

Les exclus de l'enseignement

Les données et réflexions suivantes proviennent d'un rapport annuel réalisé dans le cadre d'un Observatoire européen de politiques nationales de lutte contre l'exclusion sociale (lancée par la Commission de l'Union Européenne en 1989).

Depuis 1989, des projets de réforme ont été amorcés qui constituent, en partie, des projets qui changent radicalement certains ordres d'enseignement: l'enseignement complémentaire et la formation professionnelle continue pour salariés. D'autres mesures de réforme, comme les 40 mesures pour enfants immigrés, sont d'un caractère moins radical tout en posant plus de problèmes de mise en pratique, vu la nécessité de concertation entre autorités nationales et locales (cf. HARTMANN-HIRSCH, 1993, p. 23ss).

Il est encore bien trop tôt pour évaluer statistiquement les deux réformes importantes puisqu'elles se trouvent toujours en phase de démarrage; nous essayerons de présenter la situation actuelle et de la confronter avec les idées directrices des autorités.

En matière d'éducation, nous nous trouvons devant un problème majeur, à savoir l'inexistence de données cohérentes: à partir de l'année scolaire 1987/88, le système informatique du Service Statistique du MEN aurait dû être remplacé par un "nouveau" qui ne fonctionne toujours pas. En d'autres termes, toutes les données des années suivantes proviennent de sources différentes, ce qui

produit parfois des tableaux curieux avec des chiffres divergents couvrant soi-disant le même phénomène.

Essayons de voir l'évolution dans différents domaines, à savoir les 40 mesures pour élèves immigrés, certaines réformes au sein de l'enseignement secondaire technique (EST) et la réforme du complémentaire.

1. Les enfants immigrés

Depuis des décennies, ce groupe a été la première victime du système luxembourgeois¹, ce que l'on peut attribuer à la surcharge en matière de langues: quatre langues pour l'élève portugais à assumer jusqu'à l'âge de 7 ans!, à la rigidité du système luxembourgeois, à la non-adaptation du système scolaire face au nombre croissant d'élèves étrangers, à l'idée de la participation volontariste des communes, à la non-intervention des autorités nationales pendant une décennie.

Le système d'enseignement produisait et produit toujours un nombre d'échecs qui place le Luxembourg en bas de l'échelle des réussites scolaires ("terminer la scolarité avec une qualification professionnelle": indicateur OECD, cf. OECD, 1992, p. 97)².

Le nombre des redoublements, surtout au primaire, était trop élevé. Au cours des années 1970, on notait autour de 12% de redoublements en première année; après une réforme des contenus de cette première

En matière d'éducation, nous nous trouvons devant un problème majeur, à savoir l'inexistence de données.

année (introduction d'un nouveau manuel au début des années 1980), on note entre 6 - 7% à partir des années 1985, (toujours en première année; source: Statistiques, MEN).

L'échec à l'examen d'admission concerne un tiers des élèves et plus. Cet examen constitue un effort considérable pendant la dernière année du primaire et il faut se demander si les résultats valent les efforts. Les échecs s'élevaient à 31% en 1992, à 33% en 1993 et à des taux plus élevés encore pendant les années précédentes; les élèves n'ayant pas réussi doivent alors fréquenter l'enseignement complémentaire avec de rares possibilités de transfert vers l'Enseignement secondaire technique (EST). Aucune indication concernant la nationalité n'existe. La promesse du Ministre de vouloir remplacer cet examen par un avis d'orientation de l'instituteur n'a pas été tenue.

Il est évident qu'au niveau du primaire le chiffre des élèves étrangers correspond plus ou moins à celui de la population étrangère du Luxembourg. Le fait que les taux d'élèves étrangers dépassent souvent les taux des étrangers dans la population totale s'expliquait par une natalité plus importante au sein de la population étrangère.

Pour l'ensemble des données qui seront présentées dans la partie suivante, précisons qu'il existe certaines alternatives au système public et privé luxembourgeois qui ne font pas partie des chiffres du MEN: les écoles internationales privées et de pédagogie différente (y compris l'école européenne avec un total de 3000 élèves!), et les établissements en régions limitrophes accueillant des élèves-frontaliers du Luxembourg qui offrent un système d'ensei-

gnement moins rigoureux et "uniquement" monolingue.

