

REAJUSTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Plan d'action 2007-2009: contribuer au changement durable du système éducatif par la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative

Notice d'auteur

Le présent Plan d'action a été élaboré sous la direction personnelle de Mady Delvaux-Stehres, Ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

Les éléments en ont été réunis par un groupe de travail du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle dirigé par Siggy Koenig et constitué de Anne-Marie Antony, Myriam Bamberg, Marc Barthelemy, Guy Bentner, Jos Bertemes, Edmée Besch, Roby Brachmond, Diane Gansen, Jeannot Hansen, Francis Jeitz, Romain Kieffer, Gaby Kunsch, Michel Lanners, Marie-Paule Origer, Pascale Petry, Pierre Reding, Edmond Ries, Christiane Tonnar, Marc Weydert.

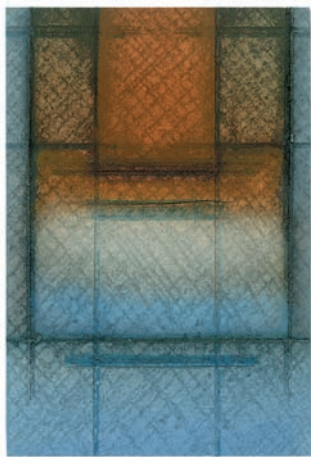
Les auteurs du texte sont Charles Berg et Christiane Weis de l'Université du Luxembourg (UR INSIDE).

L'illustration en exergue est de Jean Leyder.

Le design graphique a été réalisé par Dominique Henry et Jean-Philippe Janus de l'agence de communication FARGO.

Le texte a bénéficié des remarques, des commentaires et des suggestions critiques de plusieurs lecteurs et lectrices indépendants, à savoir Norbert Campagna (Lycée de Garçons d'Esch-sur-Alzette et Université du Luxembourg), Maggy Kemp (Lycée classique de Diekirch), Marguerite Kill (Lycée technique des Arts et Métiers), Jean-Louis Meyer (Université de Nancy), Marianne Milmeister (Université du Luxembourg), Jérôme Schneider (École primaire d'Eich), André Schumann (École primaire de Diekirch), Antoinette Terzer (École primaire de Dudelange), Guy Thill (Athénée de Luxembourg), Christian Wolzfeld (Éducation différenciée).

Pour rendre la lecture plus fluide, il a été opté pour l'utilisation exclusive du masculin dans le texte. Le masculin du nom désigne donc indistinctement les personnes de sexe féminin et de sexe masculin.



Legend 2005

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| 1. Du Programme gouvernemental au Plan d'action | 10 |
| 1.1. Réajuster l'enseignement des langues | 11 |
| 1.2. La motion de la Chambre | 12 |
| 1.3. La mise en œuvre du Programme gouvernemental | 12 |
| 1.3.1. Les différentes échéances | 12 |
| 1.3.2. L'appui du Conseil de l'Europe | 14 |
| 1.3.3. L'apport du CESIJE et de l'Université du Luxembourg/UL | 15 |
| 1.3.4. Les constats et les pistes développés dans le cadre du Profil de la politique linguistique éducative | 16 |
| 1.4. De l'analyse à la concertation | 18 |
| 1.4.1. Les contacts | 18 |
| 1.4.2. Les aspects du débat public sur le Rapport national et le Profil | 19 |
| a) Réflexions sur la méthodologie | 19 |
| b) Le plurilinguisme comme «véritable» langue maternelle des Luxembourgeois | 19 |
| c) L'image idyllique | 19 |
| d) Une attitude conservatrice | 20 |
| e) L'expertise du groupe d'experts du Conseil de l'Europe | 20 |
| 1.4.3. Conclusions | 21 |

| | |
|--|---------------|
| 2. Le dispositif | 22 |
| 2.1. Le périmètre de l'action | 23 |
| 2.2. Les acteurs | 24 |
| 2.3. La structuration de l'action en plusieurs volets | 25 |
| 3. Les actions | 26 |
| 3.1. Le volet communicatif | 27 |
| 3.1.1. La communication entre le Ministère et les enseignants | 27 |
| 3.1.2. La nécessité du changement de la relation avec les enseignants | 28 |
| 3.1.3. Une nouvelle base de communication à plusieurs voies | 29 |
| 3.1.4. La communication avec les parents d'élèves | 29 |
| 3.1.5. Les actions communicatives autour du Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement des langues | 29 |
| 3.2. Le volet curriculaire | 33 |
| 3.2.1. L'évolution du travail curriculaire | 33 |
| 3.2.2. Les outils | 35 |
| a) Les compétences | 35 |
| b) Les socles de compétences | 37 |
| c) Le Cadre européen commun de référence | 37 |
| d) De la prescription de la langue véhiculaire à l'apprentissage linguistique par immersion | 39 |
| (1) Le rôle de l'apprentissage des langues dans les disciplines non-linguistiques | 39 |
| (2) Les mathématiques en guise d'exemple | 40 |
| (3) Les leviers d'action | 41 |

| | |
|--|-----------|
| e) Une chance à la communication bilingue | 42 |
| (1) Le matériel bilingue | 42 |
| (2) Les autres stratégies | 43 |
| (3) L'exemple de l'éducation précoce et préscolaire | 43 |
| 3.2.3. Le développement de socles en matière d'apprentissage linguistique | 45 |
| 3.2.4. La démarche à suivre pour la mise en œuvre du réajustement curriculaire | 48 |
| 3.2.5. Les implications pour l'enseignement et l'évaluation | 50 |
| 3.3. Le volet des pratiques | 51 |
| 3.3.1. Le lien difficile entre action politique et changement des pratiques | 51 |
| 3.3.2. Les projets en faveur d'une langue particulière | 51 |
| a) Le luxembourgeois | 51 |
| b) Le portugais | 52 |
| c) L'anglais | 54 |
| (1) «Success Story» | 54 |
| (2) L'anglais, parent pauvre | 54 |
| (3) Les actions en faveur de l'anglais | 55 |
| d) Le latin | 55 |
| (1) La situation des langues anciennes | 55 |
| (2) Les actions en faveur du latin | 56 |
| 3.3.3. Les projets en rapport avec différentes étapes de la trajectoire de scolarisation | 56 |
| a) Les langues au précoce et au préscolaire | 56 |
| b) L'accès à la langue écrite | 58 |
| (1) L'urgence évidente | 58 |
| (2) Les dimensions stratégiques | 59 |
| (3) Les mesures en faveur de la littératie | 60 |
| c) Le rôle des compétences langagières dans la transition vers la vie active | 61 |
| 3.3.4. Les projets en rapport avec différents groupes d'élèves | 62 |

| | |
|---|------------|
| a) Les élèves de langue étrangère et les primo-arrivants | 62 |
| b) Les élèves issus d'un milieu socio-économique moins favorisé | 62 |
| c) L'intervention en faveur des lecteurs en difficultés | 63 |
| 3.3.5. Les mesures se rapportant à l'organisation générale et à l'évaluation de l'enseignement des langues | 64 |
| 3.3.6. Les projets en faveur de l'interdisciplinarité | 69 |
| 3.4. Le volet réflexif | 72 |
| 3.4.1. L'expansion du dispositif pendant les dernières décennies. | 72 |
| 3.4.2. L'accroissement nécessaire de la capacité réflexive | 73 |
| 3.4.3. En route vers une gouvernance cohérente | 74 |
| 3.4.4. Les mesures générales en faveur de la réflexivité du système | 78 |
| 3.4.5. Les projets spécifiques | 81 |
| 4. La visée du plan d'action | 86 |
| 5. Références | 90 |
| 6. Index | 109 |

1. Du Programme gouvernemental au Plan d'action

L'école a une triple mission éducative: elle doit instruire, socialiser et qualifier. Conformément aux valeurs morales et politiques qui sous-tendent la politique de l'éducation nationale au Luxembourg, le présent Plan d'action veut en alliance avec tous les concernés rendre l'action de l'école dans l'accomplissement de ses tâches à la fois plus juste et plus performante. Ce double objectif est à atteindre dans un contexte national changeant. La société luxembourgeoise s'est en effet transformée. Les attentes des utilisateurs vis-à-vis de l'offre scolaire ont changé. L'Université du Luxembourg a vu le jour. En outre, l'environnement international, comme en témoigne la stratégie de Lisbonne, a été révolutionné, en quelques années, par la mondialisation et l'éclosion de la société de l'information. Plus particulièrement, l'émergence rapide d'un espace éducatif commun en Europe au début du 21^e siècle a redistribué les cartes pour l'enseignement des langues (Goullier, 2007).

Dans un chapitre préliminaire sera reconstruit brièvement comment l'accommodation aux changements survenus a été préparée à partir de 2004 en vue de la réalisation du Programme gouvernemental. Ensuite, dans les deux chapitres suivants, représentant le plan d'action proprement dit, sera expliqué le dispositif sur lequel le Plan d'action se fonde et seront décrites en particulier les actions concrètes à mettre en œuvre. Le dernier chapitre se consacrera à expliciter la visée du Plan d'action.

1.1. Réajuster l'enseignement des langues

Le Programme gouvernemental prévoit de réajuster l'enseignement des langues. Cette initiative a été envisagée pour différentes raisons. En effet, la situation linguistique est devenue de plus en plus complexe et sensible, notamment en raison d'une immigration toujours plus variée. En outre, le plurilinguisme de la population résidant au Luxembourg est reconnu comme un atout qu'il faut maintenir comme fondement de la compétitivité du pays et comme facteur d'enrichissement culturel de l'individu. Enfin, le volume horaire de l'enseignement des langues est tellement important qu'une refonte de l'enseignement des langues dépassera rapidement le cadre d'une intervention ponctuelle pour devenir une entrée globale vers un changement durable de tout le système éducatif. Le réajustement de l'enseignement des langues est lié à un ensemble de mesures et de projets entamés depuis un certain temps. Il représente en quelque sorte la pierre angulaire dans le processus d'une modernisation incontournable de l'école luxembourgeoise.

L'action gouvernementale en matière de réajustement de l'enseignement des langues doit évidemment s'inscrire dans le contexte des principes généraux de la politique scolaire et éducative du Gouvernement:

- promouvoir d'un côté le développement d'une société démocratique se fondant sur la solidarité, l'équité et la participation et promouvoir de l'autre côté la compétitivité économique,
- assurer un pilotage cohérent et transparent du système éducatif,
- promouvoir l'autonomie et la responsabilité des communautés scolaires et repenser le nouveau rôle à jouer alors par l'administration centrale,
- fonder la gestion du changement sur des résultats produits par l'évaluation en analysant notamment les acquis des élèves, les effets de différentes pratiques pédagogiques et l'efficacité du système éducatif en général.

Le réajustement de l'enseignement des langues poursuit un double objectif. Il s'agit d'abord de doter la génération future d'un plurilinguisme de haut niveau et d'agir simultanément contre les effets d'exclusion que produit le système éducatif luxembourgeois, notamment par l'enseignement des langues. Il s'agit donc d'améliorer la qualité des connaissances langagières et des capacités communicatives des jeunes, tout en évitant que les exigences scolaires en langues ne se transforment en barrière insurmontable pour l'accès à une qualification et à l'emploi. Evidemment un tel changement implique aussi une modification du cadre conceptuel. Il faut sans doute se départir de la notion utopique de l'équilinguisme invoquant une maîtrise parfaite de trois ou quatre langues. En revanche, il faut adopter l'image d'un locuteur plurilingue dont les facultés langagières reflètent les contacts linguistiques qu'il a au cours de sa trajectoire biographique et par là même accepter une diversification des identités langagières.

1.2.

La motion de la Chambre

Existe-t-il un consensus politique sur une réforme de l'enseignement des langues? L'expérience montre qu'on trouve en général un terrain d'entente par rapport aux constats, mais que des divergences apparaissent dès qu'il s'agit de définir les mesures appropriées. Toutefois, rappelons ici que la Chambre des Députés a recommandé la piste à suivre dans sa motion adoptée le 15 mars 2005 lors du débat de consultation sur les suites à donner aux résultats de l'enquête PISA 2003. Le Gouvernement a été invité à prendre un certain nombre de mesures pour améliorer l'efficacité de l'école luxembourgeoise et augmenter le succès scolaire de tous les élèves. Il devra notamment définir dans une démarche coordonnée des socles de compétences pour les différents cycles de l'enseignement primaire et de l'enseignement postprimaire, mettre en place un système de suivi afin de documenter les compétences individuelles des élèves et mettre en œuvre une évaluation et une orientation fondées sur les points forts de l'élève et sur une progression des acquis en organisant notamment des épreuves communes au niveau national.

1.3.

La mise en œuvre du Programme gouvernemental

1.3.1.

Les différentes échéances

Dès l'automne 2004, la Ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle s'est attelée à la tâche. Différentes échéances ont été fixées. D'abord, au cours des années 2005 et 2006, deux étapes, préalables à la mise en œuvre du Programme gouvernemental, ont été amorcées et franchies: établir une analyse de la situation, notamment en ayant recours à une expertise externe et non-partisane, et mener ensuite une concertation très large dans les milieux concernés en se référant, dans le dialogue avec les enseignants, aux réalités du terrain. Ces objectifs intermédiaires atteints, le présent Plan d'action a pu être élaboré. La mise en œuvre des premières mesures concrètes débutera avec l'année scolaire 2007-2008.

1.3.2.

L'appui du Conseil de l'Europe

Afin de faire le point sur la situation de l'éducation linguistique au Luxembourg, le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle s'est assuré la collaboration du Conseil de l'Europe et du Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe (CESIJE). Comme la Convention culturelle européenne de 1954 mettait déjà l'accent sur la politique linguistique, le Conseil de l'Europe dispose d'une expertise incontestable en matière de langues. Il propose aujourd'hui aux pays membres un certain nombre d'instruments, dont notamment une aide pour l'évaluation et le développement de méthodologies d'apprentissage des langues. En effet, la Division des Politiques linguistiques de la Direction générale IV (Éducation, Culture et Patrimoine, Jeunesse et Sport) du Conseil de l'Europe a mis au point un programme décrivant et développant le Profil de la politique linguistique éducative nationales (Beacco & Byram, 2003, 2007). Le but est de prendre conscience des forces du système éducatif et de mettre le doigt sur ses faiblesses afin de pouvoir y remédier. En général, le programme suit une double logique. D'un côté, il vise la recherche de qualité de l'enseignement et la création de standards et de normes communes pour mesurer celle-ci. Il correspond donc au souci d'amélioration des écoles et des pratiques d'enseignement. D'un autre côté, le programme s'interroge sur les finalités de l'enseignement des langues. Un des critères essentiels est la cohérence des politiques linguistiques éducatives avec le développement de l'intégration sociale et de la citoyenneté en Europe. Ainsi les politiques respecteront-elles la diversité linguistique des sociétés et promouvront-elles le plurilinguisme des citoyens en Europe. En plus, la mise au point d'une politique linguistique éducative doit s'inscrire dans un contexte spécifique. Elle doit se fonder sur l'identification des paramètres pertinents ayant trait aux réalités communicatives dans un espace géographique et démographique donné, des démarches favorisant le développement du plurilinguisme et des formes d'organisation de l'enseignement adaptées à un milieu connaissant un degré élevé de diversité linguistique. *Le Profil de la politique linguistique éducative du Grand-Duché de Luxembourg* n'obéit point à une démarche imposée de l'extérieur, mais s'inscrit dans un processus engagé par les autorités nationales.

Conformément aux règles imposées par le Conseil de l'Europe la procédure s'est déclinée en cinq temps. Tout d'abord, un *Rapport national* décrivant la complexité de la situation linguistique du Luxembourg a été présenté au mois de mai 2005. Après avoir étudié le rapport en détail,

un groupe international d'experts du Conseil de l'Europe a visité le pays pendant une semaine en juin 2005. Ils ont eu la possibilité de se faire une idée concrète de la situation. En effet, lors de leur séjour, ils ont visité différentes écoles, assisté à des cours, discuté avec environ 150 personnes, des élèves, des enseignants, des hommes et des femmes politiques, des administrateurs, des syndicalistes, des chefs d'entreprises, des parents d'élèves. Suite à la visite, le rapporteur du groupe a rédigé, en étroite concertation avec ses collègues, le rapport d'experts, un document qui résume les observations du groupe d'experts et qui traduit leur point de vue sur la situation linguistique du Luxembourg. Les constats et propositions faits par les experts ont été discutés lors d'une table ronde en décembre 2005 qui réunissait le groupe d'experts, les autorités concernées, toutes les personnes rencontrées lors de la visite ainsi qu'un certain nombre d'enseignants de langues et de chercheurs. Suite à cette table ronde, le groupe d'experts a rédigé le *Profil de la politique linguistique éducative du Grand-Duché de Luxembourg*, c'est-à-dire le document final, qui a été publié conjointement par le Luxembourg et le Conseil de l'Europe au printemps 2006 (Goullier *et al.*, 2006).

1.3.3. *L'apport du CESIJE et de l'Université du Luxembourg/UL*

Le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle a chargé contractuellement et en accord avec le Département Jeunesse du Ministère de la Famille et de l'Intégration, le Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe (CESIJE) de la rédaction du *Rapport national*. Cette coopération s'inscrit dans la problématique du maintien de la cohésion sociale entre futurs citoyens qui interpelle la politique de l'éducation nationale aussi bien que la politique de la jeunesse. Le CESIJE est un organisme de recherche, fondé en 1995, spécialisé en matière de recherche jeunesse, conventionné avec le Ministère de la Famille et de l'Intégration et lié à l'Unité de Recherche INSIDE (*Integrated Research on Social and Individual Development*) de la Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation de l'Université du Luxembourg. Le CESIJE a constitué une équipe regroupant des compétences complémentaires, composée de deux auteurs, une sociologue et un pédagogue. Cette équipe a travaillé en étroite collaboration avec un groupe d'experts luxembourgeois qui, de par leurs expériences, connaissent les différentes facettes de l'action éducative et du

monde de l'école. Ce groupe réunit des personnes provenant d'horizons différents et permet ainsi de partager des points de vue diversifiés. Le *Rapport national* décrit la situation générale du pays, et surtout le régime des langues, et il explique le fonctionnement du système éducatif luxembourgeois en mettant l'accent sur l'enseignement des langues. En outre, le CESIJE a soumis et soumettra à plusieurs reprises la réflexion accompagnant le Programme gouvernemental de réajustement de l'enseignement des langues à l'avis critique de la communauté scientifique internationale (Berg & Weis, 2005, 2007 ; Berg, 2007 ; Weis, 2007). Il a élaboré une analyse de la littérature scientifique (Fullan, 2001 ; Perrenoud, 1999, 2003a, 2003b ; Sarason, 1990, 1996, 1998 ; Schlechty, 2005) sur les conditions de réussite de réformes scolaires. Le CESIJE et l'Université ont enfin été chargés en 2006 du soutien communicatif et de l'accompagnement scientifique de la tournée des écoles (voir sub 1.4.) ainsi que de la co-élaboration du présent Plan d'action.

1.3.4. *Les constats et les pistes développés dans le cadre du Profil de la politique linguistique éducative*

Le *Profil de la politique linguistique éducative* identifie les caractéristiques et enjeux majeurs de l'enseignement des langues au Luxembourg. Il trace les perspectives d'évolution pour répondre aux défis éducatifs, sociétaux et économiques qui se posent. Le *Profil* présente des constats, des analyses ainsi que des pistes que pourra suivre le Ministère pour orienter sa politique.

Les principaux constats du rapport se résument comme suit: le Luxembourg peut se prévaloir d'une qualification professionnelle de haut niveau des enseignants. Or, cette ressource essentielle et nécessaire n'apporte plus le rendement attendu. Une approche didactique et pédagogique intégrée des langues fait défaut. L'enseignement des langues se présente comme un ensemble d'univers cloisonnés qui est caractérisé par un manque de synergies entre les différentes matières. Les objectifs de maîtrise de langue aux différents moments du cursus ne sont pas définis de façon assez précise. L'évaluation est en général sommative et négative, elle peut le cas échéant démotiver des élèves. Les ressources linguistiques individuelles des élèves, notamment leurs langues d'origine, ne sont ni prises en compte ni valorisées. Les outils pédagogiques ne sont pas toujours adaptés à la diversité des situations et à l'hétérogénéité des élèves en classe.

De ce constat se dégage un ensemble de pistes que la rénovation de l'enseignement des langues peut emprunter. Il semble opportun d'entamer une définition cohérente des compétences langagières attendues en explicitant notamment les niveaux d'exigence selon les filières. Les établissements scolaires doivent être encouragés à développer des synergies entre différentes branches. Ils doivent notamment chercher à exploiter le potentiel d'apprentissage linguistique des branches non-linguistiques. Il faut en outre orienter, par une sensibilisation et un support adéquat aux Commissions nationales des programmes, le choix de matériel didactique et le développement des méthodes d'enseignement afin de garantir une adéquation accrue aux situations de communication multilingue. Enfin, il faut mettre en œuvre une évaluation et une certification nuancée et reconnue des acquis scolaires.

1.4.

De l'analyse à la concertation

1.4.1.

Les contacts

Le *Profil de la politique linguistique éducative* trace donc une image, donne une orientation, mais est très loin de fournir une solution définitive au casse-tête politico-pédagogique que représente le projet du réajustement de l'enseignement des langues au Luxembourg. Une large concertation a été entamée sur la base du *Profil*. Le *Profil* a d'abord été présenté et discuté à la Commission parlementaire de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

La Ministre a ensuite visité 28 lycées et lycées techniques et rencontré les enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire lors de 10 réunions régionales dans le cadre d'une tournée d'information et de concertation. Au total plus de 1800 enseignants ont participé à ces réunions. Lors de la tournée, les enseignants qui en général ne mettaient pas en doute la nécessité d'un réajustement de l'enseignement des langues, ont manifesté une large volonté de changement. Cependant, des craintes ont été exprimées à l'égard de mesures qui pourraient s'avérer technocratiques et qui limiteraient fortement les enseignants dans leur responsabilité pédagogique. D'autres enseignants s'inquiètent de l'impact que pourraient avoir des réformes de l'enseignement des langues sur le niveau général des élèves, sur la compétitivité économique du Luxembourg et sur la polyvalence culturelle des Luxembourgeois.

Dans une conférence-débat au mois de juillet 2006, la Ministre a présenté aux enseignants-chercheurs de l'Université l'analyse avancée par le *Profil* et a sollicité leur coopération en mettant l'accent sur la nécessité d'une gouvernance cohérente de la recherche et de l'innovation pédagogiques. Début octobre, la démarche gouvernementale a été présentée dans le cadre d'une soirée d'information publique organisée par la Fédération des associations de parents d'élèves du Luxembourg et consacrée aux forces, défis et perspectives de l'enseignement des langues dans les écoles. Enfin, l'analyse contenue dans le *Profil* a été présentée et discutée sous l'angle de la formation professionnelle au Comité consultatif à la formation professionnelle à caractère tripartite.

1.4.2.

Aspects du débat public sur le Rapport national et le Profil

Aussi bien le *Rapport national* que le *Profil* ont été la cible d'un certain intérêt public et par conséquent aussi d'un certain nombre de critiques. Un examen de ces dernières permet d'assurer des bases solides au présent Plan d'action. Les prises de position portaient sur la méthodologie, sur la description du plurilinguisme luxembourgeois, sur les attitudes trop idylliques, trop conservatrices des auteurs du *Rapport national*, et enfin sur la compétence des experts du Conseil de l'Europe.

a) Réflexions sur la méthodologie

Une des critiques porte sur la méthode utilisée pour la rédaction du *Rapport national*. Ce dernier est décrit comme «un patchwork de différents textes» (Fehlen, 2006a, p.15). Le commentaire est justifié dans le sens où les auteurs se sont effectivement basés, comme prévu dans la procédure du Conseil de l'Europe, sur une analyse secondaire de travaux et de données existants. Cependant, il ne faut pas perdre de vue l'objectif du *Rapport national*: en effet, ce rapport avait pour mission de donner une vue d'ensemble au groupe d'experts du Conseil de l'Europe pour leur faciliter le travail sur le terrain ainsi que d'ouvrir le débat sur la politique linguistique éducative. Le rapport a accompli cette mission.

b) Le plurilinguisme comme «véritable» langue maternelle des Luxembourgeois

La formule se référant au plurilinguisme comme «véritable» langue maternelle des Luxembourgeois a prêté à controverse et a fait couler beaucoup d'encre. Or, il faut lire cette expression au second degré ; en effet, il s'agissait d'esquiver la question de la langue maternelle et de rendre compte de la complexité et des paradoxes de la situation des langues. D'autant plus que le plurilinguisme ne peut évidemment pas être considéré comme une langue en soi.

c) L'image idyllique

Une critique adressée au *Rapport national* et au *Profil* concerne leur caractère trop idyllique: ainsi les deux documents ne tiendraient-ils pas compte du rôle que joue l'école dans la reproduction de la structure

sociale ainsi que de l'importance de la compétence linguistique légitime. Or, l'intention des auteurs était d'obtenir par une analyse de la documentation existante une meilleure compréhension de la reproduction sociale afin de pouvoir sonder la marge de manœuvre d'une politique linguistique éducative. Pour ce faire, ils se réfèrent à l'œuvre de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron (Bourdieu & Passeron, 1970) qui ont montré comment le système éducatif peut transformer ceux qui héritent en ceux qui méritent (Berg & Weis, 2005, p. 46).

d) *Une attitude conservatrice*

Par ailleurs, on reproche au *Rapport national* une certaine idéologie conservatrice au point de vouloir «préserver coûte que coûte le statu quo linguistique dans notre système éducatif.» (Weber, 2006, p.15). Or, l'auteur de cette critique fait dire des choses dont il n'a jamais été question dans le *Rapport national*. Tout au long de sa prise de position, il force le trait de manière caricaturale. Il essaye notamment de montrer les contradictions contenues dans le *Rapport national* en citant des éléments de phrases, sorties de leur contexte et en les assemblant à sa guise.

e) *L'expertise du groupe d'experts
du Conseil de l'Europe*

La manière de procéder des experts du Conseil de l'Europe a aussi été critiquée (Haag, 2006). Ils sont décrits ironiquement comme «d'éminents spécialistes, très sûrs de leurs propres compétences en la matière» qui «enquêtent d'abord pendant une semaine sur un système linguistique qu'ils ne connaissaient guère» et qui produisent ensuite un rapport qui se veut «une panacée (in)attendue pour tous nos problèmes linguistiques» (Haag, 2006, p.1). Les experts choisis par le Conseil de l'Europe, qui n'adoptaient ni le rôle de mercenaires, ni celui de missionnaires, avaient une approche très ouverte et leur démarche a laissé beaucoup de place aux discussions et aux concertations. Ils ont en plus porté un regard externe sur le système éducatif luxembourgeois et ont mis à la disposition une expérience de différentes réalités européennes. Le résultat en est un document nuancé, qui donne des pistes de réflexion sur la manière de changer le système éducatif luxembourgeois et qui enrichit de façon considérable le débat sur l'enseignement des langues au Luxembourg.

