,9%	4,3%	4,2%	1,7%
F	3,7%	2,9%	2,5%	1,8%	3,6%	0,0%	1,7%	1,5%	1,2%
B	2,3%	2,1%	1,7%	0,4%	0,9%	0,0%	0,7%	0,8%	1,2%
A	0,7%	0,9%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	0,9%	1,3%
ex-Y	3,5%	3,7%	2,9%	32,3%	1,8%	0,0%	5,9%	1,7%	0,4%
Autres	3,7%	3,8%	3,7%	14,0%	5,5%	1,8%	5,0%	3,2%	2,6%
Total %	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Effectif total	600	9.022	29.158	285	110	109	2.048	18.722	9.604

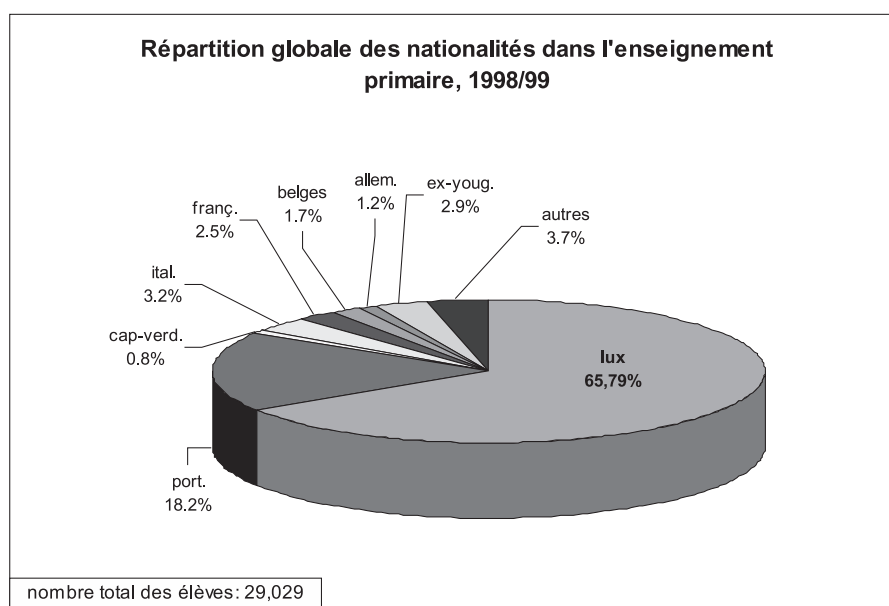
L = Luxembourgeoise
P = Portugaise
CV = Cap-Verdienne
I = Italienne
F = Française
B = Belge
A = Allemande

* enseignement secondaire technique
** enseignement secondaire

2.3. Croissance continue du nombre d'élèves non luxembourgeois

En 1996/97, une enquête réalisée par le Collège des Inspecteurs et le SCRIPT comptait dans l'enseignement primaire 67,41% d'élèves luxembourgeois, 18,33% d'élèves portugais, 3,04% d'élèves italiens, 2,45% d'élèves de l'ex-Yougoslavie, 1,97% d'élèves français, 1,48% d'élèves belges, 1,13% d'élèves allemands, 0,84% d'élèves cap-verdiens et 3,35% d'élèves d'une autre nationalité. Le graphique ci-dessous montre que la population scolaire étrangère a connu une sensible augmentation au courant des années.

Graphique 1

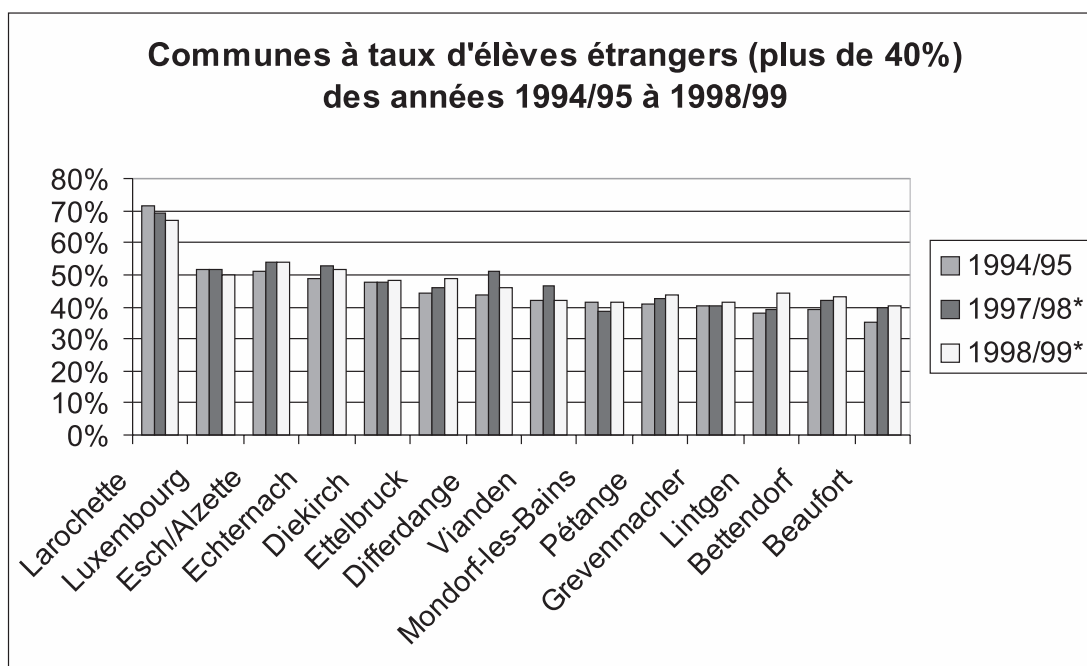


2.4. Répartition des élèves étrangers par communes

Relevons les 14 communes qui, en 1998/99, comptent plus de 40% d'élèves de nationalité étrangère. On peut remarquer que les 3 communes Lintgen, Bettendorf et Beaufort présentaient un taux d'élèves étrangers en dessous de 40% en 1994/95.

Communes	1994/95			1997/98*			1998/99*		
	total	élèves	% élèves	total	élèves	% élèves	total	élèves	% élèves
	élèves	étr.	étr.	élèves	étr.	étr.	élèves	étr.	étr.
Larochette	138	99	71,7%	161	111	68,9%	146	98	67,1%
Luxembourg	3.445	1.777	51,6%	3.442	1.768	51,4%	3.542	1.769	49,9%
Esch/Alzette	1.526	783	51,3%	1.649	887	53,8%	1491	804	53,9%
Echternach	351	171	48,7%	348	183	52,6%	392	203	51,8%
Diekirch	337	161	47,8%	349	166	47,6%	365	177	48,5%
Ettelbruck	506	223	44,1%	563	258	45,8%	581	283	48,7%
Differdange	1.037	454	43,8%	2.129	1.091	51,2%	1.208	553	45,8%
Vianden	105	44	41,9%	108	50	46,3%	115	48	41,7%
Mondorf-les-Bains	216	89	41,2%	218	84	38,5%	233	96	41,2%
Pétange	876	360	41,1%	1.001	424	42,4%	1.004	440	43,8%
Grevenmacher	219	88	40,2%	263	106	40,3%	271	112	41,3%
Lintgen	159	60	37,7%	156	61	39,1%	197	87	44,2%
Bettendorf	181	71	39,2%	176	74	42,0%	192	83	43,2%
Beaufort	114	40	35,1%	125	50	40,0%	114	46	40,4%

Graphique 2



Vu l'envergure de la problématique de l'intégration des enfants étrangers dans les écoles luxembourgeoises, une envergure qui n'a fait que s'accroître au cours des dernières années, il s'impose de faire un bref tour d'horizon des évaluations antérieurement faites, telles les conclusions retenues dans le cadre du débat d'orientation de 1983¹ ainsi que les „40 mesures“ élaborées en 1991. Cette rétrospective souligne en quelque sorte que l'objectif du débat actuel n'est certes pas celui de la redécouverte des difficultés inhérentes au processus de l'intégration. Bien au contraire, la problématique liée à la scolarisation des enfants allophones, qu'ils soient immigrés, réfugiés ou autres, a déjà fait couler beaucoup d'encre.

*

3. RAPPEL DES „40 MESURES“ RETENUES EN 1991 (volet enseignement préscolaire et primaire)

Mesure 1: Une recherche portant sur les résultats scolaires et sur les causes des échecs des différents groupes nationaux dans tous les ordres d'enseignement sera réalisée.

Mesure 2: Des indicateurs permettant de déterminer à intervalles réguliers l'évolution des résultats scolaires des groupes nationaux seront définis. Les mesures pédagogiques seront adaptées en fonction de ces résultats.

- *Les seules statistiques qui existent se centrent sur des thèmes, tels l'examen d'admission ou le bac. Il n'y a pas d'études qualitatives portant notamment sur le suivi des élèves: Comment et pourquoi les élèves quittent-ils le secondaire? Lesquels réussissent dans l'enseignement secondaire technique? Quelle est l'évolution de leur carrière scolaire ou professionnelle, etc.*

Education préscolaire

Mesure 3: La fréquentation des jardins d'enfants sera rendue obligatoire à partir de 4 ans.

- *Cette mesure a été mise en pratique par le règlement grand-ducal du 2 septembre 1992.*

Mesure 4: Des objectifs d'apprentissage du luxembourgeois au jardin d'enfants seront définis et les matériels adéquats seront créés. Face à la gravité de la situation, et contrairement aux usages, cette partie du programme des jardins d'enfants sera rendue obligatoire.

- *Le MEN avait recommandé aux écoles à forte proportion d'élèves étrangers de faire des efforts spécifiques quant à l'apprentissage de la langue luxembourgeoise. Certaines communes ont dès lors offert des activités d'appui en langue luxembourgeoise. Dans le cadre du projet DECOLAP de 1994 à 1996, différentes pistes pour l'apprentissage du luxembourgeois ont été élaborées. S'y ajoute l'échange d'expérience entre enseignants dans le cadre de journées pédagogiques ou d'activités de formation continue permettant l'enrichissement des pratiques pédagogiques.*

Or, l'apprentissage du luxembourgeois dans l'enseignement préscolaire n'a pas été rendu obligatoire.

Mesure 5: Le regroupement des enfants de plusieurs classes préscolaires pendant des leçons d'enseignement de la langue luxembourgeoise sera recommandé.

- *Il a été proposé de reconsidérer ladite mesure en fonction de mesures pédagogiques de différenciation interne ou de différenciation externe.*

Mesure 6: Les enseignants de l'éducation préscolaire seront invités à signaler à l'inspecteur du ressort tous les enfants dont les compétences langagières sont jugées insuffisantes pour passer en première année d'études. Cette déclaration sera à faire en temps utile afin que les parents puissent être conseillés sur l'opportunité des mesures à prendre (sursis, aide psychopédagogique), et que les autorités compétentes puissent tenir compte de ces informations pour établir l'organisation scolaire (classes d'attente, cours d'appui).

- *La mesure n'a pas été transposée de façon systématique.*

¹ voir projet de rapport „volet enseignement secondaire“ p. 15

Passage à l'enseignement primaire

Mesure 7: Les instituteurs seront invités à fournir des informations détaillées aux parents des enfants d'origine étrangère. Ces informations devront porter sur le fonctionnement de l'école, sur les méthodes d'enseignement et sur l'aide que les parents pourront fournir à domicile.

- *Les problèmes de communication entre enseignants et parents d'élèves ont été soulignés par bon nombre des intervenants du monde scolaire.*

Mesure 8: Des moyens audiovisuels seront élaborés.

- *En fonction de l'aire informatique, certaines mesures ont été prises afin d'équiper les écoles avec le matériel didactique nécessaire.*

Mesure 9: Des classes d'attentes dans lesquelles les enfants étrangers qui ne connaissent pas suffisamment la langue luxembourgeoise apprennent le programme de la première année d'études en deux ans, seront créées selon les besoins.

Mesure 10: Des cours d'appui pour les élèves de la première année d'études seront instaurés, selon les besoins, dans les communes où le nombre des enfants d'origine étrangère ne justifie pas la création d'une classe d'attente.

- *Certaines initiatives sur le plan communal ont été lancées.*

Enseignement primaire

Mesure 11: La différenciation interne sera généralisée pour l'enseignement de la langue allemande. Des matériels d'apprentissage de l'allemand comme langue étrangère seront créés. Des cours de formation initiale et continue axés sur les techniques de différenciation seront offerts aux enseignants.

- *De nouveaux manuels d'allemand ont été élaborés. Un des objectifs visés a été la prise en compte de la présence simultanée d'enfants étrangers et d'enfants luxembourgeois dans une même classe. L'utilisation de ces manuels n'étant pas obligatoire, il semblerait que ces derniers ont été très peu utilisés.*

Mesure 12: Le niveau minimal de compétence à atteindre dans les langues au cours des différentes années sera défini. Il faudra éviter à tout prix qu'un volume trop important de matière à assimiler ne rende illusoire toute mesure de différenciation.

- *Pour les interlocuteurs de la Commission, la définition des compétences à atteindre dans les langues au cours des différentes années n'est pas suffisamment précise.*

Mesure 13: La création de cours d'appui à tous les niveaux sera recommandée aux communes (différenciation externe).

- *Certaines communes offrent de tels cours d'appui: scolarisation dans les classes normales, avec ou sans mesures d'appui ou d'accompagnement, scolarisation dans les classes d'accueil dans les grandes communes, création de nouvelles classes d'accueil. (voir énumérés des mesures 9 et 10)*

Mesure 14: Deux leçons d'enseignement en langue maternelle seront introduites dans l'horaire et, de préférence, dans les programmes de mathématiques et d'éveil aux sciences là où un nombre suffisant de parents d'élèves le demanderont. Dans la mesure du possible, ces leçons seront confiées à des enseignants du pays d'origine des enfants.

- *Dans un certain nombre de communes, des cours intégrés, assurés notamment par les ambassades respectives ont été organisés. D'autres projets-pilotes, comme le projet sociopédagogique du Grund, où un intervenant portugais collabore avec l'enseignant luxembourgeois dans la classe à raison de 3 heures par semaine, ont été lancés.*

Mesure 15: Des thèmes d'éducation interculturelle seront introduits dans les programmes existants, et des matériels d'éducation interculturelle seront créés.

- *Il est évident que souvent la scolarisation des enfants immigrés place le personnel enseignant et éducatif dans des situations parfois difficiles en raison des difficultés de communication avec les enfants et les familles. A ce propos, le MEN a engagé, à durée déterminée, des médiateurs interculturels,*

provenant des pays d'origine des demandeurs d'asile, afin de faciliter le contact et le dialogue entre les enfants, les enseignants et les parents.

Mesure 16: Les échanges scolaires entre classes luxembourgeoises et étrangères seront recommandés.

Mesure 17: Les mesures prises sur le plan local ayant pour but d'améliorer l'accueil des familles et de créer des structures d'aide et de prise en charge des enfants d'origine étrangère en dehors des heures de classe seront favorisées.

Mesure 18: La création de classes d'accueil régionales sera recommandée.

- *De nombreuses communes ont pris de telles initiatives pour accueillir les étrangers de manière adéquate.*

Mesure 19: Du matériel didactique à l'intention des classes d'accueil sera élaboré et des cours de formation adaptés seront offerts aux enseignants.

- *Par exemple, pour les 1re et 2e années scolaires, des traductions en albanais et en serbo-croate du „Bildwörterbuch für das 1. und 2. Schuljahr“ ont été élaborées.*

(...)

Formation des enseignants

Mesure 36: Des cours sur l'éducation interculturelle, sur les techniques de différenciation, sur les cultures d'origine des élèves étrangers, sur la méthodologie de l'apprentissage d'une langue étrangère seront introduits dans la formation initiale de tous les enseignants.

Mesure 37: De tels cours seront également offerts dans le cadre de la formation continue. La participation des enseignants à des séminaires et à des stages au Luxembourg et à l'étranger sera favorisée.

Mesure 38: Des cours spéciaux à l'intention des enseignants chargés de cours d'appui, de classes d'attente, de classes d'accueil, de filières francophones seront créés.

Mesure 39: Des échanges d'enseignants entre le Luxembourg et les principaux pays d'origine des élèves étrangers seront favorisés. Les enseignants concernés pourront, en même temps, enseigner et étudier la langue du pays d'accueil.

Mesure 40: La collaboration des centres de formation luxembourgeois avec des centres spécialisés étrangers sera favorisée.

Certaines initiatives ont été prises tant au niveau communal qu'au niveau national.

*

4. RESUME

des propos formulés par les différents interlocuteurs de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports

4.1. Rapport de Monsieur Jean-Pierre Schmit, Secrétaire du Collège des Inspecteurs de l'enseignement primaire

Le Luxembourg ne dispose d'aucune structure pouvant accueillir les enfants faisant état d'un comportement inadapté (manque de discipline). Il incombe donc aux communes de se débrouiller.

Dans l'ensemble, les communes offrent 1.284 cours d'appui. Le SREA contribue également à rechercher une solution pour les enfants à difficultés, mais est constamment débordé.

Le Collège des Inspecteurs assiste les communes lors de l'organisation des cours d'appui. De telles initiatives doivent cependant être relancées tous les ans. Monsieur J.-P. Schmit regrette qu'il n'existe

aucun programme pour les cours d'appui et il très difficile de trouver des enseignants qualifiés pour les assurer.

A travers le pays fonctionnent 33 classes spéciales dont 40% des élèves sont des étrangers. Souvent ces enfants présentent des comportements difficiles. Il existe également 33 classes d'accueil. L'on doit constater que souvent la différence entre ces deux classes n'est pas faite par les communes où ne fonctionne qu'une seule classe et de ce fait „spéciale“ et „accueil“ s'entremêlent.

Selon les enseignants, 8% des enfants du primaire présentent des lacunes plus ou moins importantes en luxembourgeois contre 25% des enfants du préscolaire. Ces chiffres semblent souligner le succès des deux années du préscolaire.

Toutefois, M. Schmit remarque que le retard de deux ans que connaissent ces enfants au début de leur scolarité obligatoire (selon une recherche menée par l'ISERP) est difficile à rattraper. L'enseignement précoce n'étant introduit qu'en 1999, il est à ce stade encore impossible de tirer des conclusions sur son impact sur l'apprentissage du luxembourgeois. De plus, certains parents que cette mesure tente de viser en premier ne disposent pas des moyens et possibilités de transport pour emmener leurs enfants aux classes du précoce. Et, pour les couples travaillant à deux, la garde de l'enfant est généralement assurée par une voisine ou un membre de la famille. De ce fait, ces enfants n'ont aucun contact avec la langue luxembourgeoise avant l'âge de 4 ans.

En ce qui concerne les „40 mesures“ dont un certain nombre fut proposé à l'époque par Le Collège des Inspecteurs, certaines mesures furent en effet réalisées, telle l'obligation de fréquenter l'éducation préscolaire à partir de 4 ans et l'organisation de cours de langue luxembourgeoise dans l'enseignement préscolaire (à raison de 20 minutes par jour). D'après M. Schmit, il reste toutefois difficile de trouver du personnel qualifié et motivé pour les assurer.

En ce qui concerne l'enseignement différencié, également proposé par les „40 mesures“, pour les élèves à problèmes langagiers, le rythme des cours et l'alternance des matières ne permet pas toujours à l'enseignant d'assurer ce type d'enseignement. L'on pourrait seulement assurer dans une salle auxiliaire de tels cours différenciés en langue luxembourgeoise par le biais de bâtiments disposant de suffisamment d'espace.

M. Schmit propose en outre que pour certains cours, plusieurs enseignants devraient intervenir dans une même classe.

4.2. Propos formulés par les représentants du SEW/OGB-L lors de l'entrevue avec la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports en date du 25 janvier 2000

Les revendications développées ci-dessous par le SEW ont été élaborées en concertation avec les enseignants portugais.

Le SEW, en la personne de Madame Monique Adam, plaide en faveur d'une „bonne éducation de qualité pour tous“. Il souligne qu'il faut veiller à ce qu'une école d'intégration ne soit pas synonyme d'une baisse du niveau d'enseignement afin d'éviter que certains parents d'élèves envoient leurs enfants dans des écoles privées ou à l'étranger. Pour le SEW, une école d'intégration va de pair avec une école qui respecte aussi bien les besoins des enfants étrangers que ceux des enfants handicapés.

Dans cette même lignée s'inscrit l'idée qu'élèves luxembourgeois et étrangers fréquentent une même école. Le nombre d'étrangers ne doit toutefois pas être trop élevé afin d'éviter une „ghettoïsation“ dans les établissements scolaires, ce qui constituerait certes une entrave à l'apprentissage des langues usuelles, élément fondamental dans la constitution d'une école d'intégration.

Dans ce contexte, le SEW estime nécessaire de procéder à une répartition nouvelle des secteurs scolaires et ce pour les grandes communes. Il fait ainsi appel aux communes de réfléchir dès le début à une répartition équitable de la population scolaire lors de l'implantation d'une nouvelle école. Par la suite, les communes devront assurer un suivi afin d'éviter que le taux d'enfants étrangers ne devienne trop important. Selon le SEW, il faudrait clairement définir les écoles „à problèmes“ afin qu'elles puissent bénéficier de moyens supplémentaires pour atteindre les mêmes résultats que les écoles où la population étrangère est moins importante. En cas de besoin l'Etat devrait éventuellement contribuer avec une aide financière. De même faudrait-il avoir recours aux moyens de transport afin d'accroître la mixité des classes et ce surtout dans des quartiers ou communes à forte population étrangère.

Quant à l'enseignement des langues, le SEW propose d'améliorer la méthodologie de l'apprentissage de l'allemand en employant la méthodologie mixte telle que pratiquée au Luxembourg pour l'enseignement du français. En effet, l'enseignement du français s'adresse à des enfants n'ayant pas le français comme langue maternelle mais disposant toutefois de quelques notions en raison de l'environnement socioculturel typique pour le Luxembourg. L'apprentissage de l'allemand devrait par conséquent respecter le fait que souvent les enfants étrangers, contrairement aux enfants luxembourgeois, n'ont pas de contact avec l'allemand via les médias ou les livres. Le SEW regrette toutefois que les enseignants ne disposent ni du temps nécessaire, ni des connaissances assez pointues en didactique des langues étrangères pour élaborer une nouvelle méthodologie. Toutefois faut-il éviter que les enfants soient séparés. Le SEW s'exprime clairement contre toute tentative de créer deux cycles différents, notamment un cycle allemand et un cycle français.

Le SEW estime en outre que les enfants, à la fin de leur scolarité primaire, doivent connaître les bases grammaticales et orthographiques en allemand et en français. Se baser uniquement sur l'expression orale ne constitue pas la meilleure solution. Pourtant les déficiences en allemand et en français seraient directement liées à l'apprentissage linguistique tel qu'il est pratiqué actuellement. Il faut constater que les enfants se concentrent de plus en plus sur la télévision ou d'autres moyens de divertissement au lieu de se concentrer sur leurs cours.

Afin de mettre tous les enfants au même niveau, indépendamment de leurs talents individuels et de leurs niveaux de connaissances, il faudrait accorder une plus grande attention à un encadrement para- et périscolaire. Selon le SEW, des situations familiales souvent difficiles et donc un encadrement parental faisant défaut ne font que souligner le besoin absolu d'instaurer l'encadrement para- et périscolaire. S'y ajoutent les problèmes d'origine linguistique ou l'incapacité pour certains parents de fournir une aide pour les devoirs scolaires. Un tel encadrement permettrait également de favoriser la communication orale dans les langues luxembourgeoise et allemande vu que les enfants feraient partie de groupes mixtes.

Bien que le SEW puisse s'accorder avec la théorie de la différenciation dans l'enseignement afin de permettre une mise à niveau de tous les enfants, il se montre pour le moins sceptique face à l'idée de prévoir des rythmes de progression différents pour chaque enfant et estime que pareille façon de procéder ne ferait qu'accroître les différences existantes. Il s'agit avant tout d'éviter des classes à trois ou quatre niveaux différents. Plutôt faut-il veiller à mettre à la disposition d'élèves rencontrant des déficits dans l'une ou l'autre langue une aide ciblée. Le SEW ajoute en outre qu'il ne faut pas avoir peur de l'échec puisque souvent promouvoir un élève manifestant des déficits clairs dans une classe supérieure aboutit directement à l'enseignement préparatoire. De ce fait, il s'exprime en faveur de répartir les 6 années primaires en trois cycles de deux ans chacun. Dans ce contexte faut-il pourtant remarquer que souvent les parents ne sont pas prêts à accepter que leurs enfants doivent suivre un rythme plus lent pour mieux réussir leur scolarité.

Quant à l'intégration des langues maternelles dans l'enseignement primaire, le SEW soutient l'idée de régulariser les cours intégrés (d'une durée de deux heures par semaine) en argumentant que tout enfant ayant le droit de s'exprimer en sa langue maternelle se sent accepté. De plus, le contact entre enseignants luxembourgeois et étrangers favoriserait davantage l'intégration de l'enfant et de sa famille puisque ce contact établit une relation de communication vers le milieu social et familial de l'enfant. Par conséquent les horaires de travail des enseignants devront permettre cette concertation et ce par voie de décharge.

Hélas, le SEW fait remarquer que dans le cadre des cours intégrés des matières telles l'histoire ou les sciences seraient actuellement enseignées dans la langue maternelle des élèves, chose peu judicieuse. Selon le SEW, les deux heures de cours intégrés par semaine devraient plutôt remplacer une heure du cours d'éveil aux sciences et une heure de français. Ceci permettrait d'enseigner la langue maternelle aux enfants étrangers et non pas de leur faire apprendre une matière scientifique dans leur langue.

En ce qui concerne la situation difficile des primo-arrivants qui rencontrent des problèmes linguistiques dès leur arrivée, le SEW s'exprime en faveur d'une analyse au cas par cas. En outre faudrait-il mettre à la disposition de ces enfants du matériel didactique afin de leur permettre d'accomplir leur formation professionnelle en français.

En résumé, la mission d'une école publique d'intégration contiendrait du côté linguistique un apprentissage des langues française, allemande, luxembourgeoise en régime primaire ainsi que de bonnes notions en anglais jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Les enfants rencontrant des problèmes dans

l'une ou l'autre langue doivent pouvoir bénéficier de mesures d'accompagnement et de soutien qui leur permettront de se remettre à niveau.

Pour le SEW, l'intégration se fait également par le luxembourgeois en tant que langue véhiculaire. Trop souvent les élèves ne parlent plus que le français entre eux, ce qui par conséquent ne remédie guère à leur problème en allemand.

En somme, le SEW revendique que:

- l'effectif des enfants étrangers par classe ne dépasse pas les 60%¹ et qu'une classe devrait compter tout au plus 15 élèves
- la méthodologie de l'enseignement soit modifiée, afin de permettre à des enfants ayant moins de contact avec un entourage allemand d'acquérir de bonnes notions de cette langue
- dans l'enseignement précoce et préscolaire l'accent soit mis sur la communication en luxembourgeois afin d'améliorer la capacité des enfants étrangers de communiquer en luxembourgeois
- que les effectifs des classes ne soient pas trop élevés
- la recherche relative à l'apprentissage de l'allemand soit soutenue et ce en vue de l'élaboration d'une méthodologie adaptée à la réalité luxembourgeoise
- dans le secondaire et le secondaire technique les professions pour lesquelles un apprentissage en français pourrait permettre aux jeunes d'obtenir leur diplôme soient définies, même s'ils ont des déficits en allemand ou en luxembourgeois.

Le SEW est convaincu que l'école a besoin de moyens financiers et humains supplémentaires afin de pouvoir remplir sa mission éducative. Dans ce contexte, le SEW revendique également un supplément en personnel d'assistance pour faire face aux enfants ayant des problèmes de comportement ou d'autres déficiences.

4.3. Propos formulés par les représentants de la Féduse/CGFP lors de l'entrevue avec la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports en date du 7 février 2000

Avant d'entamer la présentation de propositions concrètes, la Féduse, en la personne de M. Pierre Mergen, estime qu'à côté de l'organisation d'un grand débat, il faudrait assurer une certaine continuité en évaluant régulièrement les résultats obtenus et en évitant de rediscuter les mêmes questions à quelques années d'intervalle.

En ce qui concerne l'intégration des enfants handicapés, la Féduse est d'avis que les nouvelles infrastructures scolaires devraient mieux répondre aux besoins de ces enfants.

Quant aux classes d'accueil, il ne suffit nullement que les enseignants qui y donnent cours soit suffisamment motivés, mais ils doivent également disposer d'une formation adéquate. Les élèves devraient en outre pouvoir travailler en petits groupes et deux voire trois enseignants devraient intervenir dans une même classe. De plus serait-il éventuellement opportun de partager les classes en plusieurs groupes en fonction de l'âge, des capacités ou du sexe. Le but serait dès lors, après observation, de mettre les enfants à un niveau permettant leur intégration dans une classe de l'enseignement primaire. Ainsi au lieu de classes d'accueil, l'on pourrait employer le terme français de „classes de relais“.

La Féduse rappelle son initiative „pour une meilleure école“ qu'elle avait lancée, il y a quelques années. Suite à cette initiative des structures d'accueil ayant coûté 120 millions de Flux ont été créées. A l'époque, la Féduse avait toutefois parlé d'une somme de 3 milliards. Les types de structures préconisées furent la création d'internats ou de semi-internats, la mise à disposition de mesures d'aide aux devoirs ou de foyers. L'idée était celle de créer des structures permettant d'accueillir des enfants et de les soutenir afin qu'ils améliorent leurs prestations, mais aussi afin d'éviter qu'ils ne tombent dans la délinquance.