Voici les pourcentages d'élèves étrangers dans le primaire normal et dans les classes spéciales:

année	primaire	classes spéciales	étrangers popul. tot
1971/72	19,64%	37,94%	18,5%
1975/76	25,72%	55,95%	
1980/81	33,16%	57,60%	26,3%
1985/86	36,08%	60,28%	
1987/88	33,28%	55,43%	26,9%
1989/90	32,00%	62,17%	26,9%
1990/91		pas disponibles	30,0%
1991/92			29,4%
1992/93			30,3%
1993/94	32,6%		31,0%

source: MEN

ainsi que les taux d'élèves étrangers dans l'enseignement complémentaire:

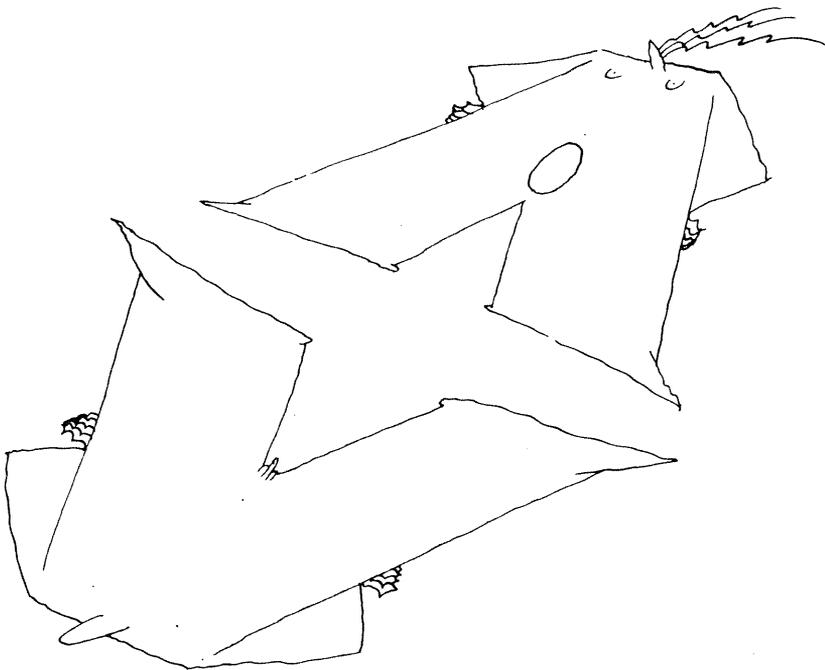
années	complémentaire	fin d'études	étrangers popul. tot
1971/72	83,7%	18,5%	
1975/76	87,7%	-	
1980/81	91,6%	26,3%	
1982/83	46,9%	52,6%	
1985/86	53,9%	62,7%	26,9%
1989/90	62,3%	64,4%	26,9%
1990/91	60,6%	65,9%	30%
1991/92	60,0%	63,2%	29,4%
1992/93	pas disponible		30,3%
1993/94	"		31%

(source: MEN; les trois premières lignes proviennent du service Statistiques du MEN, les chiffres suivantes de l'exposé des motifs du projet de loi n. 3816. La différence flagrante ne peut s'expliquer que par différents types de saisie; aucune réforme pédagogique n'a été réalisée entretemps qui puisse expliquer ce changement abrupt.)

Le complémentaire faisait partie de l'enseignement primaire d'un point de vue "organisation scolaire". Il ne fonctionne plus à partir de la rentrée 1994 et a été remplacé par l'enseignement préparatoire qui fera partie de l'EST.

Les chiffres des classes spéciales sont tout comme ceux du complémentaire et davantage encore ceux des classes de fin d'études (l'équivalent des classes spéciales au niveau du complémentaire) l'expression de l'exclusion sociale que le système d'enseignement a produit et produit, toujours touchant surtout les élèves étrangers³.

