LE LYCÉE EN QUESTION(S)

LYCÉE ALINE MAYRISCH

LYCEE ALINE MAYRISCH
LUXEMBOURG

LE LYCÉE EN QUESTION(S)

LYCÉE ALINE MAYRISCH

© Edition Imprimerie Centrale
Luxembourg
www.ic.lu

Conception et impression: Imprimerie Centrale s.a., Luxembourg
Achevé d'imprimer en mars 2011
Imprimé sur papier 130g/m² Artic Volume, couché mat blanc sans bois, Vol. 1.12 (FSC)

ISBN: ISBN 978-2-87978-111-2

Sources Mixtes
Groupe de produits issu de forêts bien gérées et d'autres sources contrôlées.
www.fsc.org Cert no. EUR-COC-051203
© 1996 Forest Stewardship Council

LE LYCÉE EN QUESTION(S)

Penser et vivre l'innovation scolaire

Livre édité à l'occasion
du 10e anniversaire
du Lycée Aline Mayrisch
par la communauté scolaire
sous la direction de Gaston Ternes

SOMMAIRE

MESSAGE — Albert Jacquard 13

PREFACE — Jacques Tardif 14

AVANT-PROPOS — Gaston Ternes 19

01

DES RACINES ET DES AILES **Le lycée en question**

École et transmission — Philippe Meirieu 22
Des racines et des ailes — Anonymous 28
Qui sommes-nous ? — Gaston Ternes 30

02

IL ÉTAIT UNE FOIS… **Naissance d'une école**

Mondorf — Carole Chaine 36
Ten — Marie-Jo Decker 37
Souvenirs épars d'un pionnier — Jacky Antoine 38
Vorfreude — Paul Kruchten 42
Mir waren déi Éischt — Premièrescomité 2007-2008 43
Start up der Laptop-Pioniere — Constant Raths 44
Allier éducation et sport de haut niveau — Raymond Conzemius 52
Lernende Schule — Jean-Luc Thill 56

03

DYNAMIQUES ET STRUCTURES **Risquer l'innovation - gérer le changement**

Innovation ou changement ? — Francy Fontaine 62
Pour que le système vibre… — Jacky Antoine 63
Une ossature solide et flexible — Carole Chaine 64
Auf dem Weg zu einer guten Schule — Georges Hengesch 68
Wie entscheiden wir uns, um zu entscheiden? — Siegfried Seeger 74
Komplexe Entwicklung — Jean-Luc Thill 82
Évaluer pour bien évoluer — Jean-Pierre Majerus et Gaston Ternes 86
Du projet cycle inférieur à l'approche PROCI — Chantal Serres 90
Le Préparatoire : mode d'emploi — Robert Trausch 96

04

AMBITIONS ET APPRENTISSAGES L'éducation au quotidien

04.1 LA VIE EN COMMUNAUTÉ

Ensemble et solidaires...	Vinciane Koch et Patricia Schons	104
« Vous êtes tous des bâtisseurs d'espérance »	Lena Bechet et Marie Türk	108
Streitkultur statt Strafen	Marc Kass, Isabelle Kayser-Gerges et al.	110
Un garde-fou nécessaire	Tom Klonski	114
Prendre les jeunes au sérieux	Fari Khabirpour	115
Faire vivre la démocratie	Serge Kollwelter	119
„Et feelt u politescher Erzéiung"	Judith Reicherzer	122
Les parents au cœur de la réussite scolaire	Gaston Ternes	124
S'investir au lycée en tant que parent	Alexandra Castermans et Marie Lempicki	127

04.2 OUVERTURES SUR LE MONDE

Bon anniversaire !	Susie Morgenstern	128
Quand école rime avec culture...	Vinciane Koch	128
Lire au lycée	Nathalie Wurth et al.	130
Literatur lebendig machen	Elisabeth Zöller	132
« All the world's a stage... »	Claire Flammang	134
Every stage's a world!	Tom Klonski	136
10 Jahre LAML… 10 Jahre schiefe Töne	Joé Haas	139
Reale Perspektiven	Muller Marc	140
Sonne, Aktien, Bürokraten	Luc Theisen	143
Si on veut, on peut	Lena Bechet, Emilie Castermans, Marie Prum	145

04.3 LE TRAVAIL EN CLASSE

Les intelligences multiples	Jean Donnay	146
29 Gründe gegen die Förderung der Kreativität im Unterricht – und im Leben	Felix Reuter	150
Rundum kompetent?	Chantal Serres	151
Motivation der Massen?	Anouk Faber	155
Déi onendlech Geschicht	Judith Reicherzer	156
« Aide-moi à faire tout seul »	Claire Flammang	158
« En français s'il vous plaît »	Jeanne Dumont	163
Le latin est mort, vive le latin !	Carole Assa, Franck Colotte, Caroline Corbisez	165
Parlons compétences scientifiques !	Gaston Ternes	169
Jugend ohne Buch	Josiane Hoffmann	172

04.4 LE DÉFI INFORMATIQUE

L'ordinateur, un objet d'apprentissage	Gaston Ternes	176
Betonschwere Werkzeuge	Anouk Faber	182
Helpdesk, Hacker a Computerkompetenzen	Judith Reicherzer	183

05

ATTENTES ET RÉALITÉS Le temps des bilans : des acteurs témoignent

De la difficulté à changer	Francy Fontaine	188
De l'euphorie des débuts à un étrange consensus	Josette Wirion	192
Si sinn hei am Lycée um richtege Wee	Judith Reicherzer	196
Un lycée comme tous les autres ?	Laurent Nigra	200
Ambivalences	Frank Kirsch	201
Un lycée innovateur: un défi réalisable ?	Tom Winandy	205
Aktiv, alternativ, hyperaktiv	Luc Fischer	207
Up for that challenge	Claude Fretz	209

06

VISIONS ET PERSPECTIVES Des évolutions nécessaires - les exigences de demain

Fit für die Zukunft?	Helmut Willems und Christiane Meyers	212
Luxemburg und die PISA – Studie	Gaston Ternes und Judith Reicherzer	220
Baustellen der Bildungspolitik	Michel Lanners	228
Rentrée scolaire 2030	Anne-Marie Bardi	232
Back to the future	Frank Schmit	236
Rendez-vous dans 10 ans	Gaston Ternes	240

GLOSSAIRE 246

WHO'S WHO 250

BIBLIOGRAPHIE 254

REMERCIEMENTS 262

PRÉFACE

Albert Jacquard est Professeur des Universités,
éminent scientifique, généticien et écrivain.

Message pour les dix ans du Lycée Aline Mayrisch de Luxembourg

Pédagogie : Science ou Art ?

■ **Albert Jacquard**

A cette question, l'article « pédagogie » du grand dictionnaire Robert répond de façon catégorique : il s'agit de la *science* de l'éducation, science dont les professionnels sont les pédagogues. Dès les premières définitions, il semble ainsi que le choix des décideurs soit en faveur d'une éducation qui privilégie l'accumulation des connaissances et des techniques, alors qu'elle devrait participer à la création de cette réalité mystérieuse que sont les personnes humaines.

La réponse ne peut être justifiée que si l'on s'interroge, en amont, sur la définition que nous adoptons pour les membres de notre espèce, individus ou collectivités. Il n'est pas indifférent de constater que l'expression « personne humaine » fait pléonasme car il n'est de personne qu'humaine. L'admettre nous permet de ne pas perdre de vue notre singularité : produits par le processus d'évolution du cosmos, puis évoluant selon les mêmes contraintes que pour tous les objets qui le peuplent, nous avons reçu l'extraordinaire pouvoir d'intervenir dans le déroulement de notre propre histoire.

La nature a fait ce qu'elle ne pouvait pas ne pas faire ; nous avons, depuis quelques centaines de milliers d'années, pris son relais ; nous commençons à devenir tout à la fois Pygmalion et Galatée. Le prix à payer est la transmission, de génération en génération, du mode d'emploi de nous-mêmes. C'est cela l'éducation : constatant que l'humanité d'aujourd'hui a été produite par celle d'hier, prendre en charge la préparation de celle de demain.

Un tel regard sur l'éducation met cette activité en tête des obligations de chaque individu humain, de chaque communauté humaine.

Jacques Tardif est Professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Canada.

Une audace nécessaire…

■ **Jacques Tardif**

À la fin du XXe siècle, il était non seulement essentiel, mais aussi urgent de revoir en profondeur l'école comme lieu de formation et d'éducation. Plusieurs innovations ont effectivement été mises en place dans divers pays, parfois à un niveau local, souvent dans un contexte plus général. On peut reconnaître que l'idée de «placer l'élève au centre de ses apprentissages», peu importe l'expression privilégiée, constitue le principe directeur le plus influent à la source de ces transformations. Les conceptions cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage humain soutiennent entre autres fortement la pertinence et la «puissance» de ce principe.

De nombreux facteurs, variables selon les régions, concourent à la nécessité de reconsidérer et de reconfigurer l'école et la formation. Qu'il suffise de penser au fait que, selon des données recueillies en 2008, environ 2 millions d'enfants et d'adolescents états-uniens sont scolarisés à la maison (*home schooling*) et que, au Canada, leur nombre croissant (environ 70000 élèves en 2007) incite le Fraser Institute à envisager qu'il ne s'agit plus d'une forme exceptionnelle de scolarisation, mais d'une modalité alternative à l'école publique obligatoire! Au-delà de ce phénomène très inquiétant, mais plutôt nord-américain, le faible niveau de motivation de nombreux élèves, particulièrement des adolescents, constitue un autre facteur important. On pourrait ajouter le facteur suivant : le constat qu'une grande proportion d'élèves ne développent pas, dans l'école, les compétences, les attitudes ni les valeurs leur assurant une intégration et une participation significatives dans une société pluraliste.

L'une des innovations est sans contredit la conception et la mise en œuvre de programmes axés sur le développement de compétences. Toutefois, après quelques années d'implantation de ces programmes, force est de constater que les espoirs des pionniers sont fréquemment déçus et que, dans leur classe, nombre d'enseignants transforment à ce point les plans d'étude officiels que plusieurs écrits dans le monde pédagogique et didactique établissent une distinction claire entre le *curriculum formel* et le *curriculum réel*. Dans certains documents, l'on fait référence au *curriculum caché*. Le curriculum formel concorde en tout point au programme officiel, alors que le curriculum réel correspond à ce que les enseignants mettent vraiment à la disposition des élèves, et que le curriculum caché représente ce que les élèves doivent faire, et dans certains cas apprendre, pour réussir leurs études. Point n'est besoin d'insister longuement pour illustrer la conclusion que les écarts entre ces types de curriculum sont impressionnants.

Sauf quelques rares exceptions, les grandes innovations pédagogiques et didactiques conçues et mises en œuvre à ce jour ont exercé une influence limitée dans l'amélioration des conditions d'apprentissage et elles ont eu peu d'impact sur les apprentissages des élèves. Dans une publication récente de l'OCDE, Dumont et Istance soulignent notamment que «[l]es réformes ont un impact constant sur les structures superficielles et les paramètres institutionnels des écoles, mais [qu']il est beaucoup plus difficile d'agir sur les activités fondamentales et la dynamique des apprentissages de classe.»[1] Malgré des intentions louables, la majorité des constats dans la foulée des innovations sont décevants. Il ne faut toutefois pas négliger une grande réussite : de plus en plus d'enfants et d'adolescents dans le monde ont accès à l'école. Cela ne signifie cependant pas qu'ils ont accès à l'apprentissage…

Si l'on place «l'élève au centre de son apprentissage», si les environnements pédagogiques assurent que l'élève puisse donner du sens à ce qu'il apprend, qu'est-ce qui fait obstacle à son évolution personnelle, au développement des compétences jugées essentielles, à la maîtrise des connaissances considérées comme étant fondamentales, au transfert des apprentissages dans des situations concrètes? Bien qu'il existe plusieurs facteurs, il faudrait placer au premier rang le fait que l'école soit un lieu de morcellement pour les élèves. Rarissimes sont les apprentissages inter- multi-, transdisciplinaires parce que la planification et la structuration du curriculum sont essentiellement, voire exclusivement, monodisciplinaires et qu'il en est ainsi de l'organisation du travail des enseignants. Pire encore,

Sebastian Persuric

les apprentissages des élèves sont conçus dans une logique photographique. L'idée de trajectoire de développement, de parcours de formation ou d'itinéraire de progression est dramatiquement absente de l'école. Cette absence accentue le fractionnement disciplinaire et réduit énormément le sens que l'élève est en mesure d'attribuer à ses apprentissages.

Dans un lieu de formation et d'éducation qui néglige, probablement ignore, la logique vidéographique qui soutient la mise en œuvre de parcours de formation, les évaluations des apprentissages portent en général un jugement appréciatif sur un état atteint, mais elles demeurent silencieuses sur la progression depuis les évaluations précédentes, et elles ne s'attardent pas non plus à déterminer la continuité des apprentissages. Dans un tel lieu, le réinvestissement des apprentissages dans d'autres contextes, dans d'autres projets ou dans d'autres disciplines est fréquemment délaissé au profit d'apprentissages nouveaux. Dans ces lieux, il paraît plus important de «couvrir l'ensemble du programme» que de se préoccuper de la profondeur, de la pérennité et de la signification des apprentissages réalisés par les élèves.

Le Lycée Aline Mayrisch, étant donné la pierre angulaire de son projet pédagogique – *l'élève autonome et responsable* – et la place que l'on souhaite octroyer à l'interdisciplinarité ainsi qu'à l'engagement des élèves dans des démarches d'apprentissage inscrites dans la durée constitue un lieu dans lequel la logique vidéographique peut concrètement prendre racine et dans lequel l'enseignant non seulement peut soutenir des parcours de développement, mais aussi contribuer à la progression de chacun des élèves dans son parcours ou dans sa trajectoire de formation. Il y a encore loin de la coupe aux lèvres, mais la relecture du projet du Lycée Aline Mayrisch rappelle notamment moult éléments caractéristiques d'une communauté d'apprentissage : la négociation du sens dans des contextes de coopération et d'interdépendance, la construction et le partage d'un répertoire de compétences et de connaissances, la transgression des frontières «disciplinaires» pour mieux comprendre et mieux agir.

Longue vie au Lycée Aline Mayrisch, un projet en mouvement perpétuel! Longue vie parce que c'est un lieu qui cherche à mettre au centre de la formation et de l'éducation la construction identitaire de chaque élève et le développement d'une éthique de l'altérité. Longue vie parce que cette école tente de créer un monde meilleur et de former un citoyen aux regards ouverts et pluriels.

[1] Dumont et Istance, 2010, p. 28

AVANT-PROPOS

Vidosava Kuzmic

Avant-propos

Pourquoi témoigner de notre expérience ?

Gaston Ternes

Comme le dit le proverbe, « (l)es paroles s'envolent, mais les écrits restent ». Voilà sans doute une première réponse : la rédaction d'un livre est une façon de conceptualiser ses pensées, d'oser un regard en arrière, non seulement pour partager ses expériences, mais aussi pour mieux anticiper le futur. Notre histoire étant celle d'un jeune lycée qui voulait et veut faire autrement, *l'innovation* y occupe une place cruciale : à côté de l'historique et des témoignages, nous voulons donc également rendre compte du chemin parcouru, y porter un regard réflexif, de l'intérieur comme de l'extérieur. L'exemple de notre développement n'est pas unique, mais certainement typique ; dans ce sens, nos réussites pourront être imitées, nos erreurs évitées…

La publication du présent ouvrage à l'occasion des dix années d'existence du Lycée Aline Mayrisch se veut d'abord un *engagement réitéré* pour le Projet pédagogique du lycée. Que l'équipe d'enseignants ait vite été rejointe dans cet engagement par des élèves et des parents d'élèves, venus enrichir de leur perspective les multiples réflexions, fait partie intégrante de ce projet.

La pierre angulaire du Projet pédagogique dont les travaux ont débuté en octobre 2000 est *l'élève autonome et responsable*. La question qui se posait alors et continue à se poser aujourd'hui, c'est comment aménager l'école et l'enseignement pour amener les jeunes à développer leur curiosité, un esprit critique, le sens de l'initiative et celui de la responsabilité. Quel cadre faut-il pour favoriser l'acquisition de ces compétences-clés plus que jamais réclamées par une société sans cesse plus exigeante ?

Une question qui a pris de l'ampleur en cours de route, c'est comment concilier deux pistes a priori antagonistes, mais paradoxalement indissociables, à savoir les exigences posées par un Projet pédagogique qui se veut cohérent et la liberté pédagogique, ainsi que la créativité de chaque enseignant. Ce livre tente également d'y apporter des éléments de réponse.

Toute réflexion écrite qui a pour objet un regard en arrière comporte des pièges ; on pourrait se laisser tenter par une idéalisation naïve ou, au contraire, un jugement par trop intransigeant. La présente publication vise l'honnêteté et un regard réaliste : les différents auteurs, qu'il s'agisse d'acteurs du lycée ou de personnes externes, ne passeront donc pas sous silence des évolutions moins positives ou les faiblesses de certains dispositifs tout en mettant en avant les succès et les progrès prometteurs.

Mais le tout n'est pas de faire le point sur ce qui est révolu. Comme ne cessait de le souligner Charles Maurice de Talleyrand, il faut « de l'avenir dans l'esprit », car « quand c'est urgent, c'est déjà trop tard ». Le dernier chapitre sera par conséquent consacré à une vision du futur, de l'éducation en général mais également de notre lycée en particulier : quels sont les écueils futurs à contourner, les défis à relever, les innovations à poursuivre, les changements à opérer ?

Tout au long de notre parcours, nous avons cherché le regard externe, l'accompagnement des spécialistes, les suggestions de l'ami critique. Ils nous aidaient et nous aident à avancer. Les réflexions et analyses d'experts du Luxembourg ou d'ailleurs viennent donc tout naturellement nourrir cet ouvrage dans les différents domaines qui nous concernent, celui des sciences de l'éducation, de la pédagogie, de la sociologie et de la psychologie.

Au-delà du bilan des dix premières années du Lycée Aline Mayrisch et des perspectives, nous osons aussi penser ce livre comme une invitation à chaque lecteur à franchir les portes de cette école un peu différente dans l'espoir qu'il y trouvera une source d'idées, de pistes à explorer ou de réflexions qui lui semblent intéressantes pour son propre établissement, sa pratique, sa famille ou tout simplement sa curiosité.

Animés par la passion de penser et de vivre l'école du présent, professeurs, parents et élèves se sont investis dans le projet de créer *leur* lycée. C'est ce lycée qu'ils ont envie de vous faire découvrir. Laissez-vous tenter ! A l'heure de la parution de ce livre, l'école aura déjà évolué. Vous pourrez continuer à lire la suite de notre histoire sur le site Internet du lycée, voire l'enrichir en nous faisant part de vos idées et de vos suggestions.

DES RACINES ET DES AILES

Le lycée en question

Philippe Meirieu est Professeur des universités, éminent expert en sciences de l'éducation.

École et transmission

Philippe Meirieu

Il n'est pas d'exemple d'être humain qui ait pu atteindre le statut d'adulte sans d'autres êtres humains, adultes ceux-là. L'enfant, en effet, vient au monde infiniment démuni et il ne peut grandir que s'il est introduit dans le monde, si des adultes « font les présentations » et prennent en charge son arrivée dans la maison. Là, il lui faut apprendre les règles de ceux qui l'accueillent. Ce n'est jamais facile : l'intégration dans la *domus* est toujours, peu ou prou, une entreprise de « domestication », une affaire d'horaires à respecter, d'habitudes à prendre, de codes à acquérir, d'obligations auxquelles il faut se soumettre… Et celui qui arrive ne peut pas choisir lui-même ce à quoi il doit être éduqué. Nos enfants ne choisissent pas la langue dans laquelle ils vont s'exprimer, les coutumes avec lesquelles ils vont vivre. Pas plus qu'ils ne pourront, pendant la scolarité obligatoire, choisir les disciplines qu'ils devront apprendre. Si l'enfant pouvait choisir ses objets d'apprentissage, c'est qu'il serait déjà éduqué. Aucun « respect » ne peut justifier ici l'abstention éducative. L'adulte a un impératif « devoir d'antécédence ». Il ne peut abandonner l'enfant sans lui transmettre les moyens d'être au monde, d'habiter le monde, de comprendre et de prolonger le monde.

Mais, si l'enfant a besoin d'être éduqué en raison de son caractère fondamentalement inachevé, cet inachèvement lui-même – constitutif de « l'humaine condition » – assigne la transmission à la modestie. En effet, l'être humain, contrairement à l'abeille, n'a pas de système politique inscrit dans ses gènes… et, si nul n'a jamais vu une abeille démocrate (l'abeille est consubstantiellement royaliste !), l'enfant n'est, à sa naissance, ni démocrate, ni royaliste ! Ainsi l'homme, quel que soit son âge, doit rester « inachevé », car nul ne peut sceller son destin à sa place, clôturer son « faire » dans un « être », réifier un sujet que la modernité a condamné à écrire son histoire. « Insoutenable légèreté de l'être », comme dit Milan Kundera, révélée par la mort des théocraties et la disparition des grands récits totalisants. Injonction de nulle part et de personne à une inquiétante autonomie qui peut, si nous n'y prenons garde, nous précipiter dans les bras de n'importe quel trafiquant de surnaturel… Mais – et c'est là le paradoxe de la modernité – cet effondrement des grands systèmes constitue aussi une chance inouïe pour l'éducation, dès lors que l'adulte, exigeant et confiant à la fois, s'astreint à *transmettre sans achever*. À accueillir ceux qui arrivent dans la *domus* sans en fermer les portes. À donner à l'enfant et à l'adolescent les moyens de s'incorporer une culture sans qu'ils soient assignés à la reproduire, à s'approprier une tradition, des connaissances et des valeurs dont ils devront pouvoir s'émanciper. Pour prolonger un monde dont ils pourront devenir les acteurs.

La crise de la transmission

Saint Augustin écrivait au cinquième siècle de notre ère : « Qui donc chercherait le savoir de manière si insensée qu'il envoie son fils à l'école pour apprendre ce que pense le maître ? »[1]. Mais pourquoi donc est-ce vraiment « insensé » d'aller à l'école pour apprendre ce que pense le maître ? Ne peut-on faire l'hypothèse que la société a formé et mandaté ses maîtres afin qu'ils transmettent, à travers leurs convictions, ce qui, précisément, peut et doit « faire société » ? Nous résistons pourtant à cette perspective. Comme si, au-delà de l'aléatoire des situations particulières, nous aspirions à une transmission qui soit, d'emblée, celle d'*un monde commun assumé*. Certes, nous acceptons et revendiquons l'existence de transmissions singulières : transmission d'une histoire familiale, transmission d'une manière de sentir, de voir et de penser les choses, transmission de savoir-faire spécifiques, domestiques et professionnels… Mais toutes ces transmissions, qui relèvent

ci-contre

- **Vidosava Kuzmic**

ci-dessous

- **Sebastian Persuric**

de filiations génétiques ou symboliques, doivent s'inscrire sur un fond commun qui les rend possibles, où elles peuvent émerger et se développer. Pas de transmissions individuelles ou groupales en dehors d'un monde stable, d'un univers ayant un minimum de fermeté et qui permet à celui qui transmet comme à celui qui reçoit de « prendre pied », d'exister ensemble, mais aussi de pouvoir communiquer et échanger entre eux.

Car la multitude de transmissions – capillarisées à l'infini – dont le réseau forme, aussi bien dans l'espace que dans le temps, le lien entre les hommes et les générations ne peut exister que grâce à cette « table » dont parle Hannah Arendt qui « relie et sépare en même temps »[2]. Ce monde commun, explique-t-elle, « nous rassemble, mais aussi nous empêche, pour ainsi dire, de tomber les uns sur les autres… Ce qui rend la société de masse si difficile à supporter, précise-t-elle, ce n'est pas, principalement du moins, le nombre de gens ; c'est que le monde qui est entre eux n'a plus le pouvoir de les rassembler, de les relier, ni de les séparer. Étrange situation qui évoque une séance de spiritisme au cours de laquelle les adeptes, victimes d'un tour de magie, verraient leur table soudain disparaître, les personnes assises les unes en face des autres n'étant plus séparées, mais n'étant plus reliées non plus, par quoi que ce soit de tangible. »[3] Et cette situation, qui caractérise la modernité, met en péril le fondement même de notre existence collective car « la naissance et la mort des êtres humains (…) présupposent un monde où il n'y a pas de mouvement constant, dont la durabilité au contraire, la relative permanence, font qu'il est possible d'y paraître et d'en disparaître, un monde qui existait avant l'arrivée de l'individu et qui survivra à son départ ».[4]

Et c'est peu dire que la stabilité du monde commun est compromise : l'accélération vertigineuse des mutations sociales et technologiques, l'éclatement des consensus et la montée des individualismes, la dispersion extrême de nos références personnelles… tout cela compromet la liaison entre les générations. C'est qu'il n'y a pas si longtemps encore, les générations se superposaient très largement l'une sur l'autre de telle manière que le lien entre elles était assuré en quelque sorte par imprégnation ; il se transmettait là, dans la quotidienneté des premières années de la vie, tout un ensemble d'*habitus* qui sédimentaient et permettaient à la culture scolaire, sociale et professionnelle de se développer ensuite sur un acquis stabilisé. Entre nos grands-parents et nos parents, beaucoup de choses n'ont pas été délibérément apprises : elles ont été transmises dans une sorte de lente assimilation, sans que l'on y pense vraiment ni que cela soit le résultat d'une action ordonnée et systématique… Or, il n'en est plus ainsi. Le tenon familial est défaillant, plus gravement qu'il ne le fut jamais. Même si, en réalité, c'est moins le fait de la démission des familles ou de leur délitement qui sont en cause que de notre incapacité collective à créer de nouveaux liens familiaux et à inventer de nouvelles socialités intergénérationnelles… Nous avons beaucoup trop négligé la question de la parentalité et ignoré à quel point les parents pouvaient être démunis dès lors que les transmissions individuelles ne sont plus soutenues par la transmission collective assumée d'un héritage commun.

« Notre héritage n'est précédé d'aucun testament » dit René Char. Et il est vrai que nous ne savons plus très bien ce que nous devons léguer à nos enfants ni dans quelles conditions. Certes, nous sommes parvenus à définir, vaille que vaille, dans la Loi d'orientation sur l'École de 2005, un « socle commun de connaissances et de compétences » qui « fixe les repères culturels et civiques qui constituent le contenu de la scolarité obligatoire »[5]. L'exercice n'était pas simple et le résultat n'est pas absurde… C'est un inventaire à la Prévert – inévitablement incomplet et arbitraire – où l'on trouve, à côté des traditionnelles compétences en français, mathématiques et langue vivante, des objectifs aussi divers que « savoir que la planète Terre est un des objets du système solaire, lequel est gouverné par la gravitation », « mesurer l'influence de l'homme sur l'écosystème », « connaître les textes majeurs de l'Antiquité : l'*Iliade* et l'*Odyssée*, la fondation de Rome, la *Bible*) », « maîtriser le schéma général des recettes et des dépenses publiques », mais aussi « avoir une approche sensible de la réalité », « exploiter ses facultés intellectuelles et physiques », « identifier ce qui est permis et ce qui est interdit »…

La confection d'un tel catalogue et son inscription dans la loi de la République est le signe évident que nous avons pris conscience de la nécessité de nous doter d'un référent commun en matière de transmission entre les générations. À cet égard, l'élaboration de ce socle constitue une avancée significative. Mais il laisse en suspens au moins deux questions importantes.

D'une part, le socle commun reste très « élémentaire », à tous les sens du mot : c'est une juxtaposition d'éléments dont la seule véritable unité perceptible est programmatique. Il est constitué d'éléments dont l'agencement relève d'un jeu de construction dont le résultat final ne peut faire l'objet d'aucune représentation globale par les enseignants, les parents et, *a fortiori*, les élèves. En ce sens, il peut, peut-être, fonctionner pour l'enfance et l'école primaire, mais apparaît bien incapable de mobiliser des adolescents en attente d'objets d'investissements à fort pouvoir symbolique, capables de répondre à leur quête identitaire.

Max Mertens

D'autre part, en se posant comme unique garante (théorique) de l'acquisition du « socle », l'École semble endosser, à elle seule, la transmission du monde commun, laissant les familles et les autres instances sociales (associations et groupes affinitaires divers) assurer des transmissions fractionnées de savoirs, savoir-faire et valeurs. Or, le risque est grand de voir ainsi se constituer une culture scolaire formelle, plus ou moins monnayable, à côté d'une multitude de cultures vernaculaires, domestiques, tribales ou techniques, dont les forces centrifuges feront éclater ou rendront dérisoire la culture commune. Tout le problème, en effet, est de savoir où va se situer la « transmission identitaire » : si l'École de Jules Ferry a si bien réussi dans son entreprise de normalisation culturelle, c'est parce qu'elle a su faire des savoirs qu'elle transmettait des outils de construction identitaire forts autour du sentiment national. Les connaissances et compétences du « socle commun » n'ont ni cette ambition, ni cette possibilité. Les adolescents d'aujourd'hui ne construisent pas leur identité autour des savoirs scolaires : la plupart les rencontrent, certains les assimilent, plus ou moins bien, mais, le plus souvent, sur le mode concessif. Ils consentent à les examiner, voire à se les approprier pour les restituer à l'examen, mais, dès qu'ils le peuvent, ils s'absentent, mentalement et physiquement, de l'École car leur véritable identité se construit ailleurs, au sein du clan ou de la bande, par la musique ou la littérature manga, dans les jeux électroniques ou les univers virtuels.

L'École n'est donc pas investie comme un lieu de transmission, au sens fort du terme. Elle s'éloigne, de plus en plus, du modèle de la classe de philosophie des grands lycées parisiens des années soixante – très largement décrite par la littérature – où le « maître » pensait et partageait en même temps son savoir, face à des disciples heureux qui se sentaient, à la fois, honorés et élevés. Nous sommes loin de la scène primitive qui, dans l'imaginaire collectif, représente l'archétype de la transmission entre générations : des jeunes gens, rayonnants et disponibles, installés dans une belle sérénité méditative, qui prennent le temps de s'approprier, en le savourant, le savoir de « l'ancien », infiniment respectable et toujours respecté… À mille lieues de cela, beaucoup de situations scolaires ressemblent à de difficiles parties de bras de fer, quand elles ne deviennent pas, tout simplement, d'interminables « conflits d'opinions ». Le maître a une opinion, il la défend ; l'élève en a une autre ; l'un des deux doit céder dans un rapport de forces que plus rien ni personne ne semble pouvoir arbitrer. Le plus souvent, l'élève consent à se plier à l'enseignant, à croire et à faire ce qu'on lui dit… tout en se réservant la possibilité de dénier la moindre valeur à ses activités et comportements scolaires dès qu'il aura franchi la porte de la classe. Ainsi, l'enseignement, même quand il s'effectue dans l'école publique, se joue-t-il, bien souvent, dans une enceinte et sur un registre privés… privés de la moindre légitimité dévolue à une « institution publique » où, justement, doivent s'imposer les exigences du monde commun.

La question essentielle à laquelle nous sommes confrontés aujourd'hui est donc bien celle de la possibilité de transmettre à la jeunesse ce monde commun : un monde à partager entre générations, un monde qui puisse, aussi, permettre à des adolescents d'origines et de sensibilités différentes de se parler et de prendre en charge la part commune de leur avenir.

Revenir aux sources de la transmission

L'histoire de la pédagogie raconte depuis toujours, en de multiples variantes, la même histoire : *le petit d'homme* ne devient *un petit homme* que s'il parvient, à la fois, à intégrer ce qui lui est donné par ceux qui le précèdent et à s'en différencier pour exister dans son identité propre. Tension sans fin, rabâchée jusqu'à satiété, entre la normalisation et la différenciation, le pouvoir de l'exogène et la puissance de l'endogène, les vertus de la contrainte et l'exigence de la liberté. « Tout autodidacte est un imposteur », rappelle Paul Ricoeur… « Mais l'on n'apprend bien que ce que l'on a appris librement soi-même », répond Carl Rogers. Il faut « s'obstiner à enseigner, parce qu'il n'est pas de plus grand respect de l'autre que de le faire accéder aux formes les plus élaborées de la culture » répètent les uns… Il vaut mieux « stimuler le désir d'apprendre, rétorquent les autres, parce qu'expliquer c'est interdire de découvrir, imposer c'est empêcher de comprendre ». Jacotot contre Comenius. Célestin Freinet contre la « scolastique ». La « construction des savoirs » contre la programmation encyclopédique systématique… Bégaiement constitutif des débats éducatifs dès lors que les hommes se posent la question de la transmission. Et comment pourrait-il en être autrement, puisque Ricoeur et Rogers ont raison l'un et l'autre ? Pas d'individuation sans incorporation. Pas d'incorporation sans altération. Pas de sujet sans transmission. Pas de sujet sans transgression.

Or, les adolescents, aujourd'hui, vivent cette tension à fleur de peau. À vif. Pris entre des éducateurs qui n'ont plus de monde commun à leur transmettre et des marchands qui leur proposent de s'acheter une identité par la surenchère des transgressions. Les « cités » n'ont plus rien d'une Cité : plus de temples, d'églises, de « maisons d'école » ou même, souvent, de centres sociaux qui incarnent un monde commun possible… mais des supermarchés qui offrent une multitude de produits *high-tech* grâce auxquels on peut être, à la fois, identifié comme « branché » et repéré comme un « personnage » singulier…

En fait, nos adolescents sont pris, comme leurs aînés, entre le besoin d'exister par les autres et celui de s'en différencier à tout prix, entre la tentation de l'identification complète et celle de l'auto-engendrement,… Et ils croient trouver dans les univers virtuels une improbable conciliation : en effet, chacun est relié avec les autres à l'infini et en permanence (*wired*, disent les *otakus*) et, en même temps, n'existe qu'à travers un ou des avatars libérés – croit-il – de toute filiation individuelle et collective.

Face à ce phénomène – qu'on trouve, de manières diverses, dans toutes « les cultures jeunes » – les adultes se trouvent infiniment démunis. Les formes traditionnelles de bouturage intergénérationnel ne fonctionnent plus : face à un adolescent délibérément inscrit dans un autre monde, impossible de bricoler une transition, de tenter un métissage à bon compte en espérant une synthèse *in extremis* entre *World of Warcraft* et *Le grand Meaulnes*. D'où les deux tentations de notre société entre lesquelles nous oscillons de manière quasiment psychotique : le forçage et le renoncement.

Le forçage, c'est la confusion entre la transmission et l'inculcation. Et le forçage nous condamne au malheur : « Tu vas apprendre et je m'en porte garant ! Je ne lâcherai pas prise jusqu'à ce que le savoir soit à jamais gravé en toi. Tu finiras bien par céder... » Terrible illusion de qui croit pouvoir soigner l'anorexie par le gavage. Une volonté se cabre et renforce la détermination de l'autre. La relation bascule alors dans un face-à-face, quand ce n'est pas un corps à corps : une partie de bras de fer infernale dont les adultes – parents, enseignants, formateurs – sortiront, bien souvent, blessés. Car, quand ils se laissent happer par la relation duelle avec des jeunes « difficiles », les éducateurs doivent affronter des êtres qui disposent des armes des faibles : la capacité d'identifier les faiblesses de l'autre et de faire saigner ses blessures.

À l'opposé du forçage – et quand on découvre la vanité de ce dernier – le renoncement est toujours en embuscade : « Après tout, si tu ne veux pas apprendre, c'est ton problème ! Moi, ma vie, elle est faite. Libre à toi de gâcher la tienne ! » On bascule vite, en effet, du « Fais comme je veux… » au « Fais comme tu veux ! ». En ajoutant, non sans raison : « Je ne peux pas apprendre à ta place ! ». Effectivement, nul ne peut apprendre à la place de quiconque. Il est sans doute possible de l'obliger à répéter une phrase, à exécuter un geste, à se soumettre à une règle… Mais tout cela est loin d'un véritable apprentissage : car *apprendre, c'est s'engager personnellement, prendre le risque de faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire*. Alors, fort de cette certitude, on se réfugie parfois dans l'abstention pédagogique. On offre, on propose, on écoute… ou, simplement, « on est présent ». On renonce à transmettre en attendant une hypothétique demande. Et sans voir toujours que la demande de savoirs est répartie de manière particulièrement inéquitable dans le champ social, puisqu'elle émane essentiellement de ceux qui ont déjà découvert le plaisir d'apprendre…Tout porte à croire, alors, que ceux qui redécouvrent, plus ou moins naïvement, cette évidence sociologique risquent de revenir bien vite au forçage.

Consternant bégaiement, oscillation mortifère qui ne permet pas aux adolescents de trouver face à eux des adultes à qui se fier.

Pour en sortir, il faut revenir à ce qui peut constituer, entre les générations et les groupes, un véritable monde commun. Non un monde commun qui préexisterait à sa transmission, sous forme de « produits culturels » ou de « savoirs scolaires », mais un monde qui doit se construire dans la mise à l'épreuve de cette transmission elle-même. Car, pour celui qui fait le choix d'éduquer, le *commun*, c'est ce qui peut *devenir commun* dans le cadre d'une transmission qui ne soit pas inculcation. En d'autres termes, notre objectif doit être, non pas de *transmettre un monde commun* mais de *le rendre commun dans l'acte même de sa transmission*.

C'est là chose possible dans le registre des relations familiales et dès la toute petite enfance, comme l'a bien montré Françoise Dolto : que l'enfant soit un être inachevé – et même à peine ébauché – n'interdit pas de le considérer comme un être « complet ». Un être capable d'entendre et de penser, d'avoir des émotions et de les mettre à distance. Le reconnaître comme tel n'est pas en faire un tyran, c'est, simplement, l'introduire dans un « commun » que l'on partage avec lui et qui ne nous interdit nullement, par ailleurs, de lui mettre des limites et de lui poser des interdits… Et, au fur et à mesure qu'ils grandissent, l'enfant, puis l'adolescent, ont besoin d'entrer dans le « commun » avec des hommes et des femmes qui leur montrent en quoi ce « commun » vit en eux-mêmes, adultes, comment il vit aussi en eux, jeunes, et comment même, peut-être, ils peuvent en vivre.

Les moyens de cette transmission authentique du « commun » sont infinis dès lors qu'on est attentif à saisir toutes les occasions de « faire ensemble » : du jardinage ou du bricolage, de la cuisine ou de l'informatique, de la photo ou de la mécanique. Partout, dans le moindre geste, peuvent se transmettre, en même temps, des savoirs et des attitudes, la capacité à nommer et à comprendre, l'exigence de respecter pour transformer, le souci d'être toujours plus précis pour être au plus près du plus juste… Ce « commun » se construit aussi, bien sûr, dans l'émotion littéraire ou cinématographique partagée et verbalisée, dans la découverte du monde naturel et des œuvres humaines dès lors qu'on se donne les moyens de partager, à partir d'elles, nos élaborations symboliques réciproques.

Et, dans la même perspective, même si la rupture institutionnelle avec la famille est absolument nécessaire à la construction de la personnalité, *l'École doit entendre qu'il n'y a de véritable transmission en son sein que si elle parvient à enseigner les savoirs comme culture*. Car, enseigner les savoirs comme culture, c'est leur restituer leur « saveur » : les inscrire dans l'histoire des hommes comme des moments nécessaires et subversifs de leur émancipation… et les inscrire, en même temps, dans la trajectoire d'un sujet comme des étapes de l'accès à sa « maturité », selon l'expression de Kant. L'École ne retrouvera sa fonction de transmission que si elle permet la découverte d'une culture qui reconstitue la chaîne généalogique et restaure la filiation de l'humain.

Il faut s'attacher, pour cela, à ce qui, dans les cultures diverses qui s'expriment, résonne au-delà de chacun, touche aux invariants anthropologiques et relie un être singulier à ses semblables. Aucune renonciation dans cette démarche, bien au contraire. Une exigence forte qui articule l'intime et l'universel. Car c'est bien là l'enjeu de toute éducation : on n'aide pas un homme à se construire en l'obligeant à renoncer à son histoire et à ce qui, au plus intime de lui-même, nourrit son désir. Mais on ne l'aide pas, non plus, à se construire en le privant de ce qui peut donner forme à son désir, l'inscrire dans l'histoire des hommes, le relier aux autres dans une filiation où trouvent place les « grandes œuvres », les questions fondamentales de la science, les créations les plus marquantes de l'histoire humaine : Lascaux et le calcul infinitésimal, Gandhi et l'arbre à palabres, les cartes au trésor et la déclaration des Droits de l'homme, Homère et Einstein, Hérodote et Mozart…

Pour y parvenir, sans doute devons-nous, comme nous y invite Jérôme Bruner, retrouver ou inventer « l'art d'exploiter les questions, de les garder vivantes »[6], car ainsi, non seulement on restaure la liaison entre les générations, mais aussi on apprend à se relier à ceux qui, aujourd'hui, posent les mêmes questions, même s'ils n'y donnent pas les mêmes réponses. Entre, d'une part, le relativisme différentialiste – qui assigne les individus à résidence sociale et culturelle – et, d'autre part, l'universalisme dogmatique – qui poursuit la colonisation de l'intérieur –, il y a place pour une pédagogie où les jeunes, se reconnaissent ensemble fils et filles des mêmes questions, capables d'assumer sans violence la différence de leurs réponses.

Il n'est pas certain qu'un tel projet réussisse à coup sûr. Peut-être même est-il condamné à l'échec ? La ligne de passage entre le forçage et le renoncement est étroite et périlleuse. Transmettre sans assigner à l'identique n'est pas chose facile. Mais *transmettre sans achever* reste notre seul espoir pour que la jeunesse puisse se construire sans être abandonnée ni condamnée à reproduire nos erreurs.

Texte intégral sur DVD

*The author, a member of the paranoid society for the discovery of matters recondite (P.S.D.M.C. chapter an + bn = cn), prefers to have his name withheld, as mighty forces are arraigned against him and the ultimate algorithm of truth.

Des racines et des ailes

A deep and serious investigation into the hidden truth of our school motto

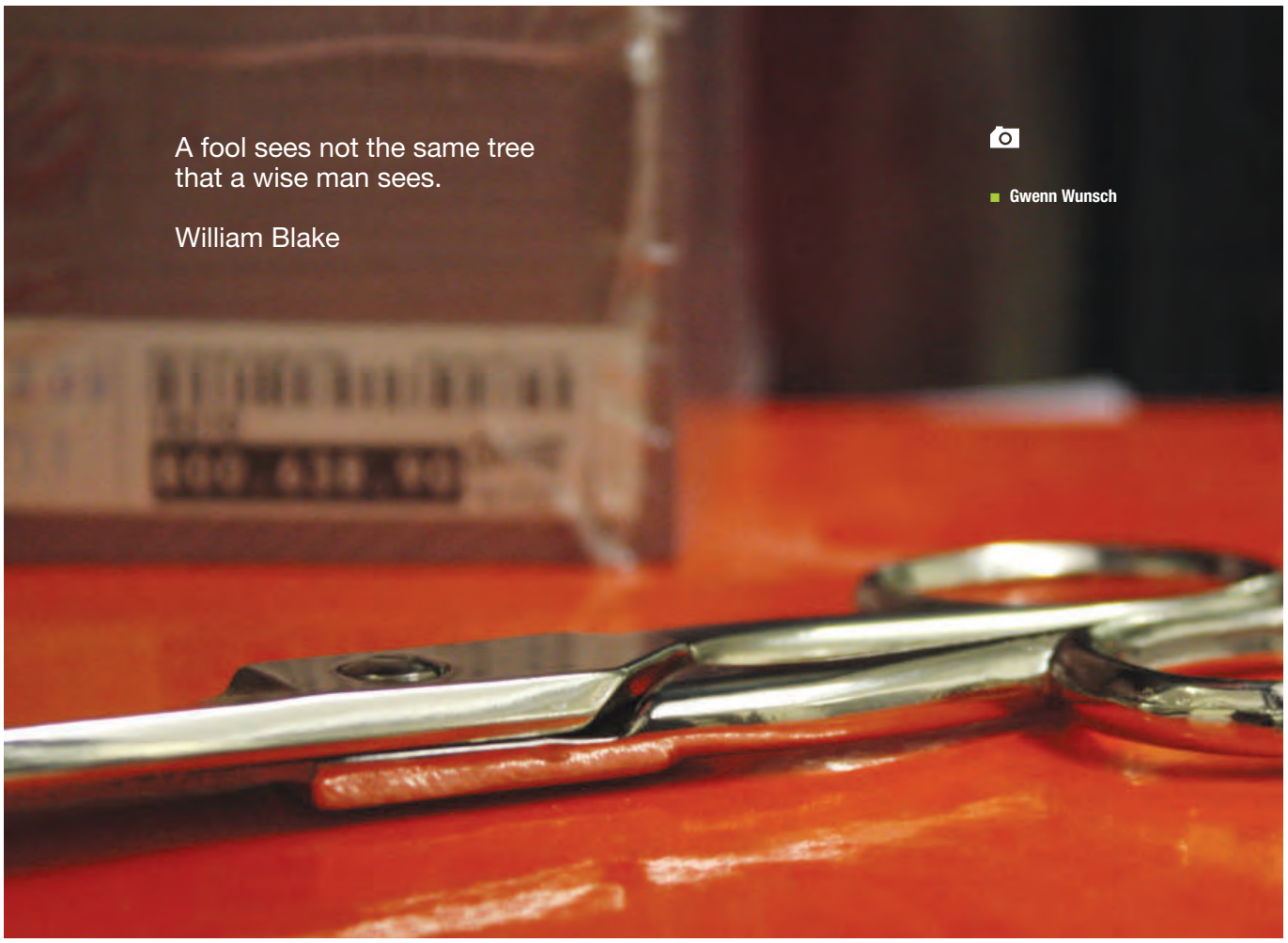
Anonymous[1]

THE IDEA FOR this studious enterprise came to me when I recently googled our school's motto – *des racines et des ailes*. The google hits were quite disturbing, as the first ten or so referred to a television programme on France 3, quite blasphemously entitled you know what. Is that all there is to our school motto, I was wondering, and, in a defiant onrush of sturdy truculence, I was about to launch myself into a singeing attack on the invidious nature of television. I really like lashing out at television (out of a sense of profound insecurity, no doubt, and also because I much prefer books), but the problem with that is that it doesn't do much good. In the early twenty-first century, which celebrates, at least in our neck of the woods, the double triumph of technological reason and political reasonableness, we shouldn't behave like the Irish hero Cuchulain, who fought the sea, or, even worse, like the Persian Xerxes, who ordered the Hellespont to be whipped. Did those silly shenanigans advance the cause of either Cuchulain or Xerxes? I think not. So why expend energy on that which cannot be changed, but has to be accepted? That by the way is a great Stoic moral lesson. Or does anybody seriously believe that television (and all the other forms of mass media) are about to wither away? As much luck, I would guess, as the withering away of the state under communism.

SO I THOUGHT it would be a more profitable endeavour to uncover the layers of hidden meaning behind our *racines* and *ailes*. For, indubitably, there is much meaning to be excavated. And much better to be an enthusiastic archaeologist than a misanthropic grumbler! I thus invite you on this short and abridged (alas) trek through the more enigmatic and numinous semantics of our school's motto. We'll look at the matter from a number of diverse points of view, to wit poetic, zoological/botanical/arboreal, mythological, religious, and philosophical.

DO WE EVER marvel enough at the sheer poetic beauty of our *des racines et des ailes*? Could the anapestic dimeter, wedding the solemn and the elegant, possibly fail to transport us beyond the trivial and hackneyed into the ethereal regions of perfect form? The more poetically attuned of our readers will have understood that this poetic transubstantiation only works in French. Indeed, what quenches our thirst for purity and incorruptibility transubstantiates into rather brackish treacle in, say, German or English. *Des racines et des ailes* sounds like a perfect hemistich from a lost play by Racine, whereas in English or German it pear-shapes into doggerel at best. *Roots and wings* – now what is poetic about that? To me its sounds like some particularly nasty homeopathic remedy against haemorrhoids. It gets even worse in German – *Wurzeln und Flügel*. Excuse me, but apart from the fact that this is nearly unpronounceable, what this conjures up more than anything is the image of a knobbly and wart-ridden peasant in the most God-forsaken part of the Black Forest. And that is not sweetly poetic. We should all give mighty thanks, then, to the poetic genius of our motto's inventor. What untold calamities would have befallen us if he had not been a master of French prosody.

SNIP



THIS IS NOT THE END, except for those who do not wish to continue. The editorial board of this fine publication, supremely wise in its cogitations, however inscrutable they may seem, has preferred to protect the readers' eyes, too much used perhaps to penumbral opacities, from the blinding light that emanates from this text's verities. Those who, Perseus-like, are prepared to face the Gorgon may do so by inserting the attached CD in their computer. Be forewarned, however, only the truly intrepid should venture on such an intergalactic voyage[1].

[1] The article was first published in *The Carpathian Review of Related Matters* (vol.237, issue 13, 2009). It was originally written in an obscure Carpathian dialect, spoken by fewer than eight people, of whom six are on their deathbed, in order to circumvent the terroristic destruction of truth. Truth is unable to welcome more than the happy few; in fact the most truthful text in the world should have no readers at all. The translator wishes to remain anonymous, for the same reasons as the author. He (or she) has only an unsure grasp of the author's language, acquired in a vain attempt to combat boredom during a particularly unhappy childhood. As the translator also has but an unsure grasp of the English language (hence the many infelicities of style and general expression), it may well be that the essential kernel of the article will have been ground to coarse powder.

[2] *Intergalactic* indeed, as will become obvious upon further perusal.

« La vérité ne se possède pas, elle se cherche.[1]»

Albert Jacquard

Qui sommes-nous ?

■ **Gaston Ternes**

En août 2000, une équipe passionnée d'éducation et d'apprentissage venait de naître, accueillant au fil des mois de nouveaux enseignants, en voyant partir d'autres en cours de route, créant progressivement son profil propre, ses éléments incontournables, son esprit de famille, son parfum signé « Aline Mayrisch ». Notre courte histoire s'inscrit dans une réflexion commune, parfois mal maîtrisée, bravant par moments des vents contraires, mais avançant avec obstination et persistance.

Une première caractéristique du lycée est sans doute sa structure en deux formations conjointes, à savoir celle de l'enseignement secondaire classique (7e – 1ère) et celle de l'enseignement secondaire technique y compris les classes du régime préparatoire (7e – 9e). Cette structure « polyvalente » répond à un besoin réel et permet un passage naturel et souple d'un régime à l'autre chez des élèves dont le profil est incertain à la fin de l'école fondamentale.

En outre, la question de l'apprentissage durable et efficace est au centre de nos préoccupations. La notion d'élève « auteur » de son apprentissage, inscrit dans notre approche pédagogique, requiert des concepts nouveaux, des structures innovantes et une certaine autonomie pédagogique.

A la question « Qui sommes-nous ? », l'on serait en droit de répondre par des statistiques : 1424 élèves, 168 enseignants, 37 personnes faisant partie du Service de Psychologie et d'Orientation Scolaires, ainsi que du personnel administratif et technique. La question est plus complexe lorsqu'il s'agit de définir clairement notre vision et nos actions, étant donné que le projet de notre lycée a évolué et a connu des adaptations et ajustements au cours des dix années de son existence. Ce processus repose cependant sur quelques concepts constants, piliers majeurs de notre lycée :

Une culture commune d'apprentissage

Lors de la création du lycée en juillet 2000, une première équipe de volontaires a défini les principes de base du Projet pédagogique du lycée autour des questions suivantes : *Dans quel contexte scolaire, l'élève donne-t-il du sens à son apprentissage ? Quelles sont les multiples missions pédagogiques à planifier pour créer un environnement scolaire propice à l'apprentissage ?*

La réflexion commune a été consolidée lors du premier week-end pédagogique à Mondorf-les-Bains, les 20 et 21 janvier 2001. Ce type de formation a permis d'instaurer et, par après, de préserver la culture commune d'apprentissage : le week-end pédagogique est devenu une institution annuelle incontournable qui favorise la réflexion collective et permet d'analyser la complexité des défis en tenant compte de la variété des perspectives des différents pédagogues. L'approche pédagogique globale définit notre vision, à savoir *l'élève autonome et responsable*, et les rôles qui incombent à chaque membre de notre communauté scolaire, qu'il soit élève, professeur, parent ou membre du personnel.

Un pilotage pédagogique partagé

Comme deuxième élément fondamental de notre projet, je nommerais le principe de *l'intelligence collective*. Ce n'est pas l'addition ou la juxtaposition de personnes isolées qui constituent la richesse d'un système, mais bien leurs multiples interactions. Pour le dire avec Jean Ghyssens[2] : « Ce qui rend une école efficace, c'est le projet commun, partagé, qui génère des actions cohérentes, coordonnées en vue d'une meilleure progression des élèves dans leurs apprentissages. »

Georges Haupt

Au niveau des matières d'enseignement, la qualité de la didactique disciplinaire est au centre des préoccupations des groupes « MISMA[3] ».

Quant à la mise en situation pluridisciplinaire, elle est réalisée par la recherche continue au sein de groupes pédagogiques travaillant dans quatre domaines de projets, à savoir :

- Vivre ensemble au lycée (G1)
- Ouverture du lycée sur le monde (G2)
- Travail en classe (G3)
- Technologies de l'information et de la communication (G4)

Un organigramme précise les fonctions et les compétences de chaque groupe, de même que son pouvoir de décision. Il faut noter qu'au niveau de l'établissement, les décisions sont prises soit en conférence plénière, soit au sein du groupe de pilotage, où sont représentés les différents groupes d'action pédagogique, y compris les MISMA. Nul ne conteste que la coopération entre enseignants est la meilleure formation professionnelle continue. Citons Philippe Meirieu : « Qui ne continue pas d'apprendre, de s'affronter à une réalité qui résiste toujours plus ou moins, ne peut donc guère se prétendre enseignant. »[4] Vu sous cet angle, les temps de concertation en groupes de professeurs d'une matière, en groupes de projet ou en groupe de pilotage ne sont plus des obligations de service que l'on accomplit sans conviction, mais, au contraire, des opportunités d'échange de bonnes pratiques et d'enrichissement personnel.

Des règles communes pour tous les acteurs du lycée

L'élaboration de règles spécifiques, partagées et respectées par tous est primordiale pour l'apprentissage des jeunes et pour le maintien d'un environnement scolaire favorable. Dans ce contexte, la coopération avec les élèves est essentielle : comment un jeune pourrait-il faire siens ces règlements sans un sérieux travail de réflexion et de discussion ? Nous osons remettre en question et négocier afin de mieux avancer vers un but commun : le bien-être de tous !

Mais éduquer, c'est aussi mettre en évidence que tout n'est pas négociable. Certaines règles fondamentales doivent être suivies par tous et ne tolèrent pas d'interprétation individuelle. Ce sont bien les conventions signées par les jeunes, leurs parents et les professeurs, ainsi que le fait de les (faire) respecter, qui sont à la base d'un travail commun aussi motivant et enrichissant que possible. Les notions de *droit* et de *devoir* vont de pair ! Que les élèves disposent d'une clé d'accès à leur salle de classe et à l'armoire des cartables électroniques est le signe extérieur que la salle de classe leur appartient et constitue leur lieu de vie et surtout leur lieu de travail, de recherche et de mise en commun.

La confiance est également de rigueur au niveau du travail scolaire. Il est important de rappeler que chacun a droit à l'erreur, que l'école doit même en être le lieu par excellence, car l'erreur est un passage obligé vers un vrai apprentissage! Par conséquent, la réussite scolaire passe par le souci de l'enseignant à mettre ses élèves en confiance, à respecter leurs maladresses et leurs égarements. L'estime réciproque me semble un des meilleurs garants de motivation et de réussite scolaires et fait donc partie intégrante de notre approche pédagogique.

La richesse de la participation des parents

Toutes les études pédagogiques s'accordent pour démontrer que la motivation des jeunes va de pair avec l'attitude (positive) de leurs parents à l'égard de l'école.

Ainsi, la participation aux groupes de réflexion et de travail est pour les parents une occasion privilégiée pour coopérer à l'intérieur de l'institution école. Actuellement, les groupes comprenant des parents se concentrent sur le développement des actions de solidarité et de promotion de la lecture. Il y aurait lieu d'étendre cette coopération à d'autres domaines.

Les parents de chaque classe élisent deux parents-délégués dont le rôle est d'être les premiers interlocuteurs des parents et des professeurs d'une classe. Leur rôle, à mon sens, revêt une importance capitale au niveau de la communication entre école et parents : il faudra développer cette mission à l'avenir.

En outre, le lycée attache de l'importance à un contact étroit avec les parents : les nombreux entretiens individuels et un échange entretenu avec les parents dépassent l'efficacité des soirées d'information en grand groupe. Notons que maintes études[5] mettent en évidence que la réussite de l'action pédagogique au lycée est fortement influencée par le discours intéressé et respectueux sur l'école qui se fait à la maison.

Un environnement scolaire varié

Le développement de la qualité scolaire passe aussi par le constat que la présence et l'engagement au lycée ne sauraient se limiter aux heures de cours. Dans cet ordre d'idées, notre horaire élargi, notre accompagnement scolaire en dehors de la grille horaire, nos projets parascolaires, permettent de développer une belle dynamique de travail et d'engagement.

Un exemple particulièrement intéressant est le fait que les élèves proposent, en coopération avec une organisation non gouvernementale, un projet préférentiel de soutien à des jeunes défavorisés. Cette initiative permet de découvrir la richesse d'autres cultures et la solidarité avec les démunis. En outre, l'engagement en faveur d'un fonds de solidarité pour les élèves nécessiteux de notre propre communauté témoigne d'une action délibérée pour un monde plus équitable.

Ce vécu est complété par une grande ouverture du lycée sur le monde environnant. Elle se concrétise par des rencontres avec des personnes du monde culturel, politique, des médias..., moments forts qui sont intégrés dans les cours par une phase de préparation et suivis d'un bilan pouvant prendre différentes formes : prolongation du débat, écriture synthétique du processus vécu, actions concrètes, etc.

La mobilisation des connaissances

L'acquisition des connaissances n'est pas une fin en soi, mais elle nécessite une mise à l'épreuve dans des situations complexes et variées. Ce n'est qu'en analysant les concepts de multiples façons et en les appliquant dans le contexte de thèmes pluridisciplinaires de la vie quotidienne, que le jeune vivra un apprentissage authentique et en profondeur.

La notion de compétence occupe actuellement une place prépondérante dans le domaine de l'éducation. Il faut dire qu'elle rejoint parfaitement nos préoccupations. La pédagogie de l'approche par compétences veut en effet amener les élèves à résoudre des tâches aussi réelles et globales que possible. Il en résulte un véritable changement de paradigme au niveau de l'organisation du cours : l'élève est placé au centre, tour à tour en situation de recherche, d'action et d'interaction, de présentation et de justification, ce qui amène également un changement profond dans le rôle

Georges Haupt

de l'enseignant. Nos grilles de compétences méthodologiques transversales et informatiques par année d'études, complètent judicieusement ce dispositif : elles sont intégrées au cursus de l'élève. Il faut se rendre compte que des capacités telles que savoir communiquer, prendre la parole ou travailler en équipe constituent de nos jours des exigences majeures.

Dans ce contexte, il est sans doute utile de signaler que les trois compétences-clés définies par l'OCDE»[6] sont les suivantes :

- agir de façon autonome
- interagir dans des groupes hétérogènes
- se servir d'outils de manière interactive (langues, technologies...)

En guise de conclusion provisoire, rappelons que parmi les études qui avaient le plus retenu notre attention en 2000, c'était bien la méta-analyse « What helps students learn »[7], qui prenait en compte 179 livres et revues scientifiques, 91 travaux de recherche, 11.000 études statistiques et faisait collaborer 61 chercheurs.

Parmi les 65 critères retenus, les plus importants furent :

- la gestion de la classe par l'enseignant
- les processus métacognitifs
- l'environnement parental
- les interactions sociales enseignant-élève.

Il me reste à formuler un vœu :

Que ce que nous définissons communément par le « parfum Aline Mayrisch » soit un mélange bien dosé de savoir-faire efficaces et de valeurs vécues en commun.

A défaut de conclusion définitive, je voudrais citer Jacky Antoine, notre conseiller pédagogique de la première heure :

« J'ai fait un rêve : L'école se persuade que la formation d'un *homme libre* et la formation d'un *esclave* diffèrent non par les contenus enseignés, mais par la façon de les aborder. »[8]

[1] Jacquard, 1997
[2] Ghyssens, 1998, p.3
[3] „Misma", acronyme pour „Mir schwätze mateneen." (Nous nous parlons.) Groupes composés de professeurs d'une même discipline.
[4] Meirieu, 1989
[5] Par exemple: Walker, Hoover-Dempsey , Whetsel, Green, 2004
[6] L'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) a mis en œuvre, entre 1997 et 2003, le programme « DeSeCo » (définition et sélection des compétences dites « clés ») dans le but de « fournir un cadre conceptuel pour orienter le développement à long terme des évaluations et l'extension à des nouveaux domaines de compétences ». Selon l'OCDE, cet ensemble doit regrouper les compétences indispensables à un individu pour « faire face aux défis de la vie » et « contribuer au bon fonctionnement de la société ».
[7] Wang, Haertel, Walberg, 1993-1994
[8] Antoine, 1999, p.280

02

IL ÉTAIT UNE FOIS…

Naissance d'une école

Mondorf

Un week-end fondateur

■ **Carole Chaine**

C'est en octobre 2000 que j'ai rejoint l'équipe d'enseignants qui allait concevoir et mettre en place le Projet pédagogique du Lycée Aline Mayrisch. Jusque-là, je n'avais aucunement imaginé qu'un jour j'aurais la possibilité d'intervenir dans la création d'une école et de contribuer à la mise en place d'un apprentissage conçu différemment. Jusque-là mon métier d'enseignante se limitait à transmettre, certes avec ferveur, les connaissances fixées par les programmes du Ministère de l'Education Nationale.

Je me rappelle avec nostalgie ce premier temps fort que fut Mondorf. Rencontre avec des formateurs, des spécialistes en sciences de l'éducation, des enseignants motivés, avides de créer une école ouverte sur le monde extérieur, une école qui prenne en compte tous les partenaires et dont le point de mire serait l'élève et sa réussite. Nous venions d'horizons différents, mais une seule envie nous animait, c'était de profiter de cette unique chance qui nous était offerte : réfléchir sur l'école de demain et créer de toute pièce un nouveau lycée. Les discussions furent passionnées, nourries des vécus personnels des uns et des autres, de leurs frustrations, attentes et envies. J'y ai fait la connaissance des pionniers du lycée.

Un week-end de formation qui m'a rempli la tête et a redéfini ma position d'enseignante. Sur le chemin du retour, sous une forte neige, j'ai su que ma vision de l'école avait profondément changé et que, toute modestie mise à part, nous avions enfin posé la première pierre pour un nouveau type d'école dans le paysage scolaire luxembourgeois. Mais nous le savions dès le début : le chemin serait long.

Ten

On a wint'ry weekend we met,
The promise of newness our credo.

After high hopes drawn on flip charts,
After the theories and concepts

Post 9/11 reality finally struck,
Doors opened, real students trotted in.

Between Great Expectations and Hard Times, they came
Sometimes reluctant, often promising, always surprising.

A staff room noticeboard telling about
wedded bliss and newborn children,

Some faded photographs
Of those missing today
Unforgotten.

Under the gaze of the hatted lady we come and go…

More than ten times back to school,
More than ten Christmases,
More than ten long summers,

This eternal round, this School for Life!

Marie-Jo Decker

Ami critique de la première heure, Jacky Antoine nous a accompagnés pendant deux années lors desquelles il a largement contribué à la mise en œuvre du Projet pédagogique. Ses qualités professionnelles et humaines, son humour, sa disponibilité et son ouverture d'esprit ont favorisé le débat d'idées, permis l'émergence d'un consensus sur les priorités pédagogiques et contribué à la construction du Projet pédagogique du lycée. Ses idées « FAR » ne cessent de nous guider… et c'est justement au nom de ces traces, du vécu, de la mémoire du lycée, qu'il nous importe de rendre hommage à cet architecte de la première heure. Jacky Antoine est décédé le 29 juin 2008.

Gaston Ternes

Texte écrit en juin 2004

Souvenirs épars d'un pionnier

Jacky Antoine

13 novembre 2000. Il est 17 heures. Dehors, sous le temps maussade, Luxembourg s'assombrit et s'assoupit. Pourtant, dans un petit coin de cet immense bâtiment, l'ambiance est joyeuse. La future conférence des professeurs accueille une quarantaine d'enseignants. Ils sont venus rêver tout haut: quelle est pour nous l'école idéale? L'utopie féconde peut commencer. Sans a priori, sans gage d'avenir, ils s'expriment. Sans le savoir ou sans le vouloir vraiment, ils ont jeté ce jour-là les bases du Projet pédagogique du Lycée Aline Mayrisch. Aujourd'hui, ces « fous » sont toujours là, ils constituent les piliers de l'édifice.

Pourquoi le cacher? J'ai ressenti énormément de satisfaction en accompagnant durant deux années la mise en place du Projet pédagogique du Lycée Aline Mayrisch. Tout d'abord, j'ai le sentiment d'avoir participé à une aventure exceptionnelle, d'avoir travaillé sur un sujet épineux et essentiel des sciences de l'éducation: la mise en route d'un nouveau lycée avec tout le flot des attentes diffuses émanant de la Direction, des futurs enseignants, des responsables politiques, des parents et bien sûr des élèves. Ensuite, cette expérience m'a donné la chance d'éprouver le plaisir simple mais vital de rencontrer des personnes, beaucoup de personnes. C'est une formidable aubaine de participer à la création d'une œuvre commune! Ces deux années passées au Lycée Aline Mayrisch constituent pour moi un grand moment, intellectuellement et émotionnellement.

Georges Haupt

Une équipe…

Au-delà des clichés, dans la gestion d'un projet de cette envergure, il importe d'attacher la plus haute importance à la mise en création d'une véritable équipe pédagogique. Elle englobe évidemment les enseignants mais également les Directeurs, les membres du SPOS, l'équipe technique et administrative. Même si le concept peut paraître éculé, la notion de « grande famille » prend au Lycée Aline Mayrisch tout son sens. Dépasser les divergences, s'enrichir des différences pour parvenir à marcher ensemble vers un objectif commun est fondamental. C'est peut-être ce *parfum* que l'on perçoit le mieux mais qui se traduit difficilement en mots lorsqu'on

Mathis Toussaint

passe les portes du lycée. C'est probablement ce parfum qui fait la différence. Pour parvenir à créer et à nourrir cet esprit sans lequel il sera difficile, voire impossible de progresser, de multiples initiatives sont mises en place: les week-ends de travail, les rencontres du lundi, les soirées festives, l'accueil des nouveaux enseignants, les conférences plénières interactives …

Tout être humain est naturellement prêt à s'engager dans un projet à condition qu'il en soit l'auteur, en tout ou en partie. S'il participe à son élaboration, si son rôle ne se réduit pas à celui du simple exécutant, il se reconnaît et s'investit dans cette initiative. Il ne faut pas s'y tromper: l'équipe Aline Mayrisch fait le Lycée Aline Mayrisch.

Un projet…

La base, la clé de voûte, c'est le Projet pédagogique. Sans lui, rien n'est possible. Ce texte fixe la philosophie et les valeurs que le lycée souhaite mettre en avant. En exprimant les visées de l'école, il permet d'assurer la *cohérence* du système face au pluralisme des pratiques. Il constitue la *référence*. Evidemment, pour être efficace, il doit rencontrer l'adhésion de toute l'équipe pédagogique. Il importe donc de le penser et de le rédiger en concertation avec tous les acteurs concernés. Une fois constitué, le document « Projet pédagogique du Lycée Aline Mayrisch » sert de garde-fou aux idées futures. Dès qu'il ne joue plus ce rôle, il convient alors de le revisiter, de le réajuster, voire de le changer plus fondamentalement.

Une structure…

Le Projet pédagogique étant décrit, le plus compliqué reste à venir: faire vivre ce Projet pédagogique et le traduire quotidiennement en des activités, des pratiques, des initiatives… Pour assurer cette gestion journalière, il semble nécessaire de mettre en place

une cellule pédagogique, baptisée au Lycée Aline Mayrisch « Département Recherche et Projets ». Celui-ci permet la mise en œuvre effective du Projet pédagogique et des actions qu'il déclenche. Il sert à gérer une situation apparemment paradoxale: veiller à la cohérence globale sans étouffer la créativité individuelle des membres de l'équipe. En ce sens, il assure « *le pilotage des idées* ». S'il semble évident qu'un lycée ne peut fonctionner sans une cellule administrative, pourquoi en va-t-il autrement pour une cellule pédagogique? L'école est organisée comme un lieu où se côtoient des élèves, des professeurs, des directeurs, des secrétaires, des techniciens… chacun travaillant à sa place, chacun faisant ce pour quoi il a été formé. Pour que cette juxtaposition se transforme en un système, en une « organisation apprenante », il est nécessaire de dégager une *culture commune* et pour ce faire, de construire une *œuvre commune*. Passer d'une logique de « travaux parallèles » à une logique de « travail concerté visant la réalisation d'un projet » ne se fait pas en un claquement de doigts. La création d'une cellule pédagogique a pour objectif de réussir ce changement de paradigme. Le métier d'enseignant a changé, celui d'élève aussi. Face aux nouveaux défis de notre société, l'école ne peut se contenter de « faire comme avant », elle se doit de se doter de structures permettant de faire face à cette mutation. Là encore, le Lycée Aline Mayrisch l'a très bien compris.

Des écueils évités…

Au cours de ces trois premières années de fonctionnement, le Lycée Aline Mayrisch a merveilleusement évité deux écueils qui me paraissent cruciaux, à savoir l'absence de *débat* et le manque de *traces*. En effet, dans une équipe qui se veut progressiste, qui souhaite se donner les moyens de ses idées, le débat est capital. En faire l'impasse au nom de la quiétude apparente constituerait à n'en pas douter une erreur fatale. Pourtant, le débat est toujours délicat à mener, pourtant la confrontation des points de vue reste un exercice périlleux, pourtant l'apprentissage du jeu démocratique reste difficile à supporter pour chacun d'entre nous… Si je peux me permettre de caricaturer légèrement: le débat, tout le monde le veut, personne ne le supporte! Or, un Projet pédagogique qui se développe, qui se construit durant de longues années, se nourrit du débat comme centre névralgique de l'implication individuelle et collective. Le Lycée Aline Mayrisch n'a pas hésité à mettre en place des lieux et des moments de débat, toujours acharné mais ô combien vivifiant. Le débat est le garant de la dynamique du projet, il est le témoin de la responsabilisation ou de la « désinfantilisation » du système scolaire. La deuxième difficulté souvent rencontrée lors de la mise en place de l'innovation pédagogique, est constituée par l'absence ou la relative modestie des traces laissées. Dans le cadre du Projet pédagogique, il importe d'archiver tous les rapports de réunion, de documenter toutes les actions menées, de produire des évaluations écrites, d'étoffer le site Internet du lycée avec des articles relatant les différentes innovations menées en son sein, … Ce sont en effet ces traces qui permettent l'évaluation et donc l'évolution du Projet par les échanges et les rencontres qu'elles suscitent. Les traces constituent la *mémoire* du Projet pédagogique et par le fait même du Lycée Aline Mayrisch.

Bon vent…

L'avenir est là tout proche… à l'horizon. Il convient pourtant de se hâter lentement. […] L'idéal est inaccessible, il est inutile et décourageant de chercher à l'atteindre mais il est stimulant de chercher toujours à l'approcher, en étant toujours en mouvement, toujours lentement et toujours ensemble.

C'est probablement de la cohabitation harmonieuse entre l'enthousiasme et la sérénité que dépend la pérennité du Projet: cette « force tranquille » qui pousse à aller continuellement de l'avant sans brûler les étapes. Le Lycée Aline Mayrisch est en marche vers l'élève autonome et responsable. Il y parviendra, je le crois fermement, parce qu'il allie dans un même élan patience et passion.

Vorfreude

Paul Kruchten

Donnerstagmorgen – 10 Uhr. Gestern noch MISMA und Cellule und jetzt die allererste Unterrichtsstunde, der Beginn der Umsetzung meiner pädagogischen und fachdidaktischen Uniausbildung an einer Schule, die Projekte und neue Unterrichtswege begrüßt, die unkonventionell und experimentierfreudig, demokratisch und schülerorientiert ist. Vorfreude total!

Der Weg zu meiner Klasse führt mich durch scheinbar unendlich lange Gänge im Kellergeschoss des Lycée Aline Mayrisch. Ich gehe an erwartungsvollen Gesichtern vorbei, komme zum letzten Klassensaal vor der Schülerbibliothek. Ein kurzer Blick auf das Türschild: A4 – Régente: Jeanne Dumont. O.k.

Ein kleines Kribbeln im Bauch, und dann der Sprung ins kalte Wasser! Sehr erfrischend und bereichernd, eine schöne Erfahrung!

So begann meine Laufbahn als Lehrer im LAML. Blicke ich heute zurück, sehe ich meine damaligen Schützlinge noch vor mir sitzen, doch die sind längst voller Stolz mit ihrem Abitur in die weite Welt entlassen worden. Das LAML verleiht eben Flügel!

Mathis Toussaint

Mir waren déi Éischt

Premièrescomité 2007-2008

Als Pionéier si mir virun 10 Joer an dës Schoul op 7e komm, a krute Villes versprach: en interaktive Cours, jonk a motivéiert Proffen, e Laptop fir all Schüler, flott Projeeën, an eng mënschlech Erzéiung. Mee am meeschten hunn eis natierlech d'Wuerzelen an d'Flilleken iwwerzeegt.

An deene siwe Joer Schoulcarrière hu sech eng Rei Verspriechen erfëllt, anerer hänke bis haut nach an der Loft.

Interaktive Cours a jonk a motivéiert Proffen: Dat war ëmmer wéi an der Lotterie: Wann s du sechs Richteger has, dann has du sechs gutt Proffen, déi motivéiert an engagéiert hiert Wëssen op eng flott an intressant Aart a Weis weiderginn hunn. Natierlech hu mir och blann aus de Bicher geléiert a langweilege Frontalcours nogelauschtert. Et hat eben net jidderee vun de Proffen d'Motivatioun an d'Kompetenz fir sech ëmmer erëm nei Methoden auszedenken. Déi meescht Proffen hu sech awer eise Respekt verdéngt, sief et duerch Intressi um Schüler oder duerch fachlech Kompetenz.

Laptop fir all Schüler: Kloer konnt jidderee vun eis no siwe Joer eng zackeg Powerpoint opstellen, se mat Musek ënnerleeën a mat deene verrécktesten Animatiounen oppeppen. Mee fir de Rescht hunn d'Schief hiren Déngscht gemaach a gutt op d'Laptoppen opgepasst. „Dat hëlt jo zevill Zäit ewech ..."

Zukunftsorientéiert Erzéiung: Beim Bam vum Respekt hu mer ganz solidaresch Kuch verkaf. En plus hu mer opgepasst, dass de Pabeier an d'PET-Fläschen an der Valorlux Poubelle getrennt entsuergt gi sinn. Teamfäegkeet, Autonomie a Responsabilitéit stounge ganz uewen op der Lëscht vun de pedagogeschen Ziler. Leider hu mir oft ënnen um Ziedel ugefaang mat liesen.

Den Aline Mayrisch ass wat een draus mécht. Wann een engagéiert ass an intresséiert, dann ass dës Zäit voll mat "Espaces Découvertes", Schülerzeitung, Musicalia, Harmonie, Chorale, Sportsektioun, AA-Woch, "Voyage pédagogique", Kleeschen, Schoulfest, Theater, "Journée de la Solidarité", Kuchendag etc. Am Aline Mayrisch konnt ee Mëtteger mat vollem Engagement verbréngen a mat intressante Leit zesummeschaffen, Erfahrunge sammelen, déi een am spéidere Liewen, sief et am professionnellen oder am privaten Alldag, als nëtzlech an och als Beräicherung erlieft huet. Do sinn eis Flilleke gewuess... awer et gouf ëmmer eng héich Autoritéit déi mol op eng méi oder manner haart Aart a Weis dofir gesuergt huet, dass mer net zevill géifen ofhiewen.

An der Hoffnung dass d'Ideeën an d'Iwwerzeegunge vum Aline Mayrisch fest verwuerzelt sinn an och an honnert Joer nach net fortgeflu sinn, wënsche mir, als Pionéier an als Versuchskanéngercher, dem Lycée weiderhi Motivatioun a Courage seng Ideeën duerchzeféieren an esou de Schüler eng flott Lycéeszäit ze erméiglechen.

■ Géraldine Bischof

Start up der Laptop-Pioniere

Erfahrungsbericht über die Herausforderungen eines Mammutprojekts

■ Constant Raths

Vor mir auf dem spartanischen Arbeitstisch ein weißes Blatt – in meinem Kopf ein heilloses Durcheinander von Ideen, Gedanken, Geistesblitzen, schwarzen Löchern und Erinnerungen. So in etwa lässt sich mein Zustand beschreiben, gut fünf Minuten nachdem Alexis Werné[1] mein Büro verlassen hat. Es ist der 7. Februar 2001 und ich bin auf der Suche nach Lösungen für ein Projekt, das Gast Ternes bei meinem Antrittsbesuch als erster stellvertretender Direktor des „Lycée Aline Mayrisch", im Verlauf unserer Gespräche erwähnt hatte.

Gerade hat es Alexis auf den Punkt gebracht: Kaum habe ich mein Büro im LAML bezogen, soll ich mich um ein Mammut-Projekt mit Vorreiter-Charakter kümmern. Unsere Schule ist von den Politikern im Rahmen der eLuxembourg-Strategie dazu auserkoren worden, das Projekt „Cartable électronique – ein Laptop pro Schüler" zu erproben. Wir sollen Erfahrungen sammeln und testen, inwiefern sich ein solches Projekt auf andere Schulen übertragen ließe.

Eine echte Pionierarbeit! Noch weiß niemand, was man für den Start dieses riesigen Projekts alles braucht und mit welchen Kosten zu rechnen ist. Ich habe genau zehn Wochen Zeit, um die Sache zu planen und für das Ministerium ein erstes Lastenheft zu erstellen, in dem alle erforderlichen Leistungen und Ausgaben aufgelistet sein müssen. Je nach Qualität dieses Lastenhefts werden die für eLuxembourg zuständigen Minister die entsprechenden Geldmittel zur Verfügung stellen.

Zehn Wochen sind für ein Projekt dieses Ausmaßes eine verdammt kurze Zeit. Ich zweifle, ob das zu schaffen ist. Doch dann erinnere ich mich an die Worte von Professor Walter Guggenbühl, der meine Diplomarbeit an der ETH[2] in Zürich betreut hat: „Sie sind als junger Ingenieur in der Lage nach sechs Wochen ein Resultat vorzulegen. Dieses Resultat kann entweder eine fertige Lösung sein oder es gibt uns die Möglichkeit zu entscheiden, in dieser oder jener Richtung weiterzuforschen, oder es zeigt auf, dass wir umdenken und den aktuellen Weg verlassen müssen. Im letzten Fall sollten Sie in der Lage sein, Ideen für neue Lösungswege vorzuschlagen." Dieser Satz gibt mir das notwendige Selbstvertrauen zurück. Ich werde mich dieser Herausforderung stellen. Zehn Wochen – das ist schließlich fast doppelt so viel wie die Vorgabe aus Zürich und das ist gut so. Als neuer Vize-Direktor soll ich mich ja auch noch um ein paar andere wichtige Angelegenheiten kümmern.

ci-contre

- **Georges Haupt**

ci-dessous

- **Claudine Nehs et Anthony Bryan**

Ich beginne zu überlegen. Der Wirrwarr in meinem Kopf löst sich allmählich auf, es entsteht eine Baumstruktur mit Ästen, Haupt- und Nebenzweigen. Das weiße Blatt nimmt geduldig meine Stichworte auf. Ein Jahr später werden die Schüler eine solche Denkarbeit mit Hilfe eines „Mindmap"-Programms am Laptop bewältigen, doch so weit sind wir im Februar 2001 noch nicht.

Die Anzahl der in den nächsten drei Jahren anzuschaffenden Laptops zu bestimmen, ist der triviale Teil der Lösung. Die Infrastruktur, und zwar Hard- und Software, so zu planen, dass unsere Schüler mit den Laptops über mehrere Jahre vernetzt arbeiten können, ist der größere Teil der Herausforderung.

Fest steht, dass ich diese Arbeit mit Sicherheit nicht allein bewältigen kann. Also bemühe ich mich in den nächsten Tagen, ein Team zusammenzustellen. Erste Fragen an Informatik-Mitarbeiter im Unterrichtsministerium in Bezug auf den Netzaufbau, geeignete Software, Serverinfrastruktur usw. sind eher ernüchternd. Außer mit wohlgemeinten Ratschlägen sieht sich niemand in der Lage, uns direkt zu helfen, sei es aus Zeitgründen, Personalmangel oder wegen ungenügender Erfahrung mit Projekten dieser Größenordnung. Zwar mangelt es nicht am Interesse für das Projekt. Jeder will zumindest auf dem Laufenden sein, wenn sich „etwas tut". Aber konkrete Hilfestellung kann uns hier niemand anbieten.

Hilfe von außen

In diesem Moment sollte sich meine 17-jährige Arbeit als Koordinator der Schülerpraktika im LTAM[3] auszahlen. Ich habe in dieser Zeit viele wertvolle Kontakte mit den unterschiedlichsten Personen in Betrieben geknüpft und unterhalten, von der Chefetage über Ingenieure bis hin zu den Arbeitern. Ich muss jetzt nur den „Irgendjemand" finden, der mir weiterhelfen kann.

Wie so oft im Leben schickt der Zufall die richtigen Leute: Bei einer Baubesprechung mit Patrick Rassel erfahre ich, dass die Paul Würth SA mit der gesamten Planung und Bauausführung des Lycée Aline Mayrisch beauftragt ist. Das passt. In der Direktion von Paul Würth treffe ich dann auf Leute, die ich kenne und mit denen ich jahrelang Kontakte gepflegt habe. Ich erzähle ihnen von unserm Projekt und sie sichern mir ihre Unterstützung zu.

Marcel Fellerich wird mein Ansprechpartner erster Wahl für viele unterschiedliche Bereiche. Er kennt sich aus mit der Gebäudeinfrastruktur, kennt Bezugsquellen, weiß, wie Lastenhefte zu erstellen sind. Und Marcel ist zudem ein sehr besonnener Mensch und hat immer ein Lächeln im Gesicht, auch in Momenten, die ausweglos erscheinen.

Der nächste im Team wird Carlo Eicher, Informatikspezialist bei PW und zuständig für den Aufbau und die Konfiguration von Servern. Carlo hat für viele Probleme bereits eine Lösung im Hinterkopf, bevor andere das Problem überhaupt erkannt haben.

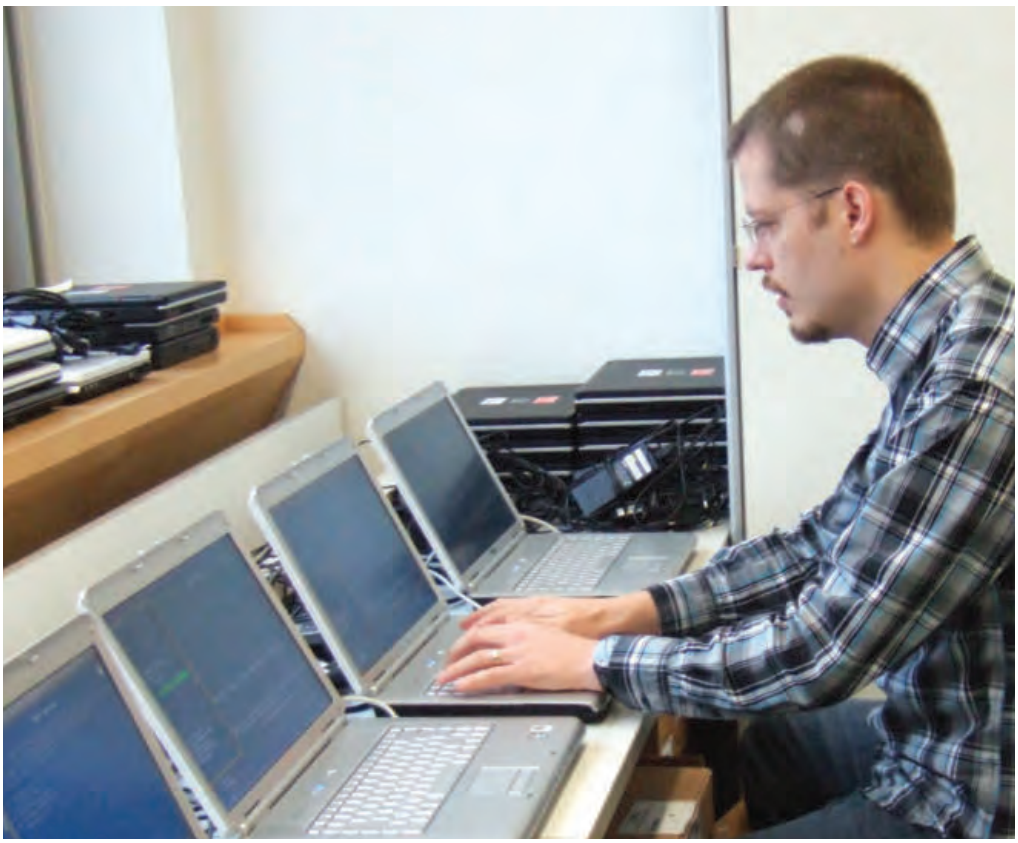
Fehlt nur noch Fred Meis. Er wird als Mitarbeiter von PW bei uns dauernd anwesend sein, wird sich zusammen mit Carlo um die Umsetzung der Lastenhefte kümmern und den Helpdesk aufbauen. Fred wird in den nächsten zweieinhalb Jahren derjenige sein, der die Lehrer einweist, das Mailing-System mit aufbaut, die Pannen der ersten Stunden behebt und die Server am Laufen hält. Fred ist ein sympathischer Mensch, der sagt, was er denkt. Bei ihm weiß ich, woran ich bin, seine Ehrlichkeit zeichnet ihn aus. Lügen bringen ihn auf die Palme.

Da sowohl Lehrerinnen als auch Lehrer an unserer Schule arbeiten, haben die Verantwortlichen von PW im Sinne der Gleichberechtigung entschieden, auch eine Frau ins Helpdesk[4] zu schicken. Anne Ferber ist eine sehr gewissenhafte Person, die zum ersten Mal in ein solches Projekt mit einsteigt. Anne denkt mit, nimmt das neue Material in Empfang, legt das Inventar an und organisiert unsere wöchentlichen Besprechungen. Später wird sie zusammen mit Fred die Klassen in das Arbeiten mit dem Laptop einführen und den Lehrern und Schülern bei Problemen mit dem Gerät weiterhelfen. Mit Marcel, Carlo, Fred und Anne werde ich in den nächsten Jahren viel und gern zusammenarbeiten.

An dieser Stelle muss ich der Vollständigkeit halber erwähnen, dass das Projekt zu diesem Zeitpunkt allein von eLuxembourg finanziert und überwacht wird. Das Unterrichtsministerium bleibt nämlich fürs Erste außen vor, eine Tatsache, die noch so manches Problem mit sich bringen wird.

Erstellen des Lastenheftes

Doch jetzt ist es erst einmal unser Ziel, Alexis Wemé zum gewünschten Zeitpunkt ein Lastenheft zu übergeben, das er der eLuxembourg-Kommission zur Begutachtung vorlegen kann.



ci-contre

- **Gwenn Wunsch**

page gauche

- **Sebastian Persuric**

Zu diesem Zeitpunkt steckt die Task Force eLuxembourg noch voll in den Geburtswehen. Und der geneigte Leser wird mit mir übereinstimmen, dass Nichtexperten kaum Probleme haben, ein Projekt zu billigen, bei dem das Lastenheft von einem Expertenteam aufgestellt wurde. Wir sind also vorsichtig optimistisch.

In den nächsten Wochen arbeiten Marcel, Carlo und ich viele Stunden zusammen. Mein Büro wird durch zwei weitere Arbeitstische mit Ostblockcharme ergänzt, die bei Bedarf auch als Konferenztische zusammengestellt werden können. Wir planen die Finanzierung der Laptops, teure Möbel wollen wir uns nicht leisten. An diesen Tischen sollte ich noch gut zwei Jahre arbeiten, bevor ich mich um einen Schreibtisch kümmern konnte, der diesen Namen verdiente.

Dass das Lycée Aline Mayrisch an einem Laptop-Projekt arbeitet, ist mittlerweile nach außen gedrungen. In den nächsten Wochen geben sich die Laptop-Hersteller und -Lieferanten bei uns die Klinke in die Hand. Alle haben gute Ratschläge und wollen weiterhelfen. Inwieweit die einzelnen Besucher sich davon einen Vorteil versprechen, vermag ich nicht zu sagen.

Pünktlich nach zehn Wochen[5] ist das erste Lastenheft fertig: Es beinhaltet alles, was man unserer Meinung nach braucht, um aus dem Lycée Aline Mayrisch eine funktionsfähige Laptop-Schule zu machen. Vorsichtshalber haben wir genügend Reserven eingearbeitet, damit sich auch später noch neue Ideen problemlos realisieren lassen.

Alexis Werné ist zufrieden mit dem Resultat und reicht das Lastenheft weiter an seinen zuständigen Minister. Später berichtet er, dass sein Kopfnicken und ein Blickwechsel zwischen den Ministern Frieden und Biltgen genügt hätten, um dem Projekt die notwendigen Mittel zufließen zu lassen.

Die Weichen sind gestellt.

Einbindung des Unterrichtsministeriums

Im April wende ich mich erneut an das Unterrichtsministerium mit der Bitte, Hilfestellung für die Ausschreibungen zu erhalten. Auch dieses Mal werde ich ohne Hilfe auskommen müssen, denn für eine Ausschreibung in dieser Größenordnung[6] habe man weder die nötige Erfahrung noch das dazu notwendige Personal, wird mir erklärt.

Doch das Ministerium lässt uns nicht ganz im Stich. Im Gegenteil: Mitte Mai treffen wir, Gast Ternes und ich, die Herren Reeff, Werné und Lanners vom Unterrichtsministerium. Sie wollen das Laptop-Projekt begleiten. Die künftige Zusammenarbeit wird offiziell beschlossen. Ab jetzt müssen wir das Projekt nicht mehr allein vor den Instanzen von eLuxembourg verantworten, sondern auch Vertretern unseres Ministeriums berichten. Das Ministerium wird dazu eine eigene Task Force unter der Leitung von Siggy König ins Leben rufen.

Wir dürfen loslegen.

Im Rahmen einer „Journée-soirée pédagogique“[7] im Schloss in Colpach, dem vormaligen Zuhause von Aline Mayrisch, kann ich unseren zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern endlich das Projekt vorstellen. Ich erzähle von Rechenschiebern[8], meiner ersten Rechenmaschine[9], meinem ersten Desktoprechner und schließlich vom Laptop und von den Möglichkeiten, die ich mir in meiner Phantasie dazu ausgemalt habe. Ich erwähne zig Kilometer Kabel, die noch verlegt werden müssen, Hunderte von Steckdosen, die noch gesetzt werden müssen, und die Plasmabildschirme, die in jedem Saal installiert werden sollen, damit die Schüler und Lehrer ihre Produktionen vor der Klasse zeigen können.

Wider Erwarten ist nicht bei allen Lehrern die gleiche Begeisterung zu spüren, wie ich sie vom ersten Augenblick an empfunden habe. Viele Kollegen sind skeptisch, einige Lehrer scheinen Angst zu haben, sich vor computererfahrenen Schülern zu blamieren. Ich zerstreue einen Teil der Bedenken dadurch, dass ich von meinen Erfahrungen am LTAM erzähle. Schon dort habe ich zusammen mit den Schülern am Computer gearbeitet, wir haben unser Wissen geteilt, und das war eine sehr lehrreiche und wertvolle Erfahrung. Es ist aus meiner Sicht keine Schande, wenn ein Schüler dem Lehrer bei einer Computerpanne weiterhilft. Auch die Ankündigung von Einführungskursen für die Lehrer sowie die Schaffung eines Helpdesks für Lehrer und Schüler hilft die skeptischen Kollegen zu beruhigen.

Die erste öffentliche Ausschreibung

Parallel zu unserer Planung bereitet Marcel Fellerich die öffentliche Ausschreibung vor. Hier passiert eine erste Panne: Wegen des enormen finanziellen Volumens muss eine europaweite Ausschreibung erfolgen. Die lokale Presse veröffentlicht die Ausschreibung, bevor sie im offiziellen europäischen Publikationsblatt erscheint. Das ist gegen die Spielregeln. Außerdem ist einem Ministerialbeamten aufgefallen, dass in der Ausschreibung ein A3-Farblaserdrucker vorgesehen ist. Wir werden deshalb von der Task Force ins Unterrichtsministerium vorgeladen: Die ganze Ausschreibungsprozedur ist sofort abzubrechen.

Wir stellen dem Ministerium Kopien des von eLuxembourg genehmigten Lastenheftes zu und werden zu einer weiteren Unterredung[10] gebeten. Nicht nur die Task Force, auch die damalige Ministerin Brasseur will mit uns sprechen. Schließlich müssen wir in einigen Punkten nachbessern.

1. Der A3-Laserfarbdrucker wird gestrichen.

2. Die Ministerin möchte auf keinen Fall eine drahtlose Verbindung der Laptops innerhalb des Gebäudes, da eine mögliche gesundheitsschädliche Wirkung in dem Moment nicht abgeklärt ist.

3. 60 Klassenräume mit je einem Plasmabildschirm auszustatten, entspricht nach Meinung der Task Force des Unterrichtsministeriums eher einem Luxus als einer Notwendigkeit. Auf meinen Einwand hin, dass der Lehrer eine Möglichkeit haben muss der Klasse seine Produktion beziehungsweise die Produktion der Schüler zu zeigen, finden wir eine Kompromisslösung: Statt der Plasmabildschirme werden Digitalprojektoren (Beamer) mit je einer Leinwand installiert. Als „Entschädigung“ für die Enttäuschung dürfen zwei Plasmabildschirme als Anzeigetafeln in der Ausschreibung verbleiben....

Erst nach 18 Uhr ist diese denkwürdige Sitzung im Ministerium vorbei. Etwas später schlagen am Aldringen zweimal zwei Hände für ein „give-me-five“ zusammen. Die Rechnung ist zum Besten für unsere Schüler und damit zu unserer vollsten Zufriedenheit aufgegangen!

Sichtung der Angebote

Jerry Laplanche von PW wird mir bei der Öffnung der Angebote zur Seite stehen. Keiner kennt die Ausschreibungsgesetze in Bezug auf die Auswertung der Angebote so gut wie er. Er trifft deshalb seine Vorbereitungen. In einem großen Klassensaal wird ein Telefon installiert, das die offizielle Zeitansage[11] im 10-Sekundentakt durchgibt. Wer auch nur ein paar Sekunden zu spät kommt, hat Pech. Bei einer späteren Ausschreibung werden uns durch diese Maßnahme viele Probleme erspart bleiben. Um sicher zu stellen, dass nachträglich keine Blätter eines Angebots mehr ausgewechselt werden können, soll das gesamte Dossier mit einem speziellen und recht schweren Stanzwerkzeug mit elektromechanischem Antrieb in Form eines „P“ perforiert werden – eine Erfindung von Jerry.