1.4.3. Conclusions

Analyse faite, les commentaires négatifs à l'égard de la démarche gouvernementale sont restés marginaux. Par contre, de nombreux interlocuteurs évoquent de leur point de vue respectif la gravité de la situation et déplorent la relative détérioration et l'inertie perdurante du système. Le moment est donc venu d'initier une politique qui permettra de s'attaquer aux problèmes fondamentaux.

Pour ce faire il faut d'abord éviter la désignation de boucs émissaires. Les problèmes du système scolaire sont trop sérieux pour en faire l'enjeu de joutes politiciennes et trop complexes pour se résumer à une seule cause. Comme il n'y a pas de solutions faciles et rapides, il faut poursuivre avec sérénité le débat national qui considère l'école dans sa globalité et dans son contexte social. De cette façon, on trouvera le souffle qui permettra de considérer des alternatives pour faire naître une nouvelle image de l'école. Elle doit devenir plus attractive, autant pour les enseignants que pour les élèves. Il faut lutter contre le clivage qui existe entre le monde de l'école et le monde «réel» des enfants, ce qui aidera à motiver les élèves et leur permettra éventuellement de mieux comprendre l'école et ses finalités. Il ne faut pas ignorer non plus que l'école n'est qu'un endroit d'apprentissage parmi d'autres.

Le présent document représente donc une réponse politique aux préoccupations des concernés qui ont manifesté leur disposition au changement. Le Plan d'action marque la mise en route vers un changement durable par des propositions concrètes et cohérentes. Il s'agit de définir le périmètre de l'action dans le contexte luxembourgeois, d'établir des priorités et de déterminer les mesures en vue de se mettre d'accord sur les responsabilités, les méthodes et les échéances.

2.1.

Le périmètre de l'action

Il est vrai que l'initiative entamée par le Gouvernement luxembourgeois correspond par beaucoup d'aspects aux politiques européennes, mais l'articulation du problème de l'enseignement des langues est très spécifique au Luxembourg. Contrairement aux pays monolingues, la promotion de l'apprentissage des langues étrangères vivantes n'est plus à faire au Luxembourg. De nombreux élèves acquièrent en effet de remarquables compétences dans plusieurs langues. Ceci a surpris les experts étrangers et témoigne sous un certain angle de l'efficacité du système d'enseignement des langues pour une partie importante des jeunes.

L'ensemble des politiques linguistiques éducatives représente une politique globale et transversale, qui dépasse le cadre strictement scolaire et se réfère à un ensemble de processus. Il faut par exemple penser aussi à motiver davantage les résidents étrangers et immigrés à apprendre la langue luxembourgeoise. Les parents d'élèves donnent parfois le mauvais exemple. Vivant au Luxembourg pendant de nombreuses années, ils n'ont pas appris une des trois langues du pays.

En général, le développement et l'acquisition de compétences linguistiques et communicatives sont soutenus notamment par:

- la socialisation langagière, se rapportant à différents paliers et enjeux dans le cycle de vie, la structuration de la réalité par l'acquisition d'une première langue, l'accès à la langue écrite, l'accès aux savoirs par la maîtrise de la langue, la participation à la communication publique, l'accès à l'emploi,
- l'apprentissage des langues étrangères vivantes qui peut être spontané ou organisé, scolaire ou extrascolaire, lié ou non à une activité professionnelle,
- l'acquisition de savoirs sur les cultures anciennes, notamment l'apprentissage du latin et du grec,
- l'acquisition de savoirs sur les littératures et cultures européennes et leur histoire,
- la réflexivité linguistique se rapportant à l'éveil aux langues, aux situations de communication, aux savoirs grammaticaux concernant le mot, la phrase et le texte ainsi qu'à la linguistique.

2.2. Les acteurs

Ces processus impliquent évidemment un grand nombre d'acteurs éducatifs, tels que les familles, les éducateurs et les enseignants de l'éducation précoce, les instituteurs de l'éducation préscolaire, les instituteurs de l'éducation primaire, le personnel de l'éducation différenciée, les enseignants de l'enseignement postprimaire, les formateurs des enseignants, les intervenants sociaux, les orthophonistes, les logopèdes, les éducateurs dans les crèches, les foyers de jour, les maisons de relais, les associations d'aide (type *Benjamin Club* ou *Kannernascht* de l'ASTI), les entreprises et les médias, notamment la télévision et la radio. Il est clair que l'ensemble de tous ces intervenants représente un groupe très hétérogène qui en plus ne dépend pas d'une seule instance décisionnelle. Les différents acteurs ne sont souvent pas visibles les uns pour les autres, et par conséquent ils ne sont pas de ce fait conscients d'être porteurs d'un projet commun.

Précisément dans ce contexte, la responsabilité politique s'avère importante. Il incombe en effet à l'action politique d'exercer une fonction fédératrice par la mise en place d'un dispositif général donnant une référence commune et permettant un pilotage cohérent dans le respect de l'autonomie et de la responsabilité des communautés scolaires et des personnes concernées.

2.3. La structuration de l'action en plusieurs volets

La conviction qu'un réajustement de l'enseignement des langues, si nécessaire qu'il soit, ne peut se faire par une réforme bureaucratique et centraliste est largement partagée. En effet, un changement en profondeur du système éducatif ne peut être porté par une «nomenklatura pédagogocrate». Pour changer les réalités quotidiennes du terrain scolaire, on a besoin de l'appui critique et engagé du monde éducationnel dans son ensemble. Il ne viendrait à l'esprit de personne que l'action hiérarchique à elle seule puisse transformer l'école. L'objectif pour les instances politiques n'est pas de prescrire aux enseignants comment ils doivent faire leur métier, mais de donner une direction et un cadre à l'action synergique d'acteurs hétérogènes qui assument pleinement leurs responsabilités dans des contextes qui sont les leurs.

À cet effet, le Plan d'action définit quatre volets dont les actions doivent converger pour amener le changement. Pour chaque volet est défini un cadre et sont indiquées les actions à entreprendre. Il s'agit d'abord du volet communicatif qui crée l'espace afin de se mettre d'accord sur les objectifs à atteindre et les stratégies à adopter. L'école luxembourgeoise a essentiellement besoin d'un consensus porteur de l'agenda d'une réforme en profondeur. Le second volet est consacré au travail curriculaire. L'objet en est l'explicitation cohérente des objectifs et des contenus de l'enseignement. Le troisième volet s'occupe directement de la mise en pratique. Le dernier volet enfin définit le rôle des instances de formation et de recherche notamment en indiquant les mesures de formation et de recherche à mettre en œuvre en vue de réaliser un réajustement de l'enseignement des langues.

Ces quatre volets sont liés entre eux et il est nécessaire qu'ils se relayent. La communication ne servira à rien, si les contenus font défaut. La réforme curriculaire n'atteindra jamais ses objectifs, si elle ne trouve pas des échos dans les réalités vécues quotidiennement dans les salles de classes. La recherche, quant à elle, sera infructueuse et pourra être considérée comme une formidable dilapidation de ressources, si elle n'est pas connectée à la réflexion pédagogique et culturelle des enseignants.

3.1.

Le volet communicatif

3.1.1.

La communication entre le Ministère et les enseignants

Il est douloureux de constater à quel point la communication entre le Ministère et les enseignants se passe mal. Les informations et les messages adressés aux enseignants et aux directions par le Ministère sont souvent ignorés ; des publications comme le *Courrier de l'Éducation nationale*, la *Circulaire du printemps* ou *Edunews* ne sont pas lues régulièrement et les enseignants s'informent avant tout dans la presse, essentiellement lors d'événements qui donnent lieu à controverse.

En revanche, beaucoup d'entre eux souffrent de se sentir peu écoutés et compris et ils invoquent alors le clivage presque insurmontable entre ceux d'en bas qui se plaignent et ceux d'en haut qui n'écoutent pas (APESS, 2006). Évidemment, ces attitudes rendent extrêmement difficiles un dialogue et une communication professionnels normalement efficace et ne permettent pas de développer un langage commun pouvant soutenir une appréciation partagée des faits et permettant une résolution coopérative des problèmes existants.

Pourtant, des consultations ont lieu. Les procédures sont différentes pour l'enseignement primaire et l'enseignement postprimaire. Au niveau du primaire, ce sont les syndicats qui prennent position lorsque leur avis est demandé. En général, il y a échange sur les positions respectives, même si des divergences d'opinions subsistent. Ce sont ensuite les syndicats qui informent leurs membres. Au postprimaire, les documents officiels sont soumis pour avis aux enseignants des lycées et la conférence ou le comité des professeurs rédige un avis, qui est pris en considération par le Ministère, même si toutes les positions individuelles, souvent contradictoires, ne peuvent être respectées. De cette constellation naît le sentiment qu'il n'est pas du tout tenu compte des remarques des enseignants.

3.1.2.

La nécessité du changement de la relation avec les enseignants

Aux yeux des enseignants, les réformes des années passées n'ont pas apporté les changements souhaités. Pour quelques-uns, les choses ont même empiré. Par conséquent, de plus en plus d'enseignants sont déçus et manifestent leur désengagement. En plus, la régulation de l'éducation publique par l'État est devenue beaucoup plus complexe, notamment par la multiplication des producteurs de normes (cf. Dutercq, 2005). Il y a quelques décennies au Luxembourg le Ministère, et même parfois des personnes précises comme Michel Schmit ou Henri Hostert, ont pris des décisions concernant la gestion de tout un ordre d'enseignement. Aujourd'hui, par exemple l'influence des différents Collèges (directeurs, inspecteurs) s'est renforcée, une partie des décisions sont reléguées au niveau local, l'Université tend à imposer des modèles par la formation pédagogique. Les institutions européennes et internationales inspirent des vues nouvelles de l'éducation et de l'école. Des associations privées militent pour le changement pédagogique.

Un préalable à toute réforme est donc de se poser des questions sur les structures de communication et la manière de faire participer à la prise de décision les acteurs de terrain concernés. Une structure professionnelle de communication doit impliquer les directions et les enseignants. Depuis un certain temps la modalité de régulation étatique classique, présumant que la reconnaissance des lignes directrices légitimement établies ainsi que leur mise en œuvre relèvent de la compétence des fonctionnaires concernés, ne fonctionne malheureusement pas toujours. Devant une telle évolution, il ne servira à rien de se renvoyer la balle ou de laisser la situation s'envenimer à travers un débat médiatique simplificateur, mal informé et passionné. Le Ministère montre clairement sa volonté de collaborer avec le «terrain», c'est aux deux parties d'assumer leur responsabilité. Il faut donc apprendre à établir des manières soft et sereines permettant de discuter dans le respect mutuel des solutions aux problèmes qui se posent. Le Plan d'action se fonde sur la profonde conviction qu'un réajustement durable ne peut se faire qu'en alliance avec les enseignants et que le pays a foncièrement besoin de leurs compétences de spécialistes et d'intellectuels ainsi que de leur engagement pédagogique.

3.1.3. *Une nouvelle base de communication à plusieurs voies*

La communication entre le Ministère et les enseignants passera dorénavant par quatre voies: la consultation des syndicats, la transmission hiérarchique, le dialogue direct avec les enseignants, la constitution de réseaux d'enseignants.

Le Plan d'action se fondant sur le *Profil de la politique linguistique éducative* est déjà le fruit d'une assez large concertation. Il ne sera donc pas question de repartir à zéro. Il s'agit maintenant de ne pas rompre le dialogue, car ce dont la modernisation de l'école a besoin avant tout, c'est du débat et de la coopération.

3.1.4. *La communication avec les parents d'élèves*

La communication avec les parents d'élèves connaît trois niveaux. Le premier est celui du contact des responsables politiques avec les représentants des parents au niveau national. Le second est constitué par les contacts entre l'école et les représentants des parents au niveau local. Le troisième niveau concerne les échanges entre l'école et les enseignants d'un côté, et les parents d'un élève particulier de l'autre côté. Les trois niveaux doivent être impliqués dans la communication concernant le réajustement de l'enseignement des langues.

3.1.5. *Les actions communicatives autour du Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement des langues*

Action 1

Le Plan d'action sera dès sa publication présenté aux représentants syndicaux et discuté en profondeur avec eux. Lors de la mise en œuvre, il sera tenu compte de l'avis des syndicats ; on déterminera en accord avec eux notamment les façons suivant lesquelles ils pourront apporter leur appui et leur coopération au réajustement de l'enseignement des langues, processus qui devra être accompagné d'une action commune et concertée en vue de l'amélioration de l'image publique de l'école et de l'enseignant.

Action 2

Les inspecteurs et les directeurs sont les représentants de l'autorité de l'État auprès des enseignants. Il leur appartient donc de présenter les positions officielles, et pour ce faire, ils doivent connaître les objectifs et la motivation de l'action du Ministère. Il faut pour cela renforcer les liens entre le Ministère et les Collèges des inspecteurs et des directeurs pour les tenir au courant de la politique ministérielle et notamment, dans le cas présent, de transmettre le Plan d'action aux enseignants.

Action 3

La communication avec les enseignants et les écoles ne se limitera ni à la concertation des organismes syndicaux ni à la communication formelle et hiérarchique par procédure écrite. L'échange direct en deviendra un complément substantiel.

Pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, des réunions de concertation régionales permettront d'améliorer l'échange entre le Ministère et les enseignants. Ces réunions régionales sont organisées par les membres du Collège des inspecteurs ; chaque école délègue un enseignant qui représente les équipes pédagogiques et transmet leur avis sur des documents ou des projets qui leur ont été proposés. Une première expérience a été faite dans le cadre des réunions de synthèse au sujet du document *Les socles de compétences* aux mois de janvier et février 2007.

En ce qui concerne l'enseignement postprimaire, le Ministère envoie les documents aux lycées en leur demandant de prendre position. L'école désigne une délégation de son personnel à une réunion régionale ou nationale qui discute les différents avis et qui permet à chaque interlocuteur d'entendre tous les arguments. Ce n'est qu'après cet échange que seront arrêtées les modalités de mise en œuvre. Cette procédure a été mise en route à la rentrée 2006 pour la consultation des écoles sur une éventuelle réforme du cycle inférieur. Le débat sur le Plan d'action se situera dans la continuité de la nouvelle démarche. Les avis des écoles ainsi recueillis seront regroupés.

Certes, la communication directe n'apportera pas d'un jour à l'autre le grand changement. Trop souvent par exemple les jeunes enseignants sont délégués comme prétendus volontaires aux réunions ; les collègues qui y participent ne représentent parfois pas l'opinion de la majorité,

mais sont perçus par leurs pairs comme particulièrement vindicatifs ou illuminés. Toutefois, à moyen terme, la mesure aura aussi des effets positifs. Le cours des décisions sera davantage influencé des connaissances, des compétences et des expériences professionnelles du terrain et l'influence des enseignants sera accrue. Ceci permet enfin à l'action politique de se faire, dans l'intérêt des élèves et des enseignants concernés, l'écho des besoins du travail scolaire quotidien.

Action 4

Des réseaux d'enseignants et d'experts, particulièrement intéressés au projet du réajustement de l'enseignement des langues et à l'évolution de la politique linguistique éducative seront constitués autour de la mise en œuvre du Plan d'action. Ces réseaux, dépassant la compartimentation entre disciplines scolaires et entre ordres d'enseignement, feront fonction de forum critique produisant des idées et des initiatives servant à atteindre les objectifs du Plan d'action. Ces réseaux auront les moyens de se doter des structures et outils de travail nécessaires (groupe d'animateurs, réunions régulières, site Internet, etc.). Les activités des réseaux devront soutenir le travail des Commissions nationales des programmes.

Action 5

Le Plan d'action sera présenté et discuté avec les représentants nationaux des parents. On peut envisager que les représentants nationaux informent les associations locales.

Action 6

Les écoles présentent le Plan d'action et le discutent avec les représentants locaux des parents d'élèves. Ceci pourrait se faire sous forme de documents d'information ou de réunions.

Action 7

La différenciation fonctionnelle des performances en langues correspondant au *Cadre européen commun de référence* peut également servir dans les échanges avec les parents se rapportant aux performances scolaires de leur enfant. Les parents seront informés sur la signification des échelles et des descriptions de niveaux du *Cadre européen commun de référence*

qui servira à évaluer les performances en langues de leurs enfants. Cela pourra se faire par exemple lors de consultations individuelles. Mais il est tout aussi imaginable que les parents soient informés lors d'une réunion des parents d'élèves sur les principes sous-tendant le Plan d'action. Il sera par exemple important que les parents puissent s'approprier des notions, comme celle du locuteur plurilingue ou celle de la diversification linguistique.

Les instruments d'échange d'information avec les parents sont à adapter dans le cadre du développement de nouvelles pratiques d'évaluation. Ceci vaut certainement pour les bulletins. L'introduction, à titre expérimental tout d'abord, du *Portfolio européen des Langues* (PEL), un instrument d'auto-évaluation élaboré par les pays européens sous l'égide du Conseil de l'Europe, permettra aux apprenants de suivre leurs progrès dans l'acquisition des compétences langagières et de piloter leur apprentissage. Aux parents le PEL permettra de suivre pas à pas les enfants dans leur démarche.

Action 8

Une cellule de pilotage de la mise en œuvre du réajustement de l'enseignement des langues sera instituée. Elle sera chargée de réunir toutes les informations sur le progrès des différentes actions du Plan d'action. Elle créera notamment un site Internet permettant aux enseignants, aux parents et au grand public de suivre l'évolution du changement. On y trouvera des informations sur l'évaluation globale des performances linguistiques, sur les projets de recherche ainsi que sur les pratiques innovantes qui se développent dans les établissements scolaires ou dans d'autres institutions.

Action 9

Le Plan d'action sera présenté au Conseil supérieur de l'Éducation nationale en vue d'un dialogue et d'un avis commun des représentants des partenaires de la communauté scolaire. La mise en œuvre ne sera entamée qu'après validation par le Conseil supérieur de l'Éducation nationale.

3.2.

Le volet curriculaire

3.2.1.

L'évolution du travail curriculaire

Dans les trois dernières décennies l'outil curriculaire a notablement évolué. Le présent Plan d'action se pose dans la continuité d'une dynamique comportant deux courants, le premier étant le changement progressif de la logique curriculaire vers une approche plus pragmatique, le second un souci de réviser les finalités de l'école à la lumière des résultats produits par l'analyse et l'interprétation de données concernant les performances des élèves.

Traditionnellement, l'école primaire et l'enseignement postprimaire se distinguent par les instruments et les formes d'organisation suivant lesquelles le travail curriculaire est orchestré. Deux types d'instruments sont utilisés: le *Plan d'études* qui se réfère à une conception de la formation élémentaire de l'enfant que l'école doit dispenser, et le programme qui établit un catalogue plus ou moins canonique des matières à traiter en classe. Dans les années 90 vint s'ajouter comme troisième type d'instrument le *Plan cadre de l'éducation préscolaire* qui met l'accent sur le développement global de l'enfant sans faire référence à des matières scolaires. Les objectifs de l'école primaire sont déterminés par une autorité centrale, paritaire et neutre: la Commission d'instruction. La charge curriculaire dans l'enseignement postprimaire incombe aux Commissions nationales des programmes qui établissent, par branche scolaire et en se fondant sur les compétences de leurs membres en tant que spécialistes de la discipline en question, le consensus des pairs restreignant la liberté pédagogique individuelle des enseignants.

À partir des années 70, beaucoup sont devenus conscients des trois faiblesses principales de la démarche. Le dispositif traditionnel produit comme effets secondaires l'incohérence entre les matières et méthodes d'enseignement ainsi que les clivages en univers didactiques cloisonnés dont souffrent surtout les élèves. La crise de la logique canonique correspondant à la condition du savoir dans les sociétés plus développées (Lyotard, 1979) rend la production et la maintenance des programmes plus difficiles, sinon impossibles parce que la référence implicite au consensus culturel prétendument établi et stable ne fonctionne plus. Comme souvent les critères pour faire les choix font défaut, on surajoute de manière irraisonnée des prétentions d'érudition difficilement justifiables. Les approches curriculaires, soit la référence à un idéal de for-

mation ou la fixation des matières à étudier, s'écartent, en établissant une didactique déclarée, de la didactique de fait déployée au quotidien, et ne rendent qu'insuffisamment compte des savoirs et des savoir-faire réellement acquis par les élèves et transférés sous forme de qualifications dans la conduite pratique de leur vie. Indiquer les matières à étudier ne correspond donc plus automatiquement à s'entendre sur ce que les élèves doivent apprendre à savoir faire dans des contextes réels.

Évidemment ni la classe politique ni le monde éducationnel ne sont restés sans réactions face à cet état de choses. On a tenté de resserrer le pilotage politique. Cependant, dans des structures comme celle de la Commission d'instruction et celle des Commissions nationales des programmes, une telle option est difficile et peut produire des effets pervers. D'autre part, par souci de cohérence et de parallélisme des groupes de travail disciplinaires pour l'élaboration du *Plan d'études* et de la production de manuels ont fonctionné dans l'enseignement primaire. Souvent des représentants de l'enseignement postprimaire furent membres de ces groupes. L'ancien ISERP a joué dans ce contexte un rôle important. D'autres prônaient l'enseignement par objectifs (*mastery learning*) pour surmonter le décalage entre curriculum officiel et les apprentissages en classe. Dans les années 90, on constate une première approche à une construction curriculaire fondée sur l'idée de compétence pour expliciter et rendre vérifiable l'idéal de formation auquel l'école primaire aspire. L'enseignement professionnel, de son côté, a misé sur une approche beaucoup plus pragmatique, accentuant les actions plutôt que les savoirs. Dans cet ordre d'idées, il est devenu essentiel d'identifier en termes de compétences les qualifications-clefs nécessaires à l'exercice d'un métier spécifique.

Au Luxembourg, les enquêtes en matière d'éducation ont une longue tradition, une des premières était la jadis célèbre étude MAGRIP (Bamberg, Dicks & Schaber, commencée en 1964 et publiée en 1977). En général, l'effet en est assez décevant, comme elles n'ont eu, malgré les attentes, que très peu d'impact sur le changement des structures et des performances du système éducatif. Or, on ne peut se passer d'une analyse des faits, antidote contre un pédagogisme vague et nébuleux reposant sur des idées préconçues et des allégations plus ou moins gratuites, et fondement analytique nécessaire pour piloter le changement. Ainsi Andreas Schleicher, coordinateur international de PISA, aime à répéter: *Without data, you are just another person with an opinion.*

Au tournant du siècle, l'étude PISA a ouvert au grand public les yeux

sur les réalités du système éducatif luxembourgeois et elle a révélé les difficultés du système éducatif à faire face à deux phénomènes: d'un côté, au niveau des utilisateurs, à l'hétérogénéité croissante de la population scolaire, de l'autre côté, au niveau des savoirs à transmettre, à l'expansion considérable des connaissances. Aujourd'hui, les principaux constats, confirmés par des enquêtes indépendantes (p.ex. Bentner, 2005, Berg & Lick, 2005, Martin, Kühn & Reding, 2006) et dont la construction curriculaire doit tenir compte, sont: une performance inférieure à celle réalisée par beaucoup d'autres pays, un écart entre les objectifs déclarés et ceux qui sont atteints, des performances fonctionnellement différenciées avec la plus grande faiblesse en compréhension, le rôle important joué par les failles de l'enseignement des langues dans le processus de sélection, voire de discrimination et d'exclusion sociales.