Au cours des années 1970 et même encore pendant les années 1980 les Italiens constituaient le groupe le plus important; à partir de la fin des années 1970, les Portugais se trouvent en tête (LEVY, sans année). A l'heure actuelle, l'opinion publique note une "assimilation quasi parfaite" pour les Italiens; le taux d'élèves italiens au sein du complémentaire ne cesse de baisser depuis le début des années 1980 (LEVY, sans année). Les Portugais sont toujours sur-représentés.



Carlo Schmitz

Carlo Schmitz

Les écoliers quittant les classes de fin d'études - là également les Portugais sont sur-représentés - sont certainement les plus démunis du système scolaire, ne profitant ni des appuis financiers ni des services⁴ auxquels peuvent recourir les élèves handicapés suite à leur passage à l'Education différenciée. Certains élèves des classes de fin d'études constituent des cas-limite qui pourraient tout aussi bien tomber sous la compétence de l'Education différenciée.

En ce qui concerne les classes d'accueil⁵ nous disposons d'une étude récente, TONNAR (1993), qui fournit un aperçu quantitatif et une interprétation qualitative de la situation des classes d'accueil. Les trois quarts des classes d'accueil sont concentrées dans un seul établissement respectivement isolées des classes normales. Un quart des titulaires n'a pas de diplôme d'instituteur. Les élèves proviennent tous de milieux défavorisés: 69% des parents sont des immigrés, 15% des parents sont des réfugiés et 15% des parents sont "sans indication". Les parents plus aisés recourent à des alternatives à l'étranger, aux écoles étrangères etc. Pour ces classes d'accueil, il n'existe ni de lignes directrices, ni de matériaux pédagogiques proposés par le MEN.

Les barrières linguistiques et les différences de niveau rendent difficile, même aux élèves très doués, l'accès à une formation professionnelle: "S'attendre à ce que tous les élèves apprennent deux langues étrangères dans l'espace d'un ou de deux ans en vue d'une intégration rapide dans une classe normale, est irréaliste. Une réussite à l'enseignement secondaire est pratiquement exclue, même pour des élèves très doués." (TONNAR, 1993, p. 115).

Les chiffres suivants illustrent l'évolution au sein de l'Enseignement secondaire technique (EST) et de l'Enseignement secondaire (ES); nous présentons le dernier surtout à titre de contraste:

année	étr./EST	étr./ES	étrangers/ popul. tot.
1971/72	14,18%	6,45%	18,5%
1975/76	7,80%	7,77%	
1980/81	21,04%	9,79%	26,3%
1985/86	26,02%	12,56%	
1986/87	27,07%	13,09%	26,9%
1987/88	27,69%	12,70%	26,9%
1990/91	pas disponibles		
1991/92	31,8%	10,60%	30,3%
1992/93	pas encore disponibles		

source: MEN

Les chiffres des résultats du baccalauréat de 1975 - 1992 (cf. fig. 6 p. 26) montrent bien que le nombre absolu de diplômés est resté stable, contrairement à d'autres pays où l'on a pu constater une augmentation sensible en chiffres absolus et proportionnels; que les Luxembourgeois sont fortement sur-représentés, se situant entre 90 et 100% et que les Portugais ne constituent qu'entre 0% et 2,1%!

Tout ceci pour dire qu'une sélection "réussie" se produit et continue à se produire sur l'ensemble de la population scolaire avec comme première cible les élèves étrangers, notamment les élèves portugais et, depuis peu, les élèves yougoslaves; en d'autres

termes, l'exclusion frappe de plein fouet surtout les dernier venus. En ce qui concerne les élèves yougoslaves, nous ne disposons pas de chiffres précis à leur égard, à part des analyses qui ont été réalisées au sein des classes d'accueil.⁶

Quant à l'EST, notons que les chiffres de participation d'élèves étrangers correspondent à peu près à ceux des habitants étrangers du pays.

N'oublions pas que nombre de réformes (cf. ci-dessous) qui ont été mises en vigueur au cours de la période législative 1989 - 94 auraient dû faciliter le sort des écoliers immigrés; cependant les chiffres globaux ne font guère apparaître une amélioration de la situation.