Kurz vor dem in der Presse angekündigten Abgabeschluss[12] treffen die ersten Teilnehmer ein. Einige geben erst jetzt ihr Angebot ab. Im Saal läuft monoton die Zeitansage in drei Sprachen ab. Mit dem Tonzeichen um Punkt zehn Uhr schließt Jerry die Tür zum Klassensaal ab. Nur die Angebote, die sich jetzt im Saal befinden, werden geöffnet. Im Saal dürfen auch nur die Vertreter der Firmen bleiben, die ein Angebot abgegeben haben.

Nach der Öffnung der versiegelten Umschläge lese ich den Namen der jeweiligen Bieterfirma sowie den Gesamtbetrag[13] in drei Sprachen[14] vor. Jerry notiert die Beträge in das vorbereitete Protokoll. Jedes Angebot wird überprüft, mit einem „Ne Varietur“ plus Unterschrift versehen und mit Hilfe der „P“-Stanze durchlöchert. Jetzt kann keiner mehr heimlich nachbessern.

Etwa eine Woche später sind wir in der Lage, die beiden Erstplatzierten der Laptop-Ausschreibung bekannt zu geben. Diese Firmen müssen für eine bestimmte Zeit je 10 Laptops zur Verfügung stellen, die von uns eingehend geprüft und getestet werden. In einem Klassensaal bauen wir ein kleines Netzwerk auf, damit jeder, der Lust hat (Lehrer, administratives und technisches Personal), die Laptops ausprobieren kann, um uns danach über etwaige Probleme oder Unzulänglichkeiten zu berichten. Übers Wochenende können die Laptops zwecks gründlicherer Tests auch ausgeliehen werden, man muss sich dazu nur in eine Liste eintragen.

Und dann passiert die nächste Panne. Irgendein Unehrlicher hat sich ins LAML eingeschlichen! Als ich nach einem Wochenende die Laptops zähle, fehlen vier, aber nur zwei sind in der Liste als ausgeliehen eingetragen. Es fehlt ein Switch und von jeder Marke je ein Laptop. Die restlichen Laptops sind so genial mit den restlichen Switches im Netzwerk verbunden, dass der fehlende Switch im ersten Moment überhaupt nicht aufgefallen ist. Ich reiche bei der Polizei eine Klage ein. Die gestohlenen Geräte sind nicht versichert. Wir finden den Täter nie.

Serverraum und Laptopschränke

Wir sind auf der Suche nach einem geeigneten Raum für die Unterbringung der Server. Das „elektronische Herz, beziehungsweise Gehirn“ unseres Projekts soll für alle Schüler sichtbar sein, sich in der Nähe des zu schaffenden Helpdesk befinden und doch so abgeschottet sein, dass kein Unbefugter Zugang hat. Eine weitere Forderung ist die angemessene Kühlung der Rechner, die 24 Stunden am Tag und jahrelang ohne Unterbrechung laufen sollen. Dank der Reserven, die Marcel, Carlo und Fred in das Lastenheft eingebaut haben, sind wir in der Lage, einen Raum mit doppeltem Boden und eingebauter Klimaanlage auf der ersten Etage zu schaffen. Kleines Detail, das einem Uneingeweihten nicht direkt auffällt: Das Kühlaggregat befindet sich direkt über den Serverschränken. Im Fall eines Lecks würde die gesamte Kühlflüssigkeit in die Schränke hineinlaufen und die Server außer Betrieb setzen. Wir bauen also über den Schränken eine Wanne aus rostfreiem Stahl ein, die so dimensioniert ist, dass sie die gesamte Kühlflüssigkeit fassen kann. Sicher ist sicher.

Für die Unterbringung der Laptops in den Klassenräumen sind Schränke vorgesehen. Dabei sollen die in jedem Raum vorhandenen Holzfächer genutzt werden. Marcel hat bereits bei einigen Schreinern Angebote eingeholt. Als ich Maurizio Lombardelli, unserem neuen Lehrer in der Schreinerwerkstatt, die Angebote zwecks Begutachtung zeige, schlägt er mir vor, die Türen und Abtrennungen in seiner freien Zeit selbst herzustellen. Für die Task Force von eLuxembourg ist dies ein neuer Moment: ein Angebot ohne Arbeitskosten, nur Holz, Kleinmaterial und die entsprechenden Schlösser und Schließstangen. Insgesamt etwa 60 Prozent billiger als das billigste Angebot! Nach einigem Hin und Her wird dem Antrag stattgegeben.

In den nächsten Monaten stehle ich mich mehr denn einmal aus meinem Büro in die Werkstatt, um Maurizio bei der Herstellung der Türen über die Schulter zu sehen, beziehungsweise selbst mit Hand anzulegen. Nach dem Überzug mit Klarlack sehen die Leimholzplatten super aus. Auch beim Einbau helfe ich, soweit es meine Zeit erlaubt. Die Grundlagen des Schreinerhandwerks habe ich mir als Autodidakt in meiner Jugend angeeignet, die Feinheiten des Berufs hat mir mein Schwiegervater in seiner Schreinerei beigebracht.

Kabel verlegen bis Mitternacht

Ein großes organisatorisches Problem stellen die Kabel-Infrastrukturarbeiten dar, die mehr Zeit brauchen, als wir haben. Im September 2001 beginnt der Schulbetrieb mit unseren eigenen[15] Schülern. Schnell ist uns klar, dass es illusorisch ist, in einem Klassenraum einen dauernden Wechsel zu haben zwischen normalem Unterricht und einer Baustelle von 16 bis 24 Uhr. Also werden von Anfang an eine bestimmte Anzahl von Klassenräumen für die Infrastrukturarbeiten gesperrt. Die Klassen werden im Lauf des Jahres jeweils wechseln, bis alle Räume fertig gestellt sind.

Die Nachtschicht der Handwerker aber macht mir Sorgen: Nach 21 Uhr ist keine Aufsicht, kein Pförtner mehr im Gebäude. Um 23 Uhr macht der Sicherheitsmann seinen letzten Rundgang. Wer gibt mir die Gewissheit, dass immer bis 24 Uhr gearbeitet wird, dass die richtige Anzahl von Arbeitern da ist, und dass wir somit unser Timing einhalten können. „Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser“, hat mir der Pfarrer bei der Vorbereitung zur Kommunion unserer Tochter gesagt. Was dem Pfarrer recht ist, ist mir billig. Schließlich habe ich bei diesem Projekt schon eine schmerzliche Erfahrung mit Unehrlichkeit hinter mir.

Ab sofort mache ich jeden Tag eine Runde durch die Klassenräume, in denen schulfremde Leute arbeiten. Den Zeitplan meiner Runden wechsele ich dauernd: Zwischen 16 und 24 Uhr gibt es viele Möglichkeiten. Mittlerweile kennen die Arbeiter mich, sie wissen, dass ich mit ihrem Einsatz zufrieden bin und ihre Arbeit schätze. Wir verstehen uns. So wird es mir möglich, auch das Rauchen in den Klassenräumen während der Nacht fast vollständig zu unterbinden. Mehr als einmal fahre ich zwischen 21und 24 Uhr noch mal zurück zur Schule. Bei diesen Ausgängen nehme ich jedes Mal meinen treuen Begleiter Rick, einen Berner Sennenhund, mit in die Schule. Nachts ist das ausnahmsweise erlaubt...

Einmal bin ich fünf Minuten vor Mitternacht auf der Baustelle. Die meisten Arbeiter gehen, doch zwei machen weiter. Sie wollen den Raum noch unbedingt fertig stellen und schaffen das kurz darauf auch. Die Firma hält sich an den Zeitplan und schließt die Arbeiten termingerecht ab.

Gitter für den Kabelsalat

Bei der Einrichtung der Klassenräume taucht ein neues Problem auf: die vielen Kabel. Je zwei Kabel pro Laptop, das heißt bis zu acht Paar pro Bankreihe. Wir suchen im Internet nach möglichen Lösungen, finden keine und entwickeln eine eigene: Gitter in Form eines nicht geschlossenen großen „G“ unter den Bänken erlauben es, die Kabel von Bank zu Bank zu führen und zugleich die Netzteile der Laptops aufzunehmen. Wir finden eine Firma, die uns diese Gitter nach Maß herstellt und in der Farbe der Bankgestelle lackiert. Der Leser kann sich ausmalen, welcher Überzeugungskraft es bedurfte, um die dauernd wechselnden Mitarbeiter der eLuxembourg-Task-Force von jedem neuen „Einfall“ zu überzeugen.

Die Gitter werden schließlich akzeptiert, anbringen aber müssen wir sie selber. Um ein Gitter mit jeweils vier Schrauben mit Hilfe eines Akku-Bohrschraubers unter einer Bank zu befestigen, braucht man beim ersten Mal einige Minuten. Nach und nach aber stellt sich die Routine ein: Bank drehen, Gitter positionieren, Schraube auf magnetischen Bit aufsetzen, Schraube mit Bit und Antriebsachse durch das Gitter führen[16], Schraubenspitze ins Holz eindrücken, Schalter betätigen und bssst … nächste Schraube. Alle in der Schule zur Verfügung stehenden Akku-Bohrschrauber sind im Einsatz. Jeder, der Zeit hat, hilft mit. Ich kann’s natürlich nicht lassen und bin auch dabei. In Spitzenzeiten arbeiten wir zu sechst gleichzeitig in einem Saal. In kürzester Zeit sind 1100 Gitter unter den Bänken angebracht.

Irgendwann werden die Schüler drahtlos arbeiten und keiner wird mehr den Zweck dieser Gitter erahnen, in die man kein Buch und nicht mal einen Spickzettel ablegen kann, die Gitter sind nämlich aus Lochblechen geformt, man sieht, was drin liegt...

Die Schülerdatei

„Ein gewisser Herr Jean Hübner hat sich gemeldet und lässt fragen, ob Sie an der Erstellung einer Schülerdatei mit Access interessiert wären“, fragt unsere Sekretärin Françoise Rollinger. Und ob ich interessiert bin! Die Erfassung der Schüler in einer solchen Datei vereinfacht das Zusammenstellen der Klassen, das Suchen nach bestimmten Schülern, nach Adressen und anderes mehr um ein Vielfaches. Also nehme ich sofort Kontakt mit ihm auf.

Jean hat ein offenes Programm entwickelt, an dem schon einige Leute gearbeitet haben. Er macht mich darauf aufmerksam, dass hin und wieder Probleme auftauchen können, weil eine Routine im Hintergrund läuft, die eigentlich gelöscht sein sollte. Ich soll in diesem Fall einfach anrufen, er könne das Problem meistens am Telefon lösen.

Ich lasse mich auf dieses Abenteuer ein. Unsere Sekretärinnen sind schnell ins Programm eingeführt und geben die ersten Schülerdaten ein. Alles scheint zu klappen, bis ich plötzlich ein lautes Fluchen höre: Das Programm ist abgestürzt und lässt sich nicht mehr starten. Das ist der Fall der Fälle. Jean kommt vorbei. Als er fertig ist, läuft das Programm wieder. Den größten Teil der Daten konnte er retten. Ab jetzt arbeiten die Sekretärinnen vorsichtiger mit dem Programm und speichern die Daten öfter ab. Bis das „Fichier élèves" vom Ministerium zur Verfügung steht, wird es noch zwei Jahre dauern.

Elektronische Erstellung der Zeugnisse

Als Vize-Direktor einer Laptop-Schule kann ich mir einfach nicht vorstellen, dass unsere Lehrer die Noten in kartonierte Matrikeln eintragen, die Klassenlehrer diese Noten per Hand auf die Zeugnisse übertragen und auch noch unnötige Rechenarbeit leisten müssen. Die Zeit der Lehrer ist viel zu kostbar für einen derart vermeidbaren Aufwand und sollte besser für die Schüler eingesetzt werden.

Ich wende mich also an Lucien Bram[17]. Er ist sofort begeistert: „Für welche Klassen brauchst du Matrikeln und Zeugnisse?" Er hat in dem Moment alle Klassen des technischen Unterrichts vorrätig, im klassischen Unterricht immerhin die Klassen Septima bis Quinta. Zwei Tage später sitze ich mit Lucien bis spät in die Nacht zusammen im Büro. Er erklärt mir zunächst den Aufbau seines Programms in Excel. Dann passen wir die Klassen den Bedürfnissen unserer Schule an. Die Schülerdaten entnimmt Lucien der von seinem Kollegen Jean erstellten Datei.

Unseren Lehrern stelle ich kurz vor Trimesterschluss das Programm vor. Es wird allgemein begrüßt. Und es besteht im ersten Anlauf seine Feuerprobe. Mit Ausnahme einzelner kleinerer Probleme, die schnell von mir oder von André Schmit vom Helpdesk gelöst werden, läuft alles problemlos. Drei Jahre später werde ich das Programm ein letztes Mal im ersten Trimester einsetzen. Dann ziehe ich das „Bram'sche" Programm aus dem Verkehr. Es hat uns sehr gute Dienste geleistet, doch das Ministerium hat ein nationales Programm entwickelt. Ab sofort können wir und alle anderen Schulen das „Fichier élèves" des MENFP nutzen. Die Zeit der Laptop-Pioniere ist vorbei.

[1] Alexis Werné war zu dieser Zeit Professeur attaché am MENFP.
[2] ETH oder ETHZ : Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
[3] Lycée Technique des Arts et Métiers
[4] Ab Januar 2002.
[5] 25. April 2001
[6] Etwas mehr als 7 Millionen Euro (Mehrwertsteuer inbegriffen).
[7] 16. Juni 2001
[8] Modell ARISTO in der 30cm- und in der 15cm-Version
[9] HP45: das 2. Modell von HP, das 1972 auf den Markt kam.
[10] 18. Juni 2001
[11] Telefonnummer 12419
[12] 21. August 2001
[13] Ganz neu in Euro
[14] Luxemburgisch, Deutsch und Französisch
[15] Das Gebäude ist von September 2000 bis Juli 2002 bis zu zwei Drittel mit Klassen aus dem LTAM und dem LTB (Lycée Technique de Bonnevoie) gefüllt.
[16] Das ist der heikle Punkt, man verliert die Schraube oder der Bit fällt raus.
[17] Professeur attaché im Unterrichtsministerium und Physiklehrer am LTETT (Lycée Technique Ettelbruck)

Allier éducation et sport de haut niveau

Des classes sportives au Sportlycée

■ Raymond Conzemius

Les débuts

Comment promouvoir les jeunes talents sportifs aussi bien dans leur discipline sportive que dans leurs études ? Depuis les années 1980 à 1990, l'Ecole Nationale de l'Education Physique et des Sports (ENEPS) a essayé de trouver des réponses à cette question en se fixant notamment les objectifs suivants:

- augmenter la quantité et la qualité des entraînements,
- réaliser une unité des lieux pour les sportifs : s'entraîner, étudier et vivre au même endroit,
- garantir une préparation physique et motrice générale dans l'intérêt d'un développement à long terme des sportifs,
- assurer la réussite scolaire par de légers aménagements au niveau des programmes et par la mise en place de diverses mesures de remédiation.

Depuis 1989, l'ENEPS assure et coordonne ainsi les centres de formation (CF) dont le but est d'augmenter le volume et la qualité des entraînements des cadres « Jeunes » des fédérations ainsi que d'améliorer les suivis scolaire, médical et psychosocial des sportifs. En 1990, l'introduction de l'horaire aménagé permet aux jeunes de terminer leurs cours tous les jours à 14 heures et de profiter donc davantage des possibilités offertes par les centres de formation.

Dix ans plus tard, un règlement grand-ducal vient renforcer ces mesures prises au profit des jeunes sportifs : désormais des aménagements au niveau des critères de promotion sont possibles à l'intention d'élèves du secondaire engagés sur le plan sportif ou musical dans un cadre de haut niveau. S'y ajoutent des adaptations portant sur le programme et l'organisation des études, comme par exemple le *splitting*, c'est-à-dire la répartition du programme d'une année sur deux années scolaires ainsi que la libération ou la dispense de certains cours scolaires.

C'est la fusion du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle avec le Ministère des Sports qui facilite enfin en 1999 la création des classes sportives au Lycée Aline Mayrisch, qui ouvrent leurs portes en même temps que le lycée en septembre 2001.

Le projet des classes sportives

Mises en place, à titre de projet, au sein du tout nouveau Lycée Aline Mayrisch, les classes sportives ont pour but d'amener les jeunes sportifs talentueux vers le sport de haut niveau tout en les aidant à gérer au mieux leur scolarité. L'emploi du temps scolaire est adapté dans la mesure du possible aux contraintes des entraînements et des compétitions. Le projet doit ainsi permettre la promotion des jeunes sportifs tout en leur offrant un encadrement pédagogique optimal et, le cas échéant, des mesures d'appui nécessaires à leur réussite scolaire.
L'idée à la base des classes sportives est de réaliser partiellement l'objectif énoncé plus haut : créer une unité des lieux où études et activités sportives peuvent s'exercer en symbiose. Cette conception présuppose une étroite collaboration entre tous les partenaires impliqués : les enseignants, les entraîneurs, les parents et, bien entendu, les élèves eux-mêmes.

Dès la rentrée scolaire 2001, cinq classes sportives fonctionnaient donc au LAML : en tout 92 élèves, tous de jeunes talents sportifs issus de dix fédérations différentes. En 2005/06 cette population s'élevait déjà à quelque 160 sportifs dont une vingtaine fréquentait entre-temps des classes du cycle supérieur.

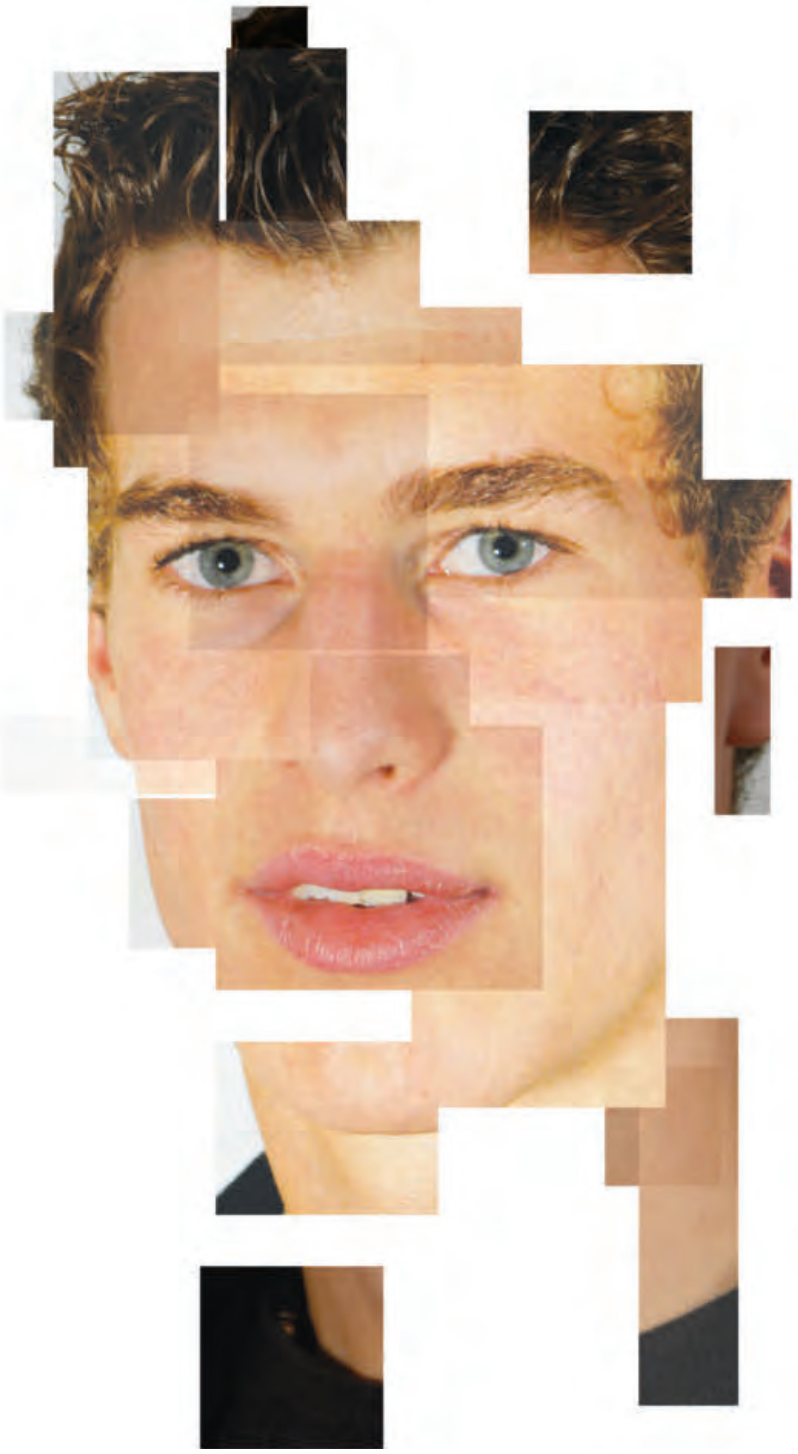
Le programme scolaire des classes sportives était identique à celui des classes « normales » ; la seule différence se situant au niveau de l'horaire et du nombre d'heures de cours : 27 au lieu de 30. Les trois leçons de différence étaient réservées à un entraînement sportif spécifique dans chaque discipline, à des cours d'éducation physique obligatoires et à une leçon supplémentaire d'entraînement axée sur la préparation physique générale. A la fin de chaque trimestre, le bilan du conseil de classe permettait d'établir s'il y avait lieu de proposer des « heures de récupération » dans certaines matières scolaires, où les élèves avaient un nombre réduit de leçons par rapport à l'horaire des classes non sportives.

Ech si fir d'6e wéinst de Sportsklassen
an den Aline Mayrisch komm.
De LAML wor nämlech déi eenzeg
Schoul déi sech mat den Horairë vun
de Coursen un eis Sportler ugepasst huet,
fir eis d'Méiglechkeet ze ginn,
eise Sport mam Schouleschen ze verbannen.

Et ass gelongen.

Meng bescht Erënnerung ass d'Fussball
Weltmeeschterschaft vun de Schoulen am Chile.
Als Gewënner vum ISF Championnat hei
am Land konnte mir Fussballer aus dem LAML
nämlech zwou Wochen an den Chile goen,
fir géint aner Schoulen aus der
ganzer Welt ze spillen.
Dës fantastesch Erfahrung wäert ech
ni vergiessen!

Denis Cabrillon



Au quotidien, le fonctionnement de ce système était principalement garanti par l'engagement des enseignants et des entraîneurs ainsi que par la mise en place d'un suivi scolaire personnalisé pris en charge par un tuteur, en l'occurrence, une tutrice : Isabelle Blondelot, remplacée ultérieurement par Sandy Neu. Le LAML peut être fier d'avoir des enseignants qui s'investissent autant en dehors des cours, au-delà des programmes scolaires, dans l'intérêt des élèves et des sportifs certes, mais surtout de ces jeunes filles et garçons qui vivent des moments cruciaux de leur développement.

En cas de besoin, le lycée organisait des cours d'appui et de rattrapage pour les élèves en difficulté. Ces élèves pouvaient également profiter des mesures spécifiques d'appui organisées par l'ENEPS dans le cadre du suivi scolaire des Centres de Formation.

Vers un nouveau modèle

Les classes sportives au sein du lycée ont néanmoins soulevé des difficultés, à savoir :

- l'organisation dans un même lycée de deux systèmes différents, soit les horaires différents des classes sportives et non sportives,
- la grande taille de l'établissement,
- les besoins spécifiques suscités par les parcours différenciés des élèves sportifs,
- un lien étroit à tisser entre les fédérations, les centres de formation et le lycée.

En tenant compte de ces considérations et du fait que l'on peut d'ores et déjà estimer la population cible à 600 sportifs, la direction du Lycée Aline Mayrisch soutient depuis 2006 le développement d'un lycée autonome pour les élèves sportifs.

Les travaux réalisés au sein du Comité Olympique et de l'ENEPS conduisent finalement à l'*annexe sports-études* du LAML, mise en place sur le site de l'Institut National des Sports (INS) en septembre 2007.

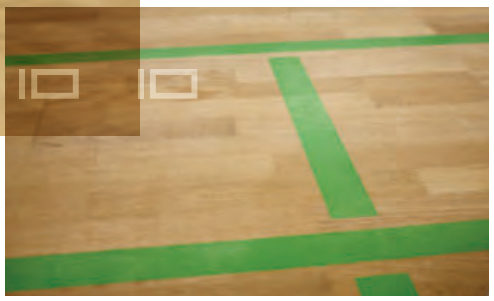
Sur la base de l'expertise acquise au terme des premières six années, des objectifs plus poussés sont donc réalisés. La structure autonome permet tout d'abord l'unité du lieu à un endroit déjà établi au niveau des sports, soit l'INS, mais aussi l'intégration de plages d'entraînement sportif deux fois par jour pendant 3 ou 4 jours par semaine. La structure et l'équipe pédagogique étant en plus assez petites, un meilleur encadrement et suivi des élèves peut être garanti plus facilement:

Entre-temps, la structure « Sportlycée » comprend 278 élèves répartis sur 14 classes.

Perspectives

Actuellement, l'écriture de l'avant-projet de loi qui doit porter création du lycée sportif (inscrit depuis 2009 dans le programme gouvernemental) est en cours ; les infrastructures du futur lycée sont prévues sur le site de l'INS à Cents-Fetschenhof.

photos du Sportlycée



D'ores et déjà, les bons résultats scolaires ainsi que les nombreux succès sportifs de haut niveau, avec, notamment, des titres mondiaux et européens chez les juniors, montrent que la voie choisie est la bonne. Les efforts conjoints du Sportlycée et des fédérations portent leurs fruits, l'objectif fondamental de l'approche initiale étant gardé : permettre à chaque élève de suivre une formation sportive maximale tout en lui préservant à tout moment la possibilité de réintégrer un régime scolaire « normal » si des circonstances imprévues l'obligeaient à quitter le sport de haut niveau.

Le développement de structures telles que les centres de formation, les classes sportives et le Sportlycée vont donc incontestablement de pair avec une professionnalisation du sport luxembourgeois. Ces structures ont contribué à augmenter considérablement le niveau sportif au Luxembourg et à réduire ainsi la différence par rapport aux performances mondiales.

Finalement, un rêve s'est donc bel et bien réalisé, le rêve de tous les passionnés de sport, mais en particulier celui de Nico Ney, l'initiateur des classes sportives. Il serait ravi.

+ Texte intégral sur www.laml.lu

Lernende Schule

Analyse zur Entwicklung eines neuen Lycées

Von Jean-Luc Thill

„Donner aux jeunes qui nous sont confiés, à la fois des racines et des ailes", so der ambitionierte Titel des pädagogischen Projekts, mit dem das Lycée Aline Mayrisch Luxembourg am 14. März 2001 seine Türen öffnete. Allerdings standen dem LAML zu diesem Zeitpunkt noch keine eigenen Schüler zur Verfügung, die mussten sich bis zum 15. September 2001 gedulden. Das Gebäude stand trotzdem nicht leer. Der chronische Mangel an Unterrichtsräumlichkeiten, bedingt durch eine in Luxemburg fast legendäre Unfähigkeit schuldemographische Prognosen aufzustellen, führte dazu, dass einige Klassen des Lycée Technique de Bonnevoie die Infrastruktur testen durften.

Dass das Lycée Aline Mayrisch neue pädagogische Wege gehen wollte, wurde schon im Jahr 2000 ersichtlich, als der soeben ernannte Schulleiter Gaston Ternes in der Presse öffentlich bekannt gab, jeder sei herzlich willkommen, das Konzept des LAML mitzugestalten. So entstand eine Gruppe, die während 18 Monaten das pädagogische Konzept des LAML ausarbeitete.

Ausgangspunkt für dieses Unterfangen war einerseits die Feststellung, dass die Schule heute ein „Aufgabenverständnis" braucht, „das weit über traditionelle Tätigkeiten wie etwa die Schule verwalten, organisieren und repräsentieren hinausreicht"[1]. Andererseits stellte sich die Frage: „Wie kann die (Über-) Lebensfähigkeit und Lernbarkeit heutiger Institutionen, Organisationen und Unternehmen unter wechselnden Zielen, turbulenter werdenden Umweltbedingungen, bei wachsender Komplexität, prinzipiell unvollständigen Informationen sowie schrumpfenden Planungshorizonten noch hergestellt, erhalten und sichergestellt werden?"[2] Am Ende stand dann das Leitbild des LAML: „L'élève autonome et responsable".

Die Erwartungen an die Schulentwicklung des LAML waren hoch, auch wegen der Dimension der versprochenen pädagogischen Innovationen und der zur Verfügung gestellten Ressourcen[3]. Nicht umsonst bezeichnete die damalige Unterrichtsministerin Erna Hennicot-Schoepges im März 2001 den Gründungstag des LAML als „einen wichtigen Moment in der Geschichte der luxemburgischen Schulpolitik."

Die Möglichkeit, Schulentwicklung zu initiieren, ohne in einen bestehenden Prozess einzugreifen oder ihn stören zu müssen, hatte es in Luxemburg lange nicht mehr gegeben. Die letzte Sekundarschule war 1976 gegründet worden. Allerdings waren damals die Konzepte einer lernenden Schule, der subsidiären Führung sowie einer Feedback-Kultur weder Gegenstand noch Inhalt luxemburgischer Bildungspolitik.

Das Lycée Aline Mayrisch wurde damit zum Vorreiter einer anderen Schulpolitik. Das pädagogische Projekt der neuen Schule sollte Ziele und Maßnahmen für verschiedene Qualitätsbereiche liefern, an denen sich die Schulentwicklung feststellen bzw. messen lassen könnte.

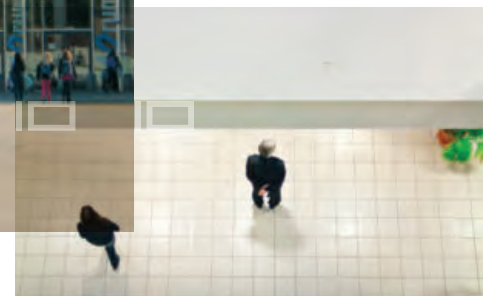
Die Frage nach der „guten Schule"

Die Frage „Was ist eine gute Schule?" stellte sich beim Aufbau des LAML ganz besonders. Die Akteure der ersten Stunde

ci-contre
- **Laura Estevez**

ci-dessous
- **Sebastian Persuric**

page gauche
- **Georges Haupt**



konnten die Frage vorurteilslos reflektieren, ohne Rücksicht auf „Altlasten" nehmen zu müssen, auf Traditionen oder Ideale aus längst vergangenen Tagen. Es bot sich die Chance, sich für die Gestaltung einer neuen Schule einzusetzen, und dies in allen Dimensionen und ohne bestehende Strukturen einem oft schwierigen und langwierigen Prozess der Veränderung oder Entwicklung unterwerfen zu müssen.

Auf den ersten Blick scheint die Frage „Was ist eine gute Schule?" einfach zu beantworten: „Wir gehen davon aus, dass Eltern die beste Schule für die Ausbildung ihrer Kinder wollen, aber auch von der staatlichen Pflicht, allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer sozialen Situation die beste Schulbildung zukommen zu lassen"[4]. Dies setzt allerdings voraus, dass der Bildungsbegriff eindeutig geklärt werden kann, was sicherlich nicht der Fall ist: „Bildung ist in einer milieudifferenzierten Gesellschaft nicht mehr aus einer für alle Gesellschaftsmitglieder allgemein gültigen Bildungsidee bzw. einem Leitbild der gebildeten Persönlichkeit ableitbar"[5].

Auch wenn sich die „gute Schule" nicht einheitlich bestimmen lässt, kann man dennoch drei Ebenen zur Gestaltung einer schulischen Qualitätsentwicklung unterscheiden[6]: die politisch-administrative Ebene, die Schulebene und die Unterrichtsebene.

„Eine Schule kann sich nur entwickeln, wenn die Lehrerinnen und Lehrer, Schüler und Schülerinnen offen für Neues sind und lernen, ihre Probleme zu lösen, über ihr Handeln nachzudenken. Inhalte und Ziele der Schulentwicklung können nicht allein angeordnet werden, sondern müssen ermöglicht werden, insofern muss die Schule innerhalb der Grenzen von Rahmenrichtlinien auch autonom sein und sich ihre Gesetze selbst geben können."[7]

In diesem Sinne verstand und versteht sich das LAML a priori als „gute Schule". Die Schulleitung setzt - im Sinne des „pädagogischen Leaderships"[8], auch heute noch auf eine subsidiäre Führung und versteht die Schule als lernende Organisation, unterstützt von der „pädagogischen Gelassenheit"[9] der Lehrer. Aber wie kann man nun die Qualität der guten Schule a posteriori sichern? Und welche Aufgaben ergeben sich dabei für eine Schulleitung?

Allgemeine Aspekte zum schulischen Qualitätsmanagement

Auch wenn die Anstrengungen hinsichtlich einer Qualitätssicherung vor allem auf die Bereiche Industrie und Dienstleistung zurückzuführen sind, so ist Qualität seit dem Ende des 20. Jahrhunderts sicherlich mehr als nur ein wirtschaftliches Thema. Aber: „Während man in der Weiterbildung mittlerweile bereits auf eine recht ausgeprägte

Erfahrung mit Qualitätssicherungsstrategien zurückblicken kann, steht der Schulbereich mit entsprechenden Bemühungen noch stärker am Anfang"[10]. Und es gilt von vorne herein jene Besonderheiten zu berücksichtigen, die den Bildungsbereich von anderen Bereichen unterscheiden.

Die Qualität von Bildung kann nicht allein mit den Qualitätskriterien der Wirtschaft gemessen werden. Die Begriffe Autonomie und Verantwortung zum Beispiel, die das Leitbild des LAML bestimmen, werden von den Qualitätskriterien eines Unternehmens nicht erfasst. Bildung ist zudem eher staatlichen Interessen als den Gesetzen der freien Marktwirtschaft unterworfen. Und beim „Bildungsabnehmer" handelt es sich um einen Kunden der besonderen Art, der eine große Eigendynamik in Bezug auf das Produkt Unterricht/Bildung zeigt. All diesen Umständen muss die Schulleitung gerecht werden. Nicht zuletzt auch deshalb, weil die Schule einen „Erziehungs- und Bildungsauftrag" hat, ein Ziel, das sie von allen anderen Organisationen unterscheidet.

Allerdings verfolgt eine „Qualitätsentwicklung" sowohl im industriellen als auch im schulischen Bereich mindestens eine gemeinsame Zielsetzung, und zwar die Verbesserung der ablaufenden Prozesse. In dem Sinne kommt der Qualitätsentwicklung in Schulen eine besondere Rolle zu. Qualitäts- und Schulentwicklung können nicht als parallel ablaufend aufgefasst werden, sondern müssen beide in ein umfassendes, ganzheitliches Konzept einfließen, und dies ganz besonders beim Aufbau einer neuen Schule.

Nach Arnold und Faber ergeben sich für das schulische Qualitätsmanagement vier Handlungsfelder mit den entsprechenden Aufgabenbereichen: die Unterrichtsentwicklung, die Organisationsentwicklung, die Personalentwicklung und die Evaluation.

Handlungsfelder eines schulischen Qualitätsmanagements

Die Unterrichtsentwicklung beschäftigt sich mit der Unterrichtsqualität, also mit der Frage „Was ist guter Unterricht?". Auch wenn diese Frage nicht eindeutig beantwortet werden kann, handelt es sich bei der Unterrichtsentwicklung dennoch um das „Kerngeschäft von Schule", um die Förderung der Lernkultur sowie der sozialen Erfahrung.

Die Organisationsentwicklung ergibt sich aus den Anforderungen durch die Gesellschaft und ihren Wandel. Um eine nachhaltige und zukunftsorientierte Qualitätsentwicklung zu erreichen, müssen alle Bereiche der Organisation bei der Entwicklung einer Strategie berücksichtigt und eine Schulkultur entwickelt werden. Die Fähigkeit zur Veränderung ist der Motor einer Schule. Veränderung kann nicht allein von außen vorgeschrieben werden, sondern muss vor allem von internen Kräften ausgehen, denn „konsequente Schulentwicklung läuft auf Organisationslernen hinaus"[11].

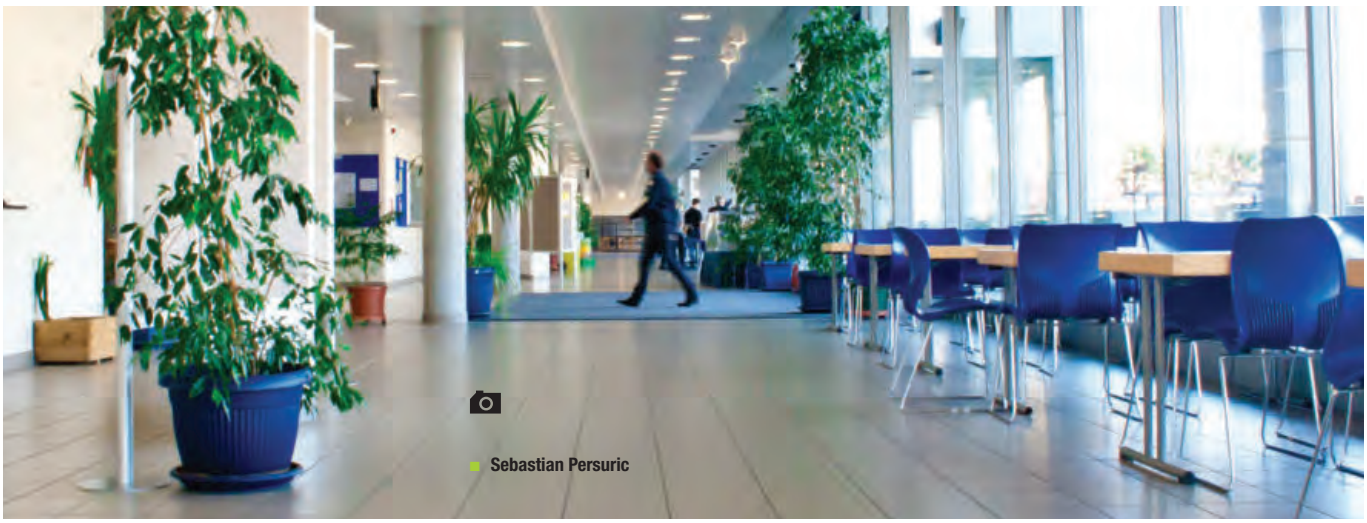
Die Personalentwicklung als ein wesentliches Element qualitätsorientierter Schulentwicklung gehört zum Kerngeschäft der Schulleitung. Soll sie zur Qualitätsentwicklung beitragen, so muss sie die Personalpolitik, nach Rücksprache mit dem Kollegium, selbst bestimmen und dabei u.a. das Schulprofil berücksichtigen können.

Die Evaluation schließlich dient in einer qualitätsorientierten Schulentwicklung sowohl der Kontrolle als auch der Selbstreflexion und Standortbestimmung, wobei die Autoevaluation sicherlich besser geeignet ist, den Entwicklungsprozess an der Schule in Gang zu setzen als eine externe Bewertung. Ein unmittelbarer Zusammenhang besteht zwischen Evaluation und Lehrplan. Im Lehrplan, der den Rahmen für das Kerngeschäft Unterricht bildet, werden Ziele und Maßnahmen für diverse Qualitätsbereiche bestimmt, an denen sich die Schulentwicklung messen, also evaluieren lässt. Somit versteht sich Evaluation als ein „integraler Bestandteil des Schulentwicklungsprozesses"[12].

Die Aufgaben der Schulleitung

Im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements nimmt die Schulleitung eine besondere Rolle ein, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der wachsenden Autonomie der einzelnen Schulen in Luxemburg und insbesondere im Rahmen einer Schulneugründung, wie im Falle des LAML.

Das klassische Rollenverständnis von Schulleitung, nach dem der Direktor als Verwalter den Erfolg an seiner Schule vor allem vor dem Hintergrund bürokratischer Handlungen legitimiert, gehört heute eindeutig der Vergangenheit an, eine neue Ausrichtung ist unumgänglich[13]. Auch wenn in Luxemburg die Rolle der Schulleitung von einigen immer noch klassisch als Verwaltungsaufgabe verstanden wird, so ist der Übergang zu einem neuen Führungsverständnis deutlich erkennbar und an neueren Schulen auch schon sichtbar. Bedenkt man die Vielfalt von Bezeichnungen, die in Bezug auf die Schulleitung gegenwärtig zirkulieren, wie „Coach", „Manager", „Change-Agent", „Gatekeeper" oder „Visionär", um nur einige zu nennen, wird deutlich, wie sehr sich die Aufgaben und deren Komplexität im Kontext Schule verändert haben.



Sebastian Persuric

Lernende Schule mit subsidiärer Führung

In Bezug auf die Schul- und Organisationsentwicklung ist die Schulleitung zu allererst verantwortlich für die zielgerichtete und planvolle Umsetzung des Schulwandels. Dabei steht sie für zwei, sich teilweise widersprechende Funktionen: Einerseits versteht „pädagogisches Leadership“ die Schulleitung als „Gatekeeper“, also als Türsteher. Als solcher muss die Schulleitung Entwicklungsprozesse initiieren und begleiten. Andererseits muss sie innerhalb des komplexen Systems Schule mit ihren vielen verschiedenen Akteuren und Bereichen auch die Rolle des „change-agent“ übernehmen und Veränderungsprozesse ermöglichen und steuern, ohne sie zu jedoch aufzuzwingen.

„Letztes Ziel der Organisationsentwicklung ist die lernende Organisation, im Schulbereich die lernende Schule.”[14]

Die lernende Schule beruht auf dem Konzept der selbstgesteuerten Systeme, das Leitung als stellvertretende Führung versteht. Die Aufgabe moderner Schulleiter besteht demnach in der Moderation der Selbstorganisation. Sie sollen die erfolgreiche Kooperation aller Schulakteure ermöglichen, aber eben nicht von oben herab verordnen. Dafür aber müssen alle Beteiligten ein entsprechendes Qualitätsbewusstsein entwickeln. Der Schulleitung muss es gelingen, die gemeinsamen Ziele und Aufträge mit Leben zu erfüllen. Gleichzeitig muss auch eine Fehlerkultur entwickelt werden, die signalisiert: „Fehler sind erlaubt”.

Dieses Führungskonzept beruht letztlich auf einem optimistischen Menschenbild, d.h. auf der Überzeugung, dass der Mensch sich lieber selbst steuert als in vorgeschriebenen Mustern zu operieren. Damit alle Akteure die – oft mühsame – Schul- und Qualitätsentwicklung mittragen, muss es der Schulleitung gelingen, die nötige Transparenz und Vertrauenskultur zu stimulieren, aufzubauen und letztlich zu festigen. Genau darin besteht das sogenannte „Kerngeschäft“ moderner Schulleitung.

[1] Schönig, 1989, S. 35
[2] Rieckmann, 1991, S. 3
[3] Im LAML wird jedem Schüler ein Laptop zur Verfügung gestellt. Ursprünglich wurde das Projekt von E-Luxembourg finanziert. inzwischen werden die Laptops zu 2/3 von der Schule und zu 1/3 durch Beiträge der Eltern finanziert.
[4] Fischer, 1999, S. 130
[5] Arnold, Faber, 2005, S. 8
[6] id., S. 11
[7] Rolff, Buhren, Lindau-Bank et al., 1999, S. 14
[8] Arnold, 2005, S. 29-42
[9] id., S.25-28
[10] Arnold, Faber, 2005, S.1; vgl. 2. Kapitel
[11] Rolff, 1993, S. 147
[12] id., S. 118
[13] vgl. Arnold, 2005, Kapitel 2.4.1; Schüßler, 2001, Kapitel 2.2
[14] Rolff, Burhen, Lindau-Bank et al., 1999, S. 37

DYNAMIQUES ET STRUCTURES

Risquer l'innovation - gérer le changement

Francy Fontaine,
licencié en psychopédagogie,
diplômé de l'Université
Catholique de Louvain-la-Neuve
(Belgique)

Innovation ou changement ?

■ **Francy Fontaine**

La vision partagée à la base du Projet pédagogique du Lycée Aline Mayrisch n'est pas une copie ou une adaptation de..., une réforme ou un changement de... Il s'agit bel et bien d'une *innovation* en milieu scolaire. A quoi le reconnaître ?

Une innovation a sa vie propre, elle se pense, se crée, se conceptualise et se con-crétise ; un changement se met en place et se pense sur de l'existant, en fonction de ce déjà-là. Un changement ne remet pas en cause des principes fondateurs, des valeurs ; un changement concerne plutôt des pratiques et des structures organisationnelles à aménager en fonction de nouveaux objectifs, d'un nouveau public-cible, de nouvelles données. L'innovation fait appel à la créativité et comporte son lot d'incertitude, ce qui n'est pas toujours facile à vivre. C'est un voyage vers des contrées inconnues à découvrir, un mouvement, un processus.

Selon Arnaud Groff[1] toute innovation repose sur trois piliers:

- la *créativité* : l'innovation est féconde, créatrice de nouvelles richesses
- la *socialisation* : l'innovation génère un changement qui doit être accepté par le système de valeurs des individus concernés
- le *processus* : l'innovation est un mouvement que l'on peut qualifier tel quel.

Une innovation place également tous les acteurs dans un processus d'apprentissage. C'est bien le cas de tous les enseignants qui se sont laissé tenter par l'aventure, qui ont choisi de rejoindre le Lycée Aline Mayrisch afin de participer, au début, à l'élaboration et, ensuite, à la mise en place et l'adaptation d'un autre concept d'apprentissage.

[1] Groff A., 2009

Laura Schoumacher et Géraldine Bischof

Pour que le système vibre…

Jacky Antoine

L'école est organisée comme un lieu où se côtoient des élèves, des professeurs, des directeurs, des secrétaires, des techniciens… Pour que cette juxtaposition se transforme en un *système*, il faut qu'il y ait « œuvre commune » et donc des zones d'intersection entre les personnes et les postes qu'elles occupent. Albert Jacquard dirait qu'il faut qu'il y ait « rencontre » au sens large du terme.

Pour qu'un système soit viable, il importe qu'il s'appuie sur deux logiques : la routine et le projet. En effet, s'il est vital qu'une logique de routine permette de faire tourner la machine, d'assurer le bon déroulement des activités proposées, il est tout aussi vital qu'une logique de projet vienne interroger le système, lui permette de se développer, de toujours apprendre. L'équilibre du système est assuré par une articulation harmonieuse entre la logique de routine et la logique de projet, par un *déséquilibre permanent momentanément stabilisé*.

Un système guidé par la seule logique de routine est un système qui se dessèche, se rigidifie et à terme se fossilise. Il est fort à parier qu'il finira par « imploser ».

Par contre, tout aussi dangereusement, un système habité par une seule logique de projet, a beaucoup de peine à fonctionner, à mettre en place des actions. Tout porte à croire qu'il finira par « exploser ».

La gestion d'un système scolaire passe donc par la cohabitation, mieux par l'articulation, de ces deux logiques apparemment contradictoires et pourtant complémentaires. Il importe de créer « *une dynamique dans la continuité* ». Notre système scolaire n'échappe pas à ces règles propres à tout système ; il semble paré pour assurer la première logique mais paraît par contre bien démuni pour mettre en place la seconde.

Un système *sain* est donc en déséquilibre *permanent* (« on ne s'ennuie jamais »), *pas trop instable* (« il ne faut pas tout casser », « pas de révolution »). Le système vibre.

C'est l'image du ressort qui s'adapte aux déformations, aux turbulences extérieures. Il les amortit, il assure la zone-tampon, reprend sa position initiale jusqu'à la perturbation suivante.
Un système est *malsain* quand une (ou les deux) composante est niée :

1. Soit c'est le temps qui pose problème. Le « permanent » devient « rare », voire « absent ». Jamais aucun événement extérieur ou intérieur ne vient créer le déséquilibre. Quelles sont les causes de cette absence de perturbations ? Cela dépend évidemment de la nature du système et de ses composantes. Soit le système est cadenassé par toute une batterie de garde-fous. Exemples : pas d'organisation de débat, direction despotique, idées étouffées dès l'éclosion, calme « apparent » à sauvegarder absolument… C'est l'image du ressort qui ne fonctionne jamais. Le système crève parce que le ressort est inutile.
2. Soit c'est le « pas trop instable » qui pose problème. C'est l'intensité de la perturbation qui est trop forte. A ce moment, le système n'est pas prévu pour résister à des perturbations de ce niveau et il explose. C'est l'image du ressort qui casse ou qui ne peut plus reprendre sa position initiale parce qu'il n'était pas prévu pour des charges aussi élevées. Le système crève parce que le ressort est cassé.

Ceci est valable pour tous les systèmes…

Texte écrit en juin 2007

Une ossature solide et flexible

Mise en place de structures internes

■ **Carole Chaine**

Le Lycée Aline Mayrisch, c'est un vaste équipage de plus de 1600 personnes, élèves, enseignants et personnel administratif et technique confondus, parents d'élèves non compris. Il s'agit donc d'un immense « bateau », où chaque membre de l'équipage a un rôle à jouer. C'est pour cette raison que l'école s'est dotée de structures lui permettant d'organiser au mieux le quotidien.

Le premier projet d'établissement censé mettre en œuvre le Projet pédagogique s'appelait FAR : Formation, Action, Recherche. Il visait à développer quelques compétences-clés du personnel enseignant à savoir entre autres : travailler en équipe, mener un projet, prendre conscience de ses ressources, analyser sa pratique en la confrontant à celle des autres. Ce projet initial cherchait à créer un environnement permettant aux professeurs d'être à la fois enseignants-élèves et enseignants-collaborateurs.

Pour pouvoir mener à bien ce projet, nous avons dû nous donner les moyens et les structures nécessaires à la communication, l'échange d'idées et la collaboration. L'école est en fait une grande entreprise où la qualité des relations et de la communication sont des éléments essentiels qui tendent vers un objectif commun, en l'occurrence l'apprentissage de l'élève.

Dès nos premiers pas à Mondorf, lieu où est né le Projet pédagogique, différentes équipes de projet se sont donc constituées :

Les équipes par branche enseignée, appelées communément : MISMA (Mlr Schwetzen MAteneen: nous nous parlons)

L'objectif de ces équipes est de traiter les questions qui se posent pour l'enseignement et l'apprentissage de la discipline, d'entretenir des liens étroits avec les CNP, de construire et de développer des méthodes didactiques spécifiques, en cohérence avec le Projet pédagogique du Lycée Aline Mayrisch.

Une plage est prévue dans l'horaire pour cette concertation hebdomadaire qui contribue ainsi à l'échange et projette l'enseignant dans un travail d'équipe.

Les équipes d'actions innovatrices (appelées Gi) actives dans quatre domaines:

Vivre ensemble au lycée :
La mission de ce groupe est de veiller au bien-être des enseignants et des élèves, d'organiser les journées d'accueil en début d'année, d'éditer une charte pour le lycée, de promouvoir le code de vie pour les classes ou encore de véhiculer la notion de respect et de solidarité au sein de l'école.

L'ouverture de l'école sur le monde qui l'entoure :
L'école de nos jours doit ouvrir ses portes et permettre l'échange avec le monde extérieur. Ce groupe est en charge de la gestion des activités périscolaires, du projet Défi en 7e, des événements musicaux et théâtraux, des visites d'auteurs, de scientifiques, d'acteurs politiques, etc.

Le travail en classe :
Ce groupe s'occupe des bulletins formatifs, mais avant tout des compétences méthodologiques transversales ainsi que du dialogue avec les parents.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication :
Ce groupe est en charge de la gestion du projet du cartable électronique ; il organise également des formations et veille au bon déroulement de l'enseignement TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) en général.

Max Mertens

Au départ, la mise en place de ces groupes nous a coûté beaucoup d'énergie ; aujourd'hui, une certaine routine s'est installée et les missions sont claires pour les différents acteurs. Des sous-groupes comme par exemple « Oui à la Solidarité et au Respect », Musicalia, Thealine ou encore le groupe « Défi » se sont formés et consolidés au fil des années pour fonctionner de manière autonome aujourd'hui.

Le groupe de pilotage

Deux fois par trimestre, les coordinateurs de toutes ces équipes ainsi que la direction se rencontrent lors d'une conférence appelée groupe de pilotage afin de discuter et prendre des décisions – après consultation des membres du groupe que représentent les coordinateurs bien entendu. Les questions débattues vont de l'actualité de la vie au lycée jusqu'aux grandes lignes pédagogiques du projet. Ce dispositif favorise la participation de l'enseignant dans la prise de décision et lui permet d'être le collaborateur, l'initiateur et le questionneur évoqué dans notre Projet pédagogique. Ce pilotage en commun favorise l'esprit d'équipe et sort l'enseignant de son rôle individualiste et unique de formateur. Ce n'est plus la direction seule qui décide des perspectives pédagogiques, mais, par le biais du système de la représentation, tout le corps enseignant[1].

Les cellules de coordination

Afin de rendre opérationnelles les réflexions menées dans ces différentes équipes de projets et afin de favoriser le débat et l'échange au sein des équipes d'enseignants au niveau de la classe, nous avons mis en place les CELCO, les cellules de coordination. Ces cellules, constituées de 3 enseignants par classe, dont le régent, facilitent l'organisation de la vie en classe au quotidien et permettent un travail d'équipe en étroite collaboration, notamment pendant la semaine à projet. Mais ils rédigent aussi les bulletins formatifs, coordonnent des leçons de médiation en cas de situation conflictuelle, accordent aux élèves la responsabilité de la gestion de la salle de classe, surveillent l'application et le contenu du code de vie, veillent à l'introduction des méthodes d'apprentissage par cycle et aident les élèves à réaliser une action dans le cadre de la journée de solidarité.

En général la collaboration dans les cellules fonctionne assez bien, même si de temps à autre, les différentes sensibilités ne facilitent pas le travail.

Le Département Recherche et Projet

Voilà un autre élément important et innovateur de la structure du Lycée Aline Mayrisch. Conçu au départ pour garantir la mise en œuvre du Projet pédagogique du lycée, le DRP a eu beaucoup de mal à trouver son chemin au fil des années. Les premières deux années, il a été dirigé par un expert en sciences de l'éducation, qui avait le recul nécessaire pour piloter le concept de cette nouvelle école. Après son départ, cette cellule de recherche et de réflexion pédagogiques a connu des temps. Il n'y a que récemment que le département a repris vie. La coordination entre les différents groupes pédagogiques est une des missions principales du DRP.

Afin de coordonner et de gérer au mieux toutes les rencontres, le lycée édite en début d'année scolaire un calendrier répertoriant toutes les réunions et activités importantes ainsi que les conférences et manifestations musicales et théâtrales.

Le Lycée Aline Mayrisch a créé dès le début des structures pour implémenter son Projet pédagogique. Toutefois il faut préciser que la mise en place a nécessité beaucoup d'efforts et l'implication de chacun. Il est vrai que tout n'est jamais parfait et que gérer ce grand bateau exige une énergie abondante. Les structures sont bien ancrées, car elles ont traversé déjà quelques houles. Néanmoins la mise en œuvre du Projet pédagogique est un processus en évolution permanente qui implique également une évolution des structures que nous nous sommes données.

[1] Voir l'article de Sigi Seeger

Max Mertens

■ Laura Schoumacher

Auf dem Weg zu einer guten Schule

Überlegungen zum Qualitätsmanagement einer Institution, die alle kennen, viele lieben und manche hassen

■ Georges Hengesch

„Die heutigen Lehrer leiern ihre Vorträge bloß immer wieder herunter, langweilen die Schüler mit beständigen Fragen und wiederholen immer dasselbe. Sie bemühen sich gar nicht, herauszufinden, worin die natürlichen Neigungen ihrer Schüler bestehen, so dass diese genötigt sind, zu tun, also ob sie gern studierten; sie versuchen auch gar nicht, die besten Anlagen der Schüler zu entwickeln. Was sie den Schülern geben, ist bereits falsch, und was sie von ihnen erwarten, ist ebenso falsch. Infolgedessen ... hassen die Schüler ihre Lehrer, sind über die Schwierigkeiten des Studiums verärgert und wissen gar nicht, was sie davon haben."

Diese Kritik an Lehrern stammt nicht aus der Leserbriefseite der Samstagausgabe einer Luxemburger Zeitung. Es war Konfuzius, der diesen Text vor rund 2500 Jahren schrieb! Die Klagen über schlechte Schulen und schlechte Lehrer sind so alt wie die Schule selbst. Aber auch die Frage nach der guten Schule wird immer wieder gestellt. Bücher mit Titeln wie „Die gute Schule. Wo unsere Kinder gerne lernen", „Wie macht man gute Schule?" oder „Schule kann gelingen" verkaufen sich sehr gut, Bücher wie „Die Schulkatastrophe", „À bas les élèves", „Schlaue Kinder, schlechte Schulen" oder „Das Lehrerhasserbuch" schon wegen ihres reißerischen Titels noch besser. Die Zahl der Veröffentlichungen zum Thema Qualität der Schule steigt stetig. Und der Suchbegriff „Schulqualität" bringt bei Google 574000 Ergebnisse!

Alle reden mit, wenn es um die Schule geht. Jeder idealisiert verschiedene Phasen seiner eigenen Schulzeit. Aufgrund seiner persönlichen Erinnerungen an gute und schlechte Lehrer meint ein jeder, ein profundes Urteil über die Schule heute und die Schule der Zukunft fällen zu können. Der ironische Kommentar von Johann Fischer, Schulleiter aus Oldenburg, spricht Bände: „Unterrichten ist ein hochkomplexes und anspruchsvolles Geschäft. Da können nur zwei international ausgewiesene Experten Ratschläge geben: Hinz und Kunz!"[1]

Seit einigen Jahren gibt es in zahlreichen Ländern Institute, die sich mit der Schulqualität befassen, so zum Beispiel an der Humboldt-Universität in Berlin das „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen" und an der Freien Universität Berlin das „Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg". Aufgaben dieser Institute sind die Beratung der Schulen, der Schulbehörden und der Bildungspolitik mit dem Ziel, die Qualität der Bildung zu verbessern, zu sichern und weiterzuentwickeln.

Nach dem „Pisa-Schock", den Resultaten der ersten internationalen Schülerevaluation, begann auch in Luxemburg eine intensive Diskussion über die Qualität von Schule. Diese Diskussion beschränkte sich nicht nur auf das Schulmilieu, sondern wurde auch von den Medien aufgegriffen. Elternvereinigungen, Gewerkschaften, Berufsverbände und politische Parteien veröffentlichen regelmäßig Stellungnahmen zu schulischen Themen, wobei die Sorge um die Qualität der Schule mitunter nur scheinbar im Vordergrund steht.

Im Luxemburger Erziehungsministerium wurde daraufhin im Jahr 2009 eine „Agence pour le Développement de la Qualité scolaire" geschaffen. Zu den Aufgaben dieser Agentur gehört unter anderem

Georges Haupt

die Förderung von Schulentwicklung. In Luxemburg sollen die Schulen zum Beispiel durch eine Reform des Systems der Projets d'établissement, das 1990 eingeführt wurde, gezielter auf ihrem Weg zur Verbesserung der Schulqualität unterstützt werden. Alle Grundschulen müssen zurzeit einen „Plan de réussite scolaire" erarbeiten. Durch eine Reform der Lehrerausbildung, die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien und eine gezielte Beobachtung durch Wissenschaftler der Universität Luxemburg soll die schulische Qualität in Luxemburg ebenfalls verbessert werden.

So wie Qualitätsmanagement heute zu einem modernen Unternehmen gehört, so verbindet der Wunsch nach Qualität und Qualitätsverbesserung alle Schulakteure. Auch wenn sich „best-practice"-Ansätze aus der Wirtschaft nicht ohne Weiteres auf die Schule übertragen lassen, so kann die Schule doch verschiedene Elemente von Qualitätsmanagement übernehmen, an die Schule anpassen oder neu definieren.

Der Qualitätsbegriff im System Schule

Qualität wird oft definiert als Übereinstimmung von Leistungen mit Ansprüchen.

Wenn in einer Firma von Qualität gesprochen wird, so geht es um Erzeugnisse und Dienstleistungen, deren Qualität den Erwartungen der Kunden entspricht. Die Herstellung qualitativ

hochwertiger Produkte basiert auf internationalen Standards, Kundenanforderungen, professionellem Know-how, Prozessqualität, Fehlervermeidung, Qualitätsansprüchen an Zulieferer. Nur durch Qualität erwirbt man sich zufriedene Kunden. Keine Autofirma kann es sich leisten, schlechte Autos zu produzieren. Streben nach Qualität ist daher eine Verpflichtung für jeden Einzelnen, vom Auszubildenden bis zum Geschäftsführer.

Firmen sind profitorientiert und stehen in Konkurrenz zu anderen. Das kann man von einer Schule nicht behaupten, es sei denn, der Begriff Profit wird ausgeweitet auf das Erreichen der im Schulprofil und im Leitbild definierten Bildungs- und Erziehungsziele: Beim Lycée Aline-Mayrisch wären das die starken Wurzeln und die kräftigen Flügel, die wir unseren Schülern geben wollen. Aber wie erkennen wir, ob wir dieses Produkt, dieses Ziel erreicht haben?

In den Schulen wird der Begriff „Qualität" von den unterschiedlichen Schulpartnern jeweils anders definiert: Je nachdem, wen man fragt, bekommt man unterschiedliche Antworten. Ein Lehrer denkt dabei auch an seinen Arbeitsplatz, seinen Stundenplan, seine persönliche Entwicklung. Schüler achten eher auf die sozialen Aspekte, das außerschulische Lernen, die Ausstattung mit Computern oder die Dauer der Mittagspause, während Eltern vor allem das Engagement der Lehrer, die Zeugnisse und die Berufs- oder Studiermöglichkeiten ihrer Kinder, aber auch die außerschulische Betreuung, das Angebot der Schulkantine oder die Erreichbarkeit der Schule mit Bus oder Zug sehen. Bildungsbehörden schauen vor allem auf die Statistiken über Schulabgänger und Abiturnoten oder Resultate von internationalen und nationalen Schulvergleichstests.

Die Definition des Begriffs „Qualität", so wie man sie auf der Internetseite der „ Agence pour le développement de la qualité scolaire " (ADQS)[2] findet, ist äußerst schlicht und bezieht sich auf zwei Aspekte: „ La qualité scolaire désigne, notamment, un niveau élevé de l'enseignement et une optimisation de l'interaction entre les élèves et les enseignants. " Was ein hohes Unterrichtsniveau ist, wird nicht erklärt. Genauso wenig erfährt man über die Verbesserung der Lehrer-Schüler-Interaktion.

Während die Resultate der „Première" oder „Treizième" öffentlich sind und jeder Schulleiter stolz darauf ist, wenn in einer Sektion 100 Prozent der Schüler das Abitur geschafft haben, werden die Resultate von Vergleichstests geheim gehalten. Kein Mensch erfährt demnach, welche Schule in Luxemburg bei Pisa die Nase vorn hat und welche Schlusslicht ist.

Die Ansprüche an die Schule sind in den letzten Jahren gestiegen, sowohl bei den Schülern als auch bei den Eltern, den politischen Entscheidungsträgern, der Wirtschaft und der Öffentlichkeit. Viele Probleme in unserer Gesellschaft sollen mit Bildung gelöst werden.

Da diese Erwartungen durchaus ernst zu nehmen sind, müssen sie in ein Qualitätsverständnis einfließen. Qualitätssysteme aus Wirtschaft und Dienstleistungssektor sollten daher an die Schule anpasst werden, oder es müssen neue bildungsspezifische Qualitätssysteme entwickelt werden: Schulen haben einen anderen Hintergrund als Unternehmen, mit anderen politisch-rechtlichen, institutionellen und individuellen Bedingungen.

Unterricht lässt sich nicht einfach als „Produkt" oder „Dienstleistung" und Schüler und Eltern nicht einfach als „Kunden" qualifizieren. Die Autoren eines soeben erschienenen Buches mit dem Titel „Schule ist für Schüler da" weisen diese Kundenorientierung bereits im Untertitel entschieden zurück: „Warum Eltern keine Kunden und Lehrer keine Eltern sind[3]"

Wie kann man nun Schulqualität definieren? Rolf Dubs von der Hochschule Sankt Gallen, einer der wichtigsten europäischen Bildungsexperten, schreibt: „Qualität meint die bewertete Beschaffenheit eines Bildungssystems, einer Schule oder einer Klasse gemessen an den in einem politischen Aushandlungsprozess gefundenen Zielvorstellungen und Ansprüchen aller am Bildungswesen interessierten Anspruchsgruppen und Personen."[4]

Auch Posch und Altrichter betonen, dass sich Qualität aus zahlreichen Einzelaspekten zusammensetzt: „Qualität muss in Form einer Reihe von Qualitäten definiert werden. Dabei muss man sich bewusst sein, dass eine Institution im Hinblick auf einen Faktor hohe Qualität aufweisen kann, während sie in Bezug auf einen anderen Faktor von niedriger Qualität sein kann."[5] Die eine Schule legt zum Beispiel großen Wert auf die musikalische Ausbildung der Schüler, andere fördern internationale Projekte oder moderne Medien.

Laut Hans-Günther Rolff, Gründer des Instituts für Schulentwicklung der Universität Dortmund, wird Qualitätsmanagement für die Schulpolitik in den nächsten Jahren das wichtigste Thema: „Qualitätsmanagement ist anspruchsvoll. Denn es muss ganzheitlich sein, d.h. die ganze Schule betreffen, auf einer umfassenden Selbstevaluation beruhen, extern überprüft werden und am besten im Konsens stattfinden. Zudem sollte es nicht nur einen Management-Fokus haben, sondern dezidiert pädagogisch orientiert sein. Vor allem erwartet die öffentliche Diskussion

ci-contre
■ **Georges Haupt**

ci-dessous
■ **Laura Schoumacher**

nach PISA, dass eine Leistungssteigerung in den getesteten Hauptfächern erfolgt."[6]

Eine umfassende Definition von Qualitätsmanagement liefern Rolf Arnold, Professor für Pädagogik an der TU Kaiserslautern, und Konrad Faber vom Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der TU Kaiserslautern: Qualitätsmanagement oder Qualitätsentwicklung ist demnach „die planvolle und systematische Entwicklung und Anwendung eines konzeptionellen Rahmens zur Entwicklung von Lehr-Lernprozessen"[7] beziehungsweise „die planvolle und systematische Entwicklung und Anwendung eines konzeptionellen Rahmens zur Ermöglichung nachhaltiger Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern."[8] Der Begriff Qualitätsentwicklung „betont [...] die ständige Auseinandersetzung, Selbstvergewisserung und [...] die kontinuierliche Entwicklung von Qualität."[9]

Die aktuelle Diskussion über Qualität ist eigentlich nichts anderes als eine Debatte über Bildung und Erziehung. Arnold und Faber formulieren dazu die folgenden Thesen:

- Inhalte, Fächer, Stundenanteile müssen neu diskutiert werden.
- Inhaltslernen muss durch Erschließungsstrategien und Verständigungswissen ersetzt werden.
- Schulen dürfen keine Vergessenseinrichtungen sein, sondern nachhaltiges Lernen soll gefördert werden.
- Emotionale Aspekte von Bildung wie Persönlichkeitsentwicklung oder Selbstwahrnehmung sollen wieder stärker berücksichtigt werden.
- Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen im Sinne von „know-how-to-know" und „know-how-to-act" müssen entwickelt werden[10].

Die Frage nach Qualität muss daher auf einen modernen Bildungsbegriff ausgerichtet sein, der nicht nur auf die Vermittlung von Wissen abzielt. Da Bildung immer wieder neu definiert wird, muss die Frage nach Qualität auch immer wieder neu gestellt und beantwortet werden. „Sowohl die Frage nach Merkmalen von Qualität als auch ihre konkrete Sicherung oder Entwicklung sind ein kontinuierlicher Prozess.“[11]

Die Bildungsforschung hat bewiesen, dass nachhaltige Bildungsprozesse nicht angeordnet, sondern nur ermöglicht werden können. Man muss Abschied nehmen von liebgewonnenen Lehr- und Lerngewohnheiten: Die Trennung von Lehren und Lernen muss aufgehoben werden. Lernen kann nicht im Gleichschritt erfolgen, Lernende können nicht fremdgesteuert werden, und die Frage nach den Lerninhalten muss immer wieder neu gestellt werden[12].

Qualität muss zudem „in das Kerngeschäft einer Organisation und in den Arbeitsalltag der darin arbeitenden Menschen integriert werden“, sie kann also keine „Parallelveranstaltung“ sein[13].

Wenn Qualitätsentwicklung gelingen soll, gehören Bottom-up-Ansätze (die Einzelschule als Gestaltungseinheit) und Top-down-Ansätze (Steuerung der Qualität der Schulen durch nationale Bildungsstandards) notwendig zusammen[14]. Hans-Günther Rolff erkennt vier „Medien der systematischen Verknüpfung“:

- „Bildungsstandards und Schulcurricula,
- allgemeindidaktische und fachdidaktische Unterrichtsentwicklung,
- innere und externe Evaluation,
- Tests zum Zwecke des Systemmonitorings und der Schulevaluation.“[15]

Eine Formel zur Qualitätsentwicklung

Qualitätsentwicklung findet auf drei Gestaltungsebenen statt: auf der politisch-administrativen Ebene, auf der Schulebene und vor allem auf der Unterrichtsebene.

Die politisch-administrative Ebene bestimmt durch ihre Regeln und Vorschriften die Grenzen und die Möglichkeiten der einzelnen Schule, während die Schule als Institution einen Einfluss auch auf die Unterrichtsebene hat. Da Schule als System betrachtet werden muss, ist das Zusammenspiel der einzelnen Elemente bei einem Qualitätssystem sehr wichtig.

Anschaulich und umfassend wird dieses Zusammenspiel beschrieben in Rolffs Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung[16]. Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung werden darin in einen engen Zusammenhang gestellt, durch ihre Vernetzung werden Problemfelder aufgezeigt. Das Umfeld (Eltern, Betriebe, Universitäten, Presse, Stadtteil, Ministerium) wirkt ebenfalls auf die pädagogische Schulentwicklung und kann aus dem System heraus beeinflusst werden. Als ultimativer Bezugspunkt gilt aber immer der Lernfortschritt der Schüler.

Jedes Aufgabenfeld führt – systemisch gedacht – notwendig zu den anderen. Aus diesem Grunde ist es nicht möglich, einen der drei Wege zu vernachlässigen oder zu verabsolutieren, das heißt aus seinem Zusammenhang herauszulösen. Schulentwicklung ist immer im Systemzusammenhang zu sehen.

Da der Unterricht das Kerngeschäft der Lehrer ist, liegt es auf der Hand, dass vereinzelte Autoren wie zum Beispiel Heinz Klippert oder Hilbert Meyer die Ansicht vertreten, Schulentwicklung müsse immer bei der Unterrichtsentwicklung ansetzen.

Klippert geht davon aus, dass durch einen besseren Unterricht unter den Schülern eine Kommunikations-, Methoden- und Teamkompetenz aufgebaut wird und auch Lehrer dieser Klassen automatisch dieselben Kompetenzen entwickeln. So gehen Impulse von der Unterrichts- zur Organisationsentwicklung aus: Die organisatorischen Bedingungen werden den Bedürfnissen der Klippert-Klassen angepasst[17].

Sicher ist, dass Lehrer Schulentwicklungsmaßnahmen nur dann akzeptieren, wenn sie zu einer Verbesserung des Unterrichts führen. „Was den Unterricht nicht erreicht, geht mit hoher Wahrscheinlichkeit verloren oder bleibt Papier“, schreibt Jürgen Oelkers in seinem Aufsatz „Wie ist Schulentwicklung möglich?“[18] Dazu ist es aber keineswegs notwendig, bei der Unterrichtsentwicklung anzusetzen. Maßnahmen zur Personal- und zur Organisationsentwicklung haben auch Unterrichtsentwicklung zur Folge.

Als Maßnahmen zur Personalentwicklung sind beispielsweise Lehrer-Feedback, Supervision, Hospitationen oder Zielvereinbarungen zu nennen. Organisationsentwicklung geschieht etwa über die Kooperation unter Lehrern, das Einsetzen einer Steuergruppe oder die Teamentwicklung. Alle diese Maßnahmen führen, wenn sie richtig umgesetzt werden, zur Unterrichtsentwicklung.

Und die Qualitätsentwicklung im Lycée Aline-Mayrisch?

So wie man, nach Heraklit, nie zweimal in denselben Fluss steigen kann, so betritt man nie zweimal dieselbe Schule. Eine Schule verändert sich mit jedem Tag. Dies bezieht sich sowohl auf die Schüler als auch auf die Lehrer.

Im Lycée Aline-Mayrisch wird permanent an unterschiedlichen „Stellschrauben" gedreht. Dabei setzen die Maßnahmen beim Unterricht, beim Personal und bei der Organisation an. Stellschrauben sind zum Beispiel die Steuergruppe (in der LAML-Sprache Gropi genannt), die wöchentlichen Treffen der Fachkonferenzen (MISMAs), die Einführung kompetenzorientierter Bildungsstandards in einzelnen Fächern, das Projet d'établissement IKONA mit den Schwerpunkten Methodenkompetenz und nachhaltiges Lernen, die Ausstattung der Schüler mit Laptops, die Projektwoche, das jährliche pädagogische Wochenende, das Engagement für ein Hilfsprojekt in der Dritten Welt, die besondere Förderung von musikbegeisterten Schülerinnen und Schülern, Theater- und Musikaufführungen, Beteiligungen an Kunstausstellungen, die Elternarbeit sowie die Teilnahme an internationalen Projekten. Der Anspruch lautet immer, den Unterricht zu erreichen und nicht zuletzt die Schulqualität zu verbessern.

Ist das „ALIMA", wie unsere Schule landesweit – außer in der Schule selbst – genannt wird, nun eine gute Schule? Um diese Frage zu beantworten, hilft ein Blick in den Katalog der Merkmale guter Schulen, den Christian Füller in seinem Buch über die hundert besten Schulen Deutschlands veröffentlicht hat[19]. Alle Schulen, die den deutschen Schulpreis bekommen haben – und sogar Bildungstouristen aus Finnland anziehen – haben folgende Gemeinsamkeiten:

„Gute Schulen brechen Regeln.
Gute Schulen haben einen starken Rektor.
Das Grundprinzip guter Schulen heißt Respekt.
In guten Schulen wird individuell und selbständig gelernt.
Gute Schulen haben vielfältige Unterstützungssysteme für ihre Schüler.
Die Lehrer guter Schulen arbeiten in Teams.
Gute Schulen haben aktive Außenbeziehungen."

Wer sich mit dem LAML auseinandersetzt, wird für jeden Punkt Belege finden. Wir sind auf dem guten Weg.

[1] http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/Dumme_und_kluge_Sprueche_zum_Schulalltag.doc [Dumme und kluge Sprüche als Reflexionsimpulse für Lehrerinnen und Lehrer] (Stand: 20.9.2010)
[2] http://www.men.public.lu/actualites/2009/08/090806_agence_qualite/090806_qualite_scolaire/index.html [Qualité scolaire au Luxembourg] (Stand : 20.9.2010)
[3] Mertes, Siebner, 2010
[4] Dubs, 2005, S. 205
[5] Posch, Altrichter, 1997, S. 30
[6] Rolff, 2007, S. 195
[7] Arnold, Faber, 2005, S. VIII.
[8] id., S. 10
[9] id., S. VIII
[10] id., S. 9f.
[11] id., S. 10
[12] Arnold, Gómez Tutor, 2007, S. 97f.
[13] Arnold, Faber, 2005, S. 107
[14] Rolff, 2007, S. 214
[15] id., S. 216
[16] id., S. 30. ; Rolff, 2008, S. 5ff.
[17] Rolff, 2008, S. 8f.
[18] Oelkers, 2007
[19] Füller, 2009, S. 173

Siegfried Seeger ist freier Bildungsreferent
für Gesundheitsförderung und Schulentwicklung

Wie entscheiden wir uns, um zu entscheiden?

Auf dem Weg zu einer eigenverantwortlichen Schule – Reisebericht eines Kritischen Freundes

■ **Siegfried Seeger**

Als ich in den Jahren 1999/2000 eine Schulberatung im Lycée Michel Rodange durchführte, war unsere Arbeit durch den Dreck und Lärm einer benachbarten Großbaustelle spürbar belastet. Aber ich erkannte schnell, dass der Campus Geeseknäppchen später davon profitieren würde: Dieses Gebäude würde nach seiner Fertigstellung die vorhandenen Schulen als „Schallschutzwand" gegen den stark befahrenen Autobahnzubringer schützen. Für mich unverständlich war allerdings, warum man in die unmittelbare Nachbarschaft des Lycée Michel Rodange ein derart überdimensioniertes Bürogebäude setzen wollte, das in seiner quadratisch, praktisch, schlechten Eintönigkeit einen Architekturstil abbildete, der mit dem Millennium doch längst überholt zu sein schien. Passend zur uniformen Unwirtlichkeit des Gebäudes entstand darüber hinaus auch noch ein Vorplatz, der unübersehbar den Charme einer Landebahn ausstrahlte. Seltsam.

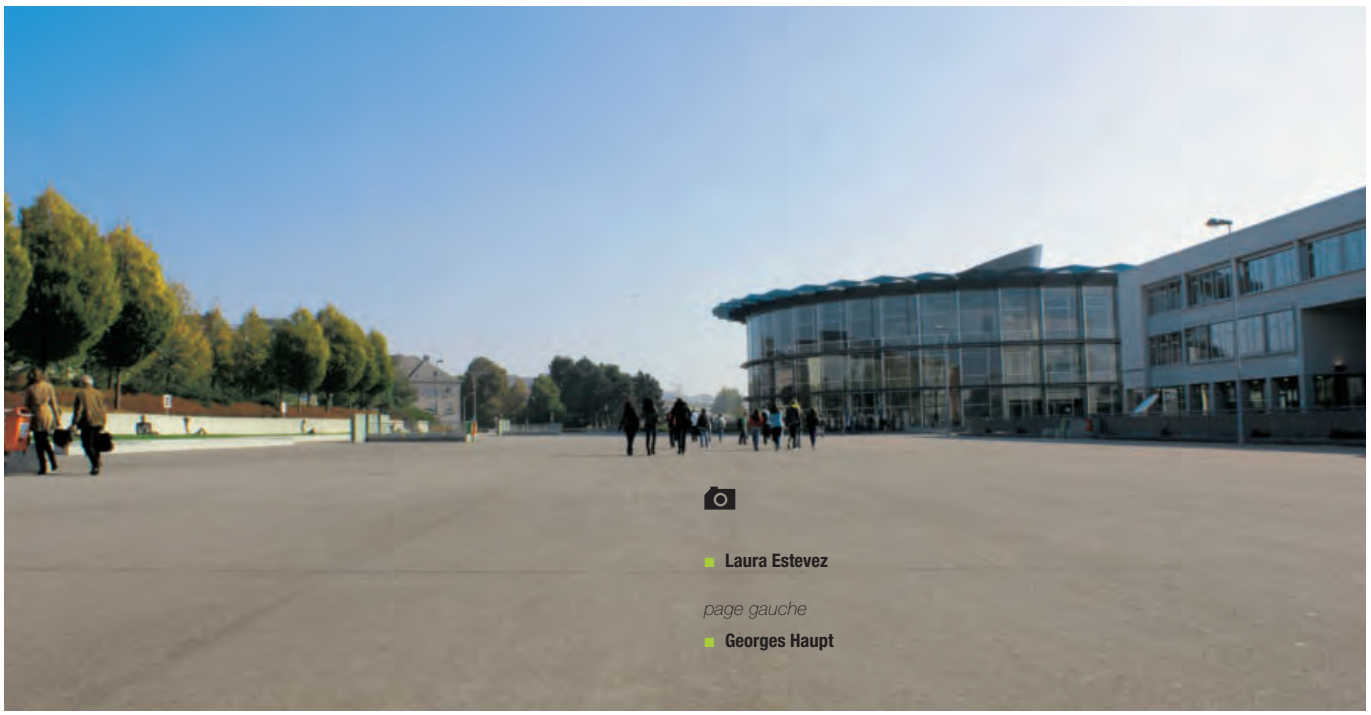
Aber wie wunderte ich mich erst, als ich erfuhr, dass in den Schallschutzbau eine neue Schule einziehen sollte, das Lycée Aline Mayrisch.

Projektmanagement mit Perspektive

2004 begegnete ich dann zwei sehr engagierten Frauen, die sich als Teilnehmerinnen meiner Lehrerfortbildung zum Projektmanagement[1] als Kolleginnen des LAML zu erkennen gaben. Sie interessierten sich nicht nur sehr dafür, wie man Schul-Projekte „sauber" plant, steuert und reflektiert, sondern wollten vor allem auch wissen, welche Funktion das Projektlernen für die Ausbildung umfassender persönlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen für Schüler/innen gewinnen kann. Die beiden hatten die Zeichen der Zeit erkannt. Nach den ersten PISA-Ergebnissen war klar, dass die traditionelle Wissensvermittlung nach Art des Nürnberger Trichters in der globalisierten Wissensgesellschaft nicht mehr funktioniert. Die für eine moderne Gesellschaft nötigen Anforderungen hatte die OECD zu Beginn des neuen Jahrtausends formuliert[2]. Sie sind Teil der Grundlagen, auf denen die PISA-Studien basieren.

Die beiden LAML-Kolleginnen wussten das. Besonders aufgeschlossen waren sie für die Fragen, welche Bedeutung Projekte zur Entwicklung und Schärfung eines Schulprofils haben und wie die innere Organisation und Steuerung einer Schule dafür aussehen muss. Dieser Zusammenhang schien ihnen deshalb so bedeutsam, weil sie aus einer Schule kamen, die sich als Reformschule vom uniformen Lernen verabschieden und ihr eigenes Schulprofil entwickeln wollte. Das LAML wollte seinen Schüler/innen eine bessere Bildung bieten und sich als Schule mit einem klaren Profil im zukünftigen Bildungsmarkt besser behaupten können.

Noch im weiteren Kursverlauf erhielt ich von den beiden Lehrerinnen die Anfrage, ob ich bereit wäre, das damals gerade vier Jahre junge LAML in seiner Entwicklung ein Stück zu begleiten. Sie versicherten mir, dass das LAML nicht nur eine sehr engagierte Lehrerschaft und kompetente Schulleitung habe, sondern erwähnten auch, dass sich die Schule in kurzer Zeit enorm vergrößert habe und nun lernen müsse, damit umzugehen.



Laura Estevez

page gauche

Georges Haupt

Das lockte mich – trotz Auto- und Landebahn – doch sehr!

Ordnung ins Chaos

Nach einem Vorgespräch mit der Schulleitung war der prinzipielle Auftrag für meine Beratung schnell umrissen: Ich sollte eine neu zu gründende Steuergruppe dabei unterstützen,…

1. die bisherige (unübersichtliche) Vielzahl und Vielfalt von Aktivitäten zu sichten und zu systematisieren, und deren Qualität einschätzen und gegebenenfalls verbessern helfen und
2. die bisherigen Strukturen und Arbeitsgruppen zu reflektieren, damit die Entscheidungsebenen transparenter und die Mitverantwortung aller Beteiligten größer würde.

Keine leichte Aufgabe in einer Schule, die sich nicht nur einen hohen pädagogischen Anspruch auf ihre Fahnen geschrieben hatte, sondern die sich gleichzeitig in kurzer Zeit in der Anzahl ihrer Schüler/innen etwa verdoppelt (650/1350) und ihrer Lehrer/innen verdreifacht (60/180) hatte.

Dennoch war eine enorme Kraft und Aufbruchstimmung spürbar. Der Elan und das Engagement aller Akteure hatte sich nicht nur bei der alltäglichen „Pionierarbeit“ an einer Luxemburger Reformschule aufgebaut, sondern auch während der erst kurz zurückliegenden Arbeits- und Reflexionstage mit Professor Wolfgang Edelstein vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und im Verlauf des „Pädagogischen Wochenendes“ in Bitburg, an dem diesmal 130 Kolleg(inn)en aus dem LAML teilgenommen hatten.

Das waren alles Rahmenbedingungen, die so an keiner anderen Luxemburger Schule, die ich parallel beraten habe, zu spüren waren.

Während der ersten Treffen der mit interessierten und interessanten Lehrpersonen besetzten Steuergruppe (die bald den Namen „Seeger-Gruppe“ führte), ging es zunächst darum, ein gemeinsames Problembewusstsein zu erarbeiten sowie sich auf eine verbindende Zielperspektive zu einigen. Denn mit dem Auftrag der Schulleitung an die Beratung ist noch kein notwendiger Konsens in einer Steuergruppe gefunden, auch wenn sich diesen Automatismus so manche anderen Schulleitungen immer wieder wünschen.

ci-contre et page droite

Georges Haupt

In der Steuergruppe bildete sich schnell die Vielfalt und Komplexität der Schule ab, die sich z.B. in folgenden Zitaten mit Blick auf das Thema Entscheidungen wiederfand:

- Wir leiden darunter, dass die Entscheidungen an dieser Schule nicht klar geregelt sind – aber wir wollen keine Regeln.
- Wir wollen alle über alles mitentscheiden – aber es ist uns einfach alles zu viel.
- Wir wollen entscheiden – aber nicht die Verantwortung tragen.

Diese Ambivalenz galt es zunächst zu spiegeln und dann in handhabbare Bahnen einer Schulentwicklung zu lenken, die aber selber auf ihrem Weg zum Ziel immer schon Momente der erhofften Zielqualität vorwegnehmen sollte:

- Gemeinsame Ziele formulieren, die in der Steuergruppe vorbereitet, jedoch im Plenum diskutiert und durch Abstimmungen bestätigt werden.
- Transparente Schritte gehen, die arbeitsteilig mit Mandat und Ressourcen und immer mit Blick auf vereinbarte Meilensteine erfolgen.
- Erfahrungen (Prozesse) und Ergebnisse (Produkte) reflektieren und evaluieren, die die Grundlage für Entscheidungen für nächste kluge Ziele, Wege und Schritte bilden.

Vor diesem Hintergrund arbeiteten wir zunächst 2005 bis 2008 an den beiden oben genannten Aufträgen, anschließend wurde die Zusammenarbeit mit der für das Schulentwicklungsprojekt verantwortlichen NEMO-Gruppe (Neuer Motor), und ihrer Nachfolgerin, der IKONA-Gruppe bis heute fortgeführt.

Problemzonen und Lösungsräume

CELCO, MISMAs, GROUPI & Co.Was sich für Außenstehende wie ein Geheimcode liest, sind die spezifischen Abkürzungen für Gruppen und Arbeitsebenen, die im LAML parallel, nebeneinander oder manchmal auch miteinander arbeiten und die in der Pionier- und Gründerzeit entstanden sind. Als ein erster Schritt der gemeinsamen konzeptionellen „Aufräumarbeit“ sollten diese und andere bestehenden Teile der inneren Organisation des LAML kritisch mit der Frage überprüft werden: Welche Strukturen und Entscheidungsebenen braucht die partizipative LAML-Schule und wie greifen diese Strukturen ineinander?

Vor dem Hintergrund der Entwicklungsebenen einer „Lernenden Schule“[3] wurde dieses Konzept auf die Luxemburger Bedingungen übertragen. Schulen entwickeln sich demnach auf folgenden Ebenen:

- Vision
- Schulprofil (inkl. Leitbild, Schulcharta)
- Schulentwicklungsplan
- Schulentwicklungsprojekte (Projets d’établissement)
- Unterrichtsprojekte (Projets pédagogiques)
- Unterricht

Zentral hierbei ist zu erkennen,...

- dass sich Schulen immer auf mehreren Ebenen *gleichzeitig* entwickeln,
- dass die Entwicklung in einer Ebene mindestens eine Anpassung in den *benachbarten* Ebenen nach sich zieht,
- dass sich Schulen immer parallel in mehreren Richtungen entwickeln: *top down* und *buttom up*,
- dass es für *jede* Ebene eigene Verantwortungsbereiche und Entscheidungsstrukturen braucht und
- dass die Koordination und Kooperation *zwischen* den Ebenen eine gute und effektive Kommunikation erfordert.

Und: Je größer eine Schule und je partizipativer die Schulentwicklung angelegt ist, desto komplexer und aufwändiger ist die Steuerung.

Diese Einsichten führte die „Seeger-Gruppe" dazu, vorhandene und neue Gremien des LAML in eine Systematik zu stellen, die den oben genannten Erkenntnissen eines produktiven Zusammenspiels der Akteure auf unterschiedlichen Entwicklungsebenen der Schule Rechnung trägt.

Mit dieser „Verortung" wurden die Arbeitsebenen und Verantwortungsbereiche geklärt. Damit die einzelnen Akteure konkret handlungsfähig werden konnten, wurden die Aufgaben- und Rollenprofile der einzelnen Gruppen detailliert ausgearbeitet und formuliert. Dabei sind Miniporträts entstanden, die jeweils analog aufgebaut sind:

Name der Gruppe – Selbstverständnis – Ziele – Schwerpunkte im LAML-Profil – Zuständigkeitsbereiche und Aufgaben – Verantwortungsbereiche – Produkte – Voraussetzungen – Ressourcen – Organisation – Herausforderungen.

Zwischen „pädagogischer Ursuppe" und Profilmerkmal

Als ein zweiter Schritt der gemeinsamen konzeptionellen „Aufräumarbeit" galt es, das Dickicht der unzähligen Aktivitäten am LAML zu lichten.

Es musste eine Struktur gefunden werden, die einerseits der kreativen Vielfalt (pädagogische Ursuppe) kein Korsett verordnet, aber andererseits für das Kollegium eine Orientierung jenseits einer „anything goes"-Haltung ermöglicht. Denn wenn „alles"

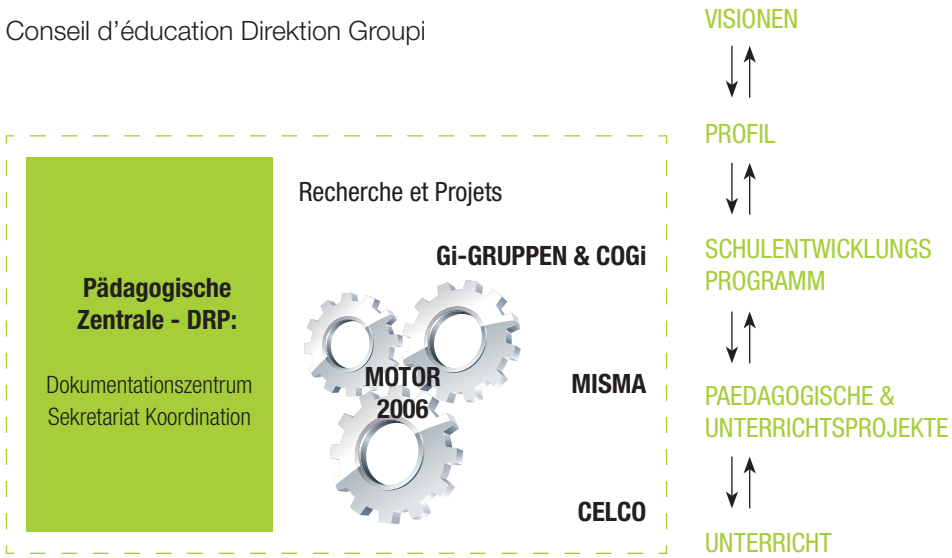


Abb.: LAML-Organigramm und Akteure für Schulentwicklungsaufgaben (2006)

möglich ist, dann besteht die Gefahr, dass alles, was in der Schule jenseits von Unterricht als „Projekt" tituliert wird, sich als „geschütztes pädagogisches Educatop" versteht, das sich von allen Begründungspflichten befreit fühlt.

Das Ziel war es deshalb, den Lehrer/innen am LAML eine Orientierung zu geben, um den Stellenwert einzelner Projekte für das individuelle Lernen und für die Profilbildung der Schule erkenn- und begründbar zu halten.

Gefunden wurde eine „Treppe", die die Aktivitäten des LAML in drei Stufen gliedert und die mit jeder Stufe Anforderungen an die Lehrpersonen, aber auch Anreize zur Förderung durch die Schule stellt.

Im Konzept ist auch enthalten, welche Steuerungsebenen für welche „Stufe" die pädagogische Verantwortung tragen.

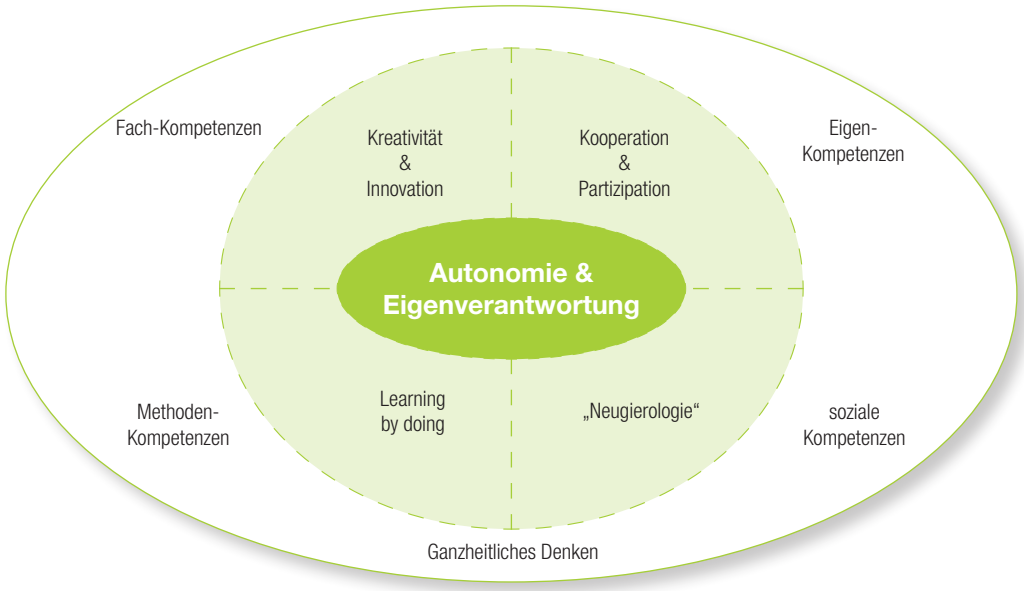
Leitbild statt Leidbild oder Lightbild

Schulprofile entfalten dann Kraft, wenn sie nicht nur in der Schulgemeinde partizipativ und diskursiv entwickelt und im Konsens beschlossen sind, sondern wenn sie vor allem das pädagogische Anliegen einer Schule in einem erreichbaren Anspruchsniveau und mit einem herausfordernden Präzisierungsgrad formulieren. Nur dann kann ein Leitbild leitend wirken.

Ist das Leitbild mit idealisierten und überhöhten Ansprüchen überfrachtet, dann leiden alle unter einer unerreichbaren Vision. Hierbei wird der Sinn und Zweck einer sinnstiftenden Orientierung genauso verfehlt wie bei Leitbildern, die banale Selbstverständlichkeiten beliebig und „light" zusammenfassen.

Das LAML-Profil hat den Diskurs in den skizzierten Schritten der Schulentwicklung als Hintergrundfolie, Reibungsfläche und Ansporn intensiv unterstützt. Hierbei stand im Mittelpunkt der Anspruch, dass das LAML keine Lehranstalt zur Wissensvermittlung, sondern ein offener Lern- und Erfahrungsraum sein soll, der gleichberechtigt persönliche, soziale, methodische und fachliche Kompetenzen entwickeln hilft. Hierbei soll insbesondere ein ganzheitliches Denken geweckt und mit Hilfe kreativer, innovativer, kooperativer und partizipativer Methoden die Autonomie und Eigenverantwortung der Schüler/innen entwickelt werden.

Mit diesem konzeptionellen Anspruch steht das LAML-Profil mit beiden Beinen auf dem Boden der aktuellen Forderungen internationaler Bildungsforschung und den hiermit verbundenen Diskursen um zukünftige Bildungsstandards.