3.2.2. Les outils

a) Les compétences

Traditionnellement, l'enseignement se basait sur la croyance que les savoirs scolaires mènent automatiquement aux compétences. Or, lors d'études comparatives internationales concernant les performances scolaires, on a pu constater dans beaucoup de pays, notamment le nôtre, un écart considérable entre les objectifs visés par le système éducatif et les acquis réellement atteints. Ces études ont révélé que, dans des situations diverses et inconnues, les élèves ne savent souvent pas utiliser ce qu'ils ont appris en classe. Ils sont incapables de relier les connaissances acquises à l'école aux problèmes réels de la vie.

Dans le débat qui s'en suit, il est devenu important de distinguer les concepts de savoir et de compétence. La compétence dépasse le cadre strictement scolaire et se place dans une logique de développement de ressources humaines. Forcément, on est amené à s'interroger sur l'efficacité du système éducatif. Quelle est la contribution de l'école par rapport à la citoyenneté et la compétitivité nationale? C'est en effet surtout l'acquisition de compétences en langues qui devra rendre les élèves aptes à participer à la vie sociale, politique, culturelle et économique.

La compétence dépasse le cadre scolaire puisque les connaissances et les habiletés apprises à l'école doivent être transférées à d'autres situations. Par ailleurs, une compétence évolue avec le temps, au fil des expériences. Le dépassement du cadre scolaire engendre aussi une modification au

niveau de l'évaluation de l'acquisition de compétences puisque celles-ci ne peuvent plus se mesurer avec les méthodes d'évaluation traditionnelles. L'acquisition de compétences a toujours été, tout pédagogue en conviendra, l'ultime finalité de l'enseignement. L'introduction de la notion de compétence ne signifie donc en rien un chamboulement de l'école, mais elle se fait dans un esprit modéré de réajustement. En tant que re-formulation d'objectifs, elle suggère non pas une transformation radicale, mais une redynamisation et une revalorisation des intentions éducatives. Il s'agit en effet, en renouvelant le vocabulaire par lequel on désigne les missions de l'école, d'en rappeler les priorités, en l'occurrence le transfert pertinent des connaissances et des qualifications d'une génération à l'autre et de réanimer le goût qu'on prend à poursuivre ces objectifs.

Deux lignes directrices apparaissent dès maintenant, la première d'ordre didactique, la seconde d'ordre diagnostique. La notion de compétence oblige d'abord l'enseignant à se plier à une contrainte pragmatique, notamment à se demander quelle sera la valeur d'échange des contenus de l'enseignement lorsque l'élève entrera dans la vie pratique. Étant donné que l'autorité de l'école est de moins en moins préétablie, mais se construit socialement et communicativement dans l'interaction avec tous les partenaires de la communauté scolaire, la référence à la compétence devient un facteur de réflexion, de légitimation et de motivation dans l'acquisition de savoirs et de savoir-faire à l'école.

Il est manifeste que les savoirs scolaires ne peuvent être une fin en soi ; il est tout aussi évident que les compétences ne peuvent pas remplacer les savoirs scolaires. Compétence et savoir ne vont jamais l'un sans l'autre. Le référentiel de compétences ne se substitue pas au programme, mais il lui donne une lisibilité accrue, notamment pour celui qui se trouve à l'extérieur de l'enclos restreint que représente l'école. Ceci est particulièrement important dans des sociétés plus ouvertes, plus hétérogènes qui se voient moins soutenues par une culture monolithique.

En ce qui concerne le volet diagnostique, c'est-à-dire à l'égard de l'évaluation, la notion de compétence et notamment le développement de modèles de compétence fondés à la fois par les sciences cognitives et par la structure des disciplines (Klieme & Leutner, 2006) permettront de valider les acquis et d'en faire le bilan quel qu'en soit le mode d'acquisition, scolaire ou extrascolaire. Ceci est d'autant plus important qu'on ne peut plus nier que pour les jeunes un important potentiel d'apprentissage s'est développé à l'extérieur de l'école (Meyers, 2006, 2007 ; Hitzler, 2007).

b)

Les socles de compétences

La définition de socles de compétences (MENPE, 2006) pour les différents cycles du système éducatif permet d'explicitier les objectifs à atteindre. Elle permet en plus de rompre définitivement avec les effets pervers d'un système de compensation qui encourage l'opportunisme aussi bien des élèves que des parents et qui invite parfois les enseignants à «tolérer généreusement» (APESS, 2006) les déficiences linguistiques de leurs élèves. Il ne faudra donc plus certifier ce qui n'aura pas été acquis. En reconnaissant et en faisant reconnaître le cas échéant l'échec, on évite de bâtir sur du sable. En partant d'un profil combinant l'appréciation de différentes compétences, il devient même possible de mieux comprendre les causes de l'échec. L'orientation et la remédiation en seront facilitées.

Le véritable but de l'enseignement restera toujours le développement du niveau de compétences, celui-ci correspondant aux connaissances vivantes et complexes. Ceci implique que la salle de classe s'entrouvre sur la vie en choisissant p.ex. des situations-problèmes vécues comme point de départ ou en travaillant sur des projets réels. Mais ceci ne veut absolument pas dire qu'il ne faille enseigner **que** par compétences. Qui-conque choisirait cette voie, raterait exactement le but qu'il s'est posé lui-même (cf. Hilbert & Klapper, 2006). Loin d'être en opposition avec une culture évoluée des savoirs scolaires, la référence aux compétences doit justement redonner un sens à celle-ci.

La logique des socles de compétences rend en outre possible la reconnaissance de savoirs et de savoir-faire acquis par d'autres voies, personnelles et extrascolaires. Les socles de compétences, à l'opposé des socles de connaissances, favorisent la mobilité éducative et professionnelle et tiennent donc compte du fait que seulement une partie de la qualification de l'élève est l'effet de l'instruction scolaire proprement dite.

c)

Le Cadre européen commun de référence

La redéfinition des objectifs pédagogiques de l'enseignement des langues au Luxembourg se fera sur la base des travaux entrepris dès les années 1970 par le Conseil de l'Europe qui trouvent leur concrétisation dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Trim *et al.*, 2001 ; Trim *et al.*, s.d. ; Little, 2006). Celui-ci est le résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans par des linguistes de renom dans les 46 États membres du Conseil de l'Europe. Les projets qui ont précédé ce résultat final ont été soumis à une large consultation. Le *Cadre* constitue

un modèle de compétences (Tagliante, 2006) destiné à la détermination d'objectifs et à l'évaluation des acquis dans le domaine spécifique de l'apprentissage des langues vivantes. Il a été développé dans le but de structurer l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères.

Le *Cadre* constitue une approche nouvelle en matière de linguistique appliquée et de la didactique des langues vivantes. Il s'adresse à tous les professionnels dans le domaine des langues vivantes ; il a pour but de stimuler la réflexion sur les objectifs et les méthodes, et il donne à cet effet une description détaillée des connaissances et des compétences que l'utilisation d'une langue requiert. Il facilite la communication et fournit une base commune (North, 2007) pour la conception de programmes, d'examens, de diplômes et de certificats. Le *Cadre* est un outil d'une valeur inestimable pour les formateurs d'enseignants, les concepteurs de programmes et d'examens, les auteurs de manuels et de matériel pédagogique ainsi que pour les apprenants eux-mêmes. Son originalité consiste dans une approche non-normative se référant à une éducation plurilingue, partant de la conception d'un locuteur plurilingue dont l'identité se forme suivant ses contacts avec les langues au cours de la vie.

Le *Cadre* est structuré suivant deux dimensions. Il distingue d'abord différents domaines fonctionnels de compétences: parler (en continu et en interaction), écrire, comprendre (oralement et par écrit). Il établit ensuite différents niveaux pour chaque compétence spécifique: A1, A2, B1, B2, C1, C2, A désignant l'utilisateur élémentaire, B l'utilisateur indépendant et C l'utilisateur expérimenté. En mesurant les acquis de l'apprentissage des langues vivantes à l'aune de ces niveaux communs de référence, l'école se dotera d'un système global et cohérent d'objectifs de progression pour chaque étape de la scolarité.

Dans un esprit de promotion des langues vivantes, la Commission européenne met aussi à la disposition du public intéressé un instrument diagnostique individualisé se référant au *Cadre*, le DIALANG. Cet instrument permet aux citoyens européens de reconnaître et d'évaluer leurs compétences et connaissances langagières en dehors des systèmes de qualification scolaires (Alderson, 2006). Une version couvrant quatorze langues différentes, est disponible en ligne (<<http://www.dialang.org/>>). Elle aide les utilisateurs à tester leur niveau en compréhension orale et écrite, en expression écrite, en vocabulaire et en grammaire. DIALANG, qui fonctionne d'après une logique de diagnostique et d'autoévaluation, ne certifie pas de niveau de compétences, mais donne une évaluation

des compétences et informe les apprenants sur les examens certificatifs et les possibilités d'apprentissage adaptées à leur niveau.

En outre, un certain nombre d'États (Martyniuk & Noijons, 2007) par exemple la Suisse (Bosshard, 2006), la France (Gaillard, 2007), les Pays-Bas (Van Hest, 2007 ; Meijer, 2007), la Pologne (Komorowska, 2007) ou l'Espagne (Figueras, 2007), et même les États-Unis, le Canada ainsi que le Japon, sont en train d'adapter le *Cadre* (Coste, 2007) à leurs contextes spécifiques. Par ailleurs, ils appliquent les outils du Conseil de l'Europe, notamment le *Portfolio des langues*, dont l'homologue US s'appelle *LinguaFolio*, à l'enseignement et à la certification des langues vivantes.

Depuis 2002 les bulletins scolaires de l'école primaire luxembourgeoise appliquent une évaluation par compétences qui s'inspire des descripteurs du *Cadre*, en évaluant les langues non plus par une simple note globale, mais par une appréciation nuancée qui évalue l'écrit, l'oral et la compréhension de l'écrit et de l'oral. Les curricula devront, dans l'enseignement postprimaire luxembourgeois, être enrichis de contenus culturels, par exemple des connaissances en littérature ou de connaissances grammaticales, une sorte de «Cadre de référence national» définissant les exigences complémentaires correspondant aux matières enseignées dans les écoles. La contextualisation implique également que les enseignants se positionnent par rapport au *Cadre*. En effet, il a été prouvé que les élèves ne peuvent tirer profit du développement théorique autour du *Cadre* que si les enseignants de langues se l'approprient et l'appliquent à l'enseignement et à l'évaluation. (cf.: Goullier, 2005).

d) *De la prescription de la langue véhiculaire
à l'apprentissage linguistique par immersion*

**(1) Le rôle de l'apprentissage des langues
dans les disciplines non-linguistiques**

Sur la toile de fond du multilinguisme complexe, chaque enseignant de langues doit se représenter la langue qu'il enseigne dans sa double dimension d'objet à apprendre et d'outil transversal pour l'apprentissage de matières non-linguistiques. L'échec de l'apprentissage des langues peut bloquer l'accès aux savoirs par un effet Mathieu (Wren, 2003), «rendant les riches plus riches et les pauvres plus pauvres».

Inversement, les enseignants des matières non-linguistiques doivent de leur côté assumer pleinement la composante langagière de leur enseigne-

ment. Au Luxembourg il n'y a pas d'enseignement qui ne soit pas en même temps enseignement de langue. L'immersion linguistique et la langue des consignes sont de formidables moyens d'apprentissage langagier.

Ainsi se développe chez les enseignants de matières non-linguistiques une prise de conscience accrue des difficultés que rencontrent leurs élèves. Ils réagiront de manière plus flexible aux besoins des élèves qui se retrouvent parfois devant des difficultés inextricables pour assimiler une matière dans une langue autre que la langue maternelle et ils seront amenés à travailler leur matière dans le souci d'exploiter et de développer les compétences linguistiques des élèves. Ainsi les langues et l'apprentissage des matières s'appuieront-ils mutuellement: les premières serviront les apprentissages, et réciproquement le travail des matières développera la maîtrise des langues. Langues et disciplines non-linguistiques sont donc enseignées de façon intégrée dans des contextes pédagogiques bilingues ou plurilingues. En Europe tout un domaine de recherche didactique est aujourd'hui consacré au *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) respectivement à l'Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (EMILE) (voir p.ex. <<http://www.euroclil.net/>>, <<http://www.clilcompendium.com>> ; <<http://www.tieclil.org>>, Leisen, 2004). L'école luxembourgeoise dispose, même avant la lettre, d'une longue expérience dans ce domaine, et les élèves luxembourgeois peuvent évidemment bénéficier d'une didactique systématique des apprentissages langagiers dans les disciplines non-linguistiques. Il semble donc très important d'ouvrir pour le système éducatif luxembourgeois cette piste non seulement au niveau curriculaire, mais également au niveau des pratiques et de la réflexion didactique.

(2) Les mathématiques en guise d'exemple

Considérons en guise d'illustration le cas des mathématiques. Un premier aspect est bien sûr lié au vocabulaire, qui peut être très spécifique. Différentes catégories de mots peuvent jouer un rôle: les mots outils (p. ex.: tous les mots du vocabulaire qui permettent de décrire les situations de la vie courante), les mots dont le sens diffère en mathématiques et dans la vie courante (souvent ces mots peuvent prêter à confusion, p.ex.: le mot «triangle rectangle» signifie-t-il le triangle particulier à angle droit ou est-ce une construction d'un triangle et d'un rectangle, le mot «degré» signifie-t-il unité de mesure d'un angle ou d'une température, le «sommet» d'un triangle en géométrie n'est pas nécessairement «en haut», or «sommet» évoque dans le langage ordinaire le «haut»), les verbes

dans les énoncés (p.ex. comprendre le sens de mots tels que croître, augmenter, diminuer), les verbes des consignes (p.ex. «Détermine», «Résous», «Soit», ...), les pronoms interrogatifs.

Un second aspect est lié à la lecture de textes en mathématiques. L'élève est confronté à plusieurs types de texte: les questions et les consignes, les données d'un problème, les énoncés d'une définition ou d'un théorème, les développements mathématiques. Ces types de textes sont différents de par leur intention: il y a des textes qui formulent une demande, qui définissent une tâche à accomplir, qui donnent des informations, qui établissent des constats, qui racontent et qui démontrent. Ces textes se retrouvent souvent pêle-mêle dans les manuels. Les élèves éprouvent des difficultés à déterminer la fonction d'un texte s'ils ne sont pas habitués à en reconnaître les différents types. Souvent, la combinaison de types de texte est régie par des règles, telles que par exemple la hiérarchisation entre un énoncé et une démonstration, que l'élève doit comprendre pour avoir accès aux savoirs et aux compétences mathématiques.

Aux deux aspects mentionnés vient s'ajouter un troisième, celui de l'écriture de textes en mathématiques. Il convient aussi de distinguer, comme il a été fait pour la lecture, différents types de rédaction. Une finalité importante de l'enseignement des mathématiques est d'initier les élèves à l'utilisation précise de la langue dans l'enseignement des mathématiques, et les fréquentes situations d'écriture de textes en classe de mathématiques seront un moyen important d'apprentissage langagier.

(3) Les leviers d'action

L'argumentation déployée pour les mathématiques peut évidemment être répétée *mutatis mutandis* pour les autres disciplines. La brève considération de l'importance de l'usage de la langue dans les disciplines non-linguistiques fait apparaître que la prescription rigoureuse des langues véhiculaires est certes nécessaire sans pour autant résoudre tous les problèmes et surtout sans exploiter pleinement les possibilités d'apprentissage langagier extrêmement riches qu'offrent les disciplines non-linguistiques. Il faut notamment faire participer les jeunes à des discussions en langues étrangères et lever leurs inhibitions face à celles-ci, voire leur donner le goût du risque de s'exprimer dans une autre langue que leur langue maternelle. Il s'agit en plus d'une matière qui dépasse le cadre curriculaire et sur laquelle il faudra revenir dans le cadre du volet des pratiques et du volet réflexif.

Le principe directeur semble clair: il comporte deux faces. Dans la situation luxembourgeoise, il est d'un côté sûrement préférable d'utiliser le potentiel d'apprentissage langagier des disciplines non-linguistiques plutôt que d'augmenter encore le volume horaire accordé aux langues au détriment des autres matières, surtout des matières scientifiques. D'un autre côté, il faut éviter que l'insuccès de l'enseignement des langues ne bloque pour certains jeunes l'accès aux savoirs. Néanmoins une ligne de partage est à respecter. L'enseignant de disciplines non-linguistiques promeut l'usage de la langue, sans transmettre, par un enseignement direct, des connaissances en grammaire. Le niveau de maîtrise langagier doit en outre être adapté à la tâche disciplinaire. On ne fera pas lire Descartes ou Kant aux élèves pour les faire progresser du niveau A2 au niveau B1. Mais la lecture et l'interprétation de textes philosophiques seront surtout utiles pour atteindre les niveaux C.

e) *Une chance à la communication bilingue*

Afin de réduire l'effet de barrière que peuvent exercer les différences linguistiques, il semble important que l'école luxembourgeoise se dote de moyens permettant de surmonter une partie des problèmes qui résultent de l'hétérogénéité langagière. Plutôt que d'accepter l'exclusion due aux compétences linguistiques, cela vaut la peine de donner une chance à la communication bilingue. Pour ce faire on dispose d'un certain nombre de moyens et de stratégies.

(1) *Le matériel bilingue*

Actuellement une partie des manuels scolaires de l'enseignement primaire sont disponibles en deux langues: tel est le cas pour la géographie (5^e et 6^e année), pour les sciences naturelles (2^e, 3^e, 4^e, 5^e et 6^e année), pour les mathématiques (5^e année, 6^e année en cours). De même dans l'enseignement secondaire technique, les enseignants peuvent déjà ou pourront bientôt avoir recours à des manuels bilingues, notamment dans les cours de connaissance du monde contemporain, d'éducation civique et sociale, d'histoire, de géographie. Au régime préparatoire, un certain nombre de matériaux, tels que Trio (géographie, histoire, instruction civique) ou le Survival package (Tome 1, Ma vie privée), sont disponibles en version bilingue. Pour ce qui est des formations techniques et professionnelles, un certain nombre de manuels ont été traduits en français.

(2) Les autres stratégies

Les manuels bilingues ne peuvent être qu'une aide ponctuelle. Il ne sera pas question de généraliser les manuels bilingues ou même d'établir une quelconque ségrégation en filières linguistiques distinctes. D'autres approches donnant une chance à la communication bilingue existent déjà, des approches telles que les résumés en français dans les manuels d'histoire de la 5^e et 6^e année d'études, des glossaires multilingues du vocabulaire technique, la communication assistée, l'utilisation de sources et de textes primaires en langue originale (p. ex. histoire, philosophie), la présentation de questionnaires en deux langues en laissant à l'élève le choix de la langue pour répondre aux questions.

(3) L'exemple de l'éducation précoce et préscolaire

Dans les classes de l'éducation précoce et préscolaire, une langue de communication commune est requise, en l'occurrence le luxembourgeois, considéré comme langue véhiculaire. Il faut donc que tous les enfants aient atteint ou atteignent rapidement un très bon niveau quant à la compréhension du luxembourgeois et un bon niveau quant à l'expression. Ceci évitera de faire cohabiter une multitude de langues dans une classe, ce qui risquerait d'amener plus d'effets indésirables que bénéfiques. Si ces enfants sont amenés à faire leur vie ou du moins une grande partie de leur vie au Luxembourg, autant qu'ils cherchent à maîtriser au mieux les langues officielles du pays. La promotion du luxembourgeois ne devra pourtant pas être synonyme de répression de la langue maternelle. Une ouverture aux langues que les élèves parlent chez eux permettrait une transition entre la famille et l'école. La langue maternelle propre peut par exemple être utilisée par les enfants comme langue de communication lors des activités libres. L'école reconnaît de cette façon que le respect de la langue maternelle de l'enfant est un facteur d'intégration important et que les bonnes connaissances en langue maternelle favorisent en général l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ainsi Maurer-Hetto, Bamberg et Kerger (1993) ont-ils établi un lien entre les connaissances en luxembourgeois et en allemand et, par extension, sans pourtant en produire l'évidence, un lien plausible entre de mauvaises connaissances en portugais des enfants portugais et de mauvaises connaissances en luxembourgeois. D'un autre côté, les mauvaises connaissances en luxembourgeois sont un facteur présageant de manière malheureusement assez fiable l'échec scolaire.

Le passage d'une langue à l'autre peut être favorisé par une communication assistée telle qu'elle est par exemple promue par les responsables du Benjamin Club (Kneip, 2005b ; Roth, 2002). La communication bilingue assistée peut bénéficier de la présence d'assistants de langue maternelle (mesure mentionnée depuis plusieurs années dans les circulaires de printemps et introduite par plusieurs communes). Il est important de veiller à ce que les assistants de langue maternelle maîtrisent le luxembourgeois. Les activités d'éveil aux langues, intégrées de façon régulière aux activités de la classe, auront naturellement recours aux compétences plurilingues des enfants. Elles ont pour but de susciter la curiosité des élèves face aux similitudes et différences entre les langues, de développer leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion sur les langues, d'accroître leur motivation à apprendre les langues et de favoriser une attitude positive vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle.

En outre, il sera important d'entreprendre, en synergie avec les services sociaux et l'éducation des adultes, un travail en profondeur avec les parents. Les conseils d'éducation ainsi que l'alphabétisation et l'apprentissage langagiers des parents sont parfois le catalyseur de l'intégration scolaire des enfants.

3.2.3. *Le développement de socles en matière d'apprentissage linguistique*

En 2001, l'Association des professeurs de français a remarqué: «La modestie n'exclut pas la rigueur: pour concilier les deux principes, il convient de fixer des finalités claires et raisonnables, puis de procéder à une évaluation stricte, au lieu de se donner des objectifs démesurés et de sauver la mise par une notation trop clémente.» Cette recommandation amène à une posture combinant rigueur, modestie, réalisme et vérification systématique et critique des acquis. Ceci correspond à l'adieu définitif aux écarts trop patents entre finalités déclarées et atteintes, comblés par la tolérance des correcteurs (APESS, 2006) ou un mécanisme compensatoire purement arithmétique encourageant l'opportunisme et ridiculisant l'école. Les finalités se fonderont sur des exigences transparentes et vérifiables, ce qui permettra de maintenir le cap sans tomber dans le piège d'une sélectivité excessive et arbitraire.

L'établissement de socles de compétences se fera dans un processus de longue haleine dans lequel seront impliquées toutes les personnes con-

cernées et dont les prémisses seront vérifiées par des enquêtes systématiques pour les ajuster au fur et à mesure. Les socles couvriront la progression dans l'apprentissage des langues vivantes, mais également le développement langagier des très jeunes, l'acquisition de la langue écrite et le développement de la lecture, la transmission de contenus et de savoirs culturels ainsi que la progression concernant les savoirs explicites sur les langues (grammaire, linguistique). Les socles seront définis pour les différents cycles du cursus scolaire.

Les travaux ont bien avancé et il existe à l'heure actuelle une première ébauche des exigences correspondant aux différents niveaux. En allemand, en français et en luxembourgeois: à chaque passage de cycle au primaire il s'agira de certifier les compétences à l'oral, à l'écrit, en compréhension de l'écrit et de l'oral, les savoirs culturels et les savoirs explicites sur la langue. À l'enseignement primaire, l'élève qui possède les compétences essentielles passe au cycle suivant. Celui qui ne les possède pas au bout de trois ans dans le même cycle, reçoit un enseignement sur mesure, un programme allégé ou intensif, selon le diagnostic qui est obligatoirement établi pour chaque enfant qui ne possède pas les compétences essentielles requises. Le texte fixant les compétences essentielles requises pour la dernière année du primaire sera finalisé par les groupes de travail. Il sera complété entre autres par un chapitre sur les stratégies et des exemples d'épreuves. La maîtrise des compétences essentielles donne accès à la classe de 7^e EST. Les compétences supplémentaires qui justifient l'orientation vers le secondaire classique ont également été établies. Ces textes ont été et continueront à être soumis aux enseignants en vue d'une révision et d'une adaptation permanente.

Au postprimaire la démarche sera similaire. Les compétences seront définies pour la fin du cycle inférieur. L'orientation vers les sections et filières de la division supérieure ou du cycle moyen se fera en fonction des compétences atteintes à la fin du cycle. Il faudra déterminer les compétences qui donnent accès à chaque section et filière. L'acquisition de ces compétences sera prise en compte dans le cadre des procédures d'orientation déterminées par la réglementation en vigueur. La 4^e, respectivement la 9^e, sera donc une année de transition qui devrait permettre une vraie remédiation dans les branches où l'élève présente des lacunes ne lui permettant pas de s'orienter vers la section ou filière de son choix. L'élève ayant les compétences requises pourrait directement passer au cycle supérieur. Enfin seront à définir les compétences langagières pour la fin du cycle supérieur, qui donnent droit au diplôme de fin

d'études secondaires ou secondaires techniques. La certification se fera en fonction du niveau acquis.

