

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

REGARDS CROISÉS SUR LES ACQUIS DES ÉLÈVES AU TRAVERS DES ÉVALUATIONS EXTERNES NATIONALES ET INTERNATIONALES : POINT DE VUE LUXEMBOURGEOIS

Antoine Fischbach*

* Université du Luxembourg (antoine.fischbach@uni.lu)

Mots-clés : PISA, Épreuves Standardisées (ÉpStan), Luxembourg, faibles lecteurs, hétérogénéité

Résumé. *En croisant les données PISA 2012 avec les données des Épreuves Standardisées (ÉpStan), le dispositif de monitoring national, nous faisons l'état des lieux des « faibles lecteurs » au Luxembourg. Les évaluations externes nationales et internationales en viennent à la même conclusion : les « faibles lecteurs » sont essentiellement, mais pas exclusivement, des élèves socio-économiquement défavorisés avec arrière-fond de migration. Nous nous interrogeons sur des pistes potentielles pour (mieux) gérer l'hétérogénéité sociale et culturelle de la population scolaire luxembourgeoise, et nous discutons de pourquoi l'apprentissage des langues, tel qu'il se pratique actuellement au Grand-Duché, revient à une mission quasiment « impossible » pour les élèves ayant une langue maternelle qui ne correspond pas à une des trois langues nationales/scolaires.*

1. État des lieux des « faibles lecteurs » au Luxembourg

1.1 Les « faibles lecteurs » selon PISA

De façon générale, les performances PISA luxembourgeoises ne sont pas glorieuses : depuis le tout premier cycle, le Grand-Duché a toujours été significativement en dessous de la moyenne de l'OCDE, et cela dans tous les domaines de compétences évalués. Ceci dit, il y a de l'espoir, parce que l'analyse des performances moyennes du Luxembourg entre 2003 et 2012 met en lumière—entre autres—une tendance légèrement positive en lecture (+8 points par rapport à 2003 ; changement statistiquement significatif). Selon PISA 2012, le pourcentage de « faibles lecteurs » (niveau 1 ou en dessous) s'élève au Luxembourg à 22,2 % ; c'est-à-dire 4 % de plus que la moyenne de l'OCDE. Si l'on ne considère que les écoles—essentiellement publiques—qui fonctionnent selon les programmes officiels du *Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle* (MENFP), ce pourcentage augmente même à 23,6 %.¹

Qui sont ces « faibles lecteurs » ?² Selon PISA 2012, 38 % des élèves socio-économiquement défavorisés ne dépassent pas le niveau 1 en lecture. En revanche, pour les élèves socio-économiquement favorisés, ce pourcentage s'élève seulement à 11 %. En effet, les différences de performance en lecture, entre élèves socio-économiquement favorisés et défavorisés, sont de 94 points sur l'échelle PISA³ ; ceci bien évidemment en faveur des élèves favorisés. Le système scolaire luxembourgeois est donc parmi les pays avec les plus grandes disparités sociales en

¹ Lors de PISA 2009, le pourcentage de « faibles lecteurs » était de 26 % (27,4 % dans les écoles subordonnées au MENFP). Pour PISA 2006, ces pourcentages s'élevaient respectivement à 22,9 % et à 23,7 %.

² Toutes les analyses qui suivent, sont exclusivement consacrées aux élèves du système scolaire luxembourgeois, c'est-à-dire aux élèves visitant des écoles subordonnées au MENFP.

³ Cette différence de performance équivaut à plus de deux années de scolarisation. En effet, dans les données PISA 2012, une année de scolarisation supplémentaire apporte, en moyenne, au Luxembourg, 48 points sur l'échelle PISA.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

lecture, mais aussi de façon générale. Il s'y ajoute des disparités culturelles : les différences de performance en lecture entre élèves avec et sans arrière-fond de migration⁴ sont, elles-aussi, substantielles—63 points sur l'échelle PISA en faveur des élèves autochtones—et parmi les plus élevées observées internationalement. Sachant que quasiment la totalité des élèves socio-économiquement défavorisés montrent aussi un arrière-fond de migration—seulement 7,6 % sont des autochtones—on peut donc en venir à la conclusion, que les « faibles lecteurs » sont essentiellement, mais pas exclusivement, des élèves socio-économiquement défavorisés avec arrière-fond de migration. Bien que les deux variables, « statut socio-économique » et « arrière-fond de migration », soient largement confondues, des analyses de régression ont clairement montré, que chacune explique sa part de la variance dans la prédiction des performances de lecture.