Toujours est-il que trop d'échecs touchent essentiellement les mêmes groupes subissant l'exclusion sociale en deuxième ou troisième génération: les enfants immigrés et tout probablement les enfants du quart monde, pour lesquels nous ne disposons pas de chiffres puisque aucune variable socio-professionnelle ou de revenu n'est disponible.

Cette situation persiste malgré le fait que la ratio élèves/enseignant fait partie des meilleures des pays de l'OECD (1992, p. 83; années de saisie des données: 1988: pour le primaire elle est de 13,7 versus un maximum de 31,1, un minimum de 11,1 et une moyenne de 18,5 au niveau OECD) et malgré le fait que l'investissement public fait également partie des plus importants. Pendant la période 1984-89, dans le seul cadre luxembourgeois, le coût moyen financier annuel par élève (dépendances de personnel, équipement didactique, frais de fonctionnement) a progressé de 50,2% dans l'enseignement secondaire et de 63,4% dans l'enseignement secondaire technique alors que le PIB a progressé de 37% et l'indice général des prix à la consommation de 9,4% (source: Demain l'école).

Ce constat vaut également dans le cadre des pays OECD: le Luxembourg figure en première position avec ses dépenses publiques et privées par élève (tout type d'enseignement confondu) mises en corrélation avec le PIB par tête d'habitants (OECD, 1992, p. 63; données 1988) et se trouve toujours en bas de l'échelle pour ce qui est des réussites.

2. Projets de réformes et réformes

2.1 L'intégration des enfants immigrés: les 40 mesures

Concernant les enfants immigrés, on veut atteindre deux objectifs, celui de l'intégration et celui de la sauvegarde de leur identité culturelle. En général, on tient à l'école "une et indivisible" et au trilinguisme scolaire.

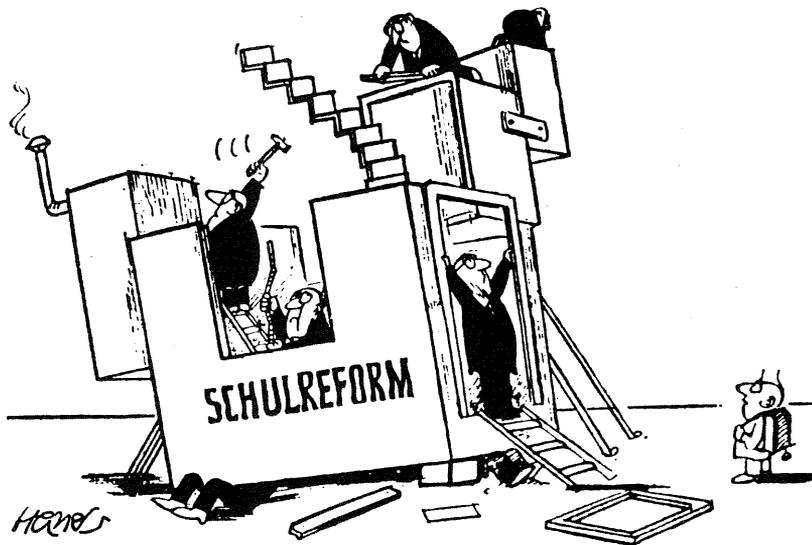
2.1.1 L'enseignement préscolaire

La 2ème année préscolaire (à l'âge de 4 ans) a été rendue obligatoire à partir de la rentrée 1993/94 (règlement grand-ducal du 2 septembre 1992), ce qui

Selon l'OECD, le Luxembourg figure en première position avec ses dépenses publiques et privées par élève mises en corrélation avec le PIB par tête d'habitants et se trouve toujours en bas de l'échelle pour ce qui est des réussites.

ne change pas la réalité puisque déjà auparavant les taux de participation des élèves au préscolaire se situaient autour de 95%. Il s'agissait d'une officialisation d'un état de fait.

Les matériaux didactiques en vue d'un apprentissage systématique du luxembourgeois (considéré comme base nécessaire à l'alphabétisation en langue allemande) ont été élaborés et mis à la disposition des enseignants. Ces matériaux se sont avérés d'un caractère trop scolaire et trop systématique et le projet a été abandonné.