Le tableau que vous trouverez ci-dessous, et qui décrit les objectifs à atteindre à la fin du primaire ou du secondaire, a été établi à titre indicatif: il s'agira de se mettre d'accord avec tous les partenaires concernés sur les niveaux visés puis de vérifier de manière empirique si les niveaux retenus correspondent bien aux performances que les élèves sont capables de réussir. Il ne faut pas sous-estimer les degrés d'exigence des compétences inscrites aux différents niveaux. Un test réalisé en 2006 auprès des bacheliers a montré qu'en ce qui concerne la compétence de production écrite en français, p.ex. 6,6% des élèves de l'ES atteignent le niveau C2, 13,21% le niveau C1, 60,38% le niveau B2 et 19,81% le niveau B1 (Bentner, 2005a, 2005b). Ainsi le niveau C1 en langues est un objectif ambitieux s'il faut le faire atteindre par tous les élèves!

Proposition pour les niveaux de compétence indispensables à atteindre à la fin de l'enseignement primaire et secondaire

| | Allemand | | | | Français | | | | Anglais | | | |
|-----------------------|--|------------------------|----------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | Ecouter | Lire | Parler | Ecrire | Ecouter | Lire | Parler | Ecrire | Ecouter | Lire | Parler | Ecrire |
| 6e primaire | EST ES | A2+ B1/A2+* | A2+/A2* A2+/A2* | A2+/A2* B1/A2+* | A2 B1/A2+* | B1/A2+* B1 | A2+/A2* A2+/A2* | A2+/A2* B1/A2+* | | | | |
| ES | Section A Autres sections | C1 C1 | C1 B2° | C1 B2° | C1 C1 | C1 C1 | C1 B2° | C1 B2° | B2 B1 | B2 B2 | B2° B1 | B2° B1 |
| EST-technique | Commerce techn. général Santé-social | B2 B2/B1* B2/B1* | B2/B1* B2/B1* B2/B1* | B2 B2/B1* B2/B1* | C1 B2/B1* B2/B1* | C1 C1/B2* C1/B2* | B2/B1* B2/B1* B2/B1* | B2° B2/B1* B2/B1* | B1 B1 B1 | B2 B2 B2 | B1 B1 A2 | B2° B1 B1 |
| EST-technicien | Commerce Hôtellerie Autres | B1 B2 B1 | B2/B1* B2/B1* B1 | B1 B1 B1 | B2 B2 B1 | B2 B2 B1 | B2/B1* B2/B1* A2 | B2 B1 A2 | B1 B1 A2 | B1 B1 B1 | B1 B1 A2 | B1 A2 A2 |
| EST-CATP | appr. commercial appr. hôtelier Autres | B1 B1/A2* A2 | B1/A2* B1/A1* A2/A1* | A2 A2/A1 A2/A1 | B1 B1/A2* A2 | B1 B1/A2* B1/A2* | B1/A2* B1/A1* A2/A1* | A2 A2/A1 A2/A1 | A2 A2 A1 | A2 A2 A1 | A1 A2 A1 | A1 A1 A1 |

* le premier niveau dans l'une des deux langues, l'allemand ou le français, le deuxième niveau dans l'autre.

° Le niveau C1 est exigé pour la correction grammaticale et orthographique pour l'allemand et le français à l'enseignement secondaire et pour le français à la division administrative et commerciale du régime technique de l'enseignement secondaire technique.

Pour une information détaillée sur les grilles de compétences et la signification des niveaux, veuillez consulter le site:
<<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>>

3.2.4.

La démarche à suivre pour la mise en œuvre du réajustement curriculaire

Action 10

Le Plan d'action continue le processus de définition des socles de compétences en langues vivantes à atteindre à la fin des différents cycles. À cet effet il présente d'ores et déjà des propositions concernant les niveaux à atteindre au cours des différentes étapes de la trajectoire scolaire. Il s'agit d'une base de discussion que les instances curriculaires adapteront à la situation luxembourgeoise au cours de l'année 2007 en tenant compte notamment des expériences de terrain. Il faut aussi être conscient que le *Cadre*, comme il a été indiqué plus haut, définit et structure l'apprentissage des langues étrangères. Par conséquent, il faudra déterminer quels niveaux du *Cadre* peuvent servir d'objectifs à l'enseignement des langues au Luxembourg. L'évaluation scolaire continuera évidemment à porter aussi sur les connaissances et les compétences culturelles et prendra en compte la socialisation langagière et communicative de l'élève.

Action 11

Une action se rapporte au développement des apprentissages langagiers dans les branches non-linguistiques. D'abord, les services concernés du Ministère dresseront un cahier des charges demandant aux instances curriculaires, à la Commission d'instruction et aux Commissions nationales des programmes, une réflexion générale sur le rôle de la langue dans la discipline respective, un inventaire du vocabulaire, des types de textes à lire et des écrits spécifiques pour chaque classe, dans la perspective d'un allègement des programmes qui sera éventuellement nécessaire afin de permettre un meilleur apprentissage et une prise en compte des compétences langagières de l'élève dans l'enseignement. Ensuite, la Ministre présentera les cahiers des charges pour avis et discussion aux présidents des Commissions et les Commissions nationales des programmes seront chargées des travaux. Une première description du travail de langue par branche et par classe sera mise à l'essai pendant l'année scolaire 2007-2008. Pour 2008-2009 une version corrigée et modifiée entrera en vigueur. Les travaux curriculaires proprement dits sont épaulés par un projet CLIL/EMILE (voir Action 52) mettant à l'essai les méthodes d'apprentissage langagier par immersion qui aura recours à l'expertise universitaire pour développer un concept de *Fachlehrer als Sprachlehrer* à disséminer au niveau des formations initiales et continues. Depuis l'année scolaire 2006-2007, l'activité de formation

continue *Sprachprofile - Standards zur Sprachförderung in allen Fächern* est organisée par le Ministère en coopération avec l'*Institut für interkulturelle Kommunikation* de Zurich.

L'implémentation du socle de compétence en mathématiques dans l'enseignement secondaire et secondaire technique mène entre autres à un renforcement des liens entre les mathématiques et le français qui vont bien au-delà du lien traditionnel avec la langue véhiculaire. Ceci est particulièrement visible par le volet «communication» du socle en vigueur depuis la rentrée scolaire 2006-2007. Celui-ci stipule, entre autres, que l'enseignement des mathématiques à mettre en place devra amener les élèves à: lire, identifier et interpréter des contenus mathématiques à partir de textes (authentiques) et de représentations mathématiques ; présenter oralement et par écrit (en tenant compte du destinataire) leurs propres productions et, le cas échéant, choisir des médias appropriés ; utiliser le langage courant et le langage mathématique en tenant compte de la situation ; se procurer des informations p.ex. à partir de médias imprimés et de l'Internet ; tenir un mémento personnel ; rédiger une narration de recherche¹.

Les nouvelles méthodes d'enseignement préconisées et mises en place amènent l'enseignement des mathématiques à participer de façon active à l'apprentissage du français, notamment à la communication écrite et orale qui ne se limite pas au maigre vocabulaire mathématique des classes inférieures. Il est prévu que, dans toutes les classes inférieures, les problèmes, les narrations de recherche soient en relation avec des sujets de la vie courante et que les élèves soient invités à non seulement trouver la solution du problème, mais à s'exprimer par écrit et oralement sur leurs idées, sur le problème, leurs démarches, bonnes ou mauvaises, à livrer leurs impressions sur le travail demandé. Il s'agit d'un véritable travail de rédaction en français.

Action 12

La troisième action a trait à la promotion de la communication bilingue. Les instances curriculaires seront invitées à réfléchir sur les possibilités de communication bilingue, ils donneront des recommandations quant au développement de matériel bilingue, de glossaire etc.

¹ Narration de recherche: Les élèves travaillent sur un problème, individuellement ou en groupe, à l'école ou à la maison. Dans une narration de recherche ils documentent leurs recherches, leurs réflexions et conjectures ainsi que leurs doutes. Ils décrivent le cheminement de leurs apprentissages et de leurs erreurs, ils notent pas à pas leurs stratégies, leurs amorces de solution et leur solution du problème.

3.2.5.

Les implications pour l'enseignement et l'évaluation

Les modifications curriculaires n'ont que très peu de sens si elles n'impliquent pas un changement des pratiques qui en découlent. On va donc forcément revenir sub 3.3. sur les questions posées ici. Dorénavant il faut pourtant être clair sur le point que l'introduction des compétences ne signifie pas mettre l'école sens dessus dessous. Les socles de compétences précisent ce que l'école doit faire acquérir aux élèves. Ils changent surtout la manière de le formuler, de l'opérationnaliser. Sous un angle didactique les séquences traditionnelles «cours magistral-exercice-contrôle» seront progressivement complétées par des séquences agencant la confrontation avec un problème ou un projet, l'identification des objectifs et obstacles et la construction de compétences, sans pour autant négliger ni les savoirs ni les automatismes à acquérir. Le travail par projets n'est certes pas une panacée à tous les problèmes. Comme il demande énormément de temps, un enseignement se basant que sur des projets rend impossible l'acquisition de toutes les compétences de base souhaitées aux différents cycles. Il peut cependant rendre les élèves suffisamment autonomes afin qu'ils acquièrent plus tard les compétences supplémentaires. L'enseignant averti et expérimenté cherchera donc à obtenir un équilibre entre projets et programme. Malgré leur signification pratique, les compétences ne peuvent pas non plus être réduites à des recettes pour la vie courante. La mission de l'école restera de les rassembler dans des systèmes de qualifications culturellement reconnus et correspondant aux disciplines et aux tâches sociales, culturelles et professionnelles qui seront celles de la future génération.

3.3.

Les volet des pratiques

3.3.1.

Le lien difficile entre action politique et changement des pratiques

Un changement de politique n'entraîne pas automatiquement un changement au niveau des pratiques. Les plus belles annonces politiques ne changent en rien la réalité vécue par les élèves et les enseignants. En plus, comme déjà mentionné, l'écart entre la didactique déclarée et la didactique pratiquée est patent. Il ne suffit donc pas d'entreprendre des changements curriculaire, si les pratiques qu'ils impliquent, ne sont pas développées. Il faut donc des changements au niveau des représentations, des identités, des compétences, des gestes professionnels et de l'organisation du travail. Tous ces processus sont soutenus par le développement de l'école en tant qu'organisation apprenante.

3.3.2. Les projets en faveur d'une langue particulière

a)

Le luxembourgeois

Il est clair que le luxembourgeois joue un rôle important dans la vie sociale du pays. Actuellement la langue luxembourgeoise ne pose de façon directe aucun problème scolaire. Il faut donc certainement veiller à ce qu'elle n'en devienne pas.

Action 13

Au niveau du travail social, et notamment au niveau du travail avec les jeunes, une coopération entre le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et le Ministère de la Famille et de l'Intégration sera envisagée. Ainsi pourra-t-on élargir et diversifier l'offre des activités proposées dans les maisons des jeunes en intégrant des cours de langue et de culture luxembourgeoises, en organisant des activités en coopération avec les clubs luxembourgeois traditionnels.

Action 14

Les anthologies de textes luxembourgeois *Lies a fléi* 1 et 2 pour l'enseignement primaire, élaborées par un groupe de travail, ont été publiées en janvier 2007. Les années 2007 et 2008 seront consacrées à leur diffusion systématique.

Un groupe de travail du MENFP et du Centre national de littérature est chargé d'élaborer une anthologie de textes d'auteurs résidant au pays, dans les différentes langues utilisées. Cette anthologie sera inscrite au programme des langues à l'ES et à l'EST.

Action 15

Les auteurs luxembourgeois contemporains ne sont que très peu connus auprès des jeunes. Pour remédier à cette situation et promouvoir la littérature luxembourgeoise, qu'elle soit en langue luxembourgeoise, allemande ou française, une formation continue sera offerte en collaboration entre les différents établissements scolaires, le SCRIPT et le Centre national de littérature. En plus, seront organisées des séances de lecture par des auteurs luxembourgeois dans les écoles. Par ailleurs, il serait important d'initier les jeunes à la culture luxembourgeoise en général, notamment au cinéma et au théâtre.

Action 16

Le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle insiste auprès de l'Université du Luxembourg pour que soit créée une formation initiant à la langue et à la culture luxembourgeoises et habilitant à l'enseignement du luxembourgeois dans différents contextes, notamment l'enseignement du luxembourgeois aux enfants et aux jeunes de langue étrangère.

Action 17

Le Centre de langues offre des cours de luxembourgeois et fait passer des examens certificatifs en luxembourgeois (IDL - *Ieweschten Diplom Lëtzebuergesch* et LaF - *Lëtzebuergesch als Friemsprooch: Zertifikat, éischten Diplom, zweeten Diplom*).

b) Le portugais

Pour beaucoup de résidents du Luxembourg le portugais, langue de leur pays d'origine, a le statut d'une langue du cœur ; il est la langue familiale qu'on parle chez soi avec les parents. Comme pour le luxembourgeois, l'enjeu est donc moins scolaire que socioculturel. Il se joue surtout en termes de reconnaissance des racines culturelles d'une large partie de la population. Par ailleurs, il constitue une plus-value sur le marché de l'emploi.

Action 18

Un premier pas vers la promotion du portugais dans l'enseignement secondaire a été fait il y a quelques années quand le portugais a été introduit, à côté de l'espagnol et de l'italien, comme 4^e langue étrangère au cycle supérieur. Or, il n'y a qu'une minorité d'élèves qui choisissent le portugais comme 4^e langue. L'enseignement de la langue portugaise sera rendu plus attractif par une certification à différents niveaux. Dans cette même optique, les cours intégrés en langue portugaise, introduits dès 1983 dans l'enseignement primaire, bénéficieront d'une certification dans le livret scolaire.

Action 19

De nombreux enfants et adolescents apprennent le portugais en dehors du cursus scolaire. Ces formations ne mènent cependant pas à une certification officielle des connaissances en portugais par l'école luxembourgeoise. Ceci sera rendu possible au Centre de langues qui offre les examens certificatifs du *Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira* (CAPLE) à trois niveaux: CIPLE (*Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira*), DEPLE (*Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira*), DIPLE (*Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira*). Ces certifications seront intégrées dans les bulletins et diplômes scolaires.

Action 20

Des formations en langue portugaise, notamment en coopération avec des universités portugaises, seront offertes aux enseignants luxembourgeois de tous les niveaux. Ces formations seront reconnues comme cours de formation continue.

Action 21

La lecture en traduction d'auteurs lusophones, surtout modernes et contemporains, comme Fernando Pessoa, José Saramago, António Lobo Antunes, Paulo Coelho, sera inscrite aux programmes des langues enseignées au postprimaire. La littérature lusophone sera davantage, soit en traduction, soit en langue originale, présente dans les bibliothèques scolaires de l'enseignement primaire et secondaire.

(1) «Success Story»

L'enseignement de l'anglais constitue pour les élèves un apport culturel considérable qui leur ouvre le vaste monde des «Englishes». En plus, l'anglais a acquis dans le monde d'aujourd'hui une importance sans commune mesure en tant qu'outil de communication international. L'enseignement de l'anglais a donc le vent en poupe et les professeurs d'anglais peuvent se féliciter du rendement de leur travail, d'autant plus que la méthodologie utilisée dans l'enseignement de l'anglais profite d'une longue tradition d'approches communicatives.

(2) *L'anglais, parent pauvre*

La situation est moins idyllique qu'elle ne paraît à première vue. Malgré son importance internationale reconnue et malgré son attractivité, l'anglais reste un peu le parent pauvre face aux langues dites officielles, l'allemand et le français. En effet, au cours de la scolarité des élèves, le nombre de leçons hebdomadaires dédiées à l'anglais est nettement inférieur à celui de l'allemand et du français. Dans les grilles d'horaires du postprimaire, 25,5 leçons sont consacrées à l'anglais alors que le français et l'allemand, déjà enseignés au primaire, disposent de 32 respectivement de 25 leçons. Par ailleurs, les élèves, surtout les plus jeunes, n'ont guère de contact direct et naturel avec l'anglais, même si la situation est en train de changer du fait des jeux vidéo, de la télévision, de la musique et du cinéma. Il semble donc plausible d'envisager, sous une forme ludique, un apprentissage plus précoce de l'anglais. Toutefois l'introduction de l'anglais en 7^e a posé un inextricable casse-tête, car elle conduirait, en raison de l'envergure que devrait prendre un enseignement efficace de l'anglais, à un remaniement complet de la grille des horaires et à la surcharge inévitable des élèves. On risque en plus de suspendre partiellement la fonction d'orientation de la classe de 7^e et l'expansion de l'enseignement des langues pèserait encore sur les branches non-linguistiques réduisant l'accès aux savoirs, aux travaux manuels, à l'expression artistique, à la culture des jeux et du mouvement physique.

(3) Les actions en faveur de l'anglais

Action 22

Il faudrait étudier ensemble avec les représentants des professeurs d'anglais et des professionnels des médias la possibilité d'introduire une émission (radio, TV) éducative de haut niveau pourvoyant une introduction ludique à l'anglais (*native speakers* des «Englishes», public cible: enfants de 10-13 ans).

Action 23

Reconnaissant l'importance de l'anglais dans la communication scientifique internationale, la possibilité sera étudiée d'initier les élèves à l'usage de la langue anglaise en sciences naturelles et en sciences humaines. Au cours de philosophie par exemple les auteurs anglophones se liront en langue originale. Ceci pourra se faire en relation avec des projets CLIL/EMILE (voir Action 52).

Action 24

Les écoles auront la possibilité dans le cadre de la différenciation de l'enseignement des langues (voir Action 46) d'offrir des cours d'anglais renforcés aux élèves qui veulent continuer leurs études dans un pays anglophone.

d)

Le latin

(1) La situation des langues anciennes

Les langues anciennes ont certes perdu le statut privilégié et privilégiant qui leur était réservé dans la structure canonique de l'enseignement classique traditionnel et il semble peu opportun de prôner un retour au passé. Toutefois, l'apport culturel des langues anciennes, surtout du latin, est un fait. En plus, les élèves bénéficient, à travers l'apprentissage du latin, d'un renforcement de leurs compétences langagières. C'est une des raisons pourquoi il faut encourager les écoles à donner une initiation vivante aux cultures anciennes en suscitant l'intérêt des jeunes pour le monde gréco-romain.

(2) Les actions en faveur du latin

Action 25

En coopération avec les professeurs de latin, un prix en mémoire de Henri Kugener, éminent latiniste luxembourgeois, sera créé et décerné tous les deux ans à un projet de latin d'un lycée ou d'une classe de lycée. Les critères suivants seront pris en considération: l'aspect social permettant l'interaction autour du latin, l'originalité, le caractère innovant conférant une place au latin dans la société contemporaine (p.ex. latin et Internet), l'initiation à des auteurs moins connus comme Tércence, Catulle, Plaute ainsi qu'à toute la variété du monde littéraire romain.

3.3.3. Les projets en rapport avec différentes étapes de la trajectoire de scolarisation

Au regard de la trajectoire biographique des élèves, différents points d'articulation sont particulièrcment importants par rapport au développement langagier. Les très jeunes élèves de l'éducation précoce et préscolaire par exemple sont confrontés aux problèmes de la structuration dépendant notamment de l'évolution et de la socialisation langagières. Au début de la scolarisation à l'école primaire, l'enjeu principal est représenté par l'accès à la langue écrite. À la fin de l'obligation scolaire se pose la question du rôle que jouent les connaissances langagières comme capital indispensable à entreprendre des études ou à entrer sur le marché du travail.

a) Les langues au précoce et au préscolaire

Action 26

Aujourd'hui l'importance de l'observation (Martin & Wawrinowski, 1991) est généralement reconnue comme un des fondements de la professionnalité pédagogique. L'Université et le Land de Salzbourg en Autriche ont développé depuis 2001 un concept d'une observation systématique pour l'école maternelle, le *Salzburger Beobachtungskonzept für Kindergarten* (SBKKG). (Paschon & Zeillinger, 2004). En avril 2006, un des deux auteurs, Dr. Andreas Paschon, a initié, dans le cadre d'une

formation continue, le groupe de travail élargi des enseignants chargés de la révision du plan cadre à l'observation systématique et réflexive de chaque élève. Le concept autrichien est à la fois fondé scientifiquement et utilisable dans le contexte quotidien d'une classe. Une partie du SBKKG est consacrée précisément au domaine langagier. L'observation individualisée systématique restera une des priorités du développement institutionnel et professionnel de l'enseignement préscolaire. Les écoles sont encouragées à utiliser l'instrument d'observation qui sera adapté à la situation nationale. L'observation orientera l'intervention pédagogique de l'enseignant, lui signalera quand il faut avoir recours à un spécialiste et lui fournira un fondement utile à l'échange avec les parents.

Action 27

L'observation systématique et individualisée dans l'enseignement préscolaire s'inscrit dans une démarche plus générale cherchant une voie entre deux extrêmes: d'un côté des activités purement ludiques et libres, de l'autre côté un enseignement déjà orienté vers des objectifs précis. Cette troisième voie consiste à s'orienter systématiquement en fonction du développement de l'enfant. Surtout au cours du premier cycle, les enseignants devront collaborer pour pouvoir offrir des activités et un enseignement différents aux élèves selon leur maturité ou les difficultés rencontrées, notamment à cause de leur origine linguistique. Outre le développement langagier proprement dit, une attention particulière devrait être consacrée à des thématiques comme la littératie (cf. sur l'emploi du néologisme *littératie*: Berg & Lick, 2001) familiale, la littératie émergente et la préparation à l'apprentissage de la lecture (*Leselernbereitschaft*) (cf. p.ex. Morrow, 1997).

Action 28

En 2007, un atelier de réflexion international autour du professeur de pédagogie Hans-Jürgen Roth de l'Université de Cologne (*Institut für Interkulturelle Pädagogik*), organisé de concert par divers organismes et institutions publics et privés, explorera les possibilités existantes ou à créer permettant d'utiliser comme ressource positive l'hétérogénéité linguistique. Les partenaires en question sont: le Service de Coordination et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, l'Université du Luxembourg (UR INSIDE), le Groupe d'Étude et d'Aide au

Développement de l'Enfant (GEADE asbl/Benjamin-Club), conventionné avec l'Éducation différenciée et le Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe (CESIJE asbl), conventionné avec le Ministère de la Famille et de l'Intégration. Ce groupe de réflexion approfondira les questions suivantes: Comment les ressources positives identifiées peuvent-elles être transposées en objectifs éducatifs? Quelles pourraient être les méthodes didactiques adaptées aux situations des enfants et élèves des structures d'accueil et écoles luxembourgeoises? Pour automne 2007, un rapport couvrant la didactique interculturelle dans l'éducation précoce et préscolaire, l'hétérogénéité comme défi pour la recherche empirique, le travail avec les parents, des recommandations pour des mesures de formation continue, est commandité.

b)

L'accès à la langue écrite

(1) L'urgence évidente

La fréquentation de l'école et l'accès à la langue écrite sont des droits fondamentaux de l'enfant. Apprendre à lire et à écrire a toujours été une des fonctions traditionnelles de l'école. L'accès à la littérature reste donc une des tâches nobles de tout enseignement. Les enfants devraient quitter l'école en tant que lecteurs experts et pratiquants.

Or, depuis plusieurs années nous disposons de diagnostics assez accablants. Si pour l'orthographe ou la capacité d'identifier des lettres et des mots, les performances des élèves luxembourgeois ne diffèrent guère de celles de leurs homologues dans d'autres pays, il existe un écart significatif par rapport à la compréhension de textes écrits. En plus, il n'y a souvent pas de transfert de la lecture dans la vie de l'élève. À l'égard d'un grand nombre d'élèves, l'école ne réussit donc pas à démarrer une biographie de lecteur qui durera toute une vie. Les compétences lacunaires en lecture peuvent hypothéquer tout le parcours scolaire d'un élève. Il existe donc une urgence politique évidente à réagir face à un tel défi. Il est en effet nécessaire de poser un cadre qui contribue à réaliser les droits de l'enfant à la littérature. Celui-ci devra d'abord couvrir l'apprentissage de la lecture à travers des objectifs opérationnels tels que lire, comprendre un texte. Ensuite, il devra aussi au moins maintenir la qualité de l'écrit.

(2) Les dimensions stratégiques

Un tel cadre couvre différents aspects: le programme d'instruction proprement dit, la formation des enseignants, l'accès des élèves à une documentation variée, l'implication des parents, l'évaluation et la prise en compte de la diversité.

Il faut en effet un programme d'enseignement de la lecture qui corresponde au développement de l'enfant, à ses besoins et à ses intérêts. En plus, l'initiation à la littératie ne doit pas seulement développer la capacité de lire, mais aussi construire le désir de lire des textes de plus en plus complexes. Certes, la conception de l'abécédaire *Mila* et du matériel didactique pour l'enseignement de l'allemand dans l'enseignement primaire essaie de répondre à ces critères. Toutefois il y a des problèmes qui subsistent, notamment par rapport à l'enseignement d'élèves francophones. D'un côté, il faut évaluer dans quelle mesure le nouveau matériel didactique sert à atteindre les objectifs et dans quelle mesure il doit être modifié et adapté. D'un autre côté, il est nécessaire de s'attaquer au problème de l'écart entre la didactique déclarée et la didactique pratiquée. La dernière privilégie souvent l'enseignement de l'orthographe et des techniques mécaniques de lecture sans se consacrer à l'enseignement de la compréhension et à l'initiation aux pratiques sociales de lecteur.