1.2 Les « faibles lecteurs » selon ÉpStan

Les *Épreuves Standardisées* (ÉpStan), le dispositif de monitoring national, dressent une image assez semblable à PISA. Afin de garder une comparabilité avec la population PISA 2012, nous nous basons, dans les passages qui suivent, sur les résultats ÉpStan de la même année scolaire, c'est-à-dire 2011/2012. Ceci dit, la comparaison reste limitée par le simple fait que PISA sélectionne ses participants en fonction de leur âge, les ÉpStan, en revanche, sélectionnent leurs participants en fonction de l'année d'étude scolaire.

Chaque novembre, dans toutes les classes de V^e/9^e, la totalité des élèves participe à des *Épreuves Standardisées*—entre autres—en compréhension de l'écrit. Ces épreuves se font en allemand *et* en français ; contrairement à PISA qui évalue la lecture en allemand *ou* en français.⁵ Les ÉpStan sont basées sur les socles de compétences nationaux. En allemand, 24 % des élèves n'atteignent pas le niveau 1 (de 4). En français, la proportion d'élèves en-dessous du niveau 1 est même de 32 %. A priori, les ÉpStan identifient donc un pourcentage de « faibles lecteurs » quasiment identique à PISA.⁶

Idem à PISA 2012, dans les ÉpStan, 35 % des élèves socio-économiquement défavorisés n'atteignent pas le niveau 1 en lecture en allemand. En revanche, pour les élèves socio-économiquement favorisés, ce pourcentage s'élève seulement à 15 %. En compréhension de l'écrit en français, ces pourcentages s'élèvent respectivement à 40 % et à 23 %. Les différences de performance en lecture entre élèves avec et sans arrière-fond de migration sont elles-aussi substantielles et comparables à PISA : 35 % des élèves avec arrière-fond de migration n'atteignent pas le niveau 1 en lecture en allemand. En revanche, pour les élèves autochtones, ce pourcentage s'élève seulement à 16 %. En compréhension de l'écrit en français, ces pourcentages s'élèvent à 32 % pour les deux groupes. En gros, les résultats des ÉpStan montrent eux-aussi que les « faibles lecteurs » sont essentiellement, mais pas exclusivement—notamment en compréhension de l'écrit en français—des élèves socio-économiquement défavorisés avec arrière-fond de migration.

Les ÉpStan se font non seulement en classe de V^e/9^e, mais aussi en 3^e année d'études (Cycle 3.1) de l'école fondamentale. Les épreuves en 3^e année d'études révèlent que les problèmes de lecture ainsi que les disparités (sociales et culturelles) observées en V^e/9^e sont malheureusement déjà

⁴ Si les deux parents sont nés à l'étranger, un élève est classifié comme élève avec arrière-fond de migration ; ceci même si l'élève lui-même est né au Luxembourg. 43,2 % de la population scolaire luxembourgeoise participant à PISA 2012 montre un arrière-fond de migration ; le Grand-Duché est donc le pays avec le plus d'élèves non autochtones.

⁵ En effet, les participants PISA luxembourgeois ont le choix de langue ; en 2012, 71 % ont opté pour la version allemande.

⁶ Petit bémol : de façon idéale, dans les ÉpStan, aucun élève ne serait en-dessous du niveau 2, qui est implicitement considéré comme le niveau socle. Si on applique ce seuil plus ambitieux, en allemand, presque la moitié des élèves (46 %) reste en-dessous des exigences ; en français, c'est même le cas pour plus de deux tiers (71 %) de la population scolaire en classe de V^e/9^e.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

présentes à ce jeune âge. Au début du Cycle 3.1, 45 % des élèves n'atteignent pas le niveau socle (du Cycle 2) en compréhension de l'écrit en allemand. 60 % des élèves socio-économiquement défavorisés font partie de ces « faibles lecteurs » ; ceci est « seulement » le cas pour 31 % des élèves favorisés. De même pour l'arrière-fond de migration : les performances de lecture de 58 % des élèves non autochtones restent en-dessous du socle de compétence ; pour les élèves sans arrière-fond de migration ce pourcentage s'élève, en revanche, à 32 %.