LAML-Profil: Offene Lern- und Erfahrungsschule (Konzept seit 2005/06)

Planen, entscheiden, erproben, evaluieren, entscheiden, ...

Die in einem knappen Jahr erarbeiteten Lösungsvorschläge der „Seeger-Gruppe“ wurden anlässlich einer Journée structures et décisions im Februar 2006 dem gesamten Kollegium vorgestellt und anschließend arbeitsteilig in parallelen Ateliers kritisch-konstruktiv bearbeitet. Die hier entwickelten Vorschläge wurden von der „Seeger-Gruppe“ eingearbeitet und dem Kollegium zur Zustimmung nochmals vorgelegt.

Auf dieser Basis erhielt die „Seeger-Gruppe“ das Mandat, innerhalb von zwei Schuljahren die gefundenen Lösungen im schulischen Alltag zu erproben, um sie dann im Rahmen einer Evaluation kritisch zu überprüfen.

Dieses Arbeitsprinzip ist sehr bedeutsam, weil oft erlebt oder geglaubt wird, dass eine aktuelle Entscheidung „in Stein gemeißelt“ für die pädagogische Ewigkeit gilt.

Schulentwicklung kann aber nur in kleinen Schritten erfolgen, die mit Mandat und Ressourcen schlüssige innovative Vorhaben erproben, aber auch evaluieren, um hierbei zu prüfen, was sich (unter welchen Bedingungen!) bewährt hat – um es bewusst weiter zu pflegen – und was sich nicht bewährt hat – um es zu verändern, zu verbessern oder fallen zu lassen.

Nur wenn dieser Grundrhythmus der Standortbestimmung, Planung, Durchführung bzw. Entwicklung und Erprobung und der anschließenden Reflexion/Evaluation mit einem folgenreichen (datengestützten!) Fazit von Schulen gefunden und gepflegt wird, nur dann kann Schulentwicklung partizipativ und mitverantwortlich gestaltet sein.

Die **Evaluation** der zweijährigen Erprobungszeit, unter Federführung von Iris Blanke/MEN, wurde Anfang 2008 durchgeführt und im Frühjahr desselben Jahres vorgelegt.[4] Da die Beteiligungsquote innerhalb der schulischen Arbeitsgremien sehr stark zwischen 35 Prozent (MISMA) und 100 Prozent (G1) variierte und der Durchschnitt (nur) bei knapp 42 Prozent aller Befragten lag (lt. Schulleitung vermutlich aufgrund eines ungünstigen Zeitpunktes der Befragung), können die Ergebnisse nur erste Trends liefern. Hierbei weisen die Trends jedoch eine eindeutige Richtung auf.

Ausgewählte Ergebnisse mit Blick auf die Profilschwerpunkte und die Steuerungsebenen des LAML:

- Die zeitliche Belastung (in der überwiegend freiwilligen und zusätzlichen Arbeit in den unterschiedlichen Steuerungsgremien des LAML) liegt durchschnittlich bei 2 bis 4 Stunden pro Monat pro Lehrperson.
- Das LAML-Profil wird mehrheitlich mitgetragen, insbesondere die Ausrichtung auf einen erweiterten Kompetenzbegriff (Entwicklung von Fach-, Selbst- und Sozialkompetenzen).
- Die Rollen- und Aufgabenbeschreibungen aller Steuerungsebenen der Schule sind mehrheitlich akzeptiert und haben sich im Alltag bewährt; insbesondere werden die Arbeitsergebnisse und Produkte einzelner Gruppen positiv hervorgehoben und wertgeschätzt: CELCO, MISMA, CoGi und G1 bis G4 (auch wenn in Einzelfällen der internen Arbeitsorganisation noch bessere Lösungen zu finden sind).
- Die pädagogische Koordination und Steuerung des LAML durch die GROUPI erfolgt im Kollegium mit spürbarer Akzeptanz, allerdings besteht noch eine gewisse Unsicherheit, wie verbindlich die hier gefällten Entscheidungen im gesamten Kollegium verstanden und umgesetzt werden.
- Die Schulleitung schätzt ein, dass mit der entwickelten Struktur eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung der schulischen Arbeit insgesamt eingeführt sei.
- Weiterhin sehr uneinheitlich wird hingegen die Transparenz und Verlässlichkeit einer umfassenden Kommunikation zwischen den verschiedenen Arbeitsebenen und mit Blick auf die Vielzahl der Initiativen, Projekte und Profilelemente eingeschätzt.

Nach meiner Einschätzung zeigen diese Ergebnisse,...

- dass sich das entwickelte Schulprofil (in den bisherigen schulpolitischen Rahmenbedingungen) zwar gut etabliert hat, dass es sich aber immer noch nicht im gesamten LAML durchgängig hat entfalten können (siehe unten),
- dass sich die entwickelten dezentralen Verantwortlichkeiten (mit definierten Rollen- und Aufgabenprofilen) in den unterschiedlichen Steuerungsebenen des LAML sehr bewähren und...
- dass die entwickelte Systematik für alle Initiativen, Projekte und Profilelemente theoretisch zwar als schlüssig wahrgenommen wird, dass die praktische Handhabung im Alltag jedoch an Grenzen (der Schulgröße?!) stößt.

Schulleitung als Innenarchitekt

Im Zentrum einer guten Schulleitung steht heute der integrative Anspruch, mit einem dezentralen und transparenten Co-Management das administrative Standbein und mit einem inspirierenden Leadership ein entwicklungsfreudiges Spielbein einer Lernenden Schule zu schaffen[5]. „Ein gut funktionierendes Co-Management aufzubauen, gehört zu den vornehmsten Aufgaben eines Schulleiters, welcher die Innenarchitektur seiner Schule zu optimieren versucht und Synergien erzeugen möchte. Integration wird im Übrigen nicht nur über eine passende Innenarchitektur erreicht, sondern auch über Inhalte wie Leitbilder, Schulprogramme und Schulcurricula.“[6]

Diesen Anspruch hat aus meiner Sicht das LAML-Schulleitungsteam mit immer wieder neuen Mitteln und Möglichkeiten eingelöst, auch wenn die Balance zwischen den unterschiedlichen Entwicklungstempi einzelner Lehrer/innen-Milieus nicht immer einfach zu finden war und ist. Aber das ist der Charakter eines jeden sogenannten „Changemanagements“. Nach Gaston Ternes, dem Schulleiter des LAML, liegt die Wahrheit „sicher auch in der möglichst großen Einbeziehung aller Akteure, ein wahrlich komplexes Unterfangen in unserer großen Schule.“

Aus Sicht eines Kritischen Freundes der Schule sehe ich vor allem eine wesentliche Problemzone, die zukünftig nur auf mehreren Ebenen zu lösen sein wird.

Anders Arbeiten: Störfall statt Programm

In immer wieder neuen Anläufen und mit neuen Steuerungsimpulsen wird im LAML der Versuch unternommen, dem anspruchsvollen Schulprofil im Schulalltag zum durchgängig spürbaren Leben zu verhelfen, sei es durch die oben genannten Entwicklungsschritte, durch die Arbeiten der „Neuen Motor-Gruppe“ (NEMO; 2006 – 2008) oder durch das aktuelle Projet d’établissement: Integriert-Konsequent-Nachhaltig (IKONA; 2008 – 2011).

Hierbei haben sich als Roter Faden die jährlichen pädagogischen Wochenenden als Reflexions- und Planungstreffen bewährt, die vor allem auch den immer wieder neuen Kolleginnen und Kollegen Orientierung und Perspektive zu geben.

Dabei zeigt sich jedoch, dass der Profilanspruch „Anders Arbeiten“ im schulischen Alltag des LAML – trotz aller Bemühungen – immer wieder als „Störfall“ des normalen Unterrichtsprogramms wahrge-

nommen wird, auch weil die Bereitschaft und Fähigkeit in Teilen der Lehrerschaft fehlt, die hier erbrachten Leistungen der Schüler/innen auch zeugnisrelevant zu bewerten. Richtig ist zwar, dass eine derartige Bewertung von außerunterrichtlichen Leistungen „offiziell“ nicht vorgesehen ist; richtig ist aber auch, dass ein pädagogisches Profil mit diesem Bildungsanspruch erst dann eine Schule durchdrungen hat, wenn es auch die Ebene der Leistungsbewertung erreicht hat. Alles andere birgt sonst die Gefahr, dass pädagogische Innovationen auf dem Niveau einer „Hobbythek der Engagiertesten“ stehen bleiben.

Vermutlich genügt es deshalb im LAML auch nicht, immer wieder neue Kolleginnen und Kollegen als Referendare auszubilden, wenn die Schule aufgrund der Versetzungspolitik des Ministeriums nur geringe Möglichkeiten hat, diese qualifizierten Lehrpersonen anschließend mehrheitlich auch im eigenen Kollegium zu halten.

Vermutlich genügt es im LAML auch nicht, immer wieder neue Nischen und Freiräume für die Umsetzung eines zeitgemäßen Schulprofils zu erkämpfen, wie z.B. durch AA-Tage, AA-Wochen usw., wenn die bisher einseitig an einer Wissensvermittlung orientierten Lehrpläne nur wenige Spielräume für ein erweitertes Bildungsverständnis zulassen.

Und vermutlich genügt es auch nicht, vereinzelten Reform-Vorzeigeschulen einen Freiheitsgrad für innovative Lernformen zuzusprechen, der dann – wie im Falle des nachhaltigen Solarprojekts am LAML– juristisch in letzter Minute unsanft ausgebremst wird.

Fazit und Ausblick

In den kommenden Jahren werden sich die bildungspolitischen Rahmenbedingungen jedoch ändern. Die inzwischen in den Luxemburger Grundschulen überfällig eingeleiteten Schulreformen werden auf die weiterführenden Sekundarschulen ausgeweitet werden. Schwerpunkte werden vor allem sein...

- die Einführung von Bildungsstandards und eines kompetenzorientierten Unterrichts, gegebenenfalls mit neuen Formen der Leistungsbeuteilung (z.B. Portfolios),
- die Etablierung hierfür notwendiger Steuerungsmittel, wie z.B. eines schulinternen Schulentwicklungsplanes (zurzeit als plan de réussite in den Grundschulen) und einer schulexternen Evaluation auf allen Wirkungs- und Steuerungsebenen einer Schule auf der Grundlage eines Qualitätsmodells.

Aus meiner Sicht ist das LAML konzeptionell auf diese Schulreformen in Luxemburg bestens vorbereitet. Dennoch wird sich die Schule an der wirkungsvollen Nutzung der kommenden Anforderungen und Freiheitsgrade für Luxemburger Schulen immer wieder neu bewähren und auch messen lassen müssen.

Und wenn das pädagogische Leitmotiv des LAML – „Den Jugendlichen, die uns anvertraut sind, gleichzeitig Wurzeln und Flügel geben“[7] – dazu führt, dass viele Schüler/innen nach einer erfolgreichen Schulzeit im LAML die „Vorfeldpiste“ als Startbahn nutzen, dann hätte auch diese ihren Zweck erfüllt.

[1] Eine fünftägige Fortbildung des SCRIPT.
[2] OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, 2005
[3] Schratz, Steiner-Löffler, 1998, S. 209
[4] MEN: Evaluation der Schulentwicklung am Lycée Aline Mayrisch. Ergebnisbericht der 1. Evaluation, 2008
[5] vgl. Dubs,1994
[6] Rolff, 2006
[7] Das Originalzitat, das Goethe zugesprochen wird, lautet: „Gebt kleinen Kindern Wurzeln und großen Kindern Flügel.“

+ Texte intégral sur www.laml.lu

Komplexe Entwicklung

Ideal und Praxis einer partizipativen Steuerung

■ **Jean-Luc Thill**

Die Anzeigen in den luxemburgischen Zeitungen im Sommer 2000 sorgten für Aufsehen. Die Direktion des Lycée Aline Mayrisch gab darin bekannt, jeder an Schulentwicklung Interessierte sei herzlich eingeladen, sich an der Ausarbeitung des neuen Schulprojektes zu beteiligen. Damit betrat die Schulleitung absolutes Neuland – sowohl pädagogisch als auch in Bezug auf den Umgang mit der Öffentlichkeit – und dies auf beiden Ebenen sehr erfolgreich. Weit über hundert Interessenten aus allen möglichen sozialen Schichten und Berufsgruppen beteiligten sich an den ersten Informationssitzungen. Aus diesen Sitzungen ging eine Arbeitsgruppe hervor, die zu einem großen Teil aus Referendaren bestand, die später auch am neuen Lycée Aline Mayrisch unterrichteten.

Es war und ist das Ziel der Schulleitung eine „lernende Schule zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern"[1] kann, auch wenn die Schulgesetze in Luxemburg diese Intentionen stark einschränken. In den ersten Jahren war diese neue Gestaltung der Schulorganisation denn auch der Schwerpunkt der Schulentwicklung am Lycée Aline Mayrisch.

Die Umsetzungsphase

In der Euphorie der ersten Stunde kannte die Umsetzung des Projektes kaum Schwierigkeiten, außer dem Umstand, dass viel mehr Schüler an der Schule unterrichtet werden wollten, als Platz war. Das LAML hatte von den luxemburgischen Medien viel Aufmerksamkeit bekommen.

Das anfängliche Pilotprojekt wurde vom Ministerium als Schulprojekt angenommen. Die Umsetzungsphase wurde durch die Personalpolitik entschieden mitgetragen. Das Unterrichtsministerium gewährte der Schulleitung des LAML eine Ausnahme: Sie konnte ihre erste Lehrergeneration frei auswählen. Die Schule war klein, überschaubar und hatte beinahe familiären Charakter: Etwa 80 Lehrkräfte betreuten etwa 500 Schüler.

Versteht man „die zielgeleitete Bildung von Teams" und „das Moderieren und Motivieren von Gruppen"[2] als Aufgabe der Schulleitung, so kann man feststellen, dass die Schulleiter des LAML diese Aufgabe Dank des Aufbaus einer partizipativen Organisationstruktur problemlos erfüllten. Auch eine Kommunikationsstruktur entwickelte sich: Die Fachgruppen (MISMA) delegierten fächerübergreifende Fragestellungen an die entsprechenden Schulentwicklungsgruppen (Gi), und diese setzten diskussionswürdige Punkte auf die Tagesordnung der Steuergruppe (Gropi), die letztlich zusammen mit der Schulleitung die Schule organisierte und steuerte. Insofern war die Kommunikationsstruktur gleichzeitig die Feedback-Kultur des LAML. Einziger Schwachpunkt war die mangelnde Vereinbarung und Überprüfung von Zielen. Zwar war allen Beteiligten die Bedeutung von Evaluation bekannt, sie wurde auch thematisiert, aber es fehlten konkrete Zielvereinbarungen sowohl seitens der Schulleitung als auch seitens der Lehrerschaft.

Georges Haupt

ci-contre
Sebastian Persuric

page gauche
Géraldine Bischof

Erste Hürden

Nach drei Jahren hatte sich das LAML entgegen der politischen Versprechen verdoppelt, sowohl hinsichtlich der Lehrer- wie auch der Schülerzahl.

Die Profilelemente Espaces Découvertes und Défi stießen auf strukturelle, personelle, inhaltliche und nicht zuletzt auch auf Motivationsprobleme. Abgesehen von der Lehrerschaft der ersten Stunde und der Schulleitung schienen nur wenige diese pädagogischen Aktivitäten als Profilelemente des LAML zu erkennen, bzw. zu verstehen oder zu akzeptieren.

Außerdem stieg die Missgunst gegenüber der Steuergruppe, da verschiedene Fachgruppen der Schulleitung vorwarfen, sie seien dort nicht vertreten, die Steuergruppe daher nicht repräsentativ. Außerdem sei die Steuergruppe nie demokratisch gewählt worden. Daraufhin beschloss die Schulleitung, alle am LAML pädagogisch aktiven Gruppen (MISMAs, Gi, DRP) sollten fortan einen Vertreter in die Steuergruppe delegieren. Die Gruppe wuchs damit schlagartig auf fast 30 Personen an, womit die arbeitsfähige Größe weit überschritten war.

Zusätzlich wurde die Steuergruppe durch ein neues Gesetz vom 25. Juni 2004 geschwächt. Darin hieß es, die rechtlich bindende Gruppe in Fragen der Schulentwicklung und Budgetpolitik bleibe der Conseil d'éducation, in dem Schulleitung, Lehrer, Schüler und Eltern vertreten sind. Zudem gab es eine neue legale Pflicht, eine Lehrervertretung, also ein Comité des professeurs zu gründen, aus dessen Reihen Delegierte in den Conseil d'éducation entsendet werden, um die Lehrerschaft zu vertreten.

Die Leitungsbefugnis der Steuergruppe war demzufolge zumindest dem neuen Gesetz nach rein fiktiv, die Ausrichtung des LAML als eine lernende Schule mit stellvertretender Führung schien obsolet. Aber die Gründungsväter und -mütter der Schule wollten so schnell nicht aufgeben. Zu viel hatten sie schon in dieses Projekt investiert.

In dieser Phase der Umsetzung des pädagogischen Projektes des LAML widerfuhr dem Team im Allgemeinen und der Steuergruppe im Speziellen das, was Klippert wiederholt an der Organisationsentwicklung kritisiert: „Da werden Befragungen durchgeführt und umfangreiche Daten gesammelt, Daten ausgewertet und Datenfeedbacks organisiert, Entscheidungen angebahnt und Prioritäten gesetzt, Kontroversen geführt und Konflikte ausgetragen, Ziele erklärt und Ziele vereinbart, Aktionen geplant und Arbeitsgruppen gebildet, Steuergruppen installiert und konkrete Vorhaben implementiert, Strukturen diskutiert und Projekte evaluiert etc. Kurzum, die Konferenz- und Arbeitsbelastung während der OE-Prozesse erreicht rasch ein Ausmaß, von dem viele gutwillige Lehrkräfte abgeschreckt werden, weil sie sich durch die vielschichtige Sisyphusarbeit überfordert fühlen"[3].

Kurz: Es wurden Fehler gemacht. Folgende Punkte aus Horsters „zwölf Fehler bei der Entwicklung von Schule und Unterricht"lassen sich dabei ausmachen[4]:

- „Veränderung als Intervention, nicht als Prozess". Die Zusammensetzung der Steuergruppe wurde auf Druck der Lehrer von der Schulleitung verändert. Sie war nicht das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses.
- „Zu frühe Beteiligung zu vieler Personen mit unterschiedlichen Interessen": Spätestens seit der Erweiterung der Steuergruppe war dies der Fall.
- „Einführung von Neuerungen ohne Information / Beteiligung des Kollegiums": Das Pilotprojekt PROCI des Ministerium wurde im LAML von der Schulleitung eingeführt, bis dato als einziges Projekt ohne einen definitiven Beschluss der Steuergruppe oder der Gesamtlehrerkonferenz.
- „keine Evaluation der tatsächlich erreichten Ergebnisse".

Neue Impulse

Im Sinne des pädagogischen Leaderships blieb sich die Schulleitung aber treu. Sie versuchte weiterhin, die Entscheidungen nicht selbst zu fällen, sondern für die Gremien der Schule eine Atmosphäre zu schaffen, in der eine demokratische Entscheidungsfindung im Dialog möglich war. Auch wenn diese Atmosphäre hin und wieder zu „kochen" schien, gelang es der Schulleitung im Sinne ihres Kerngeschäfts, dem Wunsch vieler Beteiligten nach Schulentwicklung nachzukommen. Ende 2004 beschloss eine Gesamtlehrerkonferenz einen externen Berater hinzuzuziehen.

Um die Person des Beraters Siegfried Seeger entstand eine Art Meta-Steuergruppe mit dem Ziel, das pädagogische Projekt innerhalb von zwei Jahren reflexiv zu überprüfen und neue Impulse für eine Schulentwicklung liefern. Auf Wunsch der Schulleitung sollte das pädagogische Schulentwicklungsprojekt des LAML außerdem ab Ende 2006 extern evaluiert werden, womit zwei wichtige Instrumente der Schulentwicklung – Evaluation wie auch Zielvereinbarungen – doch noch zum festen Bestandteil der Schulkultur im LAML werden sollten.

Ab 2005 erarbeitete die sogenannte Seeger-Gruppe ein Organigramm, das die Strukturen des LAML sowie die verschiedenen Handlungsebenen abbildete.

Während dieser zwei Jahre gab es einen regelmäßigen Austausch auf allen Handlungsebenen, um – ganz im Sinne der Feedback-Kultur einer lernenden Organisation mit subsidiärem Führungsstil – der Aufgabe möglichst professionell gerecht zu werden.

Diese Etappe der Schulentwicklung wurde fristgerecht erfüllt, die „Seeger-Gruppe" wurde aufgelöst, und die Schulleitung gab eine externe Evaluation in Auftrag, die allerdings im Allgemeinen wenig aussagekräftig war.

Sebastian Persuric

Fehler erkannt

Dennoch erkannte die lernende Schule LAML zumindest im Ansatz ihre Fehler, wie sie auch von Klippert in seiner Kritik an der Organisationsentwicklung dargestellt werden und beschloss, das Innovationsfeld auf einen überschaubaren Kernbereich der Lehrertätigkeit, also den Unterricht zu reduzieren, die langwierigen Such-, Reflexions- und Entscheidungsprozesse im Vorfeld der eigentliche Innovationsarbeit zu straffen und gezielte Qualifizierungsangebote für die betreffenden Lehrkräfte / Kollegien anzubieten, damit diese möglichst rasch das nötige Know-how erwerben konnten, um die intendierte Innovationsarbeit zügig und erfolgreich zu realisieren[5].

Im Sinne der Schulentwicklung wurde Ende 2006 ein neues Projet d'établissement beim Ministerium eingereicht, mit dem Schwerpunkt auf dem Kerngeschäft der Schule. Sein Ziel: Die Verbesserung der Unterrichtsqualität und konsequentes Methodentraining. Dazu wurde ein SchiLW[6]-Projekt initiiert, das sehr erfolgreich von zwei Kollegen betreut wird. 2007 erweiterte die Schulleitung ihre subsidiäre Führung, indem sie drei Lehrer mittels Unterrichtsfreistellung als zusätzliche Schulleiter-Stellvertreter einsetzte. In dem Sinne kann man das LAML zumindest als lernende Organisation betrachten.

Der Ablauf der Organisationsentwicklung am LAML zeigt, dass die Schulleitung sich ihrer Aufgaben hinsichtlich des pädagogischen Leaderships einer lernenden Schule mit stellvertretender Führung nicht nur bewusst war, sondern diese zumindest zum großen Teil auch wahrnehmen und umsetzen konnte. Dies ist im luxemburgischen Kontext nicht selbstverständlich, vor allem, wenn man die spezifische Rechtsgrundlage bedenkt, nach der die öffentlichen Schulen im Großherzogtum derzeit noch zu funktionieren haben.

[1] Rolff, 2002, S. 17
[2] Arnold, Faber 2005, S. 124
[3] Klippert, 1997, S. 13
[4] Horster, 2006, S. 99-105
[5] Klippert, 1997, S. 13
[6] SchiLW : schulinterne Lehrer-Weiterbildung

+ Exemples d'évaluation sur www.laml.lu

« L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit »

Monica Gather Thurler

Évaluer pour bien évoluer

De la qualité scolaire au Lycée Aline Mayrisch

■ **Jean-Pierre Majerus et Gaston Ternes**

Que ce soit dans le monde de l'économie ou de l'école, dans la vie professionnelle ou privée, sans cesse surgit ce petit mot magique : la qualité. Avec un grand Q s'il vous plaît : ainsi il existe des semaines de la Qualité, des prix de la Qualité, des guides de la Qualité…

Mais à y regarder de près : de quoi s'agit-il ? D'où vient ce concept ? Quelle est son évolution ?[1] Fondamentalement on pourrait considérer la *qualité* comme une démarche intuitive et instinctive : certains stimuli sont perçus comme désagréables, d'autres comme positifs. Les toutes premières approches de la qualité ont ainsi concerné les aliments, leur conservation et les fraudes y associées (p.ex. le mouillage du lait).

Historiquement, la notion de qualité remonte à l'Antiquité : les Égyptiens, les Grecs et les Romains se sont intéressés à la qualité de leurs découvertes, de leurs inventions et de leurs œuvres. Au Moyen Âge, les guildes établissent des standards de qualité du travail artisanal. Avec l'industrialisation et l'automatisation de la fabrication, le développement du concept de qualité devient plus scientifique. Aux Etats-Unis, dès les années 30 du XXe siècle, le *contrôle de la qualité* se fait sur le produit fini grâce à des méthodes statistiques : il s'agit à ce moment de vérifier l'absence de défauts de fabrication et la conformité par rapport à des spécifications retenues dans un cahier des charges. Dans les années 50, dans un contexte très concurrentiel, la démarche *d'assurance qualité* agit sur la conception et la création du produit par des procédures permettant de garantir la qualité du produit fini. Puis, dès les années 70, le concept du *management de la qualité* s'est développé, coordonnant les aspects de contrôle et d'assurance de la qualité, dans une optique d'amélioration continue. Le concept de *qualité totale* (« Total Quality Management », apparu dans les années 60 au Japon) est basé en plus sur la participation de tous ses membres. Il vise un succès à long terme par la satisfaction du client et a des avantages pour tous les membres de l'organisme et pour l'entreprise.

Actuellement, la qualité est synonyme de la satisfaction du client au sens large et la *démarche qualité* englobe tous ces aspects en s'intéressant non seulement aux produits ou services mais principalement aux processus. Un organisme peut adopter pour sa démarche qualité un *référentiel universel* de qualité. Parmi ces référentiels, figurent les normes ISO (International Standard Organisation) ; la norme ISO 9001.2008 concerne le management de la qualité et peut aussi être utilisée en éducation. Il convient également de mentionner la norme récente ISO 29990.2010 portant sur la qualité de l'enseignement non formel. Un autre référentiel important est le modèle d'excellence de l'EFQM (European Foundation for Quality Management) basé sur la recherche de la qualité totale. La *certification* de la qualité, étape ultime, est la reconnaissance, par un système tiers et indépendant, de la démarche qualité mise en place.

De la qualité dans l'enseignement

Force est de constater que la *qualité scolaire* est un concept polysémique : les uns y voient la recherche de l'excellence[2], les autres plutôt l'atteinte de standards, de repères et d'indicateurs[3] ou encore d'un « état idéal ».

ci-contre

■ **Sebastian Persuric**

Concrètement, deux pistes prioritaires se dessinent : d'un côté, la qualité scolaire est synonyme de performance cognitive, de meilleurs taux de réussite, de meilleurs résultats obtenus aux examens, alors que de l'autre, cette qualité se mesure à travers l'épanouissement des jeunes, la promotion de valeurs et d'attitudes liées à une bonne citoyenneté.

Plusieurs facteurs ont contribué à promouvoir la recherche sur le développement de la qualité dans l'école. La notion d'école efficace y tient un rôle de premier ordre[4]. Pour les considérations théoriques relatives aux modèles de la qualité scolaire, nous renvoyons le lecteur aux articles intitulés « Die Organisationsentwicklung im LAML » et « Auf dem Weg zu einer guten Schule ».

Les modèles présentent en général les trois composantes suivantes :

- des valeurs et une culture communes
- un système de coopération et de développement professionnel
- une organisation du travail qui offre plus d'intérêt et de sens à tous les partenaires, qu'ils soient élèves, professeurs ou parents.

L'école semi-autonome (Teilautonome Schule) devient aujourd'hui une réalité : les établissements accèdent à davantage d'autonomie dans l'organisation du travail et du temps scolaire, dans le choix des méthodes pédagogiques, dans la répartition des priorités budgétaires. Le contrôle global de l'action de l'établissement continue cependant à être assuré par les ministères de l'Education, respectivement des Finances.

Les systèmes scolaires sont en profonde transformation. On constate une nette orientation vers un contrôle de l'efficacité des pratiques et vers une remise en question du rôle et de la fonction des acteurs et des structures.

De la qualité scolaire au Lycée Aline Mayrisch

Bien que notre lycée n'ait actuellement pas encore de système de gestion de la qualité déterminé, des efforts sont faits à tous les niveaux pour offrir un service de qualité aux élèves qui nous sont confiés ainsi qu'aux autres acteurs impliqués, notamment le corps enseignant, les parents d'élèves et les différents partenaires externes.

Parler de la qualité scolaire nous amène aux différentes facettes relatives à l'évaluation. Des exemples concrets peuvent être consultés sur le DVD.

Les évaluations externes

Depuis 2000, l'évaluation, sous toutes ses formes, a pris une importance considérable dans le paysage scolaire luxembourgeois :

- Taux de réussite par an envoyé chaque année par le Ministère aux écoles
- Epreuves nationales standardisées en 5e/9e visant à contrôler les connaissances acquises en français, en allemand et en mathématiques et prévues par l'Agence pour le Développement de la Qualité Scolaire
- Enquête de l'Université du Luxembourg portant sur les attitudes, la motivation et le bien-être à l'école des élèves de 7e et de 5e/9e
- Epreuves communes portant sur l'acquisition de compétences en français et en allemand (5e/9e) Elles portent exclusivement sur la matière figurant aux programmes des branches concernées et traitées en classe et n'exigent aucune préparation.
- Tests de langues en classes de 1ère reliés aux niveaux du Cadre Européen Commun de Référence
- Tests PISA, qui ont lieu tous les trois ans depuis 2000 sous la conduite de l'OCDE et étude ICCS qui analyse de quelle manière les jeunes sont préparés au rôle de citoyen[4].

Les évaluations internes au Lycée Aline Mayrisch

Actuellement, nous distinguons dans notre lycée six domaines prioritaires:

1. Le profil visé (« Leitbild »)

Il est essentiel que le lycée continue son investissement dans ses éléments de profil, tels que le Projet préférentiel de solidarité, le cartable électronique, la semaine à projet… dans sa conception spécifique des rôles d'enseignant et d'élève, ainsi que dans les priorités méthodologiques et informatiques retenues pour les différentes années d'études. Viser *l'élève autonome et responsable* est à ce prix.

2. L'évaluation des initiatives et projets

Chaque initiative et plus encore chaque projet et élément de profil mérite une *évaluation*. En guise d'exemple, des questionnaires permettent d'évaluer le degré de satisfaction des élèves et des professeurs après une semaine à projet. Ces projets sont différenciés selon les années d'études. La coordination globale de cette semaine se fait par le groupe du projet d'établissement en cours, en coopération avec le groupe de pilotage du Lycée.

3. Le retour d'information individualisée à l'élève

Des *bulletins commentés* sont rédigés à l'intention des élèves à la fin du trimestre: ils ont pour objectif de dresser un court bilan du comportement social ainsi que de l'attitude au travail de l'élève et de formuler des félicitations et des recommandations. Il est souhaitable que le contenu de ce bulletin soit discuté à la maison, comme à l'école.

4. Les certificats externes pour élèves

Le Lycée doit de plus en plus rechercher des opportunités d'évaluation externe des compétences des élèves. A l'heure actuelle, le LAML offre à ses élèves la possibilité de faire les tests de langue anglaise (Cambridge Certificate), ou encore de passer la licence informatique européenne (European Computer Driving Licence). Par ailleurs, chaque année, un nombre croissant de lycéens participent à des universités d'été (p.ex. Miami, Junior Scholars Program) ou à des séjours d'études de quelques mois au Canada, en Australie ou aux Etats-Unis pour y apprendre la langue et la culture. Ils reçoivent des évaluations de leurs instituts d'accueil. Il faudra absolument étendre ces dispositifs à l'avenir.

5. Les certificats de qualité du Lycée

Le Lycée Aline Mayrisch a reçu à cette date quatre labels de qualité :

- Le Label « Ecole Comenius » pour l'accueil d'assistants linguistiques au lycée
- Le Label Ecole du réseau « Model European Parliament »
- Le Label européen des langues, pour l'approche innovatrice et centrée sur l'apprentissage de compétences en langues française et latine
- Le Label « Pathfinderschool » décerné pour l'éducation aux outils de l'information et de la communication.

6. Les évaluations internes spécifiques à notre lycée

Quelques dispositifs spécifiques ont été mis en place :

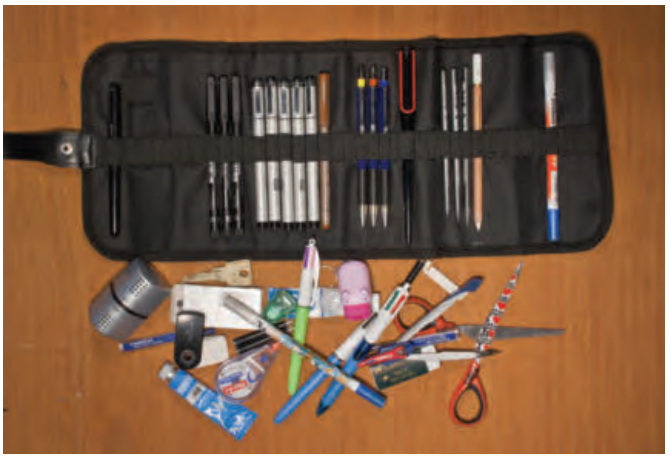
- Le « baromètre des parents», enquête auprès des élèves de 1ère et de leurs parents, réalisée par le Comité des Parents depuis 2008 et évaluée par ILRES. Cette enquête mesure le degré de satisfaction au niveau des cours, de l'environnement scolaire, de la sécurité et des activités et projets de l'école.

- Les taux de réussite en classe de dixième des élèves ayant fait leur 9e au Lycée Aline Mayrisch
- Les questionnaires du choix des sections après un trimestre en classes de 3e, questionnaires diffusés par le SPOS sur directive du Conseil d'Education
- L'évaluation, grâce à l'outil informatique, mise à disposition des enseignants pour les différents domaines de compétences en français et en allemand. Retour d'information personnalisée à l'attention des élèves de classes de 7e à 5e / 9e.

Des indications précises figurent sur le DVD.

En guise de conclusion, notons que la qualité scolaire comprend toujours quatre phases : l'introspection, l'analyse des pratiques, le perfectionnement et l'opérationnalisation. Cette dernière doit être fixée à moyen terme, par exemple deux à trois ans, pour procéder à la fin de l'échéance à une nouvelle évaluation, puis à d'éventuels aménagements.

Se soucier de la qualité scolaire, c'est se donner les moyens d'un aperçu global afin de développer ensemble une stratégie qui permet d'avancer dans la bonne direction. L'objectif en sera toujours l'apprentissage optimal de l'élève, son bien-être et son épanouissement en tant que personne, d'un point de vue cognitif, émotionnel et social.



ci-dessus

Sebastian Persuric et Sophie Pittico

[1] Jaccard, M. , (2010). Objectif Qualité. Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne
Fanchon, J-L., (2001). Guide des sciences et technologies industrielles. Nathan/AFNOR, 2001
[2] Arcaro, J., (1995). Creating Quality in the Classroom. St. Lucie Press. Florida , USA
Peters, Th. J., Waterman, R. H., (1984). In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies. New York
[3] Crosby, Ph., (1979). Quality is Free. McGraw-Hill ,New York
Beamish, Otis-Wilborn, A.K., Winn, J.A., Ford, A., (2004). Standards, benchmarks, and indicators. In: Teaching Exceptional Children, 32(5), 20-28
[4] Dubs, R.D., (1996). Schule, Schulentwicklung und New Public Management. Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St-Gallen
Kempfert, G., Rolff, H.-G., (2005). Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Beltz, Weinheim u. Basel
Reese M., (2007). Wie macht man gute Schule? Wolters Kluwer Deutschland, München
Rolff, H.-G., (1996). Evaluation-ein Ansatz zur Qualitätsentwicklung von Schulen? Verlag für Schule und Weiterbildung, Druck Verlag Kettler, Bönen
Stoll,L., Myers, K., (1996) Changing our schools :linking school effectiveness and school improvement. Buckingham, Open University Press
Tillmann, K.J., (1994). Was ist eine gute Schule? Hamburg, Bergmann-Herbig
PISA, Program for International Student Assessment; OCDE, Organisation pour la coopération et le développement économiques ;ICCS, International Civic and Citizenship Education Study

Du projet cycle inférieur à l'approche PROCI

Les classes de l'enseignement technique au LAML

■ **Chantal Serres**

Le PROCI au quotidien : les élèves de la 7e A7 sont assis en cercle et parlent du climat au sein de la classe. Il y a des tensions entre plusieurs élèves. Les jeunes cherchent une solution et discutent de façon animée. Jenny inscrit sur une liste les noms de ceux et celles qui veulent parler et donne la parole, Elena anime le débat. Paul fait attention que les règles accrochées au fond de la salle soient observées. Kevin s'est porté volontaire pour faire un rapport en mots-clés. La régente est présente, mais comme les élèves, elle doit demander la parole et, en principe, elle se retient.

Voilà le déroulement idéal d'une *leçon KOKOKO* (Kommunikation, Kooperation, Konfliktbewältigung). C'est la leçon du *tutorat* qui rend possible la pratique régulière de cet excellent outil de régulation et de participation ; c'est le seul moment où le groupe classe peut s'échanger en toute liberté sur toutes sortes de questions.

Autre exemple: Lundi matin, 9.00 heures. Le professeur de mathématiques entre dans la salle de la B11 avec un paquet de copies: « Voici les *plans de travail AP* pour cette semaine ! » Il les distribue et met à la disposition des élèves des documents avec des exercices en les déposant dans des fichiers en couleur disposés sur le rebord de la fenêtre : il les range dans les fichiers mauves, la couleur des maths. Pendant toutes les leçons de mathématiques de cette semaine-là, les élèves peuvent travailler en autonomie suivant ce plan AP (Arbeitsplan). Il y figure des tâches obligatoires, que les jeunes doivent faire toutes - mais parfois dans l'ordre qu'ils veulent - et les tâches facultatives, où ils peuvent opérer un choix selon leurs besoins ou intérêts. Le plan peut aussi prévoir du travail à deux ou en équipe. Pour que les élèves puissent corriger leur travail au fur et à mesure, l'enseignant leur fournit des corrigés.

Tout va-t-il donc pour le mieux dans le meilleur des mondes ?

Bien sûr tout n'est pas rose et dans la réalité, les idées innovatrices et les bonnes résolutions ne parviennent pas toujours de manière systématique dans toutes les salles de classe. Les raisons en sont multiples : la tradition scolaire qui pèse son poids et freine, la formation initiale des enseignant/es qui a ignoré longtemps les méthodes de travail plus coopératives, le manque de temps parce que les enseignant/es ont beaucoup de classes différentes, le matériel didactique qui n'est pas toujours adapté aux besoins du Luxembourg, surtout au niveau des langues, la nouvelle approche par compétences qui exige une autre pratique, l'horaire morcelé en unités de 50 minutes, etc.

Mais il y a sans aucun doute un *esprit PROCI* dans nos classes de l'enseignement technique : les enseignant/es sont conscient/es de l'hétérogénéité du groupe et se donnent la peine d'innover au niveau des méthodes de travail. Ils coopèrent également plus étroitement au sein des « cellules élargies » pour encadrer au mieux les élèves qu'ils accompagnent en principe pour trois ans. En plus, des formations continues ont été offertes, surtout au début, pour aider les professeurs à adapter leur enseignement.

ci-contre
- **Georges Haupt**

page gauche
- **Géraldine Bischof**

Un peu d'histoire

Je me rappelle bien la réunion interne au LAML, au cours de laquelle un groupe d'une bonne vingtaine d'enseignant/es a vivement discuté l'offre du Ministère de l'Education Nationale de participer au *Projet cycle inférieur* et concernant les classes de 7e à 9e de l'enseignement technique. C'était en l'an II de notre lycée, au printemps 2003, dans la salle 001, tout au fond du bâtiment, là où se situait au début le Département Recherche et Projets (DRP). Comme toujours, la salle était un peu étroite pour accueillir autour d'une longue table ceux et celles venu/es délibérer de la question épineuse : *PROCI or not PROCI* ?

La discussion était animée. Il y avait de quoi. Comme souvent dans le monde scolaire, la question qui se posait n'était pas uniquement d'ordre pédagogique, mais avant tout politique : en juin 2004, il allait y avoir des élections. Et si jamais le ou la futur/e ministre n'adhérait pas au projet conçu sous Anne Brasseur, celui-ci risquerait de disparaître au fin fond d'un tiroir ministériel. Or nous étions nombreux et nombreuses à penser qu'il fallait d'urgence une réforme dans le cycle inférieur de l'enseignement technique. Mais le projet n'était pas encore prêt : suite aux résultats désastreux de PISA 2000, une petite équipe de conseillers ministériels et d'enseignant/es avait certes concocté le cadre de ce projet, sans avoir cependant eu le temps de suffisamment en développer les détails. Il était clair que les lycées et les enseignant/es qui allaient s'engager seraient confrontés à un nombre non négligeable de difficultés. Même si nous en étions pleinement conscient/es, nous avons décidé de nous lancer. L'idée que rien n'évoluerait dans les années à venir nous semblait bien plus terrible que celle de participer à un projet pas au point.

Un projet au nom prometteur : Objectif réussite

En moyenne au moins 30% d'échecs en 10e, toutes sections confondues, pour certaines, comme le régime du technicien en informatique, ce taux s'élevant même à 50% ! Pour le Ministère,

cette situation ne pouvait pas durer. Le but du projet était surtout *une meilleure orientation après la 9e*. Pour nous, l'objectif était un peu différent. Evidemment, nous trouvions essentiel que les élèves soient orienté/es le mieux possible après la 9e, mais notre motivation première pour participer au projet était de permettre aux jeunes de passer au lycée trois années pendant lesquelles ils apprendraient un maximum tout en étant valorisés le plus possible. Cela nous semble primordial dans cette phase sensible de leur développement.

Le projet prévoyait d'abolir les différentes voies de formation : au lieu d'orienter les élèves en 8e théorique et en 8e polyvalente, les jeunes allaient rester *de 7e en 9e dans la même classe*. Plus de sélection dévalorisante et démotivante après la première année passée au lycée. En plus *les élèves passent automatiquement de 7e en 8e* et il n'y a plus de redoublement. Au début, les enseignant/es étaient sceptiques : est-ce que les élèves allaient encore travailler sérieusement ? L'expérience nous montre que oui et que, malgré l'abolition du redoublement en 7e et 8e, les jeunes avancent aussi bien que dans l'ancien système.

De plus, les jeunes seraient encadré/es par une *équipe restreinte d'enseignant/es*. Différentes branches ont été combinées, notamment la géographie et l'histoire, qui forment les sciences sociales et la biologie, la chimie et la physique, qui sont devenues les sciences naturelles. Depuis le début, ces branches combinées sont enseignées au LAML par un/e seul/e titulaire. Dans la mesure du possible, l'équipe des professeurs ne change pas de 7e en 9e ce qui garantit un meilleur suivi des élèves et un meilleur contact avec leurs parents.

Les langues et les mathématiques seraient enseignées selon *l'approche par compétences*. En français par exemple, ce ne seraient plus simplement lecture et grammaire, mais nous ferions la différence entre expression écrite, expression orale et compréhension (de l'écrit et de l'oral). Et le plus révolutionnaire : au lieu d'une note unique, il y aurait une note à part par domaine, ce qui permet une vue beaucoup plus nuancée et valorisante des capacités des élèves.

Dans l'horaire de la classe était prévue *une leçon de tutorat*, pendant laquelle le ou la régent/e pourrait se consacrer à la gestion de la classe, à l'orientation, à la participation de ses élèves à la vie en classe, etc. En plus, les lycées qui allaient participer au projet disposaient de 2 *leçons d'autonomie*. Pour nous - slogan du LAML oblige -, il était clair que ces leçons seraient véritablement consacrées à l'apprentissage de l'autonomie : pendant ces leçons, les élèves apprendraient donc des méthodes de travail, prépareraient des projets interdisciplinaires, travailleraient en autonomie.

Pour pouvoir libérer des leçons, un *horaire remodelé* a été mis en place où toutes les branches, y compris les ateliers de fabrication (métal, bois, électro) ont perdu des leçons. La situation était dramatique pour l'éducation artistique qui n'apparaissait plus que sous forme d'atelier, tout comme pour l'histoire qui perdait la moitié de ses leçons. Très vite, nous avons « rendu » à l'éducation artistique une des leçons d'autonomie et nous avons décidé de faire au moins une fois par an un projet interdisciplinaire à sujet historique pour compenser la perte de leçons. L'expérience montre qu'avec moins de leçons, nous arrivons quand même à amener nos élèves aussi (voire plus) loin que ceux des classes techniques traditionnelles. La leçon d'autonomie qui reste s'appelle entre-temps ANDAR (*anders arbeiten*).

Premiers pas

A la rentrée 2003-2004, quatre classes de 7e PROCI ont ouvert leurs portes au LAML, dont une classe sportive. Afin d'encadrer le projet au mieux, le Ministère avait prévu une *coordination du projet* au sein de chacun des quatre lycées qui s'étaient portés volontaires. Ma collègue Patricia Schons est venue me trouver : Liz Kremer, depuis peu coordinatrice du DRP après le départ de Jacky Antoine, lui avait demandé si elle ne voulait pas coordonner le projet au sein du LAML. Très esprit d'équipe, Patricia voyait cette charge plutôt répartie sur deux têtes et quatre épaules et m'a donc fait la proposition de la rejoindre. J'ai accepté. C'est ainsi que nous sommes devenues coordinatrices du PROCI au LAML. Nous ne nous doutions pas, à ce moment, de la complexité de la tâche, mais notre pilotage à deux - et par moments même à trois, puisque Sylvie Zuccoli m'a temporairement remplacée -, la coopération avec les collègues et notre engagement commun pour une école plus humaine et plus juste nous permettent d'évoluer humainement et professionnellement.

Un défi constant : différencier et innover

La première année, le Ministère a réalisé une évaluation du projet auprès des parents et des enseignant/es et il est vite apparu que le défi numéro un était la gestion de l'hétérogénéité : *Comment faire pour enseigner de manière à ce que tou/tes les élèves puissent apprendre, les plus faibles comme les plus fort/es ?* Il était clair que nous devions changer notre pratique du cours magistral. Le mot d'ordre était : faire travailler les élèves, miser encore davantage sur la coopération, concevoir que les jeunes puissent vraiment apprendre les uns des autres - la Finlande et les pays nordiques en général en

de gauche à droite

- **Sebastian Persuric et Sophie Pittico**
- **Géraldine Bischof**
- **Sebastian Persuric et Sophie Pittico**

donnent d'ailleurs un exemple éclatant. Nous avons réalisé à quel point ce changement était radical et difficile. Il met en jeu l'identité même du métier d'enseignant/e et nécessite une véritable gestion du changement avec, entre autres, des deuils à faire. En même temps c'est un défi immense, car il faut s'ouvrir à de nouvelles pratiques qu'on ne maîtrise pas encore, céder un peu le contrôle et accepter de ne pas toujours savoir comment procéder, ni où aller. Cette part d'incertitude n'est pas facile à vivre, d'autant plus qu'il faut en plus rassurer les parents, préoccupés de l'avenir de leurs enfants.

Pour arriver à mieux gérer nos classes hétérogènes et pratiquer la différenciation interne, nous avons suivi *des formations* avec divers/es spécialistes. Le SCRIPT, qui organise, entre autres, la formation continue pour les enseignant/es, nous soutenait heureusement sans réserve. Ces formations se faisaient en équipe, au sein du lycée, ce qui favorisait la coopération sur place. Nous avons également développé des *outils de différenciation* avec la spécialiste allemande Liane Paradies, notamment le travail par plan AP et les projets interdisciplinaires. Cela nous a peu à peu aidés à faire face et à nous retrouver dans cette nouvelle approche.

2007 : 2 pas en arrière - où reste l'esprit PROCI ?

2007 était une année noire pour le PROCI. D'abord il était question de purement et simplement *arrêter le projet*. De nouveau il y a eu une discussion animée et controversée, cette fois avec Mady Delvaux. La Ministre doutait des bienfaits et de l'utilité de ce projet hérité de sa prédécesseure Anne Brasseur, alors que les coordinateurs et coordinatrices des lycées PROCI, entre-temps au nombre de six, le défendaient toutes griffes dehors : personne ne voulait de retour en arrière ! La ministre s'est laissé convaincre, mais pas sans nous obliger à *appliquer de nouveau les critères de promotion en vigueur*, ce qui a complètement chamboulé notre approche.

En 9e, il fallait de nouveau distinguer entre niveau avancé (théorique) et niveau de base (polyvalent). Sans vouloir aller dans les détails, cette obligation nous a fait faire deux pas en arrière : 30 était de nouveau une note satisfaisante, 38 une bonne note et la promotion affaire de moyennes et de calculs d'épiciers, alors que, de 2003 à 2006, c'était le conseil de classe qui avait orienté l'élève en fonction de son parcours sur 3 ans (7e - 9e) et en fonction de ses capacités.

Quant aux 7e et 8e, le niveau de référence redevenant le niveau avancé, le système nous obligeait à *revoir nos notes à la baisse*. Du coup, les élèves plus faibles étaient de nouveau en échec avec beaucoup de notes insuffisantes. Drôlement motivante, cette approche ! Avant, notre niveau de référence était le niveau de base et pour pouvoir accéder aux formations plus théoriques, il fallait vraiment avoir de bonnes notes (largement dans les 40), ce qui permettait aux élèves faibles d'avoir encore des notes suffisantes, voire même satisfaisantes.

C'est un peu plus tard que le *PROCI a été officiellement couronné de succès*, avec les résultats de l'étude PISA de 2006 – résultats qui viennent d'ailleurs d'être confirmés par PISA 2009 : sur les trois ans du cycle inférieur, les élèves PROCI ont à peu près *une demi-année d'avance* par rapport aux élèves des classes traditionnelles de l'enseignement technique. Malgré le passage automatique de 7e en 8e, bien qu'il n'y ait pas de redoublement. Et toc !

« Avoir le courage des commencements et des recommencements »

C'est une citation de Jacqueline Caron, grande dame de la différenciation interne au Québec. Avoir le courage des commencements, ce n'est pas bien difficile. Il faut une idée enthousiasmante, quelques personnes prêtes à s'engager la tête la première - facile au LAML ! -, beaucoup de bonne volonté et on fonce. C'est après que cela se complique : quand apparaissent les premiers obstacles, la fatigue, les doutes. Selon les spécialistes, il faut compter de cinq à sept ans avant que de nouvelles pratiques s'établissent véritablement sur le terrain et passent dans la routine. La devise de Jacqueline Caron prend là tout son sens : il y a des moments et périodes où on a l'impression de mal faire, de ne pas avancer, d'être dépassé ; il faut alors prendre un nouvel élan. C'est tout aussi vrai pour la coordination : le véritable défi n'est pas tellement la *gestion du quotidien mais le suivi de l'innovation et la gestion du changement dans la durée*.

L'approche PROCI généralisée ?

Huit ans après, elle s'annonce enfin, cette *réforme générale du cycle inférieur de l'enseignement secondaire et secondaire technique* ; elle doit entrer en vigueur en 2013, quand arriveront les premiers élèves issus de la nouvelle école fondamentale. En ce qui concerne l'enseignement technique, ce qui est prévu ressemble énormément à ce que nous faisons actuellement dans nos classes PROCI.

Existe-t-il donc *une plus-value PROCI* ? La réponse est sans ambages : OUI ! Non seulement au niveau national, où l'approche par compétences généralisée il y a 3 ans, en fournit la preuve, mais aussi à l'intérieur de notre lycée. Ce projet nous a fourni le cadre et l'ouverture pour réaliser certaines innovations dans les classes de l'enseignement technique. Cela donne parfois envie de faire pareil dans nos autres classes. Ainsi l'approche par compétences a été introduite en français dans les classes du classique bien avant que le ministère la généralise, parce que les collègues étaient convaincus par la démarche adoptée dans nos classes de l'enseignement technique. Ces derniers temps, il y a par moments comme un petit reproche : pourquoi les classes PROCI sont-elles un peu comme une école au sein de l'école ? Pourquoi ne ferions-nous pas ceci ou cela dans les classes de l'enseignement secondaire aussi? Oui, pourquoi ?

Cela laisse rêveur…

Je m'appelle Monica et j'ai 18 ans.
De 2006 à 2009 j'ai fréquenté
le Lycée Aline Mayrisch.
Quand je suis arrivée au Lycée,
je n'avais aucune confiance en moi,
mais au fil des années on m'a
aidée à gagner en assurance.

Après avoir fait des erreurs,
j'ai appris beaucoup de choses
et j'avance maintenant
sûre de moi.
Je fais un apprentissage
de coiffeuse et je suis
très heureuse.

Ce que j'ai aimé durant mes quatre années
de lycée au LAML, c'est que qui qu'on soit
et d'où qu'on vienne, on est tous pareils !
J'ai également apprécié mes profs
du Préparatoire bien sûr,
la confiance qu'ils ont eue en moi
et surtout tout ce qu'ils m'ont appris
pour plus tard.

Merci.

Monica Dos Santos

Le Préparatoire : mode d'emploi

Encadrer et valoriser les élèves des classes modulaires

■ Robert Trausch

Voilà dix ans que le Lycée Aline Mayrisch se trouve à la pointe d'une nouvelle génération de lycées offrant tous les régimes de l'enseignement secondaire au cycle inférieur.

C'est aussi le premier lycée au Luxembourg à avoir rendu hommage à une femme ! Et quelle femme ! Profondément humaniste et philanthrope, Aline Mayrisch de St. Hubert ou Lou(p) Mayrisch, comme elle se faisait appeler, était d'une bonté de cœur innée et spontanée. Toute une vie engagée aux côtés des plus faibles, elle « semblait ne posséder tout son savoir que pour aider. »[1]

Le nom de Mayrisch vient du « Grand Patron » de la sidérurgie luxembourgeoise, Emile Mayrisch qui, lui aussi, disait avec la fermeté du roc : « Il me déplaît de ne favoriser que quelques-uns ; j'entends donner à chacun sa chance. »[2]

C'est justement dans cet état d'esprit que s'est formée l'équipe du Préparatoire avec, à sa tête, comme il se devait pour une école nommée après une grande dame, une femme, Dani Schaack, qui, deux ans plus tard, allait céder sa place à Sylvie Zuccoli, notre actuelle Chargée de Direction du Régime Préparatoire.

Selon un adage, « on reconnaît la valeur morale d'une société par le traitement des plus faibles ». Il en va de même pour une école qui accueille des élèves orientés vers le Préparatoire ! En effet il s'agit d'élèves en difficulté scolaire ayant un véritable besoin d'attention et d'explications, souvent ils présentent des lacunes considérables dans au moins une branche fondamentale. A ceci s'ajoute souvent - et cela ne rend pas les choses plus faciles - une personnalité ultrasensible ou des troubles du comportement de toute sorte, comme par exemple le trouble du déficit d'attention, une susceptibilité pathologique ou l'hyperactivité. Notons qu'il y a une nette majorité de garçons à être orientés vers le Préparatoire, mais aussi à montrer ce genre de symptômes.

Contrairement à la pratique courante dans les grands établissements techniques, on prévoyait dans le Lycée Aline Mayrisch de n'ouvrir qu'une seule classe préparatoire par année scolaire. L'effectif limité était un atout considérable aussi bien pour créer une ambiance de travail plus décontractée que pour faciliter la solidarité entre les jeunes et leur responsabilisation. Par contre l'expérience n'a pas tardé à nous apprendre que le fait de n'avoir qu'une seule classe par année d'études présentait des inconvénients pédagogiques notables, notamment quand il s'agissait de donner cours dans une branche fondamentale tout en respectant le principe que chaque élève a le droit d'évoluer selon son propre rythme et selon ses capacités. A l'intérieur de ces classes et pour ces branches, les élèves avaient en effet des niveaux très différents. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on départage normalement les classes du Préparatoire en modules homogènes pour les branches fondamentales. Dans ces modules se retrouvent alors des élèves de classes et d'âge différents. Si cela facilite l'enseignement de la branche en question, cela entraîne cependant d'autres problèmes, de discipline notamment, étant donné que l'enseignement par modules implique un changement fréquent d'enseignant, de camarades de classe et de lieu de travail.

Un « Anders Arbeiten » et une approche différenciée s'imposaient donc dès le début au LAML pour les classes du Préparatoire. Pas question de cours magistraux où l'enseignant répondrait à des questions que les élèves ne se poseraient ou ne pourraient même pas se poser ; mais en avant vers une philosophie participative dans le respect mutuel ! Oui, une bienveillance mutuelle comme condition sine qua non du succès à l'école. Une école sans circonspection ni appréhensions. Voilà les idéaux sur lesquels s'appuyait notre groupe quand il se réunissait au sein de ses MISMA hebdomadaires. Les débats étaient parfois rudes et controversés, mais toujours cordiaux et foisonnant d'idées ; comme le chante Jean-Jacques Goldman « loin des beaux discours et des grandes théories », nous nous apprêtions à « chang[er] la vie » de ces enfants en croyant viscéralement au progrès possible de chacun d'entre eux. C'est ainsi qu'au fil des années et selon le principe du « trial and error » ou du « lehrend Lernen », nous avons su rapprocher nos idées et personnalités vers un objectif commun, une sorte de programme portant ses fruits et issu de cette évolution :

■ **Constant Raths**

- Accueillir avec bienveillance et respect les nouveaux élèves. Leur faire sentir qu'ils sont réellement les bienvenus ! Dans une évaluation de l'accueil, un élève de 7e a décrit son angoisse de se couvrir de honte le premier jour, lors de l'appel des classes au Forum : il craignait que son orientation scolaire ne soit révélée au grand jour à tous. Cet exemple montre l'importance d'une mesure pourtant si simple concernant le nom des classes : les dénominations neutres de A1, A2, A3 … renseignent qu'il s'agit là de classes de 7e, sans pour autant révéler le régime pédagogique (classique, PROCI ou préparatoire). Renoncer à la hiérarchie scolaire dans la répartition des classes évite donc ce genre de discriminations.
- Développer peu à peu une relation affective basée sur la confiance pour que personne n'ait besoin de se démarquer et que chacun se sente accepté tel qu'il est, avec ses qualités, mais aussi ses défauts.
- Enseigner au Préparatoire n'étant pas une sinécure, faire preuve de patience, vertu fondamentale dans l'enseignement !
- Évaluer positivement : donner des points au lieu d'en retrancher, essayer avant tout de valoriser une copie même insuffisante.
- Encourager les jeunes à poser des questions et à se manifester. Leur faire prendre conscience de leurs capacités créatrices à travers les arts et les ateliers.
- Contrairement à une majorité d'élèves dans le secondaire classique, les jeunes qui nous sont confiés au Préparatoire ont du mal à apprendre principalement par l'écoute et il n'y a pour eux, le plus souvent, qu'une seule façon d'apprendre une chose, c'est de la faire. Prévoir donc du temps pour *apprendre à faire* !
- Présenter, selon les paroles de la chanson de Goldman « l'école et le droit qu'a chacun de s'instruire » comme un trésor inépuisable ; toujours raviver l'enthousiasme, faire gagner en assurance, redonner l'envie d'apprendre, de mieux comprendre et inciter à travailler convenablement.
- Rire ! Une leçon où on n'a pas su rire est une leçon perdue... Le rapport entre apprentissage à long terme et émotions n'est plus à démontrer. Et les neurosciences nous apprennent également que jusqu'à l'âge de 17 ans, la partie du cerveau responsable pour les conséquences de nos actes n'est pas encore complètement développée...
- Accepter qu'il y en ait qui ne soient pas prêts ou motivés à apprendre ; savoir alors puiser dans la magie du moment, l'humour ou l'improvisation.
- Profiter des outils informatiques, d'un « spell-checker » en langues ou d'un logiciel dynamique en maths pour visualiser par exemple qu'un triangle se laisse toujours encercler.
- Accepter la confrontation en cas de problèmes. Être conséquent et toujours expliquer le bien-fondé d'une décision ou d'une sanction.
- Insister que tout règlement à l'image des feux de signalisation représente un gain de liberté et que l'infrastructure de notre lycée dont il faut prendre garde est un vrai privilège à défendre.
- Sensibiliser et éduquer par des projets de toute sorte : sorties au musée, Science Festival, les risques d'Internet, Antigewalt- et Coolnesstraining, jardinage ensemble avec une classe d'adolescents autistes, cours d'auto-défense de la Police, séances d'expression corporelle avec une chorégraphe… Dans ce sens, les Espaces Découvertes offraient une chance unique : c'étaient des activités et des projets multi-âges : imaginez un groupe d'élèves du Préparatoire avec des grands de 2e classique ensemble en pleine activité de découverte. Quelle innovation pédagogique !
- Communiquer entre collègues et le faire savoir aux élèves en montrant ainsi la détermination et la solidarité de l'équipe pédagogique.
- Se concerter régulièrement avec les membres du SPOS et les parents d'élèves.
- Permettre aux plus avancés d'intégrer une classe technique du PROCI.
- Favoriser des moments privilégiés de coopération par des activités de classe se faisant à 2 sous l'égide d'un enseignant dont la mission n'est plus de dire, mais d'aider à dire.
- Prévoir par moments plusieurs enseignants pour une classe afin de mieux pouvoir différencier en travaillant aussi au niveau de l'attention et de la capacité de concentration de chacun.
- Faciliter l'accès à la vie active en accordant une grande importance à la préparation et à la réalisation des stages en entreprise : lettre de motivation, présentation positive de soi, visite d'un enseignant sur place, évaluation, bilan et perspectives d'orientation.
- Enseigner les bases par analogie ou, pour le dire avec Ernst von Feuchtersleben : « Es kommt weniger darauf an, was, als wie man weiß ».
- Valoriser l'engagement des élèves par une remise solennelle des diplômes ensemble avec les élèves du Proci.
- Organiser des Conveniats avec, à la suite, qui sait, la création d'une Association des Anciens du Préparatoire Aline Mayrisch ?

Ech sinn elo op enger 11e professionnelle fir Peintre de véhicules automoteurs (CATP), an hu schonn 1 CATP als Débosseleur de véhicules automoteurs. Ech schaffe scho 4 Joer als Léierbouf am Porsche Zentrum Lëtzebuerg an hunn elo 20 Joer.

E bëssi iwwert de LAML, wou ech vun 2003-2006 Schüler wor:
Ech si frou, datt ech do an der Schoul gutt geléiert hunn, d' Léierpersonal hat ëmmer ganz vill Gedold an Nerven. Och wann ech net ëmmer dee ganz Brave wor, hunn d'Proffen awer eng gutt Aarbecht gemaach. Datt een huet däerfen de Laptop mat Heem huelen, dat hunn ech nach net an anere Lycéeën héieren.

Steven Heiderscheid

Ech hunn no menger 9e PR am LAML eng Ausbildung fir en CATP als Constructeur-réparateur de carrosseries am LTC gemaach. Duerno hunn ech mech fir de Fräiwëllegendéngscht an der Lëtzebuerger Arméi gemellt. Ech hunn den Exame gepackt a sinn elo Zaldot an ëmmer bereet mech neien Erausfuerderungen ze stellen.

Laurent Thommes

Ech hunn elo 22 Joer an ech war vun 2001 bis 2004 am LAML. No menger 9e PR hunn ech eng Ausbildung fir en CATP als „Informaticien qualifié“ am LTAM gemaach. Wéinst menge gudde Resultater am LAML krut ech d´Méiglechkeet fir dëse Wee anzeschloen. Ech hunn déi Ausbildung och mat Erfolleg ofgeschloss, awer leider hunn ech misse feststellen, dass dëse Beruff fir meng Interressen net esou gëeegent war.

Säit 2007 hunn ech dun eng nei Ausbildung als „Mécatronicien qualifié“ ugefaangen a säit 2010 och erfollegräich ofgeschloss. Säitdeem schaffen ech lo fest bei der CFL am Service Bus an et gefält mer richteg gutt.

Wann ech zréckdenken, u meng Vergaangenheet am LAML hunn ech ee ganz positive Gedanken, well déi Schoul mir meng Weeër fir meng Zukunft opgemaach huet. Ech hat zu där Zäit am LAML och zwee Projeten op d' Bee gestallt. Et waren zwee Filmer, déi mir Schüler zesumme mat de Proffe realiséiere konnten. Nach eng Kéier ee grousse Merci un all déi Leit, déi mir esou gutt gehollef hunn.

Fränk Thommes

Durant ces dix ans, il y a eu bon nombre de changements liés à la réforme dans l'enseignement secondaire, réforme qui bat d'ailleurs toujours son plein. Notons d'abord l'homogénéisation des critères de promotion des régimes classique et technique, mais aussi la reformulation des programmes en termes de compétences dans un souci bien légitime de rendre les savoirs plus vivants. La mise en pratique s'est cependant avérée une source inépuisable de malentendus pour le Préparatoire. En effet, cette réforme a entraîné la suppression des anciens modules nationaux et laisse à l'enseignant la liberté de formuler ses propres modules selon les socles de compétences. Il y a aussi l'émanation de nouvelles branches fondamentales, comme la culture générale ou les ateliers techniques et artistiques jusque-là branches secondaires.

Avant de finir, donnons encore un exemple de la perspicacité de notre clientèle, dont le lecteur trouvera d'ailleurs ci-contre quelques témoignages épars. Un enseignant s'est retrouvé un jour ébahi et « cassé » par un de ses élèves, après avoir fait la morale à la classe sur le penchant inné et naturel que semble avoir la jeunesse pubère pour la destruction. Montrant du doigt à quel point il était facile et totalement débile de détruire, mais ô combien difficile de s'investir de façon constructive, l'enseignant agacé par les rayons de soleil l'empêchant de voir au tableau et dépité par les stores défectueux lance un : « Ech kann d'Sonn jo och net vum Himmel schéissen ! » et s'entend répliquer : « No lech ass zerstéieren dach esou einfach ; ausserdeem bräicht et wéint dem Einstein op mannst 2 mol 8 Minutten ... ».

Chers élèves du Préparatoire du Lycée Aline Mayrisch, Dieu sait que vous n'avez pas tous été des plus sages. Mais même s'il y a eu l'une ou l'autre altercation plus violente entre vous ou des discussions et conflits avec nous - apparemment ça se produit dans les meilleures familles - vous avez, dans ces dix premières années de notre lycée, toujours essayé de bien faire. C'est en cela que vous nous servez d'exemple et que vous nous avez enseigné d'être réceptifs et humbles dans la vie. Nous vous souhaitons de tout cœur de réussir votre vie en trouvant votre place et surtout votre bonheur dans notre société.

[1] Michaux, in : Colpach, petit noyau de la future Europe, p.183
[2] Schlumberger, in : Colpach, p.36

anonyme

04

AMBITIONS ET APPRENTISSAGES

L’éducation au quotidien

Patrick Gloden

Ensemble et solidaires...

Une communauté scolaire s'engage

Vinciane Koch et Patricia Schons

Le groupe *Jo zu Respekt a Solidaritéit* est né d'une réflexion menée dès les débuts du lycée autour de la question : qu'apprend-on à l'école ?

Selon le Projet pédagogique tel qu'il a été défini en 2001, « les pays industrialisés ont décidé de reformuler leurs programmes d'études en termes de compétences [...] Cette mouvance traduit la volonté des systèmes éducatifs de ne pas réduire l'apprentissage scolaire à l'empilement des savoirs scolaires, mais bien de faire de ceux-ci *des outils pour penser et pour agir dans et hors de l'école*. Le Projet pédagogique s'insère dans cette logique. Il se doit de promouvoir et de développer les capacités « clés » : communiquer, être créatif, traiter l'information, résoudre des problèmes, s'évaluer, coopérer, ... »[1].

Or, dans un contexte d'interdépendance et de mondialisation, il est de plus en plus demandé de faire preuve, entre autres, de compétences sociales, celles-ci s'appuyant sur un ensemble de valeurs que l'école a le devoir d'éveiller et de transmettre. L'un des défis collectifs qui se posent aux nouvelles générations est d'allier une réelle efficacité au niveau de l'économie et de la croissance à une nécessaire cohésion sociale reposant sur une vraie équité.

Comment transmettre cette idée de responsabilité de l'individu au sein du groupe, que ce soit la famille, l'école ou la société au sens large ?

En dehors des compétences, des connaissances et des savoir-faire développés à l'intérieur des différentes disciplines scolaires, il s'est donc avéré de la plus grande importance de créer un espace où le partage, la solidarité et l'engagement seraient prioritaires, concrétisés sous diverses formes ou activités et regroupés selon deux axes.

Le premier a été concrétisé dès les premières heures par la constitution d'un *Fonds de solidarité* dont peuvent bénéficier les élèves financièrement défavorisés, et ceci sous la responsabilité du SPOS chargé de gérer les demandes. Cette caisse est régulièrement alimentée par la vente de gâteaux organisée au moins une fois par mois et prise en charge par des classes – et des parents – qui se portent volontaires. A cette action s'ajoutent des activités ponctuelles, telles que, notamment, la confection de couronnes de l'Avent pour Noël ou d'arrangements de buis pour Pâques.

Un deuxième axe cherche à développer le sens du partage avec des jeunes défavorisés de pays en voie de développement, ce qui ne se limite pas à la simple récolte d'argent. Les véritables défis sont donc les suivants :

- ne pas se satisfaire en donnant de son « surplus » pour se donner bonne conscience, mais développer un esprit de solidarité et de justice à l'égard des populations démunies et favoriser un échange socioculturel entre jeunes d'horizons différents,
- devenir partenaire d'une ONG dont le soutien garantit une meilleure efficacité,
- essayer de comprendre les « pourquoi et comment » d'un projet humanitaire choisi démocratiquement et porté dans ses développements par toute la communauté scolaire (élèves, professeurs, parents, direction, personnel administratif et technique),

« Mon message est un message
de gratitude, de reconnaissance.
Vous êtes les bâtisseurs de l'espérance.
Continuez à aller de l'avant.
Le monde deviendra un monde
où il fait bon vivre !

Nous sommes tous
des citoyens du monde.
Nous n'allons pas vous décevoir
et utiliser cette aide pour
le plus grand épanouissement
des jeunes les plus vulnérables. »

Maggy Barankitse

- outiller les jeunes pour une meilleure compréhension du monde, leur apprendre à connaître de multiples aspects historiques, géographiques, sociologiques, démographiques et humanitaires d'un pays et d'un continent,
- mobiliser les jeunes pour des causes justes : les faire participer, chacun à sa manière, à la construction d'une société capable de vivre en paix, en proposant des pistes d'action et d'engagement, les amener à réfléchir aux droits internationaux de l'enfant, notamment celui qu'on aimerait voir se concrétiser pour tous, la possibilité de grandir dans une société plus juste...

Le groupe *Jo zu Respekt a Solidaritéit* s'est aperçu assez rapidement que pour susciter et surtout maintenir en éveil l'intérêt des élèves, il fallait inscrire ces idées dans des projets clairement définis, prévus pour une durée déterminée et choisis démocratiquement par l'ensemble de la communauté scolaire.

Ainsi, le lycée s'est d'abord mobilisé pendant trois ans (2006-2009) pour soutenir, par le biais de l'ONG *Nouvelle PNP*, l'Association *Achalay* au Pérou. Ce foyer-ferme accueille une cinquantaine d'enfants et d'adolescents provenant de familles désintégrées, souffrant d'extrême pauvreté et marquées par de tristes histoires d'abandon, de mauvais traitements, d'abus sexuels ou de dénutrition. Achalay leur offre logement, nourriture, soins médicaux, suivi psychopédagogique et éducation, avec comme objectif leur réintégration professionnelle, familiale et sociale en tant que jeunes autonomes, productifs et solidaires.

Actuellement nous collaborons avec l'ONG *Bridderlech Deelen* qui finance, entre autres, un projet à Ruyigi au Burundi. *La Maison Shalom*, fondée et dirigée par Maggy Barankitse, prend en charge la « réintégration socio-économique des enfants soldats démobilisés et autres enfants vulnérables dans les provinces de Ruyigi, Rutana, Cankuzo et de Bujumbura ». Ces jeunes adolescents, meurtris par leur vécu, bannis par la société et se retrouvant sans aucune formation, sont nombreux à chercher refuge à la *Maison Shalom* et sont les bénéficiaires directs des fonds récoltés dans le cadre du projet de solidarité du Lycée Aline Mayrisch, fonds qui permettent de mettre à la disposition de jeunes mécaniciens, couturières, menuisiers et plombiers le matériel nécessaire pour se lancer dans la vie professionnelle.

Lors de la mise en œuvre de ces deux projets, nous avons été amenés à organiser diverses activités :
- échanges avec les responsables des ONG respectives,
- interventions de divers acteurs sociaux sous forme d'ateliers proposés aux classes,
- forums de discussion,
- visites de personnes, jeunes ou adultes, impliquées sur place,
- échange par correspondance entre élèves et jeunes d'Achalay ou de Ruyigi (*Maison Shalom*),
- collaboration avec certains cours à option proposés par le lycée, comme *Iwwert den Tellerrand kucken* ou GIN et surtout
- organisation de la **Journée de la solidarité** annuelle.

Cette Journée, devenue une tradition et un incontournable du lycée, réunit tous les ans l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire, appelés à donner des ailes à leur imagination, à être les plus inventifs possible, avec l'objectif de mettre sur pied de multiples activités et des stands variés, proposant des plats cuisinés, des jeux, des ventes et autres tombolas. A cela s'ajoutent des stands d'information et des groupes d'animation musicale. Cette Journée est aussi l'occasion d'apprécier la collaboration d'intervenants auxquels le lycée tient à accorder une place importante : les parents.

Vivre la solidarité dans la joie, en travaillant en équipe ou par classes, voilà finalement le véritable enjeu de cette Journée, qui vise bien sûr aussi à récolter des fonds pour le projet.

Que la solidarité ne reste pas un mot abstrait mais prenne durablement racine sous la forme d'un engagement commun, voilà ce que nous tous, acteurs du lycée, aimerions voir se réaliser.

[1] Lycée Aline Mayrisch : Projet pédagogique, 2001

Patrick Gloden

Maggy Barankitse est la fondatrice de la Maison Shalom au Burundi. L'action du lycée dans le cadre de son projet préférentiel a permis la réintégration et la formation d'enfants soldats.

« Vous êtes tous des bâtisseurs d'espérance. »

Interview avec Maggy Barankitse

Lena Bechet et Marie Türk

Que signifie pour vous ce voyage au Luxembourg?

Pour moi, venir au Luxembourg, c'est avancer vers quelque chose qui va changer la situation des enfants. C'est un voyage émouvant, car on m'écoute, ce qui est pour moi un grand encouragement. C'est comme si je venais dans ma famille, sans toujours avoir pour but de ramener de l'argent. Je repars enrichie de ces rencontres fraternelles.

Que représente pour vous l'engagement du LAML dans le projet de la Maison Shalom ?

Votre engagement est une joie totale et une preuve d'espérance pour l'avenir de l'Afrique, car je sais que vous ne faites pas cela seulement pour l'argent. Tout le monde dans votre école se fatigue pour des personnes que vous ne connaissez pas. L'Afrique n'est pas perdue, car l'Afrique a beaucoup d'amis. Cela me fait penser à la chanson de John Lennon « Imagine ». Vous, la jeunesse, vous représentez l'avenir du monde, c'est extraordinaire.

Que pensez-vous du projet en tant que pédagogue ?

Tout d'abord je veux féliciter les éducateurs : le directeur et les professeurs.

Il est très important de sensibiliser les jeunes à la solidarité et à la compassion, et d'insister sur les valeurs humaines. Tout le monde

«Vous avez peut-être l'impression de n'être qu'une goutte dans l'océan, mais un océan est fait de gouttes et sans gouttes, il n'y a pas d'océan. »

Mère Teresa

doit avoir la chance de pouvoir grandir dans la dignité. Nous sommes tous des citoyens du monde et nous faisons tous partie d'une grande famille. Si ça ne va pas au Sud, ça ne va pas non plus au Nord. Le but est d'être heureux, et l'argent y contribue, mais ne fait pas à lui seul le bonheur.

Que savent les enfants du Burundi sur le projet et sur le Luxembourg ?

Les enfants ne sont pas autant informés que je ne le souhaite. La meilleure façon de les tenir au courant serait que vous veniez vous-mêmes dans nos écoles pour leur en parler. Mais j'ai eu une nouvelle idée : créer une émission radio qui s'appellerait « La voix des enfants » et qui passerait chaque mardi. Dans cette émission, les enfants parleraient eux-mêmes et pourraient être informés sur votre projet. J'aimerais beaucoup que vous puissiez transmettre ainsi des messages aux enfants du Burundi grâce à cette émission.

Qui va prendre la relève de la Maison Shalom après vous ?

Celui qui va prendre la relève est un jeune de la Maison Shalom, un ancien enfant soldat, qui a étudié en Russie. J'insiste sur le fait qu'il ne faut pas confondre la Maison Shalom avec ma personne. La Maison Shalom est principalement un message : chacun d'entre nous doit prendre la relève et continuer à s'engager. Il faut dire non à la mort et oui à la vie.

Par qui la Maison Shalom est-elle encore soutenue ?

La Maison Shalom est soutenue par beaucoup d'autres organisations, mais elle a encore quelques autres projets qui nécessitent des fonds, comme la construction de l'hôpital, qui a été financé par l'association CSI (Christian Solidarity International). Votre lycée finance principalement les formations professionnelles des jeunes de la Maison Shalom.

Qu'est ce que la Maison Shalom apporte aux enfants et aux jeunes à l'âge adulte ?

La Maison Shalom permet aux jeunes de vivre sans violence et de guérir de leurs plaies de la guerre. Désormais, ils peuvent vivre dignement sans violer, ni mendier. Le plus grand pas pour eux est certainement lorsqu'ils deviennent indépendants et peuvent par exemple acheter leurs propres vêtements.

Même à l'âge adulte, la Maison Shalom est la référence familiale pour les jeunes qui n'ont plus de parents. Beaucoup de jeunes adultes viennent nous voir, lorsqu'ils ont besoin de soutien par exemple pour un baptême ou l'achat d'un véhicule.

Quel est votre message pour les jeunes du Lycée Aline Mayrisch ?

Le message que j'aimerais vous transmettre est un message de gratitude et de reconnaissance. Vous êtes tous des bâtisseurs d'espérance.

Streitkultur statt Strafen

Mediation - Engagement für ein besseres Schulklima

■ **Marc Kass, Isabelle Kayser-Gerges et al.** [1]

Jede Schule kennt das Problem: Eine Prügelei im Keller, Zickenkrieg in der Kantine, Mobbing im Klassenzimmer. Über lange Zeit reagierten Lehrer darauf vor allem mit Drohungen und Strafen. In den letzten Jahren aber setzt sich weltweit die Erkenntnis durch, dass mit Hilfe der Mediation viele Probleme entschärft oder gar verhindert werden können.

Ende der Neunziger Jahre arbeiteten Service National de la Jeunesse (SNJ) und Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogique et Technologique (SCRIPT) das Projekt „Peer-Mediation im Schulalltag" aus, um mit pädagogischen Mitteln sinnvoll auf Gewalt und Mobbing an luxemburgischen Schulen zu reagieren. Die Schüler sollen lernen, in Konfliktsituationen eigenständig und verantwortungsvoll zu handeln und die Probleme untereinander – in ihrer Peer-Group – friedlich und für alle Beteiligten zufriedenstellend zu lösen.

Auch das Lycée Aline Mayrisch steht hinter diesem Projekt. 2003 gründeten engagierte Lehrkräfte mit Unterstützung der Schulleitung die Mediationsgruppe des LAML. Sie besteht aus Schülermediatoren, die ab 4e in das Projekt einsteigen können, und aus Erwachsenen: Lehrer, SPOS und engagierten Eltern, die als Coaches die Schüler begleiten. Der SNJ unterstützt die Schule bei der Aus- und Weiterbildung der Peer-Mediatoren; der SCRIPT sorgt für die Aus- und Fortbildung der Coaches und die Weiterentwicklung des Projekts in der Schule.

Die rund 25 Schüler, die sich aktiv am Mediationsprojekt beteiligen, trainieren während ihrer Ausbildung Fähigkeiten wie Verantwortung, Kooperation, aktives Zuhören, Empathie und gewaltfreie Konfliktbewältigung. Diese Eigenschaften kommen ihnen nicht nur in der Schulgemeinschaft, sondern auch in ihrem Familien- und Freundeskreis und in ihrem späteren Berufsleben zugute.

Die Mediationsgruppe des LAML führt pro Jahr im Schnitt acht Klassen- bzw. Gruppenmoderationen oder -mediationen durch. Wenn die Konfliktlage dies zulässt, agieren die Schülermediatoren selbständig in den betroffenen Klassen. Bei Konflikten mit Lehrern kommen allerdings nur erwachsene Mediatoren und keine Schüler zum Einsatz; das Hierarchiegefälle soll nicht angetastet werden.

Gewalt und Mobbing

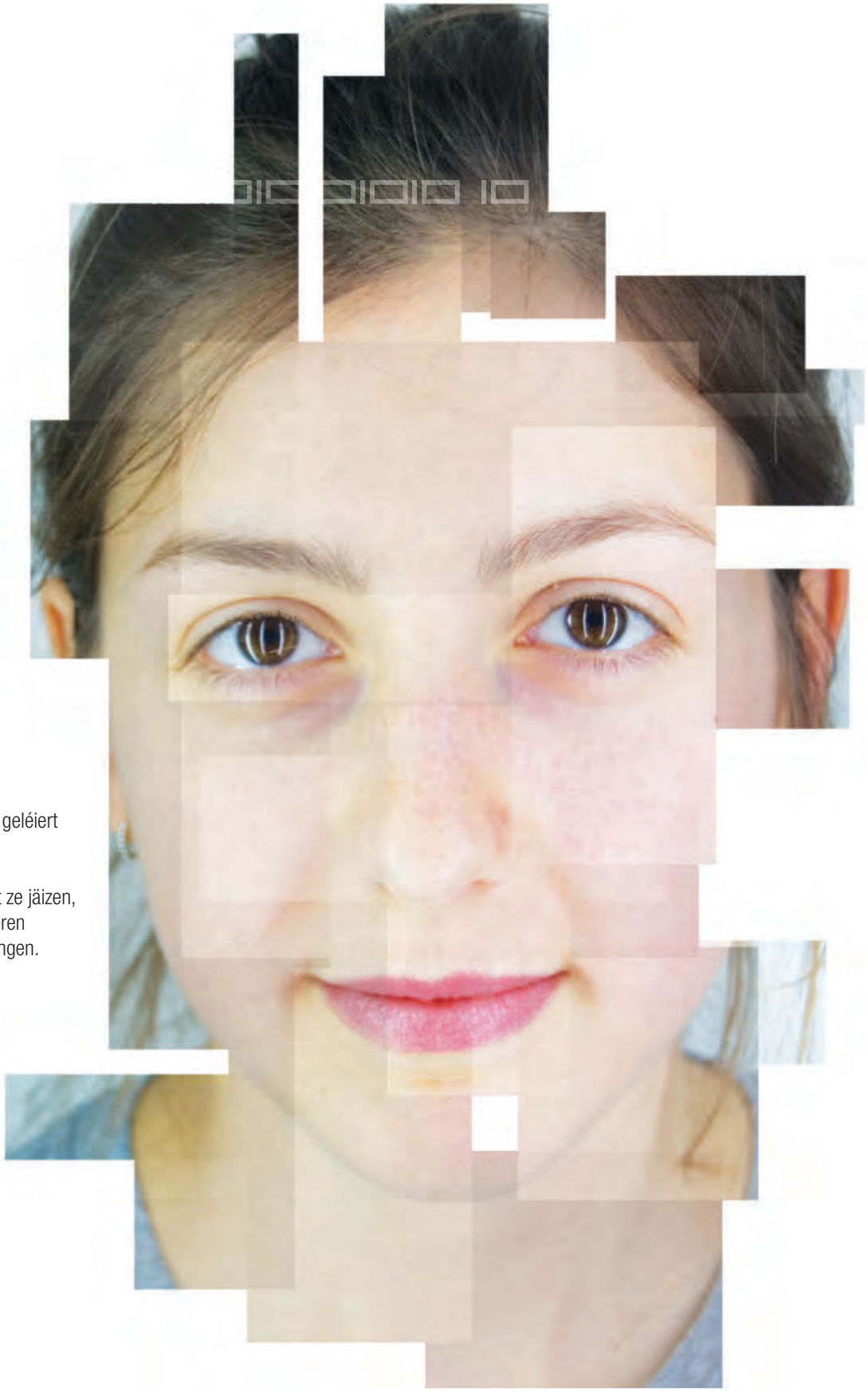
Zwar gibt es widersprüchliche Angaben zur allgemeinen Zunahme von Gewalt und Gewaltbereitschaft unter Kindern und Jugendlichen, doch der hohe Fernseh- und DVD-Konsum und die intensive Beschäftigung mit Computerspielen hat ohne Zweifel die Hemmschwelle vieler Schüler herabgesetzt. Sie empfinden Streitsituationen und aggressives Handeln oftmals als banal und akzeptieren sie als unvermeidbar.

Die Situation am LAML stellt sich auf den ersten Blick nicht bedrohlich dar: Die Schule hat definitiv kein Gewaltproblem. Und doch ist Gewalt auch zwischen Schülern am LAML alltäglich präsent, wenn auch vielleicht auf subtilere Art. Die Schüler müssen nicht unbedingt Angst vor Schlägereien haben. Sie belasten eher verbale Attacken, Mobbing oder ein schlechtes Klassenklima...

Jean-Paul Nilles, Verfasser des Handbuches „Peer-Mediation im Schulalltag", notiert: „Untersuchungen zur Schulgewalt in den vergangenen Jahren haben als ein wesentliches Ergebnis erbracht, dass das Problem schulischer Gewalt nicht im massenhaft auftretenden gewalttätigen Verhalten von Schüler/innen besteht. Besonders auffällig sind dagegen die Defizite im sozialen Verhalten, die sich in verbalen Aggressionen äußern, in der Unfähigkeit, Konflikte zu ertragen oder zu lösen, in der Vermischung von Grenzen zwischen Spaß und Ernst, in der Geringschätzung von Eigentum oder auch in mangelnder Hilfsbereitschaft."[2]

Die Mediation am LAML und ihre Umsetzung

Die Mediationsgruppe am LAML arbeitet nicht im Verborgenen. Um den Gedanken der Mediation wachzuhalten und um dem Projekt die Unterstützung der Lehrer zu sichern, informieren die Mitglieder der Gruppe – insbesondere die Schülermediatoren, die ja die Hauptakteure der Schulmediation sind – zu Beginn jedes Schuljahres die Lehrer über die Fortschritte des Projektes. Im Lauf des Jahres gehen die Schülermediatoren dann in alle 7e-Klassen und sensibilisieren die „Neuen" für das Thema Mediation und Mobbing. Außerdem werden sämtliche 7e-Klassen das ganze Jahr hindurch von je zwei Schülern aus der Mediationsgruppe begleitet



Bei der Mediatioun hunn ech geléiert
méi doriwwer nozedenken,
wéi deen aneren sech am
Sträit kéint fillen an net direkt ze jäizen,
mä op rouegem Toun probéieren
engem ee Message bäizebréngen.

Marie Back[6]

Christian Engstler: Für mich ist Mediation eine Art Königsweg, schwierige Situationen für alle Beteiligten gut zu lösen. Ich habe den Eindruck, dass sich die Schüler, die die Mediation durchführen, sicher fühlen in dem, was sie tun. Und wenn es Probleme gibt, haben sie immer kompetente Ansprechpartner.

Yannick Tomas: Ech hunn an der Mediatioun geléiert mat Leit ëmgoen, kommunikativ ze sinn, a bei de Leit och ze erkennen, wat hir Gefiller sinn.

(„Parrainage"). Die Paten veranstalten mit ihren Klassen regelmäßig Diskussionsrunden oder schauen spontan vorbei. So können eventuelle Probleme oder Konflikte aufgegriffen und in Gruppen- oder Einzelgesprächen gelöst werden.

Prinzipiell gilt im LAML, dass Gruppen und Klassen nicht alleingelassen werden sollen, wenn sie ihre Probleme – ob untereinander oder mit Lehrern – lösen wollen. Bei den Schülern besteht vor allem Bedarf an Moderationen in der Klasse oder Gruppe; reine Peer-Mediation (bei einem Konflikt zwischen zwei Personen) wird dagegen eher selten eingesetzt.

Klassenmoderationen werden häufig in Mobbingfällen durchgeführt. Mobbing ist ein sehr komplexer Prozess, der sich oft über längere Zeit hinzieht und von dem eine größere Anzahl von Schülern als Opfer oder Täter betroffen sind. Die Mitglieder der Mediationsgruppe werden meistens von Lehrern oder dem SPOS angesprochen, wenn diese bemerken, dass ein Schüler gemobbt wird. Manchmal sind es aber auch die ausgeschlossenen Schüler selber, ihre Mitschüler und/oder Eltern, die die Mediationsgruppe auf die verzweifelte Lage eines Opfers aufmerksam machen.

Eine Klassenmoderation dauert im Schnitt vier Stunden; zusätzlich werden Einzelgespräche mit den betroffenen Schülern, dem Klassenlehrer und gegebenenfalls auch mit den Eltern geführt.

Klassenmoderationen werden auch bei einem schlechten Klassenklima durchgeführt. So können die Schüler die Probleme differenzierter sehen und Lösungsstrategien ausarbeiten.

Laut Jean-Paul Nilles „bieten Konflikte immer auch Chancen zu persönlichem Wachstum und positiver Veränderung des Gesamtsystems. Ungelöste Konflikte hingegen fordern viel Energie und können auf Dauer Individuen und Systeme behindern."[3]

Das LAML ist nicht die einzige Schule in Luxemburg, die mit einem Mediationsprojekt arbeitet. In den Projektbeiratssitzungen des SNJ besprechen alle landesweit beteiligten Schulen zweimal jährlich spezifische Hindernisse und Perspektiven ihrer jeweiligen Arbeit.

Widerstände bei der Durchführung

Die Integration des Peer-Mediations-Projekts ins LAML war ein langwieriger Prozess, der bis in alle Einzelheiten geplant wurde, sich jedoch immer wieder an neue Situationen anpassen musste. In all den Jahren wurde die Mediationsgruppe sehr aktiv von der Schulleitung unterstützt. Jedoch war vor allem am Anfang seitens vieler Lehrer ein gewisses Maß an Desinteresse bzw. Unkenntnis spürbar, es fehlte an engagierten Mitstreitern, an angemessenen Räumlichkeiten…

Heute ist die Akzeptanz im LAML allerdings gewachsen und fast alle Lehrer haben zumindest eine vage Idee vom Projekt. Und mit der Zeit setzte sich auch bei den Schülern das Wissen durch, dass eine Anlaufstelle existiert, die neutrale Hilfe bei ungelösten Konfliktsituationen anbietet, auch wenn sich im Bedarfsfall nicht alle an die Mediationsgruppe wenden.

Die Koordination der Gruppe stößt im Schulalltag auf zahlreiche logistische Probleme: Die vielen Treffen, die Schülerausbildung, die Einsätze der Schülermediatoren und Coaches, die Sensibilisierungsaktionen, Klassenmoderationen und Klassenpatenschaften müssen möglichst ohne schwerwiegende Einschnitte in den Stundenplan organisiert werden. Dies ist, trotz der beispielhaften Unterstützung seitens der Direktion, nicht immer einfach und vor allem sehr zeitraubend.

Schülerausbildung

Auch die Anwerbung neuer Mitglieder, sei es Coaches oder Schüler, ist jedes Jahr wieder mit viel Zeitaufwand verbunden. Die interessierten 4e-Schüler – jährlich etwa 15 Jugendliche – nehmen an einer internen Ausbildung zum Peer Mediator teil, die von Manette Kayser[4] geleitet wird. Diese Ausbildung wird zwar auch extern vom SNJ angeboten, doch sprechen zahlreiche Gründe – Logistik, besseres Kennenlernen, Gruppendynamik – für die Ausbildung im LAML selbst. Die Schüler werden während 40 Stunden mit Kommunikation, Formen von Gewalt, Konfliktlösung und Streitschlichtung vertraut gemacht. Dabei lernen sie nicht nur viel über den Umgang mit ihren Mitmenschen, sondern auch über sich selbst.

Zum Abschluss der Ausbildung findet jeweils ein zweitägiger Workshop in Eisenborn statt, an dem – im Rahmen ihrer Weiterbildung – auch die Peer-Mediatoren der 3e- und 2e-Klassen teilnehmen. Diese gemeinsamen Tage sind sehr wichtig für das Zusammenwachsen der Gruppe.

Die Schüler erhalten übrigens zwei Zertifikate: eines zur erfolgreich abgeschlossenen Peer-Mediator-Ausbildung vom Ministère de l'éducation nationale und eines von der LAML-Direktion, das ihr herausragendes Engagement würdigt.

Lehrer und Eltern der Mediationsgruppe durchlaufen eine externe Ausbildung zum „Coach" und nehmen anschließend regelmäßig an Weiterbildungsseminaren teil.

Evaluation

Peer-Mediation im Schulalltag ist ein aufwändiges Projekt, das von seinen Kritikern gerne belächelt oder in seiner Wirkung angezweifelt wird. Die Mediatoren am LAML werden jedoch wenig mit Vorurteilen und Geringschätzung konfrontiert. Tatsächlich funktioniert nicht jede Mediation unmittelbar und perfekt. Es ist daher sehr wichtig, das Projekt regelmäßig zu evaluieren und Umfragen bei Schülern, Lehrern und Eltern durchzuführen. Das Feedback am LAML ist bisher durchweg positiv; auf lange Sicht beeinflussen die Interventionen der Mediationsgruppe Mobbingsituationen und desolates Klassenklima in positiver Weise. Schüler und Lehrer zeigen sich mehrheitlich zufrieden mit den spürbaren Änderungen im Zusammenleben. Natürlich sind nicht alle Konflikte vermeid- bzw. lösbar und die Mediationsgruppe verfügt über keinerlei Wundermittel. Doch allein die Tatsache, dass Probleme thematisiert werden und eine richtige Auseinandersetzung unter Aufsicht stattfindet, hilft, verfahrene Situationen zu entspannen. Und je mehr Jugendliche sich zum Peer-Mediator ausbilden lassen oder erfolgreiche Moderationen miterlebt haben, desto offener und respektvoller wird hoffentlich der Umgang miteinander an unserer Schule.

Auch Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, der ehemaligen Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, der als Berater am LAML tätig war, wirbt dafür, die sozialen Kompetenzen der Schüler zu fördern: „Soziale Kompetenzen sind nachhaltig: Sie bestimmen die Schulkultur ebenso wie das Leben nach der Schule…. Sollten wir nochmals fragen, wozu das gut sei bzw. ob dies nicht der Luxus einer Kuschelpädagogik sei, die in der harten Währung verringerter Leistungsbereitschaft mit nachlassender Performanz teuer erkauft werde, können wir auf die Frage unerwartet deutlich antworten. Demokratische Verhältnisse, die Förderung sozialer Kompetenzen in der Schule sind kein Luxus, und dies aus mehreren Gründen: Sie verbessern das Schulklima und verringern die Gewaltbereitschaft ebenso wie die tatsächliche Gewalttätigkeit an Schulen, einschließlich der Häufigkeit von Mobbing und sozialen Konflikten. Mit demokratischer Praxis und dadurch verbessertem Schulklima steigt die Leistungsbereitschaft, nehmen das Engagement für die Schule, das Gefühl der Zugehörigkeit und das Empowerment der Schüler zu und in deren Folge die durchschnittliche Leistung. Nicht von ungefähr propagiert die OECD die Förderung der Kernkompetenzen als Meilensteine auf dem Weg zu höherer Effizienz der Schulsysteme…"[5].

Larissa Dooley: Mir mussen d'Mediatioun nach méi bekannt maachen hei an der Schoul.