Les enseignants doivent en effet être bien préparés à l'enseignement de la lecture. Une importante partie de leurs études doit être consacrée aux recherches sur l'alphabétisation, sur l'apprentissage et l'instruction de la lecture (voir p.ex. Farstrup & Samuels (eds.), 2002), à l'étude comparative et critique de différentes méthodes et programmes d'instruction de la lecture ainsi qu'à l'étude des médias, et notamment de la littérature pour enfants. En début de carrière, ils doivent nécessairement disposer des savoirs et des savoir-faire spécifiques permettant une initiation autonome et efficace des élèves à la lecture. Au cours de leur carrière, ils sont tenus de maintenir leurs compétences à jour par la participation à un programme effectif de développement professionnel ciblant les problématiques d'accès à la littératie. A cette fin, le dispositif de la formation continue du Ministère met en valeur depuis l'année scolaire 2006-2007 un ensemble d'activités regroupées au sein du sous-domaine «alphabétisation - promotion de la lecture et de l'écriture». Quant à la formation initiale, quoique vitale pour le bon fonctionnement de l'enseignement, elle n'entre plus directement dans le champ de compétences du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. Ici la responsabilité des universités est en cause. A ce sujet, le Ministère a

entamé le dialogue avec l'Université du Luxembourg afin d'obtenir des garanties concernant les qualifications des futurs enseignants.

Dans une logique d'un enseignement visant la construction de compétences, l'école doit rapprocher lecture scolaire et lecture individuelle. Elle pourra le faire en donnant accès à une large variété de livres et de matériaux de lecture. Le Ministère continuera ses efforts d'encourager les écoles à aménager des coins de lecture, de mettre en place des centres de documentation et d'information scolaires et d'instaurer une coopération régulière et convenue avec les bibliothèques publiques. Dans le même esprit, l'école doit donner à chaque enfant la chance d'accéder aux nouvelles technologies promouvant l'apprentissage de la lecture.

L'enseignement de la lecture tiendra enfin compte de l'hétérogénéité du public scolaire par trois moyens: en s'appuyant sur les compétences langagières des élèves, en développant préalablement à l'alphabétisation les compétences langagières pré-requises et en impliquant les parents ainsi que les milieux locaux et communautaires dans l'apprentissage de la lecture. L'évaluation des performances en lecture veillera à identifier les forces, les faiblesses ainsi que les besoins de chaque enfant et doit les impliquer dans les décisions concernant leurs apprentissages futurs. Les élèves qui ont des difficultés à apprendre à lire doivent trouver dans les écoles une aide intensive dispensée, en coopération avec le titulaire de la classe, par un intervenant spécialisé.

(3) Les mesures en faveur de la littératie

Action 29

Les premières expériences avec le nouvel abécédaire *Mila*, configuré suivant une logique d'un apprentissage équilibré de la lecture dans un milieu multilingue et hétérogène, ont été faites et donnent lieu à une révision et une adaptation du matériel existant qui permettra de tenir compte de l'orientation aux socles de compétences et du réajustement de l'enseignement des langues. Le nouveau matériel sera prêt pour la rentrée 2008-2009.

Action 30

Conjointement avec l'Université du Luxembourg, un membre du Collège des inspecteurs de l'enseignement primaire mènera un projet concernant l'apprentissage et l'enseignement de la compréhension de

textes en 2^e année d'études. L'objectif est d'identifier les méthodes didactiques adaptées au concept élargi de la littératie dépassant la simple technique du décodage de mots et s'ouvrant sur la compréhension de textes dans des situations réelles. Le projet sera accompagné de mesures de formation et réfléchira sur la transférabilité de l'approche.

Action 31

Un recueil de textes documentaires pour la 5^e année d'études, portant le titre de *Leseluchs*, est en cours d'impression. Reconnaisant la compréhension de différents types de textes dont notamment ceux de nature documentaire comme un volet important de l'apprentissage de la lecture, un recueil similaire sera élaboré pour la 3^e et la 4^e années d'études.

Action 32

Dans les écoles, le Ministère initiera et encouragera systématiquement, en coopération avec des organismes de la société civile comme l'association *Freed um Liesen*, la promotion scolaire et parascolaire de la lecture. L'année 2007 sera notamment dédiée à l'auteure suédoise Astrid Lindgren, née en 1907.

c) *Le rôle des compétences langagières dans la transition vers la vie active*

Action 33

Dans une expertise, coordonnée par FOPROGEST asbl, concernant la transition vers la vie active en Autriche, en Suisse et au Luxembourg le rôle que joue la maîtrise des langues en relation avec l'accès à la vie active sera également pris en compte. Dans ce contexte, il faut identifier des moyens appropriés d'intervention et de remédiation tels que par exemple l'organisation par les SPOS d'un appui intensif individualisé pour chaque élève en difficulté.

3.3.4. Les projets en rapport avec différents groupes d'élèves

a) *Les élèves de langue étrangère et les primo-arrivants*

Action 34

En ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité de la population scolaire, l'école luxembourgeoise s'est donné toute une série de moyens. Ainsi l'offre scolaire est-elle devenue beaucoup plus diversifiée: mentionnons en guise d'exemples le projet «Bac International», le projet «Lycée Schengen», les classes à régime linguistique spécifique à l'EST et les formations professionnelles et techniques francophones qui s'adressent avant tout aux primo-arrivants et aux élèves de langue étrangère. Par ailleurs, la politique de la diversification de l'offre scolaire sera étendue.

Action 35

Les mesures existantes d'accueil et de soutien des primo-arrivants seront continuées et renforcées, notamment dans le cadre des activités de la Cellule d'accueil scolaire pour nouveaux arrivants. Pour pouvoir suivre les cours, ces élèves ont l'opportunité d'acquérir par un enseignement intensif les compétences langagières indispensables avant le placement définitif dans une classe régulière. Dorénavant, ils bénéficieront d'un enseignement individualisé et ciblé pour développer la maîtrise de langues après avoir intégré une classe régulière (cf. PISA, 2006).

b) *Les élèves issus d'un milieu socio-économique moins favorisé*

On sait qu'en moyenne, les performances scolaires, y compris celles en langues, sont davantage déterminées par l'origine socio-économique que par le contexte linguistique des élèves. Si les actions préconisées dans le Plan d'action visent tous les élèves, certaines profiteront tout spécialement aux élèves d'origine sociale moins favorisée, notamment le développement langagier au préscolaire et au premier cycle du primaire, le renforcement de l'apprentissage de la lecture, les possibilités de différenciation à l'enseignement postprimaire.

Action 36

Au mois de mars 2007 sera organisé grâce à l'initiative du Service de l'éducation différenciée et du SCRIPT un colloque sur les problèmes de la lecture sous le titre *Dyslexie-zwischen Mythos und Wirklichkeit*. Il devrait permettre de nourrir la réflexion quant à la modélisation des mesures d'aide en faveur des lecteurs en difficulté, notamment par l'identification des facteurs individuels (cognitifs et affectifs), familiaux, environnementaux (conditions socio-économiques et culturels) ou scolaires (méthodes d'enseignement, organisation scolaire) préjudiciables au développement des élèves. Actuellement déjà, un groupe de travail du Ministère dresse l'inventaire des outils de dépistage de difficultés de la lecture et de l'écriture qui sont utilisés dans de nombreux projets, dans l'esprit de définir une démarche cohérente de dépistage au niveau national.

Action 37

Dans le cadre du projet de loi destiné à remplacer la loi de 1912, il sera créé un pool de personnes ressources, par exemple des pédagogues curatifs, des spécialistes en dyslexie ou autres et de le mettre à la disposition des écoles par l'intermédiaire des inspecteurs. Pour les activités des personnes ressources en matière de lecture et de langage, on s'orientera aux standards établis à l'Université de Harvard par rapport à l'intervention des *literacy coaches* (Snow, Jacy, & Schwartz, 2006). Les *literacy coaches* interviendront également dans le cadre d'une coopération scolaire régionale (voir Action 39) au cycle inférieur de l'enseignement secondaire.

Action 38

Être explicite sur les objectifs de progression pour chaque étape de la scolarité ne doit pas revenir à soutenir une attitude minimaliste. Les écoles doivent au contraire promouvoir l'excellence par des offres attractives et diversifiées, notamment à l'intention des élèves doués et motivés. Dans le cadre de la diversification de l'enseignement des langues (voir Action 46), les élèves pourront bénéficier de cours qui leur permettront de viser le niveau C2.

3.3.5.

Les mesures se rapportant à l'organisation générale et à l'évaluation de l'enseignement des langues

Action 39

Les projets de coopération entre écoles primaires et lycées initiés ponctuellement par les écoles seront encouragés et documentés. Cette coopération sera promue dans les régions où un lycée scolarise les élèves de communes bien définies. Des échanges réguliers portant sur la didactique, les matériaux d'apprentissage, les tests de langue et les compositions seront organisés entre les professeurs enseignant les langues en 7^e et les instituteurs de la 6^e année primaire. Ils pourront se rendre régulièrement visite dans leurs classes respectives et intervenir dans les classes de leurs collègues. Certains élèves d'une 6^e primaire ou même une classe entière auront la possibilité de fréquenter des cours en 7^e. Les instituteurs pourront prendre en charge les élèves de 7^e qui ont des difficultés en lecture et en écriture. L'enjeu est donc de combler les clivages et de dépasser la compartimentation. Il s'agit de se comprendre dans un esprit de spécialisation flexible (Piore & Sabel, 1986) en tant qu'ensemble d'institutions scolaires d'une même région fonctionnant à l'instar de l'*industrial district*.

Action 40

Sont aussi encouragés et documentés les projets tendant à développer de nouvelles pratiques d'évaluation. Les enseignants sont soutenus par des mesures de formation continue et par la formation de groupes de travail dans le but de s'approprier différentes manières de l'enseignement et de l'évaluation par compétences ainsi que les instruments d'évaluation développés par le Conseil de l'Europe: le *Cadre européen commun de référence* et le *Portfolio des langues* (Schneider & Lenz, 2001 ; Little & Perclová, 2001). Actuellement un certain nombre d'initiatives sont en cours. Mentionnons-en quelques-unes à titre d'exemple: en coopération avec le professeur Peter Kühn, spécialiste de l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère à l'Université de Trêves, deux épreuves diagnostiques, à être utilisées par les enseignants, seront développées en vue de l'évaluation des compétences et de l'établissement d'un profil au début et à la fin de la 4^e année d'études. Ceci permettra notamment de mettre en œuvre une différenciation adaptée au groupe, d'apprécier l'effet de l'action scolaire et donnera, le cas échéant, aux instituteurs la possibilité de corriger le tir.

Action 41

Dans le projet de recherche *The plurilingual portfolio: a transdisciplinary tool for discourse analysis in language and literature classes*, Marie-Anne Hansen-Pauly, Vic Jovanovic, Georges Barthel, Guy Bentner et Danielle Zerbato de l'Université du Luxembourg, se proposent, en se référant explicitement au *Profil de la politique linguistique éducative*, de développer, sur le fond d'une réflexion théorique assez large et d'expérimentations pratiques dans les classes, le modèle d'un portfolio adapté aux besoins du contexte luxembourgeois qui sera disponible en 2009. Dans plusieurs lycées des équipes d'enseignants se sont déjà engagées dans la mise en œuvre pratique du PEL avec leurs élèves. L'évaluation de cette mise en pratique devra contribuer à l'élaboration de l'outil luxembourgeois.

Action 42

La notation et la forme traditionnelle des bulletins seront maintenues. Les écoles sont d'ores et déjà encouragées à produire un complément au bulletin qui décrit, notamment pour les langues, le degré de compétence obtenu à l'écrit, à l'oral et en compréhension de l'écrit et de l'oral. Plusieurs niveaux de réussite respectivement d'échec peuvent être certifiés: acquis, en voie d'acquisition, non acquis. Les objectifs d'une telle démarche sont de donner un feed-back différencié aux élèves et aux parents au sujet du profil des performances, de fournir une référence commune au dialogue entre les parents et l'école, de fonder et d'orienter le développement et l'apprentissage futurs de l'élève, d'aider l'orientation pour la carrière scolaire ainsi que de renforcer les possibilités diagnostiques de l'enseignant. Les éléments d'information pour le complément en question peuvent être rassemblés au moyen de devoirs en classe, par l'observation du comportement en classe et lors de la résolution de problèmes, au moyen de tests diagnostiques et en tenant compte de l'auto-évaluation de l'élève. Actuellement sont en train d'être développés et seront disponibles pour la rentrée 2007-2008 des modèles pour le supplément au bulletin pour la 1^{re} année d'études ainsi que pour la classe de 7^e. Les modèles pour les autres classes seront prêts pour la rentrée 2008-2009. Dans un premier temps le supplément au bulletin sera facultatif. Après une phase d'essai et d'évaluation, à laquelle participeront les écoles volontaires, la forme du supplément au bulletin sera arrêtée définitivement et son utilisation rendue obligatoire.

Action 43

À l'évaluation est également liée l'épineuse question concernant la pondération entre les différents domaines de compétences. Dans le contexte d'un enseignement communicatif des langues vivantes, en partant de l'opposition fondamentale entre les langages oral et écrit et en se référant à la théorie classique du langage de Karl Bühler (*Organon-Modell*) (Bühler, 1999), la didactique de l'enseignement des langues vivantes arrive le plus souvent à une distinction plausible de différentes dimensions, comprenant par exemple l'expression orale, l'expression écrite ou la compréhension. À ces différentes composantes peuvent s'ajouter les connaissances se rapportant aux structures grammaticales et au vocabulaire. En général, on admet que dans l'évolution langagière le développement des différents domaines se fait suivant une suite structurée, l'oral précédant l'écrit et le réceptif précédant le productif. D'où la séquence bien connue en didactique de langues étrangères: écouter, parler, lire, écrire.

Pour le moment il n'existe aucun modèle unique fondé sur une évidence empirique. Le *Cadre européen commun de référence* présente probablement une solution largement acceptée au niveau international. Cependant, il faut être conscient du fait que les différents sous-domaines de compétences ne forment pas des facteurs indépendants, mais qu'il existe évidemment des corrélations moyennement fortes entre eux. On peut donc à la fois supposer un facteur commun latent rendant compte de la maîtrise générale de la langue en question et souligner que les différentes dimensions représentent chacune un aspect propre, non couvert par les autres. En plus, on ne sait pratiquement rien sur un facteur d'expression orale, d'écriture et de compréhension couvrant la compétence en plusieurs langues. Par ailleurs, les tests de langues utilisés en psycho-diagnostic, comme par exemple ceux dérivés du test de *closure*, ne font didactiquement que peu de sens et n'ont donc qu'une utilité marginale pour l'enseignement proprement dit.

Il semble clair qu'avec la question de la constitution et de la construction de la compétence communicative complexe d'une personne plurilingue s'ouvre un champ de recherche assez large pour les sciences cognitives, plus particulièrement pour la psycholinguistique, mais aussi pour la sociolinguistique. Le problème dépasse donc pour le moment le niveau auquel il pourrait être résolu par une régulation purement pratique. Différents constats semblent néanmoins établis: la note unique par langue donne trop peu de renseignements sur les connaissances de

l'élève. Une différenciation permettrait une meilleure orientation à la fois des apprentissages de l'élève et des interventions de l'enseignant. Une simple addition ne semble guère légitime surtout compte tenu du fait qu'il faudra admettre qu'à différents moments de la trajectoire de l'apprenant et pour différentes filières, la pondération entre les domaines de compétences devra différer.

Les conclusions des considérations que nous venons d'évoquer brièvement ne peuvent donc être que provisoires. Pour la rentrée 2007, le Plan d'action propose d'introduire les modalités suivantes: le bulletin proprement dit comportera des notes. Pour les langues, la note sera composée des notes obtenues dans quatre domaines de compétence: l'expression orale, l'écrit, la compréhension orale et la compréhension en lecture. La remédiation et, le cas échéant, les épreuves complémentaires tiendront compte du profil de compétences de l'élève. Il faudra évidemment développer des instruments transparents et utilisables d'évaluation qui seront mis à la disposition des enseignants intéressés. Après une première année, il sera nécessaire de faire le bilan et de corriger le tir, en étroite concertation avec les enseignants.

Action 44

En collaboration avec le Centre de langues et se référant au *Cadre européen commun de référence*, un dispositif reconnu de certification en langues vivantes sera mis à la disposition des élèves et des écoles. Les écoles ainsi que les élèves de l'avant-dernière et de la dernière année du secondaire et du secondaire technique peuvent avoir recours à cette certification externe facultative. Il s'agit aussi bien des langues enseignées que des langues non-enseignées à l'école luxembourgeoise. Les certificats de langues ainsi obtenus deviennent partie intégrante des bulletins. Le cas échéant, les futurs étudiants issus de l'école luxembourgeoise n'auront plus à se soumettre à un test linguistique pour l'admission aux universités étrangères. Il est envisagé que dans une seconde étape les examens de langues pourront être reliés systématiquement au *Cadre européen commun de référence* (North *et al.*, 2003).

Action 45

Les écoles seront encouragées et soutenues à développer le dispositif de remédiation dans les classes d'orientation, c'est-à-dire en 7^e et en 9^e de l'enseignement secondaire technique et en 4^e de l'enseignement

secondaire. En général, le processus de remédiation comprendra trois étapes: un dépistage et un diagnostic à l'entrée, une intervention intensive et limitée dans le temps, un diagnostic à la sortie constatant l'échec ou la réussite. Les interventions intensives se font sur la base d'un plan individuel de remédiation et peuvent prendre différentes formes, telles que des cours intensifs du genre *crash course*, des séances d'enseignement individuel, des séjours linguistiques, des stages, des consultations avec les parents. Les écoles devront exploiter leurs relations internationales afin d'instaurer un partenariat avec des établissements scolaires surtout de la Grande Région et selon les besoins, envoyer les élèves pour une période déterminée dans un lycée français, allemand ou anglais afin qu'ils fassent des progrès dans la langue où leurs compétences ne sont pas suffisantes. L'organisation se fera de façon à ce que l'élève suivant une partie de sa scolarité à l'étranger pourra suivre l'enseignement des autres matières.

L'objectif principal de la mesure est d'éviter que des élèves assistent à des cours qu'ils ne peuvent pas suivre à cause d'une maîtrise défailante de la langue. En cas d'échec de la remédiation, il faut envisager la réorientation.

Action 46

Dans un cadre prédéfini, les lycées seront invités à lancer des projets de différenciation de l'enseignement des langues. L'objectif sera de développer les compétences préparant aux études universitaires. On peut bien s'imaginer que les niveaux d'excellence ne seront pas identiques et que les chemins qui y mènent ne doivent pas être les mêmes pour tout le monde.

Action 47

Les écoles seront encouragées à s'ouvrir à la diversification linguistique en offrant aux élèves, surtout au niveau du cycle supérieur ou de la division supérieure, la possibilité d'apprendre en option et dans un cadre parascolaire des langues qui ne font pas partie de leur programme. D'une telle initiative pourront profiter l'italien, l'espagnol, le portugais, le russe, le néerlandais, le grec, mais aussi peut-être d'autres langues comme l'arabe et le chinois.

3.3.6.

Les projets en faveur de l'interdisciplinarité

Surtout dans un pays au multilinguisme complexe il devient de plus en plus important de désenclaver les langues par une approche interdisciplinaire qui devra permettre des synergies entre les différentes langues ainsi qu'entre les langues et les disciplines non-linguistiques.

Action 48

Un groupe de travail est chargé d'étudier la possibilité d'établir des synergies entre les langues et les branches non-linguistiques. Le fruit de cette réflexion commune devra générer une dynamique qui conduira au désenclavement des langues.

Action 49

Il est établi depuis longtemps que les bilingues ont plus de facilités à développer des compétences métalinguistiques que les monolingues (cf. p.ex. Bense, 1981). Il semble donc qu'on puisse également par ce biais briser l'isolement dans lequel s'est enfermé l'enseignement des diverses langues présentes à l'école. En vue d'établir une réflexion partagée sur les langues, correspondant à l'identité plurilingue que l'école luxembourgeoise vise à développer, le Plan d'action propose d'étudier trois voies. La première est l'introduction de l'éveil aux langues au curriculum². Il s'agit d'une approche méthodologique, créée dans les années 80 par Eric Hawkins (1984) qui est considéré, dans les pays anglophones, comme le père de la *language awareness*. L'éveil aux langues veut notamment développer des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Il renforce l'intérêt pour les langues en développant des aptitudes susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. La collection des livres d'images de Penni Cotton (Cotton, 2000), auxquels a collaboré Romain Sahr pour le Luxembourg, est un bel exemple d'une telle activité qui peut se faire même avant l'apprentissage de la lecture.

² Synonymes : éveil aux langues, ouverture aux langues, *Begegnung mit Sprachen*, *language awareness*

Concrètement, les enseignants, qui lors de la présentation du *Profil* se sont intéressés à l'éveil aux langues, ont commencé leur travail qui consiste à concevoir des activités d'éducation visant la découverte des langues étrangères et à créer des liens entre les langues de l'école et les autres langues présentes dans la société luxembourgeoise. Il est évident que ces activités vont bien au-delà de la valorisation et de la maîtrise de la langue maternelle qui est trop souvent considérée comme activité purement ludique. Dans la même trame, l'introduction d'un cours de grammaire comparative utilisera l'expérience de la différence pour comprendre le fonctionnement des langues. Enfin, il faut réfléchir dans quelle mesure une introduction à la linguistique peut trouver sa place dans le curriculum du cycle supérieur de l'enseignement secondaire. Les activités métacognitives seront donc étendues dans le temps, elles commenceront plus tôt et dureront plus longtemps ; elles pourront de ce fait être mieux adaptées à l'âge des élèves.

Action 50

Dans beaucoup d'écoles ont lieu un certain nombre d'activités en rapport avec un usage culturel des langues, telles que des ateliers d'écriture, des ateliers de poésie, des cercles de lecture, des projets de revues, des projets de production médiatique et cinématographique, des mises en scène de pièces de théâtre. Ces activités très précieuses seront documentées et élargies par le SCRIPT tout en y introduisant, dans la mesure du possible, des éléments de communication multilingue.

Action 51

Un guide pour la pratique de l'oral en 6^e primaire et en 7^e ES/EST est élaboré par un groupe de travail, réunissant des enseignants de primaire, de secondaire et de secondaire technique.

Action 52

Le projet SOCRATES, *CLIL across Contexts: A scaffolding framework for CLIL teachers*, conçu et réalisé à l'Université du Luxembourg, propose de développer dans le cadre de la formation des enseignants une meilleure intégration de l'apprentissage des matières et des langues. Dans différentes écoles seront mis en œuvre à petite échelle des projets pratiques, l'objectif général étant de sensibiliser la communauté scolaire aux possibilités du CLIL-EMILE.

Action 53

L'enquête sur la santé, la capacité motrice et l'activité physique et sportive des enfants et des jeunes au Luxembourg (Bös *et al.*, 2005, 2006a, 2006b) a révélé que la capacité motrice des jeunes d'un niveau de formation plus bas est souvent moins développée que celles des autres jeunes du même âge. Par ailleurs, un certain nombre d'études (cf. p.ex. Bergermann, 2003) ont pointé la possibilité de lier l'éducation physique et sportive aux apprentissages langagiers et communicatifs ainsi qu'à la pédagogie interculturelle. Il semble donc justifié de créer un lien entre éducation physique et enseignement des langues. Une petite équipe de spécialistes développera une proposition en 2007. Un projet-pilote introduisant des activités physiques quotidiennes liées aux apprentissages langagiers sera lancé à la rentrée 2007-2008. Un bilan sera fait à la fin de l'année scolaire en vue du transfert du modèle à d'autres écoles.

Action 54

Pour différentes formations de spécialisation professionnelle, on peut concevoir une démarche répondant aux questions suivantes: Quel est le niveau d'accès requis en langues au début de la formation? Quelles sont les mesures de mise à niveau? Quel est le niveau requis en langues à la fin de la formation? Y a-t-il des possibilités d'intégrer des apprentissages dans la formation spécialisée suivant le modèle de CLIL-EMILE?

3.4.

Le volet réflexif

3.4.1.

L'expansion du dispositif pendant les dernières décennies

En 1973, le Ministre de l'Éducation de l'époque, Jean Dupong, avait souhaité ajouter à l'enseignement secondaire un étage de réflexion en introduisant le nouveau stage pédagogique. Quoique dans l'immédiat ces ambitions aient été déçues, il faut relever qu'aujourd'hui le système éducatif luxembourgeois peut se prévaloir d'un dispositif réflexif de grande valeur. Il est évident que développer durablement le système éducatif dans une société moderne ne peut être réduit à une affaire de bon sens. Il faut recourir à des compétences spécifiques et organiser une coopération complexe. Les acteurs principaux de la réflexivité sont le Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) du Ministère, l'Université du Luxembourg et le Fonds national de la Recherche. Il s'y ajoute des contrats individuels d'experts ainsi que des conventions de collaboration avec des universités étrangères. Les fonds publics investis sont considérables, une estimation approximative, toutes sources confondues, peut faire état d'un montant dépassant 20.000.000 euros. Comme la constellation actuelle est assez récente, une logique transparente de la répartition des ressources entre les différentes instances ne s'est pas encore établie. Les champs d'activités couverts par le dispositif réflexif sont très diversifiés, ils se rapportent actuellement à la formation initiale des enseignants, leur formation continue, la recherche pédagogique, l'accompagnement scientifique et l'évaluation des projets pédagogiques, l'assurance-qualité des écoles et la consultance politique.