En ce qui concerne les cours d'appui, la Féduse recommande d'en faire une partie intégrante des horaires scolaires sans pour autant engendrer la création de „diplôme-bis“. L'essentiel serait de soutenir la possibilité d'assurer une aide adéquate aux élèves rencontrant des problèmes. Ainsi pourrait-on

¹ transposition difficile vu la situation dans certains quartiers de Luxembourg-Ville à forte majorité étrangère

par exemple offrir aux élèves respectifs l'enseignement de la langue allemande comme langue étrangère ainsi que l'enseignement des cours tels la biologie, la géographie, etc. en langue française. La finalité de ces mesures devrait néanmoins rester l'acquisition du même niveau dans les différentes matières pour tous les élèves.

4.4. Propos formulés par les représentants du SNE/CGFP (Syndicat national des enseignants) lors de l'entrevue avec la Commission de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports en date du 7 février 2000

Le SNE, en la personne de Monsieur F. Milbert, a en outre présenté sa vue globale de la problématique scolaire sur le terrain luxembourgeois.

Selon le SNE, l'école luxembourgeoise serait unique dans la mesure où elle accueille un nombre élevé d'enfants étrangers et qu'elle impose l'apprentissage de plusieurs langues à l'élève. Le Luxembourg bénéficie de plus en plus d'attention, vu qu'il peut jouer un rôle de langue d'intégration.

En raison de ces spécificités, il serait impossible de trouver à l'étranger un remède aux problèmes scolaires actuels. De plus, du fait que le Luxembourg ne dispose d'aucun moyen qui permettrait d'évaluer les expériences vécues sur le terrain, les différentes mesures ponctuelles manquent de cohésion.

Le SNE estime que l'école luxembourgeoise a toujours été une école d'intégration, notamment au préscolaire et au primaire au niveau local. Toutefois, les problèmes majeurs se présentant dans le contexte de l'école d'intégration ne peuvent être traités au niveau local, mais doivent être résolus par le Ministère de l'Éducation nationale. Toutefois ne s'agit-il nullement d'inventer des mesures nouvelles, mais de garder par contre ce qui a fait ses preuves et de trouver de nouvelles réponses pour des problèmes non résolus.

Ainsi, le SNE reproche à l'école actuelle de ne pas avoir su s'adapter à la vie moderne. Dans cette approche, le syndicat propose de ne plus regrouper les enfants selon l'âge, mais en fonction de leurs capacités pour ainsi créer des groupes plus homogènes. Evidemment, l'introduction d'un tel modèle présuppose de nouvelles structures, d'autres méthodes de travail et des enseignants prêts à tenter cette expérience.

Dans ce même contexte faudrait-il encourager les enseignants à coopérer davantage par exemple en créant des groupes multidisciplinaires (éducateurs, pédagogues, sociologues). Ces groupes pourront probablement contribuer de manière fructueuse dans la recherche de solutions pour les problèmes actuels. Hélas, le SNE doit constater que souvent les enseignants ne peuvent que difficilement mettre sur pied une véritable coopération en raison du manque de temps ainsi que du fait qu'ils sont séparés par les murs des salles de classes. Dans ce contexte, le SNE regrette que le dialogue entre primaire et post-primaire soit quasi inexistant. Mise à part pour le passage entre primaire et postprimaire, la situation au Ministère de l'Éducation nationale n'est guère différente.

Quant à l'intégration des enfants étrangers et des primo-arrivants le syndicat souligne que les projets en vigueur doivent être sérieux et laisser espérer un résultat. Il souhaite que les parents y soient intégrés et que l'évaluation des projets en cours soit effectuée par des personnes indépendantes, non liées aux projets.

En ce qui concerne les enfants scolarisés et souffrant d'un handicap quelconque, le SNE tranche entre ceux qui ne font pas obstacle à l'intégration, ceux qui nécessitent un accompagnement approprié et finalement ceux dont le handicap est carrément ingérable dans le système scolaire. Trop souvent les enseignants acceptant des enfants handicapés dans leur classe se retrouvent seuls dans leur mission, le soutien du SREA n'étant pas possible vu que ce service est débordé. S'y ajoute que les parents peuvent eux-mêmes décider d'envoyer leur enfant handicapé dans une école primaire ou spécialisée. Pour les communes et les enseignants il est souvent difficile de gérer de telles situations.

Le SNE constate en outre que les connaissances linguistiques des élèves ne sont pas satisfaisantes. Vu le nombre important d'étrangers, il est essentiel d'offrir à ces élèves un apprentissage différent de l'allemand. Pour ce faire, le SNE recommande de rechercher une méthodologie plus adaptée aux besoins de notre population scolaire et non pas de copier sur les méthodes existantes en Allemagne puisque l'Allemagne connaît un tout autre environnement scolaire.

4.5. Propos formulés par les représentants de la FAPEEP, de la FAPEEPP et de la CONFAPEL lors de l'entrevue avec la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports en date du 22 février 2000

Suite au document „Une école d'intégration – Propositions des fédérations des associations de parents“, il est affirmé que selon des études autrichiennes et suisses, les cours d'appui n'apportent pas le résultat escompté. Les raisons sous-jacentes sont multiples:

- les enfants qui ont besoin d'aide ne fréquentent pas ces cours et vice versa,
- les cours servent souvent d'alibi,
- problèmes d'horaire et de régularité,
- problèmes de compétence au niveau du personnel,
- absence de méthodes spécifiquement adaptées aux cours d'appui,
- absence de collaboration entre les titulaires des classes et enseignants des cours d'appui,
- absence des mesures d'accompagnement pour les enseignants
- etc.

M. Bamberg apprécie pourtant l'idée du Gouvernement d'intégrer les cours d'appui dans le cycle scolaire normal, car trop longtemps les cours d'appui semblent avoir été un moyen pour écarter les cas problématiques.

Quant à l'idée de mettre plusieurs enseignants à la disposition d'une classe, M. Bamberg – secrétaire générale de la FAPEEP, propose entre autres qu'un enseignant s'occupe d'un groupe d'enfants parallèlement dans une salle à part. L'avantage serait la faible fluctuation au niveau des enseignants, les enfants disposeront donc d'un nombre restreint de personnes de référence.

En ce qui concerne l'évaluation sans l'attribution de notes, mais en ayant recours à une appréciation personnalisée de chaque élève, M. Bamberg estime qu'une bonne communication entre parents et enseignants pourrait éviter une crainte parentale de ne plus savoir comment évaluer les compétences de leur enfant. Pour assurer le bon fonctionnement d'une pareille mesure, il faudrait évidemment que les enseignants soient prêts à consacrer davantage de temps à l'établissement des bulletins. Parallèlement, les parents sont invités à ne pas limiter leur contact avec l'école aux seules fréquentations des réunions parentales.

Dans ce contexte, Mme Bredemus, Président de la FAPEEPP, fait remarquer que les parents auront perdu l'habitude d'interférer dans la vie scolaire de leurs enfants puisque pendant des années on les a tenus à l'écart.

Quant aux connaissances linguistiques, la proposition parentale consiste à introduire les notions de „première“ et „deuxième“ langue. En d'autres termes, évaluer les connaissances et les compétences des enfants qui varient en fonction des origines et des milieux sociaux. Dans cette lignée, il faut également remarquer que nos pays voisins font preuve de plus de flexibilité en matière d'intégration des primo-arrivants. Notamment, ces derniers sont seulement confrontés à l'apprentissage d'une seule langue étrangère, alors que nous leur en imposons deux ou trois.

En résumé, les fédérations des associations parentales proposent des mesures telles qu'énumérées brièvement ci-dessous:

*Doc.: Une école d'intégration – Propositions des Fédérations des Associations de Parents
(uniquement pour l'enseignement primaire)*

A) Différencier les structures:

- créer des cycles d'apprentissage au degré inférieur de l'enseignement primaire;
- mettre en pratique des mesures d'appui à tous les niveaux.

B) Différencier les programmes et les contenus:

- définir d'urgence les compétences de base;
- adapter les programmes en fonction des compétences de base;
- développer des livres scolaires adaptés aux programmes;
- permettre un enseignement différencié: stimuler les élèves forts en prévoyant par exemple des matières supplémentaires dans les livres scolaires et ne pas écarter les élèves faibles;

- admettre que tous les élèves du primaire ne peuvent atteindre les mêmes compétences en langues, les élèves étrangers auront forcément plus de difficultés en allemand que les élèves luxembourgeois;
 - introduire un système de choix entre une première et une deuxième langue: les élèves étrangers doivent avoir la possibilité d'apprendre l'allemand comme une langue étrangère;
- coordonner les programmes de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.
- C) Différencier les méthodes:
- s'éloigner des méthodes d'enseignement encore très traditionnelles;
 - responsabiliser davantage les élèves;
 - permettre un travail actif, indépendant et des activités de groupes;
 - avant de pouvoir introduire des méthodes nouvelles, il faut que les enseignants fassent connaissance lors de leur formation avec de telles méthodes.
- D) Différencier l'évaluation:
- se distancer de l'évaluation traditionnelle qui manque manifestement d'objectivité;
 - opter pour une évaluation non pas sélective mais formative;
 - repenser les systèmes d'épreuves et de notation: évaluation unitaire pour les compétences de base mais au-delà de ces dernières passer à une évaluation individuelle et spécifique en fonction des compétences que les élèves auront acquises – évaluation différenciée;
 - évaluation différenciée: faire en sorte que les élèves produisent une sorte de portfolio en rassemblant des documents et matériels apportant une information précieuse quant à ces capacités individuelles;
 - développer au niveau national une grille d'évaluation différenciée pour les différentes branches et niveaux;
 - après 5 ans ces grilles auront remplacé l'évaluation traditionnelle;
 - impliquer davantage élèves et parents dans les décisions d'orientation au degré supérieur de l'enseignement primaire et lors du passage à l'enseignement secondaire.
- E) Formation initiale et continue des enseignants:
- remplacer la formation traditionnelle, non adéquate et magistrale, par une formation davantage professionnalisée, adaptée à une population scolaire multiculturelle;
 - introduire une formation continue afin que les enseignants puissent mieux suivre l'évolution scolaire: une focalisation exclusive sur les diplômes universitaires n'en est pas la garantie.

4.6. Propos formulés par les représentants de l'ASTI (Association de soutien aux travailleurs immigrés) lors de l'entrevue avec la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports en date du 14 mars 2000

L'ASTI a présenté un aide-mémoire en vue de sa rencontre avec la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports. Les idées directrices en sont les suivantes:

Pour l'ASTI, l'objectif essentiel consiste dans l'intégration dans la société par la scolarisation. L'association regrette qu'actuellement que les élèves étrangers et luxembourgeois soient trop souvent séparés et „ce pour de bon“. L'école publique doit accorder une attention particulière à tous les enfants des milieux défavorisés. Le brassage social serait un élément indispensable pour la cohésion sociale de notre société.

L'ASTI plaide en faveur d'une implication des parents dans les classes de l'enseignement préscolaire. Il faut que les parents sachent ce que leurs enfants font à l'école. Ainsi, l'ASTI propose que les parents restent une heure le matin à l'école pour voir leurs enfants jouer et pour moins se sentir exclus.

A côté de nombreux facteurs importants, l'ASTI se concentre surtout sur l'apprentissage des langues et opte pour une méthode différenciée, approche unique pour atteindre l'objectif essentiel: être très fort dans une langue et avoir des compétences moindres dans plusieurs autres langues.

A la base de cet objectif se situe la différenciation au niveau des méthodes, de la formation des enseignants et de l'évaluation.

Quant à l'apprentissage des différentes langues, l'ASTI estime que l'apprentissage du luxembourgeois doit pouvoir se faire de façon explicite dès les structures d'accueil. La présence de la langue maternelle est essentielle pour le développement de l'enfant. L'ASTI estime que seul l'apprentissage de l'allemand comme une langue étrangère pourra remédier aux multiples problèmes linguistiques des enfants étrangers.

En ce qui concerne l'alphabétisation en français, l'ASTI affiche une attitude pour le moins sceptique et ce surtout en raison des expériences pilotes lancées à l'époque à Esch et à Luxembourg ainsi que du manque d'un encadrement professionnel.

L'ASTI remarque que les exigences linguistiques à tous les échelons scolaires en allemand tant qu'en français étant très fortes, ce n'est pas en optant pour des écoles privées ou des établissements frontaliers que les élèves respectifs pourront contourner cet obstacle. Pour l'ASTI, il n'existe qu'une seule solution envisageable et réalisable: un multilinguisme renouvelé et revigoré, en d'autres termes: exigences fortes dans une langue et exigences moindres dans plusieurs langues, dont la possibilité d'obtenir des certificats et des diplômes.

Afin d'atteindre cet objectif, il y a lieu de créer deux filières: une filière allemande et une filière française. Dans les filières où l'allemand respectivement le français sera la langue dominante, les branches secondaires seront enseignées dans la langue dominante de la filière respective. Le luxembourgeois servira de dénominateur commun. Un certain nombre de branches seront enseignées en commun aux élèves des deux filières. Selon l'ASTI, la séparation en filières est à préférer à la ségrégation actuelle. Mais il est primordial de maintenir ce système modulaire du primaire jusqu'au secondaire.

4.7. Propos formulés par les représentants du CLAE (Comité de Liaison et d'Actions des étrangers) lors de l'entrevue avec la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports en date du 14 mars 2000

Selon le CLAE, le système scolaire luxembourgeois n'est plus adapté aux réalités, ni au niveau du contenu, ni au niveau de la prise en charge des enfants en dehors des heures de classe. Une réforme globale s'impose donc.

D'un point de vue générale, le CLAE propose trois axes autour desquelles pourraient s'articuler un débat en vue de la réforme du système scolaire.

1. une réforme interne à l'école concernant l'enseignement, donc p. ex. la place attribuée aux langues, à la formation des enseignants, l'instauration d'un tronc commun à l'entrée dans l'enseignement secondaire, la mise en place d'un directeur d'établissement servant d'interlocuteur aux intervenants;
2. une réforme concernant la démocratie à l'école avec notamment une définition des droits et devoirs des intervenants;
3. un accueil et un encadrement à côté de l'école (cantine, aide aux devoirs à domicile, voire échanges linguistiques).

En précis, cette réforme scolaire s'oriente autour des points suivants:

1. Apprentissage précoce de la langue luxembourgeoise

La connaissance de la langue luxembourgeoise est indispensable à une scolarisation sans heurts. La fréquence obligatoire du préscolaire à partir de 4 ans ne suffit pas. Des classes enfantines, accueillant des enfants avant l'âge de 4 ans, s'avèrent nécessaires, afin de favoriser l'apprentissage précoce du luxembourgeois, d'autant plus que la plupart des enfants étrangers restera probablement au Luxembourg et que la maîtrise du luxembourgeois favorisera une meilleure compréhension de l'allemand.

2. Apprentissage adapté de la langue allemande à l'école primaire

Les problèmes que rencontrent souvent les enfants étrangers à l'école primaire sont pour la plupart dus parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment l'allemand. Cette difficulté entraîne d'autres dans un parcours scolaire souvent marqué par l'échec. Il est donc indispensable de mettre à la disposition des élèves étrangers une nouvelle méthodologie pour l'apprentissage de l'allemand, une méthodologie adaptée aux exigences de ces enfants qui leur permettra d'atteindre un niveau comparable à celui des enfants luxembourgeois.

Dans ce contexte, le CLAE propose entre autres le principe de la compensation entre les langues, des études surveillées (aides aux devoirs) ou encore des séjours linguistiques à l'étranger.

3. Apprentissage de la langue maternelle à l'école

Selon le CLAE, la langue maternelle de chaque enfant est indispensable pour son développement psychologique et son succès scolaire. Un moyen possible serait par exemple de proposer des cours intégrés. Malheureusement, trop peu de communes ont donné une suite favorable à cette option.

Quant aux expériences des cours intégrés vécus dans certaines communes, il serait opportun d'en faire l'analyse. De même, selon le CLAE, il serait recommandable de poursuivre pareils cours à l'enseignement postprimaire. Le bon fonctionnement de ces cours présuppose toutefois une étroite collaboration entre les différents enseignants.

4. La participation des parents en tant que partenaires de l'école

Selon le CLAE, trop souvent la participation des parents d'élèves se limite à la réunion parentale annuelle. L'ingérence dans la vie de leurs enfants se trouve pour la plupart du temps limitée par une non-maîtrise de la langue luxembourgeoise. On ne peut qu'encourager toute tentative de stimuler le dialogue entre enseignants, parents et élèves.

Afin de permettre une collaboration idéale, il serait utile et favorable de définir clairement les droits et obligations de tous les partenaires scolaires.

5. Les classes d'accueil

Vu une immigration qui continue certes encore pendant quelques années, il est nécessaire de définir clairement les finalités, les structures, les programmes, le matériel pédagogique et la formation des enseignants. Cette information doit être mise à la disposition aussi bien des enseignants que des parents.

6. La dimension interculturelle dans la pratique pédagogique

Selon le CLAE, se trouver à l'aise dans sa propre culture, apprendre à connaître celle des autres, doit être une préoccupation majeure de la société luxembourgeoise, où un tiers des résidents sont des étrangers, et notamment de son école. Afin de permettre à la dimension interculturelle de trouver son entrée dans le monde scolaire luxembourgeois, il est indispensable que cette dimension fasse partie intégrante de la formation des enseignants, des manuels en usage et valoriser les projets interculturels dans les écoles.

7. La formation des enseignants

Le CLAE retient que les chances de succès pour tous les élèves sont en rapport étroit avec une formation des enseignants qui répondent aux exigences d'un pays à forte présence d'immigrés. Sont comprises dans cette formation des enseignants l'adaptation au milieu multiculturel, une formation continue afin de suivre l'évolution du pays, une formation spécifique pour l'approche du luxembourgeois dans les classes enfantines et au préscolaire, une formation spécifique permettant l'enseignement d'une langue étrangère aux enfants immigrés (cf. allemand), une formation à la collaboration de tous les partenaires scolaires, etc.

En ce qui concerne plus précisément l'apprentissage linguistique, le CLAE est en faveur d'enseigner la langue allemande comme une langue étrangère. Par contre, l'alphabétisation en français ne lui paraît pas la recette idéale d'intégration, vu que les enfants seraient séparés de leurs collègues de classes.

Ajoutons encore que parallèlement à d'autres associations, syndicats et autres, le CLAE juge utile et indispensable d'analyser et de comparer les résultats obtenus par les multiples expériences qui ont eu lieu jusqu'à ce jour (p. ex. cours intégrés, etc.).

4.8. Propos formulés par l'Ambassade d'Italie dans sa lettre du 10 avril destinée à la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports

Tout en admettant ne pas être un profond connaisseur de l'école luxembourgeoise, l'Ambassadeur d'Italie estime que cette école donne aux jeunes suffisamment d'instruments nécessaires, au moins sur le plan linguistique.

Quant à l'intégration des jeunes étrangers au Luxembourg, l'Ambassadeur, ayant constaté lors des trois années de mission au Grand-Duché, qu'il s'avère toutefois nécessaire d'offrir un maximum de cours de rattrapage. Ces cours sont d'une grande utilité pour tous les étrangers pour lesquels l'apprentissage de l'allemand pose problème puisque les structures germaniques ne leur sont pas familières.

L'Ambassadeur pourtant semble préoccupé par le fait que des jeunes Italiens qui sont bel et bien intégrés dans la société luxembourgeoise manifestent une certaine perte de leurs racines italiennes et en particulier de leur langue et culture. Afin de mieux aller à l'encontre de cette évolution, les gouvernements luxembourgeois et italien ont prévu dans le XV Programme exécutif de leur Accord culturel pour les années 1999-2002 d'encourager la promotion et la diffusion de la langue italienne dans les écoles luxembourgeoises. Il s'agit en fait de créer un groupe de travail mixte, placé sous l'autorité du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle et de l'Autorité consulaire italienne. Ce groupe sera chargé d'examiner la possibilité d'insérer des cours de langue italienne dans la grille horaire des écoles primaires, de proposer des modalités pratiques d'insertion. Les cours de langue italienne seront assurés par des enseignants italiens. Dans un délai de neuf mois, ce groupe devra soumettre le résultat de ses recherches aux autorités de tutelle. L'Ambassadeur doit malheureusement constater que ce projet est doté d'une certaine lenteur.

Finalement, l'Ambassadeur fait preuve d'une certaine réserve vis-à-vis des cours intégrés. On lui aurait signalé que les élèves fréquentant ces cours n'apprennent ni la discipline spécifique ni leur langue.

4.9 Propos formulés par l'Ambassade du Portugal dans sa lettre du 8 novembre 2000 destinée à la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports

„Dans un monde de plus en plus global où la mondialisation des échanges et de la culture s'accélère chaque jour, le caractère multilinguistique de l'enseignement au Luxembourg devient comme jamais auparavant un atout majeur dont bénéficient les jeunes, y compris ceux originaires des communautés immigrées. Cette spécificité luxembourgeoise constitue aussi un défi, parfois difficile à surmonter pour les jeunes étrangers issus traditionnellement de milieux défavorisés et parlant des langues maternelles structurellement très distinctes d'une ou l'autre des langues officielles du pays.

La communauté portugaise, compte tenu de sa taille (quelque 56.000 habitants du Grand-Duché), se trouve au centre même du problème. Pour cette raison le Portugal consent un très grand effort financier en déléguant de nombreux enseignants qui, sur place, apprennent à nos jeunes compatriotes leur langue maternelle. Un effort qui, d'ailleurs, dépend totalement de la collaboration et de la bonne volonté des autorités luxembourgeoises, tant au niveau national comme au niveau local. L'acquisition d'un haut niveau de compétences dans la langue maternelle est le meilleur chemin pour arriver à bien maîtriser une deuxième langue et d'autres ensuite, toutes les études des plus grands linguistes et pédagogues coïncident sur ce point. Les difficultés auxquelles les jeunes élèves immigrants doivent faire face une fois confrontés à un système d'enseignement, voire à tout un milieu social, inconnus et souvent perçus comme hostiles, peuvent être ainsi considérablement amoindries.

L'apprentissage de la langue maternelle, avec toutes ses conséquences bénéfiques – à celles abordées ci-dessus faudrait-il encore ajouter d'autres liées notamment à l'auto-estime et au développement du sens d'identité du jeune – ne semble pas, pourtant, devoir être la seule approche au problème. L'apprentissage de la langue véhiculaire du pays, de façon intensive et en faisant recours à des méthodes appropriées à l'enseignement de langues étrangères pourrait jouer ici un rôle majeur et contribuer de façon décisive à l'intégration souhaitée.

C'est précisément par souci d'intégration – objectif premier de la politique portugaise envers les communautés émigrées – qu'on regarde de façon moins favorable des initiatives qui puissent avoir comme conséquence la mise en place de voies d'enseignement séparées et étanches, susceptibles de poser des barrières sur la route de l'intégration, voire même d'être à l'origine de phénomènes d'exclusion.

Les problèmes spécifiques auxquels doivent faire face ces élèves sont susceptibles d'être adressés dans le cadre des grands principes retenus par le système actuel, lequel devra évoluer de façon naturelle au fur et à mesure des changements intervenus au sein de la société. Dans ce qui concerne nos princi-

pales préoccupations à ce sujet, elles se trouvent résumées en quelques points forts dans les lignes suivantes:

- Libre accès aux cours intégrés et parallèles de portugais (langue et culture) du préprimaire à la fin du secondaire.
- L'enseignement pratique de la langue véhiculaire au moyen, entre autres de cours intensifs.
- Prise en compte dans les démarches de l'orientation scolaire et professionnelle du l'handicap linguistique et culturel, inhérent au statut d'émigré.
- L'appui pédagogique en dehors du temps scolaire normal.
- Attribution de bourses d'études et de formation.
- Harmonisation des règles d'entrée dans les universités des pays voisins, par rapport aux facilités accordées aux autochtones.

Les Portugais du Luxembourg aspirent à perdre l'état de migrant qu'ils portent parfois difficilement, ils souhaitent surtout participer de façon pleine à la construction de l'avenir du Luxembourg. Les réflexions de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports parviendront sûrement à terme à y contribuer.“

4.10. Propos formulés par la section spéciale „éducation“ du Conseil national pour étrangers dans son avis sur le document „Pour une école d'intégration“ du 12 mai 2000 destinée à la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports

a) L'enseignement du luxembourgeois

Il est de l'avis du Conseil national pour étrangers que la langue luxembourgeoise n'est pas à elle seule la clé magique pour réussir et ce même si elle en facilite l'accès.

Toutefois, le Conseil souhaite:

- que l'apprentissage du luxembourgeois au préscolaire soit rendu obligatoire;
- que les objectifs soient fixés et du matériel adéquat soit élaboré pour l'apprentissage du luxembourgeois à tous les niveaux de l'enseignement;
- un échange des bonnes pratiques existantes;
- le renforcement de la langue maternelle tout en tenant compte de la diversité des communautés présentes au Luxembourg;

Sachant que les élèves étrangers communiquent pour la plupart du temps en langue française ou dans un mélange de langues, il faudrait trouver des moyens pour les inciter à communiquer en luxembourgeois.

b) L'enseignement des langues à l'école primaire

Tout en admettant, tel que le MENFP l'a décrit dans son document „Pour une école d'intégration“ que:

- pour la plupart des enfants étrangers, l'allemand constitue le principal critère de sélection dans l'orientation vers l'enseignement secondaire;
- pour les enfants d'origine romanophone, l'allemand constitue la principale difficulté scolaire et la principale cause de l'échec;
- les difficultés des enfants étrangers diffèrent de celles pour les élèves luxembourgeois et nécessitent donc une autre approche;

ainsi que la nécessité:

- d'une différenciation interne dans la classe, de façon à permettre aux différents groupes et individus de progresser à leur rythme;
- d'évaluer les progrès des élèves par rapport à leur point de départ et à leurs capacités;
- d'éviter de regrouper trop d'élèves étrangers dans une classe;
- d'établir une approche plus individualisée de l'enseignement et de l'évaluation, une prise en considération de toutes les compétences de l'élève, une prise en compte de la diversité des origines sociales,

culturelles et linguistiques de l'élève, une différenciation de l'enseignement, des relations renforcées avec les parents d'élèves.

4.11. Propos formulés par la Confédération de la Communauté portugaise au Luxembourg (CCPL) dans sa lettre du 7 juin 2000 destinée à la Commission de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports

- Le CCPL prône le maintien et le développement de la langue maternelle pendant toute la scolarité ainsi que pour l'apprentissage du luxembourgeois dès le préscolaire et le maintien du bilinguisme français-allemand. Toutefois, le CCPL opte pour un traitement différencié de ces deux langues afin que les élèves puissent choisir leur langue véhiculaire, soit le français, soit l'allemand. En outre faudrait-il accorder une importance relative aux langues dans les cours secondaires.
- Le CCPL propose d'augmenter le nombre des crèches et écoles maternelles, où l'on puisse faire l'apprentissage du luxembourgeois, des langues officielles et de la langue maternelle et ce selon un plan de recrutement et de formation du personnel d'encadrement plus développé et adapté.
- Selon le CCPL, un enseignement intégré présuppose que le portugais deviendra une langue d'option pour tous les élèves du système luxembourgeois et ce à partir du préscolaire, où le portugais fait actuellement défaut. Considérant cette mesure comme une priorité absolue, le CCPL estime que l'élève d'origine portugaise doit bénéficier d'un repère linguistique dans sa langue maternelle.

En résumé, le CCPL préconise l'intégration non seulement de la culture, mais également de la langue portugaise dans les cours d'éveil aux sciences et éventuellement dans d'autres.

Le choix entre les différentes branches d'enseignement devrait se faire plus tard sachant que justement les enfants étrangers sont actuellement défavorisés par le système scolaire en place.

- La réforme des classes d'accueil devra être entamée sachant que, vu leur mode de fonctionnement, ces classes sont responsables pour le blocage des élèves qui les fréquentent. De plus, le CCPL exige une équivalence automatique des acquis scolaires des élèves arrivant du Portugal et vice versa.
- Le CCPL souhaite une collaboration plus accrue entre enseignants luxembourgeois et portugais afin de préparer de nouvelles pédagogies et des formations plus adéquates.
- Le dialogue entre parents d'élèves et enseignants devra être renforcé par le biais des professeurs de portugais.
- En outre faudrait-il créer une Commission de suivi organisant des réunions périodiques entre parents, enseignants et responsables du Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports.
- Le CCPL sollicite une meilleure intégration des enseignants portugais dans le système scolaire luxembourgeois.
- Le CCPL estime opportun d'adapter la méthodologie d'enseignement et les programmes aux réalités locales.
- Sachant que l'alphabétisation en allemand pose problèmes à une majorité des élèves étrangers, le CCPL s'exprime en faveur de mettre davantage l'accent sur l'emploi du luxembourgeois dans l'apprentissage d'une autre langue étrangère. Selon le CCPL, le luxembourgeois est pour la plupart des élèves étrangers la deuxième langue qu'ils maîtrisent aussi bien que leur propre langue maternelle.
- Tout en ayant une approche positive envers le trilinguisme allemand-luxembourgeois-français de coutume dans le système scolaire luxembourgeois, le CCPL réclame que ce trilinguisme devienne réalité pour tous les élèves. Le système scolaire luxembourgeois serait encore basé sur un élève-type, notamment l'élève luxembourgeois issu de parents luxembourgeois. Or, en raison du pourcentage élevé d'enfants ne faisant pas partie de cette catégorie, le CCPL souhaite que les méthodes d'apprentissage d'une langue s'orientent davantage aux réalités dans les classes et que parallèlement la langue luxembourgeoise œuvrera comme langue véhiculaire.
- Quant au système de cycle des trois ans dans deux ans dans le régime primaire, le CCPL estime que pareille mesure ne changera rien à l'échec scolaire. Le CCPL critique surtout que les élèves en question auront, qu'on le veuille ou non, une année de retard. Le CCPL exige une réforme en profondeur et semble voir dans les mesures proposées par le Ministère que du rafistolage n'apportant aucune solution viable.