1.3 La « situation lusophone »

Finally, sachant qu'au Luxembourg, les élèves avec arrière-fond de migration sont pour la plus grande partie des élèves portugais⁷, et sachant que ces élèves portugais présentent en moyenne un statut socio-économique largement inférieur à celui des élèves autochtones ($d = 1,84$ dans les données PISA 2012), on peut par-là conclure, que les « faibles lecteurs » sont très souvent lusophones. Effectivement, une analyse des données ÉpStan (des classes de V^e/9^e) par groupes langagiers⁸ révèle, que les élèves parlant exclusivement luxembourgeois ou allemand à la maison réussissent, après (au moins)⁹ 10 ans de scolarisation, à développer une langue (scolaire) dominante, qui est l'allemand et une langue (scolaire) seconde, qui est le français. Ce groupe atteint en moyenne le niveau de compétence 2 en allemand et le niveau 1 en français. Pour le groupe francophone, c'est l'inverse : les élèves atteignent, en moyenne, le niveau 2 en français et le niveau 1 en allemand. Le groupe lusophone, en revanche, ne dépasse, en moyenne, dans aucune des deux langues le niveau de compétence 1, et reste ainsi largement en-dessous des exigences du programme scolaire et, pire, échoue à développer une langue (scolaire) dominante. Il faut en conclure que l'apprentissage des langues, tel qu'il se pratique actuellement au système scolaire luxembourgeois¹⁰, revient à une mission quasiment « impossible » pour les élèves ayant une langue maternelle qui ne correspond pas à une des trois langues nationales/scolaires, c'est-à-dire le luxembourgeois, l'allemand et le français.

2. Gérer l'hétérogénéité : une mission « impossible » ?

La gestion adéquate de l'hétérogénéité sociale et culturelle de la population scolaire est un des plus grands défis voire, le plus grand défi, du système scolaire luxembourgeois. Avec la globalisation et le changement démographique y rattaché, ce défi s'est compliqué de façon quasi exponentielle à travers les dernières décennies.

Le système scolaire luxembourgeois part implicitement de la prémisse, que tous les élèves parlent à la maison une langue germanique—notamment le luxembourgeois—ce qui, par-là, justifie

⁷ D'après les chiffres clés de l'éducation nationale (année scolaire 2011/2012), 23,4 % des élèves du système scolaire luxembourgeois sont de nationalité portugaise. 25,8 % de la population scolaire parle portugais à la maison ; la différence entre la nationalité d'un côté, et la langue parlée de l'autre côté, est essentiellement due à l'introduction de la double nationalité en janvier 2009.

⁸ Pour ces analyses, nous considérons uniquement des élèves qui ont passé toute leur scolarité, y incluse l'école préscolaire (Cycle 1), dans le système scolaire luxembourgeois.

⁹ En classe de V^e/9^e, quasiment la moitié des élèves (48 %) montre un retard scolaire. Pour info : en 3^e année d'études (Cycle 3.1) de l'école fondamentale ce pourcentage est déjà de 20 % !

¹⁰ Dans l'enseignement précoce (non obligatoire) et préscolaire (Cycle 1 ; obligatoire), les élèves sont scolarisés dans la langue « d'intégration » luxembourgeois. En 1^{re} année d'études (Cycle 2.1) de l'école fondamentale, l'alphabetisation se fait en allemand (en tant que langue maternelle) ; à partir de ce moment, l'allemand devient aussi la première langue d'enseignement. En deuxième moitié de la 2^e année d'études (Cycle 2.2), il s'y ajoute le français (approche holistique). Cet apprentissage du français s'intensifie—notamment avec l'introduction de l'écrit—en début de la 3^e année d'études (Cycle 3.1). Dans l'enseignement secondaire (ES) et secondaire technique (EST), l'allemand reste la première langue d'enseignement jusqu'en classe de V^e/9^e incluse, après, dans l'ES et certaines filières de l'EST, le français prend la relève. Seule exception : en mathématiques, la langue d'enseignement change déjà en classe de VII^e/7^e.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