Depuis 1992, le Luxembourg participe au travail d'un réseau européen "Education interculturelle" avec le projet DECOLAP (Développement des compétences langagières au jardin d'enfants), dans le cadre duquel on essaie de mettre en oeuvre des types d'intervention communicative qui correspondent davantage à la réalité et à l'âge des élèves du préscolaire. Une dizaine d'établissements participent à l'expérience.

2.1.2 L'enseignement primaire

Notons au niveau du primaire que pour l'année scolaire 1993/94 13 seulement des 118 communes offrent des cours de langue maternelle intégrés à l'horaire normal. Ceci paraît très peu; précisons cependant qu'il s'agit des communes les plus grandes à caractère "urbain".

De la part des autorités nationales, on insiste sur l'approche "facultative", en donnant un double sens à cette démarche: il s'agirait d'une décision des parents, respectivement des élèves; c'est aux parents de formuler une demande collective auprès des autorités locales et il n'est pas question d'obliger les communes à mettre en oeuvre ces mesures.

En ce qui concerne les parents, on observe qu'ils ont besoin d'appui, par exemple de la part d'une association, pour réaliser une pétition auprès de la commune; on voit d'ailleurs une crainte de marginalisation que

les enfants pourraient subir en participant aux cours intégrés. Reste d'ailleurs à savoir si les parents luxembourgeois s'organiseraient mieux pour répondre à une exigence de ce genre, qui présuppose un degré d'organisation et un esprit de solidarité considérables?

En ce qui concerne les communes, précisons que certaines tâches "organisationnelles", en l'occurrence des tâches pédagogiques, incombent aux collectivités locales; dans notre contexte, il s'agit de l'organisation de cours d'appui, de cours de langue maternelle intégrés etc.. Jusqu'à présent, la grande majorité des communes ne se sont pas encore engagées à rendre ces mesures d'intégration opérationnelles; disons aussi que pour certaines communes, il existe des problèmes réels de locaux et de répartition des élèves, ce qui pourtant ne justifie pas tout.

Mais l'hésitation est manifeste, on l'aperçoit également dans d'autres domaines: à propos des bénéficiaires du RMG et des malades psychiques qui se trouvent plutôt exclues des communautés locales; surtout les petites communes ne servent guère de réseau d'intégration et les concernés ont tendance à s'adresser à des services plus éloignés (HARTMANN-HIRSCH, 1993).

Un autre exemple serait celui du projet-pilote du Grund où par une approche intégrée on veut amorcer un autre processus d'intégration, et ceci à partir des années préscolaires; on se voit de plus en plus confronté à des barrières émanant surtout des compétences de la Commission scolaire.

Ne peut-on pas attribuer l'indifférence vis-à-vis des étrangers à l'inexistence du droit de vote au niveau communal?

2.1.3 L'enseignement secondaire technique (EST)

Dans le cadre des 40 mesures pour élèves immigrés (MEN, oct. 1991), des filières franco- ou germanophones à l'EST ont été annoncées, destinées surtout aux "Seiteneinsteiger" qui ne sont pas au niveau linguistique de leur classe. Pour les nouveaux lycées préparatoires, des approches à l'apprentissage des langues plus souples seront appliquées.

Les premières classes francophones ont débuté en 1992/93 et fonctionnent depuis lors avec une demande de plus en plus grande. On essaie d'améliorer les connaissances dans une des deux langues déficitaires sur la base d'une certaine compétence déjà acquise.

Un autre problème est celui des primo-arrivants sans connaissances préalables d'une des deux langues officielles; il s'agit surtout de réfugiés yougoslaves et d'élèves portugais.

Depuis 1989, il existe des classes d'intégration dans lesquelles on offre un enseignement intensif dans une des deux langues qui manquent, ceci durant 3 années: En 1989, on accueillait 36 élèves, en 1993/94, on en accueillait 250. Il n'existe qu'un seul lycée technique au pays (Luxembourg-Ville) qui offre ces classes d'intégration.

Certaines formations du régime professionnel à l'EST (où l'essentiel se fait en allemand) sont également offertes en langue française.