L'initiative de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports d'écouter l'ensemble des partenaires scolaires, notamment les représentants du personnel enseignant, les parents d'élèves, les représentants des élèves, les organisations syndicales et autres associations, a connu un franc succès. Grâce au vif intérêt de ses interlocuteurs, les membres de la Commission ont pu facilement faire le tour d'horizon de la problématique de l'intégration des enfants non luxembourgeois dans le système scolaire du Luxembourg. L'analyse de la situation sur le terrain ainsi que l'élaboration de mesures pouvant servir de lignes directrices à la politique de l'éducation se base en grande partie sur les différents propos formulés lors des multiples réunions avec les partenaires scolaires.

*

5. L'ECOLE D'INTEGRATION

Après avoir entendu les positions des différents partenaires scolaires, la Commission a tenté de retenir les idées communes et d'établir un catalogue de mesures à suivre. L'école du 21^e siècle doit assurer à tous, nonobstant leur origine sociale, culturelle ou nationale, un égal accès au savoir.

Réussir l'école d'intégration est essentiel, car l'école est la place où il s'agit nécessairement d'acquérir les connaissances professionnelles. Mais l'école est aussi l'endroit où les enfants font connaissance avec d'autres enfants, ayant d'autres nationalités, venant d'autres cultures et d'autres origines sociales. Grandissant ensemble, ils formeront la nouvelle génération, et si la cohésion est réussie à l'école, les chances de préserver la cohésion sociale seront meilleures.

Pour vivre ensemble, l'élément primordial est la communication. Qui dit communication dit connaissance des langues.

Lors du débat d'il y a 20 ans, trois langues ont été reconnues comme étant importantes, le luxembourgeois, l'allemand, le français.¹ Tous les interlocuteurs de la Commission ont réaffirmé ce principe. Personne ne veut renoncer à aucune de ces langues. Il s'agira en conséquence de leur attribuer une place adéquate et de définir leur apprentissage.

5.1. L'apprentissage des langues

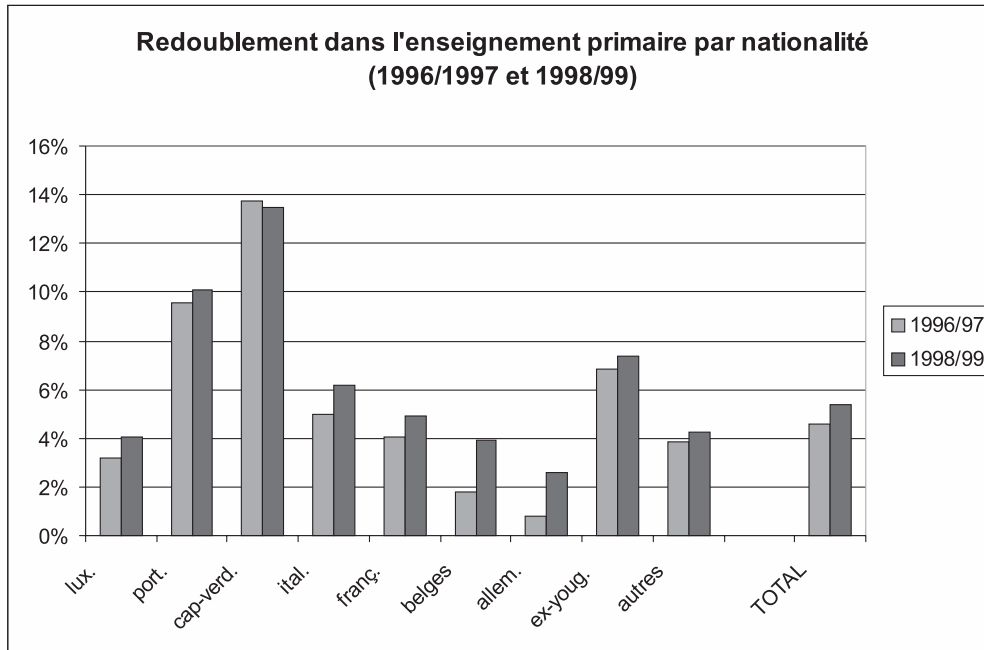
5.1.1. *Le luxembourgeois*

(a) La langue véhiculaire

La mixité linguistique et culturelle de la société luxembourgeoise exige de l'éducation scolaire une toute nouvelle approche quant à la méthodologie de l'apprentissage linguistique. La langue compte parmi les instruments les plus importants dans le processus d'intégration. Déjà en 1983, lors du débat d'orientation sur une école d'intégration, il a été constaté que c'est précisément en raison de problèmes linguistiques que la majorité des élèves échouent ou rencontrent des difficultés importantes dès l'enseignement primaire. Le graphique 2 démontre que le taux de redoublement connaît une augmentation substantielle.

¹ Aux termes de la loi du 24 février 1984 sur le régime des langues, „la langue nationale des Luxembourgeois est le luxembourgeois“ et „les actes législatifs et leurs règlements d'exécution sont rédigés en français“. Par ailleurs, „en matière administrative, contentieuse ou non contentieuse, et en matière judiciaire, il peut être fait usage des langues françaises, allemande ou luxembourgeois (...)“ et „lorsqu'une requête est rédigée en luxembourgeois, en français ou en allemand, l'administration doit se servir, dans la mesure du possible, pour sa réponse de la langue choisie par le requérant“.

Graphique 3



Sachant que la maîtrise de la langue maternelle est un facteur décisif tant pour l'apprentissage scolaire futur que pour le sentiment d'appartenance sociale de l'enfant, sachant tout aussi bien que la multitude de nationalités présentes dans nos écoles ne permet évidemment pas que chacune des langues parlées par les enfants étrangers soit enseignée ou, dans une mesure moindre, maîtrisée par le personnel enseignant, il s'avère opportun de choisir une langue de communication: le luxembourgeois.

L'apprentissage du luxembourgeois par les enfants en général et ceux en bas âge en particulier est facile, dans la mesure où les enfants apprennent facilement les langues.

Dans les salles de classe à faible pourcentage d'enfants étrangers, la langue luxembourgeoise deviendra sans grande peine la langue véhiculaire entre les enfants d'une part et entre enfants et enseignants d'autre part.

L'utilisation de la langue luxembourgeoise dans des classes avec un pourcentage d'étrangers de plus en plus élevé voire majoritaire n'est plus évidente. Il faudra en conséquence encourager l'apprentissage du luxembourgeois.

Le SEW, conscient de ce qu'un ratio raisonnable entre Luxembourgeois et étrangers est le meilleur atout pour l'apprentissage d'une langue et l'intégration des étrangers, a suggéré de procéder à une répartition nouvelle des secteurs scolaires et ce surtout dans les grandes communes. Il invite les communes à veiller dès le début à une répartition équitable de la population scolaire dans de nouveaux bâtiments et à intervenir pour garder un bon degré de mixité entre Luxembourgeois et étrangers.

La Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports est d'avis qu'une telle mesure, rendue obligatoire et générale, créerait des problèmes majeurs tant au niveau de la vie des quartiers, de la cohérence globale du tissu urbain qu'au niveau des transports et des activités parascolaires.

La commission tient cependant à encourager et à féliciter les communes qui, par de légères modifications des secteurs scolaires, réalisent une meilleure répartition entre enfants luxembourgeois et étrangers.

En 1992, un règlement grand-ducal a introduit l'obligation scolaire à partir de 4 ans, y voyant une possibilité pour faciliter l'apprentissage du luxembourgeois.

A cela s'est entre-temps ajoutée l'éducation précoce. Une des finalités de l'éducation précoce est de familiariser les enfants étrangers avec notre langue et notre culture.

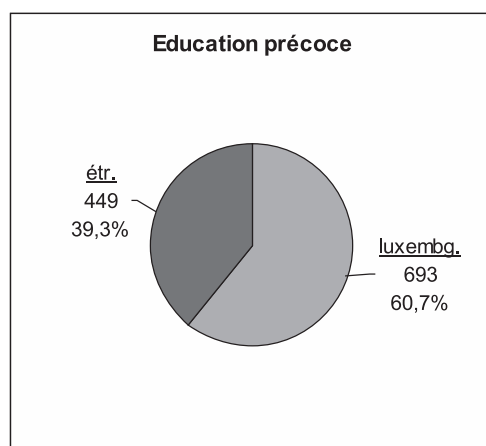
Actuellement, 42 communes offrent l'éducation précoce, 12 communes offrent ce qu'on appelle le club Benjamin.

Il semblerait d'après le matériel statistique à notre disposition, que la population scolaire dans l'éducation précoce se compose de 60% de Luxembourgeois et de 40% d'étrangers. La mixité jusqu'à l'heure actuelle est propice à l'apprentissage du luxembourgeois. Cependant, les effets bénéfiques préconisés par l'éducation précoce ne sont pas encore évaluables et il faudra attendre que la 1^{re} génération du précoce fréquente le primaire pour en connaître les résultats.

(b) Mise à disposition du matériel didactique pour les cours luxembourgeois

Au niveau du matériel didactique et des méthodes d'apprentissage du luxembourgeois de nouveaux efforts seront à faire. Des projets tels que *Decolap* ont semblé avoir été appréciés par bon nombre de participants scolaires. Pourquoi ne pas y puiser des lignes de conduite pour l'apprentissage du luxembourgeois?

Graphique 4



Il faudra continuer à prévoir des cours luxembourgeois qui devront évidemment différer au précoce et au primaire. Cependant, tous les interlocuteurs s'accordent pour ne pas vouloir faire de notre langue un critère de promotion supplémentaire.

Il appartiendra au Ministère de développer le matériel didactique et les lignes de conduite appropriés pour les cours luxembourgeois.

5.1.2. L'apprentissage des langues allemande et française

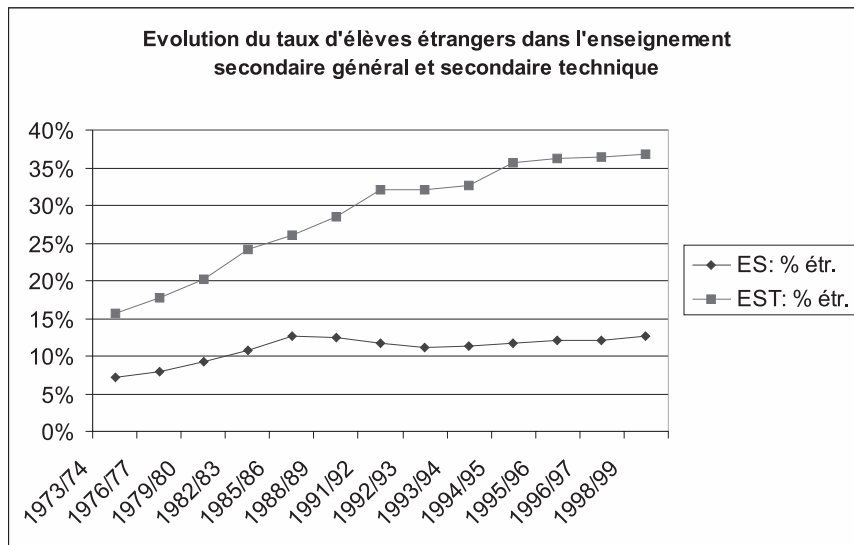
L'analyse des résultats scolaires actuels montre que les enfants étrangers ont davantage de problèmes scolaires lors de l'apprentissage de l'allemand. Les difficultés scolaires s'ensuivant peuvent déjà être repérées dans l'enseignement primaire, mais il y a avant tout des effets néfastes dans l'enseignement postprimaire. Dès lors, il faudra dès le plus jeune âge veiller à un bon apprentissage des langues. Le fondement se posera dès l'enseignement primaire.

Les enfants étrangers ont des problèmes majeurs en allemand, de nombreux Luxembourgeois ont des problèmes en français.

(a) L'alphabétisation en français

Soucieux d'aller à l'encontre de l'échec scolaire, dont majoritairement les enfants allophones sont la victime, et sachant que souvent la maîtrise de la langue allemande est à la source des difficultés scolaires, la Commission estime nécessaire de revoir en profondeur la méthodologie de l'apprentissage linguistique. Actuellement, le nombre d'échecs dus à une mauvaise assimilation de l'enseignement dispensé en allemand est trop important. Il est insoutenable que la majorité des élèves étrangers se voient refuser l'accès à l'enseignement secondaire classique en raison d'une connaissance défailante des langues en général, et de la langue allemande en particulier.

Graphique 5



Tendance observée: Dans notre système scolaire, les élèves étrangers sont davantage représentés dans l'enseignement secondaire technique

Que les élèves étrangers soient davantage représentés dans l'enseignement secondaire technique s'explique certes par le fait que le statut des langues au secondaire technique est moins élevé qu'au secondaire classique. Or, le but d'une véritable école d'intégration est l'égalité des chances nonobstant la nationalité ou l'origine sociale.

Dès lors, la mixité de la population scolaire exige une approche diversifiée et non pas uniforme de l'enseignement. La plupart du temps l'origine linguistique des élèves étrangers fait en sorte qu'ils ont de loin plus de facilités à apprendre le français que l'allemand. Or, le système scolaire luxembourgeois se base essentiellement sur une alphabétisation en allemand. La Commission estime donc utile de mettre sur pied des projets-pilotes d'alphabétisation en français. Pareille mesure pourrait permettre aux enfants romanophones de substituer leur faiblesse en allemand par leur force en français. La Commission est toutefois parfaitement consciente que l'introduction de projets-pilotes n'est pas une mesure nouvelle. En effet, de tels projets furent déjà lancés dans les années 70 et 80. La Commission rappelle le déroulement de ces expériences.

- *Anciens projets-pilotes introduisant l'alphabétisation en français*

A Luxembourg-Ville, deux classes à régime linguistique français avec 24 élèves ont été instituées en tant qu'expérience-pilote en 1975/76. L'objectif consistait à intégrer les élèves dans une classe primaire ordinaire à partir de la quatrième année d'études. Initialement, ces classes étaient destinées surtout aux élèves étrangers d'un niveau scolaire très faible et aux élèves nouvellement arrivés au pays. Toutefois, le choix pour l'inscription dans les classes à régime linguistique français a été laissé ultérieurement aux parents d'élèves qui pouvaient opter soit pour l'enseignement primaire ordinaire, soit pour les classes à régime linguistique français.

L'expérience-pilote à Luxembourg-Ville a débuté en 1975/76 et les élèves ont été suivis jusqu'à la fin de l'année scolaire 1979/80.

A Esch-sur-Alzette, environ 40 enfants ont participé à l'expérience. En vue de faciliter la scolarisation des enfants francophones, les enfants ont été choisis d'après leur compétence de s'exprimer en français.

Le projet d'Esch-sur-Alzette s'est déroulé à l'école du Brill, de l'année scolaire 1983/84 à l'année scolaire 1988/89 pour les enfants de la 1^{re} à la 4^e année d'études.

Luxembourg-Ville: Au cours de la première année scolaire, l'enseignement s'est fait exclusivement en français et comportait notamment la lecture, l'écriture et le calcul. Le début de l'enseignement de l'allemand a été choisi en fonction des résultats obtenus par les élèves en langue française c.-à-d. l'on

commence avec l'allemand dès que les élèves pouvaient lire couramment le français, notamment au premier ou au deuxième trimestre. Le programme a été mis au point par les institutrices elles-mêmes.

Esch-sur-Alzette: Les enseignants s'étaient servis des manuels français employés en Lorraine. En parallèle, les enfants ont suivi un cours de luxembourgeois pendant la première année d'études.

Ces deux expériences n'ont pu produire le résultat souhaité. En effet, à Luxembourg-Ville sur les 24 élèves initialement inscrits, seulement 13 ont rejoint une 4^e année d'études ordinaire et à Esch-sur-Alzette, les enfants ont dû suivre un cours d'appui en allemand après quatre années de scolarisation en français. Tant les élèves de Luxembourg-Ville que ceux d'Esch-sur-Alzette présentaient de sérieuses lacunes en allemand.

Ces projets-pilotes avaient été suivis, approuvés et soutenus par les inspecteurs des arrondissements respectifs. Une évaluation scientifique par des experts externes, cependant, n'a pas eu lieu.

Le MEN maintient une attitude favorable à l'égard de projets-pilotes d'alphabétisation en français. Les projets futurs devront bénéficier d'une approche nouvelle:

- lesdits projets diffèrent substantiellement des projets d'école actuels,
- plus de poids sera mis sur une approche pédagogique,
- un suivi d'experts sera assuré,
- tous les partenaires scolaires seront concertés régulièrement et systématiquement.

La finalité d'un tel projet-pilote est de faire bénéficier les enfants allophones d'une chance sociale et scolaire d'intégration supplémentaire. Il ne s'agit en aucun cas de créer une séparation entre les élèves puisque l'objectif de l'alphabétisation en français est celui d'offrir aux élèves étrangers dans une première phase la chance de rattraper leur retard linguistique sur les élèves luxembourgeois. Dans une deuxième phase, les élèves étrangers seront réintégréés dans les classes ordinaires.

Les multiples projets-pilotes menés par le passé doivent désormais faire l'objet d'une étude approfondie afin de mettre en évidence les causes ayant mené à cet échec. L'approche pédagogique devra être redéfinie, un suivi d'experts assuré et une concertation régulière et systématique de tous les partenaires scolaires projetée.

Dans ce contexte, la Commission souhaite inviter le Gouvernement à faire une analyse minutieuse des anciens projets-pilotes ainsi que d'en tirer les conclusions nécessaires. A cet effet, la Commission apprécie donc l'initiative du Gouvernement de créer un groupe d'experts ayant pour mission l'élaboration des outils méthodologiques et pédagogiques qui permettront d'encadrer au mieux les élèves qui participeront aux expériences d'alphabétisation en français prévues pour l'année scolaire 2001/2002. De plus, les membres de la Commission proposent au Gouvernement de désigner un groupe d'experts permanents ayant pour mission la surveillance et l'évaluation régulière et continue de tout projet-pilote lancé au cours des années à venir.

(b) Nouvelle méthodologie d'apprentissage de l'allemand

Les enfants d'origine romanophone rencontrent moins de problèmes dans l'apprentissage de la langue française que leurs collègues luxembourgeois. Ainsi, ils pourraient consacrer plus de temps à l'apprentissage de la langue allemande, avis partagé par les responsables du Ministère. Leur retard sur les élèves luxembourgeois commence à devenir difficilement gérable à partir du 2^e trimestre de la 2^e année primaire, année où ils apprennent la langue française qu'ils maîtrisent déjà.

L'alphabétisation en tant que telle n'est pas le problème central. Souvent même les enfants étrangers possèdent certaines bribes d'allemand, mais ils ne réussissent plus à suivre le programme à partir du moment où sont prévus lecture de textes et exercices de compréhension de textes. Le système scolaire luxembourgeois présume un apprentissage quasi automatique de la langue allemande vu que les enfants luxembourgeois, contrairement à leurs collègues allophones, sont en contact permanent avec l'allemand.

A ce propos, le Collège des inspecteurs propose par exemple d'enseigner l'allemand en se basant sur une méthode similaire à l'enseignement du français, c.-à-d. comme langue étrangère.

La Commission a longuement discuté quant à la méthode devant être utilisée pour l'apprentissage de l'allemand. Il existe des méthodes particulières en Allemagne, tel l'allemand pour les Turcs, d'autres méthodes en Suisse, voire même en Belgique. En fin de compte, il appartient au Ministère d'élaborer

des méthodes adéquates pour le Luxembourg en s'inspirant d'autres pays connaissant des problèmes analogues au nôtre.

Nous devons opter pour une nouvelle méthodologie de l'apprentissage de l'allemand en nous inspirant en partie des méthodologies utilisées pour l'apprentissage d'une langue étrangère et ce en vue de mieux tenir compte de la situation linguistique réelle des enfants concernés.

La Commission demande à être informée régulièrement quant aux mesures et initiatives envisagées par le MEN.

5.1.3. La langue maternelle

Reste à signaler que tous les interlocuteurs et les membres de la Commission estiment que les enfants étrangers doivent pouvoir garder un lien avec leur véritable langue maternelle. Leur langue maternelle et leur culture doivent bénéficier d'une attention particulière parce que ces deux composantes forment un élément décisif dans le développement de l'identité personnelle des enfants de parents immigrés.

Les membres de la Commission soutiennent l'initiative de proposer des cours intégrés aux enfants étrangers, car ils estiment que le lien avec leurs cultures d'origine est particulièrement important pour leur développement individuel et la formation de leur personnalité. Ces cours avaient pour but d'enseigner des matières traditionnelles dans la langue maternelle des enfants étrangers. Pour la Commission, il semble important que le département de l'éducation nationale veille à ce que ces cours s'inscrivent dans les finalités générales de l'enseignement primaire et que le respect de ces objectifs puisse être contrôlé. Il semble absolument nécessaire à la Commission que la collaboration entre les enseignants et les organisateurs et enseignants des cours intégrés soit permanente et efficace.

5.2. L'apport des partenaires scolaires

Pour réussir l'école d'intégration, il faut que tous les partenaires de l'école travaillent ensemble. Un travail d'équipe s'impose entre parents, enseignants et Ministère de l'Education nationale.

Tous les partenaires scolaires – parents, enseignants et élèves – doivent connaître et assumer leurs droits et obligations! A l'avenir, il faudra absolument veiller à responsabiliser davantage l'ensemble des partenaires scolaires. L'expérience des années passées a malheureusement démontré que l'on a de plus en plus tendance à culpabiliser autrui pour un échec quelconque. Or, dans une institution telle une école, où différents acteurs sont impliqués, tout un chacun doit porter sa part de responsabilité pour assurer le bon fonctionnement et une collaboration étroite entre les partenaires scolaires. Ce n'est qu'à partir de ce moment-là qu'il sera possible d'analyser le pourquoi et le comment d'un échec ou d'un conflit.

Tel que recommandé par les partenaires scolaires, il serait utile et favorable de définir clairement les droits et obligations de tous les partenaires scolaires afin de permettre une collaboration idéale.

(a) Le rôle des parents

La Commission estime qu'il est essentiel d'intégrer les parents au dialogue scolaire. Les représentants de la FAPEEPP se plaignent que les parents aient été tenus à l'écart ces dernières années et aient, partant, perdu l'habitude de participer à la vie scolaire (cf. PV de la réunion du 22 février 2000, p. 17).

D'autre part, les représentants de l'ASTI et du CLAE plaident eux aussi pour un dialogue accru avec les parents.

L'ensemble des partenaires regrette le manque de collaboration et de dialogue entre enseignants, parents et élèves pourtant à la base du bon fonctionnement de notre système éducatif, ainsi qu'entre parents et enseignants en général.

Au vu des critiques ainsi émises, la Commission estime qu'à l'avenir ce sentiment d'isolation des parents doit disparaître.

La Commission est d'avis que l'information et la participation des parents est un facteur non négligeable dans le développement scolaire de leur enfant.

Un dialogue régulier entre les enseignants et les parents est une contribution importante pour éviter ou adoucir les problèmes scolaires et autres des enfants.

La Commission n'ignore pas que certains parents ont perdu l'habitude de contacter les enseignants. Une campagne d'information du Ministère pourrait inviter les parents à leur rappeler l'importance de

leur responsabilité et la nécessité de leur appui. Il leur incombe de suivre l'évolution scolaire de leurs enfants. Un matériel didactique et audiovisuel devrait, à cet effet, être mis à disposition.

L'ASTI a souligné à bon droit que certains parents n'assurent pas le suivi de leurs enfants soit parce qu'ils ne connaissent pas suffisamment nos langues, soit parce qu'ils sont dans l'impossibilité d'aider leurs enfants dans leurs devoirs à domicile. Leur idée d'offrir une aide pour ces enfants est un exemple à suivre.

(b) Le rôle des enseignants

• *Formation initiale et continue des enseignants*

La révision en profondeur de la formation des enseignants et son adaptation aux besoins et évolutions du milieu scolaire figurent parmi les propositions les plus souvent émises par les différents interlocuteurs de la Commission. Et en effet, il ne suffit guère de revoir le contenu des programmes, d'introduire de nouvelles méthodes d'apprentissage et d'élaborer du matériel didactique. Avant de pouvoir introduire des méthodes nouvelles (alphabétisation en français, apprentissage de l'allemand comme langue étrangère, cycle d'apprentissage, etc.), il faut que les enseignants fassent connaissance, lors de leur formation initiale et continue avec de telles méthodes (FAPEEP). Les membres de la Commission suggèrent à ce propos de faire participer régulièrement les enseignants à des stages durant lesquels ils se familiariseront avec des méthodes d'enseignement nouvellement conçues.

Le CLAE développe la proposition d'adapter la formation continue aux besoins spécifiques en soulignant que les chances de succès pour tous les élèves sont en rapport étroit avec une formation des enseignants qui répond aux exigences d'un pays à forte présence d'immigrés. Sont comprises dans cette formation des enseignants l'adaptation au milieu multiculturel, une formation continue afin de suivre l'évolution du pays, une formation spécifique pour l'approche du luxembourgeois dans les classes enfantines et au préscolaire, une formation spécifique permettant l'enseignement d'une langue étrangère aux enfants immigrés (cf. allemand), une formation à la collaboration avec tous les partenaires scolaires, etc. Cette demande a été accueillie favorablement par les membres de la Commission.

Selon l'avis de la Commission, la proposition de l'APESS de créer un „Centre national de Documentation pédagogique“ qui pourrait favoriser l'échange d'expériences pluridisciplinaires et servir de plate-forme à la formation continue, mérite d'être analysé de plus près. Justement, l'introduction d'une formation continue en rapport avec la réalité scolaire, afin que les enseignants puissent mieux suivre l'évolution de l'école, permettra de mettre à jour régulièrement les connaissances pédagogiques. Une focalisation exclusive sur les diplômes universitaires n'en est pas la garantie (cf. FAPEEP).

Ajoutons à cet égard qu'un Centre de Documentation et d'Animation interculturelle – CDAIC – a été instauré sous l'hospice du Ministère de l'Éducation nationale, de la Ville de Luxembourg et de l'ASTI. Organisant entre autres des projets ambitieux, tel „Un voyage pas comme les autres“, les activités du CDAIC sont accueillies avec grand intérêt par les membres de la commission.

(c) Le rôle du Ministère

L'école du 21e siècle doit tenir compte de la complexité d'une population scolaire à besoins éducatifs spéciaux. Un enseignement individualisé et diversifié s'impose ayant pour but de permettre à tous les élèves, indépendamment de leurs origines, la réussite scolaire.

• *Analyse statistique régulière et minutieuse*

La mise en évidence des problèmes expliquant l'échec scolaire des élèves étrangers suppose une analyse minutieuse des résultats scolaires de ces enfants. Une mise au point et une analyse de la situation scolaire furent déjà effectuées précédemment, notamment lors du débat d'orientation sur une école d'intégration en 1983. Il faut assurer un suivi assidu de l'évolution des mesures proposées et transposées. La Commission invite donc le Gouvernement à intensifier ses recherches statistiques afin d'élaborer un rapport reflétant en détail les problèmes d'apprentissage que rencontrent la population scolaire au cours de sa carrière scolaire. L'inventaire des résultats d'une pareille analyse pourra servir à la mise au point de mesures précises visant l'intégration et donc un égal accès de tous à l'enseignement scolaire. Actuellement, les données statistiques disponibles ne font que refléter une situation, mais ne recentrent nullement les causes inhérentes à cette situation souvent d'échec.

Dans le même ordre d'idées, la Commission a constaté avec satisfaction que de nombreux efforts ont été fournis soit lors de projets tels que DECOLAP, ou des projets d'école, mais qu'il a souvent été diffi-

cile de connaître les raisons de l'arrêt ou de l'échec de tels projets. Il est du devoir du Ministère de soutenir les projets-pilotes qui lui semblent opportuns, mais aussi de les suivre et de les faire évaluer par des experts.

Mieux vaut reconnaître officiellement qu'un projet n'a pas eu le résultat escompté, arguments à l'appui, et l'arrêter, plutôt que de ne pas en parler du tout.

Une évaluation régulière des efforts accomplis doit être faite afin de reconnaître à temps s'il faut continuer ou non dans la voie choisie.

- *Différenciation interne et externe*

Il est un fait qu'indépendamment des problèmes linguistiques, les classes scolaires comprennent des enfants forts et des enfants faibles. Il s'agira de les faire évoluer ensemble en tenant compte des besoins des uns et des autres. La crainte omniprésente auprès de tous est celle d'une approche injuste les séparant les uns des autres.

Tel que proposé par le Conseil national des étrangers, la Commission soutient l'idée de maintenir la différenciation de niveaux à l'intérieur des classes, de façon à permettre aux différents groupes et individus de progresser à leur rythme et de stimuler une interaction entre élève faible et élève fort. Partageant le scepticisme des représentants du SEW, notamment le risque de créer des classes à trois ou quatre niveaux, la Commission propose dès lors d'avoir recours à des cours d'appui dans le cadre desquels, les élèves faibles puissent bénéficier de l'attention individualisée qu'ils nécessitent pour rattraper le retard sur leurs collègues.

Donc, une certaine différenciation quant aux niveaux des connaissances présentes dans une classe scolaire pourra en quelque sorte stimuler et encourager les élèves faibles à faire des efforts. Mais le risque de ne faire qu'accroître encore davantage les différences s'accroît dès que le nombre des niveaux s'accumulent. A partir de ce moment, il serait d'autant plus avantageux de proposer une aide ciblée aux élèves respectifs, soit sous forme de cours d'appui, soit sous forme de cycles d'apprentissage.

- *Les cours d'appui*

La Commission se rallie à l'idée de la majorité des partenaires scolaires, de mettre davantage en évidence le rôle des cours d'appui. Ainsi les membres de la Commission s'expriment-ils en faveur d'intégrer à part entière les cours d'appui dans le cycle scolaire normal de l'enseignement primaire d'abord et de l'enseignement secondaire ensuite, tel que proposé par les représentants de la CONFAPEL et de la Féduse. Pour le primaire, les cours d'appui, de l'avis de la Commission, devraient faire partie intégrante de l'évaluation formative de l'enfant.