l'alphabetisation en allemand (en tant que langue maternelle). En réalité, ceci n'est plus du tout le cas¹¹ : parmi les élèves nouvellement scolarisés en 2011/2012, à peine la moitié (52,5 %) était de nationalité luxembourgeoise, et seulement un tiers (37,4 %) parlait effectivement le luxembourgeois à la maison. Depuis l'année scolaire 2009/2010—où le pourcentage d'élèves (nouvellement scolarisés) de nationalité luxembourgeoise était exactement de 50 %—le taux d'élèves de nationalité luxembourgeoise est légèrement en hausse, grâce à l'introduction de la double nationalité en janvier 2009. En revanche, le taux d'élèves (nouvellement scolarisés) parlant luxembourgeois chez eux diminue d'année en année d'environ 2 % sans discontinuer.

Il faut en conclure, que le système scolaire luxembourgeois et surtout l'apprentissage des langues, n'est plus du tout adapté à la réalité de la population scolaire. Les conséquences de cette inadaptation se montrent notamment dans les disparités (sociales et culturelles) substantielles observées dans les évaluations externes, à la fois nationales et internationales. Les principaux questionnements que cela soulève sont donc : Comment (mieux) gérer l'hétérogénéité sociale et culturelle de la population scolaire, et plus précisément, comment ajuster voire, redéfinir le rôle des différentes langues dans le système scolaire luxembourgeois ?

2.1 Dans quelle mesure, les évaluations externes, fournissent-elles des informations qui permettent aux enseignant(e)s de mieux comprendre et gérer ladite hétérogénéité ?

Contrairement à PISA, les ÉpStan ont lieu tous les ans et cela dans plusieurs années d'études.¹² Pour accomplir la mission de monitoring système, une étude sur échantillons serait probablement suffisante. Le grand (dés)avantage d'un petit pays multilingue : comme notre population scolaire est tellement hétérogène et relativement peu nombreuse, un échantillon représentatif équivaldrait quasiment à la population totale, d'où la décision de tester carrément la population dans son intégralité¹³ ; nos (futurs) panels seront donc des cohortes entières. Par conséquent, bien que les ÉpStan soient en première ligne un dispositif de monitoring système, lesdites épreuves produisent au-delà des résultats exploitables aux niveaux école, classe et même élève.¹⁴

En début de chaque année calendaire, les directions, enseignant(e)s et parents d'élèves—voire, élèves, pour les plus âgés—reçoivent un feedback sur les performances de leur école, classe ou enfant dans les ÉpStan de l'automne précédant. Ce feedback comprend un profil de compétences qui a été construit de façon objective et standardisée, ou, autrement dit, un profil qui est indépendant de la subjectivité de l'enseignant(e) bien présente—parfois moins, parfois plus—dans les notes et bulletins scolaires. Dans ces feedbacks, les enseignant(e)s reçoivent—entre autres—

¹¹ De façon générale, il faut même se poser la question si d'un point de vue linguistique, une alphabétisation en allemand en tant que langue *maternelle*—contrairement à une alphabétisation en allemand en tant que langue *étrangère*—représente vraiment le modèle adéquat pour une population qui parle le luxembourgeois, et non pas l'allemand, à la maison.

¹² Actuellement, les ÉpStan comprennent des épreuves de compétences et des questionnaires (sur la motivation et l'arrière-fond) en 3^e année d'études (Cycle 3.1) de l'école fondamentale, ainsi qu'en classe de V^e/9^e. Elles comprennent également des questionnaires en classe de VII^e/7^e. À partir de l'année scolaire 2014/2015, il s'y ajoute des épreuves de compétences et des questionnaires en 1^{re} année d'études (Cycle 2.1) de l'école fondamentale. Une analyse de tendance est possible à partir de l'année scolaire 2010/2011.