3.4.2.

L'accroissement nécessaire de la capacité réflexive

Il est compréhensible et nécessaire que les autorités publiques s'attendent à ce que le rendement en termes de réflexivité corresponde au niveau élevé de l'investissement. À cet effet, il faut établir un débat commun sur la nature de la recherche éducative et ses liens avec l'action politique et pédagogique. Ceci permettra d'éviter un scientisme excessif qui, en ne tenant pas compte de l'esprit pratique de l'action pédagogique, entraîne la négation du lien entre l'éducation d'un côté, et l'histoire et le politique

de l'autre. Il ne s'agit certainement pas de demander aux chercheurs de se poser en futurologues professant à quoi l'école de demain devrait ressembler ou de se substituer à l'acteur politique en imposant l'orientation que prendra la politique éducative du pays. Il faut au contraire que les chercheurs concernés acceptent une tâche plus difficile et beaucoup plus modeste. Ils doivent soutenir et accompagner, par leur recherche systématique et leur réflexion, le développement du potentiel de l'évolution durable de l'école d'aujourd'hui (cf. Apple, 2006). Les visées générales d'une telle démarche sont claires. Dans un pays où une tradition pédagogique partagée, p.ex. entre disciplines scolaires et ordres d'enseignement, fait défaut, nous avons besoin d'une image commune de la recherche éducative. Ainsi faut-il surtout accroître la capacité réflexive en pédagogie tout en surmontant la compartimentation. Il faut donc à la fois donner aux enseignants la possibilité de réfléchir et de systématiser les savoirs pratiques qu'ils acquièrent dans leur travail quotidien et les faire accéder à la discussion internationale sur les modèles pédagogiques innovants. Ceci aura comme effet d'éviter le clivage entre pédagogie pratique et théorique.

Pour l'instant, la recherche éducative luxembourgeoise est en effet loin de se présenter comme un paysage structuré aux références et standards communs et aux fondements disciplinaires solides. Trop souvent les études se rattachent à des concepts pêchés dans le discours public du moment (*outer-driven research*). En général, on peut regretter qu'il y ait des ruptures entre les nécessaires échanges structurés de savoirs (cf. à l'opposé l'exemple de la politique de la jeunesse: Milmeister & Williamson, 2006) et par conséquent un manque de synergies entre décideurs politiques et administratifs, enseignants et chercheurs. Mettre en réseau les différents acteurs contribuant à une transformation conséquente de l'école signifie accepter un pilotage politique cohérent. Ceci permettra notamment un échange d'information ainsi qu'un partage adéquat du pouvoir et aidera à éviter à moyen terme le dédoublement et l'affaiblissement réciproque d'actions et de structures.

Dans ce contexte, différents acteurs sont appelés à apporter leur contribution. Le Fonds national de la Recherche ne doit pas se contenter d'un certain «managerisme», mais garantir que les projets qu'il finance correspondent aux règles de l'art et répondent aux besoins réels du système éducatif luxembourgeois. Le pays a de plus en plus besoin du dynamisme de l'Université du Luxembourg. Cette dernière doit enfin réussir à donner une image publique cohérente et convaincante de ses

formations pédagogiques et du débat sur l'éducation mené en son sein. Il est nécessaire que les formations pédagogiques liées entre elles puissent compter sur toutes les compétences académiques dont l'Université dispose et que celle-ci se prononce par ailleurs sur la façon dont elle entend remplir sa mission légale de contribuer à la formation continue. L'éclosion nécessaire de structures autonomes de recherche ne doit pas entraîner comme effet secondaire la mise à l'écart ou la simple instrumentalisation des enseignants de terrain. Car, dans le domaine éducatif, ce sont souvent eux qui apportent au sens de Helga Nowotny (Nowotny, Scott & Gibbons, 2004 ; Nowotny, 2005) la curiosité et la créativité à la production de connaissances.

3.4.3. *En route vers une gouvernance cohérente*

Cependant, la situation de la recherche pédagogique est moins sombre qu'elle ne l'était au début des années 90 (cf. Berg, 1990). La création de l'Université du Luxembourg ouvre en effet des perspectives qui rendent optimistes et qui représentent autant de chances à ne pas laisser passer.

Le plan pluriannuel de l'UL définit les sciences de l'éducation comme une de ses priorités de recherche. L'Université contribue notamment à la diffusion et au développement de la méthodologie de la recherche (cf. p.ex. Berg & Milmeister, 2007). L'UL est par l'unité de recherche EMACS (*Educational Measurement and Applied Cognitive Science*, <<http://www.emacs.uni.lu/>>) directement liée à l'émergence et à l'évolution d'une nouvelle science de la docimologie éducative, étudiant les divers moyens d'évaluation des connaissances (cf. p.ex. Berlak, 1992) et la recherche de pointe concernant les apprentissages. En outre, les chercheurs universitaires se consacrent dans le cadre de l'unité de recherche LCMI (*Language, Culture, Media and Identities*, <<http://uni.lcmi.lu/>>) notamment à l'étude du plurilinguisme des enfants et de leur développement dans des contextes multilingues. Enfin, l'unité de recherche INSIDE (*Integrated Research on Individual and Social Development*, <http://www.uni.lu/recherche/flshase/integrative_research_unit_social_and_individual_development_inside>) intègre, pour la première fois au Luxembourg, résolument les questions de socialisation et de changement social à l'étude du développement et de la croissance individuels. Le développement durable, l'inclusion sociale, le rapport des générations, l'interaction entre chercheurs et décideurs, les modalités de consultation efficace et compé-

tente des responsables sont autant de motifs par lesquels se recoupent les intérêts de recherche d'INSIDE et le présent Plan d'action.

Évidemment il va de soi que parmi toutes les annonces d'aujourd'hui seules quelques-unes vont se réaliser demain. Néanmoins, pour piloter le système éducatif et encourager la réflexion à son égard, la coopération avec l'Université apparaît comme une des conjectures les plus prometteuses (cf. sous cet angle l'exemple allemand de la *Ressortforschung*, Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007). En effet, on peut entrevoir aujourd'hui des horizons et des opportunités dont on n'osait rêver il y a quelques années. Il appartiendra aux responsables et aux enseignants de les saisir et d'en profiter. Ainsi, la création de l'Université du Luxembourg aura-t-elle changé profondément la manière de mener une politique de l'éducation et la façon de gérer le système éducatif. Ceci ne veut pourtant pas dire qu'il faille augmenter automatiquement les moyens investis dans la recherche. Il s'agit d'en améliorer le rendement par une gouvernance cohérente. Il est donc important de créer des lieux d'échange entre recherche, expertise et usage afin que s'établissent des dialogues structurés ainsi qu'une coopération transparente et fructueuse entre les responsables et les praticiens du système éducatif d'un côté, et les chercheurs de l'Université du Luxembourg de l'autre. De cette façon pourra s'instituer un heureux mariage entre qualité scientifique et utilité publique. Car dans les sociétés modernes la production de connaissances n'est pas l'apanage exclusif de l'université. Souvent, dans le processus d'innovation, le rôle des chercheurs consiste précisément à transcrire et à systématiser les connaissances produites par les praticiens en action.

Les normativités académique et politique, l'une visant le savoir, l'autre l'action, ne se laissent pas réduire l'une à l'autre. Il ne sera alors pas question d'instrumentaliser le travail réflexif universitaire par une quelconque mainmise de la politique. L'école est en effet la première à profiter d'une politique scientifique indépendante de l'Université. En ce sens, une condition préalable de réussite de l'interaction indispensable entre système éducatif et Université sera la délimitation explicite et précise des rôles et des tâches de chacun (Delvaux-Stehres, 2006).

Aussi appartient-il à l'autorité gouvernementale d'établir une gouvernance renforcée et cohérente de la recherche éducative dans le respect de la liberté académique et de la politique scientifique de l'Université. Notamment le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle devra, dans la mesure du possible, être représenté dans

les instances de pilotage des institutions qui ont parmi leurs attributions la recherche pédagogique. Il s'adressera à l'Université comme interlocuteur dans un processus structuré de dialogue et d'échanges produisant les connaissances nécessaires au pilotage du changement durable du système éducatif.

À l'opposé, il est du ressort de l'Université de former des enseignants dans le respect des besoins de l'employeur futur potentiel, de développer les compétences de recherche, de garantir la qualité de la recherche et de l'évaluation conformément aux règles de l'art, de promouvoir la coopération académique nationale et internationale, notamment par la création de consortiums en vue de l'accompagnement scientifique de l'innovation pédagogique.

Au niveau de la recherche, on demandera aux chercheurs de coopérer au réseau mixte (enseignants de différents ordres d'enseignement et experts) soutenant la mise en œuvre de la politique linguistique éducative, de devenir visibles, individuellement et collectivement, en tant qu'interlocuteurs privilégiés en vue de missions de consultance, d'accompagnement et d'évaluation, de produire et publier des résultats de recherche, de les diffuser dans les milieux professionnels scolaires et éducatifs en vue de l'identification de priorités.

Au niveau des formations initiales, on attend des formateurs de former les futurs enseignants en respectant les finalités du système éducatif, en tenant compte de ses dynamiques et en recherchant la collaboration avec le terrain ainsi que de garantir la cohérence entre les formations pédagogiques. Actuellement, les formations pédagogiques et leurs logiques ne sont souvent pas acceptées par les praticiens qui ont le sentiment que les réalités du terrain et les exigences de leurs disciplines ne sont prises en compte que de façon insatisfaisante.

À côté de la formation initiale, la perspective d'un réajustement de l'enseignement des langues suscite également des attentes à l'égard de la formation continue. Elle doit soutenir, par la dissémination d'informations et le développement de savoirs et de compétences, la mise en œuvre concrète et pratique des changements qui correspondent au présent Plan d'action. Pour le moment, les critiques du terrain ne sont pas intégrées en vue d'un développement constructif du dispositif. Les formations sont parfois perçues comme mal adaptées aux besoins du terrain luxembourgeois. Les rumeurs sur les expériences négatives ou douteuses se propagent rapidement dans le milieu de l'école. Les enseignants semblent souvent penser qu'il vaut mieux proposer moins

de formations mais d'une meilleure qualité. Deux aspects semblent particulièrement importants. Il faut d'abord créer un lien entre la formation théorique et la mise en pratique. Cela pourra se faire en appliquant par exemple la supervision, la résolution de problèmes. La qualité du transfert dans la pratique quotidienne est vraiment un des critères essentiels de réussite (cf. Bellanca, 1995). Ensuite, il faut que le développement organisationnel converge aussi avec le développement personnel et professionnel et que les participants ressentent les activités formatives comme enrichissement personnel indépendamment de tout projet de réforme (Webb, 1996).

Les propositions qui précèdent doivent être soutenues par des mesures institutionnelles correspondantes. Il est envisagé d'asseoir la coopération sur des bases contractuelles solides et flexibles, telle une convention-cadre MENFP-UL dotée d'une structure de pilotage paritaire et couvrant les projets et chantiers portés conjointement par les deux partenaires. L'Université participera par le biais de la convention-cadre ou par une consultance directe à la planification de la recherche éducative coordonnée par le SCRIPT. La convention-cadre est un complément indispensable au Contrat d'établissement pluriannuel entre l'État et l'Université du Luxembourg, celui-ci établissant l'indépendance de l'Université en matière de politique scientifique. Ainsi deviendra possible l'action concertée et synergique en matière de co-production sociale de savoirs dont le développement durable du système éducatif luxembourgeois a besoin.

3.4.4.

Les mesures générales en faveur de la réflexivité du système

Action 55

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, le Ministère a pris l'initiative en tant qu'employeur potentiel d'entamer le dialogue avec l'Université, prévu à l'article 11 du Contrat d'établissement pluriannuel entre l'État et l'Université du Luxembourg. Le Ministère entend mener cet échange sous forme d'un accompagnement régulier et constructif dans l'intérêt de la qualité et de l'efficacité des formations pédagogiques. Il demandera à l'Université de s'explicitier sur le bien-fondé des curricula et des méthodes d'enseignement déployés ainsi que sur les qualifications du personnel. Il signalera les besoins du terrain et se fera notamment l'interprète des interrogations qui subsistent auprès des praticiens avertis.

Action 56

La maîtrise des langues luxembourgeoise, allemande et française est au Luxembourg un pré-requis important à l'exercice de la profession d'enseignant. Les tests de langues seront maintenus et liés au *Cadre*. À la maîtrise des langues proprement dite s'ajoutent encore de solides connaissances de grammaire dépassant nettement le niveau basique, en incluant par exemple aussi l'aspect comparatif (cf. p.ex. Glinz, 1994) et la grammaire du texte (Weinrich, 2005). Concernant plus particulièrement la formation des instituteurs, il s'agit par conséquent de composantes qualitatives de l'employabilité que l'Université s'est engagée implicitement à réaliser. Les candidats qui présenteront des lacunes manifestes constatées au concours de recrutement pour la fonction devront suivre des cours intensifs en allemand et en français, le cas échéant également en luxembourgeois, avant d'être admis à exercer le métier d'enseignant.

Action 57

Dans le contexte de la promotion de la réflexivité et de la participation active au système éducatif, la formation continue joue un rôle important. Comme beaucoup d'autres métiers, celui de l'enseignant évolue constamment. Le développement professionnel dans le cadre d'une démarche nationale de *life long learning* ainsi que l'échange de pratiques deviennent d'incontournables nécessités. L'objectif essentiel

sera de créer de multiples opportunités de formation et d'offrir un choix de qualité aux acteurs du système éducatif.

La formation continue coordonnée par le Ministère s'adresse à différents sous-groupes, notamment aux membres des groupes de travail, aux coordinateurs dans les établissements scolaires, aux enseignants ainsi qu'aux responsables de la direction, de la gestion et de l'inspection des écoles, des lycées et des lycées techniques. Le programme annuel de formation continue ainsi que le concept *Andiamo* proposent différents scénarios de formation et font intervenir une panoplie d'acteurs hétérogènes. La collaboration avec les enseignants, les directeurs, les inspecteurs, les Commissions nationales des programmes, les groupes de travail et les associations d'enseignants concernant la définition des programmes de formation ainsi que l'évaluation systématique des activités de formation continue seront maintenues, . gages de qualité des formations offertes.

Concrètement, il est envisagé de poursuivre en 2007 le développement de l'assurance-qualité de la formation continue, notamment en renforçant le regard externe. Les représentants des organisations d'enseignants y seront associés de manière plus systématique. La constitution d'un réseau de délégués à la formation continue permet une planification à long terme de la formation continue visant le développement de la pratique pédagogique dans le contexte de chaque établissement scolaire (SCHILW, *schulinterne Lehrpersonenweiterbildung*). La mise en réseau des écoles participant au projet permet un échange d'expérience, un apprentissage et une réflexion communs ainsi qu'un regard externe à la fois constructif et critique.

Par ailleurs, il est prévu de poursuivre au niveau du Collège des inspecteurs des initiatives en matière de formation continue. Une première journée a été organisée avec Heinz Klippert (2006a, 2006b), qui a attiré l'attention de bon nombre d'enseignants. Une coopération structurée avec l'Université du Luxembourg renforcera d'autre part les liens avec la formation initiale et ses responsables.

En matière de réajustement de l'enseignement des langues, des informations essentielles comme, par exemple, celles concernant le *Cadre européen commun de référence* et les formes alternatives d'évaluation telles que le *Portfolio des langues*, permettant une meilleure prise en compte de l'enseignement par compétences, seront mis à la disposition des enseignants.

Action 58

Une convention-cadre sera négociée et conclue en 2007 entre le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et l'Université du Luxembourg couvrant notamment tous les domaines de coopération et réglant l'établissement d'un programme de travail annuel.

Action 59

Aujourd'hui il existe déjà à différents niveaux des initiatives d'évaluation et d'accompagnement scientifique. En général, on ne peut que saluer cette évolution. Dans le souci d'une gestion moins centralisée accordant plus d'autonomie aux acteurs locaux, des projets seront lancés et planifiés au niveau des communes et des établissements. Dans l'intérêt d'une régulation cohérente et transparente où action centrale et locale devront s'épauler mutuellement, le Ministère est en train d'élaborer un document sur une stratégie nationale avec la collaboration de PD Dr. Rainer Peek (*Landesinstitut für Schule/ Qualitätsagentur Soest*). L'objectif essentiel en est d'assurer la qualité. Une procédure commune sera définie pour la mise en œuvre de l'évaluation et de l'accompagnement scientifique. Cette démarche s'orientera notamment aux standards internationaux: utilité, faisabilité, adéquation, précision (cf. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, Sanders (eds.), 2006).

Action 60

Une réflexion et une consultation seront entamées en vue d'identifier des mesures promouvant l'accès et la participation des enseignants de tous les niveaux à la recherche et à une formation académique de troisième cycle.

3.4.5.

Les projets spécifiques

Action 61

L'idée, avancée hypothétiquement par des enseignants lors de la tournée, que la constitution et la construction de compétences langagières dépendent non seulement de l'instruction des langues, mais également du fait que l'école réussisse à mettre à la disposition des élèves un espace significatif de communication, semble assez importante pour être examinée à la lumière de données empiriques. On peut donc attendre des évaluations du «Neie Lycée» et de la «Ganztagschoul Jean Jaurès» à Esch-sur-Alzette d'éclairer le lien entre espace communicatif et socialisation langagière. Il sera en plus envisagé de mener une étude qualitative dans une institution restreinte (internat p.ex.) portant notamment sur la structuration communicative de l'espace social en relation avec le milieu de vie et l'apprentissage langagier des élèves, l'idée essentielle étant d'identifier des formes d'intervention permettant de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des populations scolaires.

Action 62

En 2007 et 2008 un certain nombre d'enquêtes évaluatives ponctuelles seront menées. Elles poursuivent un double objectif: recueillir d'un côté des données destinées à orienter les décisions et mesures aux points d'articulation stratégiques du système éducatif et développer de l'autre côté la méthodologie afin de disposer d'instruments de pilotage moins encombrants, moins onéreux et plus flexibles, notamment grâce à l'usage des nouvelles technologies (cf. p.ex. Busana, 2003 ; Martin *et al.*, 2005). Il s'agit donc de doter le système éducatif d'un ensemble de capteurs qui amélioreront la gouvernance sans pour autant faire monter excessivement les frais. Concrètement les projets suivants seront mis en œuvre:

- (a) Les élèves qui participaient aux tests de compétences au moment où ils étaient en 2^e année d'études seront re-testés en 4^e année d'études en 2007. Ainsi sera établie une perspective longitudinale permettant d'apprécier le développement des compétences au cours de la scolarité.
- (b) L'épreuve standardisée en allemand sera pour la première fois accompagnée d'un test de compétences permettant, sur base volontaire, la différenciation de domaines fonctionnels:

compréhension de textes, lexique, grammaire. L'enseignant pourra tirer des conclusions concernant les forces et faiblesses de l'élève. Lors de la prochaine série de tests, les tests correspondront aux socles de compétences. Une telle orientation diagnostique aidera à planifier la remédiation.

- (c) L'épreuve standardisée de français sera adaptée de la même façon.
- (d) Dans le cadre du monitoring des classes de 7^e et de 8^e, l'élaboration des items pour le testing de l'allemand et du français pourrait déboucher à moyen terme sur la refonte des épreuves communes, dans le but d'en faire un instrument d'évaluation externe des compétences à la fin du cycle inférieur.
- (e) En coopération avec l'Université du Luxembourg (UR EMACS), l'analyse et l'interprétation des données du Test de connaissance du français (TCF) seront approfondies. Le TCF est particulièrement intéressant parce qu'il tient compte des différentes compétences langagières, tout en déterminant le niveau de compétence en français de chaque candidat en le situant sur un des 6 échelons du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Le grand désavantage du TCF est que la passation dure quatre heures et demande un investissement personnel et financier très important. En plus, l'analyse et l'interprétation se font au Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres.

Début 2007, une nouvelle collecte de données sera effectuée auprès d'un échantillon représentatif de la population des bacheliers de la promotion 2007. Elle sera réalisée à l'aide d'une plateforme d'évaluation par Internet développée à l'Université du Luxembourg (TAO). À cette occasion on utilisera des C-tests, une version dérivée des tests de *closure* classiques (cf. Raatz & Klein-Braley, 1982, 1983 ; Reichert, 2006). Cette évaluation ne permet qu'une appréciation générale du niveau de langue, mais elle est beaucoup moins onéreuse et plus flexible dans son application. Le C-test permettra d'évaluer le niveau général des connaissances de français des élèves d'une cohorte, à la fin de leurs études secondaires, et fournira des informations précieuses sur l'enseignement du français au Luxembourg.

- (f) Une étude des compétences en allemand et en anglais langues étrangères sera réalisée auprès d'échantillons représentatifs de la population des bacheliers de la promotion 2008. On disposera donc d'ici quelques années d'une image descriptive assez complète et fiable des compétences en langue vivante des bacheliers.

Action 63

Le Luxembourg a participé en 2006 à la passation du test de lecture connu sous l'acronyme EBAFLS, (*Building a European Bank of Anchor Items for Foreign Language Skills*). Six lycées avec un échantillon représentatif de 750 élèves pour la langue allemande et 750 élèves pour la langue française ont été impliqués dans le projet qui est subventionné par la Commission européenne. Le but du projet est d'étudier la possibilité de construire un ensemble d'items se référant aux niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Cette banque d'items couvre la compréhension écrite et orale au niveau B1 dans trois langues: français, allemand et anglais. Elle doit présenter les caractéristiques suivantes: les items ont été utilisés dans des évaluations nationales ; les items ne doivent pas avoir de biais culturels afin de mesurer la même compétence dans tous les pays européens. L'étude de faisabilité devra déboucher sur les instruments suivants: un ensemble de six banques d'items dans les compétences retenues (compréhension écrite et orale en français, en allemand et en anglais) ; un manuel technique pour de futurs utilisateurs ; un rapport technique sur la validité et la fiabilité des items et des indications pour enrichir les banques et en créer des nouvelles. Les objectifs à plus long terme de ce projet doivent permettre aux pays intéressés d'utiliser un sous-ensemble d'items pour ancrer leurs propres tests afin d'en évaluer le niveau en les référant au *Cadre*. Le but de cette initiative internationale est bien de rendre l'évaluation des langues en Europe transparente, fiable et comparable entre pays.

Action 64

Le test de la troisième enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves) a été effectué en 2006 dans tous les pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement économiques). L'évaluation a eu lieu simultanément dans 58 pays. Le domaine principal du test en 2006 a été la littérature scientifique. La lecture et les mathématiques ont été prises en compte comme domaines mineurs. L'étude a porté moins sur le contrôle des connaissances définies dans les programmes d'études que sur les capacités des élèves à appliquer leurs savoirs dans des situations très diverses. En général, toutes les questions avaient trait à des situations de la vie réelle. Les questions se composaient aussi bien de questions à choix multiple, où l'élève a dû cocher la bonne réponse parmi plusieurs réponses proposées, que de questions ouvertes, où l'élève a dû lui-même formuler la réponse.

Au Luxembourg, tous les élèves de 15 ans fréquentant les lycées de l'enseignement secondaire (ES) et de l'enseignement secondaire technique (EST), y compris l'enseignement modulaire, de même que les écoles privées subventionnées par l'État et l'École Européenne, ont participé à l'étude. La publication des résultats de l'enquête PISA 2006 est prévue pour décembre 2007.

Action 65

Le Luxembourg a participé pour la première fois, conformément à la convention gouvernementale du 4 août 2004, à l'étude PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), qui compare en 2006 les performances en lecture des élèves de 10 ans dans 42 pays. 35 pays ont participé au premier cycle en 2001. Le *Boston College Chestnut Hill*, MA, USA a été chargé par l'IEA de l'organisation de PIRLS. La préparation des données est réalisée au *Data Processing Center* (DPC) de l'IEA à Hambourg. La collecte des données a eu lieu entre le 14 avril et le 10 mai 2006. L'échantillon couvre la population complète, en l'occurrence 336 classes. L'enquête porte sur les performances en lecture en langue allemande. Par une convention de collaboration scientifique, le Ministère a chargé l'*Institut für Schulentwicklungsforschung* (IFS) de l'Université de Dortmund de l'analyse des données et du rapport sur l'enquête. Les résultats sont attendus pour le mois de décembre 2007.

Le Ministère vient de constituer un consortium, composé d'experts allemands et luxembourgeois, qui est chargé d'analyser et d'interpréter les résultats.

Action 66

Le Luxembourg a commandité ensemble avec trois autres pays, en l'occurrence l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, une expertise, à élaborer par les professeurs Jürgen Oelkers et Kurt Reusser de l'Université de Zurich, portant sur le développement de la qualité, les standards de formation (*Bildungsstandards*) et la gestion de la diversité. Il est prévu de publier les résultats de l'expertise dans le courant de l'année 2007.