Bien que l'initiative de lancer des cours d'appui ait semblé porter ses fruits, une majorité des partenaires regrette qu'il n'existe pas de véritable pédagogie de l'appui.

- *Introduction d'un cycle d'apprentissage au degré inférieur de l'enseignement primaire*

L'introduction d'un cycle d'apprentissage continu au degré inférieur de l'enseignement primaire permettrait de structurer de façon plus flexible la scolarisation des enfants. De plus s'agirait-il d'une mesure pédagogique supplémentaire pour améliorer la réussite scolaire en offrant aux enfants le temps dont ils ont besoin pour acquérir les connaissances de base qui sont le fondement de tout apprentissage futur et pour respecter l'hétérogénéité croissante des classes.

Tel qu'il a été relevé par les partenaires scolaires lors des réunions préparant le débat d'orientation, la mixité des classes scolaires suppose une approche individualisée en matière d'enseignement, de rythme et de modes d'acquisition des élèves. Il semble toutefois évident que l'introduction de telles mesures exige le concours et la collaboration entre parents et personnel enseignant et encadrant.

Le lancement d'un projet-pilote prévu pour l'année scolaire 2000/2001 portant sur le *team-teaching* permettra d'analyser en profondeur les effets positifs ou négatifs qu'engendreront les cycles d'apprentissage. Par „*team-teaching*“ on entend que trois enseignants seront responsables pour deux classes scolaires. Le surplus de 15 heures de cours par semaine ainsi créé permettra qu'un enseignant s'occupe spécialement des élèves faibles. En fonction des compétences individuelles de ces élèves, il leur sera réservé la possibilité d'accomplir en trois ans les deux premières années du degré inférieur de l'enseignement scolaire sans pour autant devoir quitter leur classe. Rappelons à cet égard à quel point il est important que les élèves concernés disposent d'une personne de référence à laquelle ils pourront s'adresser en cas de besoin.

Lors des multiples entrevues que la Commission a menées avec les partenaires scolaires, il a été constaté que la plupart des enfants rencontrent des problèmes d'ordre linguistique à partir de la 3e année scolaire, notamment lors de l'apprentissage des structures grammaticales et syntaxiques (voir tableau et tendances observées). Le Gouvernement a dès lors proposé d'introduire, sous forme de projets-pilotes, un cycle d'apprentissage qui permet d'étendre les deux premières années du degré inférieur de l'enseignement sur trois ans.

La Commission rappelle aux responsables du Ministère que l'introduction d'un cycle d'apprentissage nécessite une excellente politique d'information à l'égard des parents d'élèves d'un côté ainsi qu'une formation continue et initiale adéquate des titulaires de l'autre côté.

Car les parents doivent absolument se rendre compte que leurs enfants, en suivant un tel cycle d'apprentissage allongé, ne sont pas défavorisés par rapport à ceux qui continuent à suivre le régime traditionnel. Tout au contraire, les enfants respectifs bénéficient d'une chance supplémentaire pour réussir avec succès leur carrière scolaire.

Une formation adéquate des enseignants est pourtant la condition *sine qua non* au bon fonctionnement de cette mesure pédagogique nouvelle.

Redoublements: total des élèves:

<i>cl. prim.</i>	<i>total</i>	<i>tot. red.</i>	<i>% tot. red.</i>
1	5.215	332	6,4%
2	5.177	242	4,7%
3	5.250	402	7,7%
4	4.857	281	5,8%
5	4.454	229	5,1%
6	4.076	77	1,9%
Total	29.029	1.563	5,4%

Redoublements: élèves luxembourgeois et étrangers:

<i>cl. prim.</i>	<i>tot. lux.</i>	<i>lux. red.</i>	<i>% lux. red.</i>	<i>tot. étr.</i>	<i>étr. red.</i>	<i>% étr. red.</i>
1	3.295	135	4,1%	1.920	197	10,3%
2	3.290	95	2,9%	1.887	147	7,8%
3	3.457	208	6,0%	1.793	194	10,8%
4	3.207	154	4,8%	1.650	127	7,7%
5	3.043	132	4,3%	1.411	97	6,9%
6	2.806	43	1,5%	1.270	34	2,7%
Total	19.098	767	4,0%	9.931	796	8,0%

*Tendances observées pour les élèves luxembourgeois et étrangers:
Redoublements par année d'études (année scolaire 1998/99)*

Le taux global de redoublement s'élève à 5,4% (en 1996/97: 4,6%).

- *Les redoublements, plus importants en 1^{ère} et 3^e années d'études, diminuent progressivement en 4^e, 5^e et 6^e années d'études. Il y a lieu cependant d'ajouter, aux redoublants, à partir de la 4^e année d'études, le nombre d'élèves transférés vers l'enseignement modulaire.*
- *Les redoublements sont globalement plus importants chez les élèves étrangers (8,02%) que chez les élèves luxembourgeois (4,02%).*

Le taux de redoublement des élèves portugais (10,12%) est le double de celui des élèves luxembourgeois (4,02%). Le taux est encore plus élevé pour les élèves cap-verdiens (13,45%). Les enfants issus des pays de l'ex-Yougoslavie présentent également un taux élevé de redoublements (7,39%).

- *Tout en constatant des taux de redoublements généralement supérieurs à ceux de l'année scolaire 1996/97 nous observons tout à fait les mêmes tendances différentielles concernant les pourcentages entre les nationalités.*

• *Diversification des méthodes d'apprentissage en vigueur – Revue des contenus des programmes*

La Commission de l'Education nationale estime qu'en raison de la multitude de nationalités regroupées dans nos écoles, il serait illusoire de vouloir former de futurs citoyens parfaitement intégrés dans la société luxembourgeoise en se servant d'une méthode d'apprentissage qui ne répond qu'aux besoins d'une population scolaire de langue luxembourgeoise représentant 60% de la population scolaire totale. Si les 40% restantes ont des problèmes scolaires, il semble évident que la méthodologie doit être reprise sur le métier. Tel que déjà retenu en 1998 dans le dossier *Pour une école d'intégration: constats – questions – perspective* publié par le MEN „il faut abandonner l'idée qu'il existe une solution idéale et définitive pour la scolarisation de nos enfants étrangers. Il s'agira donc d'apporter des améliorations continues en mettant en œuvre les mesures qui promettent le plus de succès et en développant de nouvelles initiatives sur la base des expériences faites“. Il faut donc veiller à diversifier et à adapter les méthodes d'apprentissage des programmes en fonction du taux d'élèves étrangers par localité et par classe sans pour autant négliger les besoins des élèves autochtones.

• *Différenciation des niveaux – Evaluation formative*

Vu la diversité de la population scolaire dans nos écoles (origines étrangères, connaissances linguistiques très variées entre élèves luxembourgeois et non luxembourgeois, etc.), la Commission se rallie à la proposition de la majorité des partenaires scolaires (Fédération des Associations de Parents d'Elèves, Conseil national pour étrangers) de passer notamment d'une évaluation normative vers une évaluation formative. En d'autres termes, introduire des méthodes d'évaluation ne portant pas seulement sur les connaissances absolues des élèves, mais aussi sur leur progression. Les enseignants devront ajouter aux notes des commentaires précis et nuancés sur les acquis et la progression des élèves dans les différentes disciplines enseignées. Ces annotations permettront aux parents et aux élèves de mieux comprendre ce que les notes traduisent ainsi que de gagner une vue plus objective des résultats scolaires. Cette mesure nouvelle devrait avoir pour conséquence une plus grande implication des parents dans la vie scolaire des enfants.

Contrairement toutefois à la proposition émise par la Fédération des Associations des parents d'Elèves – absorption d'une évaluation certificative par une évaluation purement formative au bout de 5 ans –, les membres de la Commission estiment nécessaire de maintenir en parallèle ces deux systèmes d'évaluation. Cette manière de procéder permettra de combiner une évaluation certificative qui fonde les décisions de promotion et une évaluation formative qui informe l'élève sur les progrès qu'il a réalisés.

Une telle évaluation double permettra non seulement d'intensifier la collaboration entre parents et enseignants, mais pourra également jouer un rôle important lors de l'orientation des élèves du primaire vers l'enseignement postprimaire. La Commission rappelle toutefois que la mise en œuvre d'un tel système d'évaluation présuppose que le Ministère de tutelle mette à la disposition des enseignants des indications claires et précises.

L'INTEGRATION DANS L'ENSEIGNEMENT POSTPRIMAIRE

La première partie du présent rapport étant consacré principalement à l'enseignement primaire, la seconde aborde l'enseignement postprimaire avec ses deux troncs principaux, à savoir, l'enseignement secondaire et l'enseignement secondaire technique.

Cette deuxième partie du rapport se compose de trois chapitres. En premier lieu, un chapitre statistique analyse l'enseignement postprimaire, la population scolaire et le marché du travail sous différents aspects. Ensuite, le second chapitre comprend une partie historique, un bref aperçu des actions de l'Union européenne et un résumé des différentes entrevues organisées par la Commission parlementaire. Enfin, un dernier chapitre-conclusions fait le point de ce qui précède et décrit les orientations dégagées par la Commission.

*

1. STATISTIQUES

Les statistiques dont dispose le MEN permettent de brosser un tableau de la population lycéenne luxembourgeoise. Comme toutes les statistiques, elles peuvent être, et sont souvent sujet à critique du fait qu'elles ne donnent qu'une image partielle et incomplète des réalités et du fait qu'on peut leur faire dire beaucoup de choses et leur contraire.

Il nous semble néanmoins important de fonder notre analyse sur quelques données de base afin de cerner le débat et de nous remettre en tête l'envergure de la problématique.

1.1. Structure de la population lycéenne selon la nationalité et par ordre d'enseignement

La population lycéenne reflète dans sa diversité celle du pays tout entier. Ainsi un taux élevé d'étrangers se retrouve-t-il à tous les niveaux du système scolaire luxembourgeois. Toutefois, la répartition des élèves luxembourgeois et étrangers varie profondément selon les différents ordres d'enseignement.

Il y a lieu de rappeler en premier lieu que les étrangers représentent autour de 36% de la population luxembourgeoise. Ce chiffre a été en constante augmentation tout au long des dernières décennies.

Etat de la population du Grand-Duché

(Source: Statec)

Recensements de la population	1981	1991	1999 ¹	2000 ¹
				x 1.000
Population totale	364.6	384.4	429.2	435.7
Luxembourgeois	268.8	271.4	176.3	276.3
Etrangers	95.8	113.0	152.9	159.4
(Etrangers en %) dont:	26.3	29.4	35.6	36.6
Portugais	29.3	39.1	55.9	57.0
Italiens	22.3	19.5	20.0	20.1
Français	11.9	13.0	17.5	18.8
Belges	7.9	10.1	13.8	14.5
Allemands	8.9	8.8	10.3	10.5
Britanniques	2.0	3.2	4.4	4.6
Néerlandais	2.9	3.5	3.8	3.8
Autres UE	10.6	6.6	9.3	9.6
Autres		9.2	17.9	20.4

¹ chiffres calculés par le Statec (situation au 1.1.)

Une proportion presque semblable à celle qui existe entre Luxembourgeois et étrangers dans la population globale se retrouve au niveau de l'école primaire. Selon les chiffres du MEN pour l'année scolaire 1998/1999 les Luxembourgeois représentent 64,97% des élèves de l'enseignement primaire (enseignement spécial inclus) contre 35,03% d'étrangers. Ces pourcentages correspondent à 19.188 respectivement 10.345 élèves.

Une proportion sensiblement identique existe également au niveau de l'enseignement secondaire technique où les étrangers représentent un pourcentage de 36,7% et les Luxembourgeois un pourcentage de 63,3%, ce qui équivaut à 7.623 respectivement 13.140 élèves.

La proportion d'étrangers diverge nettement de celle que l'on retrouve dans la population générale pour deux autres parties de l'enseignement luxembourgeois, à savoir l'enseignement secondaire et le régime préparatoire de l'enseignement secondaire technique.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire les élèves étrangers sont très largement sous-représentés avec un pourcentage de seulement 12,6% (1.190 élèves) par rapport à 87,4% de Luxembourgeois (8.281 élèves).

Une image diamétralement opposée se retrouve dans le régime préparatoire de l'enseignement secondaire technique. Les étrangers y sont en effet largement majoritaires avec un pourcentage de 60,4% (1.335 élèves) contre 39,6% de Luxembourgeois (876 élèves).

L'évolution de la répartition de la population scolaire entre Luxembourgeois et étrangers au fil des années reflète les disproportions actuelles entre l'enseignement secondaire et l'enseignement secondaire technique. Pour l'année scolaire 1973/1974, les étrangers représentaient 7,1% des élèves de l'enseignement secondaire et 15,7% de l'enseignement secondaire technique. En 1998/1999 ces chiffres étaient de 12,6% pour l'ES et 36,7% pour l'EST. L'augmentation du taux d'étrangers a été plus importante dans l'EST que dans l'ES. Alors que la différence entre les taux d'étrangers dans l'ES et dans l'EST était de 8,6 points en 1973/1974, elle l'était de 24,1 en 1998/1999. L'écart entre les deux taux a ainsi presque triplé en 25 ans.

1.1.1. Enseignement secondaire: répartition par nationalité et évolution

Sur une moyenne des années scolaires de 1991/1992 à 1995/1996 les Luxembourgeois représentaient 88,41% et les étrangers 11,59% des élèves de l'ES. En 1998/1999, ces chiffres étaient de 87,44% pour les Luxembourgeois et de 12,56% pour les étrangers.

Une analyse plus détaillée permet cependant de constater une certaine érosion des élèves étrangers entre les classes de 7e et de 1ère. Si le taux des élèves étrangers inscrits en classe de 7e est encore de 15,7%, il n'est plus que de 10,3% en classe de 1ère.

La répartition des nationalités étrangères les plus importantes en pourcentage de la totalité des élèves étrangers en classe de 7e est la suivante: Portugais (35,71%), Italiens (13,28%), Français (8,74%) Allemands (9,66%) et Belges (9,16%).

Pour les années scolaires 1991/1992 à 1995/1996, la diminution du taux des élèves étrangers entre les classes 7e et de 1ère se retrouve au niveau des deux principales nationalités étrangères. Si les Portugais représentent encore 5,75% de tous les élèves de l'ES en classe de 7e, ils ne sont plus que de 2,44% (donc moins de la moitié) en classe de 1ère. Les pourcentages des élèves italiens restent plus stables tout en connaissant une légère diminution (2,15% en 7e et 1,94% en 1ère). Il y a lieu de remarquer que la partie la plus importante de la baisse intervient pour les élèves italiens entre les classes de 7e (2,15%) et de 5e (1,96%), alors que la baisse est constante pour les élèves portugais (5,75% en 7e; 3,91% en 5e; 2,44% en 1ère).

Les chiffres de 1998/1999 montrent néanmoins une situation différente. Ainsi, les Portugais représentent 4,6% des élèves de l'ES en 7e, 5,2% en 5e et 4,0% en 1ère. Les Italiens représentent 1,8% en 7e, 1,5% en 5e et 1,7% en 1ère.

L'ES se caractérise à première vue par un faible pourcentage d'élèves étrangers. Cette impression est confirmée par une analyse plus détaillée qui révèle une baisse constante du pourcentage d'étrangers au fil de leur scolarité.

1.1.2. Enseignement secondaire technique: répartition par nationalité et évolution

Sur une moyenne des années 1991/1992-1995/1996, les Luxembourgeois étaient représentés à raison de 66,03% des élèves de l'EST et les étrangers à raison de 33,97%.

En 1998/1999, ces chiffres étaient de 63,3% pour les Luxembourgeois et 36,7% pour les étrangers.

La baisse du pourcentage d'étrangers au fil de la scolarité constatée au niveau de l'ES se retrouve pour l'EST. Il s'agit néanmoins de distinguer entre les différentes années d'étude et les différentes filières. Si les étrangers représentent 40,9% des élèves en classe de 7e, ils sont toujours 41,8% en 9e et 32,2% en 12e. En classe de 13e pourtant ils ne sont plus que de 26,0%. Le taux des élèves étrangers diminue très sensiblement au niveau de la classe de 13e. Les élèves étrangers (portugais surtout) sont plus nombreux dans les classes menant au CATP que dans les classes de technicien ou de technique générale.

Au cycle inférieur (général) de l'EST, les étrangers comptent pour 35,4% des élèves contre 64,6% pour les Luxembourgeois, alors qu'au niveau de l'enseignement modulaire du régime préparatoire les Luxembourgeois ne sont plus que de 39,6% et les étrangers de 60,4%.

Aux cycles moyen et supérieur la situation entre les différents types de formations est la suivante: Régime technique: 76,5% Luxembourgeois, 23,5% étrangers; Formation de technicien: 65,8% Luxembourgeois, 34,2% étrangers; Régime professionnel: 58,9% Luxembourgeois, 41,1% étrangers.

La répartition des nationalités étrangères les plus importantes en pourcentage de la totalité des élèves étrangers en classe de 7e est la suivante: Portugais (56,0%), ex-Yougoslaves (13,2%), Italiens (9%), Français (4,2%), Cap-Verdiens (2,9%), Belges (2,0%), Allemands (1,5%), Espagnols (1,0%).

La diminution du taux d'étrangers au fil de la scolarité concerne surtout les élèves portugais et ex-yougoslaves. Sur la totalité des élèves de l'EST, les Portugais représentent en 7e 22,9%, en 9e 27,0%, en 12e 19,4% et puis 15,6% en 13e. Pour les élèves ex-yougoslaves la baisse est régulière (5,4% en 7e; 2,6% en 9e; 2,0% en 12e et 0,4% en 13e). Toutefois, il ne faut perdre de vue le fait que l'immigration en provenance d'ex-Yougoslavie a été soutenue ces dernières années et ces élèves n'ont pas encore eu le temps de parcourir tous les niveaux de l'enseignement.

Le pourcentage des élèves italiens augmente au fil de la scolarité (3,7% en 7e; 3,8% en 9e; 3,9% en 12e) et encore davantage avec la 13e (5,5%).

Tant les chiffres de l'ES que ceux de l'EST montrent des situations très diverses. La réalité dans ces deux principaux ordres d'enseignement est très inégale et ne permet guère de comparaisons approfondies. Sur le long terme les chiffres exprimés en pourcentages pour une nationalité peuvent connaître des fluctuations de plusieurs pour-cent sans que cela ait à voir avec des réussites ou des échecs scolaires. En effet d'autres facteurs comme le nombre d'arrivées au Luxembourg d'une nationalité ou encore la pyramide des âges d'une nationalité peuvent avoir une influence sur les pourcentages relevés au fil des années. Les statistiques ne montrent en effet souvent qu'une image générale prise à un certain moment.

De plus, ces chiffres ne distinguent qu'entre nationalités, entre passeports, et ne tiennent nullement compte des conditions ou origines sociales des élèves. De telles données, que ce soit pour les Luxembourgeois ou les étrangers, permettraient un autre type d'analyse des difficultés scolaires et des abandons en cours de scolarité.

En conséquence, les réponses éventuelles à tirer doivent être aussi diverses que les situations qui se présentent dans les différents ordres d'enseignement.

1.2. Connaissance des langues

La connaissance des langues est certainement le point névralgique d'une école de l'intégration. L'apprentissage des langues et leur niveau de connaissance sont au cœur même de la problématique. Tant intégration que réussite scolaire en dépendent. Au même niveau, la pluralité linguistique est une des caractéristiques essentielles de la société luxembourgeoise et de son système éducatif. Néanmoins cette pluralité engendre des difficultés croissantes face à une population de plus en plus hétérogène.

Le niveau de connaissance des langues peut être mesuré grâce aux notes obtenues dans les différentes matières. Cette méthode de l'évaluation des connaissances linguistiques n'est certes pas la seule possible, ni peut-être même la plus adaptée mais elle paraît la seule à notre disposition en l'état actuel des sources statistiques.

En premier lieu, on peut se référer aux moyennes obtenues par les élèves à l'examen d'admission en 7e orientation de l'enseignement secondaire et secondaire technique. La procédure d'admission en 7e ayant été profondément modifiée, les seuls chiffres disponibles sont ceux de 1995 et 1996.

Les moyennes des points par nationalité étaient les suivantes:

Examen d'admission en 7e d'orientation de l'enseignement secondaire général

1995	Français (écrit)	Allemand (écrit)	Math.*	1996	Français (écrit)	Allemand (écrit)	Math.*
luxemb.	37,9	44,6	44,8	luxemb.	37,7	40,5	44,2
portugais	37,0	28,3	35,7	portugais	33,2	23,0	33,9
italiens	38,3	35,4	37,1	italiens	37,1	30,7	35,0
autres	37,5	38,0	40,6	autres	37,3	35,2	41,9
Global	37,8	41,7	43,1	Global	37,1	37,5	42,4

* Une version en langue française de l'énoncé des questions en mathématiques était disponible pour les enfants qui avaient des problèmes de compréhension en allemand.

*Examen d'admission en 7e d'orientation de
l'enseignement secondaire technique*

1995	Français (écrit)	Allemand (écrit)	Math.*	1996	Français (écrit)	Allemand (écrit)	Math.*
luxemb.	26,7	40,7	36,1	luxemb.	32,8	36,6	35,1
portugais	34,3	28,0	35,0	portugais	36,8	23,1	33,6
italiens	30,8	28,3	31,9	italiens	35,7	24,6	30,8
autres	31,6	34,7	36,0	autres	32,0	28,1	32,3
Global	29,5	35,9	35,5	Global	34,2	31,0	34,2

Deux tendances ont été observées par les responsables du SCRIPT:

1. En allemand, les élèves portugais ont, dans tous les cas de figures, des performances plus faibles que les élèves luxembourgeois.
2. En français, les élèves portugais ont des performances supérieures à l'examen d'admission à l'enseignement secondaire technique et des performances similaires à celles des élèves luxembourgeois à l'examen d'admission à l'enseignement secondaire.
Pour les élèves italiens les tendances sont similaires.

1.2.1. Enseignement secondaire

Au niveau de l'enseignement secondaire nous reprenons les chiffres élaborés par le SCRIPT et les tendances dégagées par lui:

Notes insuffisantes en 7e par nationalité: année scolaire: 1998/99

Total des élèves	lux.		italiens		portugais		autres	
	absolu	relatif	absolu	relatif	absolu	relatif	absolu	relatif
	1.332	100%	29	100%	73	100%	144	100%
notes insuffisantes en:								
français	160	12,01%	4	13,79%	3	4,11%	18	12,50%
mathématiques	123	9,23%	8	27,59%	11	15,07%	19	13,19%
histoire	65	4,88%	3	10,34%	10	13,70%	14	9,72%
allemand	52	3,90%	6	20,69%	17	23,29%	25	17,36%
biologie	59	4,43%	2	6,90%	6	8,22%	8	5,56%
géographie	52	3,90%	3	10,34%	6	8,22%	6	4,17%

Tendances observées:

- En classe de 7e de l'enseignement secondaire, le nombre des notes insuffisantes en français des élèves luxembourgeois (20,25%) est supérieur à celui des élèves portugais et italiens.
- Les élèves italiens et surtout les élèves portugais ont des problèmes importants en allemand.
- Les notes insuffisantes des élèves italiens et portugais en histoire, en biologie et en géographie sont également sensiblement plus élevées que celles des élèves luxembourgeois.
- Contrairement à toute attente (cf. meilleure compétence en compréhension du français), les résultats en mathématiques des élèves portugais et italiens sont moins bons que ceux des élèves luxembourgeois.

- Toutefois, cette information est à relativiser en fonction des faibles chiffres absolus concernant les élèves étrangers.

Notes insuffisantes en 5e par nationalité: année scolaire: 1998/99

<i>Total des élèves</i>	<i>lux.</i>		<i>italiens</i>		<i>portugais</i>		<i>autres</i>	
	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>
	1.310	100%	22	100%	79	100%	106	100%
notes insuffisantes en:								
français	253	19,31%	3	13,64%	1	1,27%	15	14,15%
mathématiques	279	21,30%	6	27,27%	14	17,72%	21	19,81%
histoire	60	4,58%	3	13,64%	4	5,06%	5	4,72%
allemand	36	2,75%	2	9,09%	12	15,19%	9	8,49%
biologie	53	4,05%	2	9,09%	8	10,13%	5	4,72%
géographie	29	2,21%	0	0,00%	1	1,27%	4	3,77%
anglais	143	10,92%	3	13,64%	11	13,92%	7	6,60%

Tendances observées:

- En classe de 5e, les difficultés plus grandes en langue allemande et dans les branches à langue véhiculaire allemande (histoire, géographie et biologie) persistent pour les élèves italiens et portugais surtout.
- En français, les élèves luxembourgeois gardent un pourcentage élevé de notes insuffisantes, alors que ce pourcentage diminue nettement pour les autres nationalités et est particulièrement peu élevé pour les élèves portugais (1,27%).
- A noter le taux élevé de notes insuffisantes en mathématiques en général, mais surtout pour les élèves italiens (27,3%), tout comme en 7e (27,6%).

Notes insuffisantes en 4e par nationalité: année scolaire: 1998/99

<i>Total des élèves</i>	<i>lux.</i>		<i>italiens</i>		<i>portugais</i>		<i>autres</i>	
	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>
	1.201	100%	25	100%	56	100%	73	100%
notes insuffisantes en:								
français	97	8,1%	1	4,0%	4	7,1%	6	8,2%
mathématiques	228	19,0%	9	36,0%	14	25,0%	20	27,4%
histoire	79	6,6%	3	12,0%	3	5,4%	7	9,6%
allemand	46	3,8%	5	20,0%	13	23,2%	9	12,3%
biologie	92	7,7%	1	4,0%	2	3,6%	3	4,1%
géographie	51	4,3%	1	4,0%	2	3,6%	4	5,5%
anglais	99	8,2%	3	12,0%	12	21,4%	8	11,0%
physique/chimie	77	6,2%	3	12,0%	4	7,4%	7	9,6%

Ces chiffres, même s'ils montrent des différences avec ceux de 5e en raison du changement de langue véhiculaire dans certaines branches, doivent toutefois être examinés avec beaucoup de prudence en raison du faible nombre d'élèves étrangers.

1.2.2. Enseignement secondaire technique

Le même exercice d'analyse a été effectué par les responsables du SCRIPT pour l'enseignement secondaire technique.

Notes insuffisantes en 7e (non inclus les classes modulaires) par nationalité: année scolaire 1998/99

<i>Total des élèves</i>	<i>lux.</i>		<i>italiens</i>		<i>portugais</i>		<i>autres</i>	
	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>
	1.548	100%	91	100%	523	100%	241	100%
notes insuffisantes en:								
mathématiques	312	20,16%	16	17,58%	72	13,77%	47	19,50%
français	392	25,32%	7	7,69%	62	11,85%	41	17,01%
allemand	133	8,59%	26	28,57%	144	27,53%	50	20,75%
sciences sociales	147	9,50%	17	18,68%	80	15,30%	26	10,79%
sciences naturelles	124	8,01%	15	16,48%	80	15,30%	24	9,96%

Tendances observées:

- En comparaison avec les élèves luxembourgeois, les performances des élèves italiens et portugais:
 - sont comparables en mathématiques
 - sont meilleures en français
 - et sont sensiblement plus faibles en allemand et dans les branches qui utilisent l'allemand comme langue véhiculaire.

Notes insuffisantes en 9e théorique par nationalité: année scolaire 1998/99

<i>Total des élèves</i>	<i>lux.</i>		<i>italiens</i>		<i>portugais</i>		<i>autres</i>	
	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>	<i>absolu</i>	<i>relatif</i>
	1.120	100%	55	100%	282	100%	109	100%
notes insuffisantes en:								
mathématiques	229	20,45%	8	14,55%	55	19,50%	20	18,35%
français	261	23,30%	2	3,64%	11	3,90%	10	9,17%
anglais	216	19,29%	10	18,18%	54	19,15%	17	15,60%
allemand	81	7,23%	4	7,27%	60	21,28%	12	11,01%
sciences sociales	43	3,84%	0	0,00%	18	6,38%	4	3,67%
sciences naturelles	93	8,30%	2	3,64%	29	10,28%	8	7,34%

Tendances observées:

- Globalement, les tendances observées en classe de 7e de l'enseignement technique persistent en classe de 9e. Les différences en ce qui concerne l'allemand persistent, quoique dans une moindre

mesure. Les différences concernant le français se sont accentuées au profit des élèves portugais et italiens.

1.3. La diversité de la population scolaire

Tant au niveau de l'ES que de l'EST le pourcentage des principales nationalités de notre système scolaire a varié au cours des dernières années, même si parfois ces variations n'étaient que légères.

Enseignement secondaire (7e-1ère)

année scolaire	total élèves	luxemb.		italiens		portugais		autres		total étrangers	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1991/92	8.420	7.438	88,3%	198	2,4%	305	3,6%	479	5,7%	982	11,7%
1992/93	8.712	7.746	88,9%	179	2,1%	329	3,8%	458	5,3%	966	11,1%
1993/94	8.985	7.965	88,6%	179	2,0%	353	3,9%	488	5,4%	1.020	11,4%
1994/95	9.012	7.959	88,3%	182	2,0%	396	4,4%	475	5,3%	1.053	11,7%
1995/96	9.363	8.219	87,8%	175	1,9%	423	4,5%	546	5,8%	1.144	12,2%
1996/97	9.463	8.318	87,9%	174	1,8%	431	4,6%	540	5,7%	1.145	12,1%
1997/98	9.553	8.348	87,4%	165	1,7%	438	4,6%	602	6,3%	1.205	12,6%
1998/99	9.471	8.281	87,4%	158	1,7%	425	4,5%	607	6,4%	1.190	12,6%

Dans l'enseignement secondaire, le taux des élèves étrangers n'a que légèrement varié pendant les 8 dernières années. On peut néanmoins constater une baisse relative chez les élèves luxembourgeois ainsi qu'une baisse relative et absolue chez les italiens. En revanche les élèves portugais et ceux d'autres nationalités sont en augmentation. L'augmentation dans la catégorie „autres“ montre une certaine diversification de la population scolaire.