Céline Kohll: Mediatioun heescht fir mech ze agéieren, wa Leit matenee Sträit hunn. Mir vun der Mediatioun hëllefen, dass se an d'Gespréich matenee kommen an e Wee fir eng Léisung fannen.

Carole Trausch: Ech hu perséinlech a menge Klasse scho méi oft op Mediatioun zeréckgegraff. Mir konnte verschidde Problemer beschwätzen, d'Klima an der Klass ass besser ginn an d'Schüler hunn doduerch geléiert, mat Konflikter ëmzegoen. En plus fannen ech, dass et och eng Beräicherung ass fir d'Privatliewen. Et kann een do esou munnech Iddeeë mat eriwwer huelen

[1] Manette Kayser, Blanche Weber, Danièle Molitor
[2] Nilles, 2007, S. 144
[3] Nilles, 2007, S. 143
[4] Inhaberin eines *diplôme universitaire en médiation*
[5] http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web262.aspx [Werte und Kompetenzen für eine zukunftsfähige Schule, Vortrag auf einer Fachtagung der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Berliner Vorhabens im BLK-Modellprogramm "Demokratie lernen und leben" am 22.11.2005] (Stand: 02.2011)
[6] Marie Back, Larissa Dooley, Céline Kohll und Yannick Tomas sind Schüler einer 2e C, Christian Engstler und Carole Trausch arbeiten als Lehrer am Lycée Aline Mayrisch. Die Zitate sammelte Marc Kass.

Laura Schoumacher et Géraldine Bischof

Un garde-fou nécessaire

Le comité des professeurs au LAML

Tom Klonski

Les collègues de la première heure (et de la deuxième aussi) se souviendront que la constitution d'un comité des professeurs du LAML n'a pas été immédiate, ni automatique. Il nous a fallu la pratique du quotidien pour réaliser que notre lycée aussi (le nôtre surtout ?) avait besoin d'une représentation du corps enseignant. Ainsi l'équipe actuelle hérite des efforts du premier comité.

J'estime que le travail du comité des professeurs se distingue de celui des autres groupes (GROPI, IKONA, DRP...). Ces derniers conjuguent « l'idée LAML », chacun à sa manière. Le comité des professeurs, lui, veut défendre les intérêts des hommes et des femmes qui sont chargés de l'enseignement. D'un côté, le concept ; de l'autre, les personnes. Bien évidemment, ce point de vue tout personnel est un peu schématique, car tous ceux qui s'engagent dans les groupes de travail et de réflexion sont aussi et avant tout des enseignants. En outre, on peut très bien être à la fois membre d'un groupe d'innovation et du comité des professeurs. Toutefois, le fait de distinguer clairement les approches permet de comprendre la vocation de notre groupe.

En tant que porte-parole des enseignants, le comité des professeurs établit le lien entre ceux qui réfléchissent au développement de l'école et ceux qui doivent en assurer la mise en œuvre sur le terrain. Il se permet de formuler auprès des responsables les doutes et critiques dont les enseignants lui font part, et ce en toute liberté. Il insiste sur l'articulation des détails qui, parfois, risquent d'être oubliés, lorsqu'on entame de nouveaux chantiers. Il soutient pleinement l'action innovatrice, mais il s'oppose aux tentations constantes de l'hyperactivisme. Voilà comment je comprends notre travail.

Certes, nous n'avons pas toujours eu gain de cause. Nous avons sans doute aussi fait des erreurs. Mais je pense que nous avons pu nous mettre d'accord sur un mode de fonctionnement qui nous permet de faire entendre les voix des enseignants de manière efficace.

On parle parfois du comité des professeurs comme étant « l'ami critique ». Je pense toutefois qu'un organe représentant le corps enseignant n'a pas forcément besoin d'être l'ami, même critique, de ses supérieurs pour faire un bon travail. Il faudrait, je pense, parler plutôt d'un partenariat, basé sur la considération et le respect mutuels. Cela nous permet de rencontrer nos supérieurs dans une ambiance propice à l'échange, mais aussi de garder la distance nécessaire. J'estime que cela a toujours plutôt bien marché ; notre direction sait qu'elle peut compter sur nous, mais qu'elle doit aussi compter avec nous. Nous accompagnons et nous intervenons, selon le besoin du moment.

Ma participation au sein du comité des professeurs du LAML m'a permis de réfléchir aux rouages d'une école qui veut se doter d'instruments « démocratiques » à tous les niveaux, de goûter aux avantages de ce modèle et de faire l'expérience de ses limites. J'ai compris que l'école idéale sera toujours celle de demain ... voire d'après-demain. Mais comme dirait l'autre, Rome n'a pas été bâtie en un jour.

Fari Khabirpour est psychologue.
Après plusieurs années à la tête du Centre de psychologie et d'orientation scolaires, il est depuis 2008 directeur du Centre de rétention du Luxembourg.

■ Sebastian Persuric

Prendre les jeunes au sérieux

Les ados d'aujourd'hui

■ **Fari Khabirpour**

Accompagner et encadrer au mieux les élèves présuppose que l'école connaît sa « clientèle » : qui sont donc ces ados qu'elle est censée instruire et éduquer ? Pour bien réussir dans sa tâche, l'école doit appuyer ses actions sur une bonne connaissance des jeunes loin de représentations erronées ou obsolètes. Les études menées régulièrement dans le domaine de l'adolescence lui fournissent des indications précieuses à cet égard.

Ainsi, au printemps 2010, une équipe dirigée par le sociologue allemand Klaus Hurrelmann a réalisé la 16e édition de l'étude Shell « Jugend 2010 »[1]. Selon ces recherches, la phase de l'adolescence semble aller croissant. Si elle commençait à 16 ans et s'arrêtait à 18 ans, il y a encore quelques années, elle tend à débuter beaucoup plus tôt aujourd'hui, aux alentours de 12 ans. C'est à cet âge-là que la moitié des concernés sont biologiquement en âge de procréer et ne se considèrent donc plus comme des enfants. Klaus Hurrelmann estime dans une interview avec l'hebdomadaire « Die Zeit » qu'« on n'est plus un enfant quand on peut devenir soi-même parent ». De même il précise qu'« il devient de plus en plus difficile de définir l'âge auquel on sort de l'adolescence. Nous fixons ce moment à un âge fictif, soit à 25 ans, âge auquel la plupart des jeunes ont terminé leur formation, commencent à gagner leur vie et songent à fonder une famille »[2].

Une adolescence précoce

Dans cette longue phase de la jeunesse qui s'étend donc de 12 à 25 ans et qui est si caractéristique de notre époque, la première période comprise entre 12 et 15 ans, constitue une phase cruciale dans la vie de chaque jeune. Au cours de ces années-là, l'adolescent/e tourne le dos à l'enfance et vit des changements profonds non seulement biologiques et visibles de l'extérieur, mais aussi psychiques, qui suscitent notamment de nombreuses questions existentielles.

Dans ce contexte, il importe que les parents, l'école et la société arrivent à impliquer les adolescents concernés dans des programmes visant à développer leurs compétences intellectuelles et à les préparer à une participation effective aux responsabilités qui seront les leurs dans la société.

Dans son étude de 2010 sur la situation des jeunes au Luxembourg, une équipe de chercheurs de l'Université du Luxembourg en arrive à la conclusion suivante : « L'étude montre que les jeunes Luxembourgeois s'engagent beaucoup dans les domaines social, culturel, sportif et sociopolitique. D'un côté, cela constitue un énorme potentiel pour une évolution durable et dynamique de la société, mais de l'autre c'est un grand défi, puisqu'il faudra mieux prendre en considération cet engagement, l'honorer à sa juste valeur et l'utiliser à bon escient dans le contexte de l'évolution de la société. L'engagement et la participation des jeunes dans tous les domaines constituent une stratégie payante en matière de développement de la solidarité, de la conscience démocratique et de la cohésion sociale, surtout dans une société culturellement et ethniquement hétérogène. »[3].

Le cliché est tenace : perdus dans les méandres de changements émotionnels et biologiques intenses, les ados sont distants, égocentriques et peu accessibles, en d'autres termes, problématiques. Or nous devrions commencer à redresser cette image erronée, car le contraire est bien vrai. Les études récentes, dont celles citées plus haut, ainsi que de nombreuses expériences avec des groupes

de jeunes, tel que par exemple Peacefactory de 1998 à 2008 au Luxembourg, démontrent en effet que les adolescents se caractérisent plutôt par leur sens aigu de la justice, leur engagement désintéressé, leur soif d'apprendre ainsi que leur désir de contribuer à construire un monde meilleur, un monde qui se préoccupe des grands sujets sociaux comme le changement climatique, l'environnement, la politique et les droits de l'homme.

L'étude Shell arrive en plus à la conclusion que les adolescents deviennent de plus en plus pragmatiques, ce qui constitue un changement de paradigme au niveau des valeurs. Les adolescents d'aujourd'hui veulent en effet s'engager dans des projets concrets et s'intéressent à des sujets, quand ils en perçoivent l'utilité, tant pour eux-mêmes que pour la société en général. L'étude constate qu'on ne peut donc plus parler d'une génération pessimiste et désintéressée de tout. Les jeunes seraient au contraire prêts à assumer des responsabilités. D'autres études, comme celle de l'UNICEF 2010[4], confirment qu'une majorité significative de jeunes portent un intérêt accru aux valeurs traditionnelles comme la famille, l'amitié et le respect mutuel.

Participation et engagement

Les jeunes ont de plus en plus de loisirs. En même temps, l'environnement social et urbain perd en attractivité et laisse peu de place aux aventures et aux relations. Les adolescents doivent apprendre à vivre avec une destruction croissante de leur environnement naturel et un appauvrissement de leurs relations personnelles. Nombre d'entre eux doivent par ailleurs endurer les conséquences d'une augmentation de la violence, d'actes xénophobes ou de l'exclusion sociale. L'école et la société peuvent aider ces adolescents en les motivant à participer activement à la vie en société. Elles peuvent leur proposer de nombreuses activités qui leur permettent de vivre des aventures et des moments de vie collective et, par la même occasion, de prendre des responsabilités pour eux-mêmes et pour d'autres. De par leur engagement, les adolescents se trouvent alors valorisés en tant qu'individus et ont la possibilité de lier de nouvelles amitiés.

Les jeunes aspirent à s'engager, à certaines conditions, toutefois : discussions idéologiques, réformes sociales, visions politiques… n'ont plus la cote. Les ados d'aujourd'hui s'engagent, si cet engagement leur permet de poursuivre des buts concrets qui puissent être bénéfiques soit pour eux-mêmes, soit pour la collectivité. Si nous ne leur offrons que des défis qui, à première vue, paraissent significatifs, mais qui n'ont pas de retombées ou d'importance réelles, les jeunes risquent de perdre très rapidement leur motivation initiale à s'engager. Ils veulent être pris au sérieux et se voir confier de vraies responsabilités. Leurs actes doivent pouvoir aboutir à des résultats concrets pour lesquels ils sont prêts à endosser la responsabilité, même en cas d'échec. Il va de soi que dans un même esprit d'idées ils s'attendent à être reconnus et félicités en cas de réussite.

Défis scolaires et sociaux

Ceux qui ont un bon contact avec les jeunes connaissent leur situation et leurs perspectives tant scolaires que sociales.

Les adolescents courent de nos jours un risque réel d'échec scolaire et professionnel. La pénurie de places d'apprentissage, ainsi que le chômage des jeunes sont des problèmes urgents de notre société. En même temps, nous vivons de plus en plus dans un monde globalisé et marqué par la concurrence, mais aux innombrables possibilités. Il en découle que les jeunes y trouvent de moins en moins d'orientations claires. S'ils n'arrivent pas, pour une raison ou une autre, à profiter des libertés et possibilités qui leur sont offertes, les adolescents ressentent de la honte et se sentent tenus à l'écart, Celui qui n'arrive pas à se faire sa place dans la société culpabilise. L'échec social est considéré comme un échec personnel. C'est précisément à ce niveau que nous nous devons d'offrir aux jeunes la chance d'être reconnus, acceptés et appréciés, en dehors de leur réussite ou de leur situation socio-économique.

Le rythme de la vie s'accélère et nous sommes quotidiennement submergés d'informations de tous genres. Le progrès technique, la réduction de nos possibilités de nous épanouir, ainsi que l'emprise croissante d'une pensée mercantile conduisent à une déshumanisation de la société. Les exigences et attentes à l'égard des jeunes sont en constante évolution. Tout cela a des répercussions importantes sur le travail avec les jeunes. Ceux qui arrivent à suivre cette évolution sont mieux placés pour cerner les problèmes des ados et pour leur proposer des réponses adéquates.

La passivité est un autre phénomène important dont il faut tenir compte. L'école en particulier a son rôle à jouer en évitant notamment de mettre les élèves dans une position où on exige d'eux d'emmagasiner des connaissances qu'ils doivent reproduire par après. Il faut aller à l'encontre de cette tendance à la passivité en offrant aux élèves la possibilité d'être actifs eux-mêmes et en leur demandant de ne pas se contenter de ce qui est facile ou futile, ainsi que de participer à la vie collective.

Le travail éducatif ne peut donc faire abstraction des évolutions sociétales. Les jeunes attendent de l'aide des adultes, mais aussi que ceux-ci soient cohérents et crédibles dans leurs actes.

Tous ceux qui travaillent avec des jeunes, qu'ils soient enseignants, éducateurs ou autres se doivent de connaître les motivations qui les animent dans leur travail auprès des jeunes. Plus ils en savent sur la jeunesse et sa position dans la société, mieux ils seront capables de réagir de manière adéquate dans leur travail avec les ados. Si l'on offre des possibilités à ces personnes d'échanger leurs idées et leurs expériences, elles pourront mieux définir leur rôle et coordonner leurs actions. Il va de soi qu'il faudrait également tenir compte de l'avis des concernés eux-mêmes, afin d'assurer un travail auprès des jeunes de qualité.

Dans ce cadre, les questions suivantes devraient être traitées :

- Quels aspects sociaux ont un grand impact sur la situation des enfants et des adolescents?
- Quelle image les jeunes ont-ils d'eux-mêmes?
- Quels sont les problèmes qui préoccupent les jeunes?
- Quelles sont les attentes des jeunes à l'égard de l'école et de la société?
- Y a-t-il des lieux de rencontre où les jeunes peuvent se poser ces questions sans la présence et l'intervention d'adultes?
- Comment ces aspects sont-ils pris en compte dans le cadre du travail avec les jeunes?
- Créons-nous un cadre dans lequel les personnes travaillant auprès des jeunes peuvent s'échanger sur les problèmes sociaux et la situation des jeunes? Est-ce que des workshops à ces sujets sont organisés? Y développe-t-on des concepts pour réagir de façon adéquate aux problèmes décelés?
- Y a-t-il un dialogue entre jeunes et adultes? Se connaissent et se comprennent-ils mutuellement?
- Les personnes travaillant auprès des jeunes sont-ils curieux et ouverts au dialogue avec les jeunes?
- Les adultes et les jeunes arrivent-ils à développer un langage commun ou, à défaut, au moins à comprendre le langage de l'autre?
- Est-ce que les jeunes ont la possibilité, à travers le dialogue, de percevoir les attentes et les besoins des adultes?
- Leur fait-on comprendre que tous les adultes ne peuvent pas être des pédagogues parfait/es?

Les possibilités qui s'offrent à l'école d'agir et d'influer sur la situation sociale et le développement des jeunes sont limitées. C'est pourquoi elles doivent êtres estimées de façon plus réaliste. Dans ce contexte, les questions suivantes devraient être discutées :

- Quelles sont les possibilités qui existent ? Quelles sont les marches de manœuvre réalistes ? Et quelles en sont les limites?
- Arrive-t-on à créer une conscience commune en la matière et en tient-on compte dans les concepts et les offres?

Sebastian Persuric

- Est-ce qu'on veille à ne pas discuter en termes de « juste » et de « faux », mais en se basant sur l'empathie et la conscience des problèmes qui se posent ?
- Est-ce qu'on tient compte de ces connaissances dans le quotidien de la vie scolaire?
- Prend-on en compte le fait que les jeunes ne sont pas à confondre avec les diverses cultures jeunes et qu'il n'existe donc pas une seule « jeunesse »? Réfléchit-on sur les tendances et les modes - ce qui est « in » ou « out » - et les intègre-t-on dans l'offre scolaire?
- Aide-t-on les jeunes en difficulté, par exemple à préparer les devoirs ou à trouver un stage en entreprise?
- Les jeunes ont-ils la possibilité d'exprimer leurs souhaits et désirs sans devoir automatiquement assister pour cela à des réunions ou avoir à revêtir des mandats officiels? Quel cadre peut-on leur offrir pour ce faire (une rubrique dans le journal des élèves, une boîte à suggestions, etc.)?
- Offre-t-on aux jeunes la possibilité de s'engager dans des projets qui poursuivent des objectifs concrets et utiles?
- Peuvent-ils se voir confier des missions sans devoir nécessairement être élus à cette fin?
- Est-ce qu'il s'agit de missions réelles débouchant sur des résultats concrets et pratiques?
- Les jeunes sont-ils responsables de leurs actes? Doivent-ils assumer leurs erreurs mais sont-ils également félicités de leurs succès?
- Les jeunes considèrent-ils leurs interlocuteurs adultes comme authentiques et crédibles dans leurs actes? Ces derniers parlent-ils aux jeunes de leurs motivations?

Pour conclure, j'aimerais souligner à quel point il est important que tous ceux qui travaillent avec des ados prennent conscience de leur propre perception de la jeunesse et, le cas échéant, la remettent en question et développent à son égard une attitude fondamentale positive. En fait partie la profonde conviction que la plupart des jeunes veulent apprendre et assumer des responsabilités que ce soit pour leur propre développement ou celui de la collectivité. En fait également partie la confiance que les jeunes ont le potentiel d'œuvrer de façon utile au profit de la communauté tout entière et qu'ils sont capables de comprendre les enseignements de la vie. Enfin, en fait partie la conscience fondamentale que les jeunes sont la ressource et le bien les plus précieux de toute société.

[1] Deutsche Shell Holding GmbH, 2010
[2] http://www.zeit.de/gesellschaft/generationen/2009-12/interview-hurrelmann-shell-studie-2010 [Die Jugend wird wieder politischer] (consulté le 09.02.2011) ; traduction de l'auteur
[3] http://www.mfi.public.lu/publications/RapportNationalSituationJeunesse/RapportIntegral.pdf [Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg, p.330] (consulté le 09.02.2011) ; traduction de l'auteur
[4] Bertram, Hans, Kohl, 2010

Serge Kollwelter est instituteur,
de 1985 à 2010 il était responsable du centre de documentation et d'animation interculturelles (ikl) ;
il était co-fondateur et président de l'ASTI
de 1979 à 2009

Faire vivre la démocratie

Un défi pour les lycées au Luxembourg

■ **Serge Kollwelter**

« La démocratie à l'école : encore une branche à ajouter au programme surchargé de nos écoles et lycées? »

Pas besoin de l'ajouter, puisqu'on la traite déjà en instruction civique ou en connaissance du monde contemporain.

« Introduire la politique à l'école, il ne manquait plus que cela ! »

Mais la gestion de la « cité », de la communauté scolaire, ne relève-t-elle pas de l'implication de tous dans cette démarche?

« La démocratie serait-ce une matière à apprendre ou une démarche à pratiquer? »

Certes, apprendre les mécanismes de la prise de décision de la «grande société» fait sens et une dose de Montesquieu ne fait de mal à personne. Mais où donc le jeune fera-t-il l'expérience de la démocratie? Tous les 5 ou 6 ans, en remplissant obligatoirement son devoir de citoyen et son bulletin de vote «andeem e seng Stëmm ofgëtt» ? Est-ce pareil service minimum que nous attendons du citoyen afin de mieux confiner la chose publique aux cénacles des professionnels?

Pratiquer la démocratie à l'école n'est-ce pas mettre à contribution un cadre où la société transmet des valeurs dont la démocratie est un véhicule privilégié?

Selon Jean Le Gal, il ne suffit pas de parler de la démocratie, il faut la vivre : « Si (l'enseignant) considère que l'enfant est un citoyen en devenir, les pratiques d'initiation au débat, au vote, à la délégation et à la participation, à la compréhension des principes du droit et du fonctionnement de la justice seront des simulations, «jouer à la démocratie», qui risquent d'avoir peu de sens pour les élèves. S'il considère que l'enfant est déjà un citoyen, il devra se demander comment faire pour que les élèves puissent exercer leurs libertés et leur droit de participation tout en construisant les savoirs et les compétences nécessaires.»[1] Pour Jean-Pierre Rosenczveig, président du tribunal pour enfants de Bobigny, il faut même considérer l'enfant comme un sujet de droit. Dans la famille, l'enfant a des droits, sans pouvoir décider de tout. Il en est de même dans la cité et donc à l'école, au lycée: nous sommes en présence d'un être social qui dispose d'une capacité juridique relative, mais réelle.

Il serait certes utile de continuer la réflexion, mais mieux vaudrait encore en débattre, en envisager des applications dans le cadre actuel de notre système scolaire. Permettre par exemple à la communauté scolaire de suivre les travaux du Conseil d'Education sur Internet. Il suffirait d'une webcam et d'un logiciel, le tout pour un coût total de 200 euros! Toutes les classes suivraient en direct cette réunion où se prennent les décisions importantes concernant le lycée. Perte de temps? La démocratie est dévoreuse de temps, il est sûr que la non-démocratie en est plus économe! Il ne s'agirait pas d'une simulation, mais du droit de regard des électeurs sur le travail de

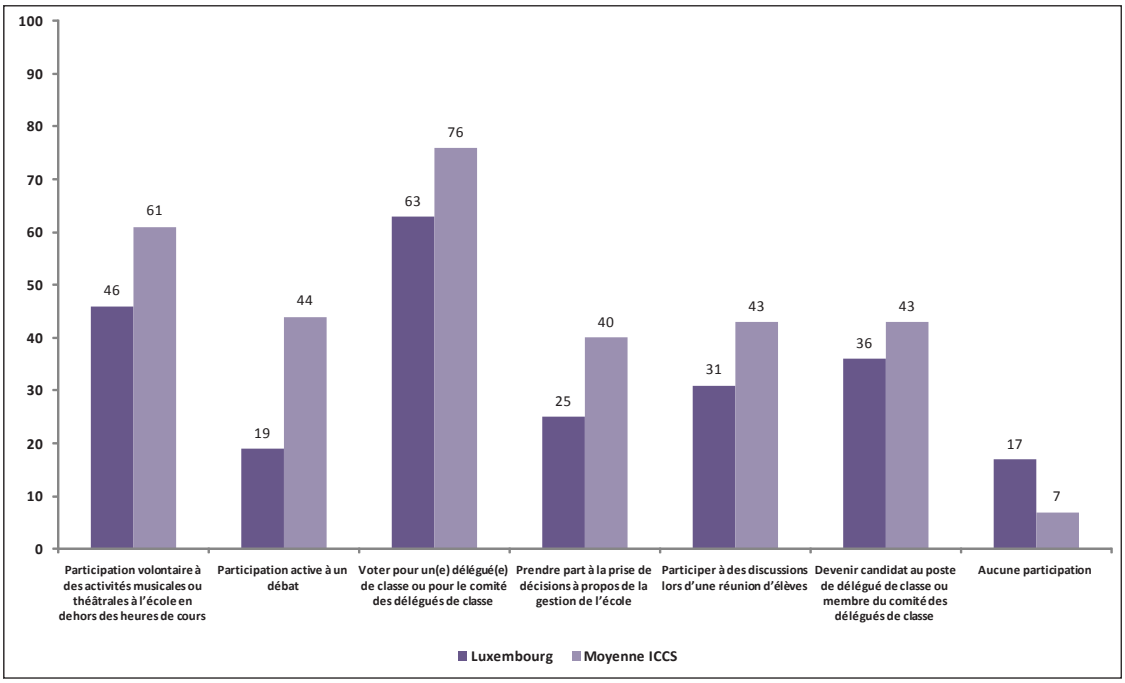
Georges Haupt

leurs élus. On pourrait aller plus loin encore et décider de manière démocratique quelles seront les priorités d'affectation du budget de l'école. Et si un projet d'établissement de trois ans était élaboré démocratiquement par les enseignants, la direction et les élèves, qui en seront les bénéficiaires…

Voilà pour ce qui est des vœux pieux! Venons-en à la réalité, aux résultats de la toute récente étude «International Civic and Citizenship Education Study» (ICCS) et du tableau de la situation luxembourgeoise qui s'en dégage.

Cette étude, effectuée auprès des élèves de 5 300 écoles de 38 pays différents, dont 5 019 élèves du Luxembourg, avait pour objectif d'étudier ce qui se faisait dans les pays respectifs pour préparer les jeunes à leur rôle de citoyen. Nous n'allons pas entrer dans les détails de l'étude téléchargeable sur le site du MEN, mais présenter certains constats des chercheurs sur les résultats du Luxembourg.

14 pays, dont le Luxembourg, présentent des scores significativement inférieurs à la moyenne internationale (27e place pour le Grand-Duché sur 38). Tout n'est évidemment pas négatif : ainsi, en ce qui concerne l'égalité des sexes, les jeunes du Luxembourg



Pourcentages nationaux de participation à des activités civiques à l'école selon les élèves [4]

y sont plus favorables que la moyenne internationale, de même pour ce qui est de l'égalité des droits des immigrés. La confiance des jeunes envers les partis politiques est par contre très «moyenne» au Grand-Duché, et les élèves tendent à trouver les questions politiques et sociales peu intéressantes.

L'étude souligne le faible volume de temps que l'école luxembourgeoise y consacre. La grande majorité des directeurs (eux aussi interrogés) estiment que l'instruction civique ne fait pas partie du programme scolaire. «Le développement d'attitudes positives des élèves telles que la création des opportunités pour que les élèves s'engagent dans des prises de décisions à l'école […] sont peu abordés dans le curriculum.»[2]

Dans ce domaine comme dans tant d'autres, l'influence du contexte familial sur les performances des élèves au Luxembourg joue un rôle prépondérant. On note des écarts très marqués selon le lieu de naissance des élèves et le statut socio-économique des parents. L'école n'arrive pas à atténuer ces écarts : « L'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de l'école est importante à la fois pour la construction d'un environnement scolaire démocratique et pour le développement des compétences et des attitudes en éducation à la citoyenneté.[3]»

L'accueil même de ces résultats et conclusions en dit long également : ne devrait-on pas regretter le peu de débat qu'il y a eu autour de l'étude ICCS présentée le 27 novembre? Certes, on était à quelques encablures de la présentation de l'étude PISA monopolisant le (peu de) débat!

Tiens, et s'il y avait corrélation entre le peu de débat à l'école et le peu de débat sociétal au Grand-Duché ?

[1] Le Gal, 2008, p.13
[2] Burton, Houssemand, 2010, p.40
[3] id, p.51
[4] http://www.men.public.lu/actualites/2010/11/101123_cp_iccs/101124_iccs_rapport_nat_lux.pdf, p.42

Laia Bonnet, Marie Delhaye, Luc Fischer a Magali Margue sinn am LAML op Première a Memberen vum Schülercomité

„Et feelt u politescher Erzéiung"

Interview mam Schülercomité iwwer Matbestëmmung an der Schoul

■ Judith Reicherzer

De Schülercomité am Aline Mayrisch gëtt et elo siwe Joer. Wat sinn är Haaptsujeten hei an der Schoul?

Luc Fischer: Mir schaffen éischter u punktuell Iddeeën, déi mir selwer ëmsetzen oder déi mir an de Conseil d'Educatioun weiderginn.

Marie Delhaye: Mat der Schoulcharta hate mir d'lescht Joer zum Beispill e grousst Thema. Wéi déi an der Schoul ausgeschafft gouf, hu mir ons d'Prioritéit gesat, d'Iddeeë vun der Charta ze kommunizéieren an de Kontakt mat all de Schüler ze sichen. An deem Kader hu mir Sondagë gestart fir ze wëssen, wéi d'Schüler zu eenzel Punkte stinn, mee wat do erauskomm ass, dat war eng Katastroph. Trotz vill Beméien a Versich fir e bessere Kontakt mat de Schüler ze kréien, ass d'Resultat net extra gutt.

Magali Margue: Jo, do gouf et en extremen Desinteressi; vun der Säit vun de Schüler sinn net vill gutt Proposë komm...

Wourunner läit et, datt d'Schüler sou mann Interessi un der Aarbecht vum Schülercomité hunn?

Magali: Dat läit virun allem dorunner, dass vill Schüler der Meenung sinn, si kéinte souwisou näischt beweegen an der Schoul. Mir hu versicht dat ze änneren, mee dat ass extrem schwéier.

Luc: Ech mengen, et läit och net alleng um Schülercomité. Fir de Moment interesséieren sech d'Schüler ëmmer manner fir all déi périscolaire Aktivitéiten, weder fir de Schülercomité nach fir aner Projeten.

Magali: An et gëtt en plus nach en Ënnerscheed tëscht dem Schülercomité an Aktivitéiten ewéi Musek oder Theater, dat ass den Inhalt... de Schülercomité ass thematesch direkt verbonne mat Schoul – a vill Schüler hunn haut eng immens Allergie op de Sujet Schoul, déi soen: Wann et schellt, ginn ech heem a wëll näischt méi mat der Schoul ze dinn hunn.

Luc: Den allgemenge Mangel u Motivatioun, dat ass och e méi vastë Problem. Et läit menger Meenung no dorunner wéi de ganze Schoulsystem funktionéiert. Do misste méi déifgrënneg Ännerung kommen, wéi zum Beispill eng vill méi perséinlech Förderung vun de Schüler an der Klass. Wann den eenzelne Schüler méi direkt ugeschwat gëtt, kritt hien e bessert Verhältnis zur Schoul, e geet léiwer an d'Schoul an e kritt Loscht, sech méi a fräiwëlleg an der Schoul ze engagéieren...

Déi lescht Wahle ware fir de LAML kee Succès...

Marie: Mir hate jo déi lescht Kéier keng Wahlen...

Luc: Et hate sech just 12 Leit gemellt, obwuel de Comité 13 Plazen huet. All Kandidat ass direkt an de Comité komm. Mir waren zwar domat konform zum Gesetz, mee dat geet net duer.

Magali: Déi feelend Wahle woren extrem kontraproduktiv fir d'Popularitéit vum Schülercomité.

Laia Bonnet: A mir sinn esou nach méi vun eisem Zil ofkomm, eng demokratesch Schoul wëllen ze sinn. Mat de Wahlen hätten d'Schüler selwer kéinte matbestëmmen, ween si spéider représentéiert. De lëtzebuergesche Schüler lieft an engem demokratesche System. Dofir mengen ech, dass d'Schoul deene Jonken eng Approche zu dëser Politik mat op de Wee soll ginn.

Marie: Dat heescht elo net, dass d'Schoul ouni de Schülercomité verluer wär, mee et ass awer wichteg als Schüler an enger Schoul eng Stëmm zu hunn.

Firwat ass dat politescht Bewosstsinn bei de Schüler so minimal?

Magali: Déi déi sech fir de Schülercomité mellen, hu schonn e bëssen Interessi fir politesch Iddeeën a Strukturen. Bei vill anere leeft alles Politisches laanscht, déi interesséieren sech och net fir Matbestëmmung an der Schoul.

Luc: Et feelt definitiv u politescher Erzéiung an der Schoul, eng Civic-Stonn op 2e, dat geet net duer fir als Bierger responsabel bei Wahle mat ze decidéieren. Et misst een och an der Schoul vill méi aktuell Discoursë féieren. Politik an Demokratie muss vill méi an den Unterricht afléissen.

An et geet net duer, datt mir d'Demokratie am Schoulgestetz stoen hunn, wa se net beim Schüler ukënnt an de Schüler näischt domat unzefänke weess. D'Demokratie muss an der Schoul geübt a vermëttelt ginn.

Magali: Aktuell Politik ass keen Thema hei an der Schoul...

Laia: ... an déi Stonn Civic op 2e kënnt vill ze spéit.

Marie: D'Schüler misste vill besser virbereet ginn op dat politescht Liewen hei zu Lëtzebuerg. Da giffen se sech och méi fir e Schülercomité interesséieren. An et misst een hinne weisen, datt ee vun engem Engagement duerno eppes huet, an der Schoul, an och perséinlech.

Firwat hutt dir iech perséinlech an de Schülercomité wiele gelooss?

Luc: Ech hunn d'Schoul ëmmer vill kritiséiert an hunn och vill Kritik vun anere Schüler héieren. An amplaz fir ëmmer nëmme bei der Kritik ze bleiwen, hunn ech op 4e decidéiert mech an de Schülercomité ze mellen, wou een op d'mannst eng kleng Méiglechkeet huet e puer Saachen ze veränneren.

Laia: Ech wollt och Erfahrung sammelen. Praktesch Experienz mat Teamaarbecht a mat Kommunikatioun mat op de Wee huelen. Dat kann ee méi spéit a verschiddene Beruffer ganz gutt gebrauchen.

Marie: Ech hat Loscht ze beweisen, dass ech an engem méi wichtege Gremium, esou wéi de Schülercomité, eppes bewierke kann.

Magali: Ech wollt och selwer eppes maachen amplaz ëmmer nëmmen ze maulen. Ech wollt och organisatoresch Erfahrunge sammelen, léieren eng grouss Aktioun, wéi d'Schoulfest, z'organiséieren an ech wollt och méi Kontakt mat der Direktioun kréien, fir ze wësse wéi et hei an der Schoul leeft.

Ginn déi Proposen, déi dir als Schülercomité maacht, hei an der Schoul respektéiert?

Magali: Mir si jo am Conseil d'Educatioun vertrueden, wou och d'Proffen, d'Elteren an d'Direktioun vertruede sinn, an do kënne mir wierklech fräi soe wat mir wëllen, do gëtt eis nogelauschtert a mir kënnen eppes bewierken.

Marie: An all Versammlung vum Conseil ass op d'mannst ee Punkt fir eis virgesinn, wou eis Projeten diskutéiert ginn, an et gëtt nach vill aner Punkten, wou mir eppes ze soen hunn, a mir mat decidéieren – no de Versammlunge vum Conseil zéie mir fir de Schülercomité meeschtens e positive Bilan.

Magali: De Kader, fir als Schülercomité an der Schoul matzeschaffen, ass do. Mee et feelt bei vill Schüler d' Bewosstsinn, dass déi Rechter, déi si kruten, eppes déngen, dass de Schülercomité eppes an der Schoul ka bewierken. De Schülercomité huet hei zu Lëtzebuerg nach keng Traditioun.

Les parents au cœur de la réussite scolaire

Que disent les études ?

Gaston Ternes

Parents, réjouissez-vous : de nombreuses études[1] mettent en évidence le rôle essentiel des parents dans la réussite scolaire de leurs enfants. C'est surtout une *image positive de l'école* qui, une fois transmise et cultivée, semble se payer en termes de motivation et de réussite scolaire.

En dehors de ce facteur, celui du *style d'éducation* joue également un rôle important. Ainsi Steinberg et son équipe[2] arrivent à la conclusion qu'indépendamment de leurs origines ethniques, les adolescents élevés par des parents chaleureux et fermes (style démocratique) réussissent généralement mieux à l'école que leurs camarades venant de foyers autoritaires ou permissifs. Et de l'étude[3] menée par Pierrette Bouchard, professeur-chercheur à l'Université de Laval sur la *réussite éducative*, il ressort que le *dialogue régulier au sein de la famille* est plus important pour la réussite d'un jeune que le seul intérêt que les parents portent aux notes ou aux bulletins ! La même étude met également en évidence les autres caractéristiques communes aux élèves qui réussissent le mieux dans leur parcours scolaire :

- la présence d'efforts soutenus
- le désir d'apprendre
- la conscience de l'importance de la réussite scolaire pour l'avenir
- la persévérance
- le sens de l'organisation
- l'autonomie
- la motivation

Cette liste montre que pour les parents, tout comme pour le lycée d'ailleurs, il s'agit d'accompagner au mieux le jeune, afin de susciter chez lui le goût d'apprendre et de l'aider à développer les qualités qui lui permettront de réussir le mieux possible.

Le partenariat parents-école

Un autre facteur non négligeable est le contact que les parents ont avec l'établissement scolaire de leur enfant. Des parents engagés dans des activités de l'école et y assumant des responsabilités, ont une meilleure connaissance et compréhension des actions menées par l'école et sont donc mieux placés pour prendre le relais à domicile[4].

L'implication des parents est favorablement influencée par la politique de l'établissement, à savoir celle de considérer les parents comme partenaires à part entière. Le fait que les parents perçoivent dans l'attitude des professeurs une ouverture à la coopération a plus d'influence sur leur implication que d'autres variables comme l'origine linguistique ou le statut socio-économique[5].

Vu l'immense impact de ce partenariat famille-école, Joyce Epstein de l'Université Johns Hopkins[6] a élaboré *un programme cadre d'implication des parents* à l'école. Il comprend les six dimensions suivantes:

- La *communication « parents-école »* doit être transparente, souple et efficace: elle s'effectue dans les deux sens. Le lycée doit tenir compte des connaissances linguistiques des parents et organiser une traduction simultanée.
- Les *compétences parentales sont encouragées et soutenues par le lycée*. L'école doit offrir des soirées d'information sur tout ce qui touche de près ou de loin à l'adolescence : orientation scolaire, santé et alimentation, mesures d'appui...
- Les *parents ont leur mot à dire dans les décisions* qui touchent les jeunes.
- Le *soutien bénévole des parents* au lycée est favorisé. Il s'agit de l'assistance à des activités et projets du lycée ou du recours aux compétences professionnelles des parents.
- Les parents manifestent leur *intérêt dans l'apprentissage des jeunes* à domicile.
- Une *collaboration avec les ressources disponibles* aux parents en dehors de l'école est promue par l'école même. Il s'agit notamment d'informer sur l'assistance possible en matière d'études, d'orientation ou de suivi personnalisé.

Être *intéressé par* l'apprentissage de son enfant signifie qu'ils l'écoutent et l'encouragent. Il ne s'agit bien entendu pas d'aider son enfant au point d'avoir pratiquement fait les devoirs à sa place.

Ces six dimensions mettent en évidence que la participation des parents prend des formes variées aussi bien à domicile qu'au lycée. Le dialogue entre la famille et le lycée doit être possible chaque jour.

En ce sens, les technologies de l'information et de la communication nous facilitent la vie : elles permettent une communication rapide et efficace, ce qui est d'ailleurs une pratique courante au Lycée Aline Mayrisch.

La communication, le dialogue et la compréhension mutuelle sont importants. L'école étant un lieu où se trouvent surtout des jeunes êtres en pleine période de transformation, les cas de transgression de règles sont monnaie courante. Les mesures disciplinaires font ainsi partie de la vie quotidienne. Au niveau des sanctions hélas inévitables, le dialogue avec les parents permet d'éviter tout malentendu. C'est pourquoi, nous avons introduit *l'information préalable* des parents par appel téléphonique avant toute mise en retenue.

Les parents au Lycée Aline Mayrisch

Dès ses origines, le Lycée Aline Mayrisch a fortement misé sur une *coopération étroite* entre le lycée et les parents ; cette coopération est d'ailleurs inscrite dans le Projet pédagogique de l'école. Cette ouverture se traduit par une réelle volonté de considérer les parents comme des partenaires et de les impliquer dans la vie du lycée. Cela nous réussit dans certains domaines, comme celui de la solidarité ou de la bibliothèque notamment, mais il nous reste encore des efforts à fournir.

L'Association des Parents d'Elèves du Lycée Aline Mayrisch (APELAM) a joué dès le début un rôle actif au lycée : ainsi les parents se sont par exemple fortement impliqués dans les débats concernant les structures démocratiques et la participation des parents et des élèves, ils ont invité des experts en sciences de l'éducation, comme le professeur émérite Wolfgang Edelstein du Max Plank Institut, Ils initient et soutiennent toujours des formations pour les élèves, etc. Sans le soutien et le feed-back critique des parents, l'innovation ne serait pas possible. Après dix ans, nous en restons conscients !

Des *structures plus formelles*, comme le Comité des Parents d'Elèves ou les délégués-parents par classe, consolident la participation des parents au sein de l'école. Le délégué-parent est en principe l'interlocuteur privilégié des professeurs et des parents, celui qui transmet des souhaits ou questions, celui qui informe tous

5 conseils pratiques pour les parents de jeunes de 12 à 15 ans

- **Intéressez-vous à leur parcours scolaire.** Ecoutez votre enfant raconter de son vécu quotidien en classe, tant au niveau des matières scolaires que des activités ou engagements parascolaires. Informez-vous des travaux à réaliser et participez aux activités et initiatives proposées par le lycée.
- **Instaurez des routines quotidiennes pour les devoirs à domicile.** Prévoyez un lieu propice, surtout calme, à l'apprentissage. Soyez si possible disponibles pour répondre à leurs questions.
- **Insistez sur l'importance des études.** En particulier, faites-leur comprendre qu'il s'agit d'un investissement à long terme qui va leur ouvrir les portes vers des formations et métiers de leur choix.
- **Discutez de projets d'avenir.** Quels sont les intérêts personnels des jeunes, qu'est-ce qui les passionne, quelles sont leurs matières préférées? Ces échanges favorisent une meilleure image de soi et les jeunes seront plus motivés et disposés à s'investir.
- **Donnez le bon exemple :** La recherche montre que le fait que les adultes continuent à se former à leur domicile en lisant et en créant un lieu où la documentation est accessible est un élément bénéfique pour la réussite scolaire de leurs enfants.

les parents d'une classe, notamment à l'occasion de projets de classe (journée de solidarité, visites…). La pratique a cependant montré que ce concept a un peu de mal à s'établir dans la pratique et devra sans doute être adapté.

En tant que parents il faut faire face aux réalités de la vie quotidienne, autant privée que professionnelle. Une vie très occupée, le facteur de la langue, le niveau de scolarité, une situation de famille monoparentale, un lieu de résidence éloigné… sont autant d'éléments qui peuvent limiter la disponibilité des parents. Le lycée doit en tenir compte et offrir aux jeunes des mesures d'accompagnement et une assistance personnalisée en cas de besoin. Dans ce contexte, le rôle de notre Service d'Orientation et de Psychologie Scolaires, comme lieu d'écoute et d'expertise, comme interface entre la salle de classe et le domicile ou comme facilitateur de liens avec d'autres structures d'assistance, est essentiel.

L'objectif des parents et celui de l'école est sensiblement le même: une bonne formation scolaire et le bien-être du jeune. Notons que le bien-être du jeune est un concept holistique. Comme l'a souligné l'Organisation mondiale de la Santé[7], il ne suffit pas que le jeune soit en bonne santé physique ; pour se sentir bien dans sa peau, il doit s'y ajouter tout un ensemble d'autres caractéristiques mentales, morales, cognitives, affectives et sociales. Nul doute : un partenariat étroit « parents-lycée » ainsi qu'une véritable « culture de la responsabilité partagée » ne sauraient être que bénéfiques à l'épanouissement du jeune.

[1] Par exemple : Booth, Dunn, 1996 ; Eccles, Harold, 1996, p. 3-34 ; Epstein, 1986, p. 277-294 ; OCDE : Les parents partenaires de l'école, 1997
[2] Steinberg, 1992, p. 1266-1281
[3] www.ctreq.qc.ca [Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec] ; Bouchard, 2003
[4] Wang, Haertel, Walberg, 1994
[5] Dauber, Epstein, 1993, p. 53-71 ; Epstein, 1986, p. 277-294
[6] Epstein, 2001
[7] Organisation mondiale de la Santé, Health Promotion: A Discussion Document on the Concept of Principles, Genève, 1984

S'investir au lycée en tant que parent

… et y trouver sa place !

Alexandra Castermans, Marie Lempicki

Georges Haupt

Nos enfants étant scolarisés au Lycée Aline Mayrisch, nous avons très vite senti, en tant que parents d'élèves, que ce lycée était un peu « différent », plus ouvert vers l'extérieur, attentif aux élèves, mais aussi aux désirs de leurs parents. Cette ouverture nous a donné envie de nous investir dès novembre 2005. Toutes deux francophones et passionnées de lecture, nous nous sommes engagées auprès de la bibliothèque scolaire et de ses projets.

Nous avons ainsi accompagné un professeur de français et des élèves du cycle supérieur dans l'aventure du **Prix Européen du Jeune Lecteur**… aventure qui fut très enrichissante pour les élèves, mais aussi pour nous. Quelle joie de rencontrer des auteurs et traducteurs, et de partager les lectures avec ce petit groupe d'élèves vite devenus ces « ambassadeurs du lycée » comme aime les nommer Monsieur Ternes !

Grâce au programme européen Comenius, qui permet des échanges entre établissements scolaires européens, un projet a vu le jour qui a fait vivre au LAML et à ses deux lycées partenaires, de Belgique et de France, des moments forts durant trois ans. Nous avons eu beaucoup de plaisir à organiser ces différentes manifestations avec la cellule bibliothèque dans un cadre Comenius pourtant lourd de logistique administrative !

Puis les fameuses « compétences » dans l'enseignement des langues se sont concrétisées avant l'heure dans la pratique des professeurs de français à l'intérieur d'un projet de leur MISMA. Nous avons voulu y participer en animant une activité bibliothèque autour du livre en français : le **Défi lecture** a vu le jour. Il permet aux élèves de 7e et 6e/8e de s'ouvrir à la lecture au-delà du cadre de leur classe. C'est cela qui nous anime : éveiller le plaisir de lire et aider par la même occasion les jeunes à s'exprimer en français et à s'améliorer à l'oral.

Désireux de prolonger cette démarche, un groupe s'est créé autour de la bibliothèque pour organiser la **venue d'auteurs** de langue française. Ce sont des moments forts dans la vie du lycée et une première pour la plupart des jeunes de rencontrer en vrai des écrivains ! Notre rôle et notre investissement se sont portés vers l'organisation du bon déroulement des événements, c'est-à-dire des rencontres avec les élèves en journée et des conférences en soirée, ainsi que de l'accueil de l'auteur. Nous avons alors découvert que le lycée s'engageait avec enthousiasme à tous les niveaux dans un réel travail d'équipe !

Afin de faire profiter un maximum d'élèves de la visite de ces auteurs, nous avons noué des contacts avec des professeurs d'autres lycées du Luxembourg. A présent, la venue d'auteurs est une activité incontournable attendue et très appréciée par les professeurs de français. Cette année, elle s'est de plus étendue à un auteur de langue allemande.

Depuis l'année passée, il y a une autre nouveauté : la Bande Dessinée a fait son entrée au lycée. Nous avons motivé un groupe d'élèves à s'engager dans des réalisations artistiques autour de la BD, genre de lecture préféré de nombreux jeunes, notamment des garçons.

Cela va faire six ans que nous œuvrons au Lycée Aline Mayrisch dans le sens du Projet pédagogique. Notre engagement au lycée a grandi au fil des ans, la motivation étant davantage militante que financière. C'est la reconnaissance de la part de la direction, des professeurs de français et des jeunes qui nous encourage en effet à continuer, à rencontrer les élèves, à évoluer à leur côté dans l'enceinte de l'école. Nous avons l'impression d'en être devenues des membres à part entière, même si nous éprouvons des difficultés à cerner notre statut au sein du lycée. Cela ne nous empêche pas de nous y sentir accueillies avec nos idées mais aussi en tant que personnes !

Susie Morgenstern est écrivain de jeunesse.

Bon anniversaire !

■ **Susie Morgenstern**

Quand je suis arrivée au Lycée Aline Mayrisch, j'avais l'impression d'atterrir sur une autre planète. Est-ce possible que les élèves et les professeurs soient HEUREUX d'aller à l'école ? Est-ce possible que toute la population de ce lieu réussisse à changer de langue comme on change de chemise ? Est-ce possible de trouver une cantine gastronomique dans un lycée ? Le lycée Aline Mayrisch est futuriste, spacieux, aéré et même lumineux en hiver.

Ma première visite dans ce lycée exceptionnel m'a donné envie de revenir une deuxième fois. Quand Betty Beck m'a invitée, j'ai accepté. Je n'ai pas regretté ! Une classe qui a lu mon livre « Les fées du camping » m'a accueillie coiffée de chapeaux pointus de fées et m'a offert une marionnette fée.

Chaque classe a eu une grande idée liée à un de mes livres, ce qui fait que mes deux jours à Luxembourg sont passés comme un rêve. Même si je n'ai rien vu du Luxembourg, juste le trajet entre mon hôtel et le lycée, j'étais heureuse de la qualité des rencontres, de l'accueil, des profs, des élèves, de l'administration, du directeur et de la… cantine !

Bon anniversaire Lycée Aline Mayrisch. Longue vie dynamique et riche !

Quand école rime avec culture...

Faire découvrir le monde d'aujourd'hui aux citoyens de demain

■ **Vinciane Koch**

La 3e A[1] est en train d'applaudir « L'Italienne à Alger » à l'opéra de Vienne, la C2 revient du cinéma où elle est allée voir « No et Moi », l'auteur de livres de jeunesse Marie-Aude Murail sort de la B6, les 3e D sont en train de visiter le musée Kafka à Prague, la 4e M5 participe à un stage organisé par le SNJ autour des rapports Nord/Sud, les élèves de la section E adaptent les œuvres classiques qu'ils ont observées, la 3e G planifie un atelier animé par le Musée d'Histoire de la Ville de Luxembourg...

« S'agit-il donc d'un club de vacances? » s'interrogeront certains... « Les jeunes ne feraient-ils pas mieux de se concentrer sur les matières scolaires ? »

Voici la réponse que les enseignants du Lycée Aline Mayrisch voudraient apporter à ce questionnement, avec l'enthousiasme et l'investissement liés à leur vocation.

Un des rôles majeurs de l'école est de rendre la culture accessible, c'est bien ce qui est ressenti comme une nécessité par le Lycée Aline Mayrisch depuis sa création.

Certes, il est clair que l'objectif premier et fondamental de l'enseignement est la transmission d'un savoir, qui constitue la base solide des connaissances dont ont besoin les élèves pour développer les compétences nécessaires dans les diverses matières scolaires et aussi dans le monde extérieur à l'école.

Mais, au-delà de cet incontournable apport auquel les professeurs accordent leur temps, leur énergie et leur compétence d'experts, n'est-il pas d'une importance primordiale d'ouvrir largement les esprits en dépassant le strict cadre scolaire ?

Sebastian Persuric

Personne ne niera le fait que notre monde ne cesse d'évoluer, incroyablement vite et dans tous les domaines. Plutôt que de s'en alarmer, ou de le déplorer, n'est-on pas appelé à donner aux jeunes – qui demain auront à gérer ce monde en perpétuel devenir – les clés et les repères suffisants pour accomplir leur tâche ?

En ce sens, les mettre en contact avec tous les aspects de ce monde, leur en ouvrir grand les portes, apparaît plus que jamais comme une vraie nécessité. Savoir comment tel auteur de théâtre nous amène à réfléchir sur la violence, voir, en visitant une exposition, comment tel peintre, telle musicienne expriment dans leurs couleurs, leurs formes, leurs notes, les aspirations du cœur humain, ressentir, en observant tel monument connu, ce que ses concepteurs ont à livrer comme message, confronter ses idées à celles de responsables économiques et politiques au travers de discussions avec des chercheurs ou d'une rencontre proposée par exemple par le Conseil d'Etat...

Toutes ces activités, le Lycée Aline Mayrisch les conçoit comme fortement complémentaires au savoir dispensé pendant les horaires scolaires.

C'est pourquoi, depuis le début, nous tenons tellement à inscrire dans la vie scolaire des jeunes qui nous sont confiés la culture sous toutes ses formes : non seulement celle-ci nous semble indispensable à leur avenir de citoyen du monde, mais elle permet aussi une ouverture intellectuelle large, ainsi qu'une empreinte plus profonde sur les esprits et, peut-être, un plus grand plaisir dans l'apprentissage...

[1] La troisième est, au Lycée Aline Mayrisch, l'année pendant laquelle se déroule traditionnellement le voyage culturel autogéré, entièrement pris en charge par la classe.

« L'essentiel à nous apprendre
C'est l'amour des livres qui fait
Qu'tu peux voyager d'ta chambre
Autour de l'humanité. »

Renaud Séchan

Lire au lycée

Accueillir des auteurs à l'école

■ **Nathalie Wurth et al.**[1]

Faire aimer les livres, c'est justement contribuer à doter les jeunes qui nous sont confiés à la fois de « racines et d'ailes », mission et défi que poursuivent les acteurs pédagogiques du LAML.

Une façon de « déscolariser » la lecture et de la rendre plus vivante est la rencontre d'écrivains. De prime abord nous espérons ouvrir ainsi aux jeunes les portes d'un univers qui pourra les aider à grandir, à trouver des réponses aux interrogations propres à leur âge et, partant, à se construire une identité plus riche. Les écrivains mettent des mots sur les sentiments refoulés ou non, les questions lancinantes ou inavouées, les petits et grands tracas existentiels et peuvent aider les jeunes lecteurs à dissiper leurs doutes ou angoisses sans avoir à les exprimer. A travers les vies différentes qu'elle offre au lecteur et la « catharsis » qu'entraîne l'identification émotionnelle, la lecture apporte de nombreux bienfaits personnels et peut même, dans certains cas, être thérapeutique. Car ce n'est qu'en se connaissant bien soi-même et en s'acceptant qu'on pourra s'affirmer, exprimer son avis avec conviction et confiance en soi et donc agir sur le monde. Comme autant de guides dans un cheminement personnel, les livres contribuent à forger l'identité des jeunes et par là, à ancrer leurs racines individuelles.

Au-delà de cette dimension intime de l'acte de lecture, nous souhaitons montrer aux jeunes que chaque lecteur est libre et responsable de l'interprétation qu'il fait des livres. A travers les échanges d'opinions sur leurs lectures, que ce soit avec leurs camarades ou les auteurs mêmes, les élèves prennent conscience de leur rôle de lecteur : lire c'est toujours un acte de réception personnelle. Par conséquent, l'une des compétences majeures que les jeunes développent consiste à se forger et exprimer une opinion personnelle en la justifiant. Plus généralement, ils apprennent à lire en autonomie, à identifier leurs préférences et leurs goûts, qualités indispensables pour pouvoir voler de ses propres ailes.

Certains vont même jusqu'à se découvrir une passion pour les livres, jusque-là enfouie, peut-être sous les distractions technologiques et autres qu'offre le quotidien à un jeune au XXIe siècle. Si cela reste exceptionnel, il n'en demeure pas moins que la plupart des jeunes ayant rencontré des auteurs se sont dits impressionnés devant la générosité de ces derniers et émerveillés par la richesse des échanges. Pour nombre d'entre eux, l'étincelle a jailli pendant ces rencontres, comme l'illustrent les propos d'Eugénie Anselin, élève de 2e, qui écrit suite à la rencontre de Fatou Diome : « Petite en taille… mais tellement grande humainement ! Dès son entrée, j'ai été impressionnée par l'énergie et la générosité de cette femme : Fatou Diome. La rencontre avec cette auteure m'a profondément marquée ; en deux heures seulement, nous avons abordé différentes thématiques telles que l'égalité des sexes ou des hommes en général, les valeurs intérieures des êtres humains, le respect, l'éducation, l'amour en passant par la déception mais aussi l'espoir et la dignité… »

Grâce aux propos des auteurs, les jeunes se rendent aussi compte du travail de création, de mise en forme et de réflexion qui précède et sous-tend l'écriture d'un roman. Ainsi par exemple cette élève qui affirme après la venue de Sophie Chérer : « J'aurai beaucoup plus envie de lire, car maintenant je sais qu'il y a peut-être une histoire derrière. » Ces moments forts ouvrent donc non seulement aux plaisirs intellectuels de la lecture, mais rendent aussi sensibles au monde des arts en général. N'oublions pas que chacune de ces rencontres est également l'occasion de donner libre cours à la créativité et à l'imagination : souvent les jeunes lecteurs se lancent en effet dans la rédaction ou l'interprétation de textes suite à leur lecture.

La lecture, telle que nous la concevons, est donc bel et bien une invitation à « voyager autour de l'humanité ». Il y a tant à découvrir !

Patrick Gloden

Le Biblioclub

Marie Lempicki

Né en 2007 d'une passion partagée pour les livres et le désir de valoriser la lecture en français, le groupe se compose du bibliothécaire, de deux parents d'élèves et de trois professeurs de français. Le Biblioclub organise chaque année la venue d'au moins deux auteurs, souvent de jeunesse, de langue française, mais récemment aussi de langue allemande. Il espère ainsi éveiller chez les jeunes la curiosité et l'intérêt pour les livres, voire leur transmettre la passion de la lecture qui les unit. Chaque décembre, il se rend au Salon du livre et de la presse jeunesse à Montreuil pour découvrir les nouveautés et nouer des contacts. Pas moins de onze auteurs sont ainsi venus au Lycée Aline Mayrisch ces dernières années : Marie-Aude Murail, Susie Morgenstern, Sophie Chérer, Yaël Hassan, Fatou Diome, Armel Job (photo), Claude Aziza, Jean-Claude Mourlevat, Brigitte Smadja, Elisabeth Zöller et en juin, Jean-Paul Nozière. Le concept de ces rencontres s'est affiné au cours des années et rassemble de plus en plus de monde. Le groupe est fier de faire également tache d'huile chez des collègues à l'extérieur. De plus, avec un soutien sans faille de la direction et de l'équipe technique du lycée, tout est mis en œuvre pour faire de ces événements des moments de richesse et de plaisir partagés. Des moments de fête en somme.

[1] Betty Belais, Alexandra Castermans, Jeanne Dumont, Marie Lempicki, Guy Theissen.

Die deutsche Jugendbuchautorin Elisabeth Zöller las im Oktober 2010 vor 6e Klassen des Lycée Aline Mayrisch aus ihrem Buch: Anton oder Die Zeit des unwerten Lebens.[1]

Literatur lebendig machen

Anmerkungen einer Autorin zu einer Lesung am Lycée Aline Mayrisch

■ Elisabeth Zöller

Da sitzen achtzig Schüler vor mir: mit offenen, interessierten Gesichtern einige, andere noch nicht ganz wach.

Oder zeigen ihre Gesichter eher an, dass sie das Ganze nichts angeht. – Was soll das? Wozu? Einzelne haben schon jetzt Fragen, trauen sich aber noch nicht so recht. Andere rollen ihren Zettel mit den Fragen in der Hand. Auf jeden Fall wird das Buch für das versprochene Autogramm schon mal zurechtgelegt.

Stille. Ich werde begrüßt, begrüße die Schüler. Einige grinsen – Verlegenheit? Ich hab doch gar nichts Witziges gesagt.

Ich werde vorgestellt, beginne von mir zu erzählen.

Ich meine, ein Buch wird lebendiger, wenn es verbunden ist mit dem Gesicht und der Biographie der Autorin und einigen kleinen Stationen aus ihrem Leben, die in Bezug zum Text stehen.

Die Gesichter der Zuhörer sind vorsichtig offen, neugierig. Das zeigt sich auch in den ersten Fragen.

Darauf folgt eine kurze, möglichst kompakte Einführung in die Zeit des Buches: Das Buch spielt in der Nazizeit in Deutschland. Meine anfängliche Befürchtung, die Schüler könnten hier abschalten mit der Frage: Was haben denn wir damit zu tun? war völlig unbegründet: Ganz im Gegenteil, die Augen weiten sich staunend, aber auch erschrocken über Taten von Menschen, die hier jetzt diese Autorin genauso erlebt hat.

In dieses erschrockene Staunen hinein beginne ich zu lesen. Vielmehr: Ich schlage das Buch auf und erzähle Station für Station. Zunächst einmal aneinander gereiht, damit Atmosphäre entsteht, Bilder wachsen können. Ich springe nach hinten, verbinde eine Szene aus dem Anfang mit dem Ende, um das Ganze in dieser kurzen Zeit noch kompakter und direkter greifbar zu machen…

Und ich merke dabei, die Stimmung im Raum ändert sich schleichend. Viele öffnen sich, „leben“ plötzlich mit dem „Anton“. Ist er wirklich ganz allein da im Keller, als die Bomber anfliegen? Warum muss er überhaupt versteckt werden? Ein Schüler hält schützend seine Hand über den Kopf. Angst und Mitleiden, Zittern und ein Sich-Aufbäumen liegen nebeneinander in den Gesichtern.

Da kann einer seine Frage nicht zurückhalten: „Ist das echt? – Erlebt?“ – „Warum haben die sich nicht beschwert? Das ist doch unerträglich.“

Ja, weiter. Die Spannung steigt. Da, bei einer winzigen, witzigen Stelle können sie sich endlich für ein paar Sekunden lösen aus einer Starre in ein kurzes, befreiendes Auflachen hinein. Doch wie geht es aus? Wie kann einer in einem Versteck so lange ausharren? Hat der gar keine Angst? Oder verflacht die Angst langsam und mit der Zeit?

Ich erzähle weiter. Endlich, Anton scheint gerettet…

Doch ich schaue auf die Uhr. Die Zeit ist schon vorbei. Ich muss aufhören. Hier? – Nein, noch nicht. Diese Stelle... Ich spreche von selbst langsamer.

„Hier muss ich abbrechen.“ Als äußeres Zeichen schließe ich mein Buch.

Alle „fallen“ aus der Erzählung zurück in den Alltag.

Viele ruckeln sich auf ihrem Stuhl zurecht, andere räuspern sich, einige schauen sich um zum Nachbarn. Eine reibt sich die Augen, als erwache sie gerade, käme von irgendwo weit her.

Fragen folgen nach dem Wann?, Wo?, Wie genau?. Und ob das wirklich wahr ist.

Lynn Kauffmann

„Ich dachte, es käme nichts Neues, wir kannten das Buch ja schon“, eine Schülerin lächelt mich an, „aber wir ‚kannten’ es überhaupt noch nicht, das war richtig gut. Man konnte total mitgehen, als wäre es hier.“

Die SchülerInnen verlassen den Raum, etliche mit einem Lächeln.

Ich bleibe zurück: Ja, die Lehrer hatten die Lesung breit vorbereitet, aber gerade so, dass eine ganz offene Erwartungshaltung entstehen konnte. Das war gut!

So konnte die Lesung sich entwickeln, zu einem unmittelbaren Erlebnis werden. Sichtbar war das in den Gesichtern, die ganz offen wurden oder aber völlig konzentriert nach unten gerichtet waren, in den breiten und tiefgehenden Fragen, im offenen Mitgehen mitten in die Erzählung hinein.

Und das machten die Zuhörer, SchülerInnen, jede(r) einzelne, gem „einsam“ mit der Autorin. So kann in einer Lesung Literatur lebendig werden. Literatur kann leben!

[1] Zöller, 2006

« All the world's a stage... »

Faire du théâtre avec les élèves

Claire Flammang

Viser l'autonomie des élèves est un des objectifs majeurs aussi bien du Lycée Aline Mayrisch que de ma propre démarche d'enseignante. Or l'autonomie, c'est forcément comprendre et vivre de A à Z. C'est vrai aussi pour le théâtre ! Faire du théâtre, c'est jouer un rôle sur scène et donner la réplique en citant tel ou tel auteur célèbre, mais c'est aussi concevoir des contenus et les mettre en scène soi-même. En d'autres termes : avant de briller sous les feux de la rampe et de jouir de torrents d'applaudissements, il faut travailler dur, réciter encore et encore, prendre sur soi, être solidaire des autres membres de la troupe et répéter inlassablement en donnant de sa personne. En même temps, le théâtre offre de nombreuses possibilités de s'ouvrir aux autres et au monde.

Parmi les productions théâtrales que nous avons pu proposer, Daniel Weyler et moi-même, avec la troupe de théâtre THEALINE et dernièrement avec les élèves de l'option « théâtre », citons *Back to basics* (en collaboration avec Téid Fischbach), *Miroir, miroirs...* (en collaboration avec l'acteur Jean-Marc Barthélémy, 2004), *WHY?* (en collaboration avec Jacqueline Weber du Lycée Technique des Arts et Métiers, 2006) *Visions, Violences et Téléphone* (en collaboration avec les Jeunesses Théâtrales de Luxembourg, 2004, 2006, 2008), *Total Top Thema Talk, Player One try again!, Les Oiseaux* (présenté lors du 5e Festival Européen Latin Grec, Nantes, France, 2009), ainsi que les participations à MUSICALIA sur les thèmes de *Lollipop* et *10 ans*.

Si toutes ces productions ont revêtu un caractère bien différent, mélangeant expression corporelle et théâtre parlé, elles ont toutes eu comme principe de fonctionnement une interaction étroite et systématique avec et entre les élèves. Ainsi, à coup d'improvisations, en dégageant les trésors d'une créativité enfouie, en sondant les fonds de chaque caractère inventé, en mettant à profit les expériences émotionnelles de tout un chacun, les jeunes s'engagent, tant sur le plan humain que réflexif, en tant qu'auteur, metteur en scène, costumier, technicien ou encore organisateur. L'atout principal de tout travail théâtral à vocation pédagogique n'est-il pas justement de voir derrière les coulisses ? De sentir, comprendre, réfléchir, vivre, exprimer, construire, jouer... comme si chaque mise en scène, chaque appropriation de rôle aidait l'élève à évoluer et à progresser sur la voie de sa propre construction identitaire.

Après toutes ces années d'expérience, nous pouvons dire que la gestion de l'évolution du projet par les enseignants est un facteur non négligeable pour la réussite pédagogique d'une telle entreprise, quel qu'en soit le contenu. En effet si l'on accepte le principe de dévolution, c'est-à-dire celui du transfert de pouvoir et que l'on s'accorde sur le fait que « *l'enseignement doit veiller à ne pas donner la réponse en même temps qu'il pose la question, de même [qu'] il ne doit pas laisser l'élève chercher seul sans aide* », la dévolution se situe dans cet entre-deux. L'acte en soi de dévolution par lequel, comme le définit Guy Brousseau, « *l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* » est complexe[1].

Soutenir l'autonomisation de l'élève, tout en intervenant en cas de nécessité, demande des efforts considérables tant du côté de l'enseignant que du côté de l'élève: en effet, on peut s'accorder sur le fait que les deux parties sont plus précisément sollicitées en termes de *flexibilité*.

ci-contre et ci-dessous

■ **Georges Haupt**

L'enseignant, en plus du fait qu'il doit accepter de conférer une partie de la responsabilité et du pouvoir de décision à l'élève, doit être apte à évaluer de manière régulière et rapide des situations imprévisibles et juger si et en quoi une intervention est justifiée ou non.

Pour l'élève, dès qu'il s'autorise à s'aventurer sur un terrain plus ou moins inconnu et à assumer la responsabilité et la prise de décision qui lui incombent, il est difficile d'accepter le refus de l'enseignant de lui donner des réponses toutes faites à ses questions. Mais en même temps il doit accepter le fait que l'enseignant intervienne de manière plus dirigiste en temps voulu.

Apprendre en faisant, se réaliser en réalisant, tel restera entre autres et selon nous l'adage primordial de l'apprenant autonome, mais aussi le mien en tant qu'enseignante « lamelienne » et « praticienne réfléchie ». Faire ainsi du théâtre avec les élèves, c'est tenter de faire vivre la maxime du Lycée Aline Mayrisch.

[1] http://prepacrpe.hautetfort.com/media/01/02/277105091.doc

■ Sebastian Persuric

Every stage's a world!

Un incontournable au LAML : le spectacle Musicalia

■ Tom Klonski

Que faudrait-il dire si on voulait parler du concept Musicalia à une personne extérieure à notre lycée ? Pour commencer, disons que c'est un pur produit LAML de la première heure. Né de la volonté de notre collègue Serge Rosen, professeur d'éducation musicale, ce projet n'a cessé d'évoluer au fil des années. De nouvelles idées ont surgi, de nouvelles sensibilités sont nées, de nouveaux modes d'expression ont vu le jour. C'est d'ailleurs l'une des principales forces de Musicalia : sa capacité d'incorporer toutes les formes d'expression artistique pratiquées dans notre lycée autour d'un fil rouge. Gros plan sur un des incontournables de notre calendrier scolaire !

Musicalia, c'est d'abord une démarche. Celle-ci veut être fidèle à notre Projet pédagogique qui demande à l'élève d'être acteur et chercheur. Si nous tenons compte de cette exigence, le spectacle Musicalia ne peut pas demander aux élèves participants d'être de simples exécuteurs de tâches. Il faut que les élèves puissent s'engager pleinement, et ce à chaque étape. Notre spectacle doit s'inscrire dans une logique de création. Nous ne voulons pas simplement présenter devant un public une suite plus ou moins fortuite de titres et de numéros sagement appris. Nous ne voulons pas reproduire une œuvre à l'identique. A ce qui est déjà écrit, nous préférerons toujours ce qui reste à écrire.

Ainsi, certains groupes musicaux composent leurs propres morceaux, les formations de danse mettent sur pied leurs propres chorégraphies, la troupe de théâtre écrit ses propres textes. Cette démarche demande à nos élèves beaucoup d'efforts et de travail ; elle est plus aisément réalisable pour les petites formations que pour les grands ensembles. Mais il faut inciter tous les élèves à la réflexion, il faut qu'ils sachent tous qu'ils ont leur mot à dire. Les fruits qu'ils en récoltent sont autrement plus savoureux que s'ils restaient au niveau de l'interprétation pure, aussi léchée soit-elle. Et tous les ans, nos élèves arrivent à nous surprendre à nouveau !

Musicalia, c'est aussi une équipe. Une fois par an, tous les groupes artistiques du LAML décident de collaborer autour d'un thème qui aura été préalablement choisi de façon démocratique. A partir de ce moment, l'équipe s'organise. Pour chaque élément constitutif du futur spectacle, les enseignants et élèves responsables se mobilisent : les uns s'occuperont des différents groupes musicaux, les autres des formations de danse, d'autres encore du groupe théâtral. Il faut également penser aux décors, aux costumes, au son et à la lumière. Mais comment s'assure-t-on que les efforts de tous ces différents groupes convergent ?

Tout se met véritablement en place autour d'un groupe conceptuel qui doit réfléchir à la structure générale du spectacle. Que veut-on faire passer comme message, et comment ? Comment peut-on intégrer de manière lucide et juste toutes les formations qui souhaitent y participer ? Comment assurer les liens entre les différentes parties du spectacle ? Le groupe conceptuel peut donc être considéré comme le « cerveau » de Musicalia. Il définit la feuille de route et veille à son exécution. Avant tout, il ne doit jamais perdre de vue le thème qui a été retenu, et ce tout au long des préparatifs. S'il y a des formations qui risquent de s'éloigner trop du fil rouge, le groupe conceptuel doit leur apporter son soutien et remettre le wagon sur les rails. Si un ensemble est à court d'idées, le groupe conceptuel doit faire des propositions, afin que l'on puisse reprendre le travail.

Le dispositif se met en place dès le mois d'octobre. Il va sans dire que les concertations régulières entre tous les partenaires sont absolument nécessaires, et qu'elles deviennent de plus en plus importantes au fur et à mesure que le spectacle prend forme. Ainsi, un coordinateur général gère le projet tout entier et s'occupe de tous les détails qui concernent l'organisation (rapports avec les responsables techniques, entrevues régulières avec la direction sur l'avancement des opérations, plan des répétitions...). Le coordinateur général travaille main dans la main avec le responsable du groupe conceptuel. Dans le passé, tout ce travail était géré par une seule personne ; depuis quelques années, l'on sait que cette « séparation des pouvoirs » s'impose. On constate donc aisément que le projet Musicalia demande des efforts tout à fait considérables à un grand nombre de personnes.

Musicalia, c'est surtout un thème. Vers le mois de juin, les responsables du projet lancent un appel à tous les membres de la communauté scolaire afin que ceux-ci fassent des propositions de sujets. A la rentrée, le groupe Musicalia examine toutes les idées qui lui sont parvenues : qu'en est-il de l'intérêt général et du potentiel de chaque sujet ? Un vote décidera ensuite du thème qui sera retenu.

Le choix du sujet est tout à fait crucial ; il faut qu'il soit suffisamment ouvert pour que l'on puisse explorer de nombreuses pistes prometteuses, et pour que toutes les formations aient la chance de proposer une contribution intéressante (danse, musique, théâtre). En même temps, cela ne peut pas partir dans tous les sens, car il faut veiller à l'unité du spectacle. On écarte aussi les propositions trop légères (nous sommes une institution pédagogique, après tout), ainsi que celles dont la complexité pose un problème évident de faisabilité. On peut aisément s'imaginer que les débats sont toujours animés, et que le choix du sujet est souvent le fruit du compromis et du rapprochement entre différentes tendances.

Dans nos discussions des dernières années, il y a souvent eu ces deux approches opposées que l'on peut résumer par la question suivante : faut-il opter pour un sujet sérieux ou plutôt divertissant ? D'aucuns vous diront que Musicalia doit avant tout avoir un côté

édifiant, qu'il doit être porteur d'un message ; les partisans de cette approche soutiendront que l'école est un lieu où sont transmises des valeurs, et que les manifestations culturelles qu'organise une école doivent toujours refléter cet esprit. D'autres affirmeront, au contraire, qu'il faudrait privilégier le divertissement si on veut qu'un maximum d'élèves y participent et qu'une certaine légèreté permette aux spectateurs de passer un bon moment.

Musicalia, c'est toujours un débat. On sait que le débat ne date pas d'hier. S'agit-il de positions inconciliables ? Je pense qu'une des réponses les plus justes a sans doute été donnée par le grand Molière. Les comédies musicales qu'il a écrites et mises en scène pour le plaisir du jeune Louis XIV ont scandalisé les dévots de la cour royale. On raconte que Sa Majesté s'est tordue de rire. Or, justement, ces spectacles n'étaient jamais du divertissement gratuit. Ce serait oublier l'essentiel, à savoir que le bouffon Molière a admirablement réussi à faire le portrait de ses contemporains et à dénoncer certains aspects de cette société par le ridicule, l'arme la plus redoutée des puissants.

En tant que membre fidèle de l'équipe Musicalia et coordinateur de plusieurs éditions, je peux affirmer que, tout modestement, nous essayons également de marier ces deux approches. Il faut respecter l'exigence d'un juste milieu. Bien évidemment, nous voulons toujours que les personnes qui viennent voir le spectacle passent une soirée agréable ; nous voulons qu'on s'amuse et qu'on rie de bon cœur. Mais une école se doit aussi d'être exigeante quand elle conçoit et prépare un événement qui mobilise près de deux cents élèves et un nombre important d'enseignants et d'accompagnateurs. Elle doit avoir quelque chose à dire à ses centaines de spectateurs. Nous voulons donc également que ces derniers soient amenés à réfléchir à ce que nous leur montrons.

Certains participants ont pu nous dire dans le passé qu'ils n'aiment pas les sujets trop sérieux. Je comprends tout à fait ce point de vue, et je sais que nous avions deux éditions successives qui ont abordé des sujets plus graves. Néanmoins, le rejet du sujet exigeant repose souvent sur un malentendu ; on établit un lien direct entre « sérieux » et « ennuyeux ». En tant que pédagogue, j'affirme au contraire que les sujets plus complexes sont de loin les plus passionnants. Or leur potentiel ne s'offre pas à première vue. Afin qu'on puisse les aborder, il faut une bonne dose de curiosité, de goût, de persévérance. Il doit y avoir un questionnement intérieur et la volonté de quitter les chemins battus. Je pense que nous avons le devoir de promouvoir cette attitude chez nos élèves. C'est parce que nous les prenons au sérieux et que nous croyons en leurs capacités que nous voulons être exigeants.

En ce qui concerne les sujets qui avaient été retenus ces dernières années, on en a vu de toutes les couleurs. Ainsi, nous avons pu thématiser les rêves et aspirations de l'adolescence, hier comme aujourd'hui. Dans « Couleur Café », nous avons passé en revue l'histoire souvent douloureuse du peuple noir en présentant à la fois ses luttes et son immense génie musical. Avec « Vox Populi, Vox Principum », nous nous sommes intéressés à la musique comme instrument politique et véhicule d'idées révolutionnaires. L'année dernière, nous avons proposé un spectacle entier autour du chiffre 10 ; c'était le coup d'envoi pour les festivités de notre dixième anniversaire, mais c'était aussi la première fois que nous avons travaillé sur un sujet très ouvert. Car le chiffre 10, tout nu, ne signifie pas grand-chose et accepte donc les interprétations les plus diverses. Je réaffirme qu'avec un nombre infini de thèmes véritablement intéressants, ce serait dommage de succomber à la tentation du sujet facile. C'est une conviction que je défends contre vents et marées.

Musicalia, c'est enfin la certitude que le meilleur reste toujours à venir. Je pense que nous pouvons nous satisfaire du chemin qui a été parcouru jusqu'à présent. Mais il ne faut pas en rester là. Ainsi, nous posons un regard autocritique sur notre propre travail, et nous essayons d'apprendre par nos fautes. Il faut accepter l'idée que le dispositif peut toujours et encore s'améliorer. Avec le groupe conceptuel de ces dernières années et l'enthousiasme sans faille de nos élèves, je suis tout à fait confiant que le projet Musicalia nous réserve encore quelques belles surprises dans le futur.

Sebastian Persuric

10 Jahre LAML… 10 Jahre schiefe Töne

Joé Haas

Musikleben wurde im Lycée Aline Mayrisch von der ersten Stunde an großgeschrieben. Vor allem zwei Personen versuchten vom ersten Tag an, eine „Harmonie“ auf die Beine zu stellen und musikalischen Wind durchs Schulgebäude wehen zu lassen. Drahtzieher war hier vor allem der Musiklehrer Serge Rosen, der immer und überall und auch am Wochenende auf die volle Unterstützung seines Kollegen René Brinck zählen konnte.

Alles fing ganz klein an. An einem Mittwoch im September 2001 hatte Herr Rosen zur Gründung einer Schulkapelle aufgerufen. Acht tapfere Schüler waren diesem ersten Aufruf während der Mittagspause gefolgt. Die Acht rührten in den nächsten Wochen mächtig die Werbetrommel… Im Laufe von zwei, drei Jahren fanden sich schließlich 58 begeisterte junge Musiker zu den Harmonie-Proben zusammen und ließen Mittwoch für Mittwoch ihre Mittagpause sausen, um gemeinsam eine Stunde zu musizieren.

Interessant war auch mit anzusehen, wie sich nach und nach aus der Harmonie heraus neue Gruppen bildeten und sich eine richtige Musikszene entwickelte. Big Band, Streicher-Ensemble und Harfen-Ensemble und viele weitere Bands und Combos entstanden. Jeder wurde respektiert und bekam seinen Auftritt: Barons, Golden Age, Spoiled Beans ... Einige Bands hielten sich über mehrere Jahre und spielten nicht nur vor Schulpublikum.

Höhepunkt jedes musikalischen Schuljahres ist Musicalia. Wir arbeiten das ganze Jahr darauf hin, um in der zweiten Mai-Woche alles zu geben. Und das vom Jahr eins bis zum Jahr zehn ohne Unterbrechung! Pannen hatten wir aber genug und das alle Jahre wieder... mangelnde Organisation, schlechte Koordination, zu kleine Bühnen, umfallende Bühnenbilder und für den Direktor eine viel zu große rosarote Sonnenbrille… Musicalia bedeutet viele Stunden Chaos, eine fürchterliche Generalprobe und dann klappt es doch… Wie? Ich weiß es nicht, es klappt halt!

Ein letzter, aber nicht unwichtiger Punkt für die Harmonie sind die zahlreichen Reisen zu Musikfestivals. Ob London, Prag, München, Zürich oder Den Haag: Wir waren von Anfang an international unterwegs und versuchten dabei stets, ein positives Bild abzugeben von einer jungen Schule aus einem kleinen Land.

Für mich ist nur eine Schule: MEINE Schule, und das ist der LAML! Danke für diese sieben Jahre.

■ Sebastian Persuric

Reale Perspektiven

Wirtschafts- und Soziallehre braucht Praxisbezug

■ Marc Muller

An den Schulen werden nicht nur zukünftige Arbeitskräfte ausgebildet, sondern auch verantwortungsvolle Bürger. Schüler von heute sind unter anderem die Verbraucher, die Steuerzahler, die Beitragszahler der Sozialkassen, die Wähler und die Geldanleger von morgen.

Die jungen Menschen leben inmitten einer Gesellschaft, die stark geprägt ist von wirtschaftlichen Faktoren. Ob Krise oder Boom, die Ökonomie bestimmt immer mehr unser Zusammenleben. Zugleich nehmen enge soziale Beziehungen ab, die den Jugendlichen Hilfestellung im gesellschaftlichen Zusammenleben bieten. Die Individualisierung unserer Gesellschaft spüren auch und vor allem die Kinder und Jugendlichen.

Gerade deshalb darf der Einfluss und das Bildungsangebot der Schulen in diesen wichtigen Bereichen unter keinen Umständen vernachlässigt werden. Die Vermittlung theoretischen Wissens ist längst nur noch ein Teil des pädagogischen Auftrags. Lehrer sind heute mehr denn je gefordert, ihren Schülen auch dabei zu helfen, mit der gesellschaftlichen Realität in Kontakt zu kommen, erste Regeln und Spielregeln zu lernen, Einblick in die verschiedensten gesellschaftlichen Organisationen zu bekommen und – last but not least – auch ihre Akteure kennenzulernen. Die Wirtschaftslehrer des Lycée Aline Mayrisch versuchen systematisch, diesen Ansprüchen und Herausforderungen durch eine großzügige Öffnung des Unterrichts nach außen gerecht zu werden.

Besuche im Lycée Aline Mayrisch

Ganz im Sinne des pädagogischen Konzeptes des Lycées Aline Mayrisch laden die Wirtschaftslehrer jedes Jahr zahlreiche Wirtschaftsspezialisten, Politiker, Vertreter von ONG's, Bankexperten, Medienspezialisten und andere gesellschaftlich aktive Persönlichkeiten zu persönlichen Treffen in die Schule ein. Schüler der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftsklassen D und G bereiten diese Treffen in Zusammenarbeit mit ihren Lehrern intensiv vor: Themen werden festgelegt und präzisiert, Fragen formuliert und der Ablauf der Zusammenkunft bestmöglich geplant. Mit unterschiedlichen Präsentationstechniken illustrieren die Schüler die verschiedenen Themenbereiche und begleiten den Gesprächsverlauf. Sie lernen dabei, Interviews und Diskussionen zu führen, die modernen Medientechniken einzusetzen und ihre Unsicherheit bei öffentlichen Auftritten zu überwinden. Die Podiumsdiskussion findet dann vor einem größeren Publikum statt, auch andere Klassen des LAML werden dazu eingeladen.

In diesem Zusammenhang gilt die jahrelange Zusammenarbeit mit der Chambre de commerce als beispielhaft. Mit ihrer Hilfe werden vielfältige Themenbereiche abgedeckt, von der Vorstellung der luxemburgischen Wirtschaft sowie des Wirtschaftsraumes der Großregion über die Strukturen und Missionen der Wirtschaftskammer bis hin zu Informationen über die Unterstützung im Falle einer Betriebsgründung.

Schüler „on tour“

Bei umfangreicheren oder besonderen Themengebieten bietet es sich an, das Schulgebäude zu verlassen, um den Entscheidungsträgern vor Ort in ihrem eigenen professionellen Umfeld zu begegnen. Im normalen Unterrichtsrahmen sind z.B. Besichtigungen der luxemburgischen Zentralbank die Regel.

Im Rahmen der Projektwoche unseres Lyzeums, die jedes Jahr im Frühjahr stattfindet, organisieren die Schüler der D- und G-Klassen beispielsweise eine Rundreise durch die Wirtschaftsbereiche eines Landes (Malta, Luxemburg, …), und erkunden Firmen in den verschiedenen Sektoren, vom Agrarbetrieb bis zum modernen Dienstleistungsunternehmen. Die Schüler müssen diese Woche, in welcher der normale Unterricht ruht, mit Unterstützung ihrer Lehrer selbst planen, Analysen zu den einzelnen Wirtschaftszweigen erstellen, Treffen organisieren und sich so innerhalb von fünf Tagen einen Überblick über die Makroökonomie verschaffen. Dabei können durchaus zehn Betriebs- oder Verwaltungsbesichtungen in einer Woche gemeistert werden. Die Arbeiten werden dokumentiert und am Ende vor Publikum präsentiert. Das Engagement der Schüler ist während dieser Wochen denn auch wesentlich intensiver als im normalen Schulalltag.

Mini-Unternehmen im LAML

Initiative und Engagement im Kontakt mit der Praxis, das ist auch das Konzept der Mini-Unternehmen. In Zusammenarbeit mit der Vereinigung asbl Jonk Entrepreneuren gründen in Luxemburg regelmäßig Schülergruppen kleine Firmen. Im LAML werden diese Start-ups im Rahmen der Options-Stunden beziehungsweise der Activités parascolaires gefördert. Die Schüler gründen ihre Unternehmen auf Basis eines selbst erstellten Businessplanes und versuchen, sie reell mit eigenständig gesammeltem Kapital über die Dauer eines Schuljahres gewinnbringend zu betreiben. Dabei lernen die Schüler unter anderem, Verantwortung zu übernehmen, in der Gruppe zusammenzuarbeiten und im Kunden- und Lieferantenkontakt oder bei den Anlegerversammlungen öffentlich aufzutreten. Sie lernen, ihr theoretisches Wissen über Buchhaltung, oder Präsentationstechniken praktisch anzuwenden, sowie zielorientiert zu arbeiten. Oftmals sind diese Aktivitäten fächerübergreifend angelegt und kombinieren z.B. die wirtschaftliche Leitung eines Betriebes mit innovativen und künstlerischen Produktkreationen.

Im Rahmen dieser Projekte verkauften die LAML-Schüler jahrelang in den Pausen in einem kleinen Kiosk Süßigkeiten, Fruchtdrinks,

Sebastian Persuric

Joghurt und Schreibmaterial und installierten auf dem Dach des LAML Sonnenkollektoren, die bis zum heutigen Tage zuverlässig Solarstrom produzieren.

Auch die Teilnahme am Planspiel Börse, veranstaltet von der Banque et Caisse d'Epargne de l'Etat, gehört in den D-und G-Klassen dazu. Dieses Planspiel ist ein spannender Online-Wettbewerb, der Schülern die Möglichkeit gibt, ihr virtuelles Kapital zu vermehren. Gehandelt wird dabei mit den Kursen realer Börsenplätze. Der simulierte Wertpapierhandel festigt wirtschaftliche Grundkenntnisse und vertieft das Börsenwissen der Schüler.

Grenzen der praktischen Arbeit

Zahlreiche Projekte gelingen zur größten Zufriedenheit aller Beteiligten. Neben vielen positiven Erlebnissen bleiben aber auch Misserfolge oder Unstimmigkeiten im Laufe eines Projektes nicht aus. Die Schüler erfahren zwischenzeitlich die Grenzen ihrer manuellen, intellektuellen sowie sozialen Fähigkeiten. Sie müssen mit Enttäuschungen und Misserfolgen umgehen lernen, bringen es aber oftmals fertig, sich im Rahmen dieser Aktivitäten weiter zu entwickeln, zu reifen, neues oder größeres Selbstvertrauen aufzubauen und gestärkt aus ihrem Engagement hervorzugehen.

Für die Lehrer bedeutet die Öffnung ihres Unterrichts, ihren pädagogischen Werkzeugkasten zu testen und zu ergänzen. Der Arbeitsaufwand für alle beteiligten Wirtschaftslehrer steigt sowohl in der Vorbereitungs- als auch in der Durchführungsphase der verschiedenen Projekte stark an. Das gute Arbeitsklima zwischen den Wirtschaftslehrern und den Schülern, die Zufriedenheit der Schüler über die gemachten Erfahrungen und die erreichten Resultate generell motivieren aber derart, dass dieser Mehraufwand gerne in Kauf genommen wird.

Alle beschriebenen Aktivitäten ermöglichen es, die Beziehung mit und unter den Schülern zu vertiefen, das Vertrauensverhältnis zu festigen und damit im Unterricht erfolgreicher zu sein.

Gute Resultate der Abschlussklassen zeugen sicherlich auch von gesteigertem Gruppengefühl während der praktischen Projekte sowie von der Fähigkeit, ein so großes Projekt wie das Abitur gezielt und diszipliniert, aber angstfrei und erfolgreich anzugehen.

Sonne, Aktien, Bürokraten

Vom Anfang und Ende eines Mini-Unternehmens

Luc Theisen

Begonnen hat alles im Sommer 2006. Wir, 16 Schüler, betreut von zwei Professoren, Sandy Neu und Aly Reuter, wollten Solarzellen auf dem Dach des LAML installieren und gründeten dafür ein neues Mini-Unternehmen, das sich Sunergy taufte.

Zunächst stellten sich uns vor allem viele administrative und technische Fragen. Ist das Dach des LAML geeignet für Solaranlagen? Welche Technik wählen wir? Welche Firma? Welche Genehmigungen von welchen Ministerien und Verwaltungen benötigen wir? Dürfen wir als Schüler überhaupt so ein Projekt starten?... Diese erste Etappe war viel schwieriger, als wir sie uns vorgestellt hatten. Vor allem die Tücken der Bürokratie bremsten uns immer wieder aus.

Eine nächste Hürde war die Finanzierung des Projekts. 40 000 Euro waren nötig, um eine Anlage von fünf Kilowatt bestellen zu können. Um diese Summe zusammen zu bekommen, wählten wir eine neue Form öffentlich-privater Finanzierung: Public-Private-Partnership. Dies erlaubte es uns, die Solarzellen auf dem Schuldach auch mit privatem Kapital zu finanzieren.

190 Aktionäre

Um potentielle Sponsoren und Aktionäre von unserem Projekt zu überzeugen, druckten wir Informationsbroschüren, organisierten Informationsveranstaltungen und gingen in Betriebe, um ihnen unser Projekt schmackhaft zu machen. Am Anfang fiel uns diese Öffentlichkeitsarbeit schwer. Nach einiger Zeit aber waren wir etwas geübter und es gelang uns immer besser Geld aufzutreiben.

Am Schuljahresende hatten wir 190 Aktionäre und auch einige Sponsoren gefunden. Wir hatten 40 000 Euro gesammelt und konnten endlich 30 Solarmodule bestellen. Am 13. Juli 2007 wurde mit den Arbeiten auf dem LAML-Dach begonnen.

Die Minister gratulieren

Drei Monate später lieferten die ersten 30 Solarmodule Strom. Am 5. November fand die offizielle Einweihung statt. Wir Schüler zeigten Unterrichtsministerin Mady Delvaux-Stehres und Umweltminister Lucien Lux die neue Anlage auf dem Schuldach und wurden von ihnen dazu beglückwünscht. Anschließend organisierten wir die erste Generalversammlung, bei der die Aktionäre ihre Aktien entgegennehmen konnten.

Doch damit waren wir nicht zufrieden. Auf dem Dach war doch noch Platz, wir wollten weiterbauen und starteten deshalb die zweite Phase unseres Projektes. Es ging nun vor allem darum, zusätzliche Firmen und Aktionäre von unserer Idee zu überzeugen. Dies fiel uns wesentlich leichter, die Vorarbeit war geleistet und wir hatten inzwischen auch Übung im Präsentieren. Am Ende des Schuljahres 2008 hatten wir weitere 27 000 Euro gesammelt und konnten 28 zusätzliche Solarmodule installieren lassen.

Inzwischen hat unsere Anlage eine Kapazität von 10,15 Kilowatt. In den ersten drei Jahren haben die Solarzellen 26.464 kWh elektrische Energie in das öffentliche Netz eingespeist, dadurch wurden 17 200 kg CO_2 eingespart. Eine stolze Energieleistung, die das LAML-Dach liefert.

Angst vor dem Präzedenzfall

Der Staat aber bremste weitere Projekte. Im Sommer 2008 befürchtete das Institut Luxembourgeois de Régulation, dass unser Mini-Unternehmen zu einem Präzedenzfall werden könnte. Die Beamten dort erklärten uns, wir dürften unseren Strom in Zukunft nicht mehr zum vertraglich vereinbarten Preis der Kategorie A (+/- 0,56 Cent pro Kilowatt) verkaufen, sondern bekämen in Zukunft deutlich weniger dafür. Damit konnte Sunergy nicht mehr profitabel arbeiten.

Außerdem teilte uns das ILR mit: „L'exploitation régulière à des fins commerciales des cellules photovoltaïques par « Sunergy » dépasse largement l'objectif du projet de création de « mini-entreprises »." Wir waren zu erfolgreich geworden, hatten ein zu großes Kapital, um noch als Mini-Unternehmen zu gelten. Die Beamten störten sich außerdem daran, dass die Schule selbst mit 1200 Aktien an der Anlage beteiligt ist. Damit hätte das LAML später theoretisch Gewinn aus dem Solarstrom ziehen können, was einer Schule nicht gestattet

Georges Haupt

ist: „Les services de l'Etat à gestion séparée ne sont pas autorisés à percevoir des recettes en provenance de la vente d'électricité."

Bei der ersten Einweihung unserer Anlage waren die Minister Delvaux-Stehres und Lux noch dabei gewesen und hatten mit uns gefeiert. Bei der Erweiterung der Anlage ein Jahr später hatte keiner von ihnen mehr Zeit. Böse Zungen behaupten, die Minister wollten unangenehmen Fragen lieber aus dem Weg gehen.

Stopp vom Staat

Schließlich schlugen uns die Behörden eine Lösung vor, die wir auf der Generalversammlung vom 10. November 2008 zusammen mit den Sunergy-Aktionären und dem Conseil de Surveillance zähneknirschend akzeptierten: Der Staat zahlte die Aktionäre aus und wurde dafür neuer Besitzer der Anlage. Die Sponsoren allerdings gingen leer aus. Außerdem durfte das Projekt nicht weiter ausgebaut werden.

Immerhin aber blieben die Solarzellen auf dem LAML-Dach. Die Anlage auf dem Dach läuft nach wie vor und die Anzeigetafel im Eingang zeigt allen LAML-Schülern täglich, dass Energie aus Sonne keine Zauberei ist.

Viele Schüler haben sich für dieses Projekt weit über den üblichen Unterricht und die Schulzeiten hinaus engagiert. Das Projekt Sunergy hat uns viele Monate lang begeistert, es ist für uns ein schulischer und persönlicher Erfolg – trotz des bürokratischen Schlusspunkts.

Si on veut, on peut

L'engagement des élèves au LAML

■ **Lena Bechet, Emilie Castermans, Marie Prum**

Nous sommes toutes les trois élèves en classe de 2e au Lycée Aline Mayrisch et nous fréquentons cet établissement depuis le début de nos études secondaires. Ce qui avait beaucoup influencé notre décision au moment de choisir un lycée est la grande variété de projets qui sont proposés aux élèves, que ce soit dans le domaine du sport, de la musique, de l'art, de la politique, de la littérature ou encore de la solidarité.

Ces projets nous permettent de faire de notre école non seulement un lieu d'étude et d'apprentissage des matières classiques, mais aussi un lieu qui permet de nous enrichir à d'autres niveaux, de prendre conscience du monde qui nous entoure, des défis qui se posent à notre société ainsi que de gagner en maturité.

Pour bénéficier de ces opportunités, les élèves doivent montrer une certaine ouverture d'esprit et de la curiosité, ainsi que de la motivation pour s'investir dans des projets qui, dans la plupart des cas, ont lieu en dehors des heures de cours. Il va de soi que tous ne s'engagent pas : un certain nombre d'élèves ne se sentent pas concernés par ces activités, d'autres ne sont pas au courant des opportunités qui se présentent.

Voici quelques projets auxquels nous avons pu participer :

Le projet le plus connu de l'école, aussi bien par les élèves qu'à l'extérieur, est sans aucun doute le projet de solidarité qui soutient actuellement la maison Shalom au Burundi. C'est ce projet, pour lequel tout le lycée s'engage notamment pendant la Journée de la Solidarité et qui a même permis à l'une d'entre nous de partir au Burundi.