Le Plan d'action tend vers l'adaptation nécessaire du système éducatif aux exigences d'une société moderne et aux développements en cours au niveau international. Malgré le bien-fondé de la démarche, il est, en général, très peu probable qu'un programme de réforme éducative trouve de prime abord l'assentiment complet. Ceci est d'autant plus vrai, si l'on considère l'envergure du chantier ébauché. Sans vouloir réduire à néant les contradictions et les antagonismes (cf. Berlak & Berlak, 1981) des institutions scolaires et éducatives, le Plan d'action entend développer une perspective concrète et réaliste d'action. Il veut gagner l'appui généreux et engagé des enseignants et devra par une action commune rompre avec la détérioration rampante du système éducatif que nous avons connue au cours des dernières décennies.

Il est important de noter que la démarche autour d'un réajustement de l'enseignement des langues a permis une mise en commun des aspirations et des idées d'un grand nombre d'interlocuteurs: les experts du Conseil de l'Europe, les personnes interrogées lors de l'élaboration du *Profil*, les collaborateurs du Ministère, les représentants des milieux politiques et les lecteurs critiques, les auteurs du présent texte jouant souvent le rôle de scribes plutôt que de créateurs de programmes. Le caractère polyphone du Plan d'action implique également qu'il n'est pas non plus issu exclusivement du sein même de l'administration gouvernementale. Il est en effet le fruit d'une large concertation. En tant que tel, il pose un double défi aux services du Ministère. Au niveau technique, il s'agit de concrétiser les actions, d'identifier les acteurs responsables et de fixer les échéances dans les prochains mois. Au niveau organisationnel, il s'agit de relever le pari lancé par le Plan d'action, gageant sur l'investissement sans réserve du corps enseignant

En dépit de la taille du chantier, il ne faut pas se méprendre. Il ne s'agit nullement d'une «grande réforme». L'expertise du Conseil de l'Europe n'a pas abouti à un constat de faillite du système luxembourgeois quoi-

qu'elle ait identifié clairement des points faibles. Il ne s'agit ni de prôner le bouleversement radical ce qui conduirait sans doute à un gâchis formidable ni de refuser un réajustement tant nécessaire de l'enseignement des langues. Il faut en effet s'en prendre aux points critiques et suivre les pistes réalistes d'innovation relevées pour modifier ce qui ne va pas, sans abîmer ce qui fonctionne. La politique éducative doit donc avoir le courage de susciter par une bonne gouvernance le travail conséquent et concerté des acteurs du système éducatif, afin de réussir une amélioration de la façon dont sont transmises et construites les qualifications de la prochaine génération.

Un tel objectif qui vise le changement durable ne peut s'atteindre par l'application d'une mesure unique et isolée. De même, les schématismes simplistes, opposant par exemple traditionalistes et pédagogistes, épanouissement des élèves et instruction des matières, égalitarisme et élitisme, ne peuvent que mener à l'échec. Il faut absolument relier avec circonspection, c'est-à-dire en se fondant moins sur les convictions que sur la réflexion de la situation réelle, différents niveaux dans une démarche concertée. Le Plan d'action devra d'abord modifier les modalités d'interaction entre le Ministère et les enseignants, impliquer davantage et durablement les corps intermédiaires, les Collèges des inspecteurs et des directeurs, mais aussi l'Université, et enfin trouver une nouvelle plateforme pour renforcer le dialogue avec les enseignants, atteindre les parents et les milieux concernés. Au niveau curriculaire, la définition de compétences et de socles de compétences devra clarifier et préciser les objectifs et donner de cette façon des références communes aux différents partenaires de la communauté scolaire. La mise en œuvre de toute réforme scolaire aura besoin de l'expérience, des savoirs, des savoir-faire, de l'engagement et de la créativité des acteurs qui connaissent le terrain pratique de l'éducation. Le Plan d'action vise donc à soutenir et à mettre en valeur les projets locaux (*grass-root projects*) ainsi que de documenter et de disséminer les bonnes pratiques. En développant une perspective globale donnant une image cohérente du changement de l'éducation précoce au baccalauréat, on veut rompre avec la pratique à la fois simple et inefficace de la désignation de boucs émissaires. Le but en est de donner une chance à un remaillage des institutions éducatives dans un esprit de co-responsabilité de la génération adulte pour l'éducation des jeunes. Le Plan d'action veut enfin établir des lieux d'échange entre recherche, expertise et usage pour rendre efficace la réflexivité du système éducatif et pour situer le débat scolaire sur le terrain des faits.

Le Plan d'action encourage les enseignants à redécouvrir l'importance de la gestion de l'hétérogénéité des situations et des niveaux qu'ils rencontrent dans leurs classes. De cette façon, la place accordée aux langues dans l'enseignement reflètera plus fidèlement la composition et l'évolution de la société. Les apports des élèves, qui auront l'occasion d'employer et de valoriser leur langue maternelle, ne seront plus perçus comme une contrainte supplémentaire, mais comme une opportunité qui se pose en source d'enrichissement.

Une réforme scolaire, comme le réajustement de l'enseignement sous rubrique, vise toujours les élèves. Un des buts est qu'ils aient plus de compétences langagières à l'écrit, à l'oral et en compréhension. Un tel objectif ne s'atteint certainement pas par un accroissement de la sélectivité dans un système qui demande des connaissances dans trois ou quatre langues. On ne fait pas, comme l'a dit Antoine Prost, «une nation de gagners à coup d'échecs scolaires» (Prost, 1990, p.85). On pourra pourtant le faire en changeant le travail de l'élève. Il devient aujourd'hui très important d'en maintenir ou même d'en améliorer la qualité. Ce qui aidera donc, c'est l'explicitation des attentes, la diversification de l'offre, l'attractivité des méthodes d'enseignement. Si l'on souhaite encourager et stimuler les élèves à faire de leur mieux, il est indispensable de leur montrer clairement ce qu'ils doivent savoir faire à la fin du parcours d'apprentissage. Il devient de plus en plus nécessaire en tant que démarche pédagogique de définir les compétences attendues dans l'enseignement des langues, de les échelonner par niveaux intermédiaires, de les articuler. Ensuite il faut que les conséquences sociales sanctionnant des défaillances dans l'apprentissage des langues correspondent au principe de la proportionnalité. Il est peu logique qu'un jeune ayant des problèmes à écrire l'allemand correctement ne puisse devenir boulanger ou chauffagiste. Il faut que ceux des élèves qui n'atteignent pas toutes les compétences souhaitables puissent au moins atteindre un bon niveau soit en allemand soit en français et ne soient pas exclus d'un diplôme ou d'une qualification leur donnant accès à l'emploi. Enfin, ceux qui ont des facilités pour apprendre les langues seront encouragés et stimulés à exceller, leurs performances seront valorisées et mèneront à des certifications crédibles.

Alderson, J. C. (2005)

Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface Between Learning and Assessment. London: Continuum.

APESS - Association des Professeurs de l'Enseignement Secondaire et Supérieur du Grand-Duché de Luxembourg. (2006)

La réforme de l'enseignement des langues - de la nébuleuse au trou noir?
Strassen: APESS.

Apple, M. (2006)

Educating the «Right Way». Markets, Standards, God, and Inequality.
2nd ed., New York and London: Routledge.

Association des professeurs de français du Grand-Duché de

Luxembourg (2001) *L'enseignement du français au Luxembourg: Journée de réflexion organisée par l'APFL, dimanche, le 28 janvier 2001.*
Luxembourg: Association des professeurs de français du Grand-Duché de Luxembourg.

Bamberg, M., Dickes, P. et Schaber, G. (1977)

Étude Magrip: Premier rapport de synthèse. Walferdange: Institut pédagogique.

Beacco, J.-C. et Byram, M. (2003)

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg: Conseil de l'Europe/ Division des Politiques linguistiques.

Beacco, J.-C. et Byram, M. (2007)

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Version intégrale. Strasbourg: Conseil de l'Europe/ Division des Politiques linguistiques.

Bellanca, J. (1995)

Designing Professional Development for Change. A Systemic Approach. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing Inc.

- Bense, E. (1981)
 Der Einfluss der Zweisprachigkeit auf die Entwicklung
 der metasprachlichen Fähigkeiten von Kindern. *Osnabrücker
 Beiträge zur Sprachtheorie*, 20, S.114-138.
- Bentner, G. (2005a)
 TCF - analyse des résultats. Luxembourg: MENFP.
 (document non-publié).
- Bentner, G. (2005b)
 Résultats TCF 2005. Luxembourg: MENFP
 (document non-publié).
- Berg, C. (1990)
 Die Lage der Erziehungswissenschaft in Luxemburg:
 Versuch einer Bilanz. in Benner, D., Lenhart, V. und Otto,
 H.-U. (Hrsg.) *Bilanz für die Zukunft: Aufgabe, Konzepte und
 Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongreß
 der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis
 21. März in der Universität Bielefeld. Zeitschrift für Pädagogik*, 25.
Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, pp. 170-178.
- Berg, C. (2003)
 Multilingual Reading Education: The Role of Grounded
 Theory and Collaborative Research. *Reading Research
 Quarterly*, **38**(1), pp.105-111.
- Berg, C. (2007)
 Vertrauen in Expertise. Eröffnung der vierten Journée
 CESIJE. In CESIJE (2007) *Aspects de la recherche jeunesse:
 Les jeunes et leurs loisirs. Documents de la séance académique célébrant
 le dixième anniversaire de la fondation du CESIJE le 24 novembre
 2005 et de la Journée CESIJE du 25 novembre 2005*, dirigé par
 M. Milmeister. Luxembourg: CESIJE, pp. 27-30.
- Berg, C. (2007).
 The Luxembourg Experience with the Language Policy
 Profile. Policy Forum. Council of Europe: *The Common
 European Framework of Reference for Languages (CEFR) and
 the development of language policies: challenges and responsibilities*.
 Strasbourg, 7th February.
- Berg, C. et Lick, P. (2001)
 Écoles, terreaux de littératie. «Schools Where Literacy
 Thrives». Première présentation d'un projet international
 de recherche et de réflexion. *Caractères*, **3**, p.5.

- Berg, C. and Lick, P. (2003)
 Literacy and Emotions. In Reading Association of Ireland (2003) *Other Ways of Seeing: Diversity in Language and Literacy. Proceedings of the 12th European Conference on Reading*, edited by G. Shiel and U. Ni Dhálaigh, Dublin: Reading Association of Ireland, pp.47-55.
- Berg, C. und Milmeister, M. (2007)
 Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodiervverfahren der Grounded Theory Methodology. in Mey, G. und Mruck, K. (Hrsg.) *Grounded Theory Reader: Positions, Controversies, Reflections/ Grounded Theory Reader: Positionen, Kontroversen, Reflexionen*. HSR-Supplement. Köln: ZHSF, (to be published).
- Berg, C. and Thoss, R. (1996)
 Une situation de multilinguisme. Le cas du Luxembourg. *Revue internationale d'éducation*, **9**, pp.79-90.
- Berg, C. and Weis, C. (2005)
 Representations of the Luxembourg Language Situation in Literary and Political Discourses. International Reading Association. University of Algarve: *Literacies: Contexts, Practices, and Discourses*. Faro, 14th January.
- Berg, C. et Weis, C. (2005)
Sociologie de l'enseignement des langues dans un enseignement multilingue. Rapport national en vue de l'élaboration du Profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises. Luxembourg: MENFP et CESIJE.
- Berg, C. and Weis, C. (2007)
 Changing Language Education for Social Inclusion. International Reading Association and German Association of Reading and Writing. Humboldt University: *Checkpoint Literacy - 15th European Conference on Reading*. Berlin, 5th-8th August.
- Bergermann, S. (2003)
 Perspektiven für die Einbindung des Faches Sport in bilinguale Zweige an weiterführenden Schulen. Bochum: Ruhr Universität Bochum, Fakultät für Sportwissenschaft (unveröffentlichtes Dokument).

- Berlak, H. (1992)
Toward a New Science of Educational Testing and Assessment.
 New York: State University of New York Press.
- Berlak, A. and Berlak, H. (1981)
Dilemmas of Schooling. Teaching and Social Change.
 London and New York: Methuen.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970)
La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.
 Paris: Éditions de Minuit.
- Bosshard, H. U. (2006)
 Le portfolio européen des langues (PEL) en Suisse. Fonction et implémentation du PEL dans le cadre de la stratégie des langues de la CDIP [online]. CDIP. 2006 [téléchargé le 9 février 2007]. Consultable sous: <<http://www.ciip.ch/ciip/pdf/Concept%20global%20PEL%20CH%2023-08-2006-fr.pdf>>
- Bös, K., Eschette, H., Heel, J., Lämmle, L., Lanners, M., Opper, E., Romahn, N., Schorn, A., Stein, T., Wagener, Y., Wagner, M., Wank, V., Woll, A. und Worth, A. (2005). *Studie zur Gesundheit, körperlichen Leistungsfähigkeit und körperlich- sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Luxemburg. Methodenband.* Karlsruhe und Luxemburg: Universität Karlsruhe (TH), MENFP, MS und DMS.
- Bös, K., Brochmann, C., Eschette, H., Lämmle, L., Lanners, M., Oberger, J., Opper, E. Romahn, N., Schorn, A., Wagener, Y., Wagner, M. und Worth, A. (2006) *Gesundheit, motorische Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und jugendlichen in Luxemburg. Untersuchung für die Altersgruppen 9, 14 und 18 Jahre. Kurzbericht zum Forschungsprojekt.* Karlsruhe und Luxemburg: Universität Karlsruhe (TH), MENFP, MS und DMS.
- Bös, K., Brochmann, C., Eschette, H., Lämmle, L., Lanners, M., Oberger, J., Opper, E. Romahn, N., Schorn, A., Wagener, Y., Wagner, M. und Worth, A. (2006) *Gesundheit, motorische Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und jugendlichen in Luxemburg. Untersuchung für die Altersgruppen 9, 14 und 18 Jahre. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt.* Karlsruhe und Luxemburg: Universität Karlsruhe (TH), MENFP, MS und DMS.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007)
Zehn Leitlinien einer modernen Ressortforschung
 Bonn und Berlin: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Busana, G. (2003)
 Comment articuler l'efficacité et l'équité d'un système éducatif plurilingue? Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation en Europe. Université de Liège: *Evaluation: entre efficacité et équité*. 16^e colloque international de l'Admée-Europe. Liège, 4-6 septembre.
- Bühler, K. (1999)
Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. 3. Aufl. Stuttgart: G. Fischer.
- Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. et Rey, B. (2006)
Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. 2^e ed. (collection Outils pour enseigner), Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques (2006)
Langues de scolarisation: vers un cadre pour l'Europe. Conférence intergouvernementale, Strasbourg, 16-18 octobre 2006, Strasbourg: Conseil de l'Europe (document provisoire).
- Commission européenne (2004)
Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Plan d'action 2004-2006. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Conseil de l'Europe (1954)
 Convention culturelle européenne - 19.XII.1954. STCE n°18, Paris: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2005)
Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier.
- Coste, D. (2007)
 Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues. Forum politique. Conseil de l'Europe: *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités*. Strasbourg, 6-8 février.

- Cotton, P. (2000)
Picture Books Sans Frontières. London: Trentham.
- Delvaux-Stehres, M. (2006)
 Le Profil de la politique linguistique éducative luxembourgeoise. MENFP. Université du Luxembourg. Walferdange, 20 juillet.
- Delvaux-Stehres, M. (2007)
 Initiatives en faveur du plurilinguisme au Luxembourg. Forum politique. Conseil de l'Europe: *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités*. Strasbourg, 6-8 février.
- Delvaux-Stehres, M. (2007)
 Ce que je veux. Enseigner et apprendre les langues: le changement et la continuité. *Forum*, **264**, pp. 21-23.
- Dutercq, Y. (2005) (dir.) *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Farstrup, A.E. and Samuels, S.J. (eds.) (2002)
What Research has to Say About Reading Instruction. 3rd ed., Newark: International Reading Association.
- Fehlen, F. (2006a)
 Le rapport du Cesije sur l'enseignement des langues. Un guide pour la «jungle des langues». *Lëtzebuurger Land*, **2**, pp.14-15.
- Fehlen, F. (2006b)
Réformer l'enseignement des langues. A propos de la nouvelle politique linguistique du Ministère de l'Éducation nationale. Luxembourg: STADE - Laboratoire d'Études Sociologiques et Politiques, Université du Luxembourg. (document non publié)
- Figueras, N. (2007)
 Using the CEFR in Catalonia. Policy Forum. Council of Europe: *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Strasbourg, 6th-8th February.
- Fontagné, L. (2004)
Compétitivité du Luxembourg: une paille dans l'acier. Rapport pour le Ministère de l'Économie et du Commerce extérieur du Grand-Duché de Luxembourg. Luxembourg: Ministère de l'Économie.

- Fullan, M. (2001)
The New Meaning of Educational Change. 3rd ed., New York and London: Teachers College Press and Routledge Falmer.
- Gaillard, G. (2007)
 Les programmes de langues vivantes revus à la lumière du CECR en France. Forum politique. Conseil de l'Europe: *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités*. Strasbourg, 6-8 février.
- Glinz, H. (1994)
Grammatik im Vergleich. Deutsch-Französisch-Englisch-Latein. Formen-Bedeutungen-Verstehen. Tübingen: Niemeyer.
- Goedert, J. (2006)
 English, here we come... *Lëtzebuurger Land*, **4**, p.15.
- Goullier, F. (2005)
Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue: Cadre européen et portfolios. Paris: Didier.
- Goullier, F. (2007)
 L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues et des travaux du Conseil de l'Europe sur le nouvel espace éducatif européen. Forum politique. Conseil de l'Europe: *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités*. Strasbourg, 6-8 février.
- Goullier, F., Cavalli, M., Maradan, O., Perez, C. et Thalgott, P. (2006)
Profil de la politique linguistique éducative. Grand-Duché de Luxembourg Strasbourg et Luxembourg: Conseil de l'Europe - Division des Politiques linguistiques et Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
- Groeben, N. und Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002)
Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa.
- Gruschka, A. und Martin, E. (2002)
Die Klippert-Schule als Retterin in der Not? [online]. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe Universität. 2002 [heruntergeladen am 25. Januar 2007]. Abrufbar unter: <<http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/klippert.html>>.

- Haag, E. (2006)
L'atout linguistique. *Fonction publique*, **168**, p.1.
- Hawkins, E. (1984)
Awareness of Language. An Introduction.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Heintz, F. (2006)
Worauf es in unseren Schulen ankommt.
Luxemburger Wort, **277**, p.15.
- Hilbert, M und Klapper, A. (2006)
Unterrichtsstandards für ein kompetenzorientiertes Lernen und Lehren. in Hinz, R und Schumacher, B. (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln - Kompetenzen stärken.* (Jahrbuch Grundschulforschung Bd.10)
Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89-108.
- Hinz, R. und Schumacher, B. (2006)
Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln - Kompetenzen stärken. (Jahrbuch Grundschulforschung Bd.10) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, R. (2007)
Juvenile Erlebniswelten zwischen Freizeithedonismus und Kompetenzaneignung. In CESIJE (2007), *Aspects de la recherche jeunesse: Les jeunes et leurs loisirs. Documents de la séance académique célébrant le dixième anniversaire de la fondation du CESIJE le 24 novembre 2005 et de la Journée CESIJE du 25 novembre 2005*, dirigé par M. Milmeister. Luxembourg: CESIJE.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation und Sanders, J.R. (eds.). *Handbuch der Evaluationsstandards, Die Standards des «Joint Committee on Standards for Educational Evaluation».* 3. Aufl. (W. Beywl und T. Widmer, übers.)
Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klippert, H. (2006a)
Methodenkompetenz: Übungssteine für den Unterricht.
16. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Klippert, H. (2006b)
Lehrerentlastung: Strategien zur wirksamen Arbeitsentwicklung in Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.

- Kneip, N. (2005a)
Kinder- und Elternsprachen in der Familie.
Eine exploratorische Studie des Benjamin-Instituts bei luxemburgischen und ausländischen Eltern 3-jähriger Kinder.
Luxemburg: Kneip, N. (unveröffentlichtes Dokument).
- Kneip, N. (2005b)
Sprachkenntnisse und Sprachförderung bei 3-jährigen Kindern. Eine exploratorische Studie des Benjamin-Instituts.
Luxemburg: Kneip, N. (unveröffentlichtes Dokument).
- Komorowska, H. (2007)
CEFR in Poland. Curriculum and Teacher Training. Policy Forum. Council of Europe: *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Strasbourg, 6th-8th February.
- Kühn, P. und Reding, P. (2006)
Schriftspracherwerb und Rechtschreibung: Sprachkompetenzanalysen am Ende des ersten Zyklus der Primärschule. (Les cahiers de l'évaluation)
Luxembourg: MENFP-SCRIPT.
- Legendre, J. (2003)
Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France. Annexe au procès-verbal de la séance du 12 novembre 2003 [online]. Paris: Sénat, 2003 [téléchargé le 30 janvier 2007]. Consultable sous: <<http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf>>.
- Leisen, J. (2004).
Der bilinguale Sachfachunterricht aus verschiedenen Perspektiven - Deutsch als Arbeitssprache, als Lernsprache, als Unterrichtssprache und als Sachfachsprache im Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) [online]. Strasbourg: Instituts universitaires de Formation des Maîtres. Aktualisiert am 13. Juli 2004 [heruntergeladen am 29. Januar 2007]. Abrufbar unter: <http://www.alsace.iufm.fr/web/bilingue/evenements/conf_leisen_2004/page_conf_leisen_doc.htm>.
- Little, D. (2007)
From the Common European Framework of Reference to the European Language Portfolio. Policy Forum. Council of Europe: *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Strasbourg, 6th-8th February.

- Little, D. (2006)
The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, **39**(3), pp.167-190.
- Little, D. and Perclová, R. (2001)
European Language Portfolio Guide for Teachers and Teacher Trainers. Strasbourg: Conseil de l'Europe/ Division des Politiques linguistiques.
- Lyotard, J.-F. (1979)
La condition postmoderne. Rapport sur le savoir. Paris: Éditions de Minuit.
- Macdonald, J. et Vandergrift, L. (2007)
Le CECR au Canada. Forum politique. Conseil de l'Europe: *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités*. Strasbourg, 6-8 février.
- Martin, E. und Wawrinowski, U. (1991)
Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim und München: Juventa.
- Martin, R., Latour, T., Burton, R., Busana, G. and Vandenabeele, L. (2005) Covering Different Levels of Evaluation Needs by an Internet-Based Computer-Assisted Testing Framework for Collaborative Distributed Test Development and Delivery. In Association for the Advancement of Computing in Education (2005) *Proceedings of the world conference on educational media, hypermedia and telecommunications 2005*, edited by P. Kommers and G. Richards. Chesapeake, Virginia: AACE, pp.3715-3720.
- Martyniuk, W. and Noijons, J. (2007)
The Use of the CEFR at National Level in the Member States of the Council of Europe. Policy Forum. Council of Europe: *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Strasbourg, 6th-8th February.
- Maurer-Hetto, M.-P., Bamberg, M. und Kerger, L. (1993)
Die Luxemburgisch-Kenntnisse portugiesischer Kinder im schulischen Kontext. Eine explorative Untersuchung in der Vorschule und im ersten Schuljahr. Walferdange: ISERP.

- Meijer, D. (2007)
The Use of the CEFR in Teacher Training in the Netherlands. Policy Forum. Council of Europe: *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Strasbourg, 6th-8th February.
- Meyers, C. (2006)
Le bénévolat associatif au Luxembourg
Luxembourg: CESIJE.
- Meyers, C. (2007)
La signification du bénévolat associatif dans la vie des jeunes. In CESIJE (2007) *Aspects de la recherche jeunesse: Les jeunes et leurs loisirs. Documents de la séance académique célébrant le dixième anniversaire de la fondation du CESIJE le 24 novembre 2005 et de la Journée CESIJE du 25 novembre 2005*, dirigé par M. Milmeister. Luxembourg: CESIJE.
- Milmeister, M. (dir.) (2007)
Aspects de la recherche jeunesse: Les jeunes et leurs loisirs. Documents de la séance académique célébrant le dixième anniversaire de la fondation du CESIJE le 24 novembre 2005 et de la Journée CESIJE du 25 novembre 2005. Luxembourg: CESIJE.
- Milmeister, M. and Williamson, H. (eds.) (2006)
Dialogues and networks. Organising exchanges between youth field actors. (ScientiPHIC, Youth research monographs, vol. 2). Esch/Alzette and Luxembourg: Editions PHI.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. (2006) *Les socles de compétences*. Luxembourg: MENFP. (document provisoire)
- Morin, E. (1999)
Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris: Unesco.
- Morrow, L.M. (1997)
Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write. Boston: Allyn and Bacon.
- North, B. (2007)
The CEFR Common Reference Levels: Validated reference points and local strategies. Policy Forum. Council of Europe: *The Common European Framework of Reference for Languages*

(CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities. Strasbourg, 6th-8th February.