Enseignement secondaire technique (7e-14e)

année scolaire	total élèves	luxemb.		italiens		portugais		autres		total étrangers	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1991/92	12.397	8.429	68,0%	842	6,8%	2.208	17,8%	918	7,4%	3.968	32,0%
1992/93	13.183	8.968	68,0%	836	6,3%	2.490	18,9%	889	6,7%	4.215	32,0%
1993/94	14.153	9.524	67,3%	843	6,0%	2.785	19,7%	1.001	7,1%	4.629	32,7%
1994/95	16.595	10.688	64,4%	890	5,4%	3.682	22,2%	1.335	8,0%	5.907	35,6%
1995/96	18.129	11.557	63,7%	888	4,9%	4.134	22,8%	1.550	8,5%	6.572	36,3%
1996/97	19.020	12.115	63,7%	864	4,5%	4.416	23,2%	1.625	8,5%	6.905	36,3%
1997/98	20.039	12.733	63,5%	876	4,4%	4.658	23,2%	1.772	8,8%	7.306	36,5%
1998/99	20.763	13.140	63,3%	854	4,1%	4.737	22,8%	2.032	9,8%	7.623	36,7%

Le taux des élèves étrangers augmente légèrement et régulièrement au fil des années. En ce qui concerne les différentes nationalités les observations sont similaires à ceux de l'ES: diminution relative des élèves luxembourgeois et italiens, augmentation importante chez les élèves portugais et autres nationalités.

1.4. Un avenir après l'école: un bref aperçu du marché de travail

Afin de broser un tableau aussi complet que possible, sont reproduits ci-dessous certains chiffres sur les nationalités présentes sur le marché du travail luxembourgeois. Les données proviennent du Bulletin du Statec No 3-00 „Emploi et chômage (1994-1999)“.

Parmi les travailleurs salariés les résidents de nationalité luxembourgeoise représentent 89.278 personnes et ceux de nationalité étrangère 63.209 personnes (chiffres au 31 mars 1999).

Selon le Statec: „Le groupe des salariés immigrés (résidents étrangers) est très hétérogène, tant par sa composition que par nationalité que par les types d'emplois exercés. La nationalité la mieux représentée parmi les salariés immigrés est la nationalité portugaise: 46% des salariés immigrés sont portugais. Suivent ensuite, très loin derrière, les nationalités française (11,7% des salariés immigrés), italienne (10,3%), autres (9,6%), belge (8,9%), allemande (5,1%).

Evolution des résidents étrangers selon leur nationalité

<i>Effectifs salariés</i>			
<i>Nationalité</i>	<i>Au 31 mars 1994</i>	<i>Au 31 mars 1999</i>	<i>Evolution 94-99 en %</i>
Français	5.484	7.404	35,0%
Portugais	25.402	29.041	14,3%
Belges	3.928	5.640	43,6%
Allemands	2.857	3.230	13,1%
Autres	5.110	6.063	18,6%
Britanniques	1.084	1.366	26,0%
Ancienne Yougoslavie	1.964	2.577	31,2%
Néerlandais	1.066	1.371	28,6%
Italiens	6.652	6.517	- 2,0%
Total	53.547	63.209	18,0%

Source: CRP – Gabriel Lippmann d'après les données IGSS/CCSS

En matière d'évolution sur la période 1994-1999, la croissance est importante pour les résidents de nationalité belge (+43,6%) et française (+35%) c'est-à-dire des nationaux de deux pays voisins du Luxembourg. (...)

Par ailleurs il existe d'autres nationalités qui connaissent une progression tout aussi importante, même si leurs effectifs sont plus limités. C'est notamment le cas des salariés originaires des pays de l'ancienne Yougoslavie que le conflit a fait fuir. Ils ont progressé de 31,2% entre mars 1994 et mars 1999 et sont désormais 2.577 à travailler au Luxembourg. Les salariés britanniques ont augmenté de 26% et les Néerlandais de 26,8%. Les Portugais, nombreux en effectifs, ont quant à eux augmenté de 14,3%. Par contre, les salariés italiens ont chuté de 2%."

„Les caractéristiques générales des salariés selon leur nationalité:

Dès lors qu'on s'attache aux nationalités des salariés, on remarque les différences existant dans leur répartition par statut.

La quasi-totalité (89,8%) des salariés portugais travaillant au Luxembourg sont ouvriers. Les Italiens et les Français ont également une majorité d'ouvriers, mais cependant moins nette (respectivement 56,5% et 55,5%). Les Belges, Allemands et Luxembourgeois sont, quant à eux, surtout des employés. Par ailleurs, très peu d'étrangers occupent un emploi de fonctionnaire, mais 23% des Luxembourgeois

ont ce statut. Entre 1994 et 1999, alors que le nombre de salariés luxembourgeois n'augmentait que de 2,4%, le nombre de fonctionnaires luxembourgeois progressait quant à lui de 5,6%."

„Répartition sectorielle selon la nationalité (résidents et frontaliers):

Les Portugais:

Au 31 mars 1999, un seul secteur attire à lui seul plus de trois salariés portugais sur dix (plus précisément 31,5%). Il s'agit de la construction. Bien évidemment, l'activité des hommes et des femmes diffère. 52% des salariés portugais de sexe masculin travaillent dans ce seul secteur de la construction. Leur concentration dans ce secteur augmente avec l'âge pour finalement atteindre 59,4% chez les 45-49 ans, alors qu'elle est de 36% chez les 20-24 ans. Les jeunes salariés de 20-24 ans, pour la plupart issus de la seconde génération, ont une répartition sectorielle plus variée et sont par exemple 19,7% à travailler dans le commerce ou 13% dans l'industrie manufacturière. On suppose que leurs connaissances du Luxembourg et de sa langue, leur formation scolaire ou plus simplement leur mobilité due à leur jeune âge, leur offre un éventail de possibilités plus large dans leur activité salariée, alors que leurs aînés, souvent issus des premières vagues d'immigration portugaise et arrivés au Luxembourg avec un bagage scolaire limité, sont en quelque sorte „confinés“ dans le secteur de la construction.

Les femmes portugaises, présentent une répartition sectorielle plus variée que les hommes. 47,8% d'entre elles travaillent dans les trois secteurs: le commerce, les services aux entreprises et les services domestiques. (...)

Les autres nationalités:

Les autres nationalités en présence sont beaucoup moins concentrées dans un secteur précis d'activités. On pourra cependant relever qu'un Allemand sur cinq est occupé dans les activités financières. Il est fort probable que ceci est dû à l'importance du nombre de banques allemandes établies au Luxembourg. Même chose pour les Belges: un sur cinq travaille dans les activités financières. Les Belges sont aussi 17,5% à travailler dans l'industrie manufacturière et 17,5% dans le commerce. Quant aux Français, 20,4% d'entre eux travaillent dans les services aux entreprises et 19,5% dans l'industrie manufacturière."

Le chômage:

Les nationalités:

Selon le rapport d'activité 1999 du Ministère du Travail et de l'Emploi, „90% des demandeurs d'emploi inscrits à l'ADEM sont originaires de l'Union européenne, mais les Luxembourgeois représentent moins de 43% des personnes inscrites. On retiendra encore que 5% des demandeurs d'emploi ne sont pas de nationalité européenne. La proportion de demandeurs d'emploi originaires de l'ex-Yougoslavie est également d'environ 5%.

Il est à noter qu'environ quatre-vingt-dix nationalités différentes peuvent être dénombrées dans la population des personnes sans emploi enregistrées à l'ADEM."

31 décembre 1999					
<i>Union européenne</i>				4.777	89,6%
	Luxembourg	2.296	43,0%		
	Portugal	1.178	22,1%		
	France	385	7,2%		
	Italie	341	6,4%		
	Belgique	244	4,6%		
	Allemagne	147	2,8%		
	Pays-Bas	62	1,2%		
	Autres*	124	2,3%		
<i>Europe hors UE</i>				289	5,4%
	Yougoslavie	253	4,7%		
	Autres	36	0,7%		
<i>Non-Europe</i>				266	5,0%
Total		5.332	100%	5.332	100%

* Autriche, Danemark, Espagne, Finlande, Grèce, Irlande, Royaume-Uni, Suède.

Formation et nationalité:

Selon le rapport d'activité du Ministère du Travail et de l'Emploi: „La formation initiale des demandeurs d'emploi n'est pas la même en fonction de la nationalité. Les Portugais sont proportionnellement plus nombreux à avoir une formation de niveau inférieur (82%). Inversement, les demandeurs d'emploi d'origine belge peuvent plus souvent se prévaloir d'une formation postsecondaire (38%). Ceci est également vrai pour les demandeurs d'emploi originaires d'un autre Etat membre de l'UE. 34% d'entre eux ont suivi une formation supérieure.“

31 décembre 1999								
%	<i>Lux.</i>	<i>Port.</i>	<i>Franc.</i>	<i>Ital.</i>	<i>Belg.</i>	<i>All.</i>	<i>autre UE</i>	<i>non-UE</i>
1. Niv. inf.	54,5	81,9	29,9	63,1	19,7	32,0	28,2	51,0
2. Niv. moy.	39,7	16,5	52,5	29,6	41,8	50,3	37,3	30,9
3. Niv. sup.	5,7	1,0	17,4	6,7	38,5	17,7	34,5	17,8
4. Non préc.	0,1	0,6	0,2	0,6	0,0	0,0	0,0	0,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

1.5. Conclusions à tirer des statistiques

L'analyse des statistiques ne donne pas une image simple, claire et unique de la population scolaire. Il y a lieu de distinguer entre des situations aussi nombreuses que différentes.

Chaque formation, chaque filière présente une image différente quant à la répartition entre élèves luxembourgeois et étrangers, ce qui implique en conséquence qu'aucune réponse uniforme aux différents problèmes ne pourra être formulée.

Néanmoins certaines grandes lignes se dégagent. En premier lieu, on peut noter, si l'on place les différents ordres d'enseignement l'un à côté de l'autre et en allant du plus technique au plus généraliste, que le taux d'élèves luxembourgeois augmente d'une formation à l'autre alors que celui des étrangers, toutes nationalités confondues, diminue.

Pareillement, le taux des Luxembourgeois augmente continuellement en fonction de l'avancement dans les études (7e à 1ère, 7e à 14e) et ce quel que soit l'ordre d'enseignement.

En comparant ensuite les chiffres du SCRIPT des années 1991/92 à 1998/99, on constate une diversification dans la composition de la population scolaire d'origine étrangère.

Quant aux chiffres relatifs aux connaissances linguistiques, ils ne font que confirmer les problèmes connus de longue date, à savoir, les difficultés des élèves de langues maternelles romanophones en allemand et dans les branches utilisant l'allemand comme langue véhiculaire, ainsi que les difficultés des élèves luxembourgeois en français, branche dans laquelle les étrangers ont de bons résultats.

Toutefois, les chiffres disponibles ne fournissent que des informations partielles étant donné que ces statistiques ne sont ventilées que d'après un seul critère, celui de la nationalité. Ils ne permettent pas de refléter la diversité des réalités sociales et familiales. Or, cet aspect mérite sûrement de prendre une large part dans nos réflexions quant aux causes des difficultés (ou des réussites) scolaires des élèves, étrangers ou luxembourgeois. A défaut de chiffres ou de données permettant de se faire une idée précise des origines sociales et familiales de la population scolaire, on peut néanmoins retenir que ces considérations devront être prises en compte dans les réflexions à mener.

*

2. RESUME DES IDEES ET DES ARGUMENTS AVANCES

Afin de préparer le présent rapport et le débat d'orientation qui s'ensuivra, la Commission a procédé à toute une série d'entrevues et a recueilli un certain nombre d'avis écrits. Pour donner l'image la plus complète possible des différentes positions, un résumé assez extensif en est reproduit dans le présent chapitre. Tant la diversité des problèmes abordés que des propositions faites n'ont pas permis d'extraire une véritable synthèse des entrevues. La solution retenue, à défaut d'être la plus concise, a le mérite de reproduire in extenso la multitude des sujets abordés lors des entrevues. Le dernier chapitre intitulé „Conclusions et orientations“ s'appuie néanmoins en large partie sur ce qui a pu être dégagé au préalable.

Avant d'en venir aux résumés des entrevues, nous avons souhaité traiter d'abord des actions de l'Union européenne en faveur de l'apprentissage des langues afin de placer le débat luxembourgeois dans un contexte européen plus large et de situer quelque peu notre situation particulière par rapport à celle des autres pays.

Le présent chapitre commence par un regard en arrière. L'intention en est de montrer que les sujets actuels ne sont pas nouveaux, mais qu'au contraire ils ont déjà fait l'objet de nombreuses discussions par le passé, que ce soit au niveau de la Chambre des députés ou du Ministère de l'Education nationale. Il ne s'agit donc ni de critiquer, ni de justifier la politique des dernières années, mais de montrer, à l'aide d'exemples, que certains sujets et certaines solutions sont récurrents et que la politique n'est pas restée inactive dans ce domaine.

2.1. Rétrospective sur le débat d'orientation de 1983, conclusions tirées à l'époque et les réalisations intervenues depuis

En date du 3 février 1983 la Commission de l'Education nationale et des Affaires culturelles avait adopté un rapport „Problématique enseignement-immigration“ en vue d'un débat sur le même sujet à la Chambre des députés.

La thématique école et intégration n'est ainsi nullement nouvelle et a été déjà à l'époque largement analysée par les instances parlementaires. De même qu'aujourd'hui la rédaction du rapport a été précédée d'un grand nombre de consultations par la commission parlementaire.

Le rapport en lui-même avait analysé la situation démographique du Luxembourg en tant que pays d'immigration, résumé les contributions des différents intervenants, analysé ces rapports de façon comparative et tiré certaines conclusions.

Ces conclusions de la Commission étaient au nombre de neuf. (en gras les conclusions, suivies des réalisations intervenues)

1. Sauvegarder l'unité de l'école luxembourgeoise.

Ce principe a été maintenu jusqu'à présent avec l'intention de permettre ainsi comme le rapport de 1983 le souhaitait que „Etrangers et Luxembourgeois doivent avoir la possibilité d'accéder à la profession de leur choix par une même école luxembourgeoise“.

2. Sauvegarde du bilinguisme.

Le bilinguisme (allemand-français) est intimement lié au pays et à son système éducatif. Même si plusieurs projets pilotes d'alphabétisation en français ont été et seront encore menés ou que certaines filières francophones avaient et ont vu le jour dans l'EST, la base du système scolaire luxembourgeois est resté le bilinguisme.

3. Intégration de la culture maternelle des enfants immigrés dans l'horaire normal. Maintien du contact avec la culture d'origine et enrichissement culturel pour les élèves luxembourgeois.

Des cours en langue portugaise, italienne et espagnole ont été intégrés dans l'horaire à partir de 1983/1984. Depuis 1992 deux heures d'enseignement en langue maternelle ont été introduits dans les programmes de l'école primaire. Ces cours intégrés permettent d'enseigner aux enfants portugais et italiens les mêmes matières qu'à leurs camarades luxembourgeois, mais en utilisant leur langue maternelle comme langue véhiculaire. Le matériel didactique pour l'éveil aux sciences comprend des thèmes permettant une démarche interculturelle.

4. Utilisation accrue des moyens audiovisuels pour permettre aux immigrés de garder le contact avec leur culture maternelle.

De manière générale on peut noter l'existence d'une offre assez large à destination de la communauté étrangère: Radio-télé portugaise; RTL 92,5, Radio Latina, Radio ARA, Radio socioculturelle: émissions en portugais et en français, émissions de l'ASTI et du CLAE sur l'école, la société luxembourgeoise, l'interculturel. Hebdomadaires Contacto et Correio.

5. Prise en compte de la disparité des taux d'étrangers entre les différentes communes pour l'adaptation des programmes au pourcentage élevé d'élèves étrangers dans les classes de l'école primaire.

Adaptation des programmes au primaire:

- de nouveaux manuels d'allemand pour l'enseignement primaire ont été élaborés, comportant un Lesebuch et Sprachbuch;
- pour la 1^e année d'études, un „Bildwörterbuch“ a été édité, avec le vocabulaire de base de l'abécédaire en allemand, français, portugais, albanais, serbo-croate;
- un programme de langue (Sprachlernprogramm), parallèle à l'abécédaire, a été élaboré à l'intention des enfants étrangers (Hokuspokus Simsalabim, avec CD), mais il paraît que ce matériel est peu utilisé.

6. Enseignement de l'allemand comme véritable langue étrangère tant aux étrangers comme aux Luxembourgeois. Organisation de cours d'appui.

Même si de nombreuses mesures ponctuelles ont été prises pour renforcer et améliorer l'apprentissage de l'allemand, l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère n'est pas encore généralisé.

7. Familiarisation des élèves étrangers avec le Luxembourgeois au préscolaire. Amélioration des possibilités de gardiennage avant 4 ans.

La création de l'éducation précoce dont l'une des tâches primaires est la familiarisation avec la langue et la culture luxembourgeoise a permis de répondre à cette demande.

8. Prise en compte au niveau de la formation des enseignants, des problèmes spécifiques posés par la présence d'élèves étrangers dans une classe.

La formation initiale des instituteurs comprend entre autres des cours comme la méthodologie d'enseignement des langues étrangères, la différenciation de l'enseignement, la culture d'un pays d'émigration ou l'initiation à la langue portugaise (obligatoire pour les étudiants se destinant au préscolaire) et à la langue italienne. Dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue à l'ISERP et de la formation continue des enseignants du secondaire et du secondaire technique des cours d'éducation interculturelle sont offerts.

9. Meilleure information des parents des élèves étrangers sur les finalités et les caractéristiques de l'école luxembourgeoise.

Le renforcement du dialogue entre les différents partenaires de la vie scolaire est essentiel pour promouvoir la compréhension mutuelle et l'intégration.

Beaucoup d'efforts ont été faits:

- Passage primaire-postprimaire: réunions d'information en français pour parents étrangers.
- Dépliant: J'inscris mon enfant au lycée: en allemand, français et portugais EST: règlement grand-ducal de 1996 sur les critères de promotion prévoit des réunions obligatoires avec les parents en 7e, 8e et 9e.
- Certains projets mettent l'accent sur une collaboration plus intensive avec les parents.
- Dépliant sur les cours intégrés en langue maternelle à l'école primaire: information pour parents en français, italien, portugais.

2.2. L'école luxembourgeoise face au défi de l'intégration des enfants d'origine étrangère (MEN, 1991)

En décembre 1991, le Ministère de l'Education nationale a présenté un document intitulé „L'école luxembourgeoise face au défi de l'intégration des enfants d'origine étrangère“. Ce document comprend 40 mesures que le ministère proposait de mettre en œuvre afin d'améliorer l'intégration. Parmi toutes les mesures exposées, certaines concernaient plus particulièrement l'enseignement secondaire. Nous les reprenons ci-dessous. (en gras les mesures proposées en 1991; suivies d'un commentaire se basant essentiellement sur le document „Pour une école d'intégration“ de 1998)

Enseignement secondaire technique

- * **Les objectifs de l'apprentissage des langues seront définis selon les besoins réels des élèves et d'après l'usage à en faire dans la vie professionnelle.**

Réduction du nombre de langues obligatoires dans le cadre de la formation aux cycles moyen et supérieur (classes de 10e-13e), à l'exception des formations commerciales et administratives et des formations hôtelières. (régime professionnel: 1 langue obligatoire (autrefois 2); régime de technicien: 2 langues obligatoires (autrefois 3); régime technique: 2 langues obligatoires à partir de la 12e (autrefois 3))

- * **Des mesures d'appui appropriées seront organisées dans le cadre de l'apprentissage des langues.**

Cours d'appui dans la plupart des lycées et lycées techniques.

- * **Des cours d'expression orale en luxembourgeois seront créés à l'initiative des élèves qui auront opté pour un métier supposant un contact fréquent avec les clients ou patients.**

Cours d'expression luxembourgeoise:

- introduction d'un cours de luxembourgeois dans la formation „vente“, et d'un cours de communication professionnelle dans diverses autres formations.
- „Mir schwätze mateneen“, cours de luxembourgeois en 9 modules, pour les jeunes de 12-16 ans, élaboré par des enseignants du LTE dans le cadre d'un projet du SCRIPT pour l'enseignement modulaire. Les deux premiers livres sont édités par le MENFPS, le 3e sortira bientôt.
- Projet Integra „Moien“ (formation des formateurs et organisation de nombreux cours de luxembourgeois).

- * **Des filières francophones et germanophones (recours à la langue respective comme langue véhiculaire) seront créées dans un ou plusieurs centres régionaux si le nombre des élèves inscrits le justifie. Apprentissage de la langue non dominante d'après une méthodologie visant à réduire les retards existants.**

Au cycle inférieur, des classes avaient été créées à Ettelbruck et au LTC, mais il n'y a pas eu assez d'inscriptions.

Classes à langue véhiculaire français dans le modulaire (Luxembourg, Differdange, Esch, Ettelbruck).

LTC: classes d'intégration pour primo-arrivants disposant de bonnes connaissances en mathématiques: classes AL (à apprentissage intensif de l'allemand) et FR (à apprentissage intensif du français).

Elles fonctionnent depuis 10 ans et donnent d'excellents résultats.

Dans les cycles moyen et supérieur:

- au niveau CATP, diverses formations à langue véhiculaire français: (électro, coiffure, toiture, cuisinier, service, boulanger, boucher, traiteur, habillement, vente).
- au niveau technicien: division administrative et commerciale; division électrotechnique.

Dans le régime technique: division administrative et commerciale

Questions d'examens bilingues aux examens de fin d'apprentissage et de maîtrise.

- * Les élèves désirant s'inscrire au cycle supérieur du régime technique devront avoir acquis, à la fin du cycle moyen, des connaissances suffisantes dans nos deux langues véhiculaires pour pouvoir suivre cet enseignement sans problèmes d'ordre linguistique.
- * Des thèmes d'éducation interculturelle seront intégrés dans les programmes existants.
Histoire: introduction de thèmes comme: les découvertes portugaises, l'immigration, l'industrialisation, l'Islam, etc.
Géographie: nouveaux thèmes introduits: le Portugal, le Cap-Vert.
Connaissance du monde contemporain: la société luxembourgeoise et l'immigration; rôle des étrangers dans l'industrialisation.

Enseignement complémentaire

- * **Un enseignement par unités capitalisables (modules) sera créé. Les mêmes modules seront offerts en langue allemande et en langue française.**
- * **Les objectifs de l'enseignement seront définis, les matériels didactiques seront élaborés et la formation des enseignants sera assurée.**
- * **Des filières germanophones et francophones préparatoires menant à une 10e professionnelle ou à une 10e technique seront créées.**
- * **L'enseignement complémentaire sera ouvert, au-delà de la limite d'âge de l'enseignement obligatoire, à tous ceux qui, ayant quitté l'école avant d'avoir obtenu un certificat final, désireront compléter ultérieurement leur formation.**
- * **La prise en charge des élèves en dehors des heures de classe et notamment aux heures de midi, sera assurée.**
- * **L'encadrement pédagogique, psychologique et social des élèves fréquentant l'enseignement complémentaire sera renforcé.**

La loi de 1994 (création du régime préparatoire) tient en partie compte des différents points susmentionnés.

Pour ce qui est des objectifs de l'enseignement, ceux-ci ont été définis par le projet PROF pour le régime technique et celui du technicien.

En ce qui concerne le matériel didactique, dans la mesure du possible, on utilise les manuels étrangers élaborés par des spécialistes. Pour les situations spécifiques des manuels ont été élaborés, accompagnés parfois de supports acoustiques (instruction civique).

Il y a un certain nombre de formations continues facultatives qui s'adressent aux enseignants.

Pour ce qui est de la prise en charge des élèves, cette mesure, quoique existante, fonctionnait mal jusqu'ici, faute de personnel d'encadrement. L'engagement d'éducateurs, préparés à cette tâche, devrait contribuer à améliorer cette situation.

Passage à l'enseignement postprimaire

- * **Les modalités de passage de l'enseignement primaire à l'enseignement postprimaire seront redéfinies en accord avec les principes de scolarisation énoncés au début de ce document.**

Cette mesure a été réalisée.

Enseignement secondaire

- * **Des cours d'appui de langues à l'intention des élèves qui auront des difficultés à assimiler une de nos langues usuelles seront créés en division inférieure.**

Cours d'appui dans la plupart des lycées et lycées techniques.

- * **Le portugais sera enseigné, dans un ou plusieurs lycées, comme quatrième langue vivante à côté de l'italien et de l'espagnol.**

Il y a eu un premier essai à Esch, il y des années, mais pas assez de candidats.

Introduction du portugais comme 4e langue en section A 1, au lycée classique de Diekirch, à partir de 1998/99:

classes:	N élèves
IV	7
III	4
II	1

2.3. Les actions de l'Union européenne en faveur de l'apprentissage des langues

• Il s'agit de *mesures* spécifiques visant à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues dans les programmes communautaires de coopération dans les domaines suivants:

- l'éducation – le programme Socrates, et
- la formation professionnelle – le programme Leonardo da Vinci

D'autres initiatives peuvent également être signalées:

- la proposition de déclarer 2001 „Année européenne des langues“;
- le label européen pour les initiatives novatrices en matière d'apprentissage des langues;
- l'action visant à encourager les langues régionales et minoritaires;
- le programme Ariane qui soutient la traduction et les projets visant à promouvoir les livres et la lecture;
- le programme MEDIA II qui soutient la distribution cinématographique notamment en matière de coûts de doublage et de sous-titrages.

• *Actions de l'Union européenne* visant à promouvoir l'apprentissage des langues dans le domaine de l'éducation:

Le programme Socrates encourage la coopération européenne à tous les stades de l'éducation.

L'action Comenius (coopération en matière d'enseignement scolaire) comprend des actions spécifiques qui visent à encourager:

- l'apprentissage et les échanges linguistiques entre des jeunes dans le cadre d'un partenariat scolaire;
- la formation initiale de professeurs de langues;
- l'organisation d'assistantats en langues dans les écoles;
- les professeurs de langues à suivre un cours de formation à l'étranger;
- la création de cours et de matériel de formation à l'intention des professeurs de langues.

L'action Erasmus (coopération en matière d'enseignement supérieur) contient un volet visant à promouvoir:

- la préparation linguistique des étudiants d'université qui vont suivre des cours à l'étranger.

L'action Grundtvig (coopération en matière d'éducation des adultes et autres parcours éducatifs) comprend des actions visant à soutenir:

- les langues dans l'éducation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie.

La nouvelle action Lingua (promotion de l'enseignement et de l'apprentissage des langues) comprend des actions dont l'objectif est de:

- sensibiliser le public à l'apprentissage des langues, l'amélioration de l'accès à cet apprentissage et la diffusion des innovations;
- encourager la création d'instruments novateurs en matière d'apprentissage des langues et de contrôle des connaissances.

• *Livre blanc sur l'éducation et la formation de 1995 COM(95)590*

Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive

(extraits)

IV. Quatrième objectif général „Maîtriser trois langues communautaires“

La maîtrise de plusieurs langues communautaires est devenue une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du grand marché intérieur sans frontières. Cette capacité linguistique doit se doubler d'une faculté d'adaptation à des milieux de travail et de vie marqués par des cultures différentes.

Les langues sont aussi un point de passage nécessaire pour la connaissance des autres. Leur maîtrise contribue donc à renforcer le sentiment d'appartenance à l'Europe, dans sa richesse et sa diversité culturelle, et la compréhension entre les citoyens européens.

L'apprentissage des langues a une autre portée. L'expérience montre que lorsqu'il est organisé dès le plus jeune âge, c'est un facteur non négligeable de réussite scolaire. Le contact avec une autre langue, non seulement est compatible avec la maîtrise de la langue maternelle, mais encore favorise celle-ci. Il développe les capacités d'éveil et l'agilité intellectuelle. Il élargit, bien entendu, l'horizon culturel. Le plurilinguisme est un élément constitutif tant de l'identité et de la citoyenneté européennes que de la société cognitive.

L'Union européenne contribue d'ailleurs pour sa part au développement de l'apprentissage des langues dans le cadre de LINGUA, action désormais intégrée dans les programmes SOCRATES et LEONARDO.

Il n'est plus possible de réserver la maîtrise des langues étrangères à une élite ou à ceux qui l'acquièrent grâce à leur mobilité géographique. Dans le prolongement de la Résolution du Conseil des ministres de l'éducation du 31 mars 1995, il devient nécessaire de permettre à chacun, quel que soit le parcours de formation et d'éducation qu'il emprunte, d'acquérir et maintenir la capacité à communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle. La Commission regrette que cet engagement ait été affaibli par l'insertion d'une restriction permettant aux Etats membres d'en limiter la portée par les termes „si possible“.

Pour parvenir à la maîtrise effective de trois langues communautaires, il est souhaitable de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère dès le niveau préscolaire, et il paraît indispensable que cet enseignement devienne systématique dans l'enseignement primaire, l'apprentissage de la deuxième langue étrangère communautaire commençant dans le secondaire. Il conviendrait même que, comme dans les Ecoles européennes, la première langue étrangère apprise devienne la langue d'enseignement de certaines matières dans le secondaire. A l'issue du parcours de formation initiale, c'est bien de deux langues étrangères communautaires que chacun doit avoir la maîtrise.