Souvent, on place des étrangers, qui se trouvaient au secondaire dans le pays d'origine, dans les Centres de Formation professionnelle continue accueillant des chômeurs et des demandeurs d'emploi, ce qui ne représente certainement pas un équivalent acceptable à l'expérience acquise dans le pays d'origine. Manifestement, les offres pour "Seiteneinsteiger" ne répondent pas à tous les cas où bien l'orientation à l'entrée au système scolaire n'est pas soigneusement faite.

En ce qui concerne les nouveaux critères de promotion (possibilité de compenser les faiblesses dans une matière) valables à partir de l'année 1990/91, des évaluations ont été réalisées (LEVY, mai 1992) et ont montré que 15% des élèves ont pu en profiter. Il n'y a pas de ventilation selon la nationalité.

En guise de conclusion retenons pour toutes ces réformes une certaine détermination au niveau du Ministère, qui se heurtait et se heurte toujours à des difficultés matérielles et à l'approche facultative dans le domaine de l'organisation scolaire (conc. le préscolaire et le primaire), qui est essentiellement le fait des municipalités et à des hésitations au sein du corps enseignant.

Afin de rendre effectivement opérationnelles les mesures facultatives touchant à l'organisation de la vie scolaire, il faudrait modifier la loi du 10 août 1912 (primaire) et celle du 5 août 1963 (préscolaire) portant entre autres sur les compétences des communes et rendre obligatoires ces mesures - idée proposée par des associations mais refusée jusqu'à présent par les autorités. Ces lois nécessiteraient, à bien d'autres égards également, une modification globale.

Mais même dans le cadre légal actuel, le Ministère disposerait d'autres moyens d'intervention au niveau local, serait-ce par l'intermédiaire des inspecteurs, serait-ce au moment de l'approbation de "l'organisation scolaire" de l'année scolaire suivante, moyens qui ne sont certainement pas pleinement utilisés.

Notons en général que les déclarations dans ce domaine restent prudentes; mais il existe une volonté affichée au niveau des autorités nationales qui ne trouve pas l'écho nécessaire ni au niveau local, ni non plus très souvent parmi les "exécutants".

2.2 Les lycées préparatoires

Concernant l'ancien enseignement complémentaire, les autorités sont parties du constat de pertes d'élèves continues et du manque de perspectives professionnelles.

De nouveau, on peut considérer l'intégration de l'ancien complémentaire à l'Enseignement secondaire technique (EST) comme volonté de la part des autorités d'offrir aux jeunes plus de chances d'acquérir une formation professionnelle; par la loi du 5 août 1963, on stipulait le prolongement de la

scolarité pendant 9 ans sans y avoir inclus un "droit à la formation professionnelle"; un tel droit ne se trouve pas non plus dans le texte programmatique "Demain l'école", mais les lycées préparatoires peuvent effectivement être vus comme des institutions menant davantage vers cet objectif.

Quelle était la situation au départ? Le déclin de cet ordre d'enseignement devenait de plus en plus manifeste: nombre d'élèves essayaient d'intégrer le secondaire technique le plus tôt possible ou de fréquenter des écoles dans des régions limitrophes.

Voici les chiffres des dernières années, qui montrent bien que cet ordre d'enseignement ait pu être qualifié d'obsolète:

année	nombre absolu d'élèves
1982/83	1989
1983/84	2029
1984/85	2122
1985/86	1973
1986/87	1739
1987/88	1717
1988/89	1683
1989/90	1678
1990/91	1625
1991/92	1462
1992/93	1468
1993/94	1500

(source: exposé des motifs, projet de loi n. 3816 et MEN).

La légère augmentation depuis 1992/93 peut être attribuée au fait que ce projet a déjà été expérimenté au cours des dernières années. Pour l'année 1994/95, première année de l'application du projet de réforme, on note une augmentation d'élèves d'environ 20%. En d'autres termes, le complémentaire faisait figure de "cul de sac" et nombre de parents cherchaient d'autres solutions, notamment à l'étranger.