North, B., Figueras, N., Takala, S., Van Avermaet, P. et Verhelst, N. (2003) *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg: Conseil de l'Europe/ Division des Politiques linguistiques (document provisoire).

Nowotny, H., Scott, P. and Gibbons, M. (2004) *Rethinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty.* Oxford: Blackwell Publishers and Polity Press.

Nowotny, H. (2005) *Unersättliche Neugier. Innovation in einer fragilen Zukunft.* (Kulturwissenschaftliche Interventionen Bd.5) Berlin: Kulturverlag Kadmos.

OECD Programme for International Student Assessment. (2000) *PISA 2000: Kompetenzen von Schülern im internationalen Vergleich. Nationaler Bericht.* 2. Aufl., Luxemburg: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports.

OECD Programme for International Student Assessment. (2006) *Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003.* Paris: OECD.

Oelkers, J. (2003) *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA.* Weinheim und Basel: Beltz.

Oelkers, J., Reuser, K., unter Mitarbeit von Berner, E., Stolz, S. und Halbheer, U. (2006) *Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.* (unveröffentlicht)

Paschon, A. und Zeilinger, M. (2004) *Die Bedeutung der Beobachtung für den Kindergarten. Vorwort zum „Salzburger Beobachungskonzept für Kindergärten“ (SBKKG)* [online]. Salzburg: Universität Salzburg, Abteilung für Erziehungswissenschaft und Land Salzburg, Zentrum für Kindergartenpädagogik. 2004 [heruntergeladen am 29. Januar 2007]. Abrufbar unter: <http://www.sbg.ac.at/erz/people/paschon/sbkkg/Einleitung_A4.pdf>.

- Perrenoud, P. (1999)
Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs. in Lurin, J. et Nidegger, C. (eds.) *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement*. Genève: Service de la recherche en éducation, pp. 88-103.
- Perrenoud, P. (2003a)
Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Université de Montréal:
La profession enseignante au temps des réformes.
Montréal, 19-21 novembre.
- Perrenoud, P. (2003b)
Peut-on réformer le système scolaire? GIRSEF - Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation, Université de Louvain: *L'école, six ans après le décret «missions»: regards du GIRSEF*.
Louvain-la-Neuve, 28 novembre.
- Piore, M. J. and Sabel, C. F. (1986)
The Second Industrial Divide. Possibilities for Prosperity.
New York: Basic Books Inc.
- Prost, A. (1990)
Éloge des pédagogues. Paris: Editions du Seuil.
- Raatz, U. and Klein-Braley, C. (1982)
The C-Test - a modification of the cloze procedure.
In University of Essex, Department of Language and Linguistics (1982) *Practice and problems in language testing iV. Proceedings of the Fourth International Language Testing Symposium of the Interuniversitäre Sprachtestgruppe: 14-17 September 1981*, edited by T. Culhane, C. Klein-Braley, and D.K. Stevenson).
Colchester: University of Essex, pp.113-138.
- Raatz, U. und Klein-Braley, C. (1983)
Ein neuer Ansatz zur Messung der Sprachleistung: Der C-Test: Theorie und Praxis. in Horn, R., Ingenkamp, K. und Jäger, R. S. (eds.), *Tests und Trends 3. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz., S.107-138.
- Ravitch, D. (2000)
Left Back. A Century of Failed School Reforms.
New York and London: Simon and Schuster.

- Reichert, M. (2006)
Evaluating General Language Proficiency: the C-Test.
Luxembourg: UL (unpublished workpaper)
- Roth, H.-J. (2002)
Die Ausgangssprachen mehrsprachiger Kinder berücksichtigen. in Pfitzner, T. (Hrsg.) *Alphabetisierung und Sprachenlernen*. Stuttgart: Klett, pp.121-145.
- Sarason, S. B. (1990)
The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course Before It's Too Late? San Francisco: Jossey Bass Wiley.
- Sarason, S.B. (1996)
Revisiting the Culture of the School and the Problem of Change.
New York: Teachers College Press.
- Sarason, S.B. (1998)
Political Leadership and Educational Failure.
San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schlechty, P. (2005)
Creating the Capacity to Support Innovations. [online] Louisville: Schlechty Center for Leadership in School Reform, 2005 [accessed 18th September 2006]. Available from: <<http://www.schlechtycenter.org/psc/papers.asp>>.
- Schneider, G. and Lenz, P. (2001)
European Language Portfolio. Guide for Developers.
Strasbourg: Council of Europe/ Language Policy Division.
- Slavin, R.E. (2002)
Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher* **31**, pp.15-21.
- Snow, C., Jacy, I. and Schwartz, R. (2006)
What we Know and What we Need to Know About Literacy Coaches in Middle and High Schools: A Research Synthesis and Proposed Research Agenda. in International Reading Association (ed.) *Standards for Middle and High School Literacy Coaches*. New York: Carnegie Corporation, pp.35-49.
- Steinberg, L.D., Brown, B.B. and Dornbusch, S. M (1996)
Beyond the Classroom: Why School Reform has Failed and what Parents Need to do. New York and London: Simon and Schuster.

- Sternberg, R.J. and Grikorenko, E.L. (2003)
The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise.
 Cambridge: Cambridge University Press.
- Tagliante, C. (2005)
L'évaluation et le cadre européen. Paris: Nathan.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2001)
Les cercles de lecture. Agir pour développer ensemble des compétences de lecteurs. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Tonnar-Meyer, C., Unsen, M. et Vallado, D. (2005)
Étude sur l'apport des cours de/en langue maternelle à la réussite scolaire des élèves portugais. Enquête auprès des élèves de nationalité portugaise âgés de 15 ans. Résultats et analyse. Luxembourg: MENFP.
- Trim, J., Coste, D., North, B. et Sheils, M.J. (2001)
Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris et Strasbourg: Didier et Conseil de l'Europe.
- Trim, J., Bailly, S., Devitt, S., Gremmo, M.-J., Heyworth, F., Hopkins, A., Jones, B., Makosch, M., Riley, P. et Stoks, G. (s.d.) *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs.* Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Valtin, R. (2006)
 Honoring Children's Rights to Literacy? - Lessons from PISA and PIRLS. International Reading Association and Hungarian Reading Association, ELTE University: *Building Literacy Bridges. 21st World Congress on Reading* Budapest, 7th-10th August.
- Van Hest, E. (2007)
 Le CECR aux Pays-Bas. Forum politique. Conseil de l'Europe: *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités.* Strasbourg, 6-8 février.
- Weber, J.-J. (2006)
 Le rapport du Cesije sur l'enseignement. Le dit et le non-dit. *Lëtzebuurger Land*, **3**, p.15.

- Weinrich, H. (2005)
Textgrammatik der deutschen Sprache. 3. Aufl. Hildesheim: Olms.
- Weinrich, H. (2006)
Sprache, das heißt Sprachen. 3. Aufl. (Forum für Fachsprachenforschung, Bd. 50). Tübingen: Narr.
- Webb, G. (1996)
Understanding Staff Development. Buckingham, UK and Bristol, PA: Open University Press and The Society for Research into Higher Education.
- Weis, C. (2007)
 Fostering Social Inclusion Through a Change of Language Education Policies. in Colley, H., Hoskins, B., Parveva, T. and Boetzelen, P. (eds.) *Social inclusion for young people: breaking down the barriers*. Strasbourg: Council of Europe (to be published).
- Wren, S. (2003)
Matthew Effects in Reading. [online] Austin: Balanced Reading, 2003 [accessed 9th January 2007]. Available from:
 <<http://www.balancedreading.com/matthew.html>>.

accentuant plutôt les actions que les savoirs, 34
 accès à l'emploi, 23, 89
 accès à une qualification, 12
 accès des élèves à une documentation variée, 59
 accommodation aux changements, 10
 accompagnement scientifique, 16, 72, 76, 80
 acquisition de savoirs sur les cultures anciennes, 23
 acquisition de savoirs sur les littératures et cultures européennes et leur histoire, 23
 acteurs éducatifs, 24
 acteurs principaux de la réflexivité, 72
 action hiérarchique, 24
 allégations gratuites, 34
 alliance avec les enseignants, 28
 amélioration de l'image publique de l'école et de l'enseignant, 29
 amélioration des écoles, 14
 aménagement de coins de lecture, 60
 analyse de données, 84
Andiamo, 79
 anglais, 54
 appréciation partagée des faits, 27
 apprentissage des langues étrangères, 23, 48
 apprentissage équilibré de la lecture, 60
 apprentissages effectifs, 59
 approche didactique et pédagogique intégrée des langues, 16
 appui critique et engagé du monde éducationnel, 24
 assentiment, 87
 assurance-qualité, 72, 79
 attentes des utilisateurs, 10
 attitude conservatrice, 20
 attractivité des méthodes d'enseignement, 89
 autonomie des communautés scolaires, 11
 autorité de l'école, 36
 avis des écoles, 30
 avis des syndicats, 29
Benjamin Club, 24, 44
 besoins du terrain, 76
 boucs émissaires, 21
 bulletins, 32, 39, 53, 65, 67
Cadre européen commun de référence pour les langues,
 31, 37, 64, 66, 67, 79, 82, 83
 cahier des charges, 48
 capacité réflexive, 72, 73
 capacités communicatives, 12
 caractère polyphone, 87
 cellule de pilotage de la mise en œuvre du réajustement
 de l'enseignement des langues, 32
 centres de documentation et d'information, 60

certifications crédibles, 89
 CESAJE, 14, 15, 16, 58
 Chambre des Députés, 13
 changement des pratiques, 50, 51
 changement durable, 11, 21, 76, 88
 changement progressif de la logique curriculaire, 33
 choix de matériel didactique, 17
 citoyenneté, 14, 35
 CLIL-EMILE, 70, 71
 clivage entre ceux d'en bas et ceux d'en haut, 27
 clivage entre le monde de l'école et le monde, 21
 cohérence des politiques linguistiques éducatives, 14
 Comité consultatif à la formation professionnelle à caractère tripartite, 18
 commentaires négatifs, 21
 Commission d'instruction, 33, 34, 48
 Commission européenne, 38, 83
 Commissions nationales des programmes, 17, 31, 33, 34, 48, 79
 communication assistée, 43, 44
 communication avec les enseignants et les écoles, 30
 communication avec les parents d'élèves, 29
 communication bilingue, 42, 43, 44, 49
 communication entre le Ministère et les enseignants, 27, 29
 communication formelle et hiérarchique, 30
 compétences, 13, 15, 17, 20, 23, 28, 30, 31, 32, 33,...
 compétences acquises par d'autres voies, 37
 compétences dans plusieurs langues, 23
 compétences de spécialistes et d'intellectuels, 28
 compétences lacunaires en lecture, 58
 compétences métalinguistiques, 69
 compétitivité économique, 11
 compétitivité nationale, 35
 compléments au bulletin, 65
 complexité et paradoxes de la situation des langues, 19
 compréhension, 20, 35, 38, 39, 43, 45, 58,...
 compréhension du luxembourgeois, 43
 concertation, 13, 15, 18, 20, 29, 30, 67, 87
 condition du savoir dans les sociétés plus développées, 33
 conférence des professeurs, 27
 conférence-débat à l'Université, 18
 connaissances langagières, 12, 38, 56
 connaissances, compétences et expériences professionnelles du terrain, 31
 Conseil de l'Europe, 14, 15, 19, 20, 37, 39, 64
 Conseil supérieur de l'Éducation nationale, 32
 consensus des pairs, 33
 consensus politique sur une réforme de l'enseignement des langues, 13
 constat de faillite, 87
 constitution de réseaux d'enseignants, 29

construction de compétences, 50, 60, 81
 consultance politique, 72
 consultation, 13, 27
 consultation des écoles, 30
 consultation des syndicats, 29
 contexte national changeant, 10
 contexte spécifique, 14
 contradictions contenues dans le *Rapport national*, 20
 Contrat d'établissement pluriannuel, 77, 78
 convention-cadre, 77, 80
 coopération, 15, 18, 29
 coopération avec l'Université, 75, 82
 coopération entre écoles primaires et lycées, 64
 coopération régulière et convenue avec les bibliothèques publiques, 60
 Courrier de l'éducation nationale, 27
 création de standards et de normes communes, 14
 crise de la logique canonique, 33
 critiques, 19, 76, 87, 88
 croyance que les savoirs scolaires mènent automatiquement aux compétences, 35
 culture évoluée des savoirs scolaires, 37
 curriculum officiel, 34
 cycles, 13, 37, 45, 48, 50
 débat, 13, 18, 19, 20, 21, 28, 29, 30, 35, 72, 74
 débat de consultation, 13
 débat médiatique simplificateur, 28
 définition cohérente des compétences langagières, 17
 désillusionnement et désengagement, 28
 désir de lire, 59
 détérioration et l'inertie du système, 21
 détermination d'objectifs, 38
 développement d'un langage commun, 27
 développement d'une société démocratique, 11
 développement de ressources humaines, 35
 développement des méthodes d'enseignement, 17
 diagnostique, 36, 38, 64, 65, 82
 DIALANG, 38
 dialogue, 13, 27, 29, 32, 60, 65, 75, 76, 78, 88
 didactique de fait déployée au quotidien, 34
 didactique déclarée, 34, 51, 59
 didactique des langues vivantes, 38
 didactique interculturelle dans l'éducation précoce et préscolaire, 58
 difficultés à apprendre à lire, 60
 directeurs, 28, 30, 79, 88
 discrimination, 35
 dispositif reconnu de certification en langues vivantes, 67
 dispositif réflexif, 72
 disposition du changement, 21

diversification de l'offre, 62, 89
 diversification des identités langagières, 12
 diversification linguistique, 32, 68
 Division des Politiques linguistiques, 14
 double défi, 87
 droits de l'enfant à la littératie, 58
 écart entre la didactique déclarée et la didactique pratiquée, 51, 59
 écart entre les objectifs déclarés et atteints, 35, 44
 échanges avec les parents, 31
 échanges structurés de savoirs, 73
 échec scolaire, 43
 école comme endroit d'apprentissage parmi d'autres, 21
 écriture de textes en mathématiques, 41
 éducation physique et sportive et apprentissages langagiers, 71
 Edunews, 27
 effets pervers de la compensation, 37
 efficacité du système d'enseignement des langues, 23
 efficacité du système éducatif, 11, 35
 élèves doués, 63
 EMACS, 74, 82
 engagement pédagogique, 28
 enquête sur la santé, la capacité motrice et l'activité physique
 et sportive des enfants et des jeunes au Luxembourg, 71
 enquêtes, 34, 35, 45, 81
 enseignants infantilisés, 24
 enseignement communicatif des langues vivantes, 66
 enseignement de la compréhension, 59, 60
 enseignement par objectifs, 34
 enseignement professionnel, 34
 environnement international, 10
 épreuve standardisée, 81, 82
 épreuves communes au niveau national, 13
 équilanguisme, 12
 équité, 11
 espace significatif de communication, 81
 étude des compétences en allemand et en anglais langues étrangères, 83
 études comparatives internationales concernant les performances scolaires, 35
 évaluation, 11, 13, 14, 16, 17, 32, 36, 38, 39, 44, 48, 50, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 72
 évaluation des acquis, 38
 évaluation des compétences, 38, 64
 évaluation des performances en lecture, 60
 éveil aux langues, 23, 44, 69, 70
 exclusion, 12, 35, 42
 exigences transparentes et vérifiables, 44
 expansion considérable des connaissances, 35
 expertise, 13, 14, 20, 48, 61, 75, 85, 87, 88
 expertise portant sur le développement de la qualité, les standards
 de formation (Bildungsstandards) et la gestion de la diversité, 85
 explicitation des attentes, 89

facteur de réflexion, de légitimation et de motivation dans l'acquisition
 des savoirs et de savoir-faire à l'école, 36
 faiblesses principales du dispositif curriculaire traditionnel, 33
 fonction d'un texte, 41
 Fonds national de la Recherche, 72, 73
 formation académique de troisième cycle, 80
 formation continue, 48, 52, 53, 57, 58, 59, 64, 72, 74, 76, 78, 79
 formation des enseignants, 59, 70
 formation initiale, 59, 72, 76, 78, 79
 formations de spécialisation professionnelle, 71
 fruit d'une large concertation, 87
 garanties concernant les qualifications des futurs enseignants, 60
 génération, 12, 36, 50, 74, 88
 génération future, 12
 glossaires multilingues du vocabulaire technique, 43
 gouvernance cohérente, 18, 74, 75
 grande réforme, 87
 gravité de la situation, 21
 groupes de travail disciplinaire pour l'élaboration du plan d'études, 34
 hétérogénéité, 16, 35, 42, 57, 58, 60, 62, 81, 89
 hiérarchisation entre un énoncé et une démonstration, 41
 idées préconçues, 34
 identité plurilingue, 69
 image idyllique, 19
 image publique cohérente et convaincante, 73
 immersion linguistique, 40
 immigration, 11
 implication des parents, 59
 importance de la compétence linguistique légitime, 20
 influence des enseignants, 31
 initiation à la littératie, 59
 initiation aux pratiques sociales de lecteur, 59
 INSIDE, 4, 15, 57, 74, 75
 inspecteurs, 28, 30, 60, 63, 79, 88
 instruire, socialiser et qualifier, 10
 instrument d'évaluation externe des compétences à la fin du cycle inférieur, 82
 instrumentalisation politique, 74
 instruments de pilotage, 81
 intégration de l'apprentissage des matières et des langues, 70
 intégration sociale, 14
 interdisciplinarité, 69
 investissement sans réserve du corps enseignant, 87
Kannernascht de l'ASTI, 24
 langages oral et écrit, 66
 langue de communication commune, 43
 langue des consignes, 40
 langue luxembourgeoise, 23, 51, 52

langue maternelle, 19, 40, 41, 43, 44, 70, 89
 langues anciennes, 55
 langues véhiculaires, 41
 LCMI, 74
 leadership politique, 29
 lecteurs experts et pratiquants, 58
 lecture, 42, 45, 52, 53, 57, 58, 59,...
 lecture de textes en mathématiques, 41
 lecture scolaire et lecture individuelle, 60
 Leselernbereitschaft, 57
 liberté pédagogique individuelle des enseignants, 33
 liens entre le Ministère et les différents Collèges, 30
 linguistique, 11, 12, 14, 15, 16,...
 linguistique appliquée, 38
literacy coaches, 63
 littératie, 58, 59, 60, 61, 84
 littératie émergente, 57
 littératie familiale, 57
 locuteur plurilingue, 12, 32, 38
 MAGRIIP, 34
 manière de procéder des experts du Conseil de l'Europe, 20
 manque de synergies, 16,73
 manuels, 34, 38, 41, 42, 43, 54
 matériel bilingue, 42, 49
 mathématiques, 40, 41, 42, 49, 84
 mauvaises connaissances en luxembourgeois, 43
 mesure unique et isolée, 88
 Mila, 59, 60
 Ministère de la Famille et de l'Intégration, 15, 51
 mise en commun des aspirations et des idées, 87
 mission de l'école, 50
 missions de consultance, d'accompagnement et d'évaluation, 76
 mobilité éducative et professionnelle, 37
 modalité de régulation étatique classique, 28
 modernisation de l'école, 29
 modifications curriculaires, 50
 mondialisation, 10
 mots outils, 40
 multilinguisme complexe, 39, 69
 multiplication et diversification de l'offre scolaire, 62
 niveaux d'exigence selon les filières, 17
 nomenklatura pédagogue, 24
 notation, 44, 65
 nouveau rôle de l'administration centrale, 11
 nouvelle image de l'école, 21
 nouvelles technologies, 60, 81
 objectifs de progression pour chaque étape de la scolarité, 38, 63

observation, 15, 44, 56, 57, 65
Organon-Modell, 66
 orientation systématique au développement de l'enfant, 57
 orthographe, 58, 59
outer-driven research, 73
 outil curriculaire, 33
 ouverture aux langues, 43, 69
 parents, 15, 18, 23, 29, 31, 32, 37, 44, 52, 57, 58,...
 participation, 11, 23, 59, 78, 80
 pays monolingues, 23
 pédagogisme vague et nébuleux, 34
 performances fonctionnellement différenciées, 35
 périmètre de l'action, 21, 22, 23
 pilotage du système éducatif, 11, 76
 pilotage politique, 34, 73
 PIRLS, 84
 PISA, 13, 34, 62, 84
 plan cadre, 33, 57
 plan d'action, 10
 plan d'études, 33, 34
 plurilinguisme, 11, 12, 14, 19, 74
 plurilinguisme comme langue maternelle des Luxembourgeois, 19
 points faibles, 88
 politique scientifique indépendante, 75
 politiques européennes, 23
 pondération entre les différents domaines de compétences, 66
 pool de personnes ressources, 63
 portugais, 43, 52, 53, 68
 positions officielles, 30
 possibilités d'apprentissage langagier offertes par les disciplines
 non linguistiques, 41
 potentiel d'apprentissage langagier des disciplines non linguistiques, 41
 potentiel d'apprentissage linguistique des branches non linguistiques, 17
 pratiques d'enseignement, 14
 pratiques d'évaluation, 32, 64
 préparation à l'apprentissage de la lecture, 57
 pré-requis à l'exercice de la profession d'enseignant, 78
 primo-arrivants, 62
 prise en compte de la diversité, 59
Profil de la politique linguistique éducative, 14, 15, 16, 18, 29, 65
 programme, 14, 17, 31, 33, 34, 36, 38, 45, 48, 50,...
 programme d'enseignement de la lecture en adéquation
 avec le développement de l'enfant, 59
 programme d'instruction, 59
 Programme gouvernemental, 10, 11, 13, 16
 projets réels, 37
 promotion scolaire et parascolaire de la lecture, 61

qualification professionnelle de haut niveau des enseignants, 16
 qualifications-clefs nécessaires à l'exercice d'un métier spécifique, 34
 qualité de l'enseignement, 14
 qualité scientifique et utilité publique, 75
 questionnaires en deux langues, 43
Rapport national, 14, 15, 16, 19, 20
 réajustement de l'enseignement des langues,
 11, 12, 16, 18, 22, 24, 25, 29, 31, 32, 60, 76, 79, 87
 recherche pédagogique, 72, 74, 76
 recherches sur l'alphabétisation, 59
 reconnaître l'échec, 37
 redynamisation des intentions éducatives, 36
 référence aux compétences, 37
 référentiel de compétences, 36
 réflexion partagée sur les langues, 69
 réflexion sur les objectifs et les méthodes, 38
 réflexivité, 23, 72, 78, 88
 réflexivité linguistique, 23
 réforme bureaucratique et centraliste, 24
 réforme du cycle inférieur, 30
 réformes des années passées, 28
 régulation de l'éducation publique, 28
 relier les connaissances aux problèmes réels, 35
 remédiation, 37, 45, 61, 67, 68, 82
 réponse politique à l'impatience des concernés, 21
 représentants des parents, 29
 représentants syndicaux, 29
 reproduction de la structure sociale, 20
 réseau mixte, 76
 résolution coopérative des problèmes existants, 27
 respect de l'autonomie et de la responsabilité des communautés scolaires
 et des personnes concernées, 24
 respect de la langue maternelle de l'enfant, 43
 Ressortforschung, 75
 résumés en français, 43
 réunion des parents d'élèves, 32
 réussite de réformes scolaires, 16
 rupture en douceur avec la détérioration rampante du système éducatif, 87
 Salzburger Beobachtungskonzept für Kindergarten (SBKKG), 56
 savoirs et savoir-faire réellement acquis, 34
 savoirs grammaticaux, 23
 schématismes simplistes, 88
 sciences cognitives, 36, 66
 scribes plutôt que créateurs de programmes, 87
 sélection, 35
 Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques
 et technologiques (SCRIPT), 72
 situations de communication, 17, 23

situations diverses et inconnues, 35
 situations-problèmes, 37
 socialisation langagière, 23, 48, 56, 81
 société de l'information, 10
 société luxembourgeoise, 10, 70
 sociétés ouvertes, 36
 socles de compétences, 13, 30, 37, 44, 48, 50, 60, 82, 88
 soirée d'information publique par la Fédération des associations
 de parents d'élèves du Luxembourg, 18
 solidarité, 11
 standards internationaux, 80
 stratégie de Lisbonne, 10
 structuration communicative, 81
 structure des disciplines, 36
 structure professionnelle de communication, 28
 synergies entre différentes branches, 17
 table ronde, 15
 TAO, 82
 techniques mécaniques de lecture, 59
 Test de connaissance de français (TCF), 82
 textes documentaires, 61
 tournée des écoles, 16
 trajectoire biographique, 12, 56
 transfert de la lecture dans la vie de l'élève, 58
 transmission hiérarchique, 29
 travail curriculaire
 formes d'organisation, 33
 instruments, 33
 travail de l'élève, 89
 travail réflexif universitaire, 75
 types de texte, 41, 48, 61
 univers didactiques cloisonnés, 33
 Université du Luxembourg,
 4, 10, 15, 52, 57, 60, 65, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82
 usage de la langue dans les disciplines non linguistiques, 41
 utilisation de sources et de textes primaires en langue originale, 43
 valeur d'échange des contenus d'enseignement, 36
 vocabulaire, 36, 38, 40, 43, 48, 49, 66
 volets, 22, 25, 26
Without data, you are just another person with an opinion, 34