Quant à la formation professionnelle, initiale et continue, elle doit tout particulièrement faire une large place à l'apprentissage des langues. Celui-ci a une double portée pour la vie active, puisque c'est un élément important de culture générale et, en même temps, un atout pour l'accès à l'emploi, à l'intérieur du pays d'origine ou grâce à la mobilité qu'il permet d'envisager à l'intérieur de l'Union.

Tout cela suppose que soit disponible une offre éducative de qualité, avec des matériels et des méthodes modernes adaptés à la diversité des publics concernés. Dans cette direction, le Livre blanc propose les actions d'appui suivantes au niveau européen.

La mise en place de systèmes d'évaluation (y compris le développement d'indicateurs de qualité) et de garantie de la qualité des méthodes et des matériels d'apprentissage des langues communautaires fera l'objet d'un soutien communautaire.

Un label de qualité „Classes européennes“ sera conçu et attribué aux établissements scolaires qui satisfont à certains critères de promotion de l'apprentissage des langues communautaires.

Les échanges de matériels de formation aux langues adaptés à différents publics (public adulte, public peu qualifié, jeunes enfants ...) seront soutenus.

L'enseignement précoce des langues communautaires sera encouragé, notamment à travers l'échange de matériels et d'expériences pédagogiques.

2.4. Résumés des entrevues

Pour la liste complète des entrevues voir la première partie du rapport.

Il s'agit, en l'occurrence, d'extraits soit des procès-verbaux des réunions de la Commission, soit de documents remis à la Commission, parfois légèrement adaptés aux fins d'une meilleure lecture.

2.4.1. Collèges des Directeurs de l'enseignement secondaire

(extraits du procès-verbal de la réunion du 24 janvier 2000)

1. M. Jean-Pierre Schmit, Secrétaire du Collège des inspecteurs de l'enseignement primaire, voir la partie sur l'enseignement primaire.
2. M. Robert Bohnert, Président du Collège des Directeurs de l'enseignement secondaire classique, M. Francis Schartz, Président du Collège des Directeurs de l'enseignement secondaire technique. Pour M. Schartz *l'enseignement modulaire* constitue le problème le plus aigu dans l'enseignement secondaire technique. Les infrastructures sont mal adaptées aux besoins et il n'y a pas assez d'enseignants brevetés dans cet ordre d'enseignement. Le Gouvernement devrait intervenir d'urgence à ce niveau, afin d'éviter que les jeunes concernés ne glissent dans la délinquance.

Les objectifs et niveaux à atteindre par les élèves d'une 6e année primaire n'ont pas été clairement définis. En définissant les missions de l'école publique, il faudrait aussi fixer des bases communes servant de départ à la définition des buts et objectifs à atteindre dans les différents cycles d'études. Il faudrait dès lors réfléchir à instaurer des modules et des cycles prévoyant que l'élève doit atteindre un niveau d'études dans un délai fixé d'avance.

Les enseignants déplorent que le luxembourgeois ne bénéficie pas de suffisamment de place dans l'enseignement. De meilleures connaissances en luxembourgeois contribueraient probablement à réduire les difficultés que les élèves rencontrent en allemand.

Méthodologie différente pour les cours d'appui que celle des cours en classe.

Selon M. Schartz, les structures existantes doivent être mises en question. Il faut:

- redéfinir les objectifs à atteindre dans l'enseignement,
- instaurer des équipes d'enseignants,
- assurer des activités d'accueil et de soutien pour les élèves, à côté des cours normaux,
- redéfinir le rôle des commissions nationales de programmes
- accorder une autonomie pédagogique aux écoles et lycées afin de leur permettre de s'adapter à des situations actuelles,
- une formation continue des enseignants, condition nécessaire à la réalisation des points mentionnés.

Selon M. Bohnert, il faudrait formuler avec plus de précision les objectifs de l'apprentissage des langues. Les jeunes du secondaire général doivent acquérir un niveau suffisant pour être capables de suivre des cours dans une université étrangère. Mais c'est en grande partie le bagage langagier acquis au cours des trois premières années de l'enseignement secondaire qui détermine le niveau des connaissances en langues et qui prédestine ainsi les jeunes. Proposition d'un système modulaire dans l'apprentissage des langues. Possibilité de prévoir des niveaux différents dans certaines langues.

Meilleure formation pédagogique pour les jeunes enseignants et renforcement de la formation continue.

2.4.2. SEW/OGBL

(extraits du procès-verbal de la réunion du 25 janvier 2000)

3. Mme Monique Adam, Présidente du SEW/OGBL

M. Raoul Schaaf, Secrétaire général du SEW/OGBL

L'école d'intégration ne doit pas avoir comme conséquence une baisse du niveau de l'enseignement.

Elèves luxembourgeois et étrangers doivent fréquenter la même école.

Amélioration de la méthodologie de l'enseignement des langues, introduction d'une méthodologie mixte.

Grande attention à accorder à l'encadrement para- et périscolaire. Une activité périscolaire et le soutien pédagogique contribueraient à améliorer la communication orale dans les langues luxembourgeoise et allemande vu que les enfants feraient partie de groupes mixtes.

Possibilité d'une différenciation dans l'enseignement pour permettre une mise à niveau de tous les enfants, mais scepticisme envers une différenciation qui prévoit des rythmes de progression différents pour chaque enfant. La différenciation doit amener les enfants à évoluer ensemble et non pas l'un à côté de l'autre.

Il est donc demandé par le SEW/OGBL

- de veiller à ce que l'effectif des enfants étrangers dans une classe ne dépasse pas les 60%,
- que la méthodologie d'enseignement de l'allemand soit modifiée afin de permettre à des enfants ayant moins de contact avec l'allemand dans leur entourage familial, d'acquérir des connaissances de la langue,
- mettre l'accent, dans l'enseignement précoce et préscolaire, sur la communication en luxembourgeois afin d'améliorer la capacité de communiquer des enfants étrangers,
- veiller à ce que les effectifs des classes ne soient pas trop élevés,
- soutenir la recherche relative à l'apprentissage de l'allemand en vue de l'élaboration d'une méthodologie adaptée à la situation luxembourgeoise,
- dans le secondaire et secondaire technique: définir les professions pour lesquelles un apprentissage en français pourrait permettre aux jeunes d'obtenir un diplôme, même s'ils ont des déficits en allemand ou en luxembourgeois.

2.4.3. APSS

(extraits du procès-verbal de la réunion du 25 janvier 2000)

4. M. Carlo Felten, Président de l'APSS

M. André Bauler, Vice-Président de l'APSS

L'APSS rappelle qu'un rôle essentiel dans la mise en route de nouveaux programmes, dans la fixation de nouveaux objectifs et la détermination de nouvelles méthodes d'évaluation revient aux Commissions nationales pour les Programmes (CNP). Or, le MEN refuse, depuis des années, à prendre une nouvelle fois sur le métier le fonctionnement de celles-ci.

De même, la proposition de l'APSS visant à créer un „Centre national de Documentation pédagogique“, qui pourrait favoriser l'échange d'expériences pluridisciplinaires et servir de plate-forme à la formation continue réclamée à haute voix, a été enregistrée, mais n'a pas connu de suites.

Selon l'APSS beaucoup de professeurs sont d'avis que les nombreuses réformes dans l'enseignement primaire devraient être reconsidérées et „évaluées“ de façon critique:

- „weniger wäre mehr“;
- plus de rigueur systématique dans l'apprentissage, notamment de la langue française qui n'est pas, malgré ce que l'on en dit, notre langue maternelle!
- pourquoi le refus systématique de l'acquisition d'un vocabulaire de base à partir de l'allemand?

L'évaluation n'est pas actuellement une évaluation purement négative:

- le genre des épreuves a totalement changé;
- il y a un mélange de devoirs de grammaire et de rédaction (répétition);

– le système de cotation est devenu nettement plus indulgent: ainsi, beaucoup de correcteurs ne considèrent plus une faute du genre: tu joue, comme faute grave; ils ne retranchent qu'un seul point (au lieu de 3 dans un passé qui n'est pas si loin!).

La distinction forme/contenu est faite depuis longtemps, même s'il faut ajouter qu'elle est très souvent un leurre, parce que celui qui n'a pas de vocabulaire n'a que très rarement de bonnes idées.

Selon l'APESS certains collègues tiennent compte du nivellement vers le bas des connaissances et des attentes maximalistes du MEN („lutte contre l'échec“) et des parents dans une mesure telle que, à ses yeux, elle va à l'encontre des intérêts d'un enseignement secondaire de qualité et de ceux des bons (excellents) élèves laissés très souvent sur la touche: ainsi, il n'est pas rare de noter des fourchettes d'appréciation ne faisant plus guère de différence entre des devoirs grouillant de fautes et des prestations tout à fait appréciables.

Il faut veiller à ne pas perdre de vue les dangers consistant à ne pas pousser trop loin la „différenciation interne“ des élèves étrangers en allemand; les élèves luxembourgeois (et leurs parents) réclameraient à juste titre des égards analogues en français.

L'APESS approuve tout à fait la remarque concernant l'emploi de la langue véhiculaire dans les cours. On se demande pourtant comment les directeurs surchargés de missions administratives pourront veiller au respect d'une telle consigne!

L'APESS est d'avis que les cours d'appuis sont souvent perçus comme un remède-miracle. Or, les expériences faites démontrent que, sans engagement actif de la part de l'élève, ces cours ne pourront résoudre à eux seuls tous les problèmes de l'apprentissage.

Bien au contraire, ils les renforcent parfois, parce que les élèves s'estiment du côté des gagnants dès qu'ils ont réussi une année en oubliant que l'effort doit continuer.

Un autre sujet tabou qui n'est pas abordé dans le papier ministériel est celui de l'indiscipline et de la violence dans nos lycées, ainsi que celui des (non-)sanctions y relatives.

Selon l'APESS, c'est une illusion de croire que la compensation massive puisse inciter les élèves paresseux à rattraper leur retard: l'expérience prouve le contraire.

En conclusion l'APESS émet les remarques suivantes:

- Partant des résultats, l'APESS revendique, depuis des années, une refonte des structures de l'enseignement secondaire, notamment au niveau IVe/IIIe;
- elle ne s'oppose pas à l'introduction d'une épreuve standardisée à la fin de la IVe en tant qu'un élément d'appréciation pour l'orientation future de l'élève;
- l'APESS réclame par ailleurs une révision du système de compensations excessives: augmentation de la moyenne annuelle pondérée; introduction de la notion de branche(s) fondamentale(s); limiter à 2 notes insuffisantes „légères“ la possibilité de compenser.

2.4.4. FEDUSE

(extraits du procès-verbal de la réunion du 7 février 2000)

5. M. Pierre Mergen, Président de la FEDUSE

M. Jean-Claude Fandel, Vice-Président de la FEDUSE

Au sujet des structures d'accueil: La Féduse rappelle son initiative „pour une meilleure école“ qu'elle avait lancée il y a quelques années déjà. Les structures d'accueil créées suite à cette initiative ont coûté 120 millions de Flux. La Féduse avait, à l'époque, demandé 3 milliards de francs. Le type de structures préconisé variait: il s'agissait aussi bien d'internats que de semi-internats, de mesures d'aide aux devoirs en passant par les foyers. Il s'agit de créer des structures permettant d'accueillir des enfants et de les soutenir afin qu'ils améliorent leurs prestations pédagogiques, mais aussi afin d'éviter qu'ils ne sombrent dans la délinquance.

Il est souhaitable que les structures ne se trouvent pas dans les bâtiments scolaires ou sur les campus. Les activités n'auraient pas toutes une relation directe avec les cours, mais constitueraient aussi des activités auxquelles les élèves en question ne pourraient pas prendre part en l'absence d'une infrastructure qui les accueille à la sortie des cours.

Les *cours d'appui* pourraient faire partie des horaires scolaires sans cependant entraîner la création de „diplômes-bis“. Il faut assurer la possibilité de soutenir les élèves rencontrant des problèmes

scolaires. L'on pourrait par exemple imaginer que certains groupes d'élèves pourraient bénéficier d'un cours d'enseignement de l'allemand comme langue étrangère. Les cours de géographie, biologie etc. pourraient être enseignés en français. La finalité de ces mesures devrait néanmoins rester l'acquisition du même niveau dans les différentes matières pour tous les élèves.

En ce qui concerne l'évaluation des résultats obtenus par l'application des différentes mesures ou la réalisation des différents projets pédagogiques: Il y a des mesures qui donnent de bons résultats dans l'enseignement secondaire, mais non pas dans le secondaire technique. Il faut connaître le contenu et la localisation des différentes activités et effectuer un échange des résultats, afin de permettre à des enseignants de tenter la même expérience à un autre endroit.

Le niveau de *connaissances des langues*. Il faudrait, selon la Féduse, définir avec davantage de précision, les besoins, notamment linguistiques. Le syndicat constate que certains élèves échouent à cause de déficiences langagières dans une des trois langues étrangères enseignées, alors que les patrons embauchent des jeunes issus d'un système monolingue. Les contradictions sont évidentes et ne peuvent avoir qu'une répercussion négative sur l'école qui manque d'objectifs. Les filières francophones ne constituent pas de réponse idéale dans la mesure où l'artisanat a besoin de personnel connaissant l'allemand. La compensation ne joue pas seulement en dernière année, mais dans tout le cycle supérieur de l'enseignement secondaire. On remarque que de nombreux élèves des classes supérieures compensent dans une langue et ne passent leur baccalauréat que dans deux langues. En fait, l'école ne leur certifie pas des connaissances élevées dans trois langues, mais d'avoir passé le bac. La contradiction est évidente.

Sur les „diplômes-bis“: L'école applique toujours deux modes d'évaluation selon les connaissances linguistiques et selon les capacités en mathématique des élèves. Les jeunes qui sont forts dans ces matières peuvent continuer au lycée classique, alors que les autres sont, non pas encouragés à entamer une formation professionnelle, mais condamnés à suivre une telle formation. Les patrons comprennent très vite quelle filière répond à quel niveau et il serait certainement faux d'instaurer encore davantage de classifications.

2.4.5. SNE

(extraits du procès-verbal de la réunion du 7 février 2000)

6. M. Michel Cloos, président du SNE,
Mme Christiane Haller-Feith, vice-présidente du SNE, déléguée à la Commission d'Instruction,
M. Robert Schmitz, vice-président du SNE,
M. Ferd Milbert, secrétaire général,
M. Gilles Glesener, secrétaire adjoint SNE,
M. Edouard Fantini, membre du comité central du SNE, délégué à la commission d'Instruction

Le SNE rappelle que l'école luxembourgeoise est unique dans la mesure où elle accueille un nombre élevé d'enfants étrangers et qu'elle impose l'apprentissage de plusieurs langues à ces élèves. Vu ces spécificités, il est impossible de trouver à l'étranger les remèdes qui permettraient de fournir une réponse aux problèmes qui se présentent actuellement.

Les structures dont dispose l'école semblent trop peu adaptées aux besoins de la société moderne. Si le Luxembourg souhaite changer de modèle, il n'a pas besoin de rechercher des solutions toutes faites à l'étranger. On pourrait commencer par regrouper les enfants non pas selon le critère des classes, mais selon leurs capacités. Des groupes plus homogènes seraient ainsi scolarisés ensemble, mais pourraient être soutenus de façon plus adéquate.

Un nouveau modèle présuppose de nouvelles structures, d'autres méthodes de travail, des enseignants prêts à tenter l'expérience. L'emploi des nouvelles technologies en classe pourrait compléter les nouvelles méthodes.

Il faudra faire coopérer les enseignants qui se voient séparés par des murs et qui ne disposent souvent pas du temps nécessaire à la concertation. Des groupes de concertation multidisciplinaires (comprenant aussi des éducateurs et pédagogues ou sociologues) devraient être créés. Ces équipes éducatives pourraient rechercher les solutions adéquates pour les problèmes qui se présentent.

Le résultat de *l'apprentissage des langues* ne donne pas satisfaction. Si l'on parle actuellement d'une alphabétisation en français, il faut ajouter que pour les élèves en question l'apprentissage de l'allemand doit être organisé différemment. Les méthodes existantes en Allemagne ne

sont pas adaptées à une population étrangère comme la nôtre. Le Luxembourg devrait donc s'appliquer de façon plus conséquente à rechercher une méthodologie plus adaptée à notre population scolaire.

Au sujet du *tronc commun*: Le SNE se demande s'il ne faudrait pas insérer au grade supérieur de l'école primaire (de la 4e à la 6e année primaire) un système répartissant les enfants en groupes de travail, permettant de faire avancer les enfants à difficultés, mais aussi de soutenir les enfants qui progressent normalement.

Le système modulaire permettrait d'évaluer les connaissances des enfants selon le niveau qu'ils ont atteint ce qui leur permet de continuer dans un autre module. Il serait en effet préférable que le système modulaire soit étendu.

2.4.6. FAPEEP

(extraits du procès-verbal de la réunion du 22 février 2000 et d'un document écrit remis par la FAPEEP)

7. Mme Liliane Bredemus-Pütz, Présidente de la Fédération des Associations de Parents d'élèves de l'Enseignement postprimaire – FAPEEP
M. Marcel Bamberg, Secrétaire général de la FAPEEP

Différentes mesures proposées:

– *Différencier les structures:*

- Mettre en pratique des *mesures d'appui efficaces à tous les niveaux.*

Les cours d'appui qui se multiplient depuis quelques années dans l'enseignement primaire sont souvent d'une efficacité douteuse et doivent être fortement améliorés.

Un modèle possible serait de prévoir en cas de besoin pour deux classes parallèles trois enseignants dont un serait responsable des décharges et de l'appui dans les deux classes en collaboration étroite avec les enseignants des deux classes.

- Mettre à l'essai un *système modulaire au cycle inférieur de l'enseignement technique*, ceci en vue de mieux prendre en compte les grandes différences de compétence des élèves dans les différentes branches et leur rythme de travail individuel.

Un tel système modulaire pourrait même être mis à l'épreuve dès le degré supérieur de l'enseignement primaire.

– *Différencier les programmes et les contenus:*

Les programmes surchargés et unitaires pour tous les élèves sont responsables d'une partie importante des échecs dans nos écoles. *Sans une réforme profonde de nos programmes une école d'intégration nous semble difficilement réalisable.*

- *Définir d'urgence et de façon non équivoque les compétences de base pour les différents niveaux de notre enseignement.* Ces compétences de base doivent être telles qu'elles peuvent être atteintes par la grande majorité des élèves, et elles doivent leur permettre de suivre sans problèmes l'enseignement au niveau suivant.

- *Adapter les programmes en fonction des compétences de base.*

Cela veut dire: définir clairement dans les programmes les objectifs et les matières relatifs aux compétences de base et ceux qui sont complémentaires.

- *Développer des livres scolaires adaptés à ce modèle.*

Dans les livres scolaires, les matières relatives à ces compétences de base doivent être clairement marquées, et les exigences au niveau des tests doivent être limitées à ces matières.

- Il va sans dire que *les élèves forts ne doivent pas être freinés* dans leur développement par un enseignement qui se limiterait à ces compétences de base: *ils devront être, plus qu'à l'heure actuelle, stimulés*, et le programme et les livres scolaires doivent prévoir des matières supplémentaires, mais qui ne feront pas l'objet de l'évaluation commune des élèves. Ce sera là un aspect indispensable de la différenciation de l'enseignement.

- L'objection qu'une telle différenciation conduira à un „nivellement vers le bas“ est compréhensible, mais non justifiée. *L'objectif d'un enseignement différencié, c'est d'aider tous les élèves*

à atteindre leur maximum sans vouer une partie importante des élèves à l'échec et sans contraindre une autre partie des enfants à s'ennuyer en classe. Bien comprise, la différenciation est dans l'intérêt de tous les élèves, qu'ils soient forts ou faibles, étrangers ou Luxembourgeois.

- Danger d'abandonner l'objectif d'atteindre les mêmes compétences en langues pour tous les élèves à l'école primaire: Dans la réalité *une partie importante des élèves étrangers n'atteignent pas en allemand les compétences des enfants luxembourgeois* (et ne peuvent pas les atteindre) et par là même échouent dans notre système scolaire.

Voilà pourquoi, les parents d'élèves sont d'avis qu'il est nécessaire de *trouver une solution plus équitable pour l'enseignement des langues et l'évaluation des compétences langagières des élèves*. Une possibilité serait d'envisager un système où les *élèves pourraient faire le choix entre une première et une deuxième langue* – les programmes, l'enseignement, les méthodes de travail et l'évaluation devraient être adaptés à ce choix.

Il faudrait évidemment préciser les détails d'un tel système et garantir primo qu'il soit réalisable et secundo qu'il n'entraîne pas de désavantages systématiques pour une partie des élèves.

- Les parents d'élèves sont d'avis qu'*une méthode unique d'apprentissage de l'allemand ne saurait être adaptée à la fois aux élèves luxembourgeois et aux élèves étrangers*. Afin de leur permettre de se familiariser avec cette nouvelle langue, *les élèves étrangers doivent avoir la possibilité d'apprendre l'allemand comme langue étrangère*, et cela dans des cours qui, pour cette branche, fonctionneront en différenciation externe et en petit groupe au moins pour une partie du temps.
- Il est évident que pour *les différentes filières de l'enseignement secondaire et en fonction du bien-fondé des exigences, des seuils de compétence minima seront définis* également pour les langues – le système modulaire (possible dès la cinquième année primaire) permettra en principe aux élèves de se qualifier pour la filière choisie. Cela peut évidemment impliquer une durée plus longue de la scolarité.
- Il est *indispensable de coordonner les programmes et les contenus des enseignements primaire et postprimaire*.

– *Différencier les méthodes:*

Les méthodes d'enseignement dans nos écoles restent très traditionnelles. Les élèves suivent très souvent de façon passive un cours magistral strictement défini par les programmes et les manuels scolaires. Il y a peu de place pour une responsabilisation des élèves, pour un travail actif et indépendant ou des activités de groupe.

Il y a un large éventail de méthodes rendant possible une différenciation interne de l'enseignement. Ces méthodes sont connues – encore faut-il les utiliser. Les enseignants se plaignent de ne pas avoir été familiarisés avec ces méthodes lors de leur formation et par conséquent de n'y être pas compétents. D'autre part, un changement de méthodes ne saurait être atteint par des recommandations ou des exhortations émanant du ministère.

C'est ici que la formation initiale et continuée des enseignants a sa place.

– *Différencier l'évaluation:*

- De façon générale, il faudra *développer dans nos écoles une autre culture d'évaluation*. Au lieu d'être avant tout un instrument de sélection, l'évaluation dans nos écoles devra devenir plus formative, devenir principalement un instrument de feed-back et de régulation – elle devra en premier lieu aider tous les élèves à mieux se situer et mieux les orienter dans leur progression scolaire.
- Il faudra *repenser sérieusement notre système d'épreuves et de cotation* – les problèmes et les injustices qui y sont inhérents sont flagrants et paraissent insolubles sans une modification fondamentale de tout notre système d'évaluation.
- *Un modèle unitaire d'évaluation pour tous les élèves* ne fait de sens dans un enseignement différencié: une évaluation unitaire ne peut valoir *que pour les compétences de base égales* pour tous. Au-delà de ces compétences fondamentales, il faudra *certifier à chaque élève les compétences spécifiques qu'il a acquises*.

- *Un moyen privilégié d'une évaluation différenciée est le portfolio*: il s'agit d'un choix de documents et de matériaux que l'élève a produits et qui est destiné à fournir des informations concrètes et variées sur ses compétences et ses difficultés.
 - Une autre solution sera de *développer* au niveau national *des grilles d'évaluation différenciées pour les différentes branches et les différents niveaux*. Ces grilles d'évaluation remplaceront progressivement l'évaluation traditionnelle par points du bulletin.
 - Au degré supérieur de l'enseignement primaire et lors du passage vers l'enseignement postprimaire, *les élèves et leurs parents devront être impliqués encore davantage dans les décisions d'orientation*.
 - *Dans l'enseignement postprimaire, il est nécessaire de remplacer progressivement la „culture de sélection“ par une orientation outillée et négociée avec les partenaires scolaires*, ceci afin d'aider tous les élèves à s'orienter selon leurs aptitudes et leurs préférences.
- *Formation initiale et continue des enseignants*

Une des raisons majeures des problèmes dans nos écoles, c'est certainement le manque de formation adéquate des enseignants à la fois au niveau primaire et au niveau secondaire. Malgré certaines réformes, ces formations restent largement traditionnelles, centrées sur les branches et l'enseignement magistral. Elles donnent à l'enseignant et au futur enseignant un répertoire méthodique souvent très pauvre et en même temps très peu d'orientations concrètes pour une école d'intégration.

Une politique qui prend l'intégration de tous les élèves au sérieux devra veiller à ce que la formation initiale et continuée des enseignants les prépare le mieux possible à leur mission dans cette future école d'intégration.

S'il y a bien accord de principe sur la nécessité de réformer la formation des enseignants, il faudra veiller à ce que les réformes envisagées aillent dans la direction d'une *professionnalisation des enseignants au niveau de leur pratique concrète*. Une focalisation exclusive sur des diplômes universitaires n'en est pas nécessairement la garantie.

- *Cours d'appui*:

Les résultats n'apportent pas de confirmation pour l'utilité de ces cours qui servent souvent d'alibi. Les conditions dans lesquelles ont lieu ces cours ne sont pas optimales (problèmes d'horaire et de régularité, problème de compétence au niveau du personnel, absence de méthodes spécifiquement adaptées aux cours d'appui, absence de collaboration entre les titulaires des classes et les enseignants des cours d'appui, absence de mesures d'accompagnement pour les enseignants, sélection non appropriée des élèves).

Les conditions de travail (homogénéité du groupe d'élèves, durée des cours d'appui) pour les enseignants doivent être telles qu'ils puissent réellement prendre en charge les élèves nécessiteux. Le matériel didactique doit être adapté aux cours d'appui. Souvent ces derniers se limitent à une répétition de ce qui a été déjà enseigné en classe, ce qui peut être certes utile mais doit être complétée par d'autres types d'enseignements. La prise en compte des besoins d'appui individuels doit permettre l'élaboration de plans d'appui personnalisés et une meilleure collaboration entre enseignants et parents d'élèves.

Les enseignants en charge des cours d'appui devraient bénéficier d'une formation complémentaire spécifique. Il faut mettre un terme à la situation où ce sont les enseignants les plus jeunes, donc moins expérimentés, et même le personnel non qualifié qui a la charge des cours d'appui.

Une intégration des cours d'appui dans le cycle scolaire normal pourrait mener à une appréciation plus positive.

2.4.7. Conférence nationale des élèves

(extraits du procès-verbal de la réunion du 22 février 2000)

8. M. Joé Ducomble, Conférence nationale des élèves, Lycée du Nord Wiltz,
Mme Nora Janah Iglesias, CNEL, Lycée de Garçons,
Mme Nicole Lanners, CNEL, Lycée classique Diekirch,
M. Quan Thai, CNEL, Lycée Michel-Rodange, Luxembourg

Selon la Conférence nationale des élèves (CNEL), les services *SPOS* doivent être réorganisés et obtenir les moyens adéquats pour pouvoir mieux remplir leur rôle en faveur de l'intégration dans les lycées, mais également dans les écoles primaires.

On pourrait imaginer la mise en place d'un *médiateur* qui pourrait constituer un maillon entre les élèves autochtones et les jeunes à intégrer, indépendamment du fait qu'il s'agit d'étrangers ou de primo-arrivants, d'enfants handicapés ou d'enfants à problèmes.

La présence de davantage *d'assistantes sociales* dès l'école primaire pourrait contribuer à rattraper des situations individuelles.

L'instauration de *l'autonomie des établissements scolaires* pourrait mener à une certaine spécialisation et à une meilleure adaptation aux besoins qui se présentent en présence d'une population scolaire à besoins spécifiques. Il s'agit en fait d'orienter les élèves à problèmes ou à talents spécifiques vers les bâtiments les mieux adaptés. La motivation des enfants doit néanmoins être présente. Il est souvent difficile, vu l'offre très large des moyens de distraction, de se concentrer sur les devoirs scolaires. La mise à disposition des moyens adéquats et la disponibilité et motivation des enseignants sont des facteurs sur lesquels les élèves n'ont pas d'impact.

Connaissance des langues: La connaissance et l'apprentissage de la langue luxembourgeoise entraîne une intégration spontanée, même si les enfants parlent leur langue maternelle en famille. La mise en place de classes francophones approfondit les distances entre les différents groupes sociaux. Les représentants de la CNEL plaident pour un apprentissage et une pratique conjoints de plusieurs langues et s'expriment en faveur d'une ingénierie accrue de la main publique. Le Gouvernement, par le biais des administrations, devrait rendre les étrangers attentifs à l'importance de la langue luxembourgeoise.

La délégation de la CNEL ne s'exprime pas sur les possibilités d'introduction d'un *système modulaire* dans l'apprentissage des langues dans l'enseignement primaire, tel que proposé par les parents d'élèves et d'autres interlocuteurs de la commission parlementaire. Ils estiment néanmoins que les élèves devraient, à la fin de leur scolarité, avoir atteint plus ou moins le même niveau en langues. Ils sont d'accord pour dire que des étrangers, qui ne disposent pas du minimum de compétences linguistiques en allemand et/ou luxembourgeois, sont nettement défavorisés dans leurs études et dans leur vie professionnelle.

