

En route vers la société de la connaissance

Quelques pistes de réflexion qui se dégagent de PISA

Romain
Martin,
Claude
Houssemand

C'est avec un certain sentiment de soulagement que le Luxembourg a enregistré les résultats de l'étude PISA 2003, qui – même si elle place les compétences scolaires des élèves luxembourgeois encore en dessous de la moyenne de l'OCDE – semble néanmoins montrer une nette progression par rapport à l'étude PISA 2000. Or, une analyse plus détaillée des résultats, qui pourra encore être approfondie au cours des prochains mois, semble indiquer que les progrès constatés se laissent plutôt expliquer par des changements dans les procédures de passation que par de véritables évolutions dans le système scolaire.

Si l'on prend les résultats de 2003 comme le reflet du niveau de performance actuel de notre système scolaire, force est de conclure qu'ils sont très décevants pour un pays dont la situation économique laisserait supposer un positionnement dans le peloton de tête. Ils sont en même temps très inquiétants face à une évolution où le succès économique d'un pays dépendra de plus en plus du niveau de formation de sa population. Le Luxembourg se voit donc contraint de réagir à ce constat insatisfaisant. Il devrait rechercher un consensus sociétal aussi large que possible en ce qui concerne la démarche à poursuivre dans le domaine de l'éducation. La tâche à accomplir est, en effet, d'une telle ampleur qu'elle ne pourra être réalisée qu'à partir d'un effort commun de tous les acteurs concernés. L'amélioration de notre système éducatif doit devenir un projet national de première priorité.

Plutôt que d'avoir la prétention de vouloir présenter des solutions toutes faites, le présent article veut apporter une contribution à la recherche d'une démarche commune. Il explicitera d'abord le cadre des études comparatives internationales en général et de l'étude PISA en particulier. Il dégagera ensuite quelques pistes d'action qui

devront être prises en considération dans le débat national nécessaire sur l'avenir de notre système scolaire.

Ce qui rend la discussion autour de l'efficacité du système scolaire tellement difficile est ce sentiment diffus de fatalisme pédagogique que l'on rencontre chez bon nombre des acteurs impliqués. Il se traduit par un certain sentiment d'impuissance de l'école face à des facteurs externes multiples, facilement avancés pour expliquer le manque d'efficacité de notre système scolaire : la particularité de notre situation multilingue, le grand nombre d'immigrés, le manque de motivation et d'efforts de la part des élèves, les défauts de la société moderne en général et ceux des parents en particulier qui ne soutiendraient plus les valeurs classiques prônées par l'école, et nous en oublions.

S'ajoute à cela une conception de l'enseignement comme un domaine qui se dérobe à une analyse scientifique classique essayant d'expliquer son fonctionnement, afin de pouvoir en dégager les moyens d'action efficaces. "Notre enseignement est au niveau où était la médecine au XVIIe siècle. Il n'est pas scientifique. On soignait d'après un symptôme sans disposer de la confirmation scientifique du diagnostic posé. En éducation, on en est au même stade." Cette position assez pessimiste exprimée par Dominique Raulin (cité dans Baumard, 2003), auteur d'un travail sur le métier d'enseignant et agrégé de mathématiques, a le mérite de rendre explicite une attitude qui est souvent implicitement véhiculée dans les discours sur l'école, à savoir que toutes les idées qui peuvent être exprimées dans ce domaine sont *a priori* équivalentes et qu'on ne dispose même pas des

Les auteurs sont membres du groupe de recherche EMACS (Educational Measurement and Applied Cognitive Science), Université du Luxembourg

L'amélioration de notre système éducatif doit devenir un projet national de première priorité.

moyens pour vérifier si le "traitement" pédagogique que