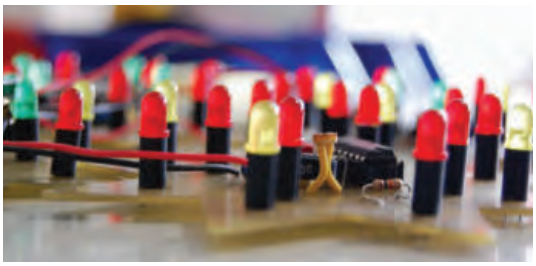
En outre, notre école accueille régulièrement des personnalités. En 2010, le Cardinal Rodrigues Maradiaga est venu au lycée et nous avons pu préparer et animer la conférence au cours de laquelle a eu lieu un débat sur les relations entre le Nord et le Sud. Depuis trois ans, nous avons ainsi eu la chance de participer activement à un grand nombre de conférences et de rencontrer par la même occasion un très grand nombre de personnalités, telles que Maggy Barankitse, l'initiatrice de la maison Shalom, les écrivaines Marie-Aude Murail et Fatou Diome, l'ambassadrice des Etats-Unis au Luxembourg, Madame Cynthia Stroum, etc.

Parmi une grande offre d'options scolaires, nous avons choisi de faire partie du groupe GIN (Global Issues Network), qui nous permet de mieux comprendre les grands problèmes internationaux, tels que les droits de l'homme ou le réchauffement planétaire et d'en discuter. C'est également dans le cadre de cette option que nous pourrons participer en mars à une conférence internationale qui aura comme sujet « Equal opportunities » et qui aura lieu à Luxembourg. Des élèves du monde entier assistent tous les ans à cette conférence et échangent leurs connaissances et opinions sur le sujet.

Ces différents projets nous ont beaucoup appris, nous ont permis d'augmenter notre confiance en nous et d'élargir notre horizon. Et cela notamment à travers les rencontres avec des personnalités externes à notre établissement, mais aussi à travers le contact plus étroit avec d'autres membres de la communauté scolaire : élèves, professeurs, membres de l'équipe technique… La coopération avec tous ces individus qui se retrouvent pour s'engager dans un même projet, même s'ils n'ont pas forcément le même rôle au sein de la communauté scolaire, est en effet très enrichissante pour chacun.

En dehors de tout cela, s'engager donne un sentiment fort d'appartenance au lycée, mais nous a également fourni de nombreuses occasions de passer un bon moment entre amis.

Jean Donnay est Professeur émérite
aux Facultés Universitaires Notre-Dame
de la Paix à Namur et Directeur
du Service Audio-Visuel et électronique.



Les intelligences multiples

…encore une nouvelle mode en pédagogie ?

■ Jean Donnay

Lorsque Gaston Ternes m'a demandé de contribuer au présent ouvrage de célébration des 10 ans du Lycée Aline Mayrisch, je me suis replacé dans cette position du chercheur universitaire à la fois interpellé par les enseignants de terrain posant des questions concrètes et bien souvent perplexe dans sa quête de réponse à offrir.

La réalité est toujours plus complexe que toutes les théories que l'on peut en faire et pourtant il n'y a rien de plus pratique qu'une « bonne » théorie pour agir dans le réel. Même si toute théorie est amenée tôt au tard à être remplacée par une autre, plus performante, elle-même destinée à subir les adaptations imposées par le retour au « réel ». Ainsi va la spirale ascendante de la recherche de la connaissance qui sans cesse remet en cause les acquis antérieurs.

C'est ainsi que la plupart d'entre nous ont vécu, implicitement, voire même explicitement, nos expériences personnelles et en particulier scolaires à partir de repères acceptés par la majorité de nos semblables au point de devenir des normes sociales. Il en est ainsi de la notion monolithique d'intelligence et du vénéré QI.

Au début du 20e siècle, l'intelligence se confondait avec les chances de réussite scolaire. « L'intelligence, c'est ce que mesure mon test » annonçait de plus Terman. L'attitude de ce chercheur était rigoureuse parce qu'il se référait à ce qu'il mesurait, mais en même temps, il surgénéralisait la notion d'intelligence à cette seule mesure. N'est-ce pas, cependant, cette conception de l'intelligence qui perdure lorsqu'on l'associe étroitement à la réussite scolaire ? On réussit bien à l'école lorsqu'on est intelligent et inversement. Et à l'opposé, l'échec scolaire n'est-il pas encore souvent associé à un manque d'intelligence ?

Et pourtant, tout enseignant peut témoigner qu'il a dans sa classe des élèves « intelligents » qui, à leur grand désespoir, échouent. Nos observations[1] nous ont amenés à revisiter le lien entre réussite scolaire et intelligence, non seulement parce que la réussite scolaire n'est pas uniquement l'affaire de l'élève, mais en outre parce que la conception que l'on se fait à l'école de l'intelligence est essentiellement reliée à des formes particulières de l'intelligence.

Car il faut bien l'admettre, à partir de l'école primaire et jusques et y compris l'enseignement universitaire, voire supérieur en général, on s'adresse essentiellement aux facettes langagières et logico-mathématiques de l'intelligence. Ce sont surtout celles-ci qui sont valorisées par notre société occidentale. Des travaux déjà anciens avaient montré une corrélation forte entre les résultats en compréhension de lecture en 3e et 4e primaires et les résultats scolaires au début du secondaire et du supérieur. Les épreuves PISA, aux qualités métriques par ailleurs remarquables, concentrent les mesures sur la compréhension en lecture et des items mathématiques. Les épreuves de sciences elles-mêmes reposent sur la compréhension de consignes qui requiert aussi une maîtrise suffisante de la langue maternelle.

Et pourtant …

Depuis Spearman, et successivement Thurstone, Caroll, Gagné, et plus près de nous, Stenberg et Gardner, la notion monolithique d'intelligence a éclaté, et ce n'est sans doute pas fini.

On savait déjà que l'intelligence n'est pas donnée une fois pour toute, qu'elle évoluait et qu'elle pouvait se développer au cours de la vie. Benjamin Bloom avait montré que le QI des petits Coréens du Sud évoluait en cours de scolarité.

ci-contre
Géraldine Bischof

ci-dessous
Georges Haupt

Elle n'est pas quantifiable par un nombre et n'est pas indépendante des contextes où elle se développe, elle n'est pas déconnectée du réel, mais s'exerce dans des situations variées, et par conséquent elle peut être multiple. Je me souviens de cet adolescent qui disait : « C'est bizarre : à l'école, je suis toujours le dernier, les autres sont devant moi et en dehors de l'école, c'est moi qui suis le plus intelligent, c'est moi qui dirige les autres ».

Howard Gardner, chercheur à Harvard a mis en cause les conceptions fixistes et quantifiables de l'intelligence et a proposé, en 1984, un autre modèle de l'intelligence dit « Intelligences Multiples » (IM). Il s'était basé, entre autres, sur des données neurologiques, en particulier des cas de destructions au niveau cérébral et des observations autant de génies que de handicapés et de « savants idiots ».

On ne peut ici exposer la théorie des IM, mais il est quand même nécessaire de rappeler en quelques lignes les formes d'intelligences relevées par H. Gardner dans son ouvrage *Frames of mind*.

L'intelligence langagière (verbale/linguistique) : sensibilité à l'ordre des mots, aux structures linguistiques et habileté à les manipuler.

L'intelligence logico-mathématique : aptitude à manipuler des nombres, des relations logiques, à raisonner sur des abstractions.

L'intelligence visuo-spatiale : aptitude à traiter du monde visible, sensibilité aux formes, aux couleurs, à l'espace et à leurs relations.

L'intelligence kinesthésique/corporelle : aptitude à utiliser avec finesse son corps pour s'exprimer, à être habile avec des objets. Dextérité, équilibre, vitesse, flexibilité en sont les maîtres mots.

L'intelligence musicale/rythmique : aptitude à percevoir, exprimer, transformer des formes musicales. Sensibilité au timbre, aux harmoniques et rythmes d'une pièce musicale.

L'intelligence interpersonnelle : aptitude à entrer en relation et à percevoir les humeurs, les motivations, les intentions, les sentiments…de l'autre. Aime la coopération et le travail en équipe.

L'intelligence intra-personnelle : aptitude à avoir une conscience poussée de soi, à l'introspection, à être au clair avec soi-même.

L'intelligence naturaliste : aptitude à entrer en relation avec le vivant, son organisation, ses formes, ses structures. Sensibilité à l'environnement, la nature, les animaux.

Il semble qu'une nouvelle forme d'intelligence « technologique » de traitement d'objets concrets et/ou virtuels, apparaisse de plus en plus en raison des modifications de notre environnement social et médiatique, grâce à la présence grandissante des technologies de l'information et de la communication. Ce sont des zones de recherche encore à défricher : on connaît les effets zapping, mais dans quelle mesure les TICE influencent-elles le fonctionnement mental de nos contemporains ?

On l'a déjà dit, l'école met surtout l'accent sur les formes d'intelligence langagières et logico-mathématiques.

Et pourtant…

Depuis sa traduction en français en 1996[2], le modèle de Gardner a fait des émules. Ainsi, après s'être auto-administré une modeste épreuve basée sur les intelligences multiples, et même si celle-ci doit encore être validée de façon rigoureuse, enseignants, futurs enseignants et élèves, petits ou grands, ont découvert la pertinence, pour eux-mêmes, de cette approche de leur intelligence. Il apparaît que le modèle de Gardner prenne du sens pour chacune et chacun, même si le danger existe de se coller (ou de se faire coller) une étiquette sur ses aptitudes personnelles. Nous sommes plus complexes que toutes les théories qu'on peut nous appliquer.

Mon but ici n'est pas d'entrer dans le détail des expériences qui ont déjà été menées tant dans les pays anglo-saxons que francophones, la bibliographie de quelques ouvrages de base proposée en annexe[3] permettra d'en savoir plus.

Je veux seulement témoigner ici de ma propre expérience dans le domaine.

Ainsi, lors de la formation de mes étudiants, futurs enseignants, j'ai pu observer leur étonnante créativité individuelle et collective dans la conception d'activités d'apprentissage destinées à leurs élèves virtuels et basées sur les IM. Ils ont touché du doigt, concrètement et par leur vécu, une facette de la pédagogie différenciée. Leur créativité s'est exprimée dans des domaines disciplinaires variés comme les mathématiques, la biologie, la chimie, la physique, l'économie ou la gestion.

La même créativité a été observée chez des enseignants, chevronnés et toutes disciplines confondues, en formation continue. Prolongeant spontanément la session de formation, des groupes se sont constitués, proposant des situations d'apprentissage nouvelles, parfois interdisciplinaires, basées sur les IM, qui étaient de cette façon intégrées dans certaines activités de classe. Les expériences avec leurs élèves étaient rapportées au groupe, le groupe étant ainsi relancé dans la création collective.

Ceci montre que les IM, loin d'être une contrainte de plus pour l'enseignant, peuvent (re)dynamiser son enseignement en lui donnant un sens supplémentaire et constituer une nouvelle dimension de sa professionnalité.

Une équipe d'enseignant(e)s d'une même école s'est mise au *team teaching* à partir des IM, chacun(e) étant devenu(e) plus conscient(e) de ses potentialités, ils s'étaient réparti les tâches d'enseignement (lecture/calcul/disciplines d'éveil à la nature…), chacun(e) développant sa créativité dans les domaines qui lui convenaient le mieux. Bien entendu il ne s'agit pas pour ces enseignants de faire du « tout à l'IM », ce n'est ni une religion, ni une réforme scolaire, mais un outil de plus à intégrer dans l'éventail des moyens intellectuels des professionnels de l'éducation. Le modèle de Gardner, tout en n'étant qu'une étape dans la recherche sur les intelligences, permet une vision plus globale de la personne et offre des occasions de s'appuyer sur les forces de l'élève et de s'en donner une image positive.

D'ailleurs, j'ai pu observer chez les élèves en difficulté scolaire que j'ai accompagnés, qu'une meilleure connaissance de leurs formes d'intelligence avait un effet positif sur leur propre image d'adolescent et d'élève et pouvait les réconcilier avec l'école. Surtout chez celles et ceux qui étaient moins en phase avec les méthodes essentiellement basées sur l'intelligence langagière. J'ai pu moi-même le vérifier auprès d'élèves à l'intelligence psychomotrice particulièrement développée.

Je gage que le Lycée Aline Mayrisch continuera à développer encore longtemps son intelligence pédagogique et organisationnelle au service de ses élèves, citoyens du Grand-Duché de Luxembourg et de l'Europe qui nous unit.

[1] Sophie Brasseur, Catherine Canivet et Catherine Cuche, chercheures à l'Université de Namur, ont très souvent accompagné en consultation des élèves à haut potentiel, mais en grandes difficultés scolaires. Ce fut aussi mon cas dans l'accompagnement de nombreux étudiants du supérieur.
[2] Paru chez Retz (Paris), l'ouvrage a suscité avec retard par rapport au monde anglo-saxon, un vif intérêt pour les IM
[3] Brasseur, 2006; Hoerr, 2002; Hourst, 2006; Jie-qi et al., 2009

Georges Haupt

29 Gründe gegen die Förderung der Kreativität im Unterricht – und im Leben

Felix Reuter

1. Kreativität ist kompliziert.
2. Kreativität ist unberechenbar.
3. Kreativität braucht viel Zeit.
4. Kreativität lässt Schüler anders denken als die Lehrer, Kinder anders als ihre Eltern, Angestellte anders als ihre Arbeitgeber.
5. Kreativität verlangt die Aufmerksamkeit für jeden Einzelnen.
6. Kreativität ist sehr schwer zu bewerten.
7. Kreativität bricht mit Normen und Regeln.
8. Kreativität lässt Fehler zu.
9. Kreativität haben die Schüler bereits.
10. Kreativität macht sensibel.
11. Kreativität fördert die unüberlegte Spontaneität.
12. Kreativität fördert gefährliche einzelgängerische Genies.
13. Kreativität hat etwas mit Gefühlen zu tun.
14. Kreativität ist Ausdruck psychischer Probleme.
15. Kreativität geht über das Reale hinaus.
16. Kreativität schreibt sich im Deutschen mit K.
17. Kreativität ist Zauberei.
18. Kreativität lässt Jetziges alt erscheinen.
19. Kreativität verbraucht manchmal viel Farbe, Tinte und Papier – Geld.
20. Kreativität ist frei – wovon?
21. Kreativität macht frei – wovon? – wozu?
22. Kreativität fördert das eigenständige Denken.
23. Kreativität kann hässlich sein.
24. Kreativität macht Angst – vor weißen Blättern, manchmal auch vor Mäusen.
25. Kreativität will Publikum.
26. Kreativität ist Konkurrenz.
27. Kreativität „bedeutet, und davon sollte man ausgehen, das ist doch, ohne darum herum zu reden, in Anbetracht der Situation, in der wir uns befinden."[1]
28. Kreativität ist immer auch Kopieren.
29. Kreativität überfordert uns.

Mögliche Aufgaben:

1. *Erstelle zu den oben genannten Punkten ein Mindmap.*
2. *Schreibe ein Elfchen zum Thema „Kreativität".*
3. *Nimm persönlich Stellung zu diesen Behauptungen.*
4. *Schreibe ein Schneeballgedicht.*
5. *Male ein Bild zu fünf dieser Sätze.*
6. *Erstelle ein Wahlplakat für die Partei „KreaTVtät"*
7. *Formuliere einen Wahlspruch für die Partei „Kreativität – Ade"*
8. *Schreibe eine Fantasiereise, in der du die oben genannten Behauptungen bestätigst.*
9. *Tanze zum Rhythmus der obigen Sätze.*
10. *Addiere die Anzahl des benutzten Buchstaben E und leite davon die Bedeutung der deutschen Sprache ab. Vergleiche dazu den französischen Roman „La disparition" von Georges Perec.*
11. *Finde fünf Rechtschreibfehler.*
12. *Beweise das Gegenteil.*
13. *Mach diese Aufgaben nicht!*

[1] Loriot: *Bundestagsrede*

Sebastian Persuric

Rundum kompetent?

Methoden am LAML

Chantal Serres

Das *Projet pédagogique*, das die Gründer des Lycée Aline Mayrisch vor zehn Jahren für die neue Schule entwickelt haben, spricht eine klare Sprache: Von handelnden Schüler/innen ist da die Rede, die sich selbstständig und motiviert an die Arbeit machen, Entscheidungen treffen, kritische Fragen stellen, sich zu organisieren wissen… kurzum: von den *élèves autonomes et responsables*. Auch im LAML-Profil, das fünf Jahre später mit professioneller Hilfe auf Basis dieses Gründungskonzepts entstand[1], stehen Autonomie und Eigenverantwortung an erster Stelle: Sie sind oberstes Ziel der Schule. Die immer wiederkehrende Frage lautet nur: Wie können wir dieses Ziel in der Praxis erreichen?

Das Schulprofil liefert die Ansatzpunkte dafür: Das LAML soll eine offene Lern- und Lebensschule sein, Kreativität und Innovation sollen genauso gefördert werden wie Kooperation und Partizipation, „Neugierologie“ und Learning by doing. Wird die Schule diesem Anspruch gerecht, dann erwerben die Lernenden – und das sind in diesem Fall nicht nur die Jugendlichen, sondern alle Akteure der Schule – neben Fachkompetenzen auch Eigen-, Methoden- und soziale Kompetenzen, sowie – last but not least – die Kompetenz des ganzheitlichen Denkens.

Hehres Ideal

Das Prinzip des fächerübergreifenden Lernens ebenso wie die sogenannten transversalen Kompetenzen, salopp Methoden genannt, waren deshalb von Anfang an zentrales Thema der neuen Schule. Die Lehrer/innen erstellten in ihren Fachgruppen schon früh einen Katalog von Methoden, die fächerübergreifend in den Klassen trainiert werden sollten. Am Ende ihrer Schullaufbahn wären so alle LAML-Schüler/innen idealerweise fähig, zielorientiert im Team zu arbeiten, effektiv zu recherchieren, sich komplexe Sachverhalte selbstständig zu erschließen, überzeugend zu präsentieren, usw.

Aber natürlich ist es nicht damit getan, Tabellen zu erstellen und Plakate drucken zu lassen, die anzeigen, was die Schüler/innen alles können sollen. Die Theorie muss auch in die Praxis umgesetzt werden. Und genau an der Umsetzung im Klassensaal hat es immer wieder gehapert. Glücklich jene Jugendlichen, die durch Zufall Lehrer/innen hatten, die die Methodenarbeit persönlich wichtig fanden oder sich der neuen Herausforderung gewachsen fühlten – immerhin haben wir selbst diese Ansätze meistens weder in der Schule erlebt, noch in unserer Ausbildung gelernt.

Von der Theorie zur Praxis

Im Sinne des Qualitätsmanagements muss die Schule allerdings sicherstellen, dass nicht nur ein Teil, sondern alle Schüler und Schülerinnen die gleichen Kompetenzen erwerben können. Um dieses Ziel zu erreichen, waren die beiden letzten *Projets d'établissements* darauf ausgerichtet, außerfachliche Kompetenzen und fächerübergreifendes Lernen im Schulalltag zu etablieren.

Zunächst baute die NEMO-Gruppe die *Projektwoche* als festen Bestandteil der Schule auf und sicherte sie organisatorisch ab. Die sogenannte AA-Woche ersetzte die *Espaces-Découvertes*[2], die in den ersten Jahren fächer- und klassenübergreifendes Arbeiten ermöglicht hatten. In der Projekt-Woche sollen die Schüler/innen die Gelegenheit bekommen, die Methoden, die sie zuvor im Unterricht kennengelernt haben, aktiv einzusetzen und zu erproben. Pro Jahrgangsstufe gibt es dabei eine im Vorfeld während eines pädagogischen Wochenendes vom Kollegium festgelegte Hit-Parade jener Methoden, die im Rahmen des jeweiligen Klassenprojektes zum Einsatz kommen sollen und die das Kollegium im Vorfeld während eines pädagogischen Wochenendes festgelegt hatte.

■ Sebastian Persuric

Während menger Schoulzäit am LAML hu mir oft missen a Gruppe schaffen a Presentatioune virun der ganzer Klass virdroen. Eréischt spéider, während menge Studien, hunn ech gemierkt, wéi wichteg an hëllefräich dës Aarbecht war, zumools wann ech mech mat anere Studente vergläichen, déi net gewinnt waren esou Aarbechten ze maachen.

Verschidden aner Projeeën déi eis Schoul ënnerholl huet, wéi zum Beispill d'Espaces-Découvertes oder d'AA-Woch hunn net ëmmer déi Resultater bruecht, déi een sech erwaart hätt.

Wat mir perséinlech gutt gefall huet am Aline Mayrisch, war dass d'Schüler eng gewësse Fräiheet haten, wat de Klasseschlëssel oder och d'Dekoratioun vun de Klassesäll ubelaangt.

Ausserdeem war et méiglech an der Mëttesstonn a seng Klass ze goen an do um Laptop oder un aneren Aufgaben ze schaffen.

Denis Cabrillon

Aber auch diese Woche, die seitdem jedes Frühjahr stattfindet, war noch keine Garantie dafür, dass in allen Klassen die entsprechenden Methoden auch tatsächlich eingeführt wurden: Obwohl die Fachgruppen sich selbst dazu verpflichtet hatten und die einschlägige pädagogische Gruppe G3 unter Leitung von Karin Mailliet fertige Dossiers bereitstellte, ging der gute Vorsatz oft im Unterrichtsalltag verloren. Nicht alle Lehrer/innen übten die Methoden wie vorgesehen ein und auch die Schüler/innen sahen oft nicht ein, warum diese überhaupt wichtig sein sollten; sie waren ja nicht zeugnisrelevant.

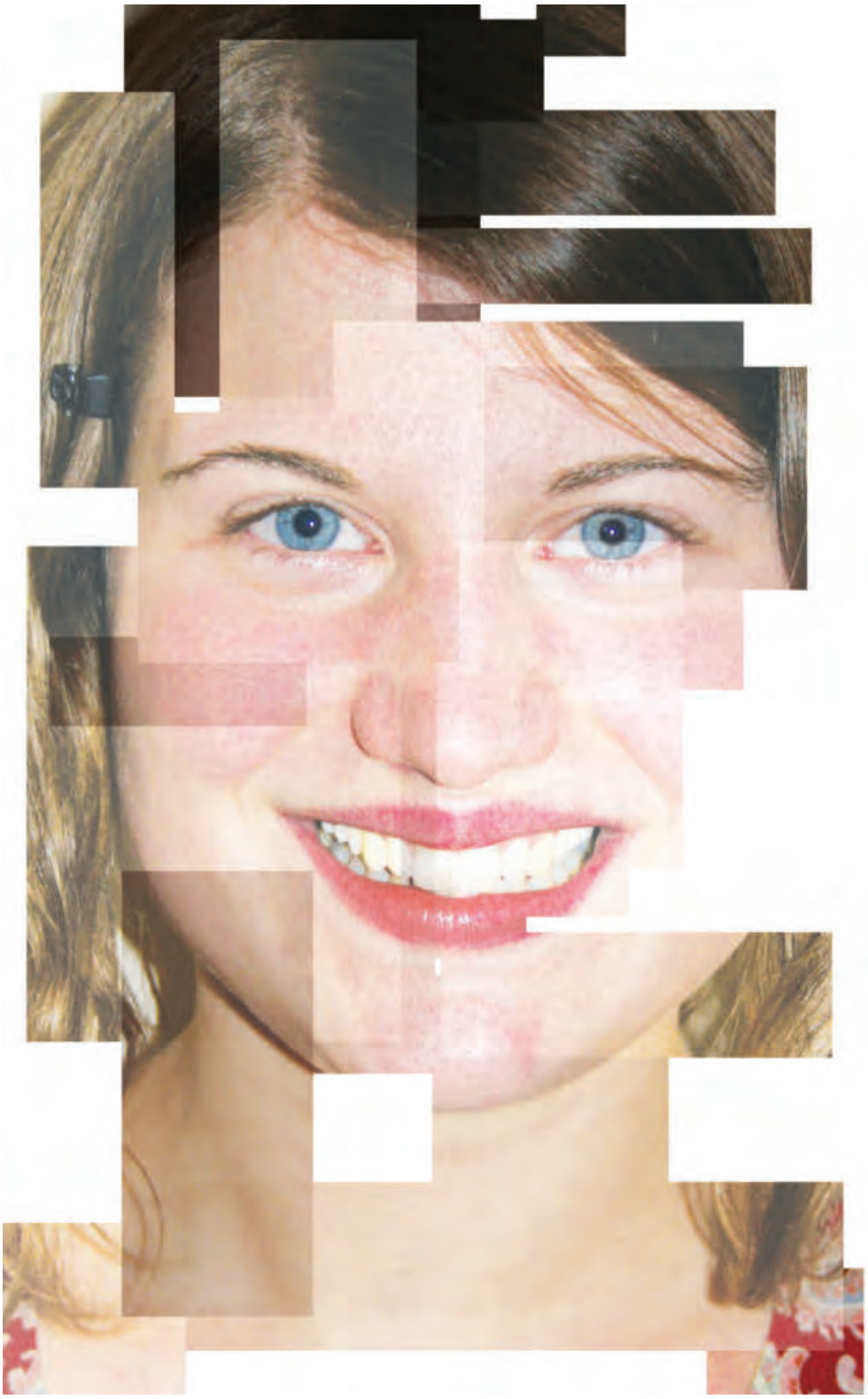
Integriert, konsequent, nachhaltig...

Genau hier setzte das Nachfolgeprojekt IKONA an. Dass *integriert, konsequent und nachhaltig* gelernt werden sollte, darüber sind sich ja alle einig. Um Anspruch und Wirklichkeit aber endlich zu verbinden, wurden 2010 die Methodenkompetenzen nicht mehr nur für alle Klassen aufgelistet, sondern in allen siebten Klassen verbindlich eingeführt und das Methodentraining über das Schuljahr verteilt im Stundenplan eingebaut. Im *Methodendossier* ist verpflichtend festgelegt, steht nun klipp und klar, was die Schüler/innen lernen sollen. Checklisten helfen den Jugendlichen, eigenständig zu überprüfen, wie gut ihnen etwa die Organisation ihrer Hausaufgaben oder das Lernen für Prüfungen gelingt. Und am Ende des Schuljahres wird ihnen bescheinigt, wie es um ihre Methodenkompetenzen steht. Auch der Umgang mit dem Laptop wird in diesem Zertifikat aufgeführt. In den nächsten zwei Jahren wird diese Vorgehensweise auf die 6es/8es- und 5es/9es-Klassen ausgeweitet.

Eine derartige flächendeckende Organisation und Verpflichtung, allerdings ohne Zertifikation, hatte es schon 2006/07 gegeben. Damals wurden die sogenannten *AA-Tage* eingeführt. Fünf Mal im Jahr machte der normale Stundenplan Klassenratssitzungen, Projektvorbereitungsstunden sowie Methodeneinführungen Platz. Das Projekt wurde allerdings nach dem ersten Jahr vom Kollegium abgewählt: Der Schulalltag war vielen Lehrer/innen zu voll gepackt und unruhig geworden.

Schulstruktur als Korsett

In der Zwischenzeit hört man hie und da ein Bedauern, dass es solche Tage nicht (mehr) gibt. Das *enge strukturelle Korsett* ist für die Schule ein großes Problem: Wie sollen Schüler/innen unserem Profil getreu kompetenzorientiert, interdisziplinär und kooperativ lernen, wenn wir den Tag in 50-Minuten-Takte zerlegen und von einem Thema zum nächsten zappen? Braucht das Lernen, von dem unser *Projet pédagogique* erzählt, nicht vor allem Zeit? Zeit, sich mit einem Lernstoff gründlicher auseinander zu setzen, auch mal Versuche oder längere Nachforschungen anzustellen, in der Gruppe ein



„Autonome et responsable“

Nach sieben Jahren am LAML studiere ich in Brüssel an der freien Universität Informationswissenschaften und Kommunikation. Der Anfang war schwierig, aber ich will das Studium durchziehen. Journalismus ist genau das, was ich später machen möchte. Das ist mir durch die Mitarbeit bei der Schülerzeitung bewusst geworden. Am ersten Tag an der Uni hielt der Rektor der ULB vor den neuen Studenten eine Rede und erklärte dabei, was er von uns erwarte: Zwei Begriffe stünden im Leitbild der ULB im Vordergrund: „autonome et responsable“. Ich musste grinsen. Das Motto des LAML wird mich wohl noch ein paar Jahre lang verfolgen.

Yolande Kirsch

kniffliges Problem zu lösen… Diese Vision, die wir bei der Gründung der Schule hatten, ist mit dem aktuellen Stundenplan sowie mit Fachlehrer/innen, die von einem Klassensaal zum nächsten hetzen und unter gewaltigem Programm- und Prüfungsdruck stehen, sehr schwer umzusetzen. Und den Schüler/innen ergeht es nicht besser: Viel zu oft noch verlangen wir von ihnen, dass sie Wissen hauptsächlich passiv aufnehmen und reproduzieren. Auch sie hangeln sich von einem Prüfungstermin zum nächsten.

Von vielen Lehrer/innen wird beklagt, wie sehr diese Struktur uns einengt. Wie einfach wir uns jedoch ein bisschen Freiraum schaffen könnten, hat das PROCI gezeigt. Dort haben zwei wöchentliche Schulstunden, die nicht fachbezogen sind, viel bewirkt: Die Klassenlehrer/innen können sich in der Tutorat-Stunde Zeit nehmen, mit ihren Schüler/innen verschiedenste Fragen zu besprechen oder einen Klassenrat (KOKOKO) zu organisieren. Und während der *Anders Arbeiten*-Stunde (ANDAR) können in aller Ruhe die für den Jahrgang vorgesehenen Methoden eingeführt werden. Die Schüler/innen haben zudem die Möglichkeit, eigenverantwortlich Aufgaben in den verschiedenen Fächern zu erledigen. So lernen sie Autonomie.

Diese Möglichkeiten gibt es so für die Classique-Klassen zurzeit nicht. Und das ist schade. Wollen wir im LAML wirklich weiterkommen, müssen wir verstärkt an eine Veränderung unserer Strukturen denken. Wie obiges Beispiel zeigt, brauchen wir dafür nicht zwangsläufig alles über Bord zu werfen. Der legale Spielraum von zehn Prozent, also drei Schulstunden, über die jede Schule autonom bestimmen darf, bietet genügend Spielraum, um endlich allen Schüler/innen konsequentes Methodentraining zu garantieren. Es bräuchte dafür nur eine Entscheidung, und zwar ganz im Sinne von *autonome et responsable*… von uns selbst!

[1] Beratung durch Siegfried Seeger

[2] Die ED waren Ateliers, in die sich die Schüler/innen ihren Interessen gemäß einschreiben konnten. Während sechs mal zwei Stunden wurde der reguläre Unterricht zugunsten dieser Ateliers unterbrochen. Am Ende gab es einen Tag für die Präsentationen. Im Gegensatz zur Projektwoche waren die Aktivitäten klassen- und jahrgangsübergreifend. Mit dem massiven Anstieg der Schülerzahlen im LAML wurde die Organisation dieser Ateliers zunehmend schwierig. Dazu zeigten Evaluationen, dass die Wertschätzung der ED bei Schülern wie Lehrern mit den Jahren abgenommen hatte. Das Lehrerkollegium entschied sich deshalb 2007 dafür, das Projekt vorerst für drei Jahre auszusetzen. 2010 wurde es dann vom Plenum definitiv abgewählt.

Motivation der Massen?

Anouk Faber

Das LAML hat 2001 mit einem ambitiösen Projet pédagogique begonnen. Eine engagierte Gruppe von Lehrern hatte sich vor der Eröffnung überlegt, wie es gelingen könnte, jungen Menschen sowohl Wurzeln als auch Flügel zu verleihen. Mit diesem Slogan wurden wir dann an unserem ersten Schultag empfangen. Wie genau sie die Wurzeln und Flügel schaffen wollten, durch pädagogische, nicht biologische Maßnahmen, weiß ich heute noch nicht. Wir Schüler kannten zwar den wunderbar einschlägigen Satz: „Donnez aux jeunes...", doch was das Projet pédagogique genau beinhaltet, haben wir im Laufe unserer Schulzeit kaum bewusst wahrgenommen.

Voraussetzung für den Erfolg des Projet pédagogique sind wohl Schüler, die autonom und verantwortungsvoll sind. Aber auch am Lycée Aline Mayrisch entsprechen nicht alle Schüler diesem Idealbild, was das Erreichen der Zielsetzung deutlich erschwert. Es ist eine tolle Idee, den Schülern etwa durch das eigenständige Organisieren einer Klassenreise selbstständiges Handeln beizubringen. Dadurch lernen einige Schüler, über ihren Schatten zu springen, in einer Jugendherberge anzurufen oder eine Stadtrundfahrt zu planen. Doch erfahrungsgemäß bleibt der Kreis derer, die sich in ein solches Unternehmen reinhängen, oft sehr klein. Diejenigen, die sich ohnehin engagieren, nehmen auch bei den Klassenprojekten viele Aufgaben in die Hand und lernen dadurch natürlich noch verstärkt, autonom und verantwortungsvoll zu handeln. Die anderen bleiben passiv. Es gibt auch am Lycée Aline Mayrisch kein allgemein gültiges Rezept, um alle Schüler gleichermaßen zu motivieren.

Der offensichtlichste Teil des Projekts LAML war für uns Schüler der Schwerpunkt, der auf Präsentationen gelegt wurde. Jahr für Jahr übten wir fleißig die Erarbeitung und das Vorstellen aller möglichen Themen. Wir Schüler betitelten die zahllosen Referate mit der Zeit etwas ironisch als „pädagogisch wertvoll". Im Nachhinein betrachtet waren sie das sogar. Die Methodik, die wir dabei entwickelt haben, ist in unserem Nach-LAML-Leben besonders hilfreich. Wir lernten früh, eigene Recherchen durchzuführen, die wichtigsten Informationen herauszufiltern und sie dann als Power-Point-Präsentation in der Klasse vorzustellen. Diese Kompetenzen, die wir uns so über die Jahre erarbeitet haben, helfen vielen von uns an der Uni und im Berufsleben nun tatsächlich weiter.

Während meiner sieben Jahre am LAML war einiges exzellent, vieles gut und manches weniger gut. Die Umsetzung von Ideen ist immer schwieriger als die Ausarbeitung unzähliger Konzeptpapiere. Die Grundidee des Projet pédagogique ist aber auf jeden Fall unterstützenswert. Gerade im Rahmen der zahlreichen Projekte bietet das LAML seinen Schülern eine Vielzahl an Möglichkeiten, ihre Kompetenzen in zentralen Bereichen weiter zu entwickeln. Die passiven Schüler profitieren davon weniger. Von den „élèves autonomes et responsables" aber werden die Angebote sehr fleißig genutzt.

Glückwunsch, LAML! Du hast dich gut geschlagen! Jetzt geht es darum, nach einer dynamischen Jugend nicht zu schnell alt auszusehen.

Jeanne Dumont a Marc Kass sinn am Grupp IKONA zoustänneg fir Methodëvermëttlung.

Déi onendlech Geschicht

10 schnell Froen un d'Jeanne Dumont an de Marc Kass

Judith Reicherzer

Zanter zéng Joer schwätze mer hei ander Schoul iwwer Methoden. E sëllech Konzepter an Iddie goufe schonn duerchdiskutéiert. Geschitt elo och endlech emol eppes?

Jeanne Dumont: Jo et geschitt elo eppes. Et ass u sech scho virun dräi Joer eppes geschitt. Bei eisem neie Projet d'établissement 2009 wollte mer direkt op alleguerten de Klasse staark urappen an alleguerten d'Schüler a ganz vill Methoden aweien. Mee do hate mer e bëssi ze grouss gesinn. Elo probéiere mir d'Methoden dëst Joert just op all de Septièmes-Klassen anzeféieren an a méi klenge Moossen, awer méi duerchduecht, méi strukturéiert. A mir ginn esouwuel de Proffen, ewéi och de Schüler d'Méiglechkeet mat deem Ganzen eppes konkret um Terrain unzefänken.

Dir hutt jo vill vum urspréngleche Konzept misse sträichen. Ass Är Bilanz no all deene Joren net zimlech moer?

J. Dumont: Eis Bilanz ass sécherlech moer an deem Sënn, dass mer et net fäerdeg bréngen, direkt all Klass an all Joer konsequent mat Methodë schaffen ze loossen. Dass mer den Opbau vun neie Konzepter ëmmer rëm bei deene Klengen ufänken an déi Grouss net kënnen abezéien, obwuel et och do ganz wichteg wär, hinnen Aarbechtsmethodë geziilt ze vermëttelen. Mä eisen Usaz war ze global, fir dass en efficace gewiescht wier an dunn hu mer mussen einfach een neien Ufank huelen.

Wou kënnt déi Iddi hier fir d'Methoden awer just op der Septième ze starten?

Marc Kass: Mir hunn eis op aner Plazen informéiert, waren an eng aner Schoul, an de Fieldgen kucke wou d'Methodë méi erfollegräich ëmgesat ginn. Si hunn dat och Joer fir Joer opgebaut. Mir hunn eis dorunner inspiréiert.

War et fir lech net desagreabel fir d'Konkurrenz ëm Hëllef ze froen?

J. Dumont: Mer woren e bësselche verzweifelt well mer net méi weider wossten an du ware mer einfach och virwëtzeg wéi d'Karin Mailliet vum G3 eis op d'Iddi bruecht huet mat der Equipe vum Fieldgen ze schwätzen. Mir hunn eis gefrot, wéi bréngen déi dat fäerdeg, wat mir mat all eisem gudde Wëllen, mat eiser Energie, mat all eiser Aarbecht no zéng Joer net fäerdeg bréngen.

M. Kass: An een Austausch mat enger anerer Schoul ass einfach interessant.

Wéi hutt Dir dann Är Kollegen am LAML motivéiert fir matzemaachen, obwuel si dat Wuert Methoden heiansdo net méi héiere konnten?

M. Kass: Et muss een einfach am Klengen ufänken an de perséinleche Kontakt sichen an net nëmmen alles iwwer Mail a Pabeier lafe loossen.

J. Dumont: An ech mengen och et muss ee selwer esou iwwerzeegt si vun der Saach. Irgendwéi ass den Enthusiasmus da kommunikativ. Doduerch bréngt een et ëmmer nees fäerdeg Leit ze beweegen, déi vläicht net méi sou wëllen dobei sinn oder negativ Erfahrunge gemaach hunn.

Max Mertens

Wéi bréngt Dir et da perséinlech fäerdeg lech ëmmer nees op en Neits fir d'Methoden ze begeeschteren?

M. Kass: Mir schaffen an enger immens gudder Equipe, wou ee vun deenen anereren ëmmer erëm matgerappt gëtt wann een e klengen Duerchhänger huet. A mir kréien och immens vill positiv Feedbacken, déi eis einfach de Mutt gi weiderzemaachen.

Wéi e Stellewäert hunn d'Methoden an der Schoul vu muer?

J. Dumont: Fir d'Schüler sinn d'Methoden immens wichteg. Ganz vill vun hinne sti virun enger Mass vun Informatiounen, wëssen net wéi se domadder sollen ëmgoen, wëssen net wéi se mat dem Léiere sollen ëmgoen, wëssen net wéi se Aufgaben upake sollen. Mir gesinn am Alldag, datt se Hëllef brauchen, dofir wëlle mer dat och an Zukunft duerchzéien.

Wat ass dann déi gréisst Hürd déi nach virun lech läit?

J. Dumont: Datt mer et dëst Joer packen, do hu mer eigentlech keng Bedenken. Mee d' Methodë weider ze zéie bis op sixième, cinquième an zwar esou, datt et och wierklech seng Friichten dréit, dat gëtt méi schwéier…

M. Kass: Eng Hürd ass och fir weider d'Leit fir d'Methoden op deenen anere Joergäng ze begeeschteren. Dat ass schonn e groussen Défi.

Hutt Der och Momenter wou Der sot „ech halen op, ech kann net méi"?

J. Dumont: Jo, wann d'Leit einfach schlechte Wëlle weisen, dat kann ech net verstoen. Wann se vu vir era soen, dat interesséiert mech net, oder dat bréngt souwisou näischt, oder fannen, datt een sech eenzeg an eleng op säi Fach misst konzentréieren.

M. Kass: Et huet een och ëmmer Leit, déi sech mat näischt wëllen ofginn ausser dem normale Programm, an deem Schoulsystem wéi et nach virun zwanzeg Joer war - dräi Prüfunge pro Trimester, seng Matière do léieren a béchsen, an da bei dat Nächst iwwergoen... datt déi net no vir kucken, dat mécht mech schonn heiansdo e bëssche granzeg. Wat mer de Schüler elo bäibréngen ass fir dass si dat mat op troisième, op deuxième, op première, op d'Uni huelen...

Wou ass de Punkt wou Der zefridde sidd, wou Der sot, elo klappt et?

M. Kass: Mir hu reusséiert, wann d'Methodë bis cinquième all Joer organisatoresch klappen a bei de Schüler Friichten droen. Ech denken net, dass dat elo schonns esou ass, ech denken och net, dass dat an dräi Joer perfekt ass. Dat ass et vläicht eréischt a fënnef, sechs Joer. Do musse mer ofwaarden, an ëmmer nees eis Methodëvermëttlung a Fro stellen an adaptéieren.

J. Dumont: Wann een als Proff op senge Klasse gesäit, déi hunn einfach méi Methodik, déi kënne sech besser organiséieren, déi ginn einfach méi eens. Déi si méi „à l'aise" mat der Schoul, an der Schoul; wann dat de Fall ass, dann hu mir reusséiert.

Reportage réalisé par RTL sur DVD

Pit Reger

« Aide-moi à faire tout seul »

De la semaine à projet à une mini-entreprise : The PimpRaiders

Claire Flammang

La semaine à projet est l'occasion de faire vivre dans la pratique les concepts d'autonomie et de responsabilité, pièces maîtresses du Projet pédagogique du Lycée Aline Mayrisch. Or viser l'autonomie, c'est forcément permettre d'aller de A à Z, selon l'adage connu de Maria Montessori « Aide-moi à faire tout seul ».

Pour le projet « The PimpRaiders », il s'agissait non seulement de partir en voyage autogéré, comme le prévoit le sujet préférentiel de la semaine à projet en classe de 3e, et de jouir par conséquent du statut de touriste encadré, mais aussi de planifier ce voyage, de l'organiser et de le financer... de A à Z.

Titulaire d'une 3eCE, responsable de la semaine à projet et conformément à une pédagogie du projet favorisant l'implication de l'élève dès le départ, j'ai laissé libre cours aux idées des élèves quant au choix de la destination du voyage. Les propositions se concentraient sur des lieux assez stéréotypés et connus: Barcelone, Londres, Berlin, Stockholm… Ce qui, à ce stade, est intéressant à relever, c'est que les arguments, outre la plage et les magasins, tournaient autour du fait que certains élèves connaissaient déjà l'un ou l'autre de ces lieux et en avaient gardé de bons souvenirs.

La classe ne parvenait pas à se décider et l'enseignante devait faire face, d'une part, à un choix très commun, mais propre aux élèves, et d'autre part à un doute certain quant aux objectifs pédagogiques d'une partie des destinations proposées. Le temps passait et les collègues me faisaient remarquer qu'il fallait que nous prenions les choses en main, sans quoi, la semaine à projet ayant déjà lieu en février, nous n'irions nulle part. Ni ces craintes, ni les remarques insistantes, ni les présentations PowerPoint des élèves, dignes d'un Club Med haut de gamme et vantant les atouts touristiques des lieux dits, ne parvenaient à nous mettre d'accord. Or nous étions en décembre.

« Autonomie » ne rimant pas avec « laisser-faire », il fallait se résoudre à une intervention pédagogique rapide. Comprenant l'élan naturel vers des villes déjà connues, mais estimant que le rôle de pédagogue était dans ce cas d'amener les élèves vers des régions à découvrir, j'ai pris la décision de faire un sondage parmi les élèves, afin de repérer parmi les cinq villes énumérées, celle qui avait été la moins visitée par la plupart. Résultat : Stockholm. Nous irions donc visiter Stockholm. Si tout le monde était d'accord, la classe devait cependant se rendre à l'évidence : nous ne partirions plus en février: vols complets, semaine non organisée, financement à peine abordé.

Pilotage à vue

D'un point de vue pédagogique, cette situation était devenue très intéressante : les contraintes de temps qui ne venaient pas du professeur, mais qui étaient la suite logique du comportement de la classe, forçaient une réorganisation complète du projet. La semaine à projet du mois de février ne servirait donc pas au voyage proprement dit, mais à son organisation ! Du coup, l'organisation devenait le cœur même du projet, alors que souvent, elle n'est qu'accessoire par rapport au voyage et se voit même prise en charge par les enseignants, faute de temps et de moyens avant la semaine à projet.

Suite à cette réorganisation, non seulement des dates de vols, du programme du voyage, mais aussi et surtout de la semaine à projet en elle-même, les objectifs suivants se sont précisés :

- complexifier la notion de voyage autogéré, qui ne se réduisait plus, pour les élèves, au choix de la destination, en organisant un brainstorming commun autour du sujet,
- en fonction de cette complexification, demander à la classe de réorganiser les résultats en formulant des sujets-clés,

D'abord, comme je faisais partie du groupe de travail plutôt manuel, j'ai appris à m'organiser et à gérer mon travail moi-même.

Somme toute, j'ai bien apprécié le projet des PimpRaiders, même s'il était lié à un sacrifice de temps important et que le projet présentait quelques lacunes au niveau de l'organisation.

L'ampleur et le succès de cette mini-entreprise ont largement dépassé nos attentes.

Pit Reger

- en vue de réduire et de simplifier le travail, créer des groupes et des sous-groupes, la charge de chaque groupe étant de sonder la complexité du sujet lui étant propre,
- une fois le cahier des charges déterminé, faire faire par les groupes des plannings journalier et hebdomadaire réévalués en fonction de l'avancement du projet et des imprévus,
- afin de garantir, d'une part, une dynamique d'échange et un fonctionnement démocratique entre les divers groupes, ils devaient se faire mutuellement des rapports « publics » et journaliers ; d'autre part, il fallait remplir des questionnaires ou bilans journaliers ou hebdomadaires aussi bien individuellement qu'en groupe, afin que soit instaurée une culture d'autoévaluation.

Il va sans dire qu'à ce stade-là, je n'avais à ma disposition que ces méthodes de travail ; le contenu même du voyage, ainsi que l'organisation en soi n'étaient pas ou peu fixés et donc sujets à une grande part d'incertitude, la responsabilité en incombant à parts égales aux enseignants et aux élèves.

Cette situation était inhabituelle et donnait naissance à de nombreux doutes et d'autres sentiments désagréables pour une professeur censé être experte en la matière. Je me suis décidée par conséquent à ne me fixer qu'une structure de travail et à agir en trois temps:

- **avant** la semaine: lancement du brainstorming général et établissement d'une liste de priorités
- **pendant** la semaine : complexification du projet, répartition du travail, mise à disposition d'une logistique matérielle de travail, feedback régulier de la part du groupe professoral, composé à ce moment-là des professeurs d'éducation artistique, des ateliers métal, électronique et bois, de médias, puis, plus tard, également des professeurs de langues et d'économie
- **après** la semaine : gestion du travail non-accompli et présentation du bilan général final.

Suite au brainstorming général, les élèves ont retenu les sujets suivants : la préparation logistique du voyage (vols, hôtel, etc.), l'organisation du voyage sur place (programme, horaires, visites, rencontres, etc.) et le financement du voyage - aspect important compte tenu du coût élevé, vu l'éloignement de la destination.

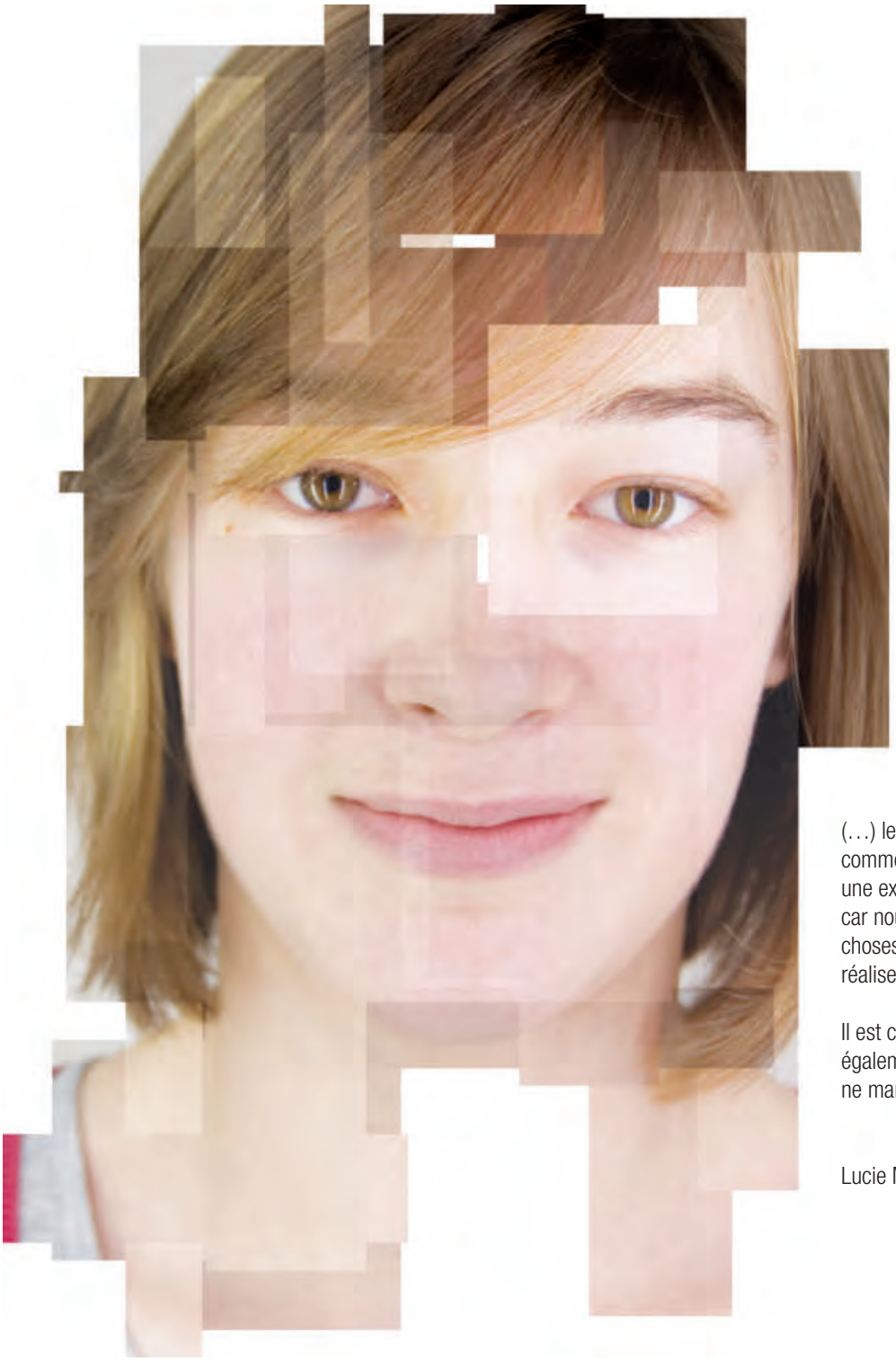
Forte de ces résultats, j'ai choisi d'anticiper la question du financement. Les élèves se sont rapidement mis d'accord sur le genre d'actions et de services qu'ils pourraient offrir : ils voulaient quelque chose de personnalisé, d'unique et de peu commun. La partie scientifique de la classe avait créé au premier trimestre des peluches prénommées « Softies » qui ont été exposées et par la suite vendues dans deux magasins de la Ville de Luxembourg. Vu le succès remporté, les élèves de la section C ont proposé de réitérer cette expérience, proposition unanimement approuvée par les élèves de la section artistique.

En plus de ces premières idées, j'ai proposé aux élèves une série d'autres possibilités qui répondaient à la fois à leurs critères, à savoir donc personnalisation, unicité et originalité, et à ceux de la pédagogue, soit spécificité de la section artistique, contemporanéité de l'offre, respect de valeurs durables (par le biais, entre autres, du recyclage), création de situations pédagogiques à problèmes et gestion autonome.

Sachant que les membres de l'équipe enseignante pouvaient être des personnes-ressources à tout moment, les «PimpRaiders» ont finalement décidé d'un commun accord de proposer les sept services suivants :

- réalisation de photomontages
- récupération d'objets destinés à des transformations pratiques et artistiques
- réalisation de décoration événementielle
- création et fabrication de poupées textiles
- transformation de jouets en objets décoratifs et/ou utilitaires
- création de bijoux personnalisés
- organisation d'une « troc-party »

L'aspect de l'autofinancement occupait une place de plus en plus grande dans l'approche du projet ; quand la semaine à projet a commencé, la classe avait reçu une quarantaine de commandes en une seule semaine, sans parler de celles qui allaient s'y ajouter après la diffusion du reportage sur RTL. (voir DVD)



(…) les travaux plus extraordinaires, comme ceux dans l'atelier métal ont été une expérience enrichissante, car nous avons appris beaucoup de choses manuelles, qu'on ne peut jamais réaliser pendant les cours normaux.

Il est certain que le travail était parfois également dur, mais la motivation ne manquait pas.

Lucie Majerus

Pit Reger

Success story

Le problème initial de trouver une destination pour le voyage, ainsi que l'obligation d'en repousser le départ et de repenser entièrement la semaine à projet avaient fini par nous propulser à un niveau inimaginable - à savoir au statut de mini-entreprise. Et quelle mini-entreprise ! En juin 2009, les PimpRaiders ont reçu le prix du service/produit le plus créatif et le plus innovant de l'asbl Jonk Entrepreneuren Luxembourg.

Le groupe a même eu la chance de présenter son travail à un niveau international lors de la European Trade Fair 2009 qui a eu lieu à Bodø en Norvège. Des jeunes de différents pays sont venus présenter et vendre leurs produits dans un centre commercial norvégien. En même temps ils pouvaient participer avec leur entreprise à un concours international appelé « Dragon's Den » récompensant entre autres la meilleure «business idea ». Les PimpRaiders ont réussi à convaincre le jury et ont fini 2e parmi 64 équipes venues de 26 pays !

L'aventure PimpRaiders s'est clôturée en juillet 2010. La majorité des commandes avait pu être honorée, quelques-unes ont dû être annulées et certains clients ont refusé les produits, estimant soit qu'ils ne correspondaient pas à ce qu'ils avaient demandé, soit qu'ils avaient dû attendre trop longtemps. Financièrement parlant, les actionnaires ont été remboursés et le bénéfice a été réparti en fonction du temps de travail des élèves et de manière autogérée.

Et le voyage à Stockholm ? Il a bien eu lieu, entièrement auto financé et autogéré par les élèves. Les enseignants, pour leur part, ont eu le plaisir et la joie d'être guidés par les jeunes à travers la ville et ainsi, par un juste retour, leur engagement a été reconnu, apprécié et honoré.

Claudine Nehs: Ce qui m'a beaucoup plu c'est que nous travaillions de façon plus ou moins autonome et que nous devions organiser tout nous-mêmes. C'est une expérience très importante qui m'a montré le fonctionnement d'une entreprise. Nous avions quand même aussi parfois quelques problèmes ; au début nous ne savions pas au juste comment répartir les différents rôles et honorer les diverses commandes.

Sophie Welter: Je trouve que ce genre de projet est une merveilleuse occasion pour les élèves de notre âge d'élargir leur horizon d'une autre manière. Et le plus beau, c´est que cela a permis à certains élèves de partir en Norvège, ce qui était une expérience unique.

Charlotte Schlesser: Même si on est stressé, il faut rester poli, juste et surtout solidaire. J'ai appris à accepter les avis des autres, même si je n'étais pas du tout d'accord. Mais en gros, le travail en groupe s'est bien passé. Somme toute, je dois dire que la mini-entreprise m'a appris à assumer des responsabilités, à prendre des décisions concernant plusieurs personnes, à travailler de façon structurée, à communiquer avec d'autres personnes, à dire et à défendre mon opinion librement. Tous ces aspects me serviront certainement dans ma vie d'adulte.

« En français s'il vous plaît »

Le défi d'un apprentissage par compétences avant l'heure

■ **Jeanne Dumont**

« Qu'est-ce que nous avons aujourd'hui en français ? Grammaire ou lecture ? » Voilà une question bien pertinente pour des générations d'élèves, qui ne soupçonnaient guère qu'on pût voir autre chose dans le cours de français que bûcher l'accord du participe passé et ressasser la construction des verbes, sans oublier les vocables qui permirent de gagner quelques points par-ci par-là. Tous apprirent certes la langue de Molière, mais pour beaucoup, la notion de transfert, le fait de pouvoir réellement *appliquer* ce qu'on apprenait au lycée dans la vie quotidienne, était étrangère. Quant à celle de plaisir, elle apparaissait tout simplement incongrue à bon nombre d'entre eux.

Le souci du sens à donner à l'apprentissage

« Et si nous arrivions à donner un autre sens à l'enseignement du français ? » Ce défi passionna le MISMA français depuis pratiquement l'ouverture du lycée. Plusieurs enseignants avaient déjà osé quitter les sentiers battus, travaillant en particulier avec des manuels de français langue étrangère (FLE), prenant davantage en compte le volet de la pratique orale, tentant de réduire le fossé entre un français « matière enseignée à l'école » et un autre français pratiqué dans la vie quotidienne. Dans le cadre du projet PROCI, les classes de l'enseignement technique avaient bénéficié en premier de cette nouvelle approche, avec des résultats très encourageants.

Au printemps 2005, le groupe des enseignants de français décida quasiment à l'unanimité d'oser franchir le pas et de se lancer dans un projet d'envergure à la rentrée 2005-2006 : enseigner le français dans toutes les classes de septième du cycle inférieur avec une approche par compétences, utiliser des manuels FLE, choisir comme noyau des séquences d'apprentissage non plus des chapitres de grammaire comme dans l'enseignement plus traditionnel, mais plutôt des thèmes selon l'âge et les centres d'intérêt des élèves. En cas de succès, le MISMA élargirait l'approche aux classes de 6e, puis aux classes de 5e.

Concrètement, la nouvelle approche permettait de regrouper le vocabulaire autour d'une thématique, d'apprendre la conjugaison en partant des temps verbaux (en commençant par l'étude de l'expression du présent pour aborder ensuite celle du passé, puis celle du futur), et en insistant sur l'emploi des temps. Nous voulions que les élèves comprennent *pourquoi* on leur faisait travailler tel ou tel élément de grammaire. Nous abordions par exemple l'étude du subjonctif lors d'une séquence consacrée aux sentiments, afin de mieux pouvoir ancrer l'apprentissage dans la pratique quotidienne, vécue des élèves. Nous désirions les faire progresser en partant de leur environnement immédiat et de leur personne (le logement, les vêtements, l'apparence physique et le caractère) pour les amener au monde qui les entoure (l'alimentation, la santé, le handicap) et finalement au vaste monde dans lequel ils vivent (à travers des thématiques comme les médias, la nature, mais aussi l'humour, ou les divers aspects de la parole). Nous incitions nos élèves à exprimer leur avis, à discuter dès la classe de 7e, afin qu'ils puissent plus tard aborder tout naturellement le fameux exercice de la dissertation. « Permettre à l'élève de donner du sens à ce qu'il apprend » fut le souci constant qui accompagna l'élaboration de toutes les séquences d'apprentissage. Nous aspirions à ce que les élèves n'aient plus peur de *pratiquer* la langue. Nous rêvions de pouvoir enfin leur faire *aimer* la langue française, de ne plus réserver ce plaisir à quelques trop rares élus.

Fol espoir et désenchantement

Ainsi, quelques années après les débuts du Lycée Aline Mayrisch, des enseignants, avec l'appui de leur direction, avaient une nouvelle fois l'impression de pouvoir refaire le monde ! Ils voyaient s'ouvrir devant eux des lendemains infiniment prometteurs. Faire enfin aimer le français aux élèves, donner à tous les moyens d'utiliser concrètement cette langue, diversifier systématiquement les pratiques écrites et orales de la langue, et, pourquoi pas, introduire la notion de plaisir dans les cours, tout semblait être si évident et à notre portée ! Grisés par cette perspective si enrichissante et forts du soutien du groupe, nous ne pouvions cependant faire taire entièrement une angoisse tenace : « Et si nous faisions fausse route ? » Car enfin, penser avoir raison contre l'avis de tous n'est pas chose aisée. Pour quitter les sentiers battus dans l'enseignement, il ne faut pas craindre les orages ! De plus l'ampleur du travail à réaliser ne manqua pas de donner le tournis aux téméraires qui s'étaient lancés ! Réécrire tous les programmes, adopter de nouvelles approches, essayer une autre façon de noter à l'intérieur

du système existant, intégrer l'oral dans les cours, trouver du matériel didactique, la liste des choses à faire semblait ne jamais prendre fin. Sans les concertations hebdomadaires et leurs échanges fructueux, le projet aurait vite fait d'échouer.

Mais le MISMA fit face aux critiques de tout bord, à savoir qu'on bradait la qualité de l'enseignement, que ce n'était pas le rôle du lycée que d'apprendre comment aller acheter des petits pains, que nous ne nous employions qu'à jouer avec nos élèves… Le scepticisme ambiant mena la vie dure au groupe ! Si les élèves reconnurent assez vite le bénéfice qu'ils pouvaient tirer d'un enseignement mettant l'accent sur la pratique de la langue, la nouvelle démarche décontenança les parents. Ils ne savaient plus comment accompagner l'apprentissage de leur enfant, puisque la préparation des devoirs exigeait à présent *la mise en pratique* de tout ce qui avait été appris. Les élèves devaient non seulement produire des textes en employant le vocabulaire *et* en appliquant à la fois la conjugaison et les règles de grammaire de la leçon au programme, mais ils devaient aussi appliquer des savoirs nouvellement acquis dans des jeux de rôle, des « conversations » avec leur professeur. Ils devaient se familiariser avec l'exercice de l'écoute, réfléchir à des textes d'actualité, mais continuer aussi à lire des livres. Les devoirs en classe étaient souvent morcelés entre divers champs de compétences, la notion de pondération entre l'oral et l'écrit prêtait à confusion, et beaucoup de parents craignaient que leurs enfants ne fissent les frais d'expérimentations douteuses. Et comme les enseignants eux-mêmes se retrouvaient en terrain inconnu, ils eurent du mal à rassurer les parents. Ils firent appel à des formateurs extérieurs comme Annie et Peter Bimmel ou Francy Fontaine, se rendirent à Paris au CIEP (Centre international d'études pédagogiques), eurent recours à un accompagnement et une évaluation par une collaboratrice du MEN.

Rien n'est acquis…

Le MISMA connut des crises, menaça d'éclater. On remodela à plusieurs reprises le programme et se résolut à l'idée qu'un manuel idéal n'est jamais qu'une chimère. On s'attaqua à l'élaboration d'un véritable programme commun, avec une mise en commun du matériel élaboré. On organisa des réunions d'information pour les parents, on informa le MEN et eut des échanges de vue avec d'autres lycées. Et on puisa finalement des forces dans les réactions très positives des élèves.

Oui, nous savourâmes davantage le plaisir à enseigner, parce que les progrès des élèves furent plus immédiatement visibles, parce que nous avions réussi à mettre en place une progression de la maîtrise de la langue tout court, et non plus une maîtrise progressive de la grammaire essentiellement. Nous devions de moins en moins souvent demander aux élèves de formuler leurs réponses, leurs idées « en français s'il vous plaît », car peu à peu, ils se mettaient à utiliser spontanément cette langue dans nos cours. Et malgré les critiques, les difficultés, les lassitudes accumulées, le groupe ne voulait plus revenir en arrière.

D'ailleurs ces remises en question, bien que douloureuses, furent surtout salutaires. Elles engagèrent une dynamique qui continue à se manifester aujourd'hui. Rien n'est acquis, et nous continuons à nous poser des questions pour progresser ensemble. Nous ne cessons d'ajuster nos réflexions et nos idées, d'explorer d'autres voies, de veiller à mieux accompagner les élèves dans leur apprentissage de la langue.

Aujourd'hui, la nouvelle approche s'est frayé un chemin dans tous les lycées. Au LAML, les discussions se poursuivent, les remises en question aussi. Comment faire progresser efficacement l'élève? Comment le rendre acteur engagé de son apprentissage du français? Comment lui faire aimer la langue ? Comment l'ouvrir au monde qui l'entoure ? Comment lui faire apprécier la poésie, le théâtre, la littérature ? Autant de questions dont les réponses sont toujours fuyantes, jamais définitives. Mais passionnantes, oui, assurément !

Matériel didactique sur www.laml.lu

« En outre le latin n'a pas partout disparu de l'usage. (…)
Sa manière de n'être plus vivant sans être tout à fait mort
est typique du destin des langues humaines. »

Claude Hagège[1]

Le latin est mort, vive le latin !

ASSA Carole – CORBISEZ Caroline – COLOTTE Franck

Quid novi ?

« Rosa, rosa, rosam, rosae, rosae, rosa… » : voilà le plus vieux « tango du monde » que chantait Jacques Brel il y a de cela bientôt 50 ans ! Serait-ce à dire que ce tango ne se danse plus aujourd'hui ou qu'il est enseveli sous la poussière du temps ? Rien n'est moins sûr… Les témoignages récents, attestant l'extraordinaire vitalité, la pérennité de cette langue dite « morte » dans le monde et la culture d'aujourd'hui, se multiplient : que l'on pense aux ouvrages de Françoise Waquet, de Wilfried Stroh, de Jürgen Léonhardt[2], pour ne citer que ces trois publications. De la même manière, les regards croisés et complémentaires de trois professeurs de latin du Lycée Aline Mayrisch - qui font l'objet de cette présentation - s'appuient sur l'idée que l'héritage du latin est partout. Ils souhaiteraient montrer à la fois par ce témoignage et à travers leur enseignement, que cette langue ancienne est au cœur de notre modernité, de nos expressions courantes, de nos analyses et de notre manière de considérer le monde (laïcité, droits de l'homme, notions philosophiques, progrès technique, publicité, théâtre, opéra, poésie, etc.) : tout cela vient d'un héritage et d'un apprentissage communs - même inconscients - de ce qui porte le beau nom d'Humanités.

Le latin : des racines ou des ailes ?

Franck COLOTTE

« L'Antique est parmi nous. Vous l'avez rencontré non seulement en vacances à Rhodes, Naples ou Vaison, mais dans l'ordinaire consommation d'un monde familier. Il est dans notre langage, dans nos valeurs, dans nos désirs, dans nos loisirs. Il est dans les objets, il est dans les images, il est dans nos symboles, souvent discret, parfois triomphant, référence obligée ou subtile rémanence[3]. » C'est par ces mots que mon ancien professeur de latin, Jacques Gaillard - dont j'ai suivi jadis les cours à l'Université de Strasbourg - entame son bel ouvrage destiné à interroger les signes qui, dans la langue, les mœurs, les arts ou les institutions, disent la rémanence de l'Antiquité gréco-latine.

Le latin représente, dans notre mémoire culturelle, un mélange d'étrange et de familier, il véhicule un certain nombre de nos totems et de nos tabous. Langue de l'école, de l'Église, de la République des lettres, le latin en vint, en dépit de son altérité, à constituer un « univers familier » : tel est le constat que dresse également Françoise Waquet dans son essai faisant désormais autorité : *Le Latin ou l'empire d'un signe*[4]. Elle insiste sur le fait que le latin a représenté un moment fédérateur dans la civilisation européenne, qu'il a été un trait de civilisation. Ce qui a compté, ce n'est pas tellement la performance linguistique, mais un certain nombre de valeurs associées au latin, toujours les mêmes, de la Russie jusqu'aux États-Unis, et ce du XVIIe siècle jusqu'à aujourd'hui. Selon elle, le latin est une langue « universelle » : il forme l'esprit et le goût, il apprend à penser.

Dans la même perspective, Wilfried Stroh, dans son essai sur la langue latine, soutient que c'est la « mort » du latin au temps de Virgile qui lui a permis de devenir « immortel[5] ». Le latin est mort, de ses belles et nombreuses morts, et d'abord sous Auguste, mais au sommet de gloire, un peu comme Achille devant Troie. Exploit qui a garanti son image d'une langue d'universalité puis d'immortalité, en figeant sa syntaxe comme dans un mausolée cicéronien et virgilien, sans cependant entamer son dynamisme. À l'heure où l'on parle tellement d'Europe, de culture, de patrimoine, il est nécessaire de comprendre que le latin en constitue à la fois le ciment et les racines. Serait-ce à dire que le latin, mort de sa belle mort, se résumerait à cela, à être les racines d'un « arbre européen » ? Rien n'est moins sûr … Prenons un exemple significatif : parmi les nombreuses langues mises à disposition, le réseau social « Facebook » n'offre-t-il

pas à l'internaute la possibilité d'afficher sa page personnelle en latin (*lingua Latina*) ? N'est-ce pas là un signe de modernité ? Devra-t-on dire désormais « doctus cum libro » ou « doctus cum facieslibro » ?

Loin d'être une matière poussiéreuse, ennuyeuse et démodée, le latin connaît, depuis ces dernières années, un regain d'intérêt en Europe et une sorte de renouveau, de métamorphose qui fait de cette langue ancienne une matière vivante, en plus d'être une branche d'enseignement traditionnelle. Cette double perspective, philologique (du latin considéré comme une langue dont il faut dominer la syntaxe, la morphologie et le lexique pour avoir accès au texte original) et vivante (du latin considéré comme un tremplin ludico-culturel ouvrant des portes sur les arts, le théâtre, la littérature, etc.) constitue le fondement de mon enseignement du latin au Lycée Aline Mayrisch : promouvoir la langue latine en obtenant l'adhésion progressive des élèves, en suscitant leur motivation et en piquant leur curiosité par l'apprentissage linguistique et ludico-culturel de cette langue ancienne. Les deux témoignages suivants en constituent une illustration probante.

Non scholae, sed vitae discimus ? [6]

■ **Carole ASSA**

Lorsque le Lycée Aline Mayrisch a ouvert ses portes voilà dix ans, les professeurs de lettres modernes s'étaient fixé comme objectif de donner ou de *re*donner aux jeunes le goût pour les langues. Nous voulions enseigner différemment les langues vivantes en transmettant à nos élèves aussi bien les connaissances grammaticales que le vocabulaire nécessaire pour affronter dans l'immédiat la vie quotidienne et pour aborder par après la vie professionnelle avec un bagage linguistique solide.

Au cours de la première année, le Lycée Aline Mayrisch a alors décidé d'offrir à ses élèves la possibilité d'apprendre une langue ancienne, le latin. C'était pour ma collègue et moi-même un nouveau défi à relever. Comment susciter l'intérêt des jeunes pour une langue dite morte, comment les motiver, eux, qui souvent s'entendaient dire par leurs aînés que c'était laborieux et que le latin ne servait de toute façon à rien ?

Le fait que nous venions toutes les deux d'horizons un peu différents (nous sommes professeurs d'histoire et de lettres modernes) nous a certainement aidées et facilité quelque peu la tâche. Vu que le latin n'était pas notre spécialité, nous avons abordé son enseignement moins de *strictu sensu*, mais de façon plus générale. Il était important à nos yeux de ne pas seulement transmettre les rudiments grammaticaux d'une langue ancienne, mais d'insister également sur les apports du latin dans la manière d'appréhender les études en général. Nous avions l'intention de transmettre avec le latin une part de civilisation, en familiarisant les élèves avec l'histoire romaine, et jouer la carte de la filiation : un travail conséquent sur l'étymologie allait permettre aux élèves d'enrichir leur vocabulaire en français et de mieux appréhender le sens de mots de différentes langues qui *a priori* leur semblaient inconnus. Enseigner le latin signifiait pour nous offrir tout un « package » !

Par ailleurs, même si le latin est une langue ancienne, j'entendais aussi introduire dans mes cours les nouvelles technologies et l'enseignement par compétences pour amener ces jeunes à devenir acteurs et autonomes. Le latin est une branche qui demande une préparation journalière et des révisions régulières. Or pour éviter que ces révisions ne soient trop monotones, j'ai eu l'idée de faire élaborer par mes élèves de sixième des cartes comme dans le célèbre jeu *Trivial Pursuit*, sauf que j'ai adapté les différentes catégories à mes besoins. Ainsi j'ai opté pour les rubriques suivantes : *histoire / géographie – déclinaisons – conjugaisons – expressions / citations / proverbes – vocabulaire – étymologie*. A la fin du trimestre, chaque élève élaborait cinq cartons, ce qui lui permettait – sans s'en rendre vraiment compte – de réviser la matière traitée. Par ailleurs ces latinistes en herbe recherchaient eux-mêmes et mémorisaient par conséquent mieux encore les exceptions (p.ex. au niveau des déclinaisons ou des conjugaisons) et les difficultés de vocabulaire, vu qu'ils voulaient créer des cartes d'un degré de difficulté assez élevé. Quel intérêt de poser des questions trop faciles ou évidentes ?[7]

En classe de 6e, mes élèves avaient à réaliser des portraits bilingues de personnages fictifs ou historiques dans lesquels ils devaient mettre en valeur les défauts de ces derniers. Dans ce recueil intitulé *De viris pejoribus pessimisque*, mes jeunes latinistes ont dû utiliser des comparatifs et des superlatifs pour décrire leur personnage. Ils révisaient ainsi les formations des degrés des adjectifs et s'habituaient par la même occasion à l'emploi des compléments correspondants. Par ailleurs ils s'en donnaient à cœur joie pour dresser les portraits les plus noirs possible de personnages inventés. Une fois les portraits achevés, les élèves se sont vu remettre le dossier complet regroupant tous les travaux, et là encore de façon inconsciente, ils se sont mis à approfondir leurs connaissances en lisant et en essayant de traduire les textes de leurs condisciples.

À la fin du troisième trimestre, j'ai pris soin de répartir les chapitres de grammaire traités au cours de l'année scolaire entre les élèves et je leur ai demandé d'élaborer des exercices visant à réviser et à approfondir tel ou tel point grammatical. Ils allaient donc faire un

Max Mertens

Cahier de vacances permettant à chacun de revoir pendant les grandes vacances les chapitres traités durant l'année ; pour que la tâche leur soit facilitée et qu'ils puissent contrôler, s'ils avaient bien travaillé et répondu convenablement aux problèmes posés, chaque exercice était suivi au verso de son corrigé. Vu le succès de ce projet, j'ai mené ce même travail quelques années plus tard en classe de 4e.

En guise de conclusion je voudrais dire que ces projets ont non seulement été une expérience enrichissante pour mes élèves, fiers de pouvoir montrer à leurs condisciples ce qu'ils étaient capables de réaliser, mais également pour moi en tant que professeur. Je suis passée moi-même par un cursus des plus « classiques », mes leçons de latin se résumant presque exclusivement à des cours de grammaire traditionnels. Or me rendre compte que l'apprentissage d'une langue ancienne pouvait aussi être – même pour des jeunes de l'époque actuelle – synonyme de satisfaction, d'enthousiasme et de plaisir a été pour moi une grande révélation. Force est quand même de souligner que l'apprentissage du latin nécessite un minimum de préparation et de révision, mais mes élèves, en devenant acteurs se sont rendu compte de ce que le latin pouvait leur apporter pour leur proche et lointain avenir. Et j'emprunterais le mot de la fin à Sénèque qui, dans ses *Epistulae morales ad Lucilium*, dit : « Docendo discimus[8] ».

Latine loquamur !

Caroline CORBISEZ

L'enseignement des langues anciennes tel qu'il est présenté dans les programmes officiels considère sans aucune ambiguïté le latin comme une langue morte. Eh oui, certaines mauvaises langues prétendent même que « plus personne ne parle latin de nos jours ! » Qu'à cela ne tienne ! Avec les élèves de la classe C2, nous avons fait fi de telles considérations au cours de l'année 2009-2010 : nous avons osé utiliser le latin comme une langue vivante et nous avons expérimenté quelques méthodes alternatives. Nous n'avons évidemment pas eu l'ambition de révolutionner tout ce qui a été mis en place concernant les méthodes d'enseignement du latin, loin de nous cette idée, mais nous avons essayé de dépoussiérer un peu la langue de Cicéron. Nous avons de temps en temps abandonné

les guerres civiles et les grands orateurs pour nous pencher sur des sujets plus modernes. Ainsi, les élèves ont par exemple pu découvrir les règles de formation du comparatif et du superlatif lors de centres d'apprentissage sur le thème du cinéma.

Nous avons surtout voulu honorer la fonction première de toute langue, et donc aussi celle du latin : la communication. Personne ne remettra en question les vertus d'un séjour en Angleterre pour perfectionner son anglais, car une langue s'apprend le mieux par la pratique. Pourquoi n'en serait-il pas de même avec le latin? Un voyage dans le temps pour discuter avec César aurait sans doute été la méthode la plus efficace, mais la mise en pratique de ce projet nous semblait un peu compliquée et nous avons donc opté pour une méthode plus simple. Puisque nous ne pouvions pas communiquer avec de vrais Romains de l'Antiquité, nous avons décidé de le faire avec une autre classe de latinistes. J'ai ainsi mis en place avec une collègue un échange de lettres avec une classe française. Les élèves se sont écrit plusieurs lettres en latin, ce qui leur a permis de voir l'utilité concrète des règles de grammaire apprises en cours. Ils ont pu se rendre compte que s'ils n'appliquaient pas les règles, ils ne pouvaient tout simplement pas se faire comprendre. De plus, il était bien plus motivant d'écrire à un correspondant que de faire un simple exercice de traduction. Les deux classes se sont finalement rencontrées à la fin de l'année lors d'une journée organisée autour de l'Antiquité pendant laquelle ils ont pu découvrir ensemble l'art de la mosaïque et se familiariser avec les légendes de la mythologie grecque qui se cachent derrière les constellations.

Le latin, une langue morte ? Ce n'est en tout cas pas au Lycée Aline Mayrisch que nous l'avons enterrée !

Le rôle du professeur est donc bien de montrer en quoi le latin est une matière bien vivante, apte à s'intégrer dans le monde moderne, ayant sa place dans le concert linguistique et culturel d'aujourd'hui. On peut faire du rap en latin, représenter une pièce tirée du répertoire grec classique, on peut imaginer des textos en latin, créer des jeux centrés sur l'Antiquité, dialoguer et échanger avec des jeunes européens de son âge, découvrir dans une convivialité constructive les *realia* romaines de la Grande-Région, etc. : le plus « vieux tango du monde » ne serait-il pas devenu un rock and roll communicatif ?

« Des racines et des ailes » : voilà bel et bien ce que les professeurs de latin du Lycée Aline Mayrisch tentent de donner à leurs élèves latinistes, situés au confluent de deux continents en apparence très éloignés l'un de l'autre, afin qu'ils puissent bénéficier du bienfait collatéral de l'enseignement qui leur est prodigué : découvrir la civilisation d'hier afin de mieux comprendre celle d'aujourd'hui. Le latin est mort, dit-on, c'est bien pour cette raison qu'il peut se constituer comme une langue allant au-delà des limites de l'espace et du temps : « (…) le latin permet ce qu'aucune langue moderne ne permet : franchir les limites du temps, une communication avec les meilleurs du passé, l'entrée dans une *res publica litterarum* intemporelle[9]. » Ainsi considéré, l'enseignement du latin, pris entre tradition et modernité, semble encore avoir de beaux jours devant lui. Riches déjà d'expériences diverses, les professeurs, quant à eux, auront certainement de nouveaux défis à relever dans l'avenir : enseigner une langue ancienne constitue en effet un défi permanent. Qu'ils gardent en mémoire ces vers de Joseph Eberle (1884 – 1947) tirés de *Lingua Morta* :

O quoties obitum linguae statuere Latinae !
Tot tamen exequiis salva superstes erat[10] *!*

[1] Claude Agège, 2000, p. 74
[2] Léonhardt, 2010
[3] Gaillard, 1993, p. 9
[4] Waquet, 1999
[5] Stroh, 2007. Traduction française de Bluntz, 2008, p. 97-111
[6] « Nous n'apprenons pas pour l'école, mais pour la vie ». Inversion d'une célèbre citation de Sénèque, qui, dans ses Epistulae morales ad Lucilium critiquait en ces termes l'enseignement dispensé dans les écoles philosophiques à son époque.
[7] voir matériel didactique sur sur www.laml.lu
[8] « C'est en enseignant que nous apprenons ».
[9] Stroh, op. cit., p. 284
[10] « Encore et toujours on décrète que la langue latine est morte ! / Et pourtant elle a survécu, saine et sauve, à chaque enterrement ! »

Parlons compétences scientifiques !

Bilan d'une discussion avec des professeurs de mathématiques du lycée

■ **Gaston Ternes**

Les professeurs de mathématiques ont été les premiers à introduire l'approche par compétences : les pratiques enseignantes et l'apprentissage des élèves ont-ils dès lors changé?

Bien avant la mise en œuvre de la réforme, depuis 1998, avec le stage réformé, les nouveaux professeurs ont été formés à prévoir des *temps élèves*, c'est-à-dire des activités plaçant l'élève au centre de l'apprentissage. Ce changement a été notable par rapport aux pratiques enseignantes. Jusque-là, le cours magistral et le travail collectif avec toute la classe avaient occupé la quasi-totalité du temps.

Le mode de transmission du savoir a donc bien changé depuis 1998 : avant, l'enseignement a surtout été linéaire: on étudiait un chapitre donné, puis le suivant, puis on « subissait » une évaluation, pour passer à un autre point du programme. Aujourd'hui ce cloisonnement a largement disparu : l'approche par compétences est cyclique. Les savoir-faire sont régulièrement repris, élargis, enrichis. Mais beaucoup d'élèves ne suivent pas et continuent à fonctionner selon une démarche plutôt linéaire : ils apprennent pour un devoir imposé et oublient… . Toute notre action doit tendre à les encourager dans une voie valorisant un engagement continu.

Qu'est-ce qui caractérise aujourd'hui l'apprentissage par compétences ?

Le point de départ est souvent une *situation complexe*, un problème qui fait sens pour l'élève, une situation que l'on analyse, quelque chose de difficile qui mobilise des savoir-faire et des habiletés. Il ne suffit plus de reproduire des exercices ou des définitions : l'élève est amené à modéliser, à trouver plusieurs solutions à une question donnée.

Un fort accent est mis sur *la résolution de problèmes* de la septième à la quatrième. Malheureusement, nous faisons actuellement un pas en arrière au cycle supérieur: la Commission nationale des Programmes de mathématiques vient par exemple d'abolir le recours à la calculatrice programmable. Nous nous privons ainsi d'un outil intéressant et efficace. Au niveau national, le cursus ne s'intéresse pas suffisamment aux compétences informatiques à acquérir pour travailler de manière efficace dans le domaine des sciences. Notre école joue à cet égard un rôle bien distinct avec son tableau de compétences méthodologiques en informatique. Il faut en effet montrer aux jeunes que la connaissance de logiciels mathématiques permet d'analyser, d'illustrer et de traiter de manière efficace des situations scientifiques.

La résolution de problèmes est judicieusement complétée par *les narrations de recherche* dès le cycle inférieur. L'élève est amené à décrire ses solutions, à explorer un certain nombre de pistes. Le procédé pourrait servir à valoriser les réponses d'élèves qui n'ont pas trouvé de solution correcte. Cependant, l'élève qui n'a pas trouvé d'indice de résolution, est souvent démotivé. L'essentiel est de proposer des thèmes d'études accessibles aux jeunes et qui font partie de leur vécu quotidien.

Force est de constater que malgré cette approche beaucoup d'élèves disposent de connaissances qu'ils ne savent pas mobiliser dans des situations concrètes. Quelles stratégies proposez-vous ?

Il serait judicieux de bénéficier de plages spéciales pour la résolution de problèmes. Cette façon de procéder permettrait d'instaurer un vrai temps de la recherche, puis de la mise en place de modélisations et de raisonnements.

Une grande opportunité s'offre certainement avec les récentes applications des technologies de l'information et de la communication : elles permettent le travail coopératif entre élèves même à partir de leur domicile, elles donnent ä l'élève la possibilité d'entraînements sur mesure à partir de sites spécialisés. Ce travail de recherche à domicile devra être valorisé davantage. Devenir compétent est en effet un travail évolutif de longue haleine. On ne devient pas sportif de haut niveau en un jour d'entraînement. Du point de vue de l'évaluation, l'on devrait passer d'un système de tests ponctuels à la description d'un investissement et de performances d'élèves dans le temps (i.e. passer des « photos » à des « vidéographies »). Ceci ne peut se faire qu'en élaguant le programme d'études. Aujourd'hui il ne s'agit plus de transmettre une multitude de connaissances, mais plutôt des habiletés et des savoir-faire solides.

Comment accroître la motivation des élèves, comment les amener à s'investir ?

Il s'agit là d'un vrai problème de société. L'école est vivement concurrencée par la société des loisirs et des moyens de communication modernes. Les jeunes sont constamment sollicités par leurs pairs : ils perdent un temps considérable à communiquer en ligne, à jouer des jeux électroniques. L'école n'est plus leur domaine prioritaire. Nous vivons dans un monde où ni l'école ni l'environnement parental ne mettent suffisamment l'accent sur l'importance de s'investir à l'école pour réussir dans la vie.

Aujourd'hui, la motivation des élèves est très liée à la conviction qu'il faut une utilité pratique. En guise d'exemple : l'élève s'investit dans les modèles de jeux (grilles lotos, tombolas, loteries), car cela pourrait lui servir. Les adultes, qu'ils soient enseignants ou parents, devraient davantage insister sur l'importance de l'effort intellectuel. Il y a lieu de transmettre l'envie de s'investir sans avoir de réponse préliminaire à la question « A quoi ça sert ? ».

L'élève est guidé par la solution rapide et facile : il perd finalement son temps à aller sur Internet pour trouver des solutions toutes faites. Il lui manque la persévérance : apprendre n'est-ce pas justement accepter de ne pas (tout) savoir au début de la réflexion ? Citons un élève pour justifier nos propos: « Je n'ai pas besoin d'école. Je vais concevoir une idée géniale et en faire ma vie ! » Deux éléments de réponses s'imposent à l'enseignant face à cette attitude : « il n'y a que peu d'élus à trouver l'idée géniale » ou encore « les grands scientifiques n'ont pas mené de recherches pour s'enrichir ». A chaque enseignant de montrer le plaisir qu'il trouve lui-même à lever des énigmes.

Quelle est l'essence même du cours de mathématiques, ou plus généralement du cours de sciences ?

L'essentiel des compétences, habiletés et savoir-faire à construire, se situe au niveau de la rigueur du raisonnement. La capacité d'analyse d'un problème, la mise en œuvre d'un modèle permettant de dégager une solution, le bagage technique de connaissances précises, de concepts fédérateurs sont d'autres vecteurs d'un apprentissage efficace. Puis, « expliquer le monde », voir derrière les rideaux d'un problème complexe, engendre une grande satisfaction personnelle.

Quels sont les « faux amis » du système scolaire actuel?

A notre avis, les « faux amis » sont l'absence d'objectifs de l'enseignement suffisamment exigeants et le relâchement général suite au système de compensation en vigueur.

En fait, il ne faut surtout pas diminuer les objectifs de l'enseignement. Le fait de compenser des résultats insuffisants n'est par ailleurs pas compatible avec une approche par compétences et sera donc aboli. Il faudra le remplacer par des accompagnements personnalisés et prévoir sans doute des temps d'apprentissage différenciés selon les capacités des élèves. Offrir le choix de cours d'excellence, respectivement de cours fondamentaux selon les talents des élèves est une des pistes à poursuivre dans le cadre de la réforme. Pour ce qui est de la compétence, on sait ou on ne sait pas ! Le savoir-faire n'admet pas de compensation.

Il n'y a aucune raison que les élèves ne soient pas capables d'excellentes performances. Bien au contraire, si l'on utilisait à bon escient leurs compétences manifestes en technologies de l'information et de la communication, ils auraient un accès beaucoup plus direct, général et complet aux ressources utiles que les générations précédentes. Timo Leuders, qui accompagnait en qualité d'expert la mise en œuvre de l'approche par compétences en mathématiques, expliquait ainsi les meilleurs résultats des jeunes de Bavière aux tests PISA par rapport à la moyenne nationale allemande : « Leur système scolaire n'est pas plus moderne, mais l'école, les professeurs, les parents mettent les élèves devant leurs responsabilités. » Ceci ne veut pas dire qu'il faille simplement imiter le système scolaire bavarois. Les pays nordiques par exemple arrivent à des résultats excellents et reconnus au niveau mondial par un apprentissage très coopératif ! Actuellement, si un élève luxembourgeois a un problème, par exemple un travail de révision ou de vacances, beaucoup de personnes de son entourage sont mobilisées: le professeur de l'élève, l'administration, le personnel d'accompagnement. Mais l'élève bénéficie-t-il vraiment d'un accompagnement et d'un entourage qui le mettent suffisamment en situation de véritable apprentissage ?

Dans les tests PISA, les élèves issus de systèmes scolaires si divergents que les pays asiatiques ou scandinaves sont capables d'excellentes performances. Qu'ont-ils en commun ? Un environnement scolaire et parental qui met l'accent sur le besoin de s'investir et qui valorise en permanence l'école, les enseignants, l'apprentissage : une belle leçon pour nous autres !

Vidosava Kuzmic

+ Matériel didactique sur www.laml.lu

Jugend ohne Buch

Theoretische Überlegungen zur Lesekompetenz in Luxemburg

■ Josiane Hoffmann

Seit den 1980er Jahren nehmen die audiovisuellen Medien – Fernsehen, Radio, Mobiltelefon und Film – einen nicht mehr wegzudenkenden Platz in unserem Alltagsleben ein. Zusammen mit den neuen interaktiven Medien und Technologien, zu denen Computer, Internet und multifunktionale Mobiltelefone gehören, haben sie einen radikalen sozialen und kulturellen Wandel und somit auch eine Neudefinition der Lese- und Schriftkultur herbeigeführt.

Der amerikanische Medienwissenschaftler Neil Postman, der Anfang der 1980er Jahre das Verschwinden des Lesens und daran gekoppelt das Verschwinden der Kindheit proklamierte, lancierte mit diesen provokanten Thesen eine kontroverse Diskussion um die Konkurrenz zwischen dem traditionellen Schriftmedium Buch und den neuen audiovisuellen Medien. Bis heute sind derartige Auseinandersetzungen nicht abgeklungen. Immer wieder wurden und werden der Tod des Buches, das Ende der Gutenberg-Galaxis und der Untergang des Lesens im Dunstkreis der „neuen" Medien heraufbeschworen.

Dabei scheint das Ausmalen solcher Katastrophenszenarien eigentlich unbegründet. Schließlich sind Computer, Internet und Mobiltelefone Medien, die das Lesen und Schreiben unerlässlich machen, und trotz aller medialen Innovationen ist eine „friedliche Koexistenz" traditioneller und moderner Medien – eine Art „Medienverbund" also – zu verzeichnen.

In unserem Nachbarland Deutschland ist, allen Unkenrufen zum Trotz, ein Aufwärtstrend bei der täglichen Buchlektüre zu verzeichnen – und das im virtuellen Zeitalter[1]. Durch das Einbeziehen audiovisueller Medien, etwa der Hörbücher, hat eine zusätzliche Stärkung des Buchmarktes stattgefunden. Der reißende Absatz, den beispielsweise Cornelia Funkes Werke bei deutschen Jugendlichen zu finden scheinen, indiziert geradezu eine Leseeuphorie bei der nachfolgenden Generation. Doch paradoxerweise ist das Gegenteil der Fall: Tatsächlich gibt es im Land der Dichter und Denker seit dem Jahr 2000 vor allem einen Zuwachs an erwachsenen Vielleser/innen, die gerne auch Bestseller der Jugendliteratur kaufen, bei den Jugendlichen selbst ist jedoch eine zunehmende Leseabstinenz zu verzeichnen.

Jugendliche „Lesemuffel"

In Luxemburg ist die Situation bezüglich der Lesemotivation junger Menschen keinesfalls beruhigender. Die nationalen Ergebnisse der aktuellen Schulleistungsstudie der OECD, PISA 2009, die nach PISA 2000 zum zweiten Mal den Test-Schwerpunkt auf die Lesekompetenz der Schüler legte, sprechen Bände: So gaben rund 50 Prozent aller an der Erhebung teilnehmenden 15-Jährigen in Luxemburg an, nicht zum Vergnügen zu lesen. Nur knapp 25 Prozent der Heranwachsenden erklärten, täglich bis zu einer halben Stunde zum Vergnügen zu lesen, weniger als fünf Prozent tauchen täglich mehr als zwei Stunden freiwillig in Bücherwelten ein.[2]

Bereits die vor rund zehn Jahren durchgeführte PISA-Studie 2000, die für Luxemburg einem Gau gleichkam, versuchte, die Lesegewohnheiten der Jugendlichen zu eruieren. Ein Drittel der damals Befragten gab hierzulande an, nie ein belletristisches Werk zu lesen; 43 Prozent erklärten sogar, nie ein Sachbuch zu lesen. Nur zwölf Prozent lasen mehrmals wöchentlich einen Roman, eine Erzählung oder eine Geschichte. Auf die Aussage „Lesen ist mein liebstes Hobby" antworteten damals lediglich zehn Prozent unserer Schüler/innen mit „genau" und 21 Prozent mit „eher ja".[3]

Das Gesamtergebnis der PISA-Studie 2009 war erneut mehr als ernüchternd. Unser Land erreichte in puncto Lesekompetenz mit 472 Punkten den 38. Platz unter den 65 Teilnehmerländern und lag damit 21 Punkte unter dem OECD-Durchschnitt. Bereits bei den drei Vorgängerstudien hatte Luxemburg nur mediokre Leseleistungen unterhalb des OECD-Durchschnitts erzielt. Woran mag das liegen?

Lesesozialisation in der Familie

Gleich um welchen der PISA-Kompetenzbereiche es sich handelt, zählt Luxemburg zu den Ländern, in denen es besonders große Leistungsunterschiede zwischen den Schüler/innen gibt und in denen der Bildungserfolg sehr stark vom familiären Hintergrund der Heranwachsenden abhängt. Die Herkunft des Einzelnen spielt für seine Schulkarriere also eine sehr große Rolle.[4]

Sebastian Persuric et Sophie Pittico

Der Leistungsvorsprung in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund liegt in Luxemburg bei 70 Punkten, das bedeutet einen Vorsprung von 1,5 bis 2 Schuljahren für Kinder aus „typisch luxemburgischen" Familien. Ihre Lesekompetenz bewegt sich somit durchaus auf OECD-Niveau. Der Besitz von Kulturgütern in der Familie (klassische Literatur, Gedichtbände, Kunstwerke), der familiäre Wohlstand und in geringerem Maße der Besitz von Bildungsressourcen beeinflusst die Leistung eines Schülers nachweislich. Diese Faktoren aber sind in Luxemburg vergleichsweise seltener in Familien von 15-Jährigen mit Migrationshintergrund als in Familien ohne Migrationshintergrund vorzufinden.

Auch bei der Entwicklung einer lebenslangen individuellen Lesepraxis spielen unterschiedliche Faktoren zusammen, entscheidend sind aber vor allem „stützende soziale Kontexte"[5]. Mehr und mehr wird für die Jugendlichen die Schule zur wichtigsten Lesesozialisationsinstanz[6]. Derzeit aber spielt zumindest bei einem Teil der Heranwachsenden immer noch die Familie[7] eine eminente Rolle. Die in der Familie vorherrschende Lesekultur, die an Schicht und Bildung der Erwachsenen gekoppelt ist, bestimmt in hohem Maße darüber mit, ob Kinder in unserer rasanten Medien- und Konsumgesellschaft überhaupt Interesse an Büchern, Medien und auch am Verfassen eigener Texte entwickeln. Erfolgreiche Lesebiografien entstehen also nicht durch Zufall[8].