2.4.8. Chambres professionnelles, ABBL, FEDIL, Confédération du commerce

(extraits du procès-verbal de la réunion du 30 mars 2000 et d'un document de la Chambre des métiers)

9. M. Pierre Bley, Association des Banques et Banquiers Luxembourg
- M. Robert Ley, Chambre d'Agriculture
- M. Camille Koedinger, Chambre de Commerce
- M. Patrick Birden, Confédération du Commerce
- MM. Emile Haag, Pierre Trausch, Chambre des Fonctionnaires et Employés publics
- MM. Paul Ensich, Paul Krier de la Chambre des Métiers,
- MM. Marcel Detaille et Fernand Speltz, Chambre de Travail
- M. Romain Lanners, FEDIL, Fédération des Industriels Luxembourg
- M. Jos Kratochwil, Président de la Chambre des Employés privés
- M. Théo Wiltgen, Directeur de la Chambre des Employés privés
- M. Roger Melmer, chargé de direction de l'Institut de Formation des Adultes
- M. Carlo Frising, conseiller en formation

Selon la **Chambre de travail** les besoins linguistiques sont différents selon les domaines économiques (métiers ou secteur tertiaire). Les jeunes recherchant un emploi viennent très souvent de la grande région. Or, le Luxembourg n'a pas d'impact sur les formations offertes par des établissements français, belges ou allemands.

L'ABBL, constatant que notre société évolue vers une société de l'information et que notre économie est davantage marquée par le secteur tertiaire, estime que la transmission de données et la communication des informations revêtent une importance primordiale. Ceci est vrai à plus forte raison pour le secteur financier, pour lequel la connaissance par les employés de plusieurs langues est partant extrêmement importante.

Les entreprises estiment par ailleurs que la possession d'une bonne culture générale reste souhaitable. En raison des mutations économiques en cours, l'enseignement devrait accorder par ailleurs à l'avenir une plus grande importance à la connaissance de l'anglais et de la culture anglaise.

Il serait donc à souhaiter que l'enseignement général secondaire attache une importance primordiale à un enseignement humaniste, même si cela devait se faire au détriment de la spécialisation.

Les employés de banques et entreprises engagés par le secteur financier en général disposent majoritairement d'une formation bac ou bac + x, ceci au détriment de plus en plus de jeunes sortant du lycée technique. Les frontaliers qui sont indispensables pour satisfaire aux offres d'emploi présentent souvent néanmoins le désavantage de ne pas être multilingues.

Pour pouvoir assumer son rôle dans la société des connaissances, il importe pour le Luxembourg de garder, voire d'augmenter son stock en savoir technique endogène. Le secteur financier a besoin de personnel hautement qualifié. Cette demande ne peut être satisfaite par ce stock à l'heure actuelle, le secteur reste partant largement tributaire du savoir exogène. La consolidation de la place financière requiert cependant la mise en place au Luxembourg et la dispense d'une formation hautement spécialisée afin de doter la place d'un savoir spécifique ainsi que d'un réservoir de personnes fortement qualifiées dans le domaine financier.

Selon la **Confédération du Commerce** les patrons de ce secteur ont les besoins suivants:

- le niveau direction-administration des entreprises a besoin d'un personnel qui sait „lire et écrire“, ce qui n'est pas toujours facile à trouver,
- les personnes en contact avec le public doivent, dans le cas idéal, avoir des connaissances de la langue luxembourgeoise,
- alors que de telles connaissances ne sont pas obligatoires pour les ouvriers travaillant dans le stockage ou la manutention.

Selon les représentants de la Chambre de commerce et de la **FEDIL**, il y a lieu d'insister sur le maintien du bon niveau de base dans les trois langues, avant de penser à une spécialisation.

Pour les jeunes qui veulent s'orienter vers une profession ou un métier, le niveau de base linguistique pourrait être acquis jusqu'en 9e et la spécialisation pourrait avoir lieu au-delà. Les cours de langues doivent ensuite s'adapter aux professions enseignées. Il faut éviter d'éliminer les jeunes avant la 9e pour déficiences linguistiques.

Le représentant de la **Chambre des fonctionnaires** estime qu'il s'agit de trouver des méthodes pédagogiques permettant de mieux préparer les jeunes aux réalités économiques. On peut s'interroger sur la possibilité de réintroduire, dans une certaine mesure, des écoles spécialisées dans les métiers et les professions. Il faut appliquer des méthodes différenciées dans les matières enseignées et les critères de promotion.

La **Chambre des métiers**, en tant que représentante de l'artisanat, estime dans une note qu'un des problèmes consiste en l'inadaptation de la conception, des méthodes et des contenus de l'enseignement à tous les niveaux aux besoins et exigences de notre marché du travail qui est en train d'hypothéquer non seulement l'avenir de notre économie – qui toutefois peut se défendre tant bien que mal par l'importation d'une main-d'œuvre non résidente – mais également, et surtout, l'avenir de la main-d'œuvre résidente qui fait actuellement les frais de l'inadéquation entre l'offre et la demande en termes de profil de qualification, du moins à en juger par la situation atypique qui caractérise notre marché du travail.

L'artisanat comporte aujourd'hui 43.000 salariés dont 33.500 de nationalités étrangères, soit 78% du total des salariés. La grande majorité des collaborateurs de l'artisanat sont des romanophones immigrés respectivement des frontaliers. Etant donné qu'une meilleure intégration sociale des jeunes issus de familles immigrées dans les classes du cycle moyen, régime professionnel, passe tout d'abord et avant tout par une formation judicieuse répondant à leurs situations et besoins spécifiques et, partant, par une augmentation de leurs chances sur le marché du travail indigène, l'Organisation de l'Artisanat exige que la question des langues, moyennant lesquelles se fait l'enseignement de la théorie professionnelle dans l'enseignement secondaire technique, doit être résolue prioritairement sous peine de maintenir les barrières insurmontables leur obstruant la réussite aux métiers de l'artisanat. Dès lors l'Organisation de l'Artisanat estime qu'il n'y a aucune raison valable d'attendre la mise en place de classes francophones.

Néanmoins, il semble évident qu'une modification de l'importance accordée à l'apprentissage de l'une ou de l'autre langue, peut renverser le système d'apprentissage et de communication tel qu'il existe. Si les responsables politiques accordent davantage d'importance au français, ils désavantageront les jeunes Luxembourgeois qui effectuent leur apprentissage en allemand. De nombreux chefs d'ateliers ne se sentent pas à l'aise en français.

Un autre problème consiste dans le fait que le secondaire technique accueille des élèves âgés de 23 ou 24 ans. Les parents souhaitent que leurs enfants évoluent dans un milieu scolaire plutôt que d'entamer un apprentissage. Les lycées techniques sont surpeuplés parce que les élèves espèrent obtenir un diplôme qui a la même valeur que le diplôme de l'enseignement secondaire classique. Quand ces élèves sortent de leur école, ils entrent en concurrence avec des jeunes des pays voisins, qui disposent d'un diplôme et qui sont moins âgés. Les patrons préfèrent embaucher ces jeunes-là, même s'ils ne connaissent qu'une seule langue.

Sur la question de savoir s'il serait envisageable d'enseigner les langues en vue d'une utilisation dans la vie professionnelle et non dans un but de les maîtriser parfaitement, les représentants de la Chambre des métiers sont d'avis que des différences existent entre les secteurs industriel et artisanal. Dans le domaine professionnel, les patrons d'entreprises ne peuvent pas se passer de connaissances linguistiques approfondies. Si l'on sait que le niveau des connaissances de base des élèves du préparatoire est bas, il n'est pas opportun de parler d'un autre nivellement.

Il s'agit d'insister sur les facultés d'utilisation d'une langue. Certaines entreprises sont forcées d'embaucher des frontaliers parce que les Luxembourgeois ne savent pas lire les manuels d'utilisation des machines. Des électriciens doivent pouvoir lire les notices concernant les appareils d'origines diverses.

Sur la question de savoir si les jeunes étrangers de langue maternelle italienne ou portugaise peuvent faire valoir cette langue comme un atout supplémentaire lors de la recherche d'un emploi, les représentants des chambres professionnelles répondent par l'affirmative tout en donnant à considérer que toutes les entreprises n'ont pas besoin de telles connaissances linguistiques.

Le représentant de la Chambre des employés privés regrette qu'une stratégie globale en faveur de l'intégration des enfants étrangers fasse défaut. L'intégration se pratique à travers de nombreux projets ponctuels reposant sur la bonne volonté de leurs initiateurs. Une évaluation et l'établissement de conclusions n'ont pas eu lieu, l'apprentissage des langues et la formation continue dans les langues devraient s'effectuer par des méthodes plus modernes. Les programmes d'études doivent être revus et des objectifs doivent être fixés. Les enseignants y jouent un rôle important.

Selon la CEPL il faut se poser les questions suivantes: Il faudrait analyser quel rôle joue la langue allemande? Quelle méthode d'apprentissage faut-il adopter pour enseigner l'allemand à des populations romanophones? Ne faudrait-il pas réfléchir à des méthodologies plus adaptées aux besoins actuels? Que se passerait-il si l'on acceptait le français comme principale langue à partir de la 4e année primaire? Cette nouvelle façon d'enseigner apporterait-elle un désavantage pour les Luxembourgeois ou constituerait-elle par contre un handicap pour certains jeunes? Ne faudrait-il pas apprendre l'anglais plus tôt, même si cela se faisait au détriment de l'allemand?

Dans le domaine de la formation professionnelle le problème de la langue d'enseignement se pose différemment. Il s'est en effet avéré que de nombreux chefs d'ateliers ont des problèmes pour enseigner en français. Ne faudrait-il dès lors pas instaurer des coopérations avec les régions limitrophes et assurer la formation des francophones et romanophones dans la langue qui leur est plus familière? La situation actuelle mène à l'exode vers la Belgique ou la France pour les enfants qui échouent dans l'enseignement luxembourgeois.

La Chambre des Employés privés s'exprime en faveur de l'alphabétisation en allemand, mais estime que l'apprentissage et l'utilisation plus poussée du français à partir de la 4e année de l'enseignement primaire pourraient constituer un avantage.

Selon la CEPL, les entreprises ont compris que l'école n'est plus capable de former des jeunes spécialisés dans les différentes matières. Elles demandent donc que les jeunes disposent d'une bonne culture générale pouvant servir de base à une spécialisation. Or, il n'existe aucune définition d'une „bonne culture générale“.

2.4.9. ASTI

(extraits du procès-verbal de la réunion du 14 mars 2000)

10. M. Serge Kollwelter, Président de l'ASTI,
M. Guilherme do Nascimento Galvão, Mme Laura Zuccoli, membres du conseil d'administration et du groupe de travail „scolarisation“ de l'ASTI

L'ASTI est certes d'avis que l'école constitue un facteur d'intégration, mais qu'il ne faut pas non plus négliger le facteur social. Les activités de l'ASTI visent ainsi les milieux défavorisés luxembourgeois et étrangers. Certaines familles ne sont simplement pas en mesure d'encadrer leurs enfants par rapport à la demande de l'école. L'ASTI s'exprime clairement en faveur du brassage social, estimant que des séparations par milieu ou par nationalités sont défavorables à une intégration.

L'ASTI est d'avis qu'il faut fixer des objectifs à atteindre dans l'apprentissage des langues, mais aussi au niveau des connaissances dans les autres matières scolaires. A partir de ces objectifs, il sera plus facile de définir les moyens indispensables. Il faut fixer des objectifs linguistiques à atteindre à la fin du secondaire et du secondaire technique et fixer les compétences requises pour avancer d'une année à l'autre (objectifs intermédiaires).

Pour l'ASTI cet objectif essentiel pourrait être formulé de la façon suivante: Etre très fort dans une langue, avoir des compétences moindres dans plusieurs autres langues.

L'ASTI estime qu'il faut une approche différenciée dans l'apprentissage et rejoint l'avis émis par la CONFAPEL. Sauvegarder le multilinguisme évite de devoir attribuer les postes à des jeunes sortant des écoles belges ou françaises, monolingues, mais diplômés. Ces baccalauréats sont reconnus au niveau international, alors que nous refusons l'accès à des diplômés dans nos écoles à cause d'exigences linguistiques non différenciées.

L'apprentissage du luxembourgeois doit se faire par rapport à la langue maternelle de l'enfant. Le brassage social joue un rôle important dans ce domaine, vu l'échange entre les enfants. La seule fréquentation d'une classe de l'enseignement précoce ou de l'enseignement préscolaire ne suffit pas.

Pour l'ASTI le modèle suivant serait envisageable:

„L'approche de l'allemand comme langue étrangère pour romanophones et autres étrangers est indispensable.

Dans les filières où l'allemand respectivement le français sera la langue dominante, les branches secondaires seront enseignées dans la langue dominante de la filière respective. La langue luxembourgeoise parlée servira de dénominateur commun.

L'apprentissage des langues devra se faire selon un système modulaire mis en pratique du primaire au secondaire.

Un certain nombre de branches seront enseignées en commun aux élèves des 2 filières (branches d'expression, éducation civique, etc.). La séparation en filières se justifie par rapport aux objectifs fixés: une qualification maximale à la sortie de l'école.

Elle est à préférer à la ségrégation actuelle: l'échec ou l'orientation vers les écoles privées internationales, les lycées frontaliers qui n'ont pas le souci du brassage des cultures et des couches sociales, mais fournissent les diplômes et certificats équivalents et nécessaires aux élèves et à l'économie luxembourgeoise.

- Favoriser des projets d'école et d'établissement prenant en compte l'intégration scolaire
- Préparer enseignants et parents à un dialogue constructif
- Dépasser les recommandations aux communes, ne pas seulement suivre avec bienveillance des initiatives de certains lycées (techniques) mais proposer des concepts cohérents parmi lesquels il faudra choisir ou dont on pourra être „dispensé“ sur base d'une bonne argumentation.“

2.4.10. CLAE

(extraits du procès-verbal de la réunion du 14 mars 2000 et de documents remis par le CLAE)

11. M. Franco Barillozzi, secrétaire général du CLAE,
Mme Marialuisa Caldognetto, responsable de la commission école-éducation du CLAE,
Mme Marie-Rose Zimer du CLAE

Selon le CLAE l'école luxembourgeoise, qui s'appuie sur un système d'enseignement trilingue, est conçue pour une population homogène d'autochtones et n'apparaît pas adaptée aux exigences différenciées de ses élèves. La difficulté d'achever un parcours „normal“ de scolarisation, sans échecs, sans redoublements et sans abandons, s'explique en grande partie par une rigidité du système scolaire et par des exigences linguistiques très poussées, qui empêchent de nombreux jeunes d'accéder à une formation et à un diplôme. S'appuyant sur ces données, le mouvement associatif plaide avec force pour une intégration effective des enfants étrangers dans l'école luxembourgeoise, qui ne les voie pas discriminés par rapport à leur origine (nationale et sociale) et qui leur permette une égalité de chances face au marché de l'emploi.

Le CLAE propose trois axes autour desquels pourraient s'articuler un débat en vue de la réforme du système scolaire:

1. une réforme interne à l'école, concernant l'enseignement, donc p. ex. la place attribuée aux langues, à la formation des enseignants, l'instauration d'un tronc commun à l'entrée dans l'enseignement secondaire, la mise en place d'un directeur d'établissement servant d'interlocuteur aux intervenants,
2. une réforme concernant la démocratie à l'école avec notamment une définition des droits et devoirs des intervenants,
3. un accueil et un encadrement à côté de l'école (cantine, aide aux devoirs à domicile, voire échanges linguistiques).

Une alphabétisation en français ne paraît pas nécessairement la recette idéale au CLAE, vu que les enfants seraient séparés de leurs collègues de classe. Des expériences ou programmes s'adressant à des élèves plus âgés devraient avoir lieu dans le cadre d'un projet d'établissement, avec des buts définis. Le tronc commun donnerait la possibilité de retarder le choix d'une carrière professionnelle, mais aussi de favoriser le brassage social.

Au niveau du **postprimaire** le CLAE propose les mesures suivantes:

- élever l'âge de l'obligation scolaire à 17 ans, pour réduire l'abandon précoce de l'école et augmenter les chances de formation pour les plus faibles;
- (re)définir les objectifs et les méthodes de l'apprentissage des langues pour les différents cycles et les différentes sections;
- offrir une formation continue aux enseignants concernés par l'enseignement des langues;
- créer des filières à une langue dominante et comprenant d'autres langues à moindres exigences, en ajustant les programmes d'étude;
- faire valoir la possibilité de compenser les connaissances des différentes langues;
- introduire des cours d'option en langue maternelle s'ajoutant aux connaissances linguistiques requises dans le cursus obligatoire;
- favoriser et soutenir les projets d'école et le travail en équipe.

Le CLAE est d'avis que les **parents** ont souvent des difficultés à être reconnus comme interlocuteurs par l'école. Pour les parents étrangers la distance par rapport à l'école augmente avec les problèmes linguistiques. La réunion annuelle pour les parents d'élèves se traduit parfois en sentiment de frustration et de discrimination pour ceux qui ne maîtrisent pas le luxembourgeois. Les devoirs à domicile, avec les difficultés en langue allemande, risquent aussi d'accroître le sentiment de ne pas être „à la hauteur“ pour beaucoup de parents étrangers. Ainsi, l'école devient parfois une planète étrange et lointaine, les étapes scolaires des enfants de plus en plus incompréhensibles, les capacités de les suivre et de les soutenir dans leur parcours toujours plus faibles.

Ainsi le CLAE propose-t-il les remèdes suivants:

- former davantage les enseignants au contact avec tous les parents;
- renforcer et systématiser le contact entre parents et enseignants (valoriser le rôle d’intermédiaire de l’enseignant étranger, des représentants d’associations de parents, des membres des commissions communales scolaires ...);
- définir le rôle et les compétences des parents et de leurs associations dans le cadre d’un contrat scolaire qui définisse clairement les droits et devoirs des différents partenaires de l’école;
- accorder aux parents étrangers une participation effective dans les commissions scolaires des communes de résidence;
- développer les moyens d’information des parents par le biais de l’audiovisuel et des médias (en plusieurs langues);
- encourager les parents à adhérer aux associations de parents d’élèves, tant étrangères que luxembourgeoises;
- promouvoir la „formation“ des parents d’élèves, en développant des formules d’„école des parents“, en soutenant concrètement toute initiative dans cette direction;
- les écoles et les communes doivent se charger du problème de l’aide aux devoirs;
- attirer l’attention des parents sur le rôle et les capacités des élèves (selon leur âge) de se responsabiliser eux-mêmes, en vue de leur propre réussite scolaire.

Etant donné que l’immigration au Luxembourg est importante, il est nécessaire que les **classes d’accueil** soient revalorisées dans leur rôle, qu’elles soient mieux localisées et que leur offre de cours soit aussi adaptée linguistiquement.

Concernant la **dimension interculturelle** dans la pratique pédagogique le CLAE est d’avis qu’il faut:

- accentuer la dimension interculturelle dans la formation, tant initiale que continue, pour tous les enseignants;
- poursuivre l’expérience de la Journée pédagogique à l’ISERP en 1997, rassemblant les enseignants luxembourgeois et étrangers autour des mêmes thèmes;
- accentuer la dimension interculturelle, européenne et autre, dans les programmes et dans les manuels en usage, notamment ceux d’histoire;
- encourager et valoriser les projets interculturels dans les écoles.

Au niveau de la **formation des enseignants** le CLAE propose les mesures suivantes:

- formation spécifique pour l’approche du luxembourgeois au préscolaire et dans les classes enfantines;
- élargir la formation aux méthodes différenciées de l’enseignement de l’allemand à l’école primaire;
- donner la possibilité aux établissements scolaires, dans le cadre de leur autonomie, d’organiser les cours et les échanges nécessaires pour la formation à l’enseignement dans un contexte multiculturel;
- formation à la collaboration avec les différents partenaires de l’école (y compris les parents d’élèves étrangers);
- adapter le matériel didactique dans les manuels scolaires il n’y ait pas la moindre intention raciste ou discriminatoire.

Afin d’améliorer l’accès aux **études universitaires** le CLAE propose de:

- garantir aux étudiants étrangers ayant terminé leurs études au Luxembourg, ressortissants communautaires ou non, les mêmes conditions qu’aux les Luxembourgeois pour l’accès aux universités étrangères;
- introduire au secondaire des mesures pour réduire l’échec scolaire et permettre à davantage de lycéens d’obtenir leur bac en vue d’accéder aux études universitaires.

Les écoles publiques luxembourgeoises sont en présence **d’autres écoles** aux exigences linguistiques et aux méthodologies différentes. Les écoles privées internationales, y compris l’Ecole

européenne, et les lycées frontaliers, à moindres difficultés linguistiques et sans le même souci du brassage des cultures et des couches sociales, fournissent des diplômes et certificats équivalents et nécessaires aussi bien aux élèves qu'à l'économie luxembourgeoise.

D'autre part, la Chambre de Commerce et la Chambre des Métiers n'encouragent pas assez les efforts d'intégration des élèves ayant choisi de se scolariser dans le système scolaire luxembourgeois. Cependant les entreprises engagent des employés qui ne remplissent pas du tout ou très peu les conditions de connaissances linguistiques demandées au Luxembourg. De là, une fuite d'un grand nombre d'élèves très capables vers d'autres systèmes scolaires moins exigeants dans le domaine des langues. Ces élèves – qui sont passés par nos classes d'accueil et d'intégration – arrivent à obtenir des certifications équivalentes à nos diplômes qui leur permettent d'intégrer le marché de l'emploi luxembourgeois plus tôt et à des niveaux plus élevés.

2.4.11. Conseil national pour étrangers

12. Extraits de la position écrite de la Section spéciale „Education“ (SSE) du Conseil national pour étrangers (CNE)

La SSE souhaite entre autres un changement de méthodologie radical concernant l'enseignement de la langue allemande en allant vers un enseignement de celle-ci comme langue étrangère. Il semble nécessaire à la SSE de définir les objectifs pour l'enseignement des langues au primaire, donnant une meilleure chance de réussite à l'ensemble des élèves, notamment par une certification diversifiée pour les langues au postprimaire et une extension des filières francophones et germanophones. La SSE souhaite que tous les élèves, alphabétisés en français ou en allemand, aient un maximum de cours en commun.

La SSE souligne qu'il faut prévoir un régime de langues spécifique dans tout l'enseignement secondaire, ainsi qu'une série de mesures cohérentes menant de l'alphabétisation, soit en allemand, soit en français, jusqu'au bac. Pour la SSE ceci est essentiel pour l'intégration des élèves étrangers, qui jusqu'à présent se voient souvent forcés de prendre l'option „Arlon“.

Pour ce qui est de l'introduction d'un Bac International, la SSE estime que, même si celui-ci fonctionne selon une approche pédagogique tout à fait différente de celle du système luxembourgeois, il pourrait constituer une solution, bien que pour un nombre limité d'élèves.

Dans l'enseignement postprimaire, la SSE note avec satisfaction l'institution d'un „Ombudsman“, bien que la mission de ce médiateur soit encore mal définie.

Quant aux modes d'évaluation et aux critères de promotion qui sont à revoir, la SSE estime que d'autres compétences atteintes par l'élève, comme par exemple la langue maternelle, devraient être prises en compte.

Le Conseil National pour étrangers souhaite que, à brève échéance, des mesures concrètes soient prises, ainsi:

- * Les niveaux de seuils, associés à une évaluation différenciée pour chaque cycle et des certifications différenciées avec des mécanismes de compensation élargis (p. ex. avec la langue maternelle, musique, éducation physique), devraient être élaborés dans les meilleurs délais.
- * Les marges de manœuvres devraient être élargies dans des projets d'école et projets pilotes, où on pourrait arriver, avec un peu de flexibilité et de créativité, à des solutions ad hoc, à une différenciation externe, p. ex. en regroupant tous les élèves d'allemand (niveau A, B ou C) ou en français (niveau A, B ou C dans une classe).
- * L'évaluation par la prise en compte positive des compétences acquises et des progrès constatés, remplaçant le système actuel d'une comptabilisation des fautes, devrait être rapidement réalisée.
- * L'appui systématique devrait être mis en pratique sans délai. Néanmoins, le Conseil National pour étrangers se rend compte que les appuis à répétition ne sont qu'une conséquence d'une méthode défailante et n'apportent qu'une solution à court terme.

Pour la formation des professeurs pour l'allemand comme langue étrangère en didactique, on pourrait se référer à la formation D.A.F. (Deutsch als Fremdsprache), offerte par 42 universités de la République Fédérale d'Allemagne.

L'enseignement modulaire pourrait être mis à profit pour une approche systématique et différenciée des langues.

- * La langues véhiculaires, prévues par le programme pour toutes les branches, devraient être employées rigoureusement.
- * La certification diversifiée pour les langues (p.ex. niveau A, B et C) paraît au Conseil National pour étrangers une nécessité absolue, puisque les exigences sont vraiment trop élevées.

Deux voies possibles semblent s'offrir, sans s'exclure:

1. L'extension horizontale et verticale des filières francophones et germanophones, avec une langue dominante et autres langues à moindre exigences, tant à l'enseignement secondaire, qu'à l'enseignement secondaire technique.
2. Des certifications différenciées, partielles et intermédiaires, tant à l'enseignement secondaire, qu'à l'enseignement secondaire technique. De cette manière, le pourcentage des 53% d'élèves quittant l'école sans diplôme, baisserait de façon impressionnante.

2.4.12. Confédération de la Communauté Portugaise au Luxembourg

13. Position écrite de la Confédération de la Communauté Portugaise au Luxembourg (CCPL) (extraits)

La Confédération prône:

- * Le principe du maintien et développement de la langue maternelle pendant toute la scolarité, l'apprentissage de la langue luxembourgeoise à partir du préscolaire et le maintien du bilinguisme scolaire (allemand-français), tout en cherchant activement des solutions de traitement différencié et de compensation entre langues, où l'on puisse accorder une importance relative aux langues dans les cours secondaires et où chaque élève puisse choisir la langue véhiculaire (A-F).
- * L'élargissement de l'enseignement intégré à tout le secteur du primaire et son introduction dans les écoles secondaires (classique et technique), le portugais devenant langue d'option pour tous les élèves du système luxembourgeois.
- * Le renvoi à tard du choix entre les différentes branches d'enseignement, à la lumière de ce qui est déjà pratiqué dans la plupart des systèmes scolaires européens, tout en tenant compte que le système actuel défavorise spécialement le parcours scolaire des élèves d'origine étrangère.
- * La réforme des classes d'accueil, qui, vu leur mode de fonctionnement actuel, sont responsables par le blocage de l'évolution scolaire des élèves qui les fréquentent, et l'équivalence automatique des acquis scolaires (système de réciprocité) des élèves qui arrivent du Portugal.
- * Le recours plus accru à des nouvelles pédagogies et formation des professeurs, à la recherche dans le domaine de l'éducation et à la collaboration entre entités luxembourgeoises et portugaises dans cette matière.
- * Un plus grand rapport entre l'école et la famille, par le biais du dialogue entre professeurs et parents, en instiguant les parents des élèves à visiter l'école régulièrement et en développant des projets dans ce sens, notamment en utilisant comme relais pour ce contact les professeurs de portugais et leur intégration progressive dans les écoles luxembourgeoises.
- * La création d'une Commission de suivi, avec des réunions périodiques et avec la participation des représentants des parents (associations de parents), professeurs (association de professeurs ou syndicat) et les Ministères de l'éducation luxembourgeois et portugais.

La CCPL entend:

- * défendre le fonctionnement effectif de l'enseignement du portugais comme langue d'option dans l'école secondaire luxembourgeoise,
- * défendre l'introduction d'un cours de portugais et littératures d'expression portugaise au Centre universitaire de Luxembourg,
- * défendre la création d'un lectorat de portugais dans ce même Centre.

Avis de la CCPL concernant le rôle et la place des langues dans le système scolaire luxembourgeois (extraits):

Si l'alphabétisation ne peut se faire dans la langue maternelle de chaque élève donc, il faudra la faire dans une langue qui soit commune à tous les élèves et au Luxembourg, cette langue est la langue luxembourgeoise.

Le système scolaire luxembourgeois et la société fonctionnent sur le principe du trilinguisme, principe qui ne doit pas être mis en cause, bien au contraire, qui doit être renforcé de façon à consolider les liens qui unissent les communautés qui vivent au Luxembourg. L'école doit faire en sorte que tous les élèves deviennent trilingues et leur permettre ainsi une parfaite intégration dans la société actuelle. Pour cela, il semble important, à partir du moment où les enfants d'une même classe d'âge maîtrisent la langue luxembourgeoise et que celle-ci devient la langue de communication à l'école, l'apprentissage des deux autres langues étrangères (allemande et française) doit alors commencer. D'abord au niveau oral et après au niveau écrit, avec des méthodes adaptées à l'âge et au développement cognitif des élèves.

2.4.13. L'Ambassadeur d'Italie

14. Position écrite de Son Excellence l'Ambassadeur d'Italie (extraits)

Le problème de la formation et de l'éducation des jeunes suscite, en effet, de nos jours (mais pas seulement de nos jours) dans toutes les sociétés des débats d'idées où se trouvent confrontées écoles de pensée et exigences différentes. Par ailleurs ce débat est encore plus exigeant au Luxembourg du fait de l'existence de trois langues véhiculaires et de la présence d'une forte composante de jeunes d'origine luxembourgeoise.

Ce dernier aspect ne devrait pas être considéré seulement comme une source de „difficultés“ mais doit aussi être pris en considération pour son volet positif c'est-à-dire pour l'enrichissement qu'il comporte pour la société luxembourgeoise et son développement futur.

Il est évident que des problèmes se posent pour les jeunes d'origine non luxembourgeoise en ce qui concerne l'apprentissage de langues qui leur sont étrangères et qui n'appartiennent pas au même groupe linguistique que le leur: un effort pour leur permettre d'arriver le plus tôt possible à des positions d'égalité avec leurs camarades luxembourgeois est nécessaire afin de permettre une intégration harmonieuse qui est, je crois, essentielle à la société luxembourgeoise.

Par ailleurs, ces jeunes ressortissants „étrangers“ sont pour leur part porteurs d'éléments culturels et d'idées qui ne peuvent qu'enrichir la globalité de la réalité luxembourgeoise: il faut donc qu'ils puissent assurer la conservation dès leur plus jeune âge des bases essentielles de leur culture d'origine sans que cela constitue un trop grand effort de leur part, ce qui serait une source de frustration ou tout au moins d'un sentiment de non-appartenance.