¹³ D'après les chiffres clés de l'éducation nationale (année scolaire 2011/2012), la population scolaire de la 3^e année d'études (Cycle 3.1) de l'école fondamentale s'élève à 5323 élèves. Les ÉpStan de la même année scolaire ont récolté des données exploitables pour 5020 de ces élèves, c'est-à-dire 94,3 % de la population (théorique) totale. Pour les classes de V^e/9^e ces chiffres s'élèvent respectivement à 6804 et à 6577 (c.-à-d. 96,7 %). Pour info : la « diminution » apparente de la population scolaire à travers le temps est essentiellement l'effet de redoublements cumulatifs et non pas un effet démographique.

¹⁴ Ce rôle explicitement multiple impose certaines contraintes méthodologiques. Par exemple, l'utilisation de valeurs plausibles—a priori le premier choix dans une optique de monitoring système—n'est plus une option au vu de l'exploitation des données également au niveau individuel. C'est précisément la même raison pour laquelle les résultats PISA sont non exploitables si non agrégées.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

des profils de compétences langagières qui font une distinction claire entre différents processus. En 3^e année d'études (Cycle 3.1) de l'école fondamentale, ceci est notamment le cas pour la compréhension de l'*écrit* et la compréhension de l'*oral* de l'allemand. Comme les tests sont construits de façon à ce que l'élève n'a ni besoin d'écrire pour prouver sa compréhension de l'*écrit* voire, de l'*oral*, ni besoin de lire pour prouver sa compréhension de l'*oral*, les estimateurs de compétences qui en résultent séparent au maximum possible ces différents processus. Dans l'évaluation scolaire « classique », ceci n'est souvent pas le cas et une mauvaise note en production écrite—le processus le plus représenté, explicitement et implicitement, dans les devoirs en classe « classiques »—risque d'être interprétée trop rapidement, par l'enseignant(e), aussi bien que par l'élève, comme une non-maîtrise totale de la langue en question. Les résultats ÉpStan permettent donc non seulement une vue externe et, par-là, plus objective, mais aussi une vue plus différenciée des choses, ce qui, en revanche, permet des interventions pédagogiques plus ciblées et, au-delà, protège le concept de soi (académique) des élèves.

Un autre atout des ÉpStan, qui mérite d'être mentionné, est le feedback dit « fair » inclus aussi bien dans les rapports écoles, que dans les rapports classes. Ce « fair » feedback, qui revient essentiellement à une tentative de quantification de la valeur ajoutée par l'enseignement proprement dit, renseigne les directions et enseignant(e)s sur le niveau de compétence de leur école voire, classe, en tenant compte de la composition de la population scolaire souvent très hétérogène. Les « fairs » feedbacks contrôlent statistiquement pour des facteurs qui manifestement influencent la performance scolaire, mais qui, en revanche, restent non influençables par l'école et/ou l'enseignant(e).¹⁵ Un tel « fair » feedback a le grand avantage qu'il permet également de donner un résultat potentiellement positif à des enseignant(e)s qui travaillent dans des contextes scolaires plus « difficiles ». De façon absolue, ces écoles et classes savent, même avant d'avoir passé les épreuves, qu'elles seront (très probablement) en-dessous de la moyenne nationale. Le « fair » feedback tient compte de leur réalité et les informe, si, en tenant compte de la composition de leur population scolaire, elles ont fait ou non meilleure figure que statistiquement attendu. En théorie, les analyses de tendance permettront ainsi d'identifier, à moyen terme, des écoles et classes à composition « difficile » qui produisent, de façon systématique, des résultats au-dessus des exigences statistiques. Précisément ces écoles voire, classes, et la pédagogie et didactique y appliquées, sont la clé (potentielle) pour une gestion plus adéquate et équitable de l'hétérogénéité (sociale et culturelle) de la population scolaire luxembourgeoise.

2.2 Comment pourrait-on et devrait-on modifier les évaluations externes nationales, afin qu'elles remplissent davantage les besoins du terrain et complètent davantage les évaluations internationales ?