Wie bereits 2006 hat Luxemburg auch in der aktuellen PISA-Studie unter allen Teilnehmerländern den höchsten Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund. Viele Lernende aus sozial schwachen Familien oder Migrationsfamilien, in denen der Lese- und Schreibkultur wenig Bedeutung beigemessen wird, weisen – und das hat PISA 2009 erneut deutlich gemacht – nur eine schwach ausgeprägte Lesekompetenz auf, was sich auch auf ihre Leistungen in den Bereichen Naturwissenschaften oder Mathematik auswirkt.

Gerade diese Jugendlichen brauchen kompensatorische Unterstützung und pädagogische Angebote seitens der Schule. Sie müssen zum Lesen angeregt werden, um die Grundkompetenzen zu erwerben, die auch für ihr späteres Leben unerlässlich sind.

Den Paradigmenwechsel im technischen und klassischen Sekundarunterricht markierte die Einführung des Kompetenzunterrichts in der Unterstufe, eines Konzepts, das an einigen Pilotgymnasien wie dem LAML bereits im Schuljahr 2007/2008, also ein Jahr vor dem offiziellen Start an den anderen Sekundarschulen, umgesetzt wurde.

Lesen – eine Herausforderung

Vor allem im EST (PROCI)[9] bringen Jugendliche unterschiedliche Voraussetzungen zum Umgang mit Texten mit in den Unterricht. Die Anregungen, die sie in der Schule erhalten, setzen sie auch ganz individuell um.[10] Da Unterrichtende geübte Leser/innen sind, machen sie sich oftmals nicht bewusst, dass das Lesen hohe Anforderungen an Schüler/innen stellt. Diese müssen nicht nur eine Verknüpfung von Schriftzeichen, Wörtern und Sätzen herstellen, sondern darüber hinaus den wesentlichen Schritt tun, dem Text einen Sinn zuzuordnen, das Gelesene also reflektierend zu verarbeiten, es mit eigenen Erfahrungen zu kontrastieren und abzugleichen – und es auch noch im Gedächtnis zu behalten.

Wichtige Prämissen im Hinblick auf eine positive Leseentwicklung sind die Lust am Lesen und die *Lesekompetenz* – zwei Schlüsselfaktoren, die in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen und eng zusammengehören. Hat ein Lernender die Lust an Texten und an ihren Inhalten bereits empfunden, wird er weitere, anfangs vielleicht anstrengendere Schritte tun wollen. Umgekehrt müssen Heranwachsende aber auch bereits intensiven Zugang zur Schrift, zu Bildern, zu Inhalten gewonnen haben, um sich überhaupt Komplexeres zutrauen zu können.[11]

Aufgaben eines modernen Deutschunterrichts

Ein zeitgemäßer Unterstufen-Deutschunterricht muss im Bereich des Lesens ganz unterschiedliche Aufgaben erfüllen: Er sollte in erster Linie *Leseförderung* betreiben, also versuchen, Jugendliche für das Lesen und den Umgang mit anderen auf Schrift und Bild basierenden Medien zu gewinnen. Um der Heterogenität der Lernenden – u.a. auch geschlechtsspezifischen Interessen[12] – gerecht zu werden, sollte der Unterstufen-Deutschunterricht ebenfalls auf Textsortenvielfalt achten. Seit PISA 2000 ist klar, dass Mädchen häufiger, motivierter, intensiver, anders und besser lesen. Sie erzielten im Rahmen von PISA 2009 im Bereich der Lesekompetenz im Durchschnitt 487 Punkte, Jungen nur 447 Punkte. Vor allem aber bevorzugen sie andere Lesestoffe als Jungen. Während Mädchen am liebsten fiktionale Texte lesen, interessieren sich Jungen vor allem für Sachtexte. Es gilt somit, auch Sachtexte in den Unterricht einzubringen.[13]

Die Lehrenden sollten bei den Jugendlichen Neugierde wecken, ihnen Zugänge zur Schrift- und Lesekultur eröffnen, sie motivieren und ihnen den Spaß am Lesen vermitteln: „Schüler müssen erfahren können, dass Lesen keine selbstgenügsame schulische Veranstaltung ist, sondern Lernen für bestimmte Zwecke, Orientierung in bestimmten Problemlagen, aber auch Genuss und Unterhaltung ermöglicht und in verschiedensten sozialen Zusammenhängen wichtig ist.“[14] Überdies sollte der Deutschunterricht *literarische Bildung* vermitteln. Und schließlich sollte er vor allem der Risikogruppe der leseschwachen Schüler/innen *Lesetraining* anbieten, also Lesetechniken und Lesestrategien vermitteln, die ihnen helfen, mit einem größeren Textangebot umzugehen. Nicht nur die Statistik, auch der Unterrichtsalltag zeigt, dass immer mehr Heranwachsende, selbst in der Unterstufe des ES, noch nicht einmal über grundlegende Lesekompetenzen verfügen. Sie müssen sich erst an die Lesetätigkeit gewöhnen[15], da sie über wenig private Leseerfahrungen verfügen.

Dies impliziert, dass sich die Jugendlichen, wenn schon nicht in ihrer Freizeit, so zumindest im Unterricht als Leser/innen erleben sollten, z.B. im Rahmen fächerübergreifender Kooperation, während freier Lesezeiten[16], in Zusammenarbeit mit Bibliotheken, Autor/innen, Buchhandlungen oder anlässlich von Lese- und Schreibwettbewerben[17]. Auf diese Weise können sie ihre Vorlieben entdecken, sie entwickeln und pflegen. Wichtig ist aber auch, dass eine Klasse gemeinsame Leseerfahrungen macht und die Schüler/innen sich darüber mit ihren Peers austauschen können.[18]

Verantwortung der Lehrenden

Gerade beim Unterrichten in der Unterstufe sollten sich Lehrer/innen immer die Verantwortung vor Augen halten, die sie bezüglich der Lesekarriere ihrer Schüler/innen haben. Es entscheidet sich nämlich in der Pubertät, ob jemand das Lesen ganz aufgibt oder es nur noch funktional einsetzt, ob er weiterhin Trivialliteratur liest oder sich anspruchsvollerer Lektüre zuwendet.[19]

Um Näheres über die (geschlechtsspezifischen) Lesegewohnheiten und die Lesesozialisation der Lernenden in Erfahrung zu bringen, lassen die Deutschlehrer/innen am LAML die Jugendlichen zum Beispiel regelmäßig Fragebögen zu ihren Lesegewohnheiten ausfüllen. Diese werden anschließend ausgewertet und erlauben somit eine gezieltere Vermittlung von Lesekompetenzen.

Die Lehrer/innen am LAML sind sich ihrer Verantwortung mehr als bewusst. Ein auf Leseförderung angelegter Unterricht, das Erproben

innovativer methodischer Verfahren, der Austausch mit anderen Lehrkräften sowie die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen gehören an unserem Gymnasium zum pädagogischen Alltag.[20]

Fazit

Die Leseforscherin Bettina Hurrelmann schlussfolgerte bereits 1994: Die Schule „ist und bleibt [...] die wichtigste ‚Sicherungsagentur' für das Lesen, die die Gesellschaft mehr denn je braucht"[21]. In der Tat wird vor allem der Deutschunterricht in Zukunft noch mehr in die Pflicht genommen werden, wenn es darum geht, den Lernenden - neben den in den Curricula verankerten Kompetenzen in den Bereichen Schreiben, Sprechen und Hören - das Lesen als ein Erlebnis zu vermitteln, welches u.a. das Denken fördert, Genuss bedeutet oder zum Einfühlen in andere Menschen anregt. Auf diese Weise kann der Unterricht zur Entfaltung der literarischen und sozioemotionalen Kompetenzen der Lernenden beitragen.

In einer Schule wie dem LAML, die mit Innovationen die Unterrichtsqualität verbessern will, wollen die Deutschlehrer/innen die Aufgaben im Bereich des Lesens auch weiterhin mit dem nötigen pädagogischen Elan angehen – trotz aller ihnen in den Weg gelegten bildungspolitischen Steine, trotz immer komplexerer Lehrpläne und trotz einer Reduktion der Wochenstundenzahl im Fach Deutsch in der Unterstufe, trotz teilweise überstürzter und praxisferner Reformbestrebungen und trotz – oder gerade wegen – der bei den Heranwachsenden zunehmend festzustellenden Defizite in den Bereichen Leseverstehen und Schreiben.

Bleibt zu wünschen, dass das Lesen in unserer Gesellschaft insgesamt einen anderen Stellenwert bekommt. Unterrichtende können einen noch so innovativen Leseunterricht anbieten, wenn der essenzielle Austausch über Leseerfahrungen im Elternhaus fehlt, wenn dort die Lesesozialisation von der Fernseh- und Computersozialisation abgelöst wird, stößt die Schule unweigerlich an die Grenzen des Machbaren. Leseförderung ist nur dann wirklich effektiv, wenn den Schüler/innen das Lesen auch in der Familie als eine überaus positive Freizeittätigkeit vermittelt wird, und zwar in akademischen wie auch in nicht-akademischen Haushalten. Vorlesen, Buchgeschenke und Besuche von Buchhandlungen und Bibliotheken sind einfache Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche in die faszinierende Welt der Bücher einzuführen und ihnen Tore zum Reich der Fantasie zu öffnen.

[1] Vgl. http://www.coaching-kiste.de/pdf/lesestudie2008.pdf [Stiftung Lesen: Lesen in Deutschland 2008. Ergebnisse der Studie.]
[2] http://www.men.public.lu/publications/etudes_statistiques/etudes_internationales/ 101207_pisa2009_rapport_national_all/ 101207_ rapport_pisa_2009.pdf [Pisa 2009. Nationaler Bericht Luxemburg, S. 47] (Stand: 07.01.2011)
[3] http://www.men.public.lu/publications/etudes_statistiques/etudes_internationales/pisa_2000/index.html?highlight=PISA [PISA 2000. Kompetenzen von Schülern im internationalen Vergleich. Nationaler Bericht Luxemburg, S. 88-89.] (Stand: 08.02.2011)
[4] http://www.men.public.lu/publications/etudes_statistiques/etudes_internationales/ 101207_pisa2009_ rapport_national_all/ 101207_ rapport_pisa_2009.pdf, S. 41-54.
[5] Hurrelmann, 1994, S. 19
[6] Vgl. Eggert, Garbe, 2003, S. 75 ; Hurrelmann, 1994, S. 19
[7] Vgl. Hurrelmann, 1994, S. 18-19; Hurrelmann, Sozialisation der Lesekompetenz, In: Artelt, Schiefele, Schneider et al., 2004, S. 45-50.
[8] Vgl. Bertschi-Kaufmann, 2006, S. 17-18
[9] Laut PISA 2009 bleiben die Unterschiede zwischen ES und EST in Luxemburg bestehen; bezüglich der Lesekompetenz ergibt sich ein Vorsprung des ES von bis zu ungefähr drei Jahren auf das EST. Bemerkenswert ist der Leistungsunterschied zwischen PROCI- und Nicht-PROCI-Lernenden im EST. Bezüglich der Lesekompetenz schneiden PROCI-Schüler 16 Punkte besser ab als ihre Kolleg/innen in traditionellen EST-Klassen. Vgl. PISA-Bericht 2009, S. 65-77
[10] Vgl. Bertschi-Kaufmann, 2006, S. 8
[11] Vgl. ibid.
[12] Detaillierte Forschungsergebnisse in: Eggert, Garbe, 2003, S. 76-92 ; Garbe, 2003, S. 69-89 ; Schilcher, 2003, S. 361-380
[13] Hurrelmann, 1994, S. 21 ; Spinner, 2006, S. 61; PISA-Bericht 2009, S. 55-63
[14] Hurrelmann, 2003, S. 8
[15] Vgl. Spinner, 2004, S. 127
[16] Vgl. Spinner, 2006, S. 60
[17] Vgl. Hurrelmann, 2003, S. 8-9 ; Hurrelmann, 1994, S. 13f, 19f
[18] Vgl. Bertschi-Kaufmann, 2006, S. 8-11
[19] Vgl. Eggert, Garbe, 2003, S. 128
[20] Auf der beiliegenden DVD werden drei Verfahren vorgestellt, die darauf abzielen, das Interesse heutiger Jugendlicher an Textwelten zu wecken.
[21] Vgl. Hurrelmann, 1994, S. 17

"It is not the strongest that survive,
nor the most intelligent, but those that are most
adaptable to change."

Charles Darwin

L'ordinateur, un objet d'apprentissage

Plaidoyer pour une éducation informatique au lycée

■ Gaston Ternes

Force est de constater qu'en deux décennies à peine, les manières d'étudier, de penser et d'agir ont radicalement changé chez les jeunes générations. Alors que jeunes et adultes furent habitués à se concentrer exclusivement sur une tâche à accomplir, l'adolescent du XXIe siècle apprend dans un contexte de multiplicité de tâches, le fameux « multitasking » : il rédige simultanément ses devoirs à domicile, envoie des textos, écoute de la musique et dialogue sur des réseaux sociaux tels Facebook, Myspace ou Twitter.

Un bref regard en arrière

Il y a une trentaine d'année, faire de l'informatique, c'était principalement étudier la programmation : on nous apprenait le fortran IV à l'université, nous arrangions un nombre considérable de cartes perforées les unes derrière les autres dans une suite logique, afin que le programme tourne, au sens propre comme au sens figuré. Des imprimantes à aiguilles nous permettaient de produire des versions papier de nos travaux. Ces imprimantes étaient cependant défendues pour la rédaction de nos mémoires et thèses ; il fallait pour cela s'équiper en parallèle d'une machine à écrire performante disposant de plusieurs styles de lettres et d'un système de correction à l'aide d'un ruban blanc. La micro-informatique de l'époque a fait place aux technologies de l'information et de la communication omniprésentes !

La mission de l'école

Les récentes études[1] mettent en évidence un nombre toujours croissant d'heures hebdomadaires que les jeunes passent sur Internet, la plupart du temps sur des réseaux sociaux, ou encore pour jouer à des jeux ou pour écouter leur musique préférée. Les jeunes de 12 à 17 ans passent ainsi environ 35 heures par semaine devant la télévision ou sur Internet, cette consommation engendrant même une nouvelle maladie clinique, le syndrome de dépendance à Internet (Internet Dependence Syndrome, Internet addiction disorder). Et de nouveaux supports viennent encore changer la donne : avec l'avènement des smartphones, il est de plus en plus courant de surfer sur Internet avec son téléphone, partout et à tout moment.

Au Grand-Duché de Luxembourg, l'enquête sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, réalisée en 2009 par l'Institut national de la statistique et des études économiques, révèle que le taux d'équipement des ménages en ordinateurs ne cesse de croître au Luxembourg : 88% en 2009 contre 75% encore en 2005. Quant au taux de ménages connectés à Internet, il a atteint 87% en 2009. Selon l'étude « Digital Life » menée au Luxembourg en juin-juillet 2010, 98% des ménages luxembourgeois ont aujourd'hui un ordinateur à la maison !

Face à ce phénomène, les avis des experts divergent : les uns, comme par exemple Manfred Spitzer, affirment que l'ordinateur et la télévision nuisent au développement des enfants, ainsi qu'aux jeunes et à leur apprentissage, alors que d'autres mettent en avant un apprentissage plus efficace. Constatant que l'école ne peut pas tout faire, Spitzer voudrait exclure les ordinateurs de l'école fondamentale et du cycle inférieur de l'enseignement secondaire pour en restreindre l'usage au seul cycle supérieur. A l'opposé, une enquête de l'OCDE[2] précise que les élèves de quinze ans qui utilisent régulièrement un ordinateur obtiennent généralement de meilleurs résultats en mathématiques et en sciences.

Avons-nous vraiment le choix ? N'est-il pas le devoir de l'école de prendre en compte les grandes évolutions de la société ? Nous estimons que la compétence de faire le tri de l'information, d'y

De Laptop, dat wor an ass e groussen Atout vum Lycée Aline Mayrisch. No 10 Joer dierf d'Schoul elo dach tatsächlech héich Éieren vu Microsoft empfänken. Si ass erausgesicht ginn, mat enger Rëtsch anere Schoulen, fir un engem globalen Netzwierk deelzehuelen. Microsoft mécht ewell Jugendaarbecht fir d'Leit fréi un hire System ze gewinnen...

Villäicht retten déi eis op d'mannst aus eisem techneschen Noutstand:
De perséinleche Laptop ass eng super Iddee, dat ka keen ofstreiden. Mee leider sinn déi Computeren, déi een op 7e kritt spéitestens op der 4e technesch net méi op der Héicht. Et kann een ëmmer manner adequat mat hinne schaffen.

Luc Fischer

porter un regard qualifié et critique, ainsi que l'utilisation responsable de l'outil informatique deviennent primordiales et l'éducation informatique a donc tout naturellement sa place à l'école. Elle ne saurait cependant être confinée à la salle spéciale à raison d'une ou de deux leçons hebdomadaires.

L'approche « un ordinateur par élève » prend ici tout son sens, même si elle peut paraître onéreuse à première vue ; il est vrai qu'elle est complexe et qu'elle exige beaucoup d'engagement de la part du personnel pédagogique et technique. Actuellement, nous gérons un parc de 1430 ordinateurs-élèves ainsi que plus de deux cents ordinateurs pour le personnel enseignant, administratif et technique.

Quels sont les chances et les risques d'une telle approche intégrée au cursus de l'élève ?

Un mot sur les avantages et les risques

Un premier avantage de l'approche « un ordinateur par élève » est sans aucun doute la *responsabilisation accrue* de l'élève dans ses tâches d'apprenant : il est l'auteur, l'organisateur et le gestionnaire de son outil informatique personnel, enregistré à son nom. Il doit bien évidemment rendre des comptes de toute manipulation non autorisée par les conventions du lycée.

Un deuxième avantage substantiel de l'ordinateur portable est sa *multifonctionnalité* : rédiger des textes, rechercher des informations, présenter, communiquer, faire des exercices interactifs sur Internet : ce sont autant de nouvelles voies d'apprentissage, de fonctionnalités instantanément accessibles à partir d'un seul instrument. Si l'on pense au temps considérable qu'a pris il n'y a pas si longtemps la rédaction manuscrite d'un document impeccable, le contexte a aujourd'hui résolument changé, du moins dans le monde extérieur à l'école. Ce gain de temps perdu autrefois pour la réécriture pourrait être consacré à d'autres apprentissages. Parmi les études portant sur l'intégration des technologies de la communication et de l'information, celle de L. Van Dusen et R.B. Worthen[3] met en évidence un accroissement de 20% du temps d'apprentissage chez des élèves qui utilisent l'ordinateur pour leurs devoirs.

Un autre avantage est la *qualité de la mise en page ou de la présentation audiovisuelle*, ce qui valorise considérablement le travail de l'élève et augmente donc sa motivation à s'investir. En même temps, l'intégration des technologies est en elle-même un *motivateur très fort* étant donné que l'école recourt aux outils que les jeunes utilisent en continu dans leur vie privée.

La technologie permet en outre de *mieux suivre individuellement* les élèves en difficulté, tout en donnant aux plus forts l'occasion de progresser plus vite dans leurs recherches. C'est l'élève qui détermine son rythme de progression et non le professeur qui impose le rythme à toute une classe. L'*apprentissage* peut donc se faire *de façon différenciée* à l'intérieur d'une classe.

L'ordinateur portable permet la recherche d'informations en recourant à une *multiplicité de ressources*, des sites Internet aux encyclopédies électroniques, jusqu'à l'échange en réseau avec des pairs... Cet accès à des ressources variées permet de comparer et d'analyser la qualité des informations, mais aussi de varier l'apprentissage et de mieux considérer les différents types d'apprenants. De fait, l'enseignement souvent linéaire, programmé à partir de manuels scolaires imposés par les programmes officiels, confine l'apprentissage à un carcan incompatible avec les capacités cognitives de nos élèves du XXIe siècle.

L'enseignant qui veut profiter de ces avantages, doit montrer une certaine ouverture d'esprit et être prêt à abandonner en partie les méthodes si sécurisantes du cours magistral et du jeu des questions-réponses. Il doit être prêt à une vraie aventure parfois soumise aux *aléas techniques*. Le risque que le jeune devance l'enseignant en dextérité et en savoir-faire techniques est en plus réel et demande également de la souplesse au pédagogue qui se doit d'y voir un élément favorable à la motivation de l'élève de s'investir plutôt qu'une menace pour son autorité.

Mais il existe aussi des risques et des dangers, celui par exemple d'une certaine *paresse intellectuelle* qui pourrait s'installer chez les élèves : inutile de connaître la grammaire d'une langue, si le correcteur automatique corrige la grande majorité des erreurs, inutile aussi de savoir calculer ou de faire des représentations ou croquis si l'ordinateur le fait instantanément.

Un autre risque est celui lié à la *rapidité de l'information* ou du résultat : même si l'élève sait que tout ce qui est écrit et publié sur Internet n'est pas juste et vrai pour autant, il pourra être tenté de choisir la voie de la commodité pour ne pas perdre de temps. Le danger d'une absence de remise en question et d'analyse en profondeur est bien réel.

Sebastian Persuric

Il y a aussi, il faut l'avouer, un fort risque *d'absence d'apprentissage réel* : l'élève a-t-il vraiment pris le temps de s'approprier, de faire siennes les connaissances acquises ? Ou par contre a-t-il rapidement puisé dans un exposé disponible sur Internet ? Il ne suffit pas de surfer sur Internet pour devenir compétent !

Une étude de L. Miller et J. Olson, intitulée « Putting the computer in its place : a study of teaching with technology »[4] met en garde contre un enthousiasme aveugle en matière d'informatique à l'école. Cette recherche précise entre autres que l'utilisation à bon escient de l'outil informatique par l'enseignant en classe est déterminée par ses capacités antérieures à bien planifier son enseignement.

Face à ces dangers et ces pièges, un établissement doit se donner une stratégie de mise en œuvre globale et cohérente.

Quelles sont les stratégies et conditions à mettre en place ?

La première condition pour un apprentissage informatique optimal est sans aucun doute que la communauté scolaire adopte un *système de valeurs et de démarches méthodologiques communes*. Citons quelques exemples :

- Présenter un exposé à l'aide d'un support Powerpoint nécessite que l'équipe pédagogique se soit mise d'accord sur les critères de qualité à respecter.
- Rechercher des informations sur Internet pour rédiger un document, nécessite le respect de consignes communes quant aux citations des ressources.

Sans une démarche cohérente d'un établissement, le « kit méthodologique complet » à acquérir par tout élève d'un lycée ne peut devenir opérationnel. C'est dans cette optique que notre équipe a élaboré au fil des années, d'abord des conventions relatives au bon usage et des codes de bonne conduite sous forme de la « Convention Laptop », à signer par l'élève et ses parents, puis des tableaux de compétences méthodologiques à acquérir par année d'études. Nous sommes ainsi en train d'inscrire les compétences TIC au cœur de nos programmes, afin de les rendre vraiment incontournables.

Une deuxième condition importante est le souci constant de l'enseignant de mettre l'élève en situation *d'auteur* de son apprentissage. En complément au « bagage informatique » de l'élève, l'*acquisition* de compétences méthodologiques transversales par année d'études prend tout son sens.

Ceci nous amène à un concept plus général, très présent dans les réflexions d'experts, celui de la *littératie*. Selon l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), la littératie est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à domicile, au travail et dans la collectivité, en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. »[5] L'outil informatique permet de développer cette compétence, autant que les supports plus classiques, puisqu'il s'agit de saisir le sens des informations trouvées, d'en vérifier la véracité, de distinguer entre affirmation, positionnement personnel, analyse rigoureuse ou conclusion scientifiquement établie.

Une autre condition essentielle à une utilisation réussie de l'outil informatique est sans aucun doute l'*offre de formations continues internes* pour l'équipe pédagogique ; l'importance que les enseignants attribuent à ces formations est évidemment dans ce contexte capitale.

Les faiblesses du dispositif actuel

Après dix ans de fonctionnement, nous nous devons d'analyser les faiblesses et les limites de notre approche actuelle. Le travail pédagogique des professeurs et les ressources internes sont sauvegardés dans un fichier « Inform_prof » localisé sur le réseau du lycée ; il permet un accès direct à une multitude de documents. L'accès à ce fichier ne peut cependant se faire qu'au lycée, alors que l'enseignant devrait pouvoir consulter ces documents dans des lieux variés, notamment à son domicile. Cette restriction a été une faiblesse dès le début.

Si le support « webmail » du lycée est efficace au niveau de la communication entre le personnel, une telle structure n'est pas disponible pour les élèves et leurs parents. Les élèves ont certes accès au portail « myschool », mais ne le fréquentent que très peu. En plus le portail n'autorise pas le transfert automatique à des adresses électroniques privées. Il s'ensuit que les « courriers des mercredi et vendredi » envoyés par la direction aux délégués de classe, respectivement à tous les élèves, ne sont guère lus.

Chaque année, des ordinateurs portables nouveaux et performants sont mis à la disposition des jeunes à leur entrée en classe de septième. Après quatre années de formation, les capacités de cet outil devenu vétuste dans le temps, ne sont plus adaptées aux compétences informatiques acquises et aux travaux à réaliser par l'élève du cycle supérieur. De plus, le démarrage de ces ordinateurs fait perdre un temps considérable.

Afin de garantir l'utilisation de l'ordinateur portable à des fins pédagogiques et d'éviter des écarts de conduite, un nombre considérable de sites ne sont pas accessibles aux élèves au lycée. Ainsi le recours à « youtube » est par exemple prohibé. Or cette plate-forme constitue un support rapide et facile pour montrer une vidéo ou pour présenter une chanson à des fins pédagogiques. Ne faudrait-il pas ouvrir l'accès à toutes les ressources, en comptant sur le sens de responsabilité du jeune ?

Force est de constater que les compétences des meilleurs élèves en informatique se développent toujours pour une grande partie extra-muros, c'est-à-dire en dehors de l'action pédagogique de l'école. Ne devrait-on pas intégrer l'éducation aux réseaux sociaux du type Facebook, Myspace, Twitter et carrément les utiliser à des fins pédagogiques ? Il est vrai que cela présuppose que les adultes sachent utiliser et exploiter pédagogiquement ce monde de référence de l'élève.

Pour remédier aux inconvénients de notre dispositif, nous avons décidé de recourir aux compétences d'élèves qui nous aideront à trouver, dans les mois à venir, des solutions aux faiblesses actuelles dans le cadre d'un groupe de travail nommé IT-Taskforce-LAML. Il est constitué d'une quinzaine de jeunes des classes de deuxième, ainsi que des membres de la direction et du groupe G4.

Le proche avenir

En 2009, notre lycée a proposé pour la première fois aux élèves inscrits dans le cycle supérieur de passer la licence informatique européenne, ECDL (European Computer Driving Licence) qui atteste un niveau élevé dans sept domaines-clés[6]. Le diplôme est accordé par un Institut agréé extérieur au lycée. Il faudra absolument poursuivre dans cette voie de certification externe des compétences acquises.

En cette dixième année de notre existence, un jury international d'experts indépendants mis en place par la société Microsoft vient de nous accueillir au réseau des Pathfinder Schools, en référence à notre éducation authentique à l'informatique et à notre approche pédagogique globale. Cette distinction honorifique ouvre la possibilité de travailler en réseau de formation et d'échange avec 56 autres

lycées sélectionnés dans 48 pays différents. Le programme Pathfinder nous oblige à présenter un programme de développement de la qualité scolaire et de participer à une série de conférences internationales. La participation à ce programme pédagogique initié par une société privée soulève évidemment d'autres questionnements, car si l'école doit créer des synergies multiples avec le monde extérieur, elle doit en même temps garder une position neutre et indépendante. L'action de l'école publique ne tolère pas de sponsoring privé.

Cependant l'appartenance à ce réseau d'écoles nous fournit de précieuses opportunités : la mise à disposition de formateurs, le coaching concernant des questions techniques, des rencontres virtuelles avec d'autres lycées innovants, la proposition d'outils d'évaluation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'*Institute for Information Technologies in Education* de l'Unesco vient de publier en septembre 2010 un document de politique générale[7] portant sur les bénéfices et les risques du Cloud Computing in Education. Cet institut en vient à la conclusion que les écoles et universités devront résolument opter pour ces services pour tous les contenus où la sécurité de données confidentielles n'est pas mise en cause.

L'approche « un ordinateur par élève » est un défi de taille, mais il n'y pas d'alternative. Il n'y a construction d'une *compétence numérique* que s'il y a accessibilité, utilisation et évolution permanentes et pertinentes.

Pamela Livingston, directrice du département technologique à la Peck School à Morriston au New Jersey[8] s'exprime ainsi:

« When we see our students immersed in a sea of technology, as they so clearly are in our 21st century world, it's our duty as educators to help them navigate it smoothly, effectively and purposefully. »

Rien à ajouter !

[1] Par exemple :
- Etude du Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (Crédoc), juin 2010
- Etude réalisée par le Centre de recherche et d'information des Organisations de Consommateurs (CRIOC) avec le soutien de la Commission Européenne, octobre-décembre 2007
- Etude "Digital Life" menée au Grand-Duché par TNS-ILRES, juin-juillet 2010
- Institute for Public Policy Research, Kaiser Family Foundation, Generation M2, Media in the Lives of 8 to 18 Year Olds, January 2010

[2] OCDE: Are students ready for technology-rich world?, 2006

[3] Van Dusen, Worthen, 1995, p. 28–34

[4] Miller, Olson, 1994, p. 121-141

[5] OCDE: La littératie à l'ère de l'information, 2000

[6] ECDL : les bases de l'informatique et l'environnement ; la gestion des documents ; le traitement de texte ; le tableur ; la base de données ; la présentation ; le navigateur web et le courrier électronique.

[7] http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001904/190432e.pdf [Cloud Computing in Education] (consulté le 30 janvier 2011)

[8] Livingston, 2006, p.1

■ **Sebastian Persuric**

Betonschwere Werkzeuge

■ **Anouk Faber**

„Ein Laptop für jeden Schüler“: Als wir 2001 im LAML begannen, klang das in unseren Ohren gut. Wir gingen auf die neue „Laptopschoul“, und die versprach, uns an das Medium Computer kompetent heranzuführen.

Zehn Jahre später hat das Versprechen, auf 7e einen eigenen Laptop zu bekommen, seinen Reiz verloren. Der Computer ist Teil des normalen Alltags. Fast alle Schüler haben längst auch privat Zugang zu einem Computer, viele besitzen schon in der Grundschule einen eigenen PC.

Der Computer, den wir als „Septies“ bekommen hatten, war über die Jahre zu einem betonschweren Werkzeug mit langer Anlaufzeit mutiert. Für Power-Point-Präsentationen in der Klasse oder für Arbeiten außerhalb der Klassenzimmer waren die Laptops zwar noch immer praktisch und wir waren froh, dass wir sie hatten.

Lehrer aber, die in den oberen Klassen mit den Laptops arbeiten wollten, mussten oft die Hälfte ihrer kostbaren Unterrichtszeit für technische Probleme opfern, unsere LAML-Computer konnten mit der rasanten Entwicklung der neuen Medien nicht mithalten. In den letzten Jahren am LAML haben die meisten Schüler meines Jahrgangs deshalb die am Computer zu bewältigenden Arbeiten am liebsten zu Hause am eigenen PC erledigt.

Wie lernen die LAML-Schüler nun in Zukunft den Umgang mit dem Medium Computer, ohne dabei von alten Laptops gebremst zu werden? Das ist nach zehn Jahren eine Frage, die das Lycée dringend lösen muss.

Aloyse Reuter est coordinateur du G4 et responsable du Helpdesk

Helpdesk, Hacker a Computerkompetenzen

mam Aloyse Reuter iwwert de Laptop-Projet am LAML

■ Judith Reicherzer

Am Lycée Aline Mayrisch huet all Schüler a Proff säin eegene Laptop. Wat sinn d'Haaptproblemer fir den Helpdesk an der Schoul?

A. Reuter: Et sinn haaptsächlech kleng Topechkeeten: D'Schüler komme bei eis, well se net an de Réseau kommen, mä meeschtens hu se just d'Kabelen net gutt agestach oder de Computer ze frei gestart. Vill Schüler vergiessen och hiert Passwuert, besonnesch zënter datt mir dat IAM Passwuert fir dat nationaalt Schoulnetzwerk MySchool agefouert hunn. D'Schüler waren am Ufank ganz zéi fir sech do anzeloggen, mä an der Zwëschenzäit fänkt et u besser ze goen…

Sou kleng Problemer si schnell ze léisen …

A. Reuter: Jo, a wann net zevill Problemer beieneen optrieden, da ginn d'Schüler och schnell bedéngt, e gudden a schnelle Service ass an eisem Helpdesk an iwwregens och an der ganzer Schoul immens wichteg.

Hutt Dir vill Materialschued?

A. Reuter: D'Netzwierk-Kabele sinn e Problem, déi trëllen oft um Buedem... Mä am Verglach mat anere Schoulen, wou d'Schüler keng eege Laptoppen hunn, hu mir hei net allzevill Schued. D'Schüler gi bei eis geléiert responsabel mat hire Laptoppen ëmzegoen a gutt drop opzepassen. Dass e Schüler ee Laptop fale léisst oder dass hien eng Tast lassrappt, dat ass éischter selten. Mä wann dat muttwëlleg geschitt, muss de Schüler eng Partie vun de Käschte selwer iwwerhuelen.

D'Netzwierk vun der Schoul ass relativ zouverléisseg mä heinansdo zimlech lues, wourunner läit dat?

A. Reuter: An der Lescht hu mir zimlech vill Problemer mat Bouclen, dat heescht d'Schüler rafen um Buedem ee Réseauskabel op a stiechen en ouni laang ze iwwerleeën an iergend eng fräi Prise an der Mauer. Doduerch ginn d'Daten, déi am Réseau zirkuléieren iwwert dëse Kabel an engem Stéck erëm zréck un de Server geschéckt, esou dass den Trafic um Réseau därmoossen zouhëlt a kee méi am ganze Gebai kann normal um Computer schaffen. Ob d'Schüler dat gewollt maachen ass schwéier ze soen. Mä et huet een den Androck, dass dat vill ze heefeg geschitt an dass duerch e bësse méi Uerdnung beim Opwéckele vun de Kabelen dem Helpdesk vill onnéideg Aarbecht kéint erspuert ginn.

Mir haten ufanks 2011 vill Opreegung wéinst enger Hackermail an der Direktioun. Hutt Dir am Helpdesk méi oft de Problem, dass Leit versichen un Datë vun aneren ze kommen?

A. Reuter: Mir iwwerwaachen eise Réseau esou gutt wéi mir dat kënnen, a mir probéiere virun allem eis Schüler zu engem responsablen Ëmgang mat hirem Laptop an och mam Internet ze erzéien. Mir schwätzen an der Schoul vill iwwert d'Thema Rechter a Flichten am Internet.

Wéi hunn d'Schüler reagéiert nodeems de Serveur gehackt gouf a si eng bizarre Mail kruten?

A. Reuter: Et goufe ganz verschidde Reaktiounen. E positiven Nieweneffekt war, dass praktesch all Schüler seng Schoulmaile gelies huet, wat soss nit oft de Fall ass. An et war bei all Member vun eiser Schoulcommunautéit en immensen Interessi do, fir gewuer ze ginn, wat geschitt war. Vill Schüler ware ganz besuergt ëm hir eegen Daten, mä et waren der och déi dat Ganzt éischter amusant fonnt hunn… D'Schoul ass aktiv ginn an huet eng Plainte bei der Police gemaach, well dat en Abroch war a perséinlech Dateie vu Memberen aus der Schoulcommunautéit. Den Hacker huet sech ausginn am Numm vun engem Aneren an dat ass strofrechtlech ze verfollegen.

Hat Dir virdru schonn esou ee Fall?

A. Reuter: Dat war no zéng Joer déi éischte Kéier. D'Leit an der Schoul hei respektéieren normalerweis d'Regele vum Fairplay.

Awer eis Schüler sinn och keng Engelen a probéieren des Ëftere bestëmmte Späre ze ëmgoen déi mir aus pädagogesche Grënn gesat hunn. Dat ass wéi bei engem Kaz a Maus Spill – mir bauen nei Späre op, si fannen e Wee derlaanscht…

Et ass kloer, dass eng Schoul jugendgefährdend Internetsitë strikt späert, Youtube zum Beispill ass och gespaart… Et ass awer am Unterricht heiansdo interessant, Inhalter op Youtube ze kucken. Dir kritt dowéinst virgeworf, dir wäert ze streng.

A. Reuter: Mir sinn eis och bewosst, dass op Youtube ganz sënnvoll Inhalter ze fanne sinn, mä mir hunn dat missen aus techneschе Grënn späre. Virdrun hate mir ëfters Situatiounen, dass iwwert Youtube esouvill Donnéeën hin an hier geschéckt gi sinn, dass eis Serveren dat nit gepackt hunn an dass am ganze Gebai kee méi konnt verstännech um Computer schaffen. Dofir hu just nach d'Proffen iwwert hiren eegenen Account Zougréff op Youtube a kënne mat Hëllef vum Beamer an hirer Klass Filmausschnëtter vu Youtube weisen.

De Laptop ass am LAML jo net nëmmen do fir d'Mailer ze liesen, mä e soll och als pädagogescht Instrument an der Klass benotzt ginn. Wéi gesäit dat no zéng Joer aus?

A. Reuter: Mir hunn e Grupp G4, dee sech ëm de pädagogesche Volet këmmert. De Grupp huet am Ufank allméiglech Pisten exploréiert fir ze kucke wéi ee kann de Computer an engem Fach méi sënnvoll asetzen. Am Ufank ass vill probéiert ginn, well jo keng Erfahrung do war. Mä zënter deene leschte puer Joer gi mir méi konsequent an eng Richtung fir d'Kompetenze vun den neien Technologië bei all Schüler méi geziilt ze förderen. Mir hunn elo e Plang opgestallt, wou mir fir all Klassestufen, vu 7e bis op 9e/5e, probéieren déi Kompetenze systematesch an d'Fächer anzebannen.

Intern gëtt et vill Kritik dass de Laptop net genuch agesat gëtt an de verschiddene Klassen. Deen Asaz hänkt vill vum eenzelne Proff of…

A. Reuter: Jo, dat ass e Problem dee mir versichen ze entschäerfen. D'Testphase ass eriwwer. D'Proffe verflichten sech elo, mam Laptop methodesch ze schaffen, wann et fir hiert Fach am Kompetenzeplang virgesinn ass. A mir kontrolléieren dann, ob d'Schüler um Enn vum Schouljoer déi nei Methoden och kennen.

D'Zil ass, dass Schüler, déi hir siwe Joer am Lycée fäerdeg hunn, esou kompetent an der Infomatik sinn, dass si eng „european

computer driving licence“ packen, dat heescht den europäesch unerkannten Niveau erreecht hunn…

Ee Virworf un de Lycée ass och deen, dass d’Computeren an den ieweschte Klassen ural sinn a vill ze lues. Déi meescht Schüler hunn haut doheem vill méi performant Maschinnen. Ass de Prinzip, dass d’Schoul op 7e all Schüler en eegene Laptop zur Verfügung stellt haut nach zäitgeméiss?

A. Reuter: Eng Iddi hannert dësem Projet war jo och de Schüler ze responsabiliséieren. Hie kritt op der 7e en neie Laptop zur Verfügung gestallt, deen en no der 1ère ka behalen an duerfir passt en an der Regel och gutt op seng Maschinn op. Dat funktionéiert och relativ gutt, mä mir sinn eis bewosst, dass e Laptop no véier a méi Joren ufänkt al a méi lues ze ginn an dass eis Schüler op deenen ieweschte Klassen dorënner leiden.

De Projet gëtt dowéinst och an der Direktioun vill diskutéiert. Mir froen eis scho méi laang, wéi mir déi Situatioun mat eise begrenzte finanzielle Mëttele kënne verbesseren. D’Iddi ass elo déi, dass mir eise Schüler ab 4e, respektiv 3e, déi am „Cycle inférieur“ jo de kompetenten Ëmgang mam Laptop geléiert hunn, sech also praktesch fräigeschwommen hunn, kënnen an Zukunft erlaben hire private Laptop mat an d’Schoul ze bréngen.

Et muss nach gekläert ginn ewéi dat ze kombinéieren ass mat der Sécherheet vun eise Serveren. Et kéint een zum Beispill versichen, den Zougang zu Schouldokumenter iwwert den Internet ze organiséieren… Dat ass awer, wéi gesot, nach an der Diskussioun. Mir siche jiddefalls no Léisungen, fir dass d’Schüler op den ieweschte Klasse mat besserem Material kënne schaffen.

Géift Dir de Projet Laptop aus der Siicht vun haut nach eng Kéier esou lancéieren?

A. Reuter: De Laptop, deen all Schüler huet, erlaabt eis an der Schoulgestaltung eng ganz grouss Fräiheet. Et lafen am LAML jo vill Aktivitéiten niewent den normale Coursen, périscolaire a parascolaire Aktivitéiten oder zum Beispill d’Projetswoch, wou d’Schüler um Laptop schaffen an en ouni Problemer op déi Plaze kënne mathuelen, wou e gebraucht gëtt. Déi Flexibilitéit gëtt et an anere Schoulen nit, déi nëmmen iwwer fix Computersäll verfügen.

Mir hunn eise Projet schonn oft am Ausland virgestallt an en och bewäerte gelooss. Am Verglach mat Projeten an anere Schoulen, déi mir op internationale Symposien zu Barcelona, Berlin oder Kaptstadt gesinn hunn, hate mir d’Gefill, dass mir guer nit esou schlecht do stinn. Trotz all Kritik ass de Laptop-Projet fir eis Schoul awer e grousse Gewënn.

05

ATTENTES ET RÉALITÉS

Le temps des bilans : des acteurs témoignent

De la difficulté à changer

Comment réussir à faire bouger un système ?

Francy Fontaine

Quand quelqu'un prend une décision,
il se plonge en fait dans un courant impétueux
qui l'emporte vers une destination
qu'il n'a jamais entrevue…

Paulo Coelho

Qu'est-ce qui a bien pu motiver un groupe de quatre-vingts enseignants à rêver sans réserve d'une école différente un week-end enneigé à Mondorf-les-Bains ? A s'engager par la suite sans retenue, à se jeter la tête la première dans cette grande aventure « Lycée Aline Mayrisch » ? Qu'est-ce qui a pu fédérer à tel point un groupe de personnes de tempérament divers et venues d'horizons différents, mais se considérant un an plus tard comme une grande famille ?

Le secret en est la *vision partagée*, qui fait qu'on se met en route ensemble, qu'on construit un projet ensemble: « La vision partagée permet ainsi à un groupe de sortir de la passivité et de la réactivité. Il redonne un sens. La tension créative entre le présent et une représentation forte et partagée du futur souhaité engendre une dynamique créative et entrepreneuriale au sein d'un groupe : une stratégie et de l'énergie pour créer l'avenir qu'il souhaite.[1]»

La vision partagée engendre donc un *processus de changement*, dans ce cas d'*innovation scolaire*. C'est un processus collectif, étalé dans le temps, permettant à un groupe :

- d'élaborer l'avenir qu'il souhaite
- de relier ce rêve aux racines de son organisation ou de sa collectivité
- de l'ancrer dans l'environnement dans lequel il opère
- de le traduire en stratégies et en actions.

La vision partagée sous-tend le Projet qui vit, se construit, se pérennise. Mais en cours de route, il y a des déceptions, des échecs, de la lassitude. Changer, innover n'est pas si simple, cette attitude vient ébranler les certitudes et déranger les représentations qu'on a de soi et de son travail.

Michael Fullan[2], spécialiste en sciences de l'éducation et s'intéressant de près à la gestion du changement, parle de *chaos créatif*, de forces de changement, de la complexité de tout changement, de tout ce qui implique les différents acteurs à différents endroits et à différents moments. Pour lutter contre tout attentisme, toute inertie, tout conservatisme dévastateur, pour promouvoir un élan vers le changement, pour viser un « meilleur être », Fullan s'est proposé de suggérer les onze « réflexions » suivantes :

1. On ne peut prématurément décider ni des contenus, ni des matières, ni les définir dans des mandats, quels qu'ils soient.

Selon Fullan, il est passé le temps où l'on pouvait considérer les enseignants en tant que techniciens que l'on peut mandater à distance. On peut effectivement mandater des décisions qui n'exigent ni réflexion, ni compétence spécifique pour les mettre en œuvre, mais lorsqu'il s'agit d'un changement le plus complexe ou le plus petit soit-il, on ne peut totalement le prédire, ni le décrire, donc le planifier. Un but à atteindre, quel qu'il soit, est toujours *complexe* et *problématique*.

2. S'attaquer à une incohérence, c'est faire preuve de capacités à interagir et faire appel à des connaissances créatrices.

Si toute incohérence ou situation problématique invite à une réaction, un changement ou une innovation, plusieurs possibilités se présentent : on ne fait rien, on laisse faire, on impose, on dépose, on décide, on laisse décider, on obéit, on désobéit, on craint, on accepte… L'attitude que prône Fullan, c'est une interpellation qui appelle tous les acteurs de tous les niveaux et de tous les horizons et les met en *mouvement de résolution de problèmes*. Pouvoir écouter, s'écouter et se sentir écouté est une des capacités les plus importantes ; une autre, c'est d'être compétent dans l'action, de maîtriser des compétences d'action, de collaboration et de réflexivité. C'est aussi être capable d'être authentique, offrant ainsi à l'organisation ses richesses intimes et internes qui, mises en fusion avec celles des autres, sont seules susceptibles de créer, de trouver des solutions autres, nouvelles, inespérées, inconnues, insoupçonnées mais soutenues par chacun puisque inscrites en et à partir de lui-même. On peut se référer à Peter Senge[3] qui parle d'un *appel au cœur de chaque individu* pour injecter énergie et créativité dans l'entreprise.

3. Les théories du changement et celles de l'éducation ont besoin l'une de l'autre.

Dans la société postindustrielle, les problèmes sont de plus en plus complexes, difficiles à cerner, ils sont à plus grande échelle, à plusieurs niveaux, touchent des environnements nouveaux et concernent de plus en plus de partenaires externes à l'école. Le monde de l'éducation ne peut plus se cloîtrer du monde extérieur, parce que les « clients » de l'Education le vivent quotidiennement et le monde de demain n'existera plus à l'échelle d'une école. Il faut que l'école se comporte comme une organisation en relation avec ses environnements pour former des jeunes aptes à apprendre et à vivre le changement.

4. Le changement est un voyage, pas un projet. Il n'est pas linéaire, il appelle l'incertitude, la passion et parfois la perversion.

Fullan propose la métaphore suivante pour décrire le changement : « C'est un peu comme un voyage projeté dans des eaux inexplorées dans un bateau percé avec un équipage mutiné, un voyage en tension entre un environnement partiellement connu et l'inconnu. Les hommes ne s'aventureront pas dans l'incertitude à moins qu'ils n'aient accepté le fait que les problèmes constituent une partie naturelle de tout changement et qu'ils soient conscients que la poursuite d'un *but moral personnel* ne peut les entraîner que vers plus de succès ».

Le changement éducatif, comme la vie elle-même, est vraiment un voyage qui n'en finit pas et il incite donc tout acteur de changement à aller de l'avant, à oser, à s'aventurer, un pied sur le rivage, l'autre cherchant un nouvel appui pour *s'avancer vers l'inconnu*. C'était simple comme un œuf, avait dit Colomb…

5. Les problèmes, les diversités et les conflits sont nos amis, ils sont inévitables et on ne peut apprendre sans eux.

Il peut effectivement sembler pervers de dire que les problèmes sont à rechercher, mais il n'est pas possible de développer des réponses efficaces à des situations complexes sans une recherche active et une confrontation réelle aux problèmes existants. Les problèmes sont à explorer, parce que c'est seulement par l'immersion dans ces problèmes, l'intrusion en leur cœur qu'il est possible d'inventer des *solutions créatrices, originales et fortes*. Les problèmes constituent l'itinéraire au changement le plus profond, le plus vrai et une voie royale menant à la plus grande satisfaction de tous. Il faut dès lors embrasser les problèmes et non les minimiser, voire les refouler. Les problèmes sont nos « amis », c'est en quelque sorte affirmer que le conflit est essentiel à n'importe quel effort de changement. On ne peut susciter de nouvelles idées que s'il y a conflit, franchise et respect dans une recherche d'un sens nouveau. La vie ne suit pas une logique linéaire, elle se conforme à une sorte de cheminement qui change la nature des choses et les transforme souvent à l'opposé. Les problèmes alors ne sont pas des conflits inutiles, ils sont un foyer ardent alimentant le changement et de ce fait l'épanouissement de l'organisation et la croissance personnelle de chacun.

6. Visions et planifications stratégiques, création d'une vision partagée et mise en place d'une structure intermédiaire.

Par vision partagée, il convient d'entendre une situation future désirable qui peut être, soit celle de l'organisation, soit personnelle,

soit partagée à certaines étapes du changement. La vision partagée, essentielle pour l'organisation parce qu'elle fournit l'énergie au processus est une vision qui rallie beaucoup de personnes parce qu'elle reflète en principe la facette de leur propre vision personnelle d'un futur souhaité. Ce qui importe et constitue la clé du changement, c'est l'intention partagée d'être créateur et de traiter progressivement le processus complet (engagement personnel, enquête, maîtrise et collaboration). Pour Fullan, le changement est donc avant tout un cheminement individuel enraciné dans l'environnement immédiat, dans le système mais aussi dans le vécu personnel de chacun. L'attitude face au changement ressemble plus à celle du surfeur qui n'essaie pas de contrôler la vague, mais bien de prévoir sa direction, sa hauteur et qui cherche à la suivre dans son déferlement. Michael Fullan suggère la mise en place d'une *structure organisationnelle intermédiaire* qui ait en charge la régulation et l'évaluation de l'action.

Il propose avec McNiff un modèle en spirale constitué d'activités de planification, d'action, d'observation et de réflexion qui tiennent compte des objectifs de changement : seul un engagement franc, profond et authentique de chacun est susceptible de mener à un succès.

7. Comprendre la signification des opérations sur le point de perte d'équilibre au bord du chaos.

Le chaos dans un sens scientifique n'est pas ce qu'on pourrait imaginer, c'est-à-dire le désordre, il s'agit bien plus d'un processus dans lequel les forces de changement, « jouant » avec les contradictions et les conflits dans le groupe doivent atteindre un point de rupture. Fullan parle de forces qui sous-tendent des *états chaotiques dans des modèles structurés*, qui ne guident pas le processus de changement, mais qui incorporent l'inédit, l'inattendu, véritable levain d'un changement profond et vécu. Sont ainsi mises en présence des forces de l'intérieur et des forces externes qui se répondent. Cerveau gauche appelant à la raison, cerveau droit appelant à l'évasion… Force divergente et force convergente s'interpellant l'une l'autre dans un tourbillon, l'une fuyante appelant l'inconnu, l'autre ancrée dans la réalité et empêchant fermement le basculement, le dépassement du point de non-retour… L'image du chaos aussi, parce que dans ce processus se dessine un monde dans lequel le *changement est un voyage de destination inconnue*, dans lequel en tous sens et à tous niveaux les problèmes sont recherchés, dans lequel la recherche de la collaboration est un signe de force, dans lequel tous les niveaux de la hiérarchie sont étroitement mêlés, engagés et unis. Cette complexité, ce dynamisme et cette imprévisibilité qui en font le charme procurent beaucoup d'intérêt, d'envie, d'émotions qui sont autant de nourriture pour alimenter le changement.

8. Individu et groupe doivent avoir la même puissance. Il n'y a pas de solutions unilatérales.

Le changement éducatif souhaité est aussi un processus pour surmonter l'individualisme sans succomber à la pensée de groupe. L'individualisme professionnel empêche les enseignants d'accéder à de nouvelles idées et de meilleures solutions, il intériorise tout le stress ambiant, il ne permet pas d'évoluer, de développer des compétences professionnelles et conduit in fine à l'incompétence au détriment des étudiants, des collègues et du monde enseignant lui-même. Fullan affirme qu'individu et groupe doivent exister simultanément, se reconnaître différents, se reconnaître même pouvoir, même droit. C'est la seule condition pour qu'ils puissent œuvrer ensemble sans que l'un des deux ne perde son identité, sa raison d'être.

9. Pas de décentralisation, ni de centralisation.

Une centralisation forte peut dégénérer en contrôle excessif et bloquer le système de la même façon que la décentralisation peut conduire à un vrai chaos, au désordre. Ainsi, des leaders d'une organisation fortement centralisée peuvent poursuivre et initier des changements, faire des essais, prendre des décisions précises, parce qu'ils ne voient pas d'autre alternative, ils attendent des résultats concrets et rapides qui ne se produisent pas, le changement initié d'en haut ne s'est pas concrétisé sur le terrain parce que non connecté avec le terrain et la réalité. De même des actions totalement décentralisées échouent aussi, parce que la première préoccupation c'est bien de connaître l'avis du pouvoir central et ces groupes dépérissent, laissés à leurs problèmes, sans vision partagée. On ne peut concevoir de changement sans mouvements, sans échanges réguliers et stables inscrits dans des structures.

10. Des interrelations avec l'environnement large sont importantes pour le succès.

Localement, à l'image du chaos, toute organisation, y compris un centre d'enseignement qui promeut le paradoxe et favorise le déséquilibre, qui encourage les conflits d'idées, qui « découvre » les problèmes a de plus grandes chances de mieux se connaître, de prendre conscience de ses différents environnements et de permettre à un changement de s'initier. Si les enseignants doivent toujours se concentrer sur la formation des élèves, ils ont aussi pour tâche de penser continuellement l'école, l'éducation en en faisant une organisation apprenante toujours en recherche. Cette responsabilité devrait permettre à chacun d'eux de se rendre compte

qu'ils font partie d'un même mouvement pour développer une société meilleure avec des étudiants et des parents et les enseignants devraient chercher des occasions de réunir toutes les forces internes et externes à l'école pour le plus grand bénéfice de tous.

11. Chacun est agent de changement.

Tout changement est aussi important pour des experts que pour d'autres dans une démarche personnelle. C'est seulement par des individus portant chacun le changement, et le portant haut, qu'il y a le plus de possibilités que s'installe un changement profond. Ainsi, il revient à chacun de dessiner ses propres théories et actions et de développer son but moral, personnel. Pour Fullan, il convient avant tout de *devenir éducateur de changement* et *non victime de changement* et le point de départ dans un changement n'est pas un changement du système en lui-même, ni un changement des autres mais bien un changement de chacun, de soi-même. Dans ce débat, pour chacun doit se poser la question suivante « Qu'est-ce qui vaut la peine que je me batte ? »

On l'a compris : changer et innover est une affaire hautement complexe. Si la vision partagée génère au début un élan commun jouissif et fédérateur, les difficultés ne manqueront pas de surgir et freineront les ardeurs du début. Evidemment les visions sont belles, la réalité l'est souvent beaucoup moins ; c'est une expérience toujours douloureuse, parfois décourageante. La réalité n'est jamais à la hauteur des attentes, loin s'en faut. Mais cette vision, toujours présente après dix ans, toujours palpable et vivante, ne vaut-elle pas pour autant la peine que l'équipe du Lycée Aline Mayrisch continue à se battre ? Et les acteurs de l'école n'ont-ils pas pour autant avancé dans la bonne direction ? A ces questions, il n'y a qu'une seule réponse : si, assurément !

[1] http://www.kreacom.net & insite
[2] Fullan,1993
[3] Senge, 1990

De l'euphorie des débuts

… à un étrange consensus

■ **Josette Wirion**

Les signes sont là, dans mon bureau, comme autant de témoins d'une période révolue depuis longtemps. Je parle de trois grandes boîtes grandeur valise remplies de livres aux formats les plus divers mais toujours à forte épaisseur et aux titres éloquents : *Die Schule neu denken, Mehr Lust auf Schule*… Plus besoin ?

Comme des documents issus de périodes historiques particulièrement intéressantes - voire d'empires glorieux - dont le seul inconvénient est de ne plus exister, ils constituent autant de pièces à l'appui de quiconque veut décrire la naissance de notre lycée.

Ces livres rassemblent des concepts qui ont guidé la mise en place des structures du lycée durant sa période « néonatale », en gros entre décembre 2000 et septembre 2001, sa date de naissance. Ces concepts - tels qu'ils seront évoqués ici - ne représentent pas une liste exhaustive, mais plutôt un choix limité de thèmes qui, à l'époque, me tenaient particulièrement à cœur. En sont donc absents les thèmes liés à la pédagogie proprement dite, aux méthodes d'enseignement ou aux nouvelles technologies comme l'outil informatique.

Trois questions en émergent et s'adressent à nous :

- Quels furent les concepts novateurs – qui à nos yeux devaient enfin trouver leur application à l'école ?
- Ont-ils laissé des traces dans les structures du lycée actuel qui, en cette année 2011, arrive tout juste à l'âge d'un pré-adolescent ?
- Comment expliquer cette évolution ?

1. Les idées :

   1.1. Mettre au centre l'élève et ses besoins : lier un enseignement de qualité à la notion de plaisir – plaisir de découvrir et d'apprendre - et de bien-être personnel.

   Pour cela il faudrait enfin transformer l'école en un *lieu de vie* pour tous, un lieu où il ferait bon passer une grande partie de ses journées ; un lieu qui inviterait aux échanges et à l'apprentissage, un lieu de bien-être. D'ailleurs le corollaire en serait pour les enseignants d'agir en équipe prête à prendre soin non seulement des élèves, mais aussi de son propre développement professionnel et personnel. C'est ainsi que seront créés
   – les *journées d'accueil*,
   – l'outil du code de vie dont la rédaction fixe d'un commun accord les règles de vie en classe,
   – des *salles de classe ouvertes* et gérées par le groupe classe lui-même qui en détient les clés,
   – des couloirs meublés, des espaces de travail en dehors de l'espace classe.

ci-contre
et page de gauche
Georges Haupt

1.2. Faire éclater des carcans vécus comme des obstacles à un véritable apprentissage : les *structures de temps* c'est-à-dire les unités de 50 minutes mises à disposition des branches enseignées - leçons doubles, séquences longues - et *les structures d'espace* : ouvrir les salles de classe ressemblant trop souvent à des cages, créer des espaces plus ouverts ou communicants, travailler en dehors des murs du lycée en bibliothèque, au musée ou en excursion. D'ailleurs d'autres cloisonnements existent qu'il serait profitable de réduire : le compartimentage des branches enseignées qui masquent les liens étroits entre les savoirs. Ici *l'interdisciplinarité* ferait des merveilles et permettrait aux jeunes de donner du sens à leur apprentissage.

1.3. Stimuler l'activité et la *créativité* des élèves comme celles des enseignants, permettre l'expression personnelle de tous: voilà la naissance du *Défi* que se fixent les élèves du cycle inférieur, accompagné en cela par des volontaires du cycle supérieur prêts à se constituer en « parrains ». Dans la même ligne : les *Espaces-Découvertes*, prouvant que les connaissances ne se résument pas aux matières enseignées ; elles seront mises en place par les enseignants, voire par des élèves prêts à faire partager leur/s passion/s.

1.4. *Ouvrir l'école sur le monde* par des stages en entreprise, des excursions et voyages culturels largement autogérés. Et au-delà : promouvoir l'apprentissage d'un *engagement* au sein de notre *société proche* - par exemple rencontrer de jeunes handicapés pour lesquels plusieurs classes peuvent organiser une après-midi sportive - *et lointaine* par l'apprentissage de la solidarité internationale - par exemple soutenir financièrement des projets choisis dans les pays du Sud.

1.5. Former à la *démarche démocratique et à la citoyenneté*, pratiquer la concertation et la participation, favoriser la responsabilisation de tous les acteurs de l'école, promouvoir l'autonomie des élèves. Par exemple donner la parole aux élèves - le cercle du lundi matin dans les classes techniques, les séances « KOKOKO » dans les groupes classes qui le demandent ou promouvoir la représentation des jeunes dans des structures de type parlement des élèves.

Toutes ces idées et bien d'autres furent présentées et discutées lors des rencontres régulières entre candidats au statut de professeur du futur Lycée Aline Mayrisch. Tous étaient d'ailleurs professeurs et enseignants dans d'autres lycées. Ces idées représentaient les désirs – certains diront les utopies - de ceux qui durant parfois de longues années de pratique avaient rêvé de changer l'école. Une *autre* école serait-elle possible ?

C'est le Lycée Aline Mayrisch d'aujourd'hui au terme de ses 10 années d'existence, « réellement existant » pour reprendre le vocabulaire marxiste, qui nous fournit la réponse. Qu'en est-il ?

2. Réalisations, défaillances et traces durables inscrites dans les structures du lycée

L'extraordinaire énergie libérée par les perspectives enchanteresses, ne manqua pas de se diluer progressivement, tel un parfum perdant peu à peu de sa puissance. Normal, diront les « réalistes », les sceptiques ou les rigoristes au tempérament plutôt conservateur et peu disposés aux changements. Oui, avouons-le : bien des initiatives se sont arrêtées au contact des conditions de vie réelles d'un lycée public luxembourgeois. Mais reconnaissons-le aussi: bien des idées initiales se sont maintenues ou ont survécu sous d'autres formes, plus adaptées. Alors faites votre choix : trouvez-vous votre bonheur en déplorant que bien entendu tout va mal aujourd'hui, dans les écoles comme dans la société, et que de toute façon des concepts pareils sont tout au plus des idées mort-nées ?

Ou optez-vous pour une école qui reconnaît que ce ne sont que les adaptations de ses pratiques aux exigences du monde actuel qui habiliteront ses jeunes à prendre leur envol pourvus de « racines » et des « ailes »? Une école qui en dehors de toute démarche teintée d'idéologie est prête à lâcher les concepts non viables.

Parmi les concepts qui ont résisté à l'épreuve du temps figurent :

- *l'accueil* - mais sous forme plus compacte, donc abrégée (ad 1.1)
- les *salles en autogestion, ouvertes aux élèves* - mais sous certaines conditions préalables (ad 1.1)
- le *Défi* - redéfini et soumis à des critères plus stricts - et limité aux élèves de 7e (ad 1.3)
- la *journée de la Solidarité*, portée par la communauté entière et qui reste une institution phare du lycée (ad 1.4)
- les *stages* scientifiques ou en entreprise et les *voyages culturels autogérés* (ad 1.4)

Parfois les concepts initiaux sont maintenus, mais changent de forme : c'est ainsi que la disparition des Espaces-Découvertes (plusieurs demi-journées réparties sur les trimestres) trouve sa compensation, voire son extension dans la *semaine à projet* où élèves et enseignants donnent libre cours à leur volonté d'explorer et consignent les résultats en vue d'une présentation souvent publique. Sans parler des *spectacles* : musique (Musicalia), théâtre (Thealine), concerts ; dans une veine plus classique, car traditionnellement présents dans les écoles, ils font figure de vitrine de la créativité artistique.

C'est dans le domaine de la prise de parole et de la participation démocratique que les défaillances par rapport aux concepts semblent les plus nombreuses, à condition de parler des groupes et de la pratique systématique à grande échelle et non de certaines réussites individuelles particulièrement brillantes. Encore que, sur fond de disparition des leçons KOKOKO (Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung) dans les classes de l'enseignement classique, la *médiation* des élèves pour les élèves s'est bien ancrée dans la vie du Lycée.

Le carcan structurel des leçons et des espaces n'a pas cédé non plus. Les exigences budgétaires en relation avec les cadres-horaires des fonctionnaires, la disponibilité des transports publics, les contingents d'élèves imposés aux lycées publics, les exigences des « programmes » c'est-à-dire les contenus obligatoires des branches enseignées ont tôt fait de freiner les velléités de changement.

Un consensus non avoué, tacite, presque inconscient a fini par s'imposer : pour survivre en tant qu'enseignants, en tant qu'institution il fallait lâcher du lest et retourner à un mode de fonctionnement plus classique, plus routinier. Tout - hélas - ne peut être réformé en même temps, une idée banale qui a fini par montrer sa part de vérité. Voilà le deuil à faire : le concept d'un lycée, qui d'un coup, par la volonté et le savoir-faire de la communauté pédagogique, se muerait en une structure enfin adaptée au monde présent. Une école « privée » par la liberté de ses concepts, mais se coulant dans le moule public. Une utopie ? Encore une ? Et cependant des modèles existent et continuent de fonctionner à l'étranger, par exemple la « Helene-Lange-Schule » à Wiesbaden, à l'époque sous la houlette de sa dynamique directrice Anja Riegel et avec laquelle bien des contacts furent noués.

3. Aller plus loin dans l'analyse: pourquoi ?

Faut-il pousser plus loin pour trouver explication à ce bilan mitigé ? Parmi les facteurs faisant barrière à la création de toute pièce d'une école « différente », on touche à des caractéristiques typiques de la société luxembourgeoise : pour l'essentiel une tendance profondément conservatrice, car pourquoi changer des structures qui placent ceux qui réussissent (en nombre insuffisant aux yeux du MEN comme des experts étrangers) - les filles et fils de milieux souvent aisés et éduqués - parmi les gagnants, c'est-à-dire dans les cercles du pouvoir économique et politique de demain? Plus en détail, voilà d'autres raisons:

- Pour les professeurs, la fonction publique cimente les privilèges en termes de temps d'enseignement et de rémunération sans forcément les lier à la qualité des prestations ou à l'esprit d'engagement ou d'innovation. Ce ne sont que le dynamisme, l'idéalisme ou le sens de l'éthique individuel ou encore l'ambition personnelle qui poussent les enseignants à aller au-delà du cadre habituel. (Ou la volonté réformiste du ministre aux prises avec, sinon bridée par, les tout-puissants syndicats de fonctionnaires.)
- Cet esprit comptable se retrouve aussi chez les élèves et leurs parents ; pour beaucoup - pas tous - l'objectif est de réussir ou de faire réussir en se concentrant sur l'obligatoire. Pourquoi investir temps et énergie dans des activités parallèles ou supplémentaires, alors que le lycée est souvent vécu comme un mal nécessaire, un lieu de transit à des formations plus attrayantes. De plus rappelons-le: nos jeunes sont sollicités en permanence par des offres sportives, culturelles ou familiales qui se posent en concurrence à l'école. Ou encore : pourquoi apprendre à communiquer dans un face à face « réel » alors que dans le confort de votre chambre l'ordinateur vous met en contact avec le monde proche et lointain ?
- La démarche démocratique ? Oui, il est laborieux de négocier accords et décisions dont le respect repose avant tout sur un engagement personnel et non sur la perspective d'une sanction. Quel confort que ces décisions prises en haut-lieu qui permettent aux récipiendaires à la fois de les exécuter et… de pester contre la direction ou le ministère. Et il reste presque toujours la perspective du recours confidentiel à « celui qui connaît un tel… » et qui maintient l'espoir de contourner bien des débats à visage découvert.

Et malgré cette analyse partiellement désenchantante, quel bonheur d'avoir participé à la naissance du Lycée Aline Mayrisch ! Je rends hommage à l'équipe pédagogique actuelle, de toutes les couleurs mais nombreuse à toujours faire crédit au Projet pédagogique et à s'investir jour après jour dans son développement. Je salue ces élèves et leurs parents - par bonheur surreprésentés au lycée - qui continuent de le faire vivre par leur engagement et leur excellence. Le Lycée Aline Mayrisch d'aujourd'hui non seulement présente une personnalité bien spécifique: il est bien vivant ! Et puis, bien d'autres initiatives novatrices dans le domaine pédagogique ont vu le jour depuis 2001, comme *Den Neie Lycée* ou bien des projets d'établissement innovateurs dans bon nombre de lycées techniques et classiques.

Oui, rassurée, je peux ranger mes livres…

Sebastian Persuric

Die Table ronde fand am 27. September 2010 im LAML statt und wurde von Schülern aus dem Filmatelier unter Leitung von Christian Delcourt aufgezeichnet.

Film sur DVD

Si sinn hei am Lycée um richtege Wee

E kritische Feedback – Table ronde mat Elteren aus dem LAML

Judith Reicherzer

Dir hutt oder dir hat all är Kanner am Lycée: Wat fält iech spontan an zum Lycée Aline Mayrisch?

Claudine Bechet: Mäin éischt Stéchwuert ass: anere Lycée. Mir wollten eppes Neies probéieren. An am Allgemenge sinn ech wierklech ganz ganz zefridden domat, dass de LAML aneschters ass wéi aner Schoulen.

Laura Zuccoli: Ech hunn de PROCI, also de Projet am Technique, eng ganz flott Initiativ fonnt. Do sinn nei Weeër gesicht ginn, déi jo och elo zum Deel vun anere Lycéeën iwwerholl ginn.

Jeanne Letsch: Déi Aktivitéite sinn ëmmer axéiert op d' Apprentissagen. An de PROCI leeft och net esou wéi wann dat eppes Mannerwäerteges wier.

Marie-Paule Engel: Wéi de Lycée gegrënnt ginn ass, hunn ech ganz vill Hoffnungen an déi Schoul gesat, well se vill méi perséinlech un d'Kanner erugetrueden ass. Si haten ongefëier 600 Schüler an d'Direktioun huet all Kand mam Numm kannt. Mech huet och déi Iddi vun engem "Projet pédagogique" einfach begeeschtert. Dat war eppes ganz Neits deemools um Terrain vun der Educatioun an ech si frou, dass am Fong eppes draus ginn ass.

Här Lorang, dir hat elo eng ganz Rei Joere fënnef Kanner am Lycée Aline Mayrisch. Wat ass äert Stéchwuert?

Mil Lorang: Dat éischt wat mir an de Kapp géing kommen, wier "Ouverture". De LAML huet vun Ufank u versicht oppen ze sinn, oppe virun allem mat den Elteren. An dann och déi perséinlech Approche, dass d'Enseignantë relativ séier d'Virnimm vun de Schüler kannt hunn, dat huet mech um Ufank ganz impressionnéiert. D'Kanner si frou hei. Si hunn d'Gefill, datt se hir Meenung däerfe soen.

De Lycée Aline Mayrisch huet den Usproch méi ze sinn eréi just eng Bildungsanstalt, wëllt net nëmme just Wësse vermëttelen. De Lycée versicht d'Kanner och dozou ze erzéien, responsabel an autonom ze sinn. Si solle léiere Konflikter ze léisen a global ze denken. Gelengt eis dat wierklech?

J. Letsch: Ech kann ee ganz konkret Beispill soe vum Ufank vun dësem Schouljoer. An der Klass, wou ons Jongen elo sinn, do ware vill Ënnerscheeder, an déi eng waren net esou a Kommunikatioun mat deenen aneren. Et war kengem säi spezifesche Problem, et ass einfach net esou flott gelaf. D'Proffen hu sech du gesot: Mir huelen se 2 Deeg fort a kucke wéi mer zesumme kënnen an dat Joer goen. Si si mat de Kanner fir zwee ganz intensiv Deeg op d' Polfermillen gaangen. Ech hunn dat ganz flott fonnt, fir dat iwwerhaapt ze woen an engem géigesäitege Respekt eppes opzebaue fir dëst Schouljoer.

L. Zuccoli: Ech fanne perséinlech och déi Initiativ mat de Mediateure flott, wou jo versicht gëtt d'Schüler auszebilden, fir eben a Konfliktsituatioune mat anere Schüler eng Léisung ze fannen. Ech ka mer virstellen, dass e puer Schüler bei esou Saachen denken: "Dat ass egal wat!" Awer schlussendlech sinn et déi Saachen

déi hänke bleiwe wann s de méi al bass. Mobbing zum Beispill ass eppes wat et a ville Lycéeë gëtt. Datt se am LAML de Mobbing thematiséieren an dat strukturell uginn, fannen ech eng gutt Saach.

Madame Engel, ganz am Ufank ass jo ganz vill vun deene Wuerzelen a Flilleke geschwat ginn. Hutt dir bei äre Kanner erlieft, dass déi Iddi wierklech eppes gedéngt huet?

M.P. Engel: Ech menge schonn. D'Kanner hunn hir Problemer selwer an d'Hand geholl. Si hu geléiert, dass ee kann eppes soen, wann engem eppes net geet, an dass een dann och gelauschtert gëtt. An eben dass si eng Persoun sinn, an net nëmmen ee Schüler.

Et gëtt ëmmer méi dacks gesot, datt d'Schoul muss méi an d'Erzéiung agräifen, d'Elteren hu keng Zäit méi dofir. Wéi gesitt dir dat?

M. Lorang: Domat sinn ech d'accord, awer da musse mer op de System goe wéi an deene skandinavesche Länner mat enger Ganzdagsschoul. Awer eng héichqualitativ Ganzdagsschoul, net just eng Aart Opfaangstruktur fir d'Kanner ze beschäftegen. Dat wier vill méi eng egalitär Schoul, wou jiddereen déi selwecht Chancen hätt.

C. Bechet: Ech fannen, dass d'Kanner wäit genuch Zäit an der Schoul verbréngen an ech si guer net fir d'Ganzdagsschoul. D'Schoul hei ass een "Lieu de vie". Esou wéi eng Aarbecht en "Lieu de vie" ass. Mä et lieft een och een Deel vu sengem Liewen doheem an et lieft een een Deel vu sengem Liewen an de Scouten an der JEC oder an engem Grupp vum Sport.

L. Zuccoli: Do muss een awer och e bëssche no der Origine kucken. Ech mengen, dass et wichteg ass, dass mer all Schüler mussen déi selwecht Chancë ginn. Wann d'Schüler mat den Hausaufgaben heem ginn, sinn do Ënnerscheeder. Hei am LAML ginn zwar Saachen ënnerholl fir hinnen ze hëllefen. Ech fannen et zum Beispill ganz flott, dass eeler Schüler fir jonk Schüler Tutorat man. Mä do profitéiert net jiddereen dovunner. Well och d'Motivatioun net bei all Schüler do ass, sief et vun doheem, sief et vum Schüler. Déi Schüler, déi et villäicht am néidegsten brauchen, déi notzen et dann net.

Vill Proffen am LAML versichen och op perséinlech Problemer vun de Schüler anzegoen. Maachen se genuch?

J. Letsch: Et dierf een op allefalls ëmmer heihinner kommen. Als Elteren huet een vill Uspriechpartner, d'Enseignanten an och déi Leit vum SPOS. Deemno wéi de Fall ass, schaffen se enorm zesummen a si huele sech ganz vill Zäit.

Bis elo kënnt eis Schoul bei lech richteg gutt ewech, ass alles hei rosarout?

L. Zuccoli: Ech wollt och eng kleng Kritik maachen. Et ass schued, dass no Neuvième keng Techniquesschüler méi hei sinn. Ech gesinn dat duerch meng Aarbecht bei der ASTI. An engem grousse Projet si mir duerch verschidde Schoulen gaangen a mer hu festgestallt, dass d'Schüler aus dem Classique sech mat ville Realitéiten an eiser Gesellschaft net ausernee setzen. Si schwätzen an der Klass doriwwer, mä si liewen et net. Schüler, déi aus ganz verschiddene Gesellschaftsschichte kommen, dat feelt hei am LAML.

C. Bechet: Ech sinn domadder ganz averstanen. D'Kanner sinn hei awer op d'mannst déi éischt dräi Joer gemëscht, et ginn also technique a classique Klassen. An dat war ee vu mengen Argumenter, firwat ech ons Kanner wollt an dëse Lycée bréngen. En ass vill méi gesellschaftsno. Ech fannen et och gutt, dass d'Nimm vun de Klassen (A,B,C) net esou bezeechent sinn, dass een se kann als technique, modulaire oder classique erëmerkennen. Mee op dem Terrain bleiwen nach Saachen ze wënschen iwwreg. Et ass villäicht beim Musicalia esou, datt een net ëmmer genau weess, wien ass dann elo wien, an dat ass och gutt esou. Mee am Alldag ass awer nach villes net gemeinsam, do kéint een nach e bëssche méi draus man.

De Lycée Aline Mayrisch fuerdert vun de Kanner, dass se autonom schaffen. Speziell um Ufank ass dat ganz schwéier. Ginn d'Kanner domat iwwerfuerdert?

M.P. Engel: D'Autonomie gëtt effektiv gefuerdert wou se Gruppenarbechten maachen an och selwer solle schwätzen. Mee mir hunn och d'Erfahrung gemaach, dass een op Deuxième zeréckgeholl gëtt, well een an der Geschicht zum Beispill net Wuert fir Wuert an engem Text schreift wat am Buch steet. Do missten d'Proffen alleguerten déi Libertéit akzeptéieren, déi d'Schüler sech ugëeegent hunn. Dee roude Fuedem geet net duerch dee ganzen Enseignement. Dat ass e bëssche schued.

De Lycée hat grad um Ufank ganz vill gezielt op d'Autonomie - bei de Schüler wéi och bei de Proffen. Mat der Zäit si relativ vill Regele bäikomm, well dat mat der Autonomie net ëmmer esou geklappt huet. Wéi bewäert dir déi Entwécklung?

C. Bechet: Flott an der Autonomie ass, datt d'Schüler verschidden Aufgabe kënne kréien, wou ee wierklech Verantwortung huet. A wann een enttäuscht, da kritt een

Sebastian Persuric

se ewech geholl. Doduerch kann ee schonn als Schüler léieren, et muss een sech op mech verloosse kënnen. Mee d'Autonomie ass net ëmmer perfekt. Dass et méi Regele gëtt, ass verschidde Mol net schlecht. Wann an enger Klass esou vill Kaméidi ass, dass een de Kaméidi bis op de Gank héiert, obwuel e Proff am Sall ass, dat ass net normal fir eng Schoul.

J. Letsch: D'Autonomie huet näischt mat "kengen Regelen" ze dinn. Au Contraire, fir engem Autonomie bäizebréngen, brauch et vill méi ee strikte Kader wéi wann e Proff einfach eppes dozéiert oder endoktrinéiert. Autonomie heescht net maache wéi ee wëll. An et hänkt jo och vum Alter of.

Här Lorang, dir hutt d'Kanner vun Ufank un dobäi an hutt déi Entwécklung vun de Regele matgemaach. Wéi schätzt dir dat an?

M. Lorang: Zum Beispill hu mir mat kengem vun eise Kanner iwwerhaapt misste léieren. A mir haten Zwillingen, dat eent war op Classique, dat anert war op PROCI. An ech muss soen, am PROCI do ginn se nach méi autonom a responsabel. Mat deem Grupp vu fënnef Enseignanten, déi se jo während dräi Joer behalen, do ass eng formidabel Atmosphär, eng immens Liewegkeet an deene Klassen.

De Problem ass dee strikte Programm deen de Ministère op Classique virschreift. An do ass et och net ëmmer einfach fir den Enseignant fir aner Saachen ze maachen, wéi dee Programm ze debitéieren. Do bleift einfach net genuch Zäit fir méi ee fachiwwergräifenden Unterrecht.

Et gëtt dem Lycée Aline Mayrisch virgeworf, datt et hei ganz vill jonk Proffe ginn déi zum Deel net déi Erfahrung hunn an net sou streng si wéi eeler Proffen an anere Lycéen. Wat sot dir dozou?

M. Lorang: Déi vill jonk Enseignanten hei sinn och eng ganz grouss Chance. Déi komme frësch vun der Uni a sinn normalerweis um leschte Stand vum Wëssen.

C. Bechet: Wat dat Franséischt ubelaangt hunn d'Kanner duerch de Projet vun de Proffen enorm Progrësë gemaach. An den dräi éischte Joer wou een hei am Lycée ass, gëtt vill méi op dat Mëndlecht gepocht wéi op dat Schréftlecht. Ech mengen dass si realiséiert hunn, dass ons Kanner esou besser léiere sech och op Franséisch auszedrécken. An ech mengen, dass do och jonk Proffen dohannert stinn.

M.P. Engel: Ech kann aus menger Erfahrung soen, dass déi jonk Proffen net méi schlecht ware wéi déi al. De Problem war, wéi d'Schoul méi grouss ginn ass, do si ganz vill Neier rekrutéiert ginn déi net onbedéngt deem "Projet pédagogique" entsprach hunn, dee virgesi war. Et ass immens schwéier dee roude Fuedem bäizebehalen an engem Schoulsystem wann een esou vill neit Personal beienee kritt, wat net onbedéngt déi Motivatioun hat wéi déi éischt déi hei ugefaangen hunn.

L. Zuccoli: De Schüler kennt de Codex a weess dass hien eng Strof kritt wann hien sech net drun hält. Wéi ass et mat de Proffen? D'Schüler sollen och no hirer Meenung gefrot ginn an evaluéieren. Do kéint ee strukturell Saache virgesinn.

M.P. Engel: Et wonnert mech, dass dat nach net de Fall ass, well viru sechs Joer war d'Evaluatioun vun den Proffen ee feste Projet. Deemools hat den Här Ternes sech selwer evaluéiere gelooss fir ze weisen, dass dat guer näischt Schlëmmes ass.

Dir sidd all ganz engagéiert Elteren, dat ass awer net ëmmer esou. Et gëtt am Moment virun allem an Däitschland d'Fuerderung,

dass all Eltere vill méi an der Schoul matschaffe missten. Et ginn souguer Leit déi schwätzen dovun, datt dat eng Staatsbiergerflicht wier. Wéi gesitt dir dat?

J. Letsch: D'Elteren hu fir d'éischt emol Elteren ze sinn, an déi Leit an der Schoul hu Proff ze sinn. Ech denken, do solle mer d'Rolle spezifizéieren. Wat maacht dir wann der fënnef Kanner hutt? A wat maacht der mat Elteren, déi zu zwee schaffen?

M. Lorang: D'Kollaboratioun mat den Elteren ass festgeschriwwe ginn am "Projet pedagogique". Ech war jo eng Rei Joeren am "Comité des parents" an ech fannen d'Eltere sollen am Gebai vertruede sinn. Nieft dem Comité hu mir nach den "Parent délégué" an de Klassen. Wann déi Strukture gutt fonctionnéieren, geet dat am Fong duer. Ech sinn net fir de Waldorfsystem wou d'Eltere permanent an der Schoul sinn an d'Schoul usträichen.

L. Zuccoli: Ech wëll aus menger Erfahrung als "Parent délégué" soen: Wann een eng Mamm op den Telefon kritt, déi rosen ass well eppes mat hirem Kand geschitt ass, weess ech net ob all Délégué dat geréiert kritt. Et ass een net onbedéngt forméiert oder huet net de Courage oder wëll sech vläicht net seng eege Kaarte mat deem Proff verspillen. Aus eegener Erfahrung weess ech, dass et schwéier ass eng Mamm ze calméieren an deem Proff dat da matzedeelen, ouni dass deen direkt un de Plafong sprëngt. Also ech fannen do verlaangt een zevill vun den Elteren. Do wier et besser eng Struktur ze schafen, déi eng Ënnerstëtzung vun der Mediatioun hätt, dir hutt jo hei eng gutt.

M. Lorang: Een "Parent délégué" soll nëmmen intervenéiere wann ee Problem an enger Klass ass deen all d'Schüler betrëfft. E soll ni intervenéiere wann et just ee Schüler betrëfft.

M.P. Engel: Et soll een am Fong probéieren eng Diskussiounsronn ze organiséieren, fir dass d'Elteren hire Standpunkt erklären, an dass de Proff awer fairerweis dorop äntwere kann.

De LAML versicht no 10 Joer net beim Status Quo ze bleiwen, mä d'Schoul virun ze entwéckelen. Wat géift dir der Schoul elo un d'Häerz leeën oder hir wënschen?

François Winkel: De Problem dee bleift, ass dee vun der Verschiddenheet vun den Enseignanten. Mir kënnen net honnert oder zweehonnert Proffen esou forméieren, datt déi zu honnert Prozent am Sënn vum "Projet pédagogique" fonctionnéieren. Ech wënschen der Schoul awer, datt de Maximum vum Pourcentage vun de Proffe kënnten dem "Projet pédagogique" gerecht ginn.

M.P. Engel: Ech fannen et soll ee probéieren op dee "Projet pédagogique" initial zeréckzegräifen, fir dat Ganzt nees opzefrëschen, an déi Leit, déi nei engagéiert ginn, direkt op déi Schinn ze setzen. A wa se keng Loscht hunn dat duerchzeféieren, mussen se sech eng aner Schoul sichen.

Meng zweet Suerg ass déi, dass ech de Lycée einfach ze grouss fannen, esou wéi all d'Lycéeën hei am Land. En ass anscheinend fir 1200 Schüler virgesinn, mir hunn der hei ëm déi 1400. U sech fonctionnéiert eng Schoul ganz gutt mat 800 Schüler. Do misst sech dat ganzt Land a Fro stellen, dat huet net nëmmen eppes mam LAML ze dinn.

C. Bechet: Ech wëll ee Punkt opgräifen vun deem mer net esou vill geschwat hunn. Dat sinn d'Projeten an d'"Activités périscolaires" déi et an der Schoul ginn. Ech fannen dat flott an ech wëll de Lycée weiderhin encouragéieren, déi Aktivitéiten ze maachen. Wat mer e bëssche feelt, ass d'Kommunikatioun. Ech mengen, dass d'Halschent vun de Leit mol net weess, wien d'Maggy Barankitse oder wat d'Maison Shalom ass. Et si schlussendlech awer ëmmer déi selwecht déi matmaachen.

L. Zuccoli: Ech mengen 't ass wichteg, dass mer hei an deem Lycée de Kontakt mat der Gesellschaft, wéi si hei zu Lëtzebuerg ass, förderen. Et kéint een am Classique e Stage maachen, esou wéi dat och schonn am Technique de Fall ass. A mir hu jo och vill Ressourcen hei ronderëm. Och d'"International School" huet vill Methoden, déi interessant sinn. Do misst méi Echange mat eiser Schoul stattfannen. En anere Punkt wier d'Demokratie an der Schoul, ech fannen d'Schüler sollen och dierfe matschwätzen.

M. Lorang: Dat ass och meng Meenung. De Lycée soll konsequent weider fueren d'Matsproocherecht op allen Niveauen ze förderen, dass d'Schüler herno hei erauskommen, als Bierger déi verstinn ewéi eng demokratesch Gesellschaft functionnéiert. Dat ass extrem wichteg fir d'Zukunft, well op alle Gebidder Forme vu Fundamentalismus rëm staark am Komme sinn.

J. Letsch: Um Ufank huet den Här Ternes mat senger klenger Equipe ganz vill vun den Defie geschwat, vun der Erzéiung zum demokratesche Bierger. Mir mussen ons Responsabilitéit weiderginn. Si sinn hei am Lycée um richtege Wee. Elo musse mer se einfach nach méi ënnerstëtzen.

Un lycée comme tous les autres ?

Petite rétrospective

■ **Laurent Nigra**

Le Lycée Aline Mayrisch fête ses 10 ans. En écrivant cette phrase, je me rends compte que cela fait bel et bien toute une décennie que le LAML, ou devrais-je dire « den ALIMA », a ouvert ses portes et que j'y ai eu ma première nomination en tant que professeur de mathématiques.

J'ai en effet eu le privilège de faire partie de ce petit groupe de personnes jeunes et engagées ayant eu la chance de travailler dans un établissement flambant neuf aux installations des plus modernes. Vu le jeune âge non seulement du lycée, mais aussi de son équipe, j'ai très tôt été amené à assumer de multiples responsabilités à différents niveaux. C'est ainsi que j'ai rapidement appris à connaître toutes les facettes d'un métier souvent exigeant. Comme les aspects positifs de l'échange quotidien avec nos jeunes restent cependant largement prédominants, je continue à exercer ma profession avec beaucoup de satisfaction.

En « grandissant » avec le lycée, j'ai non seulement eu l'occasion de me familiariser avec les pratiques de mon métier, mais j'ai également eu la chance de rencontrer bon nombre de collègues et d'adolescents sympathiques et intéressants.

10 ans plus tard, les premières fissures commencent à lézarder les murs du bâtiment. Et bien qu'une certaine lassitude auprès du corps enseignant me semble inévitable après tant d'années de projets, de réunions et de groupes de travail, je suis profondément convaincu que le Lycée Aline Mayrisch n'est pas devenu un lycée comme tous les autres. L'esprit d'équipe, le sens de l'initiative et la volonté de progresser restent omniprésents.

Voilà qui me laisse très optimiste pour la décennie à venir, une décennie sans doute riche en changements importants qui se pointent déjà à l'horizon.

De LAML ass natierlech ee ganz geweinleche Lycée wéi all anere Lycée och, well an all Lycée ass jo de Schoulprogramm vum Ministère virgeschriwwen. Mä ech wor virdru 5 Joer an engem anere Lycée, a wéi ech an de LAML komm sinn, do si mir awer verschidden Ënnerscheeder opgefall.

Wat de LAML anescht mécht, dat sinn déi jonk an dynamesch Proffen an dat sympathescht Personal, déi probéieren d' Schüler mat neien, kreativen Iddeeën z' encadréieren. Ech mengen och et fënnt een net vill Lycéeën, wou esouvill Projeeën, Aarbechtsgruppen, Ausflig an aner flott Aktivitéite fir d'Schüler gebuede ginn.

Dat grousst LAML Zitat ass jo "Donner aux jeunes qui nous sont confiés à la fois des racines et des ailes." Fir mech si vill Projeeën, wéi AA-Wochen etc. keng Zäitverschwendung gewiescht (wéi e puer Proffen oder Schüler et behaapt hunn); si hunn och dozou bäigedroen eis Flilleken ze ginn an eis den Unis-Wee ze erliichteren."

Laurent Devalet

Ambivalences

Pair, puis père… et professeur au LAML

■ **Frank Kirsch**

Quand j'ai choisi de demander ma mutation après une bonne vingtaine d'années passées dans un lycée « de province », c'est par conviction que j'ai opté pour le Lycée Aline Mayrisch. Papa de plusieurs enfants-élèves au LAML, connaissant – en ma qualité de responsable dans la formation pédagogique de professeurs-stagiaires – tous les lycées du pays, étant au courant des orientations pédagogiques des uns et des autres, je savais que ce lycée occupait une place « à part » dans le paysage de l'enseignement secondaire luxembourgeois. Mais j'étais convaincu aussi qu'il répondait le mieux à mes convictions professionnelles et personnelles.

Les observations qui suivent sont le fruit d'observations et réflexions inspirées par cette position spéciale qui est la mienne : successivement observateur extérieur dans les années de sa création, puis impliqué en tant que parent d'élève, et enfin acteur, vivant « de l'intérieur » la vie de ce lycée. Il m'a ainsi été donné de pouvoir apprécier (dans tous les sens du mot) certaines orientations et activités du Lycée Aline Mayrisch.

Les parents d'élèves

Dès sa création, le LAML a tendu une main ouverte aux parents. Ne lit-on pas dans la brochure de présentation du Projet pédagogique du Lycée:

« (…) le projet du Lycée Aline Mayrisch entend réserver une place de choix au débat mené avec les parents. Ceux-ci sont les *partenaires* privilégiés de l'école. (…) c'est ainsi que dans une démarche éloignée du clientélisme, les parents des élèves du Lycée Aline Mayrisch peuvent devenir des parents-collaborateurs, voire des parents-complices, et ainsi s'engagent à nos côtés dans une tâche qui nous tient à cœur : l'instruction, la formation et l'éducation des enfants. »[1]

L'exemple le plus visible du partenariat est celui des *réunions de parents*.

Si – dans les premières années – on a pu parler d' « inflation » à propos des rendez-vous avec les parents, il faut dire que la « réunionite » s'est, depuis, calmée. Les réunions de parents sont devenues moins fréquentes et restent, somme toute, assez conventionnelles. Souvent très « formatées », elles laissent peu de place aux entretiens personnalisés. On échange les adresses courriel (initiative « pionnière » du LAML, imitée depuis par beaucoup d'établissements) mais, la plupart du temps,… on en reste là. Le parent d'élève et le professeur regrettent cela.

Rien n'interdit, il est vrai, des contacts plus suivis et toutes les initiatives personnelles sont les bienvenues. Mais tout cela dépend de la volonté des uns et des autres à s'impliquer dans leur « métier » respectif. Trop souvent encore, chacun campe sur ses positions et prérogatives. Cette frilosité se comprend et s'explique : de part et d'autre, on a des difficultés à cultiver ce partenariat ouvert et décomplexé qui serait pourtant souhaitable. Au lieu de quoi on se méfie les uns des autres… Dans ce domaine, en tant qu'enseignant j'ai rencontré le meilleur comme le pire :

J'ai entendu des encouragements et reçu des félicitations pour toutes sortes d'initiatives.

J'ai rencontré des parents intéressés – dans le meilleur sens du terme – non seulement aux résultats de leur enfant, mais aux questions de transmission et d'acquisition de savoirs voire à la vie du lycée. Il s'en est suivi des discussions constructives et enrichissantes sur les méthodes d'enseignement et les stratégies d'apprentissage. Et cela n'a nullement empêché des réflexions critiques, de part et d'autre.

Et puis j'ai aussi vécu des moments pénibles devant des gens qui au fond s'abaissaient en pensant certainement bien faire. J'ai rencontré des parents à l'affût de la moindre faille et qui – à l'image du célèbre cowboy – par clavier interposé, « tiraient plus vite que (leur) ombre » sur tous les enseignants présumés fautifs.

Il est vrai qu'une main tendue peut être « saisie » de façon très différente…

Et cela montre la difficulté de l'exercice, la perte de repères clairs, le sentiment – partagé – de se trouver démuni (ou du moins en difficulté) devant la difficile tâche d'instruire et, peut-être surtout, d'éduquer.

L'idéal ne serait-il pas qu'on puisse échanger « d'égal à égal », dans une écoute respectueuse, si possible sans porter de jugement ni surtout d'accusation, confiant dans la certitude que chacun, à la place qui est la sienne, œuvre pour le bien de l'enfant-élève ?

Il est vrai que souvent interviennent des questions d'évaluation et de promotion. Et dans un système comme le nôtre, quand il est question de « points », le bon sens se perd plus d'une fois. La pression est là, comme partout, mauvaise conseillère…

J'ai appris à connaître et à apprécier aussi des « *parents-collaborateurs* » à plusieurs niveaux : de parents qui accompagnent leurs enfants dans leur apprentissage jusqu'à des familles entières qui s'engagent - de manière bénévole - dans les activités et projets du lycée (solidarité, bibliothèque…) avec un enthousiasme qui force le respect. Je pense notamment à deux mamans qui réalisent depuis des années des projets de lecture à l'attention des élèves des divisions inférieures et qui sont mues par leur seul amour de la lecture et leur envie de partager. Ces deux « liseuses » sont des partenaires « *complices* » à part entière et dans le sens le plus noble du terme. Elles réalisent un travail admirable qui enrichit de façon significative l'action des équipes pédagogiques. Je n'ai guère rencontré d'exemple plus abouti au cours de ma pratique.

Quand on cherche et encourage le contact, on doit s'attendre à tous les cas de figure. Peut-être que les dérives occasionnelles sont le prix à payer pour le bénéfice retiré par ailleurs. Il y a là tout de même, il me semble, tout un travail à faire pour (re)penser la concertation avec les parents. Cela irait dans le sens des pionniers et concepteurs du LAML.

« Lap-(tip-)top » ?

Voilà un pilier fondamental de ce lycée parti pour devenir à l'époque « école modèle » dans l'utilisation pédagogique des technologies nouvelles dans notre pays.