En ce qui concerne les jeunes italiens, la grande majorité se trouve intégrée de façon satisfaisante, bien que pour les nouveaux venus on enregistre au début des difficultés d'insertion du fait que les langues germaniques ne leur sont pas familières: nous souhaitons donc pouvoir poursuivre et renforcer la collaboration avec les structures d'enseignement luxembourgeoises en matière de cours de rattrapage qui ont déjà lieu, pour faire face à ces difficultés initiales.

Mais il y a un autre aspect sur lequel je voudrais attirer l'attention parce que nous le considérons sérieux et susceptible d'avoir des répercussions négatives dans le futur: la remarquable intégration des jeunes italiens, pour la plupart fils d'italiens venus au Luxembourg depuis assez longtemps, est en train de leur faire perdre la connaissance de leurs racines et en particulier de leur culture.

Nous croyons en effet qu'une composante qui conserve les bases de sa culture et de sa langue constituerait une valeur ajoutée à la société luxembourgeoise; en même temps on ouvrirait aux intéressés des opportunités en ce qui concerne la poursuite de leur formation au niveau supérieur et universitaire et, soit dit en passant, on répondrait aussi à ce qu'il est convenu d'appeler la „demande du marché“ ayant constaté personnellement que de nombreuses entreprises non italiennes de la place financière recherchent (actuellement en Italie) des collaborateurs connaissant parfaitement aussi l'italien et qui puissent donc traiter avec leur clientèle italienne.

3. CONCLUSIONS ET ORIENTATIONS

La discussion avec les différents partenaires scolaires a montré que les situations à analyser pouvaient être fort différentes et que les solutions à trouver devaient par conséquent également varier.

Par ailleurs, les finalités des différents ordres d'enseignement ainsi que les buts poursuivis d'une filière à une autre dans un même ordre d'enseignement font en sorte que les mesures à envisager devront être adaptées.

Enfin, la commission est d'avis que toutes les mesures qui seront envisagées devront répondre aux finalités générales qui sont celles de l'école luxembourgeoise et qui, à travers toutes les adaptations éventuelles à mettre en pratique, devront demeurer la pierre angulaire de notre système scolaire, à savoir:

- l'école postprimaire luxembourgeoise doit avoir pour finalité de préparer les élèves soit aux études supérieures soit à la vie professionnelle. Vu la situation linguistique et économique du pays, cette préparation doit être une préparation de qualité et permettre aux élèves de l'enseignement luxembourgeois de disposer d'une qualification au moins équivalente à celle des régions voisines.
- l'école postprimaire luxembourgeoise, comme l'école primaire, a un rôle d'intégration à jouer. Il faudra veiller à ce que les mesures envisagées permettent à l'école postprimaire luxembourgeoise de continuer à jouer un rôle de vecteur de la cohésion sociale.
- l'école luxembourgeoise doit être une école d'égalité des chances, permettant à chacun de développer au mieux ses qualités individuelles tout en veillant, dans ce contexte, à ce qu'une orientation adéquate évite le plus possible l'échec scolaire.

Il est évident que dans de nombreux cas, ces différentes finalités peuvent être contradictoires. Les solutions à envisager sont donc, parfois, des compromis destinés à préserver un équilibre difficile et une cohérence entre les différentes finalités de notre système scolaire postprimaire. Par ailleurs, la commission est consciente du fait que des solutions globales et généralisées ne sont souvent pas adaptées à un système complexe aux besoins multiples. Voilà pourquoi elle est d'avis qu'il faut, dès le départ, éviter toute généralisation abusive et, dans les réflexions à mener, bien cerner les nuances inhérentes aux différentes situations qui peuvent se présenter.

Il est donc nécessaire de prendre en considération:

- a. les différences entre les finalités des différents ordres d'enseignement (préparation à la vie active, à un métier ou en vue d'études universitaires);
- b. les différences entre les différents curriculae des élèves (élèves à scolarité normale, à difficultés scolaires, primo-arrivants);
- c. les différences entre les finalités/besoins des différents métiers en matière de connaissances linguistiques (commerce – artisanat).

3.1. Considérations générales

3.1.1. Définition de niveaux/seuils à atteindre

Les différentes entrevues ont montré qu'il semble qu'en général il existe un certain flou quant aux finalités de l'enseignement des langues dans les différents ordres d'enseignement et les différentes filières.

Ainsi, par exemple, tant les directeurs de l'enseignement secondaire classique que ceux de l'enseignement secondaire technique, ont affirmé qu'il était nécessaire de préciser la définition des buts à atteindre dans les différents cycles d'études et de formuler avec plus de précision les objectifs de l'apprentissage des langues. Ce souci est partagé tant par les parents d'élèves que par différents syndicats d'enseignants.

A cela s'ajoute bien évidemment le souci de veiller à ce que la définition des seuils à atteindre se fasse de façon nuancée, en tenant compte des exigences des différents ordres d'enseignement ainsi que des finalités spécifiques des différentes filières d'un ordre d'enseignement.

Les niveaux et seuils à atteindre devront donc être précisés tout en veillant à ce qu'ils soient spécifiquement adaptés aux différents ordres d'enseignement et filières.

3.1.2. Evaluation

L'évaluation des connaissances a connu dans le système scolaire luxembourgeois une certaine stabilité. Il s'agit, malgré certaines modifications opérées au cours de la dernière décennie, d'une évaluation normative qui se réfère presque uniquement aux connaissances acquises par l'élève à un moment donné de l'année scolaire. Peu de place est accordée à ce qu'on peut appeler une évaluation formative de l'élève. Une telle évaluation doit permettre de tenir également compte des connaissances de départ d'un élève et de mesurer les progrès accomplis par rapport aux connaissances de départ.

Or, la commission est d'avis que, face à l'hétérogénéité de la population scolaire de nos lycées, l'évaluation doit également tenir compte des situations individuelles et, le cas échéant, spécifiques et faire plus de place, dans le cadre d'une évaluation destinée à certifier les connaissances de base, à l'élément formatif d'une telle évaluation.

Dans le contexte d'une réflexion sur les systèmes d'évaluation des différents ordres d'enseignement, la commission est également d'avis qu'il est important de veiller à ce que l'évaluation ne soit plus uniquement un moyen de sélection mais qu'elle serve d'outil d'orientation.

L'évaluation devra permettre d'impliquer davantage tant les élèves que leurs parents dans de telles décisions d'orientation. Le succès du nouveau modèle de passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire et la grande place qui y est réservée à l'implication des parents peuvent servir de modèle à cet effet.

3.1.3. Cours d'appui

De nombreux interlocuteurs de la commission ont insisté d'un côté sur l'importance des cours d'appui pour permettre aux élèves de récupérer d'éventuels retards individuels que sur le fait que la méthodologie actuellement utilisée ainsi que la place que prennent de tels cours dans l'organisation scolaire d'aujourd'hui devraient être repensées.

Pour la commission, il semble nécessaire de systématiser les cours d'appui et de les intégrer plus dans les grilles horaires normales des différents ordres d'enseignement afin de donner l'occasion de compenser des faiblesses non pas ponctuelles mais plus profondes dans une branche.

L'inscription dans de tels cours d'appui devrait, par conséquent, comporter une obligation de fréquentation. On pourra, le cas échéant, réfléchir sur l'intégration des résultats obtenus dans l'évaluation des élèves.

La méthodologie utilisée devra être spécifique et ne pas consister en une simple répétition de la matière enseignée dans les cours normaux. Elle devra tenir compte des problèmes et lacunes éventuels de différents groupes d'élèves. Enfin, l'organisation scolaire devra veiller à ce que les cours d'appui soient donnés de préférence par le titulaire de la classe, ou, à défaut, qu'une collaboration étroite avec le titulaire de la classe soit garantie.

3.1.4. Formation des enseignants

La plupart des intervenants auprès de la commission ont insisté sur le fait que tant la formation initiale que la formation continue des enseignants devrait mieux tenir compte de cet aspect spécifique de l'école luxembourgeoise. Ainsi, afin de mieux préparer les enseignants des différents ordres d'enseignement du postprimaire à aborder les problèmes de ce type, leur formation initiale et continue devrait comporter beaucoup plus d'éléments spécifiques concernant directement les questions posées par l'intégration et le multiculturalisme.

Par ailleurs, ces formations devraient également mieux préparer aux techniques de l'enseignement différencié au sein d'une même classe, à la pédagogie spécifique aux cours d'appui ainsi qu'à la gestion des relations avec les parents d'élèves.

3.1.5. Implication des parents d'élèves

De même que dans l'enseignement primaire, il est nécessaire de développer une pédagogie sachant impliquer les parents, les intéresser à l'école et les faire participer à la scolarité de leurs enfants. Même si cette participation n'a plus la même importance que dans l'enseignement primaire, elle devrait permettre de créer un partenariat scolaire bénéfique pour les élèves.

L'élaboration d'une charte scolaire, les rencontres plus systématiques entre les enseignants et les parents d'élèves pourraient, à cet effet être utiles.

3.1.6. *Le trilinguisme*

Lors des entrevues avec les différents partenaires scolaires, il est apparu que le trilinguisme (luxembourgeois, allemand, français) tel que pratiqué par l'école luxembourgeoise n'était pas mis en question. Bien au contraire, il est clairement apparu que cette caractéristique de l'école luxembourgeoise demeurait, comme en 1983, une des spécificités majeures de notre école et que son importance tant pour ce qui est de l'identité culturelle que pour ce qui est des nécessités professionnelles était soulignée par tous. Il existe donc un consensus pour dire que le trilinguisme devra rester un principe fondamental de l'école luxembourgeoise.

Toujours est-il qu'une redéfinition des seuils de connaissance à atteindre dans les différents ordres d'enseignement et dans les différentes filières devra avoir pour conséquence une réflexion sur le type de connaissances linguistiques considérées comme nécessaires par type d'enseignement et par filière. Dans ce contexte, la commission estime utile de mener, ensemble avec les partenaires scolaires, une réflexion sur les différents modèles proposés (introduction de la notion de 1ère et 2e langue, système de compensation, enseignement différencié, etc.). Il va de soi qu'une telle réflexion devra se méfier de solutions généralisées mais bien différencier entre les finalités à atteindre selon l'ordre d'enseignement ou la filière choisie.

Le maintien du trilinguisme correspond par ailleurs à une tendance générale, qui s'exprime de plus en plus dans les politiques de l'éducation des pays de l'Union européenne. Ainsi le Livre Blanc sur l'Education et la Formation précise-t-il pour sa part que: „ La Commission estime qu'il faudrait faire une priorité de la maîtrise d'au moins deux langues étrangères au cours de la scolarité.“

3.1.7. *L'interculturalisme*

Tout comme dans l'enseignement primaire, il sera nécessaire de continuer les efforts afin que l'éducation à ce niveau soit une éducation interculturelle. Cela signifie, entre autres, que les programmes scolaires doivent également tenir compte d'éléments des cultures des pays d'origine des enfants étrangers. Une telle approche permet de rapprocher les cultures, de valoriser les autres cultures, de maintenir la compréhension mutuelle, et, enfin, elle constitue le meilleur garant afin de prévenir la xénophobie et le racisme.

3.1.8. *La place du luxembourgeois*

Même si les enseignements préscolaire et primaire demeurent le lieu où l'apprentissage du luxembourgeois est le plus important, l'enseignement secondaire devra également veiller à ce que la langue et la culture luxembourgeoises soient maintenues. Une telle mesure est censée favoriser l'intégration, elle ne devra en aucun cas être un obstacle supplémentaire, le cas échéant éliminatoire, pour les élèves romanophones.

3.1.9. *Les séjours linguistiques à l'étranger*

Le développement de la pratique des séjours linguistiques à l'étranger, choisis selon les besoins individuels des élèves, notamment au sein d'une famille, pourra sans aucun doute être d'une grande utilité afin de familiariser les élèves avec des langues et cultures différentes.

3.2. Enseignement secondaire – Mesures spécifiques

3.2.1. *Compensation, redéfinition de la compensation vers une compensation limitée et interlangues?*

Un grand nombre d'interlocuteurs de la commission ont insisté sur la nécessité de revoir les modalités de promotion actuellement en vigueur notamment dans l'enseignement secondaire. Il semble en effet que le système actuel, celui d'une compensation générale d'une faiblesse dans l'une ou l'autre

branche, puisse être modifié de façon à ce qu'il réponde à des finalités plus spécifiques comme celle notamment de tenir davantage compte d'éventuels problèmes linguistiques spécifiques liés à la nécessité de l'intégration d'élèves non luxembourgeois dans notre système scolaire. Il semble utile à la commission que les partenaires scolaires mènent une réflexion approfondie sur ces modalités de promotion en évaluant l'utilité d'introduire un système permettant spécifiquement de compenser un niveau moins élevé dans une langue par un niveau élevé dans une autre ou dans plusieurs autres langues.

3.2.2. Langue maternelle: offre systématique du portugais comme option de 4e langue vivante

Une telle mesure ne pourra bien évidemment être mise en pratique que si les effectifs le permettent.

3.2.3. Eviter une différenciation des diplômes

Lors des entrevues avec les différents partenaires scolaires, le souci de veiller à ce qu'une école d'intégration n'ait pas pour conséquence une baisse du niveau de l'enseignement a été exprimé à de multiples reprises. L'école luxembourgeoise doit rester une école de qualité et il faudra veiller à ce que les diplômes luxembourgeois soient, pour autant que possible, la garantie d'un niveau prédéfini atteint.

L'idée de différencier les diplômes, notamment en spécifiant les niveaux linguistiques atteints, pourrait avoir pour conséquence, d'un côté, d'abaisser la valeur des diplômes en question et, de l'autre côté, de créer des discriminations difficilement acceptables pour ce qui est de l'entrée tant dans l'enseignement supérieur que sur le marché de l'emploi.

Pendant, la commission est consciente du fait qu'au-delà de la possibilité d'obtenir des diplômes de qualité, l'offre formative s'élargira à l'avenir de plus en plus et proposera des certifications spécifiques et partielles adaptées au monde professionnel et à ses rapides changements. Cette mutation est clairement exprimée dans le Livre Blanc de la Commission européenne sur l'Education et la Formation où on peut lire: „Cette solution, qui ne remet pas en cause les diplômes et permet, au contraire, d'en maintenir la qualité, consiste à reconnaître des compétences partielles, à partir d'un système d'accréditation fiable.“

3.3. Enseignement secondaire technique – Mesures spécifiques

3.3.1. Revoir les besoins linguistiques métier par métier en définissant les seuils adéquats

Les interventions des chambres professionnelles ont montré que les demandes des connaissances linguistiques étaient fort différentes non seulement d'une filière à l'autre mais également d'un métier à l'autre (p. ex. différence entre les filières commerciales et artisanales). Il s'agit par conséquent de définir avec beaucoup de précision ces besoins effectifs afin de veiller à ce qu'il n'y ait pas d'élèves subissant un échec en raison de problèmes linguistiques, alors que l'exercice du métier choisi n'exige pas absolument de telles connaissances.

Selon les exigences particulières, les réflexions à mener ensemble avec les partenaires scolaires peuvent porter sur:

- L'application du principe d'une exigence très forte dans une langue dominante et d'une exigence moindre dans plusieurs autres langues. Cette autre approche du multilinguisme pourrait permettre à un nombre maximum de jeunes étrangers et de jeunes Luxembourgeois de participer à la polyphonie luxembourgeoise et de ne pas être désavantagés lors de l'introduction dans la vie professionnelle par rapport à des élèves issus de régimes scolaires monolingues.
- Les modalités de compensation à spécifier selon les différentes finalités des régimes choisis.
- L'introduction, dans certaines filières où la langue véhiculaire est le français, de la possibilité de remplacer au choix l'allemand par une autre langue. Cette possibilité devrait être étudiée avec les milieux professionnels concernés.
- L'accentuation pour un certain nombre de filières de la finalité de compréhension et de communication orale d'une langue.

- La continuation, dans un certain nombre de filières professionnelles, des efforts faits au cours des dernières années, pour élaborer pour les cours de formation professionnelle des cours rédigés en français et, lors des examens, des questionnaires en deux langues.
- La mise en place, notamment pour le nombre croissant d'enfants arrivant au Luxembourg à l'âge de l'adolescence, de plusieurs voies de formation professionnelle à langue véhiculaire française. En effet, les connaissances en langue allemande, notamment celles acquises dans des classes d'accueil, ne permettent souvent pas à ces jeunes de suivre une formation aux cycles moyen et supérieur de l'EST où la langue véhiculaire est l'allemand. Par ailleurs, le législateur a déjà introduit par la loi du 4 septembre 1990 la possibilité de déterminer des modèles spécifiques de fonctionnement et de plans d'études pour certaines classes notamment afin de répondre à d'éventuels besoins particuliers des enfants migrants. L'introduction de telles voies de formation reste bien évidemment dépendante du nombre suffisant de candidats susceptibles de se présenter.

3.3.2. Accueil des primo-arrivants

L'enseignement secondaire technique offre actuellement différents types de classes destinés à accueillir des primo-arrivants. Devant la diversité des situations et des problèmes ainsi posés, il est illusoire de penser qu'on pourra résoudre tous les problèmes et mettre toute la population scolaire au même niveau dans toutes les langues.

Il est, par conséquent, nécessaire de maintenir la diversité de l'offre scolaire pour primo-arrivants et de se montrer flexible lors de l'apparition de nouveaux problèmes spécifiques.

Il faudra veiller à assurer une répartition régionale adéquate de telles classes, d'intensifier les liens de ces classes avec les autres classes des lycées, de préciser les méthodes et les objectifs à atteindre et d'intensifier l'information sur ces classes auprès des enseignants et des parents.

*

4. CONCLUSION GENERALE

Les travaux préparatoires à ce débat d'orientation ont permis à la commission de faire, ensemble avec tous les partenaires qui ont bien voulu accepter l'invitation à une entrevue – qu'ils en soient tous remerciés – un large tour d'horizon sur la question de l'intégration des enfants étrangers dans le système scolaire luxembourgeois. De toutes les entrevues – sans exception – la conclusion a pu être tirée qu'un remède miracle n'existe pas en la matière.

La politique est, depuis des décennies, consciente des questions posées à l'enseignement par l'immigration. Beaucoup a déjà été dit, écrit et fait. L'analyse du précédent débat d'orientation de 1983, du papier de réflexion sur les „40 mesures“ et du document „Pour une école d'intégration“ datant de 1998 a montré que le milieu scolaire a déjà fait preuve de beaucoup d'esprit d'initiative et de courage, que de nombreuses mesures ont été transposées – souvent avec succès, parfois sans succès – que les questions restent cependant souvent les mêmes. En effet, depuis lors, le phénomène de l'immigration au Luxembourg s'est, d'un côté, accru et, de l'autre côté, diversifié.

S'il n'existe pas de remède-miracle, les différentes entrevues ont cependant montré qu'un grand nombre de suggestions très diverses ont été formulées et peuvent permettre d'améliorer, chacune pour sa part, la situation.

La commission a souhaité esquisser les lignes directrices à la base du modèle scolaire luxembourgeois tout en émettant quelques suggestions d'ordre général. Il va de soi qu'il n'est ni de la mission de la Commission de l'Education nationale, ni de celle de la Chambre des Députés de finaliser en détail les mesures telles qu'elles seront mises en pratique.

Pour la Commission, l'école luxembourgeoise doit rester une école de qualité et permettre aux élèves tant étrangers que luxembourgeois d'obtenir une qualification au moins équivalente à celle des régions voisines. Par ailleurs, la Commission entend souligner que l'unité de l'école luxembourgeoise, de ses diplômes et certifications doit être préservée, qu'elle doit demeurer un vecteur d'intégration, faire des efforts particuliers pour assurer la cohésion sociale des générations futures et que les mesures pédagogiques à décider devront l'être dans cette optique. Enfin, l'école luxembourgeoise doit être une école d'égalité des chances, permettant à chacun de développer au mieux ses qualités individuelles tout en

veillant à ce qu'une orientation adéquate évite le plus possible l'échec scolaire tant des élèves luxembourgeois que des élèves étrangers.

Il faut souligner également que l'école n'est pas la seule à devoir relever ce défi et que toutes les mesures proposées ne sont réalisables que si tous les partenaires scolaires et sociaux y prennent leur part de responsabilité. Les enseignants doivent, dans ce contexte pouvoir bénéficier d'une formation tant initiale que continue, adaptée aux besoins spécifiques posés par la présence d'un haut pourcentage d'élèves étrangers dans différentes classes. De même, la Commission est d'avis qu'il s'avère absolument indispensable de mieux informer sur l'école luxembourgeoise les parents notamment d'enfants étrangers et surtout de chercher à les impliquer directement dans la scolarité de leurs enfants en leur fournissant les aides adéquates et en soutenant ainsi une responsabilisation qui ne peut avoir que des effets positifs sur les résultats des enfants.

La Commission, tout en soulignant l'importance du bilinguisme (allemand, français) tel qu'il avait déjà été relevé lors du débat d'orientation de 1983, tient cependant à y ajouter expressément les réflexions suivantes:

La langue luxembourgeoise – outre le français et l'allemand – est un élément essentiel de l'école et de la société luxembourgeoises. Elle peut jouer un rôle moteur pour l'intégration d'enfants étrangers. Un apprentissage soutenu du luxembourgeois dès les classes de l'éducation précoce lui paraît donc, dans cette logique, une nécessité.

La Commission entend donc souligner que ce trilinguisme doit être un des facteurs spécifiques d'une école luxembourgeoise qui se veut école d'intégration. Elle aimerait cependant ajouter que l'apprentissage du luxembourgeois ne doit pas être la source de nouveaux échecs scolaires. Par ailleurs, il lui importe de souligner que ce principe va de pair avec une redéfinition des seuils de connaissance à atteindre dans les différents ordres d'enseignement et les différentes filières et avec une réflexion sur le type de connaissances linguistiques considérées comme nécessaires, sur le système de compensation ou encore sur la notion de 1^{re} et de 2^e langue.

Dans le même contexte, la Commission est d'avis que des réflexions devront être menées sur l'application, notamment dans l'enseignement secondaire technique, du principe d'une exigence très forte dans une langue dominante et d'une exigence moindre dans plusieurs autres langues, sur les modalités de compensation, sur l'importance primordiale de la communication orale par rapport à la communication écrite, et également sur la création de voies de formation professionnelle à langue véhiculaire française.

Enfin, la Commission a retenu – suite aux interventions des différents interlocuteurs – la nécessité de modifier la méthodologie d'apprentissage de la langue allemande, qui devrait être enseignée selon une méthode tenant compte de la situation linguistique réelle de la plupart des élèves fréquentant l'école luxembourgeoise, c.-à-d. en utilisant des éléments de la méthodologie de l'apprentissage de l'allemand comme langue étrangère.

La Commission est également d'avis que des projets-pilotes d'alphabétisation en français, de création d'un cycle d'apprentissage en 3 années du degré inférieur de l'enseignement primaire ou encore de „team-teaching“ devraient être mis en place. De tels projets-pilotes qui doivent se dérouler dans le cadre des principes généraux d'une école de qualité et d'une école d'intégration, doivent bénéficier d'un suivi et d'une évaluation permettant d'en tirer des conclusions claires dans des délais utiles.

De même, la Commission est d'avis que tant dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire, dans certaines branches, la différenciation interne ou externe lui semble une nécessité et permet aux différents groupes d'individus de progresser à leur rythme et de stimuler une interaction entre élèves forts et élèves moins forts. Une telle différenciation, si elle se veut efficace, nécessite cependant la mise à disposition de moyens suffisants, comme notamment la mise à disposition d'un deuxième enseignant pour un certain nombre d'heures (cf. team-teaching), ou encore l'intégration systématique dans la grille horaire des cours d'appui. Pour ce qui est des cours d'appui il semble évident qu'une véritable pédagogie de l'appui devrait être développée afin de permettre d'en faire un instrument pédagogique intégré et complémentaire destiné non pas seulement à compenser des faiblesses ponctuelles mais également des lacunes plus profondes, notamment dans une langue.

Par ailleurs, la Commission est d'avis que les méthodes d'évaluation doivent être adaptées et, qu'à côté d'une évaluation normative, se référant presque uniquement aux connaissances acquises par l'élève à un moment donné de l'année scolaire, il faut accorder plus de place au côté formatif de l'évaluation,

c.-à-d. tenir compte également des connaissances de départ d'un élève et évaluer les progrès accomplis par rapport aux connaissances de départ.

Enfin, pour ce qui est de l'accueil des primo-arrivants, il demeure nécessaire de maintenir la politique de diversité de l'offre scolaire et de se montrer flexible lors de l'apparition de nouveaux phénomènes migratoires spécifiques.

La Commission est cependant consciente que la transposition des mesures précisées n'ira pas sans que des efforts tant financiers qu'humains supplémentaires soient investis. La mise à disposition de ces moyens supplémentaires lui semble cependant une condition sine qua non pour que l'école luxembourgeoise puisse continuer à être une école de qualité et vecteur d'intégration et de cohésion sociale.

Luxembourg, le 22 novembre 2000

Le Président-Rapporteur,
Agy DURDU

Le Rapporteur,
Claude WISELER

*

TABLE DES MATIERES

1. Introduction

L'intégration dans l'enseignement primaire

2. L'enseignement primaire en chiffres
 - 2.1. Situation générale
 - 2.2. Situation des enfants étrangers
 - 2.3. Croissance continue du nombre d'élèves non luxembourgeois
 - 2.4. Répartition des élèves étrangers par communes
3. Rappel des „40 mesures“ retenues en 1991 (volet enseignement préscolaire et primaire)
4. Résumé des propos formulés par les différents interlocuteurs de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports
 - 4.1. Collège des Inspecteurs de l'enseignement primaire
 - 4.2. APESS
 - 4.3. SEW/OGB-L
 - 4.4. Féduse/CGFP
 - 4.5. SNE/CGFP (Syndicat national des enseignants)
 - 4.6. FAPEEP, FAPEEPP et CONFAPEL
 - 4.7. ASTI (Association de soutien aux travailleurs immigrés)
 - 4.8. CLAE (Comité de Liaison et d'Actions des étrangers)
 - 4.9. L'Ambassade d'Italie
 - 4.10. L'Ambassade du Portugal
 - 4.11. La section spéciale „Education“ du Conseil national pour étrangers
 - 4.12. Confédération de la Communauté portugaise au Luxembourg (CCPL)
5. L'école d'intégration
 - 5.1. L'apprentissage des langues
 - 5.1.1. Le luxembourgeois
 - 5.1.2. L'apprentissage des langues allemande et française
 - 5.1.3. La langue maternelle
 - 5.2. L'apport des partenaires scolaires
 - Analyse statistique régulière et minutieuse
 - Différenciation interne et externe
 - Les cours d'appui
 - Introduction d'un cycle d'apprentissage au degré inférieur de l'enseignement primaire
 - Diversification des méthodes d'apprentissage en vigueur – Revue des contenus des programmes
 - Différenciation des niveaux – Evaluation formative

L'intégration dans l'enseignement postprimaire

1. Statistiques

- 1.1. Structure de la population lycéenne selon la nationalité et par ordre d'enseignement
 - 1.1.1. Enseignement secondaire: répartition par nationalité et évolution
 - 1.1.2. Enseignement secondaire technique: répartition par nationalité et évolution
- 1.2. Connaissance des langues

- 1.2.1. Enseignement secondaire
- 1.2.2. Enseignement secondaire technique
- 1.3. La diversité de la population scolaire
- 1.4. Un avenir après l'école: un bref aperçu du marché de travail
- 1.5. Conclusions à tirer des statistiques:
- 2. Résumé des idées et des arguments avancés
 - 2.1. Rétrospective sur le débat d'orientation de 1983, conclusions tirées à l'époque et les réalisations intervenues depuis
 - 2.2. L'école luxembourgeoise face au défi de l'intégration des enfants d'origine étrangère (MEN, 1991)
 - 2.3. Les actions de l'Union européenne en faveur de l'apprentissage des langues
 - 2.4. Résumés des entrevues:
 - 2.4.1. Collèges des Directeurs de l'enseignement secondaire
 - 2.4.2. SEW/OGBL
 - 2.4.3. APSS
 - 2.4.4. FEDUSE
 - 2.4.5. SNE
 - 2.4.6. FAPEEP
 - 2.4.7. Conférence nationale des élèves
 - 2.4.8. Chambres professionnelles, ABBL, FEDIL, Confédération du commerce
 - 2.4.9. ASTI
 - 2.4.10. CLAE
 - 2.4.11. Conseil national pour étrangers
 - 2.4.12. Confédération de la Communauté Portugaise au Luxembourg
 - 2.4.13. L'Ambassadeur d'Italie
- 3. Conclusions et orientations
 - 3.1. Considérations générales
 - 3.1.1. Définition de niveaux /seuils à atteindre
 - 3.1.2. Evaluation
 - 3.1.3. Cours d'appui
 - 3.1.4. Formation des enseignants
 - 3.1.5. Implication des parents d'élèves
 - 3.1.6. Le trilinguisme
 - 3.1.7. Le multiculturalisme
 - 3.1.8. La place du luxembourgeois
 - 3.1.9. Les séjours linguistiques à l'étranger
 - 3.2. Enseignement secondaire – Mesures spécifiques
 - 3.2.1. Compensation, redéfinition de la compensation vers une compensation limitée et interlangues?
 - 3.2.2. Langue maternelle: offre systématique du portugais comme option de 4e langue vivante
 - 3.2.3. Eviter une différenciation des diplômes
 - 3.3. Enseignement secondaire technique – Mesures spécifiques
 - 3.3.1. Revoir les besoins linguistiques métier par métier en définissant les seuils adéquats
 - 3.3.2. Accueil des primo-arrivants
- 4. Conclusion générale