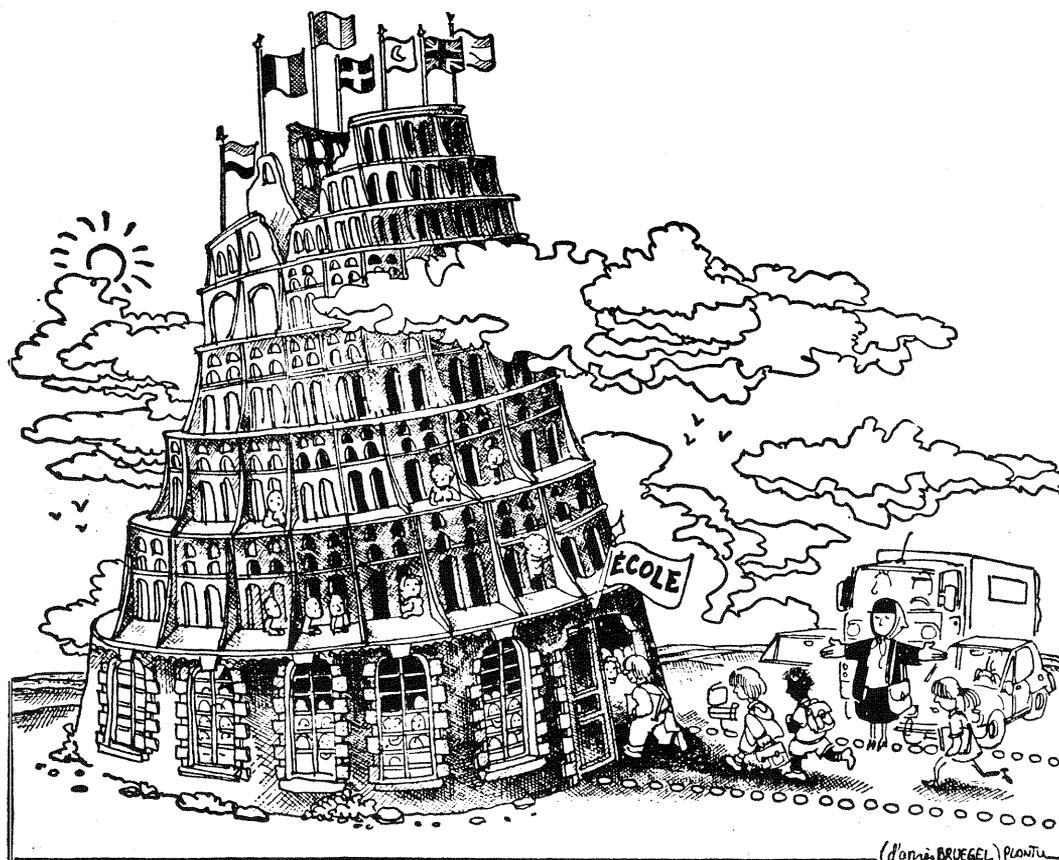
Voici un bref condensé du concept de la réforme: Ces lycées feront partie de l'enseignement post-primaire, c'est-à-dire de l'EST; ainsi, les possibilités de "transferts" vers les cycles inférieur ou moyen du régime professionnel seront facilités.

Administrativement, les lycées préparatoires seront gérés par les seules autorités nationales; le problème qui attend d'être résolu en concertation avec les collectivités locales est celui des bâtiments scolaires: pour la plupart des Centres d'enseignement complémentaire, diverses communes se sont concertées pour les frais de construction tandis que l'Etat est intervenu par le biais d'un loyer.

L'essentiel de la réforme reposait (projet de loi n. 3816) sur l'approche modulaire et sur l'encadrement psycho-pédagogique par le biais de journées continues. L'approche modulaire menant vers des unités capitalisables, implique des avantages indéniables: une adaptation aux besoins individuels, un rythme individuel, une valorisation de l'élève par des succès fragmentés. Cet aspect a été retenu dans le texte de loi (du 3 juin 1994).

L'encadrement psycho-social a été prévu et a également été retenu. Cette tâche aurait dû être celle d'une équipe d'éducateurs; elle incombe maintenant aux enseignants.

Retenons pour toutes ces réformes une certaine détermination au niveau du Ministère, qui se heurtait et se heurte toujours à des difficultés matérielles, à l'approche facultative des municipalités et à des hésitations au sein du corps enseignant.