Combien d'élèves, dans les premières années, ont choisi le Lycée Aline Mayrisch, la « Laptop-Schoul », parce que chacun allait « en recevoir un » ? Qu'en est-il aujourd'hui ? Impossible, bien sûr, de répondre à cette question. En revanche, une évidence s'impose à moi quant *au plan technique* : le très haut niveau d'équipement des familles luxembourgeoises en la matière fait que – malgré les efforts considérables des responsables de ce projet – les machines mises à disposition perdent très vite de leur pouvoir d'attraction et, au bout des sept années de lycée, le portable qui plaisait tant à l'élève de septième, reste pour le bachelier au mieux un objet culte, une curiosité technique qui rappelle des souvenirs d'un temps déjà révolu.

Au moins, *l'usage* qui en est fait justifie-t-il l'investissement énorme consenti ? Je tenterai quelques réflexions, forcément subjectives et partielles.

Une sorte de réflexe conditionné veut que, aujourd'hui, allumer un ordinateur – pour nos jeunes – signifie : ouvrir le système et le programme demandé, mais brancher en même temps la messagerie électronique, le serveur musical, le réseau social, si ce n'est le fournisseur de clips vidéo en tous genres…

Les regards qu'on doit endurer quand, professeur, on ose lancer à la cantonade : « Nous utilisons la machine pour faire (du français, p.ex.). Je ne veux voir personne répondre à son courriel, écouter de la musique, regarder des photos ou des clips vidéo, (t)chat(ch)er avec je ne sais qui, en Australie, ou à l'autre bout de la salle… » !

J'ai bien peur que nous n'en soyons pas (encore) à un usage réellement réfléchi des ordinateurs portables. Et je ne parle même pas ici d'un usage de type « cartable électronique », où la machine remplacerait les cahiers, et où le portable deviendrait réellement le principal outil de travail quotidien de l'élève. En réalité, nous en sommes très loin ! Heureusement, peut-être, car honnêtement, je ne suis pas convaincu que ce soit là une perspective tout à fait souhaitable…

De nombreux élèves, habitués à utiliser l'ordinateur tous les jours comme une console de jeux et un medium de communication, ont bien du mal à se contenter de l'utiliser, l'espace d'une leçon, comme un outil au service de leur apprentissage : machine à écrire ou tableur mathématique, certes dotés de formidables auxiliaires. Même les puissantissimes moteurs de recherche, dictionnaires et encyclopédies, correcteurs, traducteurs ou conjugueurs, voire les outils de mise en page, … sont souvent utilisés plus pour réaliser des effets de manche – ou pour tricher à l'occasion – que pour servir la qualité d'un texte, d'une recherche ou d'une présentation. Que de fois n'ai-je pas dû expliquer qu'on ne commence pas un travail en modifiant pour la nième fois le caractère d'un titre qu'on n'a pas encore trouvé, mais que la mise en forme se fait en dernier, et qu'elle doit être au service du texte.

Papa de trois élèves de ce lycée, je n'ai guère vu à la maison le sac à dos noir contenant le « laptop-LAML » de nos enfants (une

demi-douzaine de fois à tout casser en onze années cumulées !). Enseignant depuis deux ans, je n'ai pas plus souvent demandé à mes élèves d'emmener le leur. Je considère qu'on « peut mieux faire »…

Tout n'est évidemment pas noir non plus de ce côté-là. Je sais bien que beaucoup d'enseignants – et j'en fais partie – font travailler régulièrement avec les portables, que les élèves adorent sortir les machines de l'armoire tant ce medium exerce sur eux un puissant effet de motivation. Ce n'est pas rien, loin s'en faut ! De même que le fait qu'ils auront développé au fil des années – et de plus en plus tôt – des compétences importantes dans le maniement des ordinateurs. Personne ne s'en plaindra.

Mais le vieux routard de l'enseignement que je suis – comme malgré moi – entre-temps devenu se demande plus d'une fois, mi-« désamusé », mi inquiet, quelle est *la valeur ajoutée pédagogique* réelle de cet outil dans un monde de plus en plus « papillonnant » et qui peine à enseigner aux élèves une autre vertu qui me semble capitale dans l'enseignement et l'éducation, celle de la lenteur. Autrement dit : est-ce que nous arrivons vraiment à tirer de l'outil informatique un rendement à la hauteur des ambitions qui sont les nôtres ? Il m'arrive d'en douter, et parfois, d'avoir cette réflexion iconoclaste : l'ordinateur étant omniprésent dans l'univers de nos enfants et faisant chez certains les ravages que l'on sait, le rôle de l'école ne serait-il pas de nager un peu à contre-courant en faisant une éducation aux médias raisonnée certes, mais en limitant l'usage des machines à un minimum nécessaire à l'acquisition de compétences informatiques essentielles ?

« Le mieux (étant) parfois l'ennemi du bien », je me demande si l'on ne serait pas bien avisé d'appliquer cette maxime aussi à un autre domaine de prédilection : la semaine à projet.

« Anders Ausruhen »

Je ne suis pas sans ignorer *les différents modèles* qui ont été expérimentés au fil des années, des « Espaces-Découvertes » à la « Semaine à projet (AA)» en passant par les « Journées AA », consacrées à des méthodes alternatives de travail en vue de l'acquisition de compétences dites transversales. Le très grand mérite, du LAML, dans ce domaine aussi, c'est déjà d'avoir osé, d'avoir essayé, et, parfois, de persévérer. Je suis persuadé, en effet, que nombre d'élèves – et de professeurs – ont eu et ont encore dans ces espaces de liberté-là, l'occasion de vivre une école différente, plus ouverte et finalement plus humaine.

Il n'en reste pas moins qu'à force de vouloir (trop ?) bien faire, on risque parfois d'atteindre un autre but que celui que l'on s'était fixé.

Pour le dire tout net : *l'implication et l'engagement des élèves* me semblent rester un point problématique.

Cela commence par le choix de l'activité à développer. En effet, il n'est pas facile de faire partager à un groupe de jeunes un projet à réaliser de concert. Alors, le faire vivre… ! De nombreux élèves considèrent la semaine à projet sinon comme une semaine de congé supplémentaire, du moins comme un moment où « il ne faut rien faire ». Venir au lycée, faire preuve parfois de flexibilité et d'initiative personnelle, passe encore ; mais essayez de leur demander de faire des devoirs à domicile pendant la semaine à projet…

Et beaucoup d'élèves que je côtoie considèrent qu'il ne peut pas en être autrement… Qu'on objecte alors que dans « anders arbeiten », il y a certes « anders », mais il y a toujours « arbeiten », et on passe pour un ringard, un rabat-joie de première, un vieux schnock qui n'a pas encore compris qu'il s'est fait dépasser en matière de pédagogie nouvelle et que « les autres, Monsieur ne font rien non plus… alors pourquoi nous !? » Qu'il y ait, dans cette attitude, beaucoup de gesticulation et une dose d'opportunisme bien compréhensible, je le conçois volontiers. Comme je ne suis pas dupe du fait qu'il procède de la « ruse pédagogique », mais aussi de la responsabilité de l'adulte de faire la part des choses et de décider, en connaissance de cause, de ce qui fait sens et est utile à ses ouailles. Il n'en demeure pas moins vrai que ces observations-là trahissent toujours une large part de vérité.

Pour généreux qu'ils soient, je me suis parfois demandé si certains projets avaient leur place dans un horaire scolaire si chargé et si les résultats obtenus justifiaient le temps investi.

L'équilibrage du travail me paraît également poser problème. J'ai personnellement pu faire l'expérience que la plupart des professeurs travaillent nettement plus avant, pendant et souvent après la semaine AA. Penser un projet, le peaufiner en équipe, le mettre en œuvre dans une visée didactique, l'accompagner et l'analyser après coup, tout cela demande une démarche différente du travail habituel et un investissement en temps souvent considérable, bien supérieur en tout cas à la préparation de cours d'enseignement.

C'est pourtant à la double condition que *tous* s'engagent et que le travail soit équitablement partagé qu'un projet aura les plus grandes chances d'apporter à ses participants satisfaction et compétences nouvelles pour les élèves, mais aussi les enseignants.

Un des projets censés justement ouvrir l'école vers un espace susceptible d'élargir le champ des compétences travaillées est celui des…

Classes vertes

Là comme dans ce qui précède, des professeurs motivés et engagés prennent sur eux et investissent beaucoup de leurs loisirs. Les bénéfices multiples qu'apporte à tous les participants ce type de séjours nature ne sont plus à démontrer.

J'ai encore eu la chance de suivre de telles expériences de différents points de vue.

En tant que *parent*, j'ai vu revenir de Holzgau une fille ravie d'avoir passé une semaine au grand air, d'avoir pu exercer des compétences autres que celles, scolaires, que nous entraînons d'habitude. On ne mesure jamais entièrement le bénéfice énorme que retirent les jeunes d'expériences comme celles-là … et ceci à un moment particulièrement important de leur adolescence. Et on aurait tort de vouloir sacrifier de telles initiatives sur l'autel de la rigueur ou sur celui du « assez-joué-il-est-temps-de-commencer-à-travailler-sérieusement-à-l'école ».

En tant que *professeur*, j'ai accompagné de nombreuses classes dans des séjours parfois longs, et notamment aussi à Holzgau. Je connais donc – de l'intérieur – le travail que cela représente, l'énergie que les accompagnateurs déploient, les sacrifices qui sont consentis mais aussi la satisfaction et les bénéfices que ces voyages apportent à tous.

Il n'empêche que je me pose certaines questions…

Ne faudrait-il pas *limiter* le nombre d'activités para- ou périscolaires qu'on propose à une seule et même classe ? J'ai vu des classes qui, à force de préparer la Journée de la solidarité, la Semaine AA, le séjour Holzgau… ont « sacrifié » un nombre considérable de leçons d'enseignement qui, à la fin, manquaient cruellement à des élèves en difficulté scolaire ou qui avaient « oublié » que l'école demande malheureusement aussi du temps à travailler rigoureusement, à s'entraîner et à répéter ; travail forcément ingrat.

Ne pourrait-on mieux « *intégrer* » les activités dites scolaires et les extrascolaires ? Combiner des activités scolaires tout au long de l'année avec celles prévues en séjour, prévoir des leçons quotidiennes adaptées pendant la semaine verte, ne sont que deux pistes parmi tant d'autres qu'on pourrait envisager.

Et puis, ne devrait-on pas permettre à tous les élèves d'une classe d'âge de partir dans un séjour « vert » ?

Personnellement, je regrette qu'en classe-neige, et dans une moindre mesure aussi à Holzgau, on voie toujours partir des élèves qui ont l'habitude d'aller aux sports d'hiver avec leurs parents et dont c'est alors le deuxième voire le troisième séjour en montagne en un seul hiver. Il me semble qu'on trouverait aisément, au LAML aussi, des classes et des élèves à qui un séjour sportif en altitude ferait encore plus de bien.

On l'aura compris : j'ai peur que le LAML pèche, parfois, par excès de bonne volonté. Erreur de jeunesse ? Naïveté juvénile ? Trop-plein d'enthousiasme ? Peut-on reprocher cela à quelqu'un, et a fortiori à une école ? Certes non ! À condition toutefois d'éviter de verser dans un activisme par trop aveugle. Et de ne pas oublier de faire ce que nous faisons, à l'école, à longueur de journées : évaluer et toujours remettre sur le métier… Je parle évidemment de la vraie évaluation, celle qui – en dépit des belles déclarations – est trop souvent négligée, celle de la qualité d'un projet. Sinon, comme le disait ma grand-mère : Qui trop embrasse, manque son train !

[1] Lycée Aline Mayrisch : Projet pédagogique, 2001, p. 21

Un lycée innovateur: un défi réalisable ?

Tom Winandy

C'est en 2001/2002 que j'ai respiré pour la première fois l'air d'une salle de classe au Lycée Aline Mayrisch. A cette époque, le lycée ouvrait officiellement ses portes. Arrivé dans ma nouvelle école, j'étais naturellement curieux, mais aussi inquiet de savoir à quoi ressemblerait cette nouvelle étape de ma vie et où elle me mènerait. Je n'étais pas le seul à être curieux. Mes parents, qui m'avaient aidé à choisir « mon » école, l'étaient aussi. Je me souviens encore des propos de ma mère :« S'ils ne réalisent que la moitié de ce qu'ils prétendent vouloir réaliser, alors tout le monde sera satisfait de cette école ! » Ce n'est que maintenant que je comprends l'importance de cette phrase. L'occasion des dix ans d'existence du lycée se prête bien pour dresser un bilan.

L'Aline Mayrisch étant une école qui me tient à cœur, je veux contribuer au progrès de ce jeune lycée avec une évaluation a posteriori de ses services, évaluation qui se veut une critique constructive. M'étant lancé dans des études d'ingénieur en mécanique, j'aimerais souligner que la rétrospective constitue un des socles sur lequel se base tout système de gestion de la qualité : on change un paramètre (une règle) et on observe les résultats. S'ils se sont améliorés, le changement valait la peine. C'est ainsi qu'on procède par itération avec l'objectif de trouver l'optimum.

Le but principal d'une école étant de transmettre du savoir et de préparer les élèves à l'université ou à la vie professionnelle, je ne peux que contester les critiques tenaces qui affirment que le programme de la section B ne serait pas adapté aux exigences des universités. Par rapport à des condisciples allemands, autrichiens et suisses, j'ai pu remarquer que cette section prépare très bien à ce type d'études. J'ai cependant constaté qu'il existe une différence dans l'approche : dans les sciences, nous avons encore, au Luxembourg, le zèle d'apprendre les formules par cœur, alors que d'autres nations les regroupent de manière lisible dans un recueil de formules en papier.

Revenons à mes études au Lycée Aline Mayrisch. Le Projet pédagogique prône « l'élève-chercheur ». Or à mes questions posées pendant certains cours, j'ai dû me contenter à maintes reprises d'un « ça, tu le verras à l'université ». Cette phrase éteint non seulement toute lueur d'intérêt, mais encore s'oppose-t-elle à la philosophie de l'école. Il est clair que personne ne peut tout savoir et que les enseignants sont bien obligés de suivre le programme, mais il me semble néanmoins primordial de donner une réponse à l'élève qui cherche à savoir. Dans ces cas, répondre, même en dehors des heures de cours, voire deux semaines plus tard, aurait été une bien meilleure alternative pour le titulaire.

Passons maintenant à un aspect fondamental de l'enseignement, la relation dite « pédagogique » entre professeur et élève. Il n'y a rien de plus important que ce lien, quand il s'agit d'éveiller l'intérêt des adolescents pour ses cours. J'aborde ce sujet, parce que je suis convaincu que mon ancienne école a partiellement échoué sur ce point. Pendant ma carrière au lycée, j'ai vécu plusieurs situations où tout le concept pédagogique a failli s'ébranler pour la bonne raison que les principes fondamentaux de la Charte du Lycée et du Code de vie de la classe se voyaient bafoués. Vers la fin de mes études au lycée, il semblait en effet que, pour un de mes professeurs, ces règles élémentaires n'étaient pas valables. Un professeur, qui, sans gêne, a traité une classe entière d'imbéciles et qui interprétait le programme de sa branche de manière très personnelle, en nous imposant des travaux laborieux *ad absurdum*. C'était la leçon la plus instructive pour voir qui est vraiment en position de force et à quel point les nouveaux concepts ne sont pas encore ancrés dans la pratique.

Il va sans dire que nous n'étions pas les seuls et que différentes autres classes avaient manifesté leur désapprobation face au comportement de ce même professeur. La résolution de ce type de problèmes constitue un vrai défi pour la direction, sinon un obstacle infranchissable.

Sebastien Persuric

Ceci dit, je ne veux en aucun cas affirmer que le Lycée Aline Mayrisch est une mauvaise école ; le contraire est bien le cas. Durant les sept années que j'y ai passé, la plupart des professeurs que j'ai rencontrés ont fait leur métier avec zèle et passion. Néanmoins il faut être conscient qu'il existe ce maillon très faible dans le système du lycée. On pourra perfectionner autant qu'on veut ; c'est ce maillon qui viendra causer le dégât. Il est ridicule d'attacher tellement d'importance au respect et à la vie en commun à l'école et d'établir des règles, si elles ne sont pas respectées par la communauté entière et surtout par les personnes hiérarchiquement supérieures.

En réfléchissant sur les sept ans durant lesquels j'ai eu la chance de fréquenter ce lycée, les éléments positifs prévalent cependant largement sur les points négatifs et je me vois confirmé dans mon choix. Le Lycée Aline Mayrisch est sans doute une école qui est à égalité avec les autres lycées du pays. Or avec son équipe jeune, motivée et engagée, il s'est fixé comme objectif d'être plus qu'un lycée standard, de faire en sorte que les élèves qui sortent de cet établissement soient « autonomes et responsables » : un défi audacieux. En tant qu'élève de la première heure ayant vécu des moments extraordinaires dans cette école, j'espère que le Lycée Aline Mayrisch trouvera son chemin pour devenir cette école optimale qu'il cherche à être et qu'il rendra de bons services aux futures générations d'élèves.

A la fin, je veux simplement dire merci à ce lycée qui m'a ouvert l'une ou l'autre porte et à quelques-uns de mes professeurs qui savent passionner les élèves pour leur matière tout en transmettant du savoir.

Aktiv, alternativ, hyperaktiv

E freche Bléck op eise Lieblingslycée

Luc Fischer

De Lycée Aline Mayrisch ass e Lycée mat héijen Ziler. Alternativ an anescht wëll e sinn. E probéiert sech vun deenen anere Lycéeën ze distanzéieren. Mee virun allem awer wëll e besser si wéi déi aner – mee dat wëll jiddfer Lycée!.

De LAML huet héich Usprëch u sech. E wëll senge Schüler eng besser Förderung an innovativ Weeër bidden. Si sollen net einfach nëmme mat Wësse gefëllt ginn, mee sech als vollstänneg Mënschen entwéckelen, se solle Flilleken a Wuerzelen zugläich kréien. Wäit an d'Welt eraus fléien an awer de Buedem ënnert de Féiss net verléieren. Sou soll et sinn! An der Hoffnung op d'Erfëllung vun dësen héijen Ziler ginn déi Jugendlech hir Carrière am LAML un.

Ee Projet an elauter

Direkt um Ufank vu senger Existenz huet den Aline Mayrisch ugefaang eng Hellewull vun Aktivitéiten ze lancéieren. All sollten si dem Schüler den Horizont opmaachen an him eng besser Educatioun erméiglechen.

Sou goufen a ginn et déi verschiddenst Aktiounen a Projeeën, vum KOKOKO iwwer "Défi" bis bei d'"Espaces-Découvertes". Een Deel dovunner huet net laang gehal, anerer hunn déi zéng Joer elo gepackt. An et ginn esouguer Projeeën déi tatsächlech an all Richtung funktionéiren. E wonnerbaart Beispill dofir ass d'"Journée de la Solidarité" déi all Joer op en Neits gutt leeft a wou de Lycée nees Suen an Entwécklungshëllef investéiere kann. Dëse Projet weist datt sporadesch d'Zesummenaarbecht tëschent Schüler a Léierpersonal klappt an eppes wierklech Flottes dobäi erauskënnt.

Mä de Lycée war am Ufank vu senger Existenz virun allem eppes: zimlech hyperaktiv. Déi Hyperaktivitéit huet dozou gefouert, datt vill Projeeë lancéiert goufen ouni wierklech "à point" ze sinn an dofir sinn der eng Rëtsch kuerz duerno am Sand verlaf. Esou e Beispill sinn d,'"Espaces-Découvertes" déi no e puer Joer ofgeschaaft goufen, obwuel de LAML domadder immens Reklamm gemaach hat, oder d'KOKOKO-Stonnen, déi lues a lues iergendwéi aus dem Bewosstsënn vun de Schüler a Proffe verschwonne sinn. Villäicht wier et besser gewiescht d'Zuel vun deene Projeeën ze verklengeren a sech dofir op grouss Saachen ze konzentréieren, déi méi déifgräifend, besser ausgeschafft a virun allem méi laangwiereg sinn.

Mangel u Motivatioun

Trotz de villen Aktivitéite bleift awer och den Aline Mayrisch net verschount vun engem Problem dee grondleeënd an der nationaler Educatioun ass. D'Stéchwuert ass natierlech d'Motivatioun. Mat Motivation kënnen all déi héich gesaten Ziler erreecht ginn; gläichzäiteg ass de Mangel u Motivatioun schold un all Feelschlag. Esou gesinn dat op d'mannst vill Proffen. An effektiv; de Mangel u Motivatioun ass e wichtegen, wann net *dee* wichtege Grond, wisou och de LAML et net fäerdeg bréngt, de Super-Schüler auszebilden, deen e sech wënscht.

Jo, bei ville Schüler feelt et u Motivatioun. Eng rar Spezies ass dee Schüler, dee sech vu sech aus aktiv a senger Schoul asetzt, sech engagéiert an eege Motivatioun weist. Mee ëmmerhin: Et ginn esou Schüler op deene verschiddenste Plazen, wéi beim Periskop, bei der Chorale oder dem Thealine, si sinn am Premières-Comité oder loossen sech zu Klassendéléguéë wielen. D'Jugendlecher sinn un all méiglechen Aktioune vun der Schoul bedeelegt an iwwerall vertrueden. Dat stëmmt alles. Wou ass dann de Problem? Mee et sinn ëmmer déi nämmlecht Handvoll vu Schüler. Grad emol e klenge Brochdeel vun deenen 1450 Schüler am LAML. Dat gëtt gäre vergiess.

Hätt all Schüler elo e bësse méi Motivatioun, a wären se all e bësse méi oppe fir déi flott Offertë vum Lycée, da wär dach alles perfekt. Well: d'Proffen déi sinn natierlech all héich motivéiert, alleng de Schüler muss eppes änneren… Déi logesch Reaktioun vum Léierpersonal; motze bis de Schüler agesäit, datt hien am Feeler ass an… och nach de Rescht Motivatioun verléiert.

Rar gëtt dësen Däiwelskrees duerchbrach. Et kënnt vir, dass de Proff sech Froe stellt. Heiansdo versicht en dann esouguer en neit Konzept oder probéiert nei Methoden aus. D'Resultat? Seng Ustrengunge bréngen näischt bis, mat ganz vill Chance, e bëssen eppes. Do brauch keen sech ze wonneren, déi Initiativ start jo op engem schwéiere Buedem: Eleng géint déi festgewuessen Demotivatioun vun de Schüler an am beschten nach d'Skepsis vun de Proffekollegen am Réck… Sou geet och déi beschten Initiativ zu Gronn.

Fir wierklech Fortschrëtter an der Educatioun ze erreechen, muss bei all eenzelne Schüler d'Motivatioun erwächt ginn. Well et ass natierlech guer net esou, datt de Schüler vun haut net méi wëll léieren. Just d'Method fir un de Schüler erunzekommen, muss stëmmen. A genee hei muss ugesat ginn.

Méi perséinleche Kontakt

Bis elo ass et esou: De Schüler kënnt als erwaardungsvolle Septi an de Lycée a muss sech dann do op säi Stull setzen a roueg sinn. Siwe Joer laang. Verständlech, ëmmerhi kann ee kee Cours halen, wann all Mënsch am Klassesall rondrëm geeschtert. Mat e bësse Pech gesäit de Schüler säi Régent awer ëmmer nëmmen aus der véierter Rei. Kaum vu méi no. Wat ass et dach do e Gléck datt d'Klassesäll am LAML esou butzeg sinn: Dann huet och dee ganz hannen aus dem Eck nach d'Gefill eppes vum Cours matzekréien an en enke Kontakt zum Proff ze hunn.

Déi jonk Schüler bréngen och nach Motivatioun mat: si freeën sech op déi nei Méiglechkeeten déi si an der neier super-duper Schoul erwaarden. Leider ass et domadder dann awer geschwënn erëm eriwwer. Wa si sech net direkt trauen eppes unzepaken an nëmmen e bësschen zécken, huet de Proff se schonn zack iwwersinn. An dat geet dann déi nächst Joeren esou weider. D'Proffen erdrécken de Schüler mat enger Flutwell vu Wëssen. Hie kritt lauter verschidde Saache presentéiert a muss déi Matière dann assimiléieren… ouni datt jeemools vu senger Säit eng Demande komm wär.

Am Fong misst de Proffen am LAML dach kloer sinn, dass de Schüler vun Ufank un do ofgeholl misst gi wou hie steet an et besser wier, hien no sengen eegenen Usprëch zu fërderen. Jidderee weess, datt et sech vill méi einfach léiert, wann een déi gefrote Matière wierklech wësse wëll an op der Sich no Äntwerten ass. Dofir awer brauch een de perséinleche Kontakt zum Schüler. Wann d'Léierpersonal de Schüler bis richteg kenne léiert, da kann en individuell hëllefen. Da bleift de Schüler net op der Streck wann hien emol an engem Motivatiouns-Lach hänkt oder ganz einfach net weider weess. Wann e Schüler ëmmer eng Hand kritt, vun engem deem hie vertraut, da kann hien och weider kommen.

Dëst ass natierlech net virstellbar mat Klassen déi komplett iwwerfëllt sinn, an an deenen eenzel Schüler no engem Joer mol nach net ee perséinlecht Wuert mat hirem Régent gewiesselt hunn. Dofir ass et onbedéngt néideg fir méi kleng Klassen ze suergen an… fir eng Vertrauenspersoun! Een, dee sech Zäit hëlt. Déi Roll huet dach eigentlech de Régent, kéint een denken. Dee gesäit e Schüler mindestens zwee, dräi Mol an der Woch. Mä wann de Régent dann emol fir ee Moment ophält sech ze bekloen, datt d'Régence him souvill Zäit vu sengem Fach klaut, dann ass e just domadder beschäftegt , de Jugendlechen ze vernennen, deen sech zum Beispill d'lescht Kéier net séier genuch duerch all déi aner Schüler konnt quëtschen an dofir no der Paus eng Minutt ze spéit am Klassesall stoung… All dat Vernennen, dee ganze Frust kéint ee sech spueren, hätt een nëmme genuch Méiglechkeeten an Zäit fir de Schüler perséinlech ze verstoen, a just do ze strofe wou et wierklech néideg ass. Wann d'Aarbecht am Klassesall bis richteg stëmmt, da kënnt dem Schüler déi am Moment oft nach utopesch Freed an domat verbonne Motivatioun fir d'Schoul schon erëm.

Net nëmmen e bësse schrauwen

10 Joer! Et gëtt wierklech héich Zäit fir dat Ganzt unzegoen an aus dem Aline Mayrisch endlech dee Super-Lycée ze maachen dee mir eis all wënschen. Natierlech kann net alles um Niveau vun der Schoul bewierkt ginn. Besonnesch och déi, déi op nationalem Niveau schaffen, missten esou lues bereet sinn déi ganz Educatioun am Kär ze veränneren. An dat bedeit net nëmmen e bëssen un de Strukturen ze schrauwen a sech e puer flott nei Nimm afalen ze loossen. Neen, dat heescht wierklech bereet ze sinn, grondleeënd Verbesserungen duerchzezéien.

Wann och villes gutt kléngt am Aline Mayrisch an ee versicht ass ze gleewen, dass hei mat revolutionäre Konzepter geschafft géif ginn: Neen, och den Aline Mayrisch kacht nëmme mat Waasser. An d'Spëtzt vum LAML muss dofir onbedéngt ophalen sech mat all klengem Erfolleg ze bretzen an onnéidegerweis dauernd d'Unerkennung vu baussen ze sichen, wa bannen net alles esou leeft wéi et soll. Dee Beschten ze sinn déngt näischt wann een trotzdem net gutt ass.

Et muss een der Schoul an deenen, déi se a Beweegung halen, awer unerkennen, datt et net u guddem Wëlle feelt wann et drëms geet de Lycée virun ze bréngen an de Prozess vum Léiren ze verbesseren. Dofir muss den Aline Mayrisch net nëmme mat deene ville gudden Usätz weiderschaffen, mee virun allem dofir suergen, datt de Schüler an d'Schoul méi a méi eng Symbios bilden an sech net, ewéi bis elo, dacks als Kontrahente vis-à-vis stinn.

De LAML ass schonn e Stéck an d'Richtung vun der Super-Schoul gaang, mee et läit nach e gutt Stéck virun him. Dowéinst gëtt et och elo no 10 Joer héich Zäit d'Weichen erëm nei ze stellen a sech sengen Ziler erëm bewosst ze ginn! Fir datt de Lycée och do ukënnt wou en hi wëllt.

Up for that challenge

Claude Fretz

Having completed my entire secondary education at the Lycée Aline Mayrisch, my memories of the school are manifold. The aspect which I believe stood out most is the hugely supportive environment that awaits pupils enrolling in the school, and of which my former classmates and I doubtlessly benefited. When terming the atmosphere at the Lycée Aline Mayrisch supportive, I refer to a series of things. First and foremost, I believe that the approachability of a dynamic team of dedicated teachers facilitated the experience of secondary education in virtually every aspect. Having been naturally anxious about the changes that the move from a primary school to a secondary school may entail, much insecurity was alleviated by the guidance and friendly social support given by teachers over the very first days at the Lycée Aline Mayrisch.

A further aspect of the LAML's supportive environment is academic. Regarding my most recent memories about the arguably most important stage of secondary school, that is, the preparation for the final exams, I must say that my experience was very satisfactory as well. I believe that most of my teachers managed to effectively combine support and rigorousness to provide us with a very good grounding, whilst simultaneously equipping us with transferrable skills and knowledge that went beyond the exams and could be carried forward to either job or higher education. These proficiencies, to name but the most crucial ones, include note-taking, speaking to an audience, doing research on a specific topic and using PowerPoint presentations. Moreover, teachers were very supportive and approachable when answers to questions and concerns about universities were required.

The benefits of an education at the LAML can nevertheless not merely be reduced to the knowledge acquired. The solidarity project by which the school aims to support another school in a third world country (at my time, this was a project in Peru), involves the entire school community and therefore teaches important values to pupils, notably solidarity and tolerance. Of course, it also encourages a greater understanding of foreign countries by facilitating an intercultural dialogue. The 'Journée de la Solidarité', which consists of selling a vast range of goods, the benefits of which help to finance the development aid project, is clearly the epitome of the school's commitment to promoting solidarity.

It is however completely evident that no school is a perfect institution. Judging from the experience I have had at the Lycée Aline Mayrisch, the school's weakness is paradoxically also its strength, that is, its relative liberalism and its open-minded and progressive approach. Being progressive inherently means moving into a new, unknown direction. Such a way is sometimes fraught with moments of dithering and with projects or initiatives that may turn out to be unfeasible, unpopular or less beneficial than expected. I sometimes found the zeal with which new projects or initiatives were introduced annoying or irritating, but I must say that overall, a progressive approach is a risk worth taking. As the school's slogan states, it is all about finding a balance between roots and wings, between tradition and progress. It is about delivering a social and intellectual education that anchors pupils' identity in the community, without losing sight of their personal aspirations. Even if this balance was sometimes difficult to find during my time at the back then very young Lycée Aline Mayrisch, it doubtlessly will. A school is a heterogeneous community, a fact which requires that it constantly changes and adapts itself. The LAML is definitely up to that challenge.

06

VISIONS ET PERSPECTIVES

Des évolutions nécessaires - les exigences de demain

Helmut Willems ist Professor für Soziologie und stellvertretender Direktor der Forschungseinheit INSIDE an der Universität Luxemburg, und arbeitet insbesondere in Forschungsfeldern Jugend, Migration und Integration, Partizipation und Demokratie, sowie Konflikt und Gewalt.

Christiane Meyers ist Diplompädagogin und arbeitet als Jugendforscherin bei der Forschungseinheit INSIDE (CESIJE) an der Universität Luxemburg.

Fit für die Zukunft?

Werte, Qualifikationen und Partizipationsbereitschaft junger Menschen in Luxemburg

Helmut Willems und Christiane Meyers

Das Verhältnis zwischen den Generationen ist seit jeher ambivalent. Es ist einerseits durch Solidarität und Kooperation, andererseits aber auch durch wechselseitige Abhängigkeiten und Skepsis gekennzeichnet. So fragten sich die älteren Generationen immer schon, ob denn die Jugendlichen, die einmal zentrale Aufgaben in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft übernehmen sollen, hinreichend motiviert, gebildet und charakterlich gefestigt sind, um die Verantwortung für die Gesellschaft zu tragen. Die Beobachtung, dass Jugendliche kein Interesse an Politik haben („die unpolitische Generation"), dass sie nicht gewillt sind sich einzubringen („Null-Bock-Generation" und „Aussteiger") oder dass sie ganz andere Vorstellungen von der Zukunft haben als ihre Eltern (wie sich in diversen Jugendkulturen und Jugendbewegungen von den Hippies über die Punks bis hin zu Friedens-, Umwelt- und Dritte-Welt-Bewegung erkennen lässt), hat stets Unruhe bei der älteren Generation ausgelöst, weil sie eine Gefährdung der Kontinuität zentraler gesellschaftlicher Errungenschaften wie Wohlstand, Demokratie und Sicherheit befürchtete.

Spannungsverhältnis zwischen den Generationen

Auf der anderen Seite aber haben auch die jüngeren Generationen immer schon skeptisch gefragt, welches Erbe ihnen da überlassen wird, ob die Älteren nicht zu sehr auf Kosten der Jungen leben, ob sie rechtzeitig bereit sind, Verantwortung und Macht zu teilen, und ob sie der jungen Generation denn auch die Mittel und Möglichkeiten geben, sich auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Was schon in privatem Rahmen – etwa bei der Übergabe der Höfe oder der Firmen vom Vater auf den Sohn oder die Tochter – durchaus konfliktträchtig war, hat gerade in den jüngsten Debatten um eine nachhaltige, umweltverträgliche Entwicklung, um einen verantwortlichen Ressourcenverbrauch sowie um die Finanzierbarkeit von Transferzahlungen an die zukünftigen Alten (die heutige junge Generation) viel neue Nahrung bekommen. So ist heute wieder von einem neuen Generationenkonflikt, z. T. gar von einem zukünftigen Krieg der Generationen die Rede.

Erstaunlicherweise werden die Diskussionen um diese wechselseitigen, ambivalenten Perspektiven der Generationen auf zwei weitgehend getrennten Ebenen geführt: hier der Diskurs über die Jugend, in dem sich die Gesellschaft, die Politiker ebenso wie die Lehrer, Erzieher, Arbeitgeber etc. besorgt über deren Zustand informieren; dort der Diskurs über die Strategien der Nachhaltigkeit der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Struktur der Gesellschaft, in dem der jungen Generation eine zentrale Verantwortung zugewiesen wird, ohne dass sie jedoch systematisch auch in diese eher politische Zukunftsdiskussion einbezogen würde. Dabei haben junge Menschen durchaus Interesse, sich auch mit Fragen zu beschäftigen, die über ihr eigenes soziales Nahfeld und ihre gegenwärtigen persönlichen Interessen hinausgehen. So haben Jugendliche etwa jüngst im Kontext der Neuausrichtung der europäischen Jugendpolitik deutlich machen können, dass neben Aspekten der Bildung, der Beschäftigung und der Beteiligung von Jugendlichen in der Gesellschaft auch die Themen Armut, soziale Ungleichheit, soziale Gerechtigkeit und soziale Sicherheit für sie von großer Bedeutung sind, und dass sie sich über ihre privaten Interessen hinaus auch für gesamtgesellschaftliche Belange und Zukunftsfragen interessieren[1].

ci-contre

■ **Laura Estevez**

ci-dessous

■ **Georges Haupt**

Herausforderungen der Zukunft

Auch in Luxemburg sind Jugendliche in vielen Verbänden und Vereinen, im Jugendparlament und in Jungendgemeinderäten, in Parteien und sozialen, kulturellen, kirchlichen und ökologischen Einrichtungen aktiv und beschäftigen sich auf lokaler, nationaler und globaler Ebene mit Fragen der zukünftigen Gestaltung der Gesellschaft. Zugleich werden sie aber auch mit persönlichen Herausforderungen konfrontiert, deren Bewältigung für die Zukunft der luxemburgischen Gesellschaft gleichermaßen von Bedeutung ist wie für die Zukunft der Jugend selbst[2]. Einige Stichworte sollen dies verdeutlichen.

a) In einer zunehmend globalisierten Wirtschaft mit ihren unvorhersehbaren Dynamiken, in der die Ressource Wissen für die Entwicklung einer leistungsstarken Gesellschaft zunehmend von Bedeutung ist, wird es mehr denn je darauf ankommen, möglichst vielen Jugendlichen zu einem Zugang zu weiterführenden Schulen mit entsprechenden Abschlüssen zu verhelfen und bei ihnen die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen zu wecken. Inwieweit dies in der jungen Generation gelingt, dürfte zentral sein für die Beantwortung der Frage nach der Zukunft der Jugend und der Gesellschaft in Luxemburg.

b) Der Verbrauch an nicht nachwachsenden Ressourcen und die zunehmende Beeinträchtigung der natürlichen Umwelt konfrontieren die Menschheit insgesamt mit existenziellen Fragen und stellen eine große Herausforderung für die Zukunft der Gesellschaft dar. Hier wäre zu fragen, inwieweit junge Menschen heute sich dieser großen Aufgabe und Gefährdung bewusst sind, ob sie die notwendigen Kompetenzen entwickeln, und ob sie die Bereitschaft zeigen, sich an der Gestaltung nachhaltiger Lebensstile zu beteiligen.

c) Die Steuerung und Gestaltung moderner, offener Gesellschaften wird durch die zunehmende ethnisch-kulturelle Heterogenität der Bevölkerung (v. a. als Folge der Immigrationsbewegungen und der Entwicklung transnationaler Räume wie die Großregion Saar-Lor-Lux) in vielerlei Hinsicht neue Antworten notwendig machen. Nationale Identitäten sind herausgefordert; neue und fremde kulturelle Praktiken und Lebensstile verlangen ein hohes Maß an Offenheit und Akzeptanz; und politische Machtpositionen, gesellschaftliche Privilegien, soziale und kulturelle Teilhabe müssen für alle gleichermaßen zugänglich gemacht werden. Nur entsprechend weltoffene Einstellungen, postnationale Orientierungen und Wertvorstellungen lassen einen konstruktiven und offenen Umgang mit kultureller Differenz und sozialem Wandel erwarten.

d) Die Entwicklung der beruflichen Karrieren und der privaten Lebensgestaltung konfrontiert junge Menschen heute mit neuen Herausforderungen, für deren Bewältigung die Antworten der Erwachsenengeneration nur begrenzt tauglich sind. Jugendliche müssen darauf vorbereitet sein, dass der Übergang in die Berufswelt sich für alle, insbesondere aber für die weniger Qualifizierten schwierig gestaltet (Transitionsprobleme); sie müssen darauf vorbereitet sein, dass sie nicht ein Leben lang den gleichen Beruf ausüben und die gleiche Arbeitsstelle haben (Ende der standardisierten Berufsbiografie), sondern dass sie sich dem dynamischen Arbeitsmarkt anpassen und daher flexibel und mobil sein müssen – mit allen Konsequenzen, die dies für die Gestaltung privater Beziehungen und die Übernahme von Verantwortung in Familie und Gesellschaft bedeutet.

All dies spielt eine zentrale Rolle, wenn wir der Frage nachgehen, ob die luxemburgischen Jugendlichen insgesamt auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet sind. Dabei findet man nicht immer eindeutige und einfache Antworten, und in vielen Fällen bedarf es einer differenzierten Analyse, um jene Gruppen zu identifizieren, für die am ehesten Schwierigkeiten zu erwarten sind und die daher verstärkt auf Hilfe und Unterstützung angewiesen sind[3].

Neue und alte Werte

Werte sind grundlegende Orientierungsmuster, die für das Verständnis und die Erklärung menschlicher Handlungen, Einstellungen und Meinungen von zentraler Bedeutung sind. Daher spielen sie auch eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, die grundlegenden Ausrichtungen junger Menschen heute zu beschreiben. Die Entwicklung der Werte junger Menschen steht in einem engen Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen der letzten Jahrzehnte. Die empirische Werteforschung wird daher vor allem als Wertewandelforschung betrieben, und die Jugend steht dort als Trendsetter im Zentrum der Aufmerksamkeit[4]. Seit den 1970er Jahren wurde zunächst für die Jugend, dann auch vermehrt für weite Teile der Bevölkerung in modernen westlichen Wohlstandsgesellschaften eine tendenzielle Abwendung von materiellen Werten (Wohlstand, Karriere, Sicherheit...) und eine gleichzeitige Hinwendung zu eher postmateriellen Werten (Selbstverwirklichung, Freiheit...) festgestellt[5]. Traditionelle Pflicht- und Akzeptanzwerte wie Disziplin, Leistung oder Ordnung sowie materielle Sicherheitsorientierungen verloren an Bedeutung, während gleichzeitig ein Bedeutungszuwachs moderner Selbstentfaltungswerte wie Kreativität, Engagement oder Mitwirkung beobachtet werden konnte.

Seit einer Reihe von Jahren jedoch scheint dieser generelle Werte-Trend so nicht mehr gültig. Nachdem die Jugendlichen in den 1970er und 1980er Jahren Leistungs- und Anpassungswerten eher kritisch gegenüberstanden und viel stärker zu Selbstentfaltungswerten tendierten, wird in den aktuellen Jugendstudien wieder ein gegenläufiger Trend registriert[6]. So prägte die 15. Shell-Studie im Jahre 2006 den Begriff der „pragmatischen" jungen Generation[7] und konnte gegenüber früheren Studien einen deutlichen Mentalitätswandel feststellen. Werte wie Leistung und Sicherheit sowie Tugenden wie Fleiß und Ehrgeiz rücken wieder stärker in den Vordergrund. Auffällig ist, dass Jugendliche heute vermehrt Strategien der persönlichen und praktischen Problembewältigung wählen und sich leistungs-, macht- und anpassungsorientierte Werte stärker durchsetzen.

Individualisten mit konservativen Werten

Auch in Luxemburg lassen sich diese Trends beobachten. Die Ergebnisse von Jugendstudien aus dem Süden des Landes sowie aus der Stadt Luxemburg bestätigen, dass die Jugendlichen selbstbezogene, hedonistische und leistungsbezogene Werte gleichermaßen schätzen wie soziale und traditionelle Werte (sich um andere Menschen kümmern, Familienorientierung, anderen Menschen helfen, auf andere Rücksicht nehmen). Sie sind auch stärker auf Sicherheit bedacht und legen zugleich höheren Wert darauf, sich selbst zu verwirklichen. Pflichtbewusstsein und Unabhängigkeitsstreben, Verantwortung für andere zu übernehmen und sich gleichzeitig gegen Bevormundung zu wehren, sind für die luxemburgischen Jugendlichen von heute keine Widersprüche. In den dargestellten Ergebnissen spiegelt sich der Umstand wider, dass die luxemburgischen Jugendlichen sich ihre Werte heute gezielt danach zusammenstellen, wie sie ihnen für eine persönlich erfolgreiche Lebensgetaltung am vielversprechendsten erscheinen. Betrachtet man die Aussagen der Jugendlichen differenziert nach Alter, zeigt sich, dass ältere Jugendliche im Vergleich zu jüngeren fast durchgängig ein höher ausgeprägtes Wertebewusstsein haben und sich zugleich in einigen Punkten von diesen unterscheiden. Ältere Jugendliche legen mehr Wert darauf, kritisch, unabhängig, ehrgeizig, pflichtbewusst und durchsetzungsfähig zu sein. Sie möchten sich eher selbst verwirklichen, ihre eigenen Fähigkeiten entfalten, aber dabei auch Rücksicht auf andere nehmen und Verantwortung für andere tragen. Jüngeren Jugendlichen ist es dagegen noch wichtiger, Spaß zu haben und ein aufregendes und spannendes Leben zu führen.

Jugendliche mit luxemburgischer Nationalität messen Wertorientierungen wie ehrgeizig, kritisch und durchsetzungsfähig sein eine größere Bedeutung bei, während Jugendliche mit nichtluxemburgischer

Nationalität, vor allem die Portugiesen, tendenziell stärker auf Sicherheit bedacht sind und mehr Wert darauf legen, sich anzupassen. Während bei den Befragten mit luxemburgischer Nationalität also Selbstentfaltungswerte eine etwas größere Rolle spielen, stehen bei den Jugendlichen mit nichtluxemburgischer Nationalität konventionalistische Werte im Vordergrund (Sicherheit, Anpassung usw.).

Die Ablehnung traditioneller Werte unter den Jugendlichen, wie dies für die letzten Jahrzehnte in vielen Ländern kennzeichnend war, ist heute nicht mehr dominant. Vielmehr werden Werte wie Treue, Fleiß, Wohlstand und Familie als wichtige Ergänzung zu postmaterialistischen Selbstverwirklichungswerten gesehen. Diese Entwicklung fällt bei den Jugendlichen unterschiedlicher kultureller Abstammungen weitgehend ähnlich aus, was durchaus als Indikator für ein Zusammenwachsen der verschiedenen Kulturen und Nationalitäten angesehen werden kann.

Herkunft bestimmt Bildungserfolg

In den meisten industrialisierten Staaten fanden in den letzten Jahren heftige Diskussionen zum Bildungsniveau der jüngeren Generationen und zur Neuorientierung der Schulen statt. Diese wurden ausgelöst durch Studien wie PISA oder PIRLS[8], die Kompetenzen der Schüler in bestimmten Bereichen auf internationaler Ebene miteinander verglichen. Die neueste PISA-Studie von 2009 bestätigt das schlechte Abschneiden der luxemburgischen Schüler im Vergleich zu anderen OECD-Ländern[9], was schon in der Vorläuferstudie festgestellt wurde. Die Schülerinnen und Schüler in Luxemburg liegen in den drei getesteten Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) unter dem OECD-Durchschnitt und weit hinter anderen europäischen Ländern wie Belgien, Deutschland, Frankreich oder der Schweiz. Im Vergleich zu der Studie von 2003[10] haben sich die Kompetenzen der Schüler in Luxemburg sogar noch etwas verschlechtert. Die PISA-Studien belegen außerdem sehr eindrucksvoll die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen anderer kultureller Herkunft und aus niedrigen sozialen Schichten im luxemburgischen Schulsystem. Die Bildungsbeteiligung sowie die schulischen Leistungen sind stark abhängig von der sozioökonomischen Herkunft der Kinder und Jugendlichen, ihrem Migrationshintergrund und der Muttersprache. Luxemburg zählt laut den PISA-Autoren zu den Ländern, in denen die Leistungsunterschiede der Schüler, über alle PISA-Kompetenzbereiche hinweg, am stärksten mit dem sozioökonomischen Status und dem Migrationshintergrund zusammenhängen. Sie kommen zu einer ähnlichen Schlussfolgerung wie bereits die Autoren der MAGRIP-Studie in den 70er Jahren[11]: Im luxemburgischen Schulsystem besitzen die Schülerinnen und Schüler nicht alle die gleichen Chancen auf einen erfolgreichen Schulabschluss. Soziale Ungleichheiten werden durch das Bildungssystem nicht aufgehoben, sondern tendenziell eher reproduziert.

In Luxemburg hängt der Schulerfolg zudem wesentlich auch mit den Sprachkompetenzen der Schüler zusammen. In unserer kulturell sehr heterogenen Gesellschaft ist das Beherrschen mehrerer Sprachen die Voraussetzung für ein gutes Miteinander. Die Vielsprachigkeit der jungen Generation in Luxemburg wird deutlich, wenn man sich ansieht, wie viele Jugendliche keine Schwierigkeiten beim Sprechen der jeweiligen Sprachen haben[12]: Der überwiegende Teil der Jugendlichen verfügt über Sprachkompetenzen in den drei Landessprachen Luxemburgisch (73,6 %), Französisch (82,8 %) und Deutsch (73,2 %) sowie der Fremdsprache Englisch (58,9 %). Vor allem die Jugendlichen mit luxemburgischer Nationalität verfügen über besonders hohe Sprachkompetenzen. Bei den Jugendlichen mit portugiesischer Nationalität liegen die Anteile bei allen Sprachen deutlich niedriger. Während das Sprechen von Französisch (66,2 %) und Luxemburgisch (40,5 %) eher unproblematisch scheint, haben sie bei Deutsch und Englisch größere Probleme.

Multilinguale Kompetenzen

Bei Jugendlichen mit portugiesischer Nationalität nimmt die portugiesische Sprache einen hohen Stellenwert ein[13]. Der größte Teil der 19- bis 24-jährigen Befragten mit portugiesischer Nationalität (41 %) gibt an, sie am besten von allen Sprachen zu sprechen. Ihre Bedeutung nimmt im Vergleich zu den älteren Generationen jedoch leicht ab. Heute spricht ein Großteil der Jugendlichen mit portugiesischer Nationalität nicht nur Französisch, sondern auch die luxemburgische Sprache und ist damit in der Lage, sich in mindestens einer der Landessprachen zu verständigen. Wenn davon ausgegangen wird, dass der luxemburgischen Sprache eine wichtige Integrationsfunktion zukommt, dann gibt es deutliche Anzeichen dafür, dass ein bedeutender Teil der Migranten diese wichtigen Kompetenzen entwickelt hat.

Die soziokulturelle Heterogenität der Jugendlichen Luxemburgs spiegelt sich in ihren Sprachkompetenzen wider. Trotz gewisser Differenzen zwischen den verschiedenen Gruppen von Jugendlichen lässt sich festhalten, dass sie mit ihren multilingualen Kompetenzen für die Zukunft in einer globalisierten Weltwirtschaft und auch in einer transnationalen Großregion gut vorbereitet sind. Dagegen zeigen die Ergebnisse zum Bildungserfolg, dass Jugendliche mit einem sozioökonomisch eher niedrigen Status und mit einer frankofonen Muttersprache die Verlierer im luxemburgischen Bildungssystem

sind. Hier besteht durchaus die Gefahr, dass diese Jugendlichen vermehrt Probleme haben werden, die Herausforderungen der Zukunft in Bezug auf Integration in den Arbeitsmarkt und Partizipation in der Gesellschaft zu bewältigen.

Zufriedenheit mit der Demokratie

Die gegenwärtige junge Generation wird in vielen öffentlichen Statements, aber auch in wissenschaftlichen Studien oft als zu wenig engagiert und zu desinteressiert an Politik und Gesellschaft dargestellt. Von einem rückläufigen Politikinteresse und einer Distanz der Jugendlichen gegenüber der traditionellen Politik wird gesprochen. Diese Distanz beschränke sich nicht nur auf die Beurteilung politischer Programme und politischer Parteien, sondern richte sich auch auf die Ebene der aktiven politischen Handlung. Auch das Bewusstsein von Politik im Sinne der „Demokratie als Lebensform“[14] und der Gestaltung kommunaler Lebens- und Kommunikationsräume wird als nicht stark ausgeprägt beschrieben[15]. Andere Befunde hingegen zeigen, dass die junge Generation durchaus engagiert ist und sich nicht verweigert, sondern mit der Demokratie weitgehend zufrieden und in vielfältiger Weise aktiv und engagiert ist[16]. Hier wird vor allem auf Formen der politischen Beteiligung jenseits der etablierten Parteien und Verbände (mit ihren längerfristigen Mitgliedschaften und verbindlichen Prozeduren) hingewiesen. Eher mit punktuellen und selbstbestimmten Engagements, mit Aktionen und Projekten, Events und Demonstrationen zeigt die junge Generation, welche Themen sie mobilisieren, welches Politikverständnis sie hat und welche Formen des konventionellen und unkonventionellen Engagements sie favorisiert.

Engagement außerhalb der Politik

Betrachtet man die Ergebnisse aktueller luxemburgischer Jugendstudien, die im Rahmen der Jugendkommunalpläne in den Gemeinden im Süden und Osten Luxemburgs durchgeführt wurden[17], so zeigt sich, dass keine Rede davon sein kann, dass sich die Jugend generell von der Politik abwendet. Auch wenn ein Desinteresse eines Teils der Jugendlichen an der verfassten Politik durchaus sichtbar wird (wann wäre das je anders gewesen?), so ist doch darauf hinzuweisen, dass auch das Interesse an einem gesellschaftlichen Engagement vergleichsweise hoch ist und dass Jugendliche in vielen verschiedenen Lebensbereichen (Schule, Vereine, Jugendkulturen, Politik, Nachbarschaft und Familie...) aktiv beteiligt sind. Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass sich Teile der jungen Generation in Luxemburg, vor allem die Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten und mit Migrationshintergrund, bislang noch wenig mit den demokratischen Strukturen in Luxemburg vertraut gemacht haben und sich auch nicht ausreichend angesprochen fühlen. Eine erfolgreiche soziale Integration und die Bildung einer zivilen und demokratischen Identität innerhalb Luxemburgs werden für diese Gruppen daher erschwert.

Hinsichtlich ihrer Einstellungen zur Demokratie und ihren zentralen Institutionen unterscheiden sich Jugendliche in Luxemburg nicht wesentlich von den Erwachsenen, sondern gleichen sich dem „gesellschaftlichen Mainstream“ heute stärker an als dies früher der Fall war. Wenngleich die Kritik an einzelnen politischen Institutionen und deren Effektivität und Transparenz durchaus ausgeprägt ist, so ist doch die überwiegende Mehrheit der luxemburgischen Jugendlichen mehr oder weniger zufrieden mit der Demokratie[18]. Demgegenüber sind die Erwartungen der Jugendlichen an die Politik und an die Effektivität der politischen Beteiligung wenig optimistisch. Die Ergebnisse der aktuellen Studien weisen darauf hin, dass die Jugendlichen den Möglichkeiten der konventionellen Politik eher wenig vertrauen und dass es Zweifel daran gibt, ob sich das in die Politik investierte Vertrauen und die Investition von Zeit und Engagement lohnen[19].

Die Schulen vernachlässigen die politische Bildung

Allerdings stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage nach dem Wissen, über das Jugendliche bezüglich politischer Verfahren und Zusammenhänge verfügen. Eine Studie der Universität Luxemburg[20] hat nachgefragt, in welchem Umfang politische Themen in den Abschlussklassen der Sekundarstufen in Luxemburg vermittelt werden. 30,4 Prozent der Schüler gaben an, in der Schule nichts darüber gelernt zu haben, wie in Wirtschaft und Politik wichtige Entscheidungen getroffen werden. Darüber hinaus sagten 42,4 Prozent der Schüler, sie hätten nichts darüber gelernt, wie Entscheidungen in der Gesellschaft beeinflusst werden können. Die Schüler wünschten sich mehr politik- und gesellschaftsrelevante Inhalte im Unterricht und waren durchaus daran interessiert, sich mit politischen Themen auseinanderzusetzen und mehr darüber zu lernen, wie in Wirtschaft und Politik wichtige Entscheidungen getroffen werden und wie man Entscheidungen in der Gesellschaft beeinflussen kann.

Ein wichtiger Faktor für die Identifikation mit der Demokratie und für die Entwicklung von Vertrauen in die politischen Institutionen ist die Erfahrung der Jugendlichen mit politischer Partizipation und sozialem Engagement. Insbesondere die Erfahrung, Gehör zu finden, Anerkennung durch die Politiker zu bekommen und als Dialogpartner ernstgenommen zu werden, sind hierbei wichtig. Dass die Jugendlichen ein Interesse an eher unkonventionellen politischen Partizipationsformen haben (z. B. Petitionen, Blogs, Demonstrationen),

wurde aus den Ergebnissen verschiedener Studien zur Situation der Jugend in Luxemburg[21] sichtbar. Dabei fällt auf, dass Schüler aus den unteren Bildungszweigen weniger an politischer Partizipation interessiert sind, und dass die Jugendlichen mit nichtluxemburgischer Nationalität deutlich weniger in Organisationen und Vereinen engagiert sind als Jugendliche mit luxemburgischer Nationalität. Hier sind eindeutige Defizite erkennbar, die dringend aufgearbeitet werden müssen, um zukünftige Aufgaben zu bewältigen.

Starke Familienorientierung und ambivalentes Generationenverhältnis

Weil sich die Bildungszeiten für junge Menschen zunehmend verlängern, hat sich in allen modernen Gesellschaften auch das durchschnittliche Alter, in dem junge Erwachsene heute heiraten, eine Familie gründen und Kinder bekommen, deutlich nach oben verschoben. Zugleich wird die Dominanz des traditionellen Familienmodells – der lebenslang angelegten, ehelichen Familie (zwei Eltern mit Kindern) – durch eine Vielzahl von anderen, mittlerweile akzeptierten Lebensformen (Singles, Alleinerzieher, Patchworkfamilien, unverheiratete Partnerschaften, gleichgeschlechtliche Partnerschaften …) in Frage gestellt. Vor diesem Hintergrund darf die starke Familienorientierung junger Menschen in Luxemburg und die große Bedeutung, die sie einer eigenen Familie als wichtigem Lebensziel beimessen, durchaus überraschen. Sowohl hinsichtlich der allgemeinen Wertorientierungen wie auch in Bezug auf die konkreten Lebensziele junger Menschen wird deutlich, dass konventionelle familienzentrierte Lebensstile nach wie vor für Jugendliche attraktiv und erstrebenswert sind[22].

Diese grundlegenden traditionell-konventionellen Orientierungen junger Menschen finden sich auch im Verhältnis der Generationen wieder, wie es sich aus der Sicht der Jugendlichen darstellt. Die Beziehungen zu älteren Menschen im näheren Umfeld, etwa zu Verwandten oder Nachbarn, bewertet die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen (zwischen 70 und 80 %) als harmonisch oder sehr harmonisch[23]. Lediglich ein geringer Teil der Befragten (unter 5 %) gibt hier eine negative Bewertung ab. Die Befunde deuten darauf hin, dass zu den älteren Menschen im näheren Umfeld ein durchaus positives Verhältnis besteht und kaum Anzeichen eines Generationenkonfliktes deutlich werden, wenngleich diese Beziehungen immer die beiden Elemente Solidarität und Konflikt beinhalten[24].

Das Verhältnis zur älteren Generation insgesamt ist hingegen weniger positiv. Die überwiegende Mehrzahl (ca. 50 %) der befragten Jugendlichen hat offenbar ein ambivalentes Verhältnis zur älteren Generation insgesamt. Etwa 25 Prozent der Befragten bewerten das Verhältnis zu der älteren Generation insgesamt als sehr angespannt oder angespannt, ca. 27 Prozent bewerten es generell positiv. Die Jugendlichen schätzen ihr Verhältnis zu älteren Menschen somit unterschiedlich ein, je nachdem, ob eher abstrakt nach der älteren Generation gefragt wird, oder ob sich die Frage auf konkrete Personen im näheren sozialen Umfeld und der Familie bezieht. Es ist zu vermuten, dass auf der kollektiven Ebene zwischen den Generationen stärker auch die Sorge thematisiert wird, welches kollektive Erbe die Älteren der jungen Generation hinterlassen (Überschuldung, Finanzierung des sozialen Sicherungssystems, Umwelt etc.).

Ambivalente Einstellungen zur Migration

Migration, Nationalitätenvielfalt und kulturelle Differenzen können einerseits als Bereicherung für die Gesellschaft gesehen werden, andererseits aber auch als Bedrohung der gesellschaftlichen Kohäsion und Gemeinschaft wahrgenommen werden, und sie können Ursache von gesellschaftlichen Spannungen und Auseinandersetzungen sein. Bezüglich des Verhältnisses zwischen den einheimischen und den immigrierten Gruppen wird im internationalen Diskurs vor allem das Problem von Ausländerfeindlichkeit und Rassismus diskutiert. In vielen Ländern steht ein Teil der einheimischen Jugendlichen immigrierten Jugendlichen ablehnend bis feindlich gegenüber, was sich auch in gewalttätigen Handlungen äußern kann. Die Gründe für fremdenfeindliche und rechtsextremistische Einstellungen sind vielfältig und werden häufig mit der sozialen Lage der Betroffenen begründet. Es wird angenommen, dass eine Kumulation mehrfacher sozialer Benachteiligungen und die Angst vor zukünftigen sozialen Einbußen die Entwicklung xenophober Einstellungen begünstigt.

Die Einstellungen der Jugendlichen in Luxemburg gegenüber Migranten sind ein wichtiger Indikator für die Offenheit und das interkulturelle Selbstverständnis der Jugendlichen. Insgesamt wird hier eine Ambivalenz sichtbar, die kennzeichnend für die Haltung vieler Jugendlicher zu sein scheint. Bei der Frage nach der Einstellung zum Zuzug von Migranten „mit gleicher ethnischer Herkunft wie die Mehrheit der Luxemburger“ zeigt sich ein überwiegender Teil der Jugendlichen eher offen eingestellt. Mit einem Anteil von 72,6 Prozent sind fast drei von vier Jugendlichen der Meinung, dass einigen bis vielen dieser Migrantengruppen der Zuzug nach Luxemburg weiter erlaubt werden sollte[25].

Den Zuzug von Migranten „mit anderer ethnischer Herkunft als die Mehrheit der Luxemburger“ befürworten mit 54,6 Prozent hingegen deutlich weniger Jugendliche in Luxemburg. Hier ist mit einem Anteil von 19,7 Prozent sogar etwa ein Fünftel der Jugendlichen der Meinung, dass niemandem dieser Gruppe der Zuzug ins Land

erlaubt werden sollte. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch bei der Frage nach den Migranten aus ärmeren Ländern außerhalb Europas.

Obwohl in der Gesamtbetrachtung also insgesamt positive Einstellungen und Bewertungen hinsichtlich des Zuzugs von Migranten überwiegen, steht eine starke Minderheit von Jugendlichen der Situation kritisch gegenüber. So ist etwa jeder dritte Befragte der Meinung, dass in Luxemburg zu viele Ausländer wohnen, und jeder fünfte Jugendliche ist der Ansicht, dass das Verhältnis von Jugendlichen mit luxemburgischer und ausländischer Nationalität angespannt ist[26]. Auch die Einstellung bezüglich des Einflusses von Migranten auf das kulturelle Leben in Luxemburg ist insgesamt eher positiv. Eine überwiegende Mehrheit der Jugendlichen verbindet mit dem Zuzug von Migranten eine kulturelle Bereicherung. (In den älteren Altersklassen ab 50 Jahre sind die Zustimmungswerte dagegen z. T. deutlich geringer.) Diese Ergebnisse deuten auf eine vergleichsweise hohe Offenheit der jungen Bevölkerung gegenüber Migranten hin. Auf der anderen Seite steht aber ein kleinerer Teil der Jugendlichen dem weitaus kritischer gegenüber. Vor allem unter den Jugendlichen mit luxemburgischer Nationalität ist eine nicht zu vernachlässigende Gruppe (22,3 %) der Meinung, dass Zuwanderer das kulturelle Leben in Luxemburg untergraben. Unter den Jugendlichen mit portugiesischer Nationalität sind es immerhin noch 13,2 Prozent. Der Einfluss der Migranten auf die Lebensqualität wird sehr unterschiedlich eingeschätzt. Den Daten zufolge verbindet ein vergleichsweise hoher Anteil von Jugendlichen mit den Migranten eine Verbesserung der Lebensqualität in Luxemburg (37,5 %). Auf der anderen Seite ist mit einem Anteil von 31,6 Prozent aber auch fast ein Drittel der Jugendlichen der Meinung, dass sich durch Zuwanderer das Leben in Luxemburg tendenziell verschlechtert. Etwa ein Drittel hat eine unentschiedene Haltung.

Insgesamt zeigen die Befunde zu den Einstellungen, dass eine große Gruppe von Jugendlichen der Zuwanderung und einer kulturell heterogenen Gesellschaft positiv gegenübersteht und sie als Bereicherung bewertet. Eine nicht zu vernachlässigende, starke Minderheit nimmt jedoch eine ambivalente bis negative Haltung ein. Diese Jugendlichen stehen Migranten kritisch bis ablehnend gegenüber. Dies dürfte stärker ausgeprägt sein bei jenen Jugendlichen, die für sich selbst weniger Chancen sehen im Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze, Wohlstand und gesellschaftliche Anerkennung.

Individuelle Lebensziele und Zukunftsoptimismus

Die Frage, wie die Jugend ihre eigene Zukunft sieht und was sie sich für ihre Zukunft vornimmt, wird in vielen Jugendstudien gestellt. Der Optimismus bzw. Pessimismus der Jugend in den verschiedenen Ländern gilt als eine Art Indikator für die tatsächliche Situation der Jugend. Auch in Luxemburg haben wir in verschiedenen Untersuchungen die Frage gestellt, welche Ziele die heutigen Jugendlichen haben, was sie anstreben, welche Lebensziele sie erreichen wollen. Es ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen ihre Ziele entsprechend ihrer grundlegenden Werthaltungen definieren und diese Werte auch einen Einfluss auf das konkrete Handeln der Jugendlichen haben. Insofern bildet die Analyse der Lebensziele der Jugendlichen ein wichtiges Pendant zur Erforschung der jugendlichen Wertvorstellungen.

Bei der Einschätzung von unterschiedlichen Lebenszielen durch die Jugendlichen zeigt sich, dass ihnen durchaus unterschiedliche Ziele gleichermaßen wichtig sind[27]. Am wichtigsten ist es für sie, später einen interessanten Beruf auszuüben, fast genauso bedeutend ist den Jugendlichen ihre Gesundheit. Auch den Freunden und der Familiengründung wird eine hohe Bedeutung beigemessen. Stärker materiell ausgerichtete Lebensziele („ein schönes Haus haben", „Karriere machen" oder „viel Geld verdienen") spielen hingegen eine etwas geringere Rolle. Mädchen sind tendenziell die Lebensziele „eine eigene Familie gründen", „anderen Menschen helfen" und „die Welt sehen" wichtiger als den Jungen. Umgekehrt ist es den Jungen etwas wichtiger, viel Geld zu verdienen. Jugendliche mit nichtluxemburgischer Nationalität schätzen sowohl soziale als auch eher materielle Lebensziele hoch ein. Anderen Menschen zu helfen und eine eigene Familie zu gründen, zugleich aber viel Geld zu verdienen, ein schönes Haus zu besitzen und Karriere zu machen, ist ihnen gleichermaßen wichtig.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Urteile der Jugendlichen zur Bedeutung der Lebensziele Beruf, Gesundheit, Familie und Freunde doch sehr ähnlich sind und kaum von den zentralen Zielen der Erwachsenengeneration abweichen. Der überwiegende Teil der Jugendlichen (mehr als drei Viertel) gibt denn auch an, zuversichtlich bis sehr zuversichtlich in die eigene Zukunft zu blicken. Nur eine sehr kleine Minderheit der Jugendlichen sieht die eigene Zukunft düster oder sehr düster. Die Befunde deuten damit auf eine sehr optimistische junge Generation hin, die ein weitgehend positives Bild der eigenen Zukunft zeichnet. Ob sich dieses angesichts der gegenwärtigen Finanz- und Wirtschaftskrise inzwischen für einen Teil der Jugendlichen anders darstellt, bleibt zu untersuchen. Deutlich ist aber auch, dass insbesondere Jugendliche aus unteren sozialen Schichten mit niedrigeren Bildungsabschlüssen ihre eigene Zukunft eher ambivalent einschätzen.

Der Zukunft gewachsen?

Lässt man diese Ergebnisse zu zentralen Aspekten der jungen Generationen heute Revue passieren, so verdichtet sich ein Bild, das trotz mancher Defizite und Schwächen doch eine Generation zeigt, die vorbereitet ist auf die zukünftigen Herausforderungen und die sich auch bereit zeigt, Verantwortung zu übernehmen und an der Gestaltung der Gesellschaft mitzuwirken. Vor allem im Bereich der zentralen Werte, der konkreten Lebensziele, der Wertschätzung von Demokratie und Gesellschaft stellt sich zwar eine kritische Generation dar, aber keine Generation, die den Bruch mit zentralen gesellschaftlichen Errungenschaften, Werten und Traditionen herbeiführen möchte. Die Jugendlichen in Luxemburg kombinieren das Bedürfnis nach materiellen Errungenschaften wie selbstverständlich mit einer Betonung von Selbstverwirklichung und Freiheit, und sie sind trotz individualistischer Berufs- und Karriereplanung auch familienbezogenen Werten und kollektiven Aufgaben verpflichtet.

So werden von ihnen nicht nur Probleme der Armut, der sozialen Gerechtigkeit und des gesellschaftlichen Wohlstands wahrgenommen, sondern insbesondere auch Probleme einer bedrohten Umwelt, erschöpfter Ressourcen und einer uneingelösten nachhaltigen Entwicklung. Dieses ausgeprägte gesellschaftliche Problembewusstsein der Jugendlichen geht freilich eher mit pessimistischen als mit optimistischen Erwartungen einher, generiert aber (bislang jedenfalls) nicht jene Handlungsbereitschaften und jenen Veränderungswillen, die angesichts dieses Problems notwendig wären[28]. Dies gilt aber nicht nur für die Jugendlichen, sondern für die Gesellschaft insgesamt. Daher lässt sich auch in Bezug auf die Umweltprobleme und das Generationenverhältnis festhalten, was Lucien Thiel mit Blick auf die Staatsfinanzen festgestellt hat: „Es wäre unverantwortlich, wenn wir den kommenden Generationen eine mit der Zeit unerträgliche Belastung aufladen würden […] Und es wäre noch unverantwortlicher, wenn wir uns nicht um die Zukunft der Rentenfinanzierung scheren und den nachfolgenden Generationen die ganze Last aufhalsen würden. Es muss das Ziel dieser Generation sein, ihren Nachkommen ein Erbe zu hinterlassen, das es diesen erlaubt, […] ein Leben zu führen, wie es ihren Vorfahren gegönnt war. So viel Fairness und Verantwortungsbewusstsein muss sie - unsere Wohlstands- und Spaßgeneration - schon aufbringen“[29]. Nimmt man diesen Appell an die Verantwortung der älteren Generation gegenüber den Jüngeren beim Wort, so bedeutet dies v. a., mehr zu investieren in die Bildung und gesellschaftliche wie politische Beteiligung der Jugendlichen. Die Investition in die junge Generation ist ein Gebot der Verantwortung gegenüber jungen Menschen, und sie ist zugleich die entscheidende Voraussetzung dafür, die Zukunft der Gesellschaft als Ganzes zu bewältigen.

1 Deutsche Agentur für das EU-Programm JUGEND IN AKTION, eurodesk & Deutscher Bundesjugendring, 2008
2 Olk, Roth, 2006
3 Die in diesem Artikel dargestellten Ergebnisse stammen hauptsächlich aus Studien, die im Rahmen des „Plan Communal Jeunesse“ in der Stadt Luxemburg, der Südregion und im Osten des Landes durchgeführt wurden (siehe Meyers, Heinen, Legille, & Willems, 2009a; Meyers, Heinen, Legille, & Willems, 2009b; Meyers & Willems, 2008; Boultgen, Heinen, & Willems, 2007), sowie aus dem nationalen Jugendbericht (siehe Willems, Heinen, Meyers, Biewers, Legille, Milmeister, Residori, & Roob, 2010).
4 Gille, 2006, S. 132
5 Inglehart, 1998
6 Hurrelmann, Albert, 2010
7 Hurrelmann, Albert, 2006
8 PISA=Programme for International Student Assessment; PIRLS=Progress in International Reading Literacy Study
9 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle & Université du Luxembourg, 2010
10 Lanners, Blanke, Boehm, 2004
11 Bamberg, Dickes, Schaber, 1977
12 Die Daten stammen aus der PSELL-3-Studie des CEPS/INSTEAD von 2007; vgl. Willems, Heinen, Meyers et al., 2010
13 Fehlen, 2009, S. 87-88
14 Dewey, 1949
15 Faber, Boll, 2010 ; Roth, 2009
16 Willems, Heinen, Meyers et al., 2010 ; Hafeneger, Jansen, Niebling, 2005
17 Meyers, Heinen, Legille et al., 2009a ; Meyers, Heinen, Legille et al., 2009b ; Boultgen, Heinen, Willems, 2007
18 Willems, Heinen, Meyers et al., 2010 ; Datenbank ESS von 2004
19 id.
20 Faber, Boll, 2010
21 Meyers, Heinen, Legille et al., 2009a ; Meyers, Heinen, Legille et al., 2009b ; Meyers, Willems, 2008 ; Boultgen, Heinen, Willems, 2007
22 id.
23 Meyers, Heinen, Legille et al., 2009a ; Meyers, Heinen, Legille et al., 2009b
24 Ferring, Michels, Boll et al., 2009
25 Willems, Heinen, Meyers et al., 2010
26 Meyers, Heinen, Legille et al., 2009a, S. 72
27 Meyers, Heinen, Legille et al., 2009a ; Meyers, Heinen, Legille et al., 2009b ; Boultgen, Heinen, Willems, 2007
28 Faber, Boll, 2010
29 Thiel, 2010, S. 208

Andreas Schleicher ist bei der OECD zuständig für die weltweite Koordination des Programms for International Student Assessment PISA

Luxemburg und die PISA – Studie

Interview mit dem OECD-Experten Andreas Schleicher

■ **Gaston Ternes und Judith Reicherzer**

Judith Reicherzer: Luxemburg liegt auch in der aktuellen PISA-Studie unter dem OECD-Durchschnitt. An der Spitze stehen Korea, Japan, Finnland und Kanada. Was macht ihre Schulsysteme so stark?

Andreas Schleicher: Ich würde die Ergebnisse Luxemburgs nicht schlecht reden, aber sie sind sicherlich nicht gut genug. Sie entsprechen nicht dem, was man bei den investierten Ressourcen eigentlich erwarten könnte. Die asiatischen Staaten, die Sie genannt haben, oder Finnland und Kanada, die als Länder an sich ja sehr unterschiedlich sind, haben aber doch einiges gemeinsam.

Zum einen ist das der Stellenwert, den die Bildung in der Gesellschaft hat. Es zählt nicht, wen ich kenne, sondern was ich weiß. Die Siegerstadt Shanghai ist dafür ein fantastisches Beispiel. Dort leben 5,1 Millionen Migranten, fast 40 Prozent der Bevölkerung. In der Regel sind das arme Leute, die aus der Provinz kommen, sich im Baugewerbe einen Job suchen, oft selber keinerlei Bildung haben und für ihre Kinder wenig tun können. Es gelingt dem Bildungssystem, diesen Kindern dasselbe abzufordern wie jedem anderen Schüler auch. Da gibt es keine Entschuldigung für die soziale Herkunft. In Shanghai weiß jedes Kind, alle Eltern, jeder Schulleiter: Es kommt auf mich an. Es gibt keinen Weg an Bildung vorbei. Und es gibt in der Gesellschaft den unabänderlichen Glauben, dass jedes Kind Erfolg haben kann.

Gaston Ternes: Gibt es noch weitere Gemeinsamkeiten der PISA-Sieger?

A. Schleicher: Ja, Länder wie Finnland, Korea, Japan oder Kanada verbindet, dass sie die Ressourcen dort investieren, wo sie auch die größten Erträge bringen.

G. Ternes: Was heißt das konkret?

A. Schleicher: Konkret heißt das, dass die Schule die besten Lehrer für die schwierigsten Verhältnisse gewinnt. Noch einmal das Beispiel Shanghai: Wenn Sie dort Vize-Schulleiter an einer Prestige-Schule sind, an der die Schüler immer gute Resultate haben, gibt es für Sie nur einen einzigen Weg zum Schulleiter aufzusteigen. Sie müssen zeigen, dass Sie in der Lage sind eine Schule mit einem ungünstigsten Umfeld zu transformieren. Sie werden bei diesem Schritt aber nicht alleine gelassen. Sie können Ihre besten Lehrer mitnehmen, fangen an der neuen Schule also mit einem gewissen Potenzial an und müssen sich dann bewähren.

Die Fähigkeit eines Bildungssystems beweist sich, wenn es die besten Menschen für die schwierigsten Aufgaben gewinnen kann und das systematisch.

G. Ternes: Wie bekommt man denn die besten Leute dazu, Lehrer zu werden?

A. Schleicher: Eine weitere Gemeinsamkeit der PISA-Sieger ist, dass Lehrer dort ein sehr angesehener Berufsstand ist. Das hängt übrigens wenig mit dem Gehalt zusammen. Die Gehälter für Lehrer sind in Luxemburg ja

ci-contre
- **Bryan Anthony et Claudine Nehs**

ci-dessus
- **Laura Schoumacher**

fantastisch, in Finnland mittelmäßig, in den asiatischen Staaten teilweise gut, teilweise weniger gut. Wichtig ist vielmehr, dass Lehrer in ihrem Beruf auch Karriereperspektiven vorfinden und dass Schule für sie ein wirklich anspruchsvoller Arbeitsbereich ist.

In vielen Ländern ist der Lehrerberuf immer noch ein Relikt des Industriezeitalters. Irgendjemand denkt sich aus, was die Schüler lernen sollen, schreibt schöne Lehrbücher oder Lehrpläne und erwartet dann, dass die von den Lehrern umgesetzt werden. Dabei sollen Lehrer doch nicht nur die Vermittler von Fertigwissen, sondern die Schöpfer von neuem Wissen sein. Und genau das findet in den erfolgreichsten PISA-Staaten statt.

Beispiel Japan: Wir haben immer die Vorstellung von einer Drillschule dort. Das ist aber ein völlig veraltetes Bild. In einer japanischen Schule ist das Unterrichtsgeschehen bestimmt von der Vielfalt der Lösungswege, die die einzelnen Schüler gehen.

J. Reicherzer: **Klingt gut, aber dafür braucht man ja wohl kleine Klassen...**

A. Schleicher: Wir im Westen denken oft so. Bei den Lehrern sind kleine Klassen beliebt, bei den Eltern auch, also investieren wir unsere Ressourcen in kleine Klassen und lassen den Rest des Schulsystems unverändert. Die Japaner dagegen investieren in die Lehrer und lassen sie dann mit großen Klassen leben.

In Japan haben Sie große Klassen. Selbst in der Sekundarstufe liegt die mittlere Klassengröße dort bei 35 Schülern (Luxemburg 19), aber Sie finden wenige Leute, die sich darüber beklagen. Die Lehrer dort gehen davon aus, dass sie für eine spannende Mathematikstunde einen gewissen Pool an Lösungsmöglichkeiten brauchen. Dann geben sie den Schülern eine Aufgabe und beobachten, wie die sich von verschiedenen Seiten an die Lösung heranarbeiten. Das ist Unterricht mit einem hohen Individualisierungsgrad, ganz anders als das, was man in den beliebten Kleinklassen erlebt, wo ein einziger Unterricht für alle gemacht wird.

G. Ternes: **Hängt der Erfolg neuer Unterrichtsmethoden nicht auch davon ab, auf welche Schule ein Kind geht? Schulen in sozialen Brennpunkten stehen doch vor ganz anderen Herausforderungen als sogenannte Eliteschulen.**

A. Schleicher: Schauen Sie sich Finnland an. Was zeichnet das Land aus? Nicht alleine der gute Gesamtwert, mit dem es bei PISA abgeschnitten hat. In Finnland gelingt es, jede Schule auf ein gutes Niveau zu bringen: Die Leistungen der Schüler an den einzelnen Schulen variieren nur um fünf Prozent. In Luxemburg liegt der Abstand bei 50 Prozent, das ist zehnmal so viel.

J. Reicherzer: **Heißt das, dass in Finnland Kinder aus ungünstigen Verhältnissen in allen Schulen die gleichen Chancen bekommen, während sie in manchen Luxemburger Schulen auf der Strecke bleiben würden?**

A. Schleicher: Jemand, der aus bildungsfernen Schichten kommt, hat immer einen Nachteil. Was Sie aber in Finnland, Shanghai, Japan und zum großen Teil auch in Kanada nicht messen können, ist der Einfluss des schulischen Umfelds. Ihre Schulsysteme moderieren soziale Unterschiede, das luxemburgische System dagegen verstärkt sie.

In Luxemburg hat der soziale Kontext einer Schule einen wesentlich größeren Einfluss auf den Erfolg eines Schülers als sein eigener sozialer Kontext. Vor allem für Schüler am unteren Ende des Spektrums macht das sehr viel aus. Kinder aus einer Migrantenfamilie haben an einer guten Schule in Luxemburg gute Chancen. Kommen sie dagegen in ein sozial ungünstiges Schulumfeld, dann verdoppelt sich praktisch der negative Effekt.

Interessant ist übrigens, dass für Kinder aus gut gestellten Verhältnissen in Finnland wie in Luxemburg die Qualität der Schule keine große Rolle spielt.

J. Reicherzer: Wir haben in Luxemburg eine sehr heterogene Schülerpopulation: Über die Hälfte der Grundschüler spricht daheim kein Luxemburgisch, zehn Prozent der Schüler beginnen ihre Schullaufbahn in einem anderen Land und kommen erst später an luxemburgische Schulen. Es gibt bei unseren 15-Jährigen sehr große Unterschiede. Das ist für eine Schule schon ein Problem.

A. Schleicher: Ich denke, in der Wissensgesellschaft ist Vielfalt das Potenzial, nicht das Problem. Man profitiert von der Verschiedenheit der Leute. Die Provinz Ontario in Kanada ist ein gutes Beispiel dafür. Dort sind 40 Prozent der Schüler Immigranten.

Kanada ist bei der Auswahl seiner Einwanderer natürlich selektiv und bevorzugt gut ausgebildete Menschen. Das erleichtert die Sache sicherlich; auf der anderen Seite ist es aber keine Garantie. In Luxemburg, Deutschland oder Frankreich schneiden selbst die gutsituierten Schüler mit Migrationshintergrund bei PISA schlecht ab.

Was machen die Kanadier besser? In Kanada wird über kurze Zeiträume massiv in die neuen Schüler investiert. Denen gelingt der Übergang in die Zielsprache relativ schnell, weil sie bei der „Immersion“, also beim Eintauchen in die neue Sprache gezielt geholfen bekommen und auch bei der Integration.

Eines aber können Sie dabei nicht: die Anforderungen für diese Schüler herunterschrauben. Der Schwerpunkt muss auf der Exzellenz für jeden Schüler liegen. Man kann aber die Verantwortung dafür nicht auf den Schüler abwälzen. Die Verantwortung liegt bei der Schule.

Die Schulen in Kanada haben dafür zum Beispiel einen „Student Succes Teacher“, dessen einzige Aufgabe es ist, sicher zu stellen, dass die Schüler tatsächlich ihren Abschluss machen, und zwar einen guten Abschluss. Diese Lehrer gehen davon aus, dass auch gewöhnliche Schüler außergewöhnliche Fähigkeiten haben und fragen sich: Wie kann ich diese Fähigkeiten finden, fördern, einbringen?

Ich bin kein Experte für Pädagogik, aber dass das gelingen kann, dafür gibt es sehr, sehr viele Beispiele. Es gibt nicht nur in Kanada viele gute Schulen, denen das gelingt. Man findet sie überall, auch in Europa. Einer tollen Schule, einem tollen Schulleiter gelingt die individuelle Förderung der Schüler. Aber es gibt eben Bildungssysteme, denen das verlässlich für alle Schulen gelingt. Das ist das, wo man hin muss.

J. Reicherzer: Schweden, Kanada oder Singapur schaffen es, ihr Bildungssystem

Laura Schoumacher

radikal umzubauen. Warum tun sich die Länder in Zentraleuropa damit so schwer?

A. Schleicher: Unsere Bildungssysteme in Europa sind sehr stark mit Traditionen und dem Glauben an bestimmte Bildungsparadigmen belastet, und das ist sehr schwer zu verändern. Die konservativste Gruppe sind meistens die Eltern. Da ist es sehr, sehr schwierig, Überzeugungsarbeit zu leisten. Jeder ist für ein innovatives, kreatives Bildungssystem, aber keiner will, dass mit seinen eigenen Kindern experimentiert wird.

J. Reicherzer: **Luxemburg hat ein paar Jahre nach dem ersten PISA-Schock begonnnen, das Schulsystem massiv zu reformieren. Worauf muss man aufpassen?**

A. Schleicher: Wenn man jedes Jahr alles auf den Kopf stellt, dann erreicht man in zehn Jahren nichts. Dann wird jedes Jahr Chaos produziert und das ist leider die große Gefahr.

Die Provinz Ontario in Kanada ist ein gutes Beispiel für sinnvolle Schulentwicklung. Dort gab es vor zehn Jahren auf den Highschools eine Abschlussrate von 68 Prozent, 30 Prozent der Leute sind ohne jeglichen Schulabschluss von der Schule gegangen – katastrophale Ergebnisse. Die Schulexperten in Ontario haben dann eine klare, aber sehr radikale Perspektive mit relativ einfachen Zielen gezeichnet, die in zehn Jahren erreicht werden sollten. Dann haben sie sich überlegt: Was machen wir im ersten Jahr, im zweiten Jahr, in fünf Jahren..., um diese Ziele zu erreichen? Wenn Sie sagen: Wir müssen radikal umbauen, aber wir haben anspruchsvolle Ziele und wir gehen den Weg Schritt für Schritt, dann können Sie auch die Lehrer mitnehmen. Und die wesentlichen Vorgaben, die Bewertungssysteme, muss man zentral schaffen. Aber man kann die Schulen dann selber zum Reformmotor machen. Das ist in Kanada sehr erfolgreich passiert.

England dagegen ist ein Negativ-Beispiel. Dort hat man gesagt: Die Schulen kriegen den Umbau nicht alleine hin, jetzt organisieren wir das mal im Ministerium. Dort wissen sie genau, wie das alles funktioniert. Das hat dann nicht funktioniert...

J. Reicherzer: **Sind Reformen also nur erfolgreich, wenn die einzelnen Schulen sie autonom entwickeln dürfen?**

A. Schleicher: Nein, aber die Schulautonomie hat eine sehr hohe Validität, um die Qualität eines Systems vorherzusagen. Die kausalen Zusammenhänge können wir bei der OECD nicht genau erschließen, aber die meisten Schulsysteme mit guten PISA-Leistungen geben ihren Schulen sehr viel Verantwortung und sehr viel Freiraum. Freiraum mit Verantwortung ist optimal. Die Ergebnisse dieser Schulen sind deshalb auch relativ transparent, das ist die andere Seite der Medaille. Freiraum ohne Verantwortung drückt sich dagegen eher negativ auf Leistungsergebnisse aus.

J. Reicherzer: **Was heißt viel Freiraum, viel Verantwortung? Bedeutet das, die Schüler müssen am Ende super abschneiden, den Weg dorthin kann die Schule aber frei wählen?**

A. Schleicher: Wie Verantwortung konkret aussieht, das wird ganz unterschiedlich gehandhabt. In einigen Ländern zählen tatsächlich die Resultate am Ende eines Schuljahres oder am Ende der Schulzeit. In andern Ländern bestimmen die Schulen zum Teil selber ihr Profil. In den asiatischen Staaten zum Beispiel gilt es als positiv, wenn es eine enge Beziehung zwischen Arbeitgebern und Schulen gibt... die Erfolgskriterien werden weltweit unterschiedlich festgelegt.

Den Freiraum einer Schule haben wir in der PISA-Studie nach zwölf Dimensionen bewertet, zum Beispiel die Auswahl der Lehrer, die Gestaltung des Bildungsangebots, die Verteilung von Ressourcen... Da hat sich in den letzten zehn Jahren weltweit sehr viel verändert, und in den erfolgreichsten PISA-Staaten kann man das noch stärker sehen als in den anderen.

G. Ternes: **In Luxemburg gibt es starke Traditionen. Viele erfahrene Lehrer unterrichten lieber an den sogenannten „renommierten" Schulen. Wie kann man das ändern?**

A. Schleicher: Das Extrembeispiel dafür ist Frankreich. Je länger Sie dort im Schuldienst sind, umso mehr Wahlfreiheit haben Sie um sich Ihre Schule auszusuchen. Die Lehrer mit sehr viel Erfahrung gehen an die einfachsten Schulen. Und an die Schulen, wo wirklich die besten Leute gebraucht werden, kommen die unerfahrenen Leute aus den Universitäten. Das ist im Grunde das Rezept für die Katastrophe.

In Shanghai oder Finnland dagegen wird mit Incentives, also mit Leistungsanreizen gearbeitet. Und in Schweden gibt es heute eine individuelle Bezahlung der Lehrer. Wenn also eine Schule in einem Problemgebiet einen guten Mathematiklehrer braucht, kann sie den entsprechend bezahlen.

G. Ternes: **In einem Schulsystem, das wie in Luxemburg zu 88 Prozent öffentlich ist und in dem viele Lehrer Beamte sind, kann man sich das nicht so gut vorstellen.**

A. Schleicher: Das ist auch in Schweden so.

G. Ternes: **Und was sagen dort die Lehrergewerkschaften?**

A. Schleicher: Die individuelle Bezahlung wurde von den Gewerkschaften erst einmal bekämpft, als sie 1994 eingeführt wurde. Zehn Jahre später hat sie in einer gewerkschaftsnahen Umfrage 70 Prozent Zuspruch bekommen, die Lehrer haben diese Änderung also sehr positiv bewertet.

Ich glaube, man muss sich einfach viel mehr Gedanken machen über Incentives und Karriereperspektiven. Shanghai hat nicht das Geld, die Leute anders zu bezahlen, aber sie bekommen Karriereperspektiven. Wer sich, wie schon gesagt, fünf Jahre an einer schwierigen Schule bewährt, hat danach die besten Aussichten.

Wenn man alle Lehrer, Schulleiter, Schulen gleich behandelt, heißt das ja, blind zu sein gegenüber Leistungsunterschieden und den sozialen Gegebenheiten eines Landes. Intelligente Bildungspolitik bedeutet in meinen Augen dagegen, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass man die Ressourcen da einsetzen kann, wo sie die größten Erträge bringen, ob nun bei den Lehrern, den Schülern oder bei den Schulen selbst.

Schauen Sie noch einmal nach Schweden: Für einen Schüler mit Migrationshintergrund bekommt eine Schule dort 1,9-mal so viel Geld wie für einen Schüler ohne Migrationshintergrund. Hat ein Schulleiter zehn von diesen Schülern, hat er plötzlich die Ressourcen, einen Lehrer extra einzustellen, bessere Arbeitsbedingungen zu schaffen. Wenn Sie an eine schwedische Schule kommen, zeigen Ihnen viele Schulleiter zuerst, wie toll sie ihre Schule ausgebaut haben: Wir haben diese extra Ressourcen bekommen, wir investieren. Für die sind Schüler mit Migrationshintergrund eine Chance, eine Herausforderung.

J. Reicherzer: **Was braucht man als Schüler denn an Bildung, um im Leben erfolgreich zu sein?**

A. Schleicher: Die Reproduktion von Fachwissen reicht heute nicht mehr aus. Wissen anzuhäufen war früher Aufgabe der Schule. Sie hat die Schüler damit auf ein ganzes Leben vorbereitet. Heute haben wir einen dramatischen Verfall des Wertes „angehäuftes Wissens". Die Frage heute ist: „Bin ich in der Lage, mir lebensbegleitend neues Wissen zu erarbeiten? Habe ich die Motivation, das Interesse, jeden Tag neu zu lernen?"

Das ist übrigens auch das Problem, wenn Sie sich die PISA-Ergebnisse für Luxemburg anschauen: Viele Schüler sind nicht besonders motiviert. Manche Experten wollen dieses Problem lösen, indem sie die Bildungsanforderungen herunterschrauben. Oft wird geglaubt: „Wir machen das ein bisschen leichter, dann haben die Schüler mehr Spaß." Diesen Zusammenhang sehen wir bei der OECD überhaupt nicht so, im Gegenteil. An vielen Schulen, in denen das Anspruchsniveau sehr hoch ist, ist auch die Motivation der Schüler sehr hoch.

G. Ternes: In Luxemburg machen alle Fünfzehnjährigen bei PISA mit, einzige Bedingung ist, dass sie seit mindestens einem Jahr im Land sind. Zehn Prozent dieser Schüler haben das luxemburgische System nicht von Anfang an mitbekommen...

A. Schleicher: Das ist in andern Ländern auch so.

G. Ternes: In anderen Ländern erwähnen Lehrer gerne: „Wir sind eine PISA-Schule", das ist ein Qualitätsurteil. Es machen ja nicht alle Schulen mit. Und in der Schule selbst wird durch ein Zufallssystem eine Kohorte von 20 bis 30 Schülern ausgewählt. Allein das Bewusstsein, dass ein Schüler in der PISA-Mannschaft für seine Schule antritt, ist ja sehr motivationsfördernd. Genau dieses Bewusstsein fehlt in Luxemburg. Ich stelle bei unseren Schülern immer wieder fest, dass sie den PISA-Test unterschätzen.

A. Schleicher: Ja, die Motivation der einzelnen PISA-Test-Schüler kann man nicht klar messen, aber wir haben bei der OECD auch Tests mit Incentives gemacht. Die Schüler haben Geld bekommen oder die Testergebnisse haben für ihre Schulnoten gezählt. So toll wirkt sich das aber nicht aus, es wird eher überschätzt.

Oft erleben die Schüler den zweistündigen PISA-Test als eine spannende Herausforderung. Er ist anspruchsvoll, mit sehr komplexen Aufgaben. Wer damit anfängt, macht ihn meistens auch zu Ende. Die Schüler machen gerne mit, sie empfinden PISA nicht als Schultest.

J. Reicherzer: Inwiefern ist dieser Test so anders?

A. Schleicher: Wir messen z.B. effektive Lernstrategien. Wir fragen also: Haben Schüler das metakognitive Wissen, um zu wissen, was sie gerade machen? Können sie also ihre Denkprozesse selbst analysieren?

Wenn Schüler eine Testaufgabe gelernt haben, ist das die eine Sache. Die andere Sache ist, ob sie wissen, wie sie sich neues Wissen wirksam erarbeiten. Sind sie interessiert an Themen, an dem, was sie lernen? Sehen sie z.B. Naturwissenschaften als ein Schulfach oder als etwas, das ihnen Lebensperspektiven eröffnet. Da sind finnische Schüler stark, weil sie die Schulfächer jeden Tag als lebensnah erleben.

J. Reicherzer: Und luxemburgische Schüler?

A. Schleicher: Relativ schwach. In Finnland ist jeder Unterricht kompetenzorientiert, d.h. es zählt nicht nur die Reproduktion oder Akkumulation von Wissen, sondern: Kann ich dieses Wissen in neuen Zusammenhängen anwenden? Kann ich es auf neue Zusammenhänge übertragen? Das lernen die Schüler dort vom ersten bis zum letzten Tag, und zwar auch durch selbstständiges Lernen.

G. Ternes: Thema Test-Alter. Die Fünfzehnjährigen bei uns haben aber im besten Fall noch vier Jahre bis zum Abitur, wohingegen die Schüler aus fast allen anderen PISA-Ländern nur noch drei Jahre brauchen. Wäre es nicht sinnvoll, in Luxemburg erst die Sechzehnjährigen zu testen?

A. Schleicher: Das ist, glaube ich, ein wichtiges Argument. Aber bei PISA ist das Alter eben das Kriterium. Mit fünfzehn Jahren werden alle Schüler getestet, dann hat man einen direkten Vergleich.

G. Ternes: Ein weiterer Einwand zu PISA: Wenn wir von der Grundbildung von Schülern sprechen, dann müssen wir auch über die Mehrsprachigkeit sprechen. Neben Luxemburg und dem Baskenland, was ja noch kein eigener Staat ist, gibt es kein Land, in dem zweisprachig getestet wird. Bei uns können die Schüler wählen. 70 Prozent wählen die deutsche Fassung, sind dann aber gezwungen, sämtliche PISA-Aufgaben in Deutsch zu machen. Die Jugendlichen haben mit 15 aber schon drei Jahre lang Mathematik auf Französisch, die deutschen Formulierungen dort sind ihnen fremd. Könnte man nicht in Luxemburg die Schüler für jedes einzelne Aufgabengebiet die Sprache frei wählen lassen? Das wäre fair.

A. Schleicher: Die Mehrsprachigkeit ist ein großer Reichtum in Luxemburg und sie ist ein ganz wichtiger Aspekt, den man bei der Interpretation der PISA-Ergebnisse berücksichtigen muss.

Wir haben auch schon darüber nachgedacht, ob wir die Mehrsprachigkeit von Schülern in den internationalen Vergleichstests nicht systematisch bewerten sollten. In der heutigen Welt ist das ein immer größerer Schatz, den man zur Geltung bringen könnte.