Actuellement, les ÉpStan se déroulent en 3^e année d'études (Cycle 3.1) de l'école fondamentale, ainsi qu'en classe de V^e/9^e et, à un moindre degré, en classe de VII^e/7^e. Une première modification logique serait une expansion des années d'études participantes. Cette expansion se prépare déjà à l'heure actuelle : à partir de l'année scolaire 2014/2015, les élèves de la 1^{re} année d'études (Cycle 2.1) de l'école fondamentale participeront eux-aussi, dans leur intégralité, aux ÉpStan. L'inclusion des classes inférieures est cruciale par le simple fait que, toute réforme future voire, tout projet pilote, qui viserait à repenser et réviser le rôle des différentes langues dans le système scolaire luxembourgeois, devrait se faire en commençant par les plus jeunes. De façon idéale, les ÉpStan auraient lieu au début de chaque cycle d'apprentissage, c'est-à-dire chaque deuxième année scolaire, pour évaluer rétrospectivement le cycle précédent. Ainsi, chaque enseignant(e) pourrait profiter des avantages (potentiels) qu'offre ce point de vue externe sur les compétences de ses élèves. Le modèle « 1-3-5-7-9 » qui en résulterait est actuellement proposé aux décideurs politiques. Afin de diversifier davantage les profils de compétences, une augmentation des domaines et processus évalués serait également envisageable.

¹⁵ Actuellement, les « fairs » feedbacks contrôlent statistiquement pour la filière scolaire (seulement dans l'enseignement secondaire), le sexe, les langues parlées à la maison, l'arrière-fond de migration, le statut socio-économique, le retard scolaire et la fréquentation de l'école précoce et préscolaire (au Luxembourg).

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Un profil de compétences scolaires est, certes, très informatif, mais au-delà, il serait également intéressant de posséder une mesure purement cognitive ; ceci notamment afin de pouvoir épurer et isoler davantage la valeur ajoutée dans les « fairs » feedbacks. En outre, une telle mesure cognitive pourrait aussi faciliter l'identification (précoce) d'éventuels « underachievers ». Un « underachiever » est un (ou une) élève dont les performances scolaires ne sont pas (du tout) à la hauteur de son potentiel cognitif. Vu les disparités (sociales et culturelles) substantielles qui marquent le système scolaire luxembourgeois, et vu l'importance énorme qui est accordée à la maîtrise des multiples langues scolaires du système—et, en particulier, à la maîtrise de l'allemand—il est probable que de tels « underachievers » se cachent davantage dans la population non autochtone voire, lusophone. L'identification de ces élèves est un véritable défi, parce que la plupart des batteries cognitives sur le marché possèdent une composante langagière plus ou moins importante—notamment au niveau des consignes—que nous désirons absolument éviter, au vu justement de la complexité de la situation langagière. Par conséquent, nous développons actuellement des épreuves cognitives—baptisées ÉpCog—en théorie complètement indépendantes d'un langage spécifique. Les ÉpCog se déroulent sur tablettes électroniques (iPad) et sont à l'heure actuelle en étude de validation et standardisation avec un échantillon représentatif d'élèves de la 4^e année d'études (Cycle 3.2) de l'école fondamentale. À moyen terme, les ÉpCog en combinaison avec les ÉpStan, pourraient servir de moyen d'orientation vers l'enseignement secondaire après la 6^e année d'études (Cycle 4.2) et remplacer la procédure actuelle, peu standardisée et très lourde en langue allemande.

Finalement, et ce qui n'est pas le moins important, il faudrait compléter les évaluations externes nationales—pas forcément certificatives, mais quand-même sommatives—du type ÉpStan, par des épreuves plus pédagogiques et formatives. Ces épreuves miseraient explicitement sur le développement de l'enseignement et n'accompliraient point la fonction de monitoring système. Dans ce genre d'épreuves, les items essentiellement fermés, tels qu'on les trouve, par exemple, dans les ÉpStan, disparaîtraient au profit de tâches plus ouvertes et exemplaires de bonne pratique pédagogique.

2.3 Comment ajuster voire, redéfinir, le rôle des différentes langues dans le système scolaire luxembourgeois sans perdre l'identité nationale ?