Plantu
in: Le Monde, 2/7/1982

Les journées continues (de 8 - 16 ou 18 heures) prévues pour offrir des activités "para-scolaires" à vocation prioritairement éducative ne font plus partie du projet retenu - faute de moyens de réalisation?

Le document programmatique du MEN a paru en mai 1992 et le projet de loi a été déposé en juillet 1993. Indépendamment des procédures législatives, le MEN a déjà réalisé un premier stage de formation continue pour les futurs enseignants, ce qu'on peut interpréter en tant que signe de bonne volonté de la part des autorités.

En conclusion, il faut dire que ces lycées préparatoires offrent pour la première fois aux élèves qui jusqu'à présent étaient voués à l'échec scolaire et socio-professionnel des chances véritables d'obtenir une qualification. Structurellement les chances sont améliorées, mais dans ce nouveau cadre les enseignants doivent encore prouver concrètement leurs capacités d'encadrement.

Conclusion

Le Ministre actuel s'était fixé plusieurs objectifs, plusieurs réformes d'une envergure indéniable, dont notamment les lycées préparatoires, l'intégration des enfants handicapés - volet que nous n'avons pas abordé ici (cf. HARTMANN-HIRSCH, 1994b), la privatisation de la formation professionnelle continue etc., pour lesquelles, les procédures législatives ont pu être conclues au terme de la législature précédente.

Dans certains domaines, les procédures législatives se déroulaient étonnamment vite; dans d'autres domaines, comme au sujet des lycées préparatoires, le texte adopté constitue une régression indéniable par rapport au projet initial; et finalement, au sujet d'un problème urgent, l'abolition de l'examen d'admission, aucune initiative n'a été prise, à part de faire des études préalables.

La réalisation des réformes ne dépend pas des seules autorités, mais les enseignants doivent appliquer et donner vie aux textes de loi. Et les enseignants, respectivement leurs représentants syndicaux, s'empressent de freiner des réformes qui risquent d'aller à l'encontre de leurs habitudes.

Notons également que des efforts considérables ont été consentis en matière de formation continue pour les enseignants - enfin et pour la première fois! Ces efforts vont parfois très loin avec des incitations trop généreuses de gratification financière et de compensation d'heures de cours, si on les compare aux arrangements dans les entreprises privées, où c'est le salarié qui doit payer sa formation! L'entreprise n'offre des heures de travail et une augmentation du salaire qu'à ceux qui réussissent.

1) Précisons cependant que c'est également le seul groupe qu'on réussit à bien définir vu que la nationalité est une des quelques variables fiables sur lesquelles le MEN fournit des chiffres. 2) La mise à jour récente ne contient pas de chiffres sur le Luxembourg. 3) cf. note 1) 4) Par exemple et surtout: des postes de travail en secteur protégé. 5) Nous ne présentons pas de tableau statistique puisque la surreprésentation des étrangers y est évidente. 6) cf. TONNAR, 1993 qui ne prétend cependant à aucune représentativité nationale.

Claudia Hartmann-Hirsch
novembre 1994

Bibliographie:
BIRLOUEZ, E. / LAPLANTE, J.-C. / REPELLIN, O. / VINCENT, J., (sans année), Bilan et perspectives de la formation professionnelle continue, Monthéry: IEDEP.
Demain l'école, (sans année), Luxembourg: MEN.
HARTMANN-HIRSCH, C., 1993, Services publics, services privés et autorités; dépendance, indépendance, déconcentration et coordination, rapport à la CCE, Luxembourg.
HARTMANN-HIRSCH, C. / KERGER, A. / PELS, M., 1994, Synthèse des rapports d'évaluation conc. les actions co-financées par le FSE du CCA 1990 - 92, Walferdange: CEPS.
HARTMANN-HIRSCH, 1994, L'exclusion sociale au Grand-Duché, rapport annuel à la CCE, Luxembourg.
LEVY, J., (sans année), Les enfants migrants dans l'enseignement luxembourgeois, Luxembourg: MEN - SIRP.
LEVY, J., 1992, Les nouveaux critères de promotion dans l'EST, Luxembourg: MEN.
TONNAR, C., 1993, Enquête sur les classes d'accueil, Walferdange: ISERP.