G. Ternes: Luxemburg ist auch eines der ganz wenigen Länder, in denen die allermeisten Schüler den PISA-Test nicht in der Muttersprache machen. Wir testen die Schüler auf Deutsch oder Französisch.

A. Schleicher: Solche Kriterien muss man berücksichtigen, wenn man bildungstechnisch Wissen vergleicht. Wir haben zum Beispiel aus Japan oft die Klage gehört: „Unsere Sprache ist schwieriger, unsere Schüler müssen fünftausend Schriftzeichen lernen." Das ist richtig. Irgendwann müssen sich Schüler aber im Leben bewähren, und in Luxemburg brauchen sie dafür eben die Mehrsprachigkeit.

G. Ternes: **Noch ein Einwand zum internationalen Vergleich: Sind in allen Ländern alle Schultypen bei PISA dabei? Australien zum Beispiel ist bei PISA unter den Besten. Dort gibt es die Private Schools, da zahlt man viel und man bekommt viel. Die billigen Public Schools dagegen gelten als schlecht. Werden die Schüler dieser öffentlichen Schulen dort überhaupt getestet?**

A. Schleicher: Ja, natürlich werden alle getestet. Aber man darf die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen nicht überschätzen. Wenn Sie den sozialen Hintergrund der Schüler statistisch korrigieren, haben Privatschulen gegenüber öffentlichen Schulen bei PISA keinerlei Vorteile. Das gilt auch für Luxemburg. Wenn man sich die Testergebnisse ansieht, dann schneiden die Privatschulen zwar absolut besser ab. Aber man muss ja berücksichtigen, dass die Schüler dort aus einem günstigeren Umfeld kommen. Werden die Ergebnisse um diesen Faktor bereinigt, dann bleibt nichts vom Vorsprung übrig. In Luxemburg liegen die öffentlichen Schulen dann sogar leicht vorn.

G. Ternes: **Sind Sie denn dafür, dass man solche Daten publik macht, also nicht nur den Ländervergleich, sondern auch das Ranking der einzelnen Schulen veröffentlicht?**

A. Schleicher: Das ist eine Frage, die man sehr kontrovers sehen kann. Wenn man das macht, muss man, wie gesagt, die Daten um soziale Faktoren bereinigen.

G. Ternes: **Ein Wunsch, den wir an die PISA-Experten hätten, wäre, dass die Untersuchungen noch ausgeweitet werden. Bisher wird ja nur ein Teil der Kompetenzen getestet. Kreativität, Motorik, das soziale Verhalten müssten doch aber auch mit weinfließen, wenn wir von PISA auf den späteren Erfolg von Schülern schließen wollen.**

A. Schleicher: Absolut, da stimme ich Ihnen voll und ganz zu, und ich glaube, die meisten Mitgliedsstaaten auch. Soziales Verhalten ist ein wichtiger Bereich, wenn wir über Zukunftskompetenz sprechen. Wie kann ich mein Wissen mit dem von anderen vernetzen? Wie kann ich im Team arbeiten?

Das sind sicherlich Bereiche, die wir bei PISA gerne testen würden. Wir arbeiten intensiv an zusätzlichen Bewertungskriterien. Global Citizenship ist auch so eine Idee. Da wäre Ihre Zweisprachigkeit ein ideales Thema. Oder Civic Competences. Wir könnten natürlich die Kinder danach fragen, ob sie wissen, wie viele Leute im nationalen Parlament sitzen. Das ist aber irrelevant. Was ich von den Schülern dagegen wissen möchte, ist, wie man sich wirklich gesellschaftlich einbringt. An solchen Fragen arbeiten wir.

Viele Dinge sind aber bei einer internationalen Studie ganz schwer umzusetzen, z.B. soziale Kompetenzen. Mit dem, was Sie zum erfolgreichen Amerikaner machen kann, laufen Sie in Japan wahrscheinlich gegen die Wand und umgekehrt. Es ist sehr, sehr schwer, solche Dinge kulturübergreifend zu erfassen.

Ihre Kritik ist also berechtigt. PISA erfasst nur einen begrenzten Bereich von Kompetenzen, die aber doch eine hohe prognostische Validität haben. Langzeitstudien in

Kanada zeigen, dass die Schüler, die bei PISA mit 15 Jahren das niedrige Kompetenzniveau 2 nicht erreichen, später sechzehnmal seltener einen guten Beruf oder Hochschulabschluss schaffen als die, die bei PISA auf Stufe 4 oder 5 kommen.

G. Ternes: **Wenn man die Schlüsselqualifikationen der OECD ansieht, wird dort auch sehr viel Wert auf den Umgang mit den neuen Medien gelegt. Wie sehen Sie z.B. den Stellenwert der Informatik in der Schule?**

A. Schleicher: Wir haben das digitale Wissen der Schüler erstmals bei PISA 2009 getestet. Die Ergebnisse werden im Juni 2011 veröffentlicht. Vorab so viel: Man muss sich darüber im Klaren sein, dass die Schulen beim Umgang mit der Informatik nicht die entscheidende Rolle spielen, wesentlich ist, was zu Hause geschieht, zu welcher Technik die Schüler dort Zugang haben.

G. Ternes: **Das Lycée Aline Mayrisch ist eine Pilotschule. Wir sind seit kurzem von Microsoft in ein weltweites Netzwerk von Pathfinder-Schulen gewählt worden. Für mich als Direktor ist der Austausch mit einer Schule aus Singapur, einer Schule aus Stockholm, mit Schulen aus 48 anderen Ländern sehr ertragreich. Aber der ganze kommerzielle Hintergrund ist für eine öffentliche Schule doch nicht unbedenklich.**

A. Schleicher: Ja, aber wir haben vorhin von der Zukunftsfähigkeit der Schulen gesprochen. Als die Schule erfunden wurde, war sie der erste Ort, an dem Sie ein Buch bekommen haben. Die Schule war der Innovationsträger. Heute läuft die Schule der Entwicklung hinterher, und das macht sich auch in der Motivation der Schüler bemerkbar. Kein Wunder, wenn die Schüler ihre Schule als ein lebensfernes Umfeld erleben, wo man erst einmal alles abschalten muss, bevor man überhaupt rein kommt...

G. Ternes: **Heißt das, die Erziehung zum Umgang mit neuen Technologien soll ein zentrales Thema in der Schule sein?**

A. Schleicher: Ich denke, sie sind einfach integraler Bestandteil des Lernens. Ich höre das auch zu Hause. Meine Kinder gehen auf eine öffentliche Schule in Frankreich. Von ihnen wird dort verlangt: „Schreibt einen Aufsatz, aber guckt nicht bei Google nach..." Das sagt doch schon alles... Generell sehen wir, dass die übermäßige Nutzung von Informationstechnologien zu Hause die Leistungen negativ beeinflusst. Da müsste man gegensteuern, die meisten Schulen aber laufen der Entwicklung hinterher.

J. Reicherzer: **Wie steht es um die Zusammenarbeit zwischen dem Luxemburger Unterrichtsministerium und dem PISA-Team der OECD? Hören Sie aus unserem Land auch so massive Kritik wie aus Deutschland oder gibt es eher Desinteresse wie in Frankreich?**

A. Schleicher: Luxemburg ist ein kleines Land, da ist es natürlich immer schwerer, umfangreiche Analysen durchzuführen. Die Luxemburger haben mit ihren Daten noch nicht so viel gemacht, wie sie könnten, aber bei Ihnen gibt es ein gutes Team, das sehr gut mit uns zusammenarbeitet.

J. Reicherzer: **Luxemburg liegt seit dem ersten PISA-Test unter OECD-Durchschnitt. Was müssen wir Ihrer Meinung nach denn machen, um endlich in der Oberliga mitzuspielen?**

A. Schleicher: Eines ist relativ klar: Es liegt deutlich zu wenig Gewicht auf guten Bildungsleistungen. Die Ansprüche, die Luxemburg an sich selber stellt, sind im internationalen Vergleich mäßig.

J. Reicherzer: **Heißt das, es wird in Luxemburg von den Schülern zu wenig verlangt?**

A. Schleicher: Ja, das kann man mit gutem Gewissen so sagen.

Das zweite Problem ist dieses monolithische Schulsystem. Man müsste sehr viel mehr Gewicht legen auf die einzelne Schule als Träger von Verantwortung, von Innovationen.

Dazu kommen natürlich auch noch einige kontrovers diskutierte Punkte wie z.B. die Reform des Lehrerberufs, den man in Bezug auf Karriereaussichten und Bezahlung viel flexibler gestalten müsste. Für die Gewerkschaften ist das zunächst natürlich indiskutabel. Aber in Ländern, die so eine Reform gewagt haben, sind die Lehrerverbände nach einer Zeit doch sehr aufgeschlossen dafür, weil es den Beruf viel interessanter macht.

Für Luxemburg ist das zurzeit noch ein heißes Thema. Aber ich glaube, langfristig wird keiner daran vorbeikommen.

Michel Lanners ist Premier Conseiller
de Gouvernement im Ministère de l'Éducation
nationale et de la Formation professionnelle

Baustellen der Bildungspolitik

Herausforderungen an Lehrer und Schulen in Luxemburg

■ **Michel Lanners**

Man übertreibt wohl nicht, wenn man behauptet, das Schulsystem in Luxemburg bestehe derzeit aus einer Vielzahl von Baustellen, die schwer überschaubar und bildungspolitisch nur mit größtem Einsatz zu steuern sind.

Die Erwartungen der Öffentlichkeit an das Schulsystem sind in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen. Die Schule soll nicht nur Wissen und Fähigkeiten vermitteln, die den aktuellen Anforderungen weiterführender Studien oder zukünftiger Arbeitgeber entsprechen. Sie soll auch ihren Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme, etwa der zunehmenden Gewaltbereitschaft der Jugendlichen, leisten, und darüber hinaus die vermehrt berufstätigen Eltern in ihrer Erziehungsarbeit unterstützen, ja diese sogar zum Teil ersetzen. Bildungs- und Erziehungsaufgaben verschmelzen zunehmend, die Anforderungen an moderne Schulen gehen weit über die Wissensvermittlung hinaus.

In der Bildungspolitik ist deshalb zweifellos ein Kurswechsel nötig, bei dem vorrangig zwei Ziele verfolgt werden müssen: Das luxemburgische Schulsystem soll mehr Kindern und Jugendlichen höhere Bildungsabschlüsse ermöglichen. Künftig müssen mehr Schüler ein höheres Leistungsniveau erreichen. Zudem müssen die Schulen Erziehungsdefizite kompensieren und den Schülern zu ausgeprägten sozialen Kompetenzen verhelfen. Dabei sollen die Stärken und individuellen Voraussetzungen eines jeden Kindes im Mittelpunkt stehen und nach dem Prinzip des Förderns und Forderns ausgebaut werden.

Wir sind in einer Phase grundsätzlicher Umstrukturierung und dabei entstehen manchmal Missverständnisse und Ineffizienzen, die all jenen Auftrieb geben, die an ihren – oft dogmatischen – Auffassungen festhalten und sich prinzipiell gegen jede Veränderung und Neuerung in der Schule stellen. Eine erfolgreiche Bildungsreform verlangt aber eine kollektive Anstrengung aller Beteiligten und eine breite gesellschaftliche Debatte, die sich über ideologische Grenzen hinwegsetzt und vorrangig langfristige Ziele anvisiert. Jede Gesellschaft trifft mit der Gestaltung ihres Schulsystems auch die Entscheidung darüber, welche Werte und Normen sie vermitteln möchte. Die Schule ist ein Spiegelbild der Gesellschaft und verdeutlicht, wie diese mit ihren Mitgliedern umgeht.

Anforderungen an die Schule

Ausgehend von Ergebnissen der Schulleistungsforschung, die im angloamerikanischen Raum eine längere Tradition hat als in Europa, entwickelte sich in den 1980er Jahren die sogenannte *School-effectiveness*-Forschung. Aus Vergleichsuntersuchungen wurden Merkmale „guter Schulen" identifiziert, die über die Variable „Leistung" hinaus auch „Bedingungen" für hohe Leistungen in Betracht ziehen[1].

Dazu gehören unter anderem:

- die Definition von klaren Zielen, die den Leistungsanspruch der Schule verdeutlichen,
- das pädagogische Engagement der Lehrer und Lehrerinnen,
- die systematische und regelmäßige Überprüfung der Lernfortschritte,
- die akzeptierten Führungsqualitäten von Leitungs- und Lehrpersonen der Schule,
- die Herstellung eines guten Klimas beim Lernen speziell und in der Schule generell,
- die Entwicklung von Lehrerkooperation,
- die Einbeziehung der Eltern,
- die schulinterne Fortbildung.

Die Entwicklung einer gemeinsamen Schulkultur muss außerdem an der Basis entstehen und von der gesamten Schulgemeinschaft getragen werden. Eine moderne Schule plant, begleitet, fördert und

kontrolliert also für die Schüler relevante Lernprozesse in effizienter Weise in einem lernprozessförderlichen menschlichen Klima[2]. In modernen Schulen führen Schulleitungen und Lehrkräfte stark und gewissenhaft. Es herrschen hohe Leistungserwartungen. Die Beteiligten verfolgen klare Ziele und engagieren sich für die Schule. Ein System zur Überprüfung des Leistungsfortschritts der Schüler ist etabliert und die Lehrkräfte bilden sich fort.

Anforderungen an den Unterricht

Guter Unterricht kann ganz verschieden interpretiert werden. Es gibt kein allgemein gültiges Rezept dafür, sondern verschiedene Wege und Methoden, um Unterricht motivierend zu gestalten. Folgende Merkmale wurden von der Wissenschaft identifiziert[3] und helfen nachweislich zu guten Lernergebnissen zu kommen:

1. Klar strukturierte Stunden

Damit der Erfolg einer Unterrichtseinheit gewährleistet ist, sollte sich für die Schüler ein gut erkennbarer roter Faden durch die Einheit ziehen. Damit ist eine Abstimmung zwischen Zielen, Inhalten und Methoden einer Unterrichtsstunde gemeint. Klare Aufgabenstellung und Inhaltsvermittlung, Rollenverteilungen und Reibungslosigkeit der Lehrerinterventionen führen zu hoher Schüleraufmerksamkeit, zu Lernmotivation und Interesse, sie reduzieren Störungen und erhöhen echte Lernzeit. Jeder einzelne Schüler hat am Ende das Gefühl, etwas mitgenommen zu haben.

2. Hoher Anteil echter Lernzeit

„Echte Lernzeit“ ist die vom Schüler tatsächlich aufgewandte Zeit für das Erreichen der angestrebten Ziele und die Aneignung der Lerninhalte. Nicht zur Lernzeit zählen: organisatorische Maßnahmen, Behandlung von Disziplinproblemen, Abschweifung vom Thema, Zeit für Tests. Materialien wie Zettel, Versuchsaufbau oder Projektionen sind vorbereitet und die Stunde beginnt pünktlich.

3. Lernförderliches Klima

Ein Lehrer kann und muss nicht alle Schüler gleichermaßen mögen, aber eine vertrauensvolle Atmosphäre, die von gegenseitigem Respekt geprägt ist, ist notwendig, um ein lernförderndes Klima zu erzeugen. Klare Regeln erleichtern das Miteinander. Wer sich in der Schule gut aufgehoben und gerecht behandelt fühlt, lernt lieber und besser. Ein weiterer Vorteil von guter Stimmung: Lehrer mit Humor sind weniger schnell gestresst.

4. Logisch aufgebaute Kurse

Wer weiß, warum, lernt leichter. Eine Stunde soll nicht beliebig wirken, sondern sinnvoll sein, und zwar auch aus Schülersicht. Inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn die Aufgabenstellung verständlich und die Entwicklung des Themas plausibel sind. Außerdem sollten die zu Beginn vereinbarten Fragen geklärt und die Aufgaben gelöst werden.

5. Aus Fehlern lernen

Falsch ist nicht immer falsch, das zeigt die Lernforschung. Wenn Lehrer Fehler analysieren, erkennen sie dabei manch guten Ansatz, der nur falsch umgesetzt ist. Wenn ihre Anstrengungen honoriert werden, sind Schüler motivierter, auch wenn sie Fehler gemacht haben. Außerdem hilft: Den Schülern länger Zeit lassen, dann finden sie auch mehr richtige und bessere Antworten.

6. Miteinander reden

Um Missverständnisse zu vermeiden, ist es wichtig, sich öfter zu versichern, was beim Gegenüber angekommen ist. Eine positive Gesprächskultur verbessert den Unterricht. Offene Runden oder Lerntagebücher zeigen dem Lehrer, auf welchem Stand seine Schüler sind und was sie denken. Schüler sollen mitreden und ihre Meinung sagen können.

7. Planvolle Abwechslung

Es gibt „harte“ empirische Belege dafür, dass ein Mix der Sozialformen (Einzel-, Gruppenarbeit und Frontalunterricht) die größten Lerneffekte produziert, sowohl im kognitiven als auch im sozialen Lernzielbereich. Jedoch stellt Methodenvielfalt an sich keinen Wert dar. Es muss in jedem Fall nach einer stimmigen Kombination von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen gesucht werden. Je nach Unterrichtsthema sind unterschiedliche Lern- und Lehrmethoden geeignet. Manchmal ist ein ansprechender Lehrervortrag sinnvoll, während andere Themen besser von Schüler zu Schüler vermittelt werden. Wichtig ist, dass Methoden nicht wahllos, sondern planvoll eingesetzt werden.

8. Voneinander lernen und Unterschiede mildern

Einzeln oder im Team: Schüler sind sich oft selbst die besten Lehrer. Bildungswissenschaftler plädieren daher für mehr selbstständiges Arbeiten. Die Luxemburger Schülerschaft ist sehr heterogen. Der sozioökonomische Status und besonders die sprachliche Herkunft beeinflussen die Schülerleistungen enorm und auch rezente Befunde

aus der PISA Studie von 2009[4] zeigen, dass in Bezug auf den Bildungserfolg die Chancengleichheit in den öffentlichen Schulen ungenügend gegeben ist. Künftig ist ein konstruktiver Umgang mit dieser Vielfalt unumgänglich.

9. Individuell fördern

Schnell oder langsam – so oft wie möglich sollten Schüler im eigenen Rhythmus lernen. Viele Lehrer gehen noch zu wenig auf die individuellen Lernprobleme, auf die Leistungsstärken und -schwächen ihrer Schüler ein. Dabei ist die Heterogenität in den Klassen heute sehr viel stärker als vor 20 Jahren.

10. Lernen lehren

Die richtige Zeiteinteilung, ein sinnvolles Herangehen an ein Problem oder kleine Tricks, wie sich Wissen am besten aneignen lässt… das lernen Schüler meist nur nebenbei. Immer mehr Schulen nehmen daher das konsequente Trainieren von Lernmethoden in ihren Lehrplan auf. Sie haben erkannt, dass so das globale Leistungsniveau ihrer Schüler steigen kann.

11. Positive Arbeitseinstellung statt Notendruck

Für den Schüler muss nachvollziehbar sein, welche Leistung wie bewertet wird. Schüler wollen auch wissen, welcher Stoff prüfungsrelevant ist, und wie der zu erwartende Schwierigkeitsgrad aussieht. Rückmeldungen sollen helfen, Schwächen zu definieren und sie auszubügeln. Sie müssen daher verständlich sein. Zensuren sind punktuelle Orientierungshilfen und dürfen kein Druckmittel sein.

12. Intelligent üben

„Die Übung ist die Wiederholung einer Tätigkeit zu dem Zwecke, dass man diese besser ausführen lerne!“. So steht es im Lexikon der Pädagogik von 1913[5]. Und so funktioniert Schule auch heute noch. Um ihr neu erworbenes Wissen festigen und vertiefen zu können, müssen Schüler üben. Lernen ist ein kumulativer Prozess. Vernetzungen mit anderen Bereichen sollten systematisch anvisiert werden. Der Lehrer muss dafür die richtigen Aufgaben und die nötige Zeit zur Verfügung stellen.

13. Sich wohlfühlen

Das Klassenzimmer sollte ein angenehmer Ort sein. Schlechte Ausstattung, veraltete Geräte und lieblose, kahle Wände haben hier nichts verloren. Hilbert Meyer definiert: „Der Klassenraum ist das materialisierte Curriculum des Unterrichts.“ Funktionelle Bereiche wie eine Leseecke, Computertische oder Rückzugsmöglichkeiten sollten nicht nur in der Grundschule vorhanden sein.

14. Gemeinsam zum Erfolg

„Man braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen“, lautet ein afrikanisches Sprichwort. Auch Schulen in Luxemburg entdecken, dass sie effizienter arbeiten, wenn Eltern, Lehrer, Schüler und außerschulische Partner an einem Strang ziehen. Die traditionelle Komplementarität – Eltern erziehen, Schule lehrt – funktioniert nicht mehr und ein Umdenken ist notwendig.

Herausforderungen

Ein Merkmal der vorgestrigen, der gestrigen und oft auch noch der heutigen Schule ist das curriculare Denken. Das, was als wichtig gilt, wird in Fächer aufgeteilt. Dann wird das Aufgeteilte auf Jahrgänge oder Zyklen verteilt und dieses verteilte Aufgeteilte in Lehrplänen aufgelistet. Sehr lange dominierte die Frage nach dem, *was* gelernt wird, schulisches Denken und Handeln. Erst der Perspektiven-Wechsel von curricularen Inhalten zu fachlichen Kompetenzen ermöglichte eine größere Berücksichtigung der Frage, *wie* gelernt wird[6].

Im Rahmen der Qualitätsdebatte in Schulen geht es heute vor allem um Kompetenzen und Bildungsstandards. Beide Begriffe sind in den letzten Jahren zu Grundbegriffen der Schulreform geworden und sie sind eng miteinander verknüpft: In der Tradition der Lehrpläne sind Lerninhalte als Lehrstoff aufgelistet worden, den es durchzunehmen galt. Bildungsstandards benennen dagegen nur zentrale Ziele und Lehrstoffe eines Faches und weisen dann genauer die grundlegenden Kompetenzen aus, die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Ausbildungsabschnittes erworben haben sollen.

Es geht für die Schüler also keineswegs mehr darum, alles zu memorisieren, sondern darum, am Ende eines Jahres bzw. eines Zyklus über definierte Kompetenzen zu verfügen. Kompetenz bezeichnet eine Handlungsfähigkeit. Kompetent ist, wer mit seinem Wissen etwas gestalten, regeln, klären und aufbauen kann. In den Bildungsstandards (*socles de compétences*) werden, auf die jeweiligen Fächer bezogen, Kompetenzstufen unterschieden. Ob und wie Kinder und Jugendliche diese erreicht haben, lässt sich an konkreten Ergebnissen bei der Bearbeitung und beim Lösen von Aufgaben feststellen.

Für die Schüler bedeutet das, sich zu helfen zu wissen. Dazu braucht es Strategien, Methoden, Werkzeuge und positive Einstellungen zur Arbeit wie Lernfreude, Fleiß, Ausdauer, Begeisterungsfähigkeit, Selbstdisziplin, Autonomie, soziale Kompetenz und sogar Humor. Solche Eigenschaften sind selbstverständlich nicht angeboren, sondern sie sind in einer adäquaten Lernumgebung erlernbar. Diese Umgebung hat weniger mit der Klassengröße und der technischen Ausrüstung zu tun, als vielmehr mit der Persönlichkeit des Lehrers. Lehrer nehmen mit ihrer Präsenz, mit ihren Interventionen, mit der Art, wie sie etwas tun und vermitteln, bewusst oder unbewusst prägenden Einfluss auf Klassenklima und Schulkultur.

Der demografische Wandel und die damit einhergehende zunehmende Heterogenität der Schüler erfordern einen anderen Umgang mit der Ressource Bildung. Seit 2010 sprechen erstmals mehr als 60 Prozent der Schüler im ersten Grundschuljahr zu Hause als erste Sprache kein Luxemburgisch. Seit jeher baute die Luxemburger Schule in ihren Lehrplänen auf das Beherrschen der Luxemburger Sprache. Diese Voraussetzung aber bringt nun die Mehrzahl der Schüler nicht mehr mit.

Die Integration von unterschiedlichsten Kindern und Jugendlichen, die Berücksichtigung der vielfältigen soziokulturellen Hintergründe zählt zu den größten und schwierigsten Aufgaben der Schulen in Luxemburg. Vielfalt galt im Schulwesen früher weniger als eine Chance, sondern vielmehr als eine Aufforderung, Schüler zu selektieren, zu orientieren oder zum Klassenwiederholen zu zwingen. Diese Vorgehensweise kann man heute nicht mehr als *state of art* einstufen. Sie kostet den Staat ein Vermögen, und die luxemburgische Gesellschaft kann sie sich auch aus vielen anderen Gründen nicht mehr leisten. Ein Umdenken im Sinne der „Vielfalt als Chance“ ist unumgänglich geworden.

Die Unterschiedlichkeit der Schüler stellt die Lehrer im Unterricht vor Herausforderungen, die nicht immer befriedigend bewältigt werden können. Doch der Perspektivenwechsel gibt auch Anlass zur Hoffnung: Die Heterogenität der Lernenden ist für den Unterricht nicht nur eine Schwierigkeit, mit der es umzugehen gilt, sondern in vielerlei Hinsicht auch eine Chance, von der man durch entsprechende Einbindung profitieren kann. Wo Raum ist für unterschiedliche Zugänge und Ideen, ist oft auch mehr Raum für unterschiedliche Schwierigkeiten, deren Bearbeitung für die ganze Klasse fruchtbar sein kann.

Die Konsequenz eines solchen Perspektivenwechsels beinhaltet allerdings einen grundsätzlichen Wandel der Lehrertätigkeit. Weniger lehren, mehr lernen lassen. Sich Zeit nehmen für Schüler, auch außerhalb der normierten Unterrichtsstunden…: Um den neuen Herausforderungen gerecht werden zu können, wird sich der Arbeitstag der Lehrer wandeln müssen.

[1] Dubs, 2005 und Kron, 1994
[2] Bissen, 2008
[3] Die 14 Merkmale wurden aus folgenden Publikationen abgeleitet: Meyer, 2004; Wiechmann, 2006; Haenisch, 1999; http://www.qis.at/material/astleitner_unterrichtsqualität.pdf [Prinzipien guten Unterrichts] (Stand: 07.02.2011)
[4] MEN: PISA 2009 Nationaler Bericht Luxembourg, 2010
[5] Roloff, 1913
[6] Müller, 2008

Anne-Marie Bardi est Inspectrice générale honoraire de l'Education nationale (France).

Rentrée scolaire 2030

Les bacheliers de 2011 conduisent leurs enfants au lycée. A quoi ressemble ce lycée ?

■ **Anne-Marie Bardi**

Un lycée éternel

Certains sociologues provocateurs se plaisent à affirmer que l'éducation est le seul domaine qui demeurerait familier à un homme du 19e siècle revenant vivre dans l'Europe de 2011 ! Cet ancêtre ne saurait plus se déplacer, tant l'automobile et les transports collectifs rapides, trains et avions, ont modifié nos habitudes. Il devrait envisager autrement de se vêtir et de se nourrir car la couturière a disparu et l'alimentation de détail en prend le chemin ; pour communiquer avec ses proches, il devrait renoncer à la lettre manuscrite et au courrier postal, et adopter le téléphone et le courrier électronique.

Pour l'éducation de ses enfants, en revanche, il trouverait encore des écoles, des élèves regroupés en classes avec leurs maîtres et tous ces grands et imposants lycées, héritiers des collèges jésuites, où les professeurs enseignent leur matière, où les élèves les écoutent une grande partie de la journée, apprennent en faisant des exercices, attendent avec anxiété leur note et préparent leurs examens. Quelques nouveautés technologiques sont apparues, mais elles soutiennent des activités traditionnelles.

Ces observateurs critiques de l'enseignement reprochent à l'École sa frilosité à se réformer et son incapacité à intégrer pleinement les évolutions technologiques qui ont bouleversé les entreprises et tant d'organisations sociales au cours des dernières décennies. L'école résiste, se reproduit à l'identique, le lycée de 2030 sera semblable à celui du 19e siècle…

Un lycée virtuel

D'autres nous annoncent la révolution et la proche rupture des digues invisibles qui feraient encore de l'École cet espace imperméable aux évolutions rapides de la société. D'ici peu, prédisent-ils, tout aura totalement changé. Pourquoi apprendre des règles d'orthographe, des dates d'histoire, des formules de physique, des théorèmes de mathématiques ou des notions de géographie ? Tout ce savoir est accessible d'un simple clic sur le réseau mondial ! Pourquoi venir dans un lieu donné à heure fixe pour pratiquer les langues étrangères ou la chimie alors qu'avec son ordinateur, en tout lieu et à toute heure, on peut disposer de locuteurs natifs avec lesquels converser, de cours multimédias adaptés à ses besoins ou à des simulations de qualité proposées par les meilleurs spécialistes ? Faut-il vraiment perdre son temps en transport, devoir se plier aux règles collectives et au rythme commun, risquer de mauvaises fréquentations, alors qu'on est si bien chez soi, à apprendre quand on veut, ce que l'on veut, avec qui on veut … à distance ? Plus besoin d'écoles, de classes ni de maîtres ! Qu'on nous donne des ressources et du haut débit, les apprentissages suivront. Le lycée de 2030 aura cessé d'exister. Le *home schooling*, les réseaux sociaux et les richesses de l'Internet le remplaceront.

Un lycée revisité, exigeant et complexe

Ces descriptions extrêmes allient le vrai et le faux. Il est vrai que notre École a souvent encore une architecture héritée du passé et une organisation interne fondée sur une répartition en classes constituées à l'année sur des critères d'âge plus que de compétences, mais les espaces de rencontre s'y multiplient : on y organise du travail en petits groupes tout comme des manifestations de plus grande ampleur ; on y met aussi en œuvre des projets transversaux qui

Laura Schoumacher

savent s'affranchir de structures figées. Bien sûr le lieu est délimité, souvent clos et surveillé, mais il interagit avec son environnement, s'affiche sur la Toile et se connecte au monde via l'Internet. On n'a pas encore pris la pleine mesure de ce que les technologies pourront apporter aux apprentissages mais de grands pas ont été franchis, les équipements sont là, les pratiques progressent. Et n'attendons pas d'elles ce qu'elles ne peuvent offrir : il est bon de manipuler le matériel du laboratoire de sciences, d'écouter un maître passionné, de faire du sport ou de se lancer dans un projet bien concret avec les ressources matérielles et surtout humaines présentes au lycée ! Les ordinateurs ne font pas assez aujourd'hui ? Sans doute, mais ils ne feront pas tout demain !

Le monde bouge, les jeunes changent, les attentes de la société évoluent. L'École est mise en cause, c'est salutaire. De quelles connaissances et de quelles compétences auront besoin les hommes de 2050, c'est-à-dire les adolescents de 2030 ? Comment l'École doit-elle s'organiser pour assurer leur formation ? Le sujet est grave et la responsabilité collective énorme. Nous avons peu de temps pour nous y préparer et pour dessiner l'enseignement que nous leur devrons. Essayons-nous à tracer quelques pistes.

Toujours plus de connaissances

Le champ des connaissances à acquérir est peut-être celui que nous pouvons le plus aisément dessiner. Le monde devient global. Les migrations de population augmentent, l'économie est désormais mondiale et les questions écologiques - ressources naturelles, pollution, climat - se traitent à l'échelle de la planète. Pour agir il faut comprendre, et cela nécessite à l'évidence des connaissances solides : pratiquer plusieurs langues étrangères ; bien connaître la géographie et ses contraintes (pensons à la terrible question des fleuves et de l'eau potable) ; connaître l'histoire des peuples, les conflits passés, les différences culturelles ; maîtriser des notions scientifiques afin de comprendre les enjeux des choix technologiques à effectuer ; posséder des bases éthiques et philosophiques solides pour peser sur les décisions liées aux progrès de la biologie. La liste pourrait s'allonger…

A l'évidence, ces connaissances doivent être acquises et assimilées pour pouvoir nourrir toute réflexion et toute prise de décision. La recherche sur l'Internet peut venir en complément, pour préciser ou affiner, elle ne remplace pas la connaissance personnelle de chacun.

Une tête vide ne se remplira pas à la source des réseaux.

Des compétences multiples

Les savoirs ne sont rien s'ils restent confinés. C'est leur mobilisation en contexte qui en fait le prix, et cela s'apprend.

Le lycéen de demain devra plus encore qu'aujourd'hui apprendre à traiter l'information : savoir la rechercher, l'évaluer, la hiérarchiser, la traiter. Ce n'est pas une mince affaire que de trouver la pépite au milieu des gravats, de la dégager de sa gangue et de la travailler pour obtenir exactement ce dont on a besoin.

Il lui faudra aussi savoir aborder des questions de plus en plus complexes, qui engagent divers champs de connaissances, présentent de multiples contraintes, et mobilisent de nombreux

acteurs. Délimiter ce type de problèmes, en identifier les paramètres, le décomposer en sous-questions, réunir et organiser des équipes, coordonner les travaux, établir des synthèses – et ce ne sont que des exemples – ne sont pas tâches aisées. Il faut s'y préparer et s'y entraîner progressivement.

Le champ de la communication requiert lui aussi des compétences qui n'ont rien d'inné. De tous temps les orateurs furent appréciés et l'on apprit la rhétorique. Aujourd'hui, et demain plus encore, il faudra savoir maîtriser sa propre expression écrite et orale, mais aussi savoir mobiliser à bon escient les multiples outils techniques et logiciels supports de communication et connaître la sémantique associée. Produire du texte mais aussi des images fixes et animées, savoir les mettre en relation, savoir les transmettre aux bons destinataires, savoir les publier au format adéquat pour atteindre le but visé, voilà encore des compétences à acquérir.

Une organisation scolaire réinventée

Il est temps de prendre parti. Pour moi, l'institution éducative demeure indispensable. Elle seule a le professionnalisme requis pour préparer les jeunes générations à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à leur vie d'adulte. Elle en est responsable, même si cette responsabilité se partage. Mais elle doit mériter cette légitimité et savoir se réinventer.

L'organisation interne doit conjuguer mobilité et flexibilité, mais le lycée doit aussi rester un lieu hors du temps parfois. Le nomadisme des enseignants et des élèves a d'excellents aspects : il permet de s'affranchir des contraintes de lieu et de temps lorsqu'elles sont improductives. Oui, on peut interroger son maître en dehors des cours, on peut accéder aux ressources de la classe depuis chez soi, on peut travailler en groupe sans perdre de temps en déplacements, on peut rendre son devoir à distance, on peut s'adresser à d'autres jeunes et à d'autres spécialistes que ceux du lycée. L'organisation du temps scolaire devra intégrer ces possibilités, les développer même, et penser le temps autrement qu'en séparant, comme souvent aujourd'hui, les cours où l'on découvre les notions et le travail à la maison réduit aux leçons, exercices et devoirs d'application.

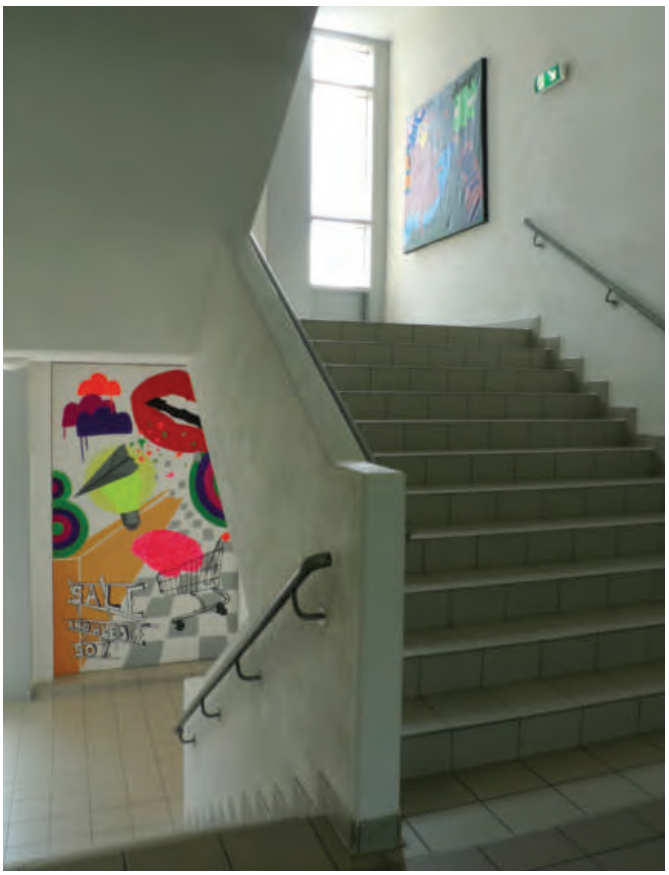
Mais le lycée ne se réduira pas pour autant à un grand marché couvert où chacun vient à son heure chercher les denrées qui lui manquent. Apprendre c'est aussi se poser, consacrer un temps long à la seule étude, à des questions abstraites, à des tâches qui exigent échanges organisés ou productions collectives concrètes. Le lycée doit se penser comme un lieu où parfois le temps prend une autre dimension qu'au dehors, où l'on a le privilège « d'avoir du temps », où l'on oublie un peu l'adolescent pressé, branché, multitâches, au profit du lycéen en formation, réfléchi et posé.

Cela ne signifie pas un lycée clos, sorte de prieuré réservé à l'étude. Des cercles, des communautés l'entourent. Les parents d'élèves, d'abord, qui partagent la responsabilité de la formation des jeunes avec le lycée. Aujourd'hui déjà ils sont associés, informés surtout. Demain ils seront plus encore partenaires. Sur des questions de société, d'éthique, de valeurs, le lycée ne peut agir seul. Il doit rechercher des apports extérieurs et des confrontations. Les parents doivent y contribuer par leur présence, réelle ou à distance.

Ouvrir le lycée, au-delà de ce que permettent les réseaux numériques, c'est aussi organiser des débats, des projets collectifs réunissant les élèves et les adultes de la communauté proche. Ce sont des sorties hors du lycée avec une vraie mobilité des lycéens : une année passée dans un pays étranger, quelle richesse humaine ! A condition que le lycée prépare le départ et tire profit des acquis au retour. Le lycée doit savoir prendre les ressources d'alentour pour mener à bien son propre projet.

Pour moi, le lycée sera toujours le lieu où l'on pense la formation des jeunes et où on la met en œuvre. Il conservera demain ses murs et son temps, il exigera toujours de ses professeurs de solides connaissances scientifiques, pédagogiques et didactiques mais aussi de nouvelles compétences afin d'organiser, dans un espace et un temps plus flexibles et plus fluides, des apprentissages plus complexes.

Prenons dès à présent ce chemin. La première richesse d'un lycée, c'est sa richesse humaine. Les adultes sont des professionnels, exploitons mieux l'expertise de chacun ; il peut s'agir d'expertise scientifique - à l'intérieur de sa discipline, celui-ci est spécialiste de telle période historique, un autre de tel domaine des mathématiques, un autre de tel type de littérature étrangère etc.- mais aussi de compétences spécifiques : certains, de vrais tribuns, savent subjuguer un amphithéâtre de lycéens, d'autres sont plus attentifs à débusquer des causes individuelles de blocages, d'autres encore préparent avec goût des documents de qualité. Sachons utiliser ce collectif comme une collection de ressources et non comme une juxtaposition d'individus interchangeables. Sachons, un temps, confier un grand groupe d'élèves au tribun et demander un diagnostic fin au spécialiste de l'analyse d'erreurs ; sachons faire intervenir un enseignant passionné sur les sujets qu'il a creusés tout particulièrement. Non, les enseignants ne sont pas identiques et,



Georges Haupt

si chacun peut progresser au contact de ses pairs, il peut aussi se distinguer par ses propres goûts et compétences. Cela exige du travail en équipe - de matière, de niveau, de projet - et du développement personnel. Cela repose sur une responsabilité individuelle et partagée. Cela implique aussi pour l'institution de savoir évaluer les enseignants autrement que par une inspection individuelle.

Les élèves sont une autre richesse du lycée et ils représentent un potentiel auquel nous croyons. Aidons-les à acquérir et structurer des connaissances, en ne craignant pas de nous montrer exigeants, mais ne décourageons jamais les efforts par des jugements hâtifs et partiels. L'évaluation des lycéens est une question majeure ; c'est un formidable levier pour objectiver nos attentes vis-à-vis de l'élève, pour marquer ses progrès et identifier le chemin encore à parcourir ; ce ne doit pas être une sanction, une cause de dévalorisation, un verdict. Ne coupons pas les ailes ! Nous devons aussi offrir aux lycéens des occasions plus nombreuses de travailler par projets et en équipes, de mobiliser des ressources numériques, de produire des réponses originales sous des formes nouvelles. Il nous faut donc être cohérents dans nos évaluations et repenser en même temps les structures et les épreuves de nos examens pour y valoriser ces nouvelles compétences.

Le lycée de demain s'invente dès à présent, sans révolution, mais en combinant complexité et responsabilité. Les acteurs de demain sont les lycéens d'aujourd'hui. Donnons-leur envie de croire en l'avenir et en leur capacité à préparer avec nous, pour leurs enfants, le lycée de ce proche futur.

Back to the future

Developments in the field of pedagogy and their possible impact on teaching at the Lycée Aline Mayrisch

■ **Frank Schmit**

Looking back on our short–yet eventful–history of the last ten years, one is struck by our collective willingness to continually question old models and experiment with new ways of educating the youths that are entrusted to us; by our resolve 'to boldly go where no man has gone before'. Latest proof and recognition of this quest for innovation came with our admission into the elite circle of ***Pathfinder Schools*** within the *Microsoft Partners in Learning Innovative Schools Program*.

Usually when we think about the future of education, we envision *Professional Development Communities* and virtual learning environments, all fuelled, of course, by the relentless progress in electronic media. The tech-savvy classroom enthusiastically heralds innovations such as 'cloud' computing and acclaims the advent of gimmicks like ActiveBoards or teaching robots that boast an ability to learn through interaction while even displaying emotions. The breathtaking opportunities residing in these technological marvels notwithstanding, it is nevertheless my opinion that schools cannot neglect some of the all-time underlying fundamentals. If our motto is to give our children 'roots as well as wings,' we must not disregard the elemental mechanisms of learning in favor of innovation at all cost. If this can be interpreted as yet another call to get ***back to basics***, the aim of this article is to illustrate that sometimes a step that looks like a regression is in fact a leap forward. After all, only a firm foundation can provide the impetus to progress.

'L'enfant n'est pas un vase à remplir mais un feu à allumer' Rabelais

Rabelais was writing in the 16th century, and he was an unwitting forerunner of modern-day pedagogy by postulating, among other things, that ***creativity*** is more important than memorizing facts. For him, children were '*réservoirs d'aptitudes*', which, in terms of terminology, is highly reminiscent of today's focus on ***competence-based*** approaches. As a corollary to his central tenets, he called for a '*pédagogie active*' (cf. *Handlungsorientierter Unterricht*), and since education touches on various essential parts of the personality, he stressed that the role of emotions should never be underestimated.

At a first glance, it seems amazing that our educational sciences are still treading the same ground decade after decade, century after century. Or is it really the same ground? Looking back on our achievements in the last ten years, both here at the LAML and in the field of pedagogy at large, we observe that what often looks like an old idea rehashed is actually the fruit of reflected maturity. In other words, thanks to neuro-pedagogy and other 'fringe' sciences, we now know ***why*** one thing works better than another, or we see how something works by observing what doesn't. The system learns from its past failures and is now for the first time ever equipped with the tools it needs to understand the reason for this or that outcome. When we restate today, for example, that the role of emotions in learning cannot be overestimated, we rely on MRI scans that show us what actually goes on inside our brains when we process information. We bring into play 'mirror neurons'[1] responsible for generating empathy and emotional resonance, without which societal coexistence and privileged social learning would not be possible. Thanks to their location in the motor cortex and elsewhere in the brain, these mirror neurons also help us understand and memorize procedures (*Handlungsabläufe*) while enabling us to predict their outcome.

At the time that he was writing, Rabelais of course knew nothing of mirror neurons, but revisiting him with the added baggage of what has now become well-established science is a worthwhile endeavor. Sensible decisions in the field of education necessitate a restorative return to long-established truths from a modern-day scientific perspective; in other words, we would be well advised to revisit our predecessors' findings with the added benefit of technology rather than invest in expensive learning aids that won't generate any added value if the fundamental inter-and intra-human skills are not in place. For starters, study upon study has proved that student achievement is most influenced by what the teacher believes: if the teacher believes his students can improve, they will. With his very attitude he creates, in the words of Rupert Sheldrake, the '***morphic resonance field***'[2] that becomes the fertile ground for his pupils' development. The teacher who puts the learners at ease lowers

Bryan Anthony et Claudine Nehs

their affective filter; i.e. minimizes those emotions that inhibit their learning: '***Erziehung ist Beziehung***'. Implicitly, this means that the first concerted effort of our future educational amendments should target teacher attitudes–which in a relatively young school like ours should not be overly problematic.

But let's look at things from a more pragmatic perspective. Despite the much publicized and widely acclaimed techno-shift that was initiated by our school ten years ago, the practical implementation was nowhere near ground-breaking enough to deliver all the promises it made. For one thing, the layout of the classrooms is still old-paradigm, i.e. frontal, ideally geared for chalk and talk, which in a socio-constructivist setting is not called for. (It goes without saying that hoarding up to 30 students into a room built for 24 does nothing to alleviate this drawback.) The frontal disposition of the classroom favors ***in***struction, not ***con***struction. And here again, neuro-pedagogy is remarkably clear: all knowledge is constructed in the brain of the learner[3]; ***meaning is a social construct***. Even if ultimately the teaching style is more important in this respect than the venue, enlightened school architects now agree that in the first place a classroom should be anything but rectangular. And as long as there are four walls, they should all be used for teaching, with the students sitting on swivel chairs so as to better turn their attention to wherever it is required.

But barring those architectural changes whose implementation is impossible at this point, there are more tangible alterations to be made: the *plages horaires*, which we initially thought to be best arranged in blocks of 100 minutes, should ideally be broken down into MUCH shorter intervals. At least that's what neuroscience has proven lately: kids learn best in 15 to 20-minute increments, followed by breaks involving physical activities, like juggling, singing, or playing ball… A retired colleague of mine recalled his early schooldays in the 1950s when there was sports or singing after ***every*** lesson. Does that mean we should go back to some of the old ways? The resounding answer is YES, for we now know **why** they worked. The concept has a name: '***spaced learning***'[4]. 'In spaced learning, you have 10-minute breaks between 3 intensive sessions of 15-20 minutes teaching. In each of the sessions, you repeat material but present it differently, deepening and extending it.' If creating long term memories is at the core of education, it wasn't until recently that a team of neuroscientists found out about how these pathways are formed and how each cell was switched on and became linked to other cells.

'Surprisingly, constant stimulation of the cell did not make it switch on. Stimulation had to be separated by gaps when the cell was not stimulated. The breakthrough came when the team began to realize that the length of stimulation was not vital, but the gap between stimulations was.'

The impact of these findings on our neatly regimented timetable are at the very least difficult to fathom, but the team's conclusions are formal: science novices, after a mere couple of hours of spaced learning, did as well as if they'd had *two years* of science teaching[5].

The other finding that may deeply alter the organization of our schooling has to do with ***biorhythms***: circadian neuroscience has discovered that teenagers' brains work better in the afternoon. Since they work 2 hours behind adult time, school should ideally start at 10 a.m. 'It is rigorous science that says this is what schools should do.'[6] Since we also know today that learning literally takes place in our sleep (cf. Struck conference 2009 and other publications, like Caspary[7]) the extra 2 hours of rest might work marvels for our learners' achievements (–besides alleviating the daily traffic jams–).

One further area I would like to touch on is the much debated modular restructuring of our subject-based teaching. The latest reform, though a step in the right direction, does not go far enough in my opinion, just like our aforementioned shift to IT technologies didn't. In the foreseeable future, I can perfectly envision a model that moves away from our traditional classes (e.g. 3eD1) and towards a system akin to American High Schools and Universities where you enroll in 100, 200, 300 and 400-level courses, depending on your level of ability and previous completion of preliminary courses. A student on the scientific track would be required to complete the 400-level in all the sciences, but only a 200-level in languages, for example, whereas the opposite would be true for the literary track. The American experience has furthermore shown that the success of their Honors Courses proves that learners are intrinsically motivated by healthy competition, and that recognition of this kind is far more motivating than merely passing the course by meeting minimum requirements. Of course the details of all this would need in-depth discussion, but the system has quite a few advantages, not least the fact that students would not have to re-sit the year if they only failed one subject. Sociologically, it would move us away from the class as a closed group whose territory the teacher enters for his lesson, with all the pertaining attitude and discipline problems this invites. If 2 or 3 teachers shared a same classroom, for example, the learners would come to them, and not vice-versa.

Alternatively to this modular system where learners would be grouped according to readiness level and not according to age, one could envision yet another return to what used to be common practice here in Luxembourg–and still is in the Scandinavian countries: teaching several forms (1st, 2nd, 3rd … grade) in the same classroom. At least, that is a lesson that the analysis of practices in PISA winning countries suggests: children seem to learn better and develop more competences when they are surrounded by older, more proficient peers. This goes hand in hand with developmental theories according to which children actively learn from other children, whereas adults merely provide conditioning–and of course guidance.

The last Holy Cow in line for sacrifice is that of sticking to discrete subjects in the first place. Why can't Biology be taught together with History, for example, if not for the fact that this is how the compartmentalized 'specialists' have learned their discipline at University? Experiments involving '*Fächerübergreifender Unterricht*' have conclusively proved that this is how students learn best. Any real-life competence draws on skills of various natures and puts into action knowledge that has been acquired in various disciplines. One wouldn't have to use a task as complex as *building a house* to illustrate the point. In a large-scale language laboratory such as Luxembourg, constant 'code switching' has become constitutive of our identity, so why do we teach French from 8 to 9, German from 9-10, etc.? Why not have a 'language' slot in the syllabus, or better yet, take an approach as proposed by CLIL[8]? This would allow for interdisciplinary approaches, cross-cultural readings, and novel approaches to Science, Maths, and History, to name but a few. It would also drastically change our approach to evaluation, which is the area most in need of reform at this point–and also the area most likely to be revolutionized in the foreseeable future. The shift away from our mistake-oriented culture towards competence-based or project-based assessment has already begun and is liable to show results soon.

After listing all these areas of concern, I asked myself the question: 'So what would a school look like that actually incorporated all those changes?' A highly motivated teacher body would meet their well-rested students for classes at 10 in the morning, present new material in 15 to 20-minute increments interspersed by recreational physical activities. The instruction phase would coherently incorporate cognitive, affective, and psychomotor domains[9] and do justice to the various learner types (VAK / MI)[10]. The personalized classrooms would be totally revamped to use all the four walls, and students would collaboratively engage in multi- or interdisciplinary projects that would form the basis of their evaluation. They would be given the time and space to playfully pass the various modules at their own rhythm, while at the same time having their genius encouraged by the availability of Honors Courses. Their sense of responsibility would be boosted by having to care for younger learners, much like in our early '*Défi*' program. Their interpersonal skills would be at the forefront of our preoccupations, and they would have all the ancillary electronic means they need to bolster their creativity and to prepare them for life-long learning through virtual learning communities. What shiny prospects! But not so Utopian after all, if you come to think of it.

At the core of all this, to bring my argument to a close, are some '*funderlying undermental*' beliefs that are almost as old as the institution school: That nothing can be learnt if your heart's not in it (–not even learning by heart–) and that there needs to be a psychomotor component, i.e. en**act**ment of theoretical concepts, which otherwise will be forgotten as soon as the test is passed. 'Non scholae, sed vitae discimus' is as old as the adage 'Tell me and I'll forget, show me and I'll understand, make me do it and I'll be able to do it,' which has been around in so many variations and attributed to so many authors from Confucius to Dewey that its authorship is nebulous at best. Being a truism doesn't take away from its truth, however, and today we have the science to prove its validity. As I have argued, it is only by throwing a glance backwards that we can make enlightened choices for our children's future. Technology here becomes the backbone of our well-informed decisions. Merely hooking kids up to computers won't make them smart.

So looking back on what came before and looking forward to what is still to come, one can be excited about all the potential developments and proud to be part of a school community that is not afraid to meet the challenges of a changing world with novel approaches.

1 Caspary, 2010, p. 41
2 http://www.sheldrake.org/homepage.html [Website of Dr. Rupert Sheldrake, biologist and author]
3 Caspary, 2010, p. 56: "Bedeutungen können gar nicht vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen, sondern müssen vom Gehirn des Lernenden konstruiert werden."
4 Paul Kelly, author of Making Minds, interviewed in The Observer, 30 May 2010
5 ibid
6 ibid
7 Caspary, op. cit.
8 http://www.aeclil.eu/ and others [Content and Language Integrated Learning]
9 http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html [Bloom's taxonomy of educational domains]
10 VAK / MI : Visual, Auditory, Kinesthetic / Multiple Intelligences

Rendez-vous dans 10 ans

Les prochains pas, les défis futurs

■ Gaston Ternes

Ce livre peut être vu comme un état des lieux du Lycée Aline Mayrisch et une réflexion approfondie après dix ans d'existence : qu'en est-il de notre vision, de nos ambitions, de notre Projet pédagogique ? Les contributions du présent ouvrage révèlent la grande complexité liée à l'innovation et à la recherche d'un meilleur environnement scolaire. Les attentes, les perceptions et les convictions des différents acteurs divergent, mais montrent que beaucoup a déjà été réalisé. Nous pouvons en être fiers. En même temps il ressort clairement des témoignages et des réflexions qu'il nous reste du chemin à parcourir : beaucoup est encore à consolider, à accomplir, mais beaucoup reste aussi à concevoir. Ce livre doit donc également être vu comme un nouveau point de départ, un instant zéro pour envisager, riches des expériences des dix premières années, les dix années à venir !

Aux niveaux international comme national, une attention croissante est accordée à la *mesure de résultats en termes de performance scolaire*. Les tests PISA en sont la preuve. Si PISA revêt autant d'importance politique et sociétale, il faudra en tenir compte à l'avenir et intégrer fortement ces compétences dans les cursus scolaires, comme c'est d'ailleurs la tendance avec l'approche par compétences qui est en voie d'être généralisée. Le fait que les meilleurs élèves de la génération PISA 2000 ont poursuivi en général d'excellentes études universitaires et réussissent aujourd'hui bien dans la vie confirme que cette direction est la bonne !

Les neurosciences au service de la pédagogie

Lors des dix dernières années, la recherche dans les domaines traitant de près ou de loin les phénomènes d'apprentissage a réalisé des progrès considérables. Les experts en neurosciences nous permettent aujourd'hui de mieux *comprendre le cerveau,* de concevoir que « le savoir se construit en interaction, négociation et coopération » [1]. Le cerveau n'est donc pas un vase qui emmagasine passivement des stimuli et des informations ; il interprète au contraire les nouvelles données pour construire activement les savoirs.[2] Les neurosciences nous fournissent ainsi les bases pour améliorer les processus d'apprentissage dans nos classes. Connaître les façons dont nous apprenons, avoir conscience de l'importance des motivations et des émotions qui animent les jeunes, influer sur l'image positive qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes, tout cela devient crucial dans la mise en place de scénarios visant la qualité de l'apprentissage.

Au niveau des systèmes éducatifs, Barbara Mourshed et Michael Barber[3] ont étudié comment les pays ou régions disposant des systèmes les plus performants, à savoir la Finlande, Singapore, Hong Kong, l'Australie et la Nouvelle Zélande arrivent à inscrire leurs démarches et stratégies dans la durée. Ils ont montré qu'en matière de *performance scolaire* des élèves, la variable la plus importante est celle des enseignants, et en deuxième lieu la direction, le leadership de l'école. L'élément-clé de la réussite des élèves est donc le professeur, son engagement, son savoir-faire pour susciter entre autres la motivation chez les jeunes. En ce sens, les pouvoirs politiques devront valoriser les nouvelles missions de l'enseignant, missions qui dépassent largement l'enseignement des seules matières : notons entre autres une étroite coopération à travers des concertations, les accompagnements individualisés d'élèves, une présence accrue au lycée, etc. Les meilleurs systèmes sont par ailleurs ceux construits par les acteurs du terrain avec une assez grande autonomie pédagogique, organisationnelle et budgétaire accordée par l'administration centrale. Les chercheurs en arrivent à la conclusion que les écoles doivent fonctionner en réseau, partager des objectifs et des ressources pour développer une « culture d'apprentissage » propre. En promouvant des valeurs et des règles communes, le lycée aidera l'élève à être un citoyen responsable de ses actes.

Dans l'approche pédagogique du Lycée Aline Mayrisch, un élément essentiel était dès le début l'élève auteur de son apprentissage. Ne nous y trompons toutefois pas : il ne s'agit pas de prôner ici l'*apprentissage libre* de l'élève : les recherches[4] rejettent l'idée d'environnements où les jeunes découvrent entièrement par eux-mêmes leurs intérêts et connaissances. Il faut au lycée du XXIe siècle des professeurs engagés et compétents, assistés d'une équipe éducative élargie, qui apporte une plus-value réelle en termes d'expertise et d'ingénierie de l'apprentissage[5]. Le concept de *découverte guidée* plutôt qu'une instruction directe ou une découverte entièrement libre, résume bien cette idée fondamentale[6].

“If you are thinking a year ahead sow seed, If you are thinking ten years ahead plant a tree,
If you are thinking one hundred years ahead, educate the people.”

Kuan Tzu, Chinese poet

Plutôt que d’exposer ici une multitude de petits pas à accomplir dans les dix prochaines années, j’aimerais me concentrer sur quelques leviers indispensables[7] à des changements de paradigmes concernant les pratiques quotidiennes.

Les nouvelles missions de l’enseignant

Un premier changement de paradigme s’impose plus que jamais : *le professeur*, malgré l’origine latine[8] du mot, n’est plus celui qui expose son savoir. Au-delà d’une grande maîtrise dans les matières qu’il est amené à enseigner, il doit avoir une connaissance profonde des recherches en sciences de l’éducation pour déclencher chez le jeune des questionnements, pour le guider et le conseiller dans son apprentissage, et ceci de façon très structurée ! Conscient de la difficulté qu’il y a à transmettre des connaissances « décontextualisées » et coupées de la vie quotidienne, l’enseignant doit mettre ses élèves en situations de recherche multiples et diversifiées et organiser un apprentissage centré sur l’élève et non sur le groupe-classe. La fonction de professeur deviendra par conséquent plus variée à travers notamment des entretiens individuels, l’accompagnement de sous-groupes, la coordination de travaux, l’organisation de visites et de conférences ou la participation à des débats.

Un deuxième changement de paradigme s’impose : *l’évaluation ne peut plus être strictement individuelle.* C’est au contact d’autres apprenants que le jeune est amené à justifier ses propos, à comprendre et à analyser ceux de ses camarades. Le lycée de demain doit prévoir une grande interactivité entre les jeunes : l’interaction des élèves est source de valeur ajoutée ! Face à la croissance énorme et rapide des connaissances (qui doublent actuellement tous les 6 à 7 ans et en sciences même tous les 2 ans[9] !), l’apprentissage repose davantage sur la capacité à chercher et à choisir judicieusement des informations, à imaginer et à être créatifs que sur la faculté d’emmagasiner et de reproduire des connaissances. Les jeunes devront être capables d’organiser le savoir, de connaître les exigences scientifiques d’un travail écrit, d’utiliser des bases de données à bon escient, ce qui inclut en amont une évaluation de l’information, etc. En ce sens, l’évaluation devra prendre en compte les processus d’apprentissage des élèves, valoriser l’engagement et souligner les progrès des jeunes.

Passons enfin au troisième grand changement de paradigme : l’évaluation ne peut plus être *parfaitement synchronisée*, c’est-à-dire s’opérer en même temps pour tous. Il faut tenir compte de rythmes d’apprentissage différents, de connaissances antérieures des élèves bien diverses, de capacités individuelles distinctes. L’évaluation, au terme d’un parcours différencié, sera forcément différenciée elle aussi. Chaque élève devra être amené à son meilleur niveau. Il nous faut donc concevoir des stratégies structurelles visant un *dispositif d’individualisation.* Perdre une année complète pour l’échec dans une matière ne saurait être une solution envisageable au XXIe siècle. Passer à l’année suivante en compensant sans effort le retard cumulé n’en est pas une non plus. Le lycée doit donc avoir la possibilité et la liberté d’organiser une *régularisation des apprentissages* pendant l’année scolaire.

Les *liens horizontaux* que nous avons commencé à tisser au lycée par l’intégration de compétences dites transversales, par la certification de compétences informatiques ou par la définition de thèmes d’études interdisciplinaires, sont des éléments importants susceptibles d’être encore notablement élargis. De même, la coopération et l’entraide devront encore être pratiquées plus systématiquement, non seulement au sein des travaux de groupes ou des semaines à projet, mais dans tout le vécu quotidien. Enfin les disciplines devront coopérer davantage pour proposer des sujets interdisciplinaires. Il s’agira donc de trouver des thèmes complexes d’apprentissage communs.

Vers une nouvelle organisation scolaire

Comme nous l’avons souligné plus haut, la *motivation des jeunes*, *la confiance en soi* seront des éléments centraux au lycée de demain. L’apprentissage coopératif, la recherche à partir d’un thème d’études interdisciplinaire et l’intégration des technologies peuvent justement être trois puissants leviers de motivation pour amener les jeunes à être ces *élèves autonomes et responsables* que nous désirons.

A la clé de nos dix prochaines années, j’espère donc que nous saurons modifier par la réflexion, la recherche commune et la pratique, le protocole d’*enseignement* habituel en un vécu d’*apprentissage* de l’élève.

Ceci n'ira pas sans un changement de la culture organisationnelle et relationnelle au niveau du système « lycée». Influer sur les « pratiques-élèves » et miser sur l'interaction et la coordination des partenaires du lycée, nécessite une autre organisation du temps scolaire. Je soutiens l'idée d'un fonctionnement par groupes-classes pour les jeunes de douze à quinze ans. Il s'agirait de trois ans de suivi formatif avec des différenciations internes progressives dans les deux ordres d'enseignement classique et technique qui permettraient, en concertation avec les parents, de définir la poursuite des études au cycle supérieur. Le choix se ferait selon les talents des jeunes et non par élimination. A partir de l'âge de 15 ans, l'organisation devrait par contre être, à mon avis, modulaire. Elle engloberait des cours de base et des cours d'excellence, respectivement de spécialisation, complétés par des cours de culture générale et des cours de base. L'éducation à l'usage responsable des technologies de la communication devrait se faire entièrement au cycle inférieur.

Nous constatons chaque jour que la majorité des adolescents d'aujourd'hui souffrent de solitude. Ils ne savent plus parler de ce qui les préoccupe, des expériences qu'ils vivent, des angoisses qu'ils ressentent. La nouvelle mission qui incombe à l'école sera donc de considérer l'élève non seulement comme un apprenant, mais comme un être humain recherchant plus que jamais des repères stables. L'école de demain responsabilisera davantage les familles ! Aider l'élève à construire son avenir, à devenir un citoyen responsable est une *responsabilité collective*, commune aux équipes pédagogiques et aux cellules familiales.

Vers de nouveaux horizons : le m-learning

Le lycée de 2020 devra aussi s'ouvrir davantage encore sur le monde associatif local. Il sera une fenêtre sur le monde et aura les moyens d'y être connecté. Vu ce nouvel environnement et nos objectifs, il y a plus que jamais un grand besoin d'intégrer les logiciels du type « cloud » qui permettent aux élèves d'être créatifs, de recourir à des documents, d'explorer, peu importe où l'on se trouve, au lycée, à la maison ou ailleurs ! Cet outil sert aussi de moyen d'apprentissage entre et durant les leçons. Le « m-learning » ou « mobile learning », va permettre d'exploiter les possibilités des téléphones portables à des fins pédagogiques. Selon le futuriste F. David Peat[10], le rôle des technologies de l'information et de la communication en classe ne cessera de croître et ceci malgré les défis techniques et les détracteurs. L'apprentissage à distance sera un outil de choix pour l'éducation. Les nouvelles plateformes de l'éducation offriront de multiples possibilités pour de nouveaux types d'information, de formations et d'échanges. Les évolutions technologiques ne modifieront sans doute pas la relation pédagogique même ; elles permettront seulement d'aller plus loin.

Une organisation apprenante

Dans tout processus de changement, le *facteur humain* est central. On ne peut passer sous silence le *développement des compétences des enseignants et des personnels psychopédagogique, administratif et technique*. Il est notamment évident que les changements de paradigmes décrits plus haut auront un impact très lourd sur les enseignants et leur pratique quotidienne. Il faudra par conséquent prévoir un encadrement et une formation continue poussés. Passer d'un système centré sur le professeur et le groupe-classe à un système beaucoup plus centré sur l'élève a en effet des implications au niveau de l'identité professionnelle même de l'enseignant ; ce dernier devra faire le deuil de certaines pratiques et de certaines représentations de son métier. Le fait de concevoir l'école comme une organisation apprenante dont la coopération est un élément central facilitera sans doute ce passage. Dans ce contexte aussi, une coopération étroite avec les parents d'élève est de mise car tout changement de paradigme est source de craintes et de préoccupations.

Il reste donc de multiples défis à relever ! Mais les compétences décrites plus haut sont déjà en construction dans notre lycée et l'expérience nous a appris que notre engagement devra être de longue haleine. Après dix ans d'existence, nous avons planté un bel « arbre pédagogique » qui donne déjà ses premières fleurs. Nous ferons tout pour que ses fruits tiennent la promesse des fleurs.

[1] De Corte, 2010
[2] Hinton, Fischer, 2010
[3] Barber, Barbara Mourshed, 2007
[4] Boekaerts, 1999, p. 445-475
[5] Schneider, 1996, S.121-133
[6] Mayer, R. 2004 , 14–19
[7] Fullan, 2010
[8] du latin "professor", qui se déclare expert dans un art ou une science, le « maître » qui enseigne ; du verbe profiteri : qui déclare ouvertement. http://www.csssbc.qc.ca [Marchand, L., Séminaire sur l'apprentissage collectif et le développement des compétences]
[10] Peat, 2010

Mathis Toussaint

G

GLOSSAIRE

GLOSSAIRE

CELCO

Cellule de coordination, groupe de deux à trois professeurs, dont le régent, qui gère la classe et suit les élèves de plus près

Défi

Dispositif qui encourage les élèves de 7e à réaliser un projet personnel au cours de leur première année au lycée

DRP

Département Recherche et Projets, cellule de coordination pédagogique et de documentation

ED

Espaces-Découvertes, ateliers interdisciplinaires organisés en six séances de deux heures de (2001 à 2006)

G1

Groupe pédagogique centré sur le domaine de la vie en communauté, englobant notamment le groupe de solidarité *Jo zu Respekt a Solidaritéit*

G2

Groupe pédagogique centré sur l'ouverture du lycée sur le monde, englobant le projet du Défi

G3

Groupe pédagogique centré sur le travail en classe et plus particulièrement le domaine des compétences transversales dont les méthodes d'apprentissage

G4

Groupe pédagogique centré sur les technologies de l'information et de la communication et les compétences informatiques

GIN

Global Issue Network, option en classes de 2e

Groupe de pilotage

Groupe représentatif et décisionnel regroupant la direction ainsi que les coordinateurs des MISMA, des groupes pédagogiques, du régime préparatoire et des classes PROCI

IKONA

Groupe responsable de l'actuel projet d'établissement concernant les compétences transversales et méthodologiques (acronyme pour *Integriert, Konsequent, Nachhaltig*)

MISMA

Equipes d'enseignants par discipline (acronyme pour *Mir schwätze mateneen)*

NEMO

Groupe responsable du projet d'établissement de 2006 à 2008 concernant la semaine à projet

PROCI

Projet cycle inférieur, approche pédagogique dans les classes de l'enseignement technique

Semaine AA

Semaine à projet, organisée depuis 2006 en remplacement des Espaces-Découvertes une fois par an pour toutes les classes hormis les classes de 1ère

W

WHO'S WHO

Les auteurs du LAML :

- **Anonymus**, self-certified universal genius
- **Assa Carole**, professeur de français et de latin
- **Bechet-Metz Claudine**, parent d'élève, membre du groupe de solidarité „Jo zu Respekt a Solidaritéit"
- **Bechet Lena**, élève de 2e, membre de l'option GIN
- **Castermans Alexandra**, parent d'élève, membre du Biblioclub
- **Castermans Emilie**, élève de 2e, membre de l'option GIN
- **Chaine Carole**, professeur d'éducation artistique et professeur-attaché à la direction
- **Colotte Franck**, professeur de français, de latin et de grec ancien
- **Conzemius Raymond**, professeur d'éducation physique, professeur-attaché à la direction pour l'annexe Sports-Etudes du LAML, futur « Sportlycée »
- **Corbisez Caroline**, professeur de latin et de français
- **Decker Marie-Jo**, professeur d'anglais
- **Dumont Jeanne**, professeur de français et membre du groupe IKONA
- **Engel-Lenertz Marie-Paule**, parent d'élève, ancienne présidente de l'association des parents (APELAM)
- **Faber Anouk**, étudiante à Berlin, promotion 2008
- **Fischer Luc**, élève de 1ère, président du comité des élèves
- **Flammang Claire**, professeur d'éducation artistique, responsable du groupe théâtral Thealine
- **Fretz Claude**, étudiant à Londres, promotion 2008
- **Haas Joé**, étudiant à Bruxelles, promotion 2008
- **Hengesch Georges**, professeur de géographie
- **Hoffmann Josiane**, professeur d'allemand
- **Kass Marc**, professeur de l'enseignement préparatoire, coordinateur du groupe de médiation et membre du groupe IKONA
- **Kayser Manette**, professeur de formation morale et sociale, coordinatrice du groupe de médiation
- **Kayser-Gerges Isabelle**, parent d'élève, membre du groupe de médiation
- **Kirsch Frank**, professeur de français, parent d'élève
- **Klonski Tom**, professeur de français, coordinateur du spectacle Musicalia, membre du comité des professeurs
- **Koch Vinciane**, professeur de français, coordinatrice du groupe de solidarité „Jo zu Respekt a Solidaritéit"
- **Kruchten Paul**, professeur d'histoire
- **Lempicki Marie**, parent d'élève, membre du Biblioclub
- **Letsch Jeanne**, parent d'élève
- **Lorang Mil**, parent d'élève, ancien président de l'association des parents (APELAM)
- **Majerus Jean-Pierre**, professeur de mathématiques, responsable pour la qualité scolaire (PAQS)
- **Muller Marc**, professeur de sciences économiques et sociales,
- **Nigra Laurent**, professeur de mathématiques
- **Prum Marie**, élève de 2e, membre de l'option GIN
- **Raths Constant**, directeur adjoint
- **Reicherzer Judith**, professeur d'éducation aux médias
- **Reuter Aloyse**, professeur ingénieur en électrotechniques, responsable du Helpdesk, professeur-attaché à la direction, coordinateur du G4
- **Reuter Félix**, professeur d'allemand
- **Schmit Frank**, professeur d'anglais
- **Schons Patricia**, professeur de français, coordinatrice du PROCI, coordinatrice du groupe de solidarité „Jo zu Respekt a Solidaritéit"
- **Serres Chantal**, professeur de français, coordinatrice du PROCI, coordinatrice du DRP
- **Ternes Gaston**, directeur
- **Theisen Luc**, étudiant à Munich, promotion 2009
- **Thill Jean-Luc**, professeur de philosophie, chargé de mission au MENFP
- **Trausch Robert**, professeur de l'enseignement préparatoire
- **Türk Marie**, élève de 2e, membre de l'option GIN et du groupe de médiation
- **Winandy Tom**, étudiant à Zurich, promotion 2008

- **Winkel François**, parent d'élève
- **Wirion Josette**, professeur d'histoire honoraire, ancienne coordinatrice du G1, ancien membre du groupe NEMO
- **Wurth Nathalie**, professeur de français, membre du Biblioclub
- **Zuccoli Laura**, parent d'élève

Les auteurs externes

- **Antoine Jacky**, docteur en sciences de l'éducation
- **Barankitse Maggy**, fondatrice de la Maison Shalom au Burundi
- **Bardi Anne-Marie**, inspectrice générale honoraire de l'Education nationale, France
- **Donnay Jean**, professeur émérite aux Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur
- **Fontaine Francy**, professeur de français et de latin, licencié en psychopédagogie
- **Jacquard Albert**, professeur des Universités, éminent scientifique, généticien et écrivain
- **Khabirpour Fari**, psychologue, ancien directeur du Centre de psychologie et d'orientation scolaires, directeur du Centre de rétention du Luxembourg
- **Kollwelter Serge**, instituteur, co-fondateur et président de l'ASTI de 1979 à 2009
- **Lanners Michel**, Premier Conseiller de Gouvernement au Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle
- **Meirieu Philippe**, professeur des Universités, éminent expert en sciences de l'éducation
- **Meyers Christiane**, Diplompädagogin, Jugendforscherin bei der Forschungseinheit INSIDE (CESIJE) an der Universität Luxemburg
- **Morgenstern Susie**, écrivain de jeunesse
- **Schleicher Andreas**, coordinateur du programme PISA auprès de l'OCDE
- **Seeger Siegfried**, freier Bildungsreferent für Gesundheitsförderung und Schulentwicklung
- **Tardif Jacques**, professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Canada
- **Willems Helmut**, Professor für Soziologie und stellvertretender Direktor der Forschungseinheit INSIDE an der Universität Luxemburg
- **Zöller Elisabeth**, deutsche Jugendbuchautorin

B

BIBLIOGRAPHIE

Antoine, J. (1999). *Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques à l'école primaire: activité de recherche et contrat didactique*. (Thèse de doctorat). Strasbourg

Arcaro, J. (1995). Creating Quality in the Classroom. Florida : St. Lucie Press

Arendt, H. (1983). Condition de l'homme moderne. Paris : Calmann-Lévy

Arnold, R. (2005). Leadership und Lernkulturwandel I. Studienbrief im Rahmen des Fernstudiums Schulmanagement. (unveröffentlichtes Manuskript). Kaiserslautern

Arnold, R., Faber, K. (2005). Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. Studienbrief im Rahmen des Fernstudiums Schulmanagement. (unveröffentlichtes Manuskript). Kaiserslautern

Arnold, R., Gómez Tutor, C. (2007). Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg : Ziel-Verlag

Augustin (1988). De magistro. Paris : Klincksieck

Bamberg, M., Dickes, P., Schaber, G. (1977). Etude MAGRIP: Premier rapport de synthèse. Walferdange: Institut pédagogique.

Barber, M., Mourshed B. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top. London: McKinsey and Company

Beamish, W., Otis-Wilborn, A.K., Winn, J.A. et al. (2004). "Standards, benchmarks, and indicators". In: Teaching Exceptional Children. Boston : College Libraries

Bertram, H., Kohl S. (2010). Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010: Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft. Köln : UNICEF

Bertschi-Kaufmann, A. (2006). Das Lesen anregen, fördern, begleiten. Seelze: Erhard Friedrich Verl.

Bissen, M. (2008). Auf der Suche nach der guten Schule. München : Grin

Bluntz, S. (2008). Le latin est mort, vive le latin! Petite histoire d'une grande langue. Paris : Les Belles Lettres

Boekaerts, M. (1999). "Self-regulated learning: Where we are today". In : International Journal of Educational Research. Amsterdam : Elvesier

Booth, A., Dunn, J. F. (1996). Family-school links. Mahwah : Lawrence Erlbaum

Bouchard, P. (2003). Leur réussite, c'est aussi la nôtre. Québec : CTREQ

Boultgen, D., Heinen, A., Willems, H. (2007). Les jeunes dans un espace urbain. Analyse des structures, habitudes et problèmes de jeunes dans la région sud. Rapport final. (document non publié). Luxembourg: Université du Luxembourg

Brasseur, S. (2006). Les intelligences multiples et leur exploitation dans la classe. Formation au Département Education et Technologie de l'Université de Namur

Bruner, J. (1996). L'éducation, entrée dans la culture. Paris : Retz

Burton R., Houssemand, C. (2010). International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) : rapport national Luxembourg. Luxembourg : MENFP/Université du Luxembourg

Caspary, R. (2010). Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg : Herder Verl.

Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (2010). Conditions de vie et les Aspirations des Français. (Etude). Crédoc

Crosby, P. (1979). Quality is Free. New York : McGraw-Hill Book Company

Dauber, S.L., Epstein, J. (1993). "Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary

and middle schools". In : N. F. Chavkin, Families and schools in a pluralistic Albany. New York: State University of New York Press

De Corte, E. (2010). "Les conceptions de l'apprentissage au fil du temps." Dans : La recherche et l'innovation dans l'enseignement. Comment apprend-on?: La recherche au service de la pratique. Paris : OCDE

Dumont, H., Istance, D. (2010). "Analyse et conception des environnement d'apprentissage pour le XXIe siècle". In : Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique. Paris : OCDE

Deutsche Agentur für das EU-Programm Jugend in Aktion, eurodesk, Deutscher Bundesjugendring (2008). Zukünftige Herausforderungen für junge Menschen: Konsultation über die Neuausrichtung der Jugendpolitik in Europa im Rahmen der Europäischen Jugendwoche 2008.

Deutsche Shell Holding GmbH (2010). Jugend 2010, 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main : Fischer Verl.

Dewey, J. (1949). Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig: Westermann

Dubs, R. (1994). Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart : Franz Steiner Verl.

Dubs, R. (1996). Schule, Schulentwicklung und New Public Management. St-Gallen : Institut für Wirtschaftspädagogik

Dubs, R. (2005). Die Führung einer Schule : Leadership und Management. Stuttgart : Franz Steiner Verl.

Eccles, J., Harold, R.D. (1996). "Family involvement in children's and adolescents' schooling". In : Family-School Links. Mahwah: Lawrence Erlbaum

Eggert, H., Garbe, C. (2003). Literarische Sozialisation. Stuttgart : J.B. Metzler Verl.

Epstein, J. L. (1986). "Parents' reactions to teacher practices of parent involvement". In : Elementary School Journal. Chicago : The University of Chicago Press

Epstein, J.L. (2001). School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools. Boulder : Westview Press

Faber, T., Boll, T. (2010). Nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Jugendlichen: Ergebnisse einer Studie in den Abschlussklassen der Luxemburger Sekundarschulen. Luxembourg: EMACS

Fanchon, J-L. (2001). Guide des sciences et technologies industrielles. Paris : Nathan

Fehlen, F. (2009). Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation. Recherche, étude, documentation: n° 12. Luxembourg: SESOPI

Ferring, D., Michels, T., Boll, T. et al. (2009). Emotional relationship quality of adult children with ageing parents: on solidarity, conflict and ambivalence. In : European journal of ageing. Luxembourg : Université de Luxembourg

Fischer, W., Schratz, M. (1999). Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Insbruck : StudienVerlag

Fullan, M. (1993). Change forces: Probing the depths of educational reform. London : Falmer Press

Fullan, M. (2010). Motion Leadership:The skinny on becoming change savvy. Thousand Oaks : Corwin Press

Füller, C. (2009). Die gute Schule. Wo unsere Kinder gerne lernen. München : Pattloch

Gaillard, J. (1993). Beau comme l'antique. Paris : Actes Sud

Garbe, C.(2003). „Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung".

In: Abraham Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verl.

Ghyssens, J. (1998). Propositions : Revue pédagogique de l'enseignement secondaire belge

Gille, M. (2006). Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland: Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29 Jähriger. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Groff, A. (2009). 100 questions sur Manager l'innovation. Paris : AFNOR

Haenisch, H. (1999). Merkmale erfolgreichen Unterrichts. Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. Soest : Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

Hafeneger, B., Jansen, M., Niebling, T. (2005). Kinder- und Jugendpartizipation: Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Hagège, C. (2000). Halte à la mort des langues. Paris : Odile Jacob

Hinton, C., Fischer, K. (2010). « Perspective développementale et biologique de l'apprentissage ». Dans : La recherche et l'innovation dans l'enseignement. Comment apprend-on?: La recherche au service de la pratique. Paris : OCDE

Hoerr, T.R. (2002). Intégrer les intelligences multiples dans notre école. Montréal, Toronto : Chenellière/ MacGraw-Hill

Horster, L. (2006). Changemanagament und Organisationsentwicklung. Studienbrief im Rahmen des Fernstudiums Schulmanagement. (unveröffentlichtes Manuskript). Kaiserslautern

Hourst, B. (2006). A l'école des Intelligences multiples. Paris : Hachette Educationl

Hurrelmann, B. (1994). „Leseförderung". In: Praxis Deutsch. Seelze: Friedrich Verl.

Hurrelmann, B. (2003). „Lesen. Lesen als Basiskompetenz in der Mediengesellschaft". In: Schüler: Lesen und Schreiben. Seelze : Friedrich Verl.

Hurrelmann, B. (2004). „Sozialisation der Lesekompetenz". In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Hurrelmann, K., Albert, M. (2006). Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck, Shell Jugendstudie: Vol. 15. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verl.

Hurrelmann, K., Albert, M. (2010). Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verl.

Inglehart, R. (1998). Modernisierung und Postmodernisierung: Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Campus

Institute for Public Policy Research, Kaiser Family Foundation (2010). Generation M2, Media in the Lives of 8 to 18 Year Olds. (Etude). USA

Jaccard, M. (2010). Objectif Qualité. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes

Jacquard, A. (1997). Petite philosophie à l'usage des non-philosophes. Paris : Ed. Calmann-Lévy

Jie-qi chen, M.S., Gardner, H. et al. (2009). Multiple intelligences around the world. San Francisco : Josset-Bass

Kempfert, G., Rolff, H.-G. (2005). Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim : Beltz

Klippert, H. (1997). „Schule entwickeln - Unterricht gestalten". In: Pädagogik. Weinheim : Beltz

Kron, F. (1994). Grundwissen Pädagogik. München: Ernst Reinhardt Verl.

LAML (2001). Lycée Aline Mayrisch : Projet pédagogique

Lanners, M., Blanke, I., Boehm, B. (2004). Pisa 2003: Kompetenzen von Schülern im internationalen Vergleich. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle - SCRIPT

Le Gal, J. (2008). Les droits de l'enfant à l'école. Bruxelles : de boeck

Léonhardt, J. (2010). La grande histoire du latin. Des origines à nos jours, Paris : CNRS Éditions

Livingston, P. (2006). 1 to 1 learning : Laptop Programs that work. Washington: International Society for Technology in Education (ISTE)

Mayer, R. (2004). "Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction". In : American Psychologist. Washington : APA

Meirieu, P. (1989). « Quelle formation pour quels enseignants? » In : Enseigner, scénario pour un métier nouveau. Issy-les-Moulineaux : ESF

Mertes, K., Siebner, J. (2010). Schule ist für Schüler da: Warum Eltern keine Kunden und Lehrer keine Eltern sind. Freiburg : Herder

Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin : Cornelsen

Meyers, C., Willems, H. (2008). Die Jugend der Stadt Luxemburg: Das Portrait einer multikulturellen und heterogenen Jugendgeneration, ihrer Wertorientierungen und Freizeitmuster, Schriften zur Jugendforschung: Vol. 3. Esch-sur-Alzette: Éd. Phi

Meyers, C., Heinen, A., Legille, S. et al. (2009a). Die Jugend in den Gemeinden Sandweiler und Contern: Abschlussbericht zur Jugendstudie im Rahmen des interkommunalen Jugendgemeindeplanes für die Gemeinden Sandweiler und Contern. Unveröffentlichtes Dokument. Walferdange: Universität Luxemburg/CESIJE

Meyers, C., Heinen, A., Legille, S. et al. (2009b). Die Jugend in den Gemeinden Niederanven und Betzdorf: Abschlussbericht zur Jugendstudie im Rahmen des interkommunalen Jugendgemeindeplanes für die Gemeinden Niederanven und Betzdorf. (unveröffentlichtes Dokument). Walferdange: Universität Luxemburg/CESIJE

Michaux, H. (1978). « Hommage ». In : Colpach, petit noyau de la future Europe. Luxembourg

Miller, L., Olson, J. (1994). The Journal of Curriculum Studies. London : Routledge

Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle (2010). PISA 2009 Nationaler Bericht Luxembourg. Luxembourg : MENFP

Müller, A. (2008). Mehr ausbrüten, weniger gackern. Bern : Hep der Bildungsverlag

Nilles, J.-P. (2007). Peer-Mediation im Schulalltag. Ein Handbuch für Lehrer/innen, SPOS-Mitarbeiter/innen und Eltern. Luxemburg : SCRIPT/SNJ

OCDE (1997). Les parents partenaires de l'école. Paris : OCDE

OCDE (2000). Rapport : La littératie à l'ère de l'information. Paris : OCDE

OCDE (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Paris : OECD

OCDE (2006). Are students ready for technology-rich world? What PISA Studies tell us. Paris : OECD

Oelkers, J. (2007). „Wie ist Schulentwicklung möglich?" In : SuchtMagazin. Geesthacht : Neuland Verlag

Olk, T., Roth, R. (2006). Ihr nennt uns die Zukunft, wir sind aber auch die Gegenwart: Begründungen für eine verstärkte Partizipation von Kindern und

Jugendlichen, Vorabdruck zum Forum Kindheit und Jugend. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Organisation mondiale de la Santé (1984). *A Discussion Document on the Concept of Principles of Health Promotion. Copenhagen, Genève : World Health Organization, Regional Office for Europe*

Peat, D. F. (2010). The Blackwinged Night. Creativity in Nature and Mind. New York : Perseus Books

Peters, T. J., Waterman, R. H. (1984). In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies. New York : Harper & Row

Posch, P., Altrichter, H. (1997). Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und -entwicklung im Schulwesen. Innsbruck : StudienVerlag

Reese, M. (2007). Wie macht man gute Schule? München : Wolters Kluwer

Rieckmann, H. (1991). Dynaxibility - Oder: Wie "systemisches" Management in der Praxis funktionieren kann. (unveröffentlichtes Manuskript). Klagenfurt

Rolff, H-G. (1993). Wandel durch Selbstorganisation : theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. München : Juventa

Rolff, H.-G. (1996). Evaluation-ein Ansatz zur Qualitätsentwicklung von Schulen? Bönen : Verlag für Schule und Weiterbildung

Rolff, H-G., Buhren, C., Lindau-Bank, D. et al. (1999). Manual Schulentwicklung. Handlungskonzepte zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim : Beltz

Rolff, H-G. (2002). Instrumente und Verfahren der Schulentwicklung. Studienbrief im Rahmen des Fernstudiums Schulmanagement. (unveröffentlichtes Manuskript). Kaiserslautern

Rolff, H.-G. (2006). „Konfluente Leitung – Führung aufteilen, Co-Management praktizieren und Prozesse gemeinsam gestalten". In: Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin : Raabe

Rolff, H.-G. (2007). Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz

Rolff, H.-G. (2008). Konzepte und Verfahren der Schulentwicklung. Studienbrief SEM810, Fernstudium Schulmanagement. Kaiserslautern

Roloff, E. (1913). Lexikon der Pädagogik. Freiburg : Herder

Roth, H. (2009). „Lebenssituation und politische Positionierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund - einige Thesen". In: Politik und Zeitgeschichte. Bonn : BPB

Schilcher, A. (2003). „Was machen die Jungs? Geschlechterdifferenzierender Deutschunterricht nach PISA". In: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verl.

Schlumberger, J. « Emile Mayrisch ». In : Colpach, petit noyau de la future Europe. Luxembourg

Schneider, W. (1996). „Zum Zusammenhang zwischen Metakognition und Motivation bei Lern- und Gedächtnisvorgängen". In : Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung Münster: Waxmann

Schönig, W. (1989). „Schritte zur Beratungskultur der Schule durch schulinterne Weiterbildung". In: Die Deutsche Schule. Frankfurt am Main : GEW

Schüßler, I. (2001). Leadership und Lernkulturwandel II - theoretische und praktische Bausteine. Studienbrief im Rahmen des Fernstudiums Schulmanagement. (unveröffentlichtes Manuskript). Kaiserslautern

Schratz, M., Steiner-Löffler U. (1998). Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim : Beltz

Senge, P. (1990). La cinquième discipline : L'art et la manière des organisations qui apprennent. Paris : Editions générales First

Spinner, K. (2004). „Lesekompetenz in der Schule". In: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Spinner, K. (2006). „Lust und Technik. Leseförderung in der Sekundarstufe I." In: Diagnostizieren und Fördern: Stärken entdecken – Können entwickeln: Friedrich Jahresheft. Seelze : Friedrich Verl.

Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch S. et al. (1992). "Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed". In : Child development. England : Wiley

Stoll,L., Myers, K. (1996) Changing our schools : linking school effectiveness and school improvement. Buckingham : Open University Press

Stroh, W. (2007). Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer grossen Sprache. Berlin : List

Thiel, L. (2010). „Die Staatsfinanzen nach 2010". In : Sozialalmanach: Vol. 2010. Aus der Krise in die Armut? Luxembourg: Caritas

Tillmann, K.J. (1994). Was ist eine gute Schule? Hamburg : Bergmann-Herbig

TNS-Ilres (2010). Digital Life. (Etude). Luxembourg

Van Dusen, L., Worthen, R. (1995). "Can integrated instructional technology transform the classroom?" In : Educational Leadership. Alexandria, USA

Walker, J., Hoover-Dempsey, K., Whetsel,D. et al. (2004). Parental Involvement in Homework: A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff and Parent Leaders. Cambridge : HFRP

Wang, M.C., Haertel, G.D., Walberg, H.J. (1994). "What Helps Students Learn? Parental Involvement Policy". In : Educational Leadership. Alexandria, USA

Waquet, F. (1999). Le Latin ou l'empire d'une signe XVIe – XXe siècle. Paris : Albin Michel

Wiechmann, J. (2006). 12 Unterrichtsmethoden. Weinheim : Beltz

Willems, H., Heinen, A., Meyers, C. et al. (2010). „Zentrale Aspekte zur aktuellen Lebenssituation der Jugendlichen in Luxemburg". In : Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg / Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg. Luxembourg : MFI

Zöller, E. (2006). Anton oder Die Zeit des unwerten Lebens. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verl.

REMERCIEMENTS

REMERCIEMENTS

Merci à tous les collègues du Lycée Aline Mayrisch qui nous ont proposé à tout moment leur soutien tout au long des différentes étapes de la réalisation de ce livre...

... pour la coordination des photos et la réalisation du film : Séverine Bauer, Christian Delcourt, Mathis Toussaint

... pour le traitement de textes, la bibliographie et les relectures : Gregory Barthel, Marie-Jo Decker, Jeff Bettendorf, Laura De Robertis, Carine Espigares, Marie-José Kohn, Jo-Anne Leisen, Patricia Schons

... pour les photos:

Bryan Anthony, élève de 1ère
Géraldine Bischof, élève de 1ère
Laura Estevez, élève de 1ère
Patrick Gloden, webmaster
Georges Haupt, photographe du lycée
Lynn Kauffmann, élève de 3e
Vidosava Kuzmic, élève de 1ère
Max Mertens, professeur d'éducation artistique
Kim Muno, élève de 1ère
Claudine Nehs, élève de 1ère
Sebastian Persuric, élève de 1ère
Sophie Pittico, élève de 1ère
Constant Raths, directeur adjoint
Pit Reger, élève de 1ère
Elisabeth Schoen, élève de 1ère
Laura Schoumacher, élève de 1ère
Ben Schreiner, élève de 1ère
Mathis Toussaint, professeur d'éducation artistique
Charles Wennig, professeur d'éducation artistique
Gwenn Wunsch, élève de 1ère

... pour leurs témoignages personnels:

Marie Back, élève de 2e
Denis Cabrillon, étudiant à Strasbourg, promotion 2009
Laurent Devalet, étudiant à Bruxelles, promotion 2008
Larissa Dooley, élève de 2e
Monica Dos Santos, élève au LAML de 2006 à 2010
Christian Engstler, professeur de formation morale et chrétienne
Steven Heiderscheid, élève au LAML de 2003 à 2006
Yolande Kirsch, étudiante à Bruxelles, promotion 2010
Céline Kohll, élève de 2e
Lucie Majerus, élève de 1ère
Claudine Nehs élève de 1ère
Pit Reger, élève de 1ère
Charlotte Schlesser, élève de 1ère
Fränk Thommes, élève au LAML de 2002 à 2003
Laurent Thommes, élève au LAML de 2003 à 2006
Yannick Tomas, élève de 1ère
Carole Trausch, professeur de géographie
Sophie Welter, élève de 1ère

Une pensée particulière à tous ceux qui ne sont plus parmi nous et qui ont contribué au développement de notre lycée, et tout spécialement à Jacky Antoine, Maurizio Lombardelli, René Lommel, Sam Bredemus, Camilla Nordmo, Deny Krivova et Yola Weyler.

Editeur:
Lycée Aline Mayrisch
38, bd. Pierre Dupong
L – 1430 Luxembourg
www.laml.lu

Concept : Gaston Ternes
Coordination et rédaction : Judith Reicherzer, Chantal Serres
Concept graphique : Carole Chaine, Patrick Gloden, Max Mertens
Correction : Carole Assa, Annick Legille, Christiane Schmitz
Mise en page : Michèle Mathieu
Liste des auteurs et des photographes : en fin d'ouvrage
La majorité des photos ont été prises lors d'un événement photographique intitulé „Een Dag am LAML“
© 2011 LAML

Tous droits réservés, toute reproduction, même partielle, de cet ouvrage est interdite sauf autorisation préalable de l'éditeur.
Pour une meilleure lisibilité du présent ouvrage, l'emploi de la forme masculine fait indifféremment référence aux personnes de sexe masculin ou féminin.

SOMMAIRE DVD

Films:

- Een Dag am LAML,
  Filmatelier LAML sous la direction de Christian Delcourt

  - Film 1 Een Zäitraffer mat 7 Kamera'en
  - Film 2 Een Dag beim Direkter
  - Film 3 Een Dag am Sekretariat
  - Film 4 Een Dag an der Conciergerie
  - Film 5 Een Dag mam Jacques Dondelinger
  - Film 6 Een Dag am Haff
  - Film 7 Een Dag an der Bibliothéik
  - Film 8 Een Dag an der Cafétéria

- PimpRaiders, reportage réalisé par RTL

- Table ronde avec des parents du LAML,
  Filmatelier LAML sous la direction de Christian Delcourt

Photos Remastered:

27 photos des groupes pédagogiques, administratifs et techniques

Texte:

- Des racines et des ailes – the whole story, Anonymous

ISBN 978-287978111-2
9 782879 781112

LYCÉE ALINE MAYRISCH

MESSAGE D'ALBERT JACQUARD ▪ PRÉFACE DE JACQUES TARDIF

Avec des contributions de :

ANNE-MARIE BARDI ▪ JEAN DONNAY ▪ SERGE KOLLWELTER ▪ FARI KHABIRPOUR ▪ MICHEL LANNERS ▪ PHILIPPE MEIRIEU

ANDREAS SCHLEICHER ▪ HELMUT WILLEMS ET DE NOMBREUX ACTEURS DU LYCÉE ALINE MAYRISCH

- **QUI SONT CES JEUNES ADOLESCENTS DANS NOS LYCÉES?**
- **QUELLES COMPÉTENCES DOIVENT-ILS DÉVELOPPER AU XXIe SIÈCLE?**
- **COMMENT UNE COMMUNAUTÉ SCOLAIRE PEUT-ELLE OSER L'INNOVATION ET GÉRER LE CHANGEMENT ?**

Voici quelques-unes des questions effleurées. Partant de l'exemple du Lycée Aline Mayrisch, de la vision du début à la réalité construite au fil des années, le débat est élargi afin de donner à chaque lecteur, qu'il soit enseignant, parent ou élève des éléments de réflexion.