L'apprentissage précoce de trois langues étrangères—qui ne sont actuellement pas enseignées comme langues étrangères—revient à une mission quasi « impossible » pour une partie de plus en plus importante de la population scolaire luxembourgeoise. Quels sont nos options ? Conserver le modèle actuel, mais retarder l'introduction du français afin de stabiliser d'abord une première langue scolaire, c'est-à-dire l'allemand ? Enseigner l'allemand et le français comme langues effectivement étrangères ? Commencer l'apprentissage de l'allemand dès l'école préscolaire (Cycle 1) voire, même précoce, afin de créer une base adéquate pour l'alphabétisation ultérieure ? Renforcer la maîtrise des différentes langues maternelles dès l'école précoce afin de créer une bonne base pour l'apprentissage d'autres langues ? Prévoir différent(e)s enseignant(e)s pour les différentes langues dans les classes de l'enseignement fondamental afin de séparer « physiquement » l'apprentissage de celles-ci ?¹⁶ Combiner deux—ou plusieurs—de ces mesures ? Ou faudrait-il aller plus loin et introduire carrément une deuxième filière d'alphabétisation en français ? Si oui, quelle(s) langue(s) enseigner dans l'école préscolaire (Cycle 1)—et précoce—afin de préparer cette alphabétisation, soit en allemand, soit en français, le mieux possible ? Faudrait-il introduire les deux filières déjà à partir de l'école préscolaire (Cycle 1)—ou précoce—ou seulement à partir de la 1^{re} année d'études (Cycle 2.1) de l'école fondamentale ? Où trouver, d'une année à l'autre, des enseignant(e)s compétent(e)s pour assurer l'alphabétisation en français ? Faudrait-il recruter au-delà des frontières nationales et abattre un pilier de la société luxembourgeoise en ouvrant l'enseignement fondamental—et la fonction publique—à des

¹⁶ Des études récentes ont pu démontrer que les élèves lusophones en âge d'alphabétisation ne font (souvent) point la différence entre le luxembourgeois d'un côté et l'allemand de l'autre.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

enseignant(e)s ne maîtrisant pas les trois langues administratives du pays ? Ou bien introduire deux « classes » d'enseignant(e)s—fonctionnaires et employé(e)s—et abattre ainsi un pilier syndical ? Et l'intégration ? Peut-on parler d'intégration dans un système à deux filières langagières, où, très probablement, une serait principalement fréquentée par des élèves autochtones et l'autre principalement par des élèves avec arrière-fond de migration ? En revanche, cum grano salis, pouvons-nous vraiment parler d'intégration dans le système actuel qui, par sa structure, « discrimine » implicitement la population non autochtone—et surtout lusophone—quasiment dès le premier jour de scolarisation ? Intégratif sur le papier, ce système monofilière—en termes d'alphabétisation—finit quand-même par ségréger : par exemple, les parcours scolaires de la population portugaise ne sont pas du tout les mêmes que ceux de la population luxembourgeoise.¹⁷ Finalement, et ce qui n'est pas le moins important, *quel serait le rôle du luxembourgeois dans tous ces scénarios hypothétiques ?* Sachant que notre langue et notre plurilinguisme représentent en grande partie notre *identité nationale*, comment faire pour ne pas nous perdre nous-mêmes en essayant de résoudre ce défi monumental ? Ou faudrait-il justement que nous nous perdions afin de pouvoir nous (re)trouver ? Qui sommes-nous ? Qui serons-nous ?

3. Références principales

Martin, R., & Brunner, M. (Eds.). (2012). *Épreuves Standardisées. Nationaler Bericht 2011-2012 [Épreuves Standardisées. Rapport national 2011-2012]*. Luxembourg : Université du Luxembourg, EMACS.

MENFP. (2013). *Les chiffres clés de l'éducation nationale. Statistiques et indicateurs 2011-2012*. Luxembourg : MENFP.

SCRIPT, & EMACS (Eds.). (2013). *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg [PISA 2012. Rapport national Luxembourg]*. Luxembourg : MENFP.

¹⁷ En effet, à 15 ans, seulement 15 % des élèves lusophones visitent la filière la plus élevée de l'enseignement secondaire. En revanche, pour les élèves parlant (exclusivement) le luxembourgeois à la maison, ce pourcentage est de 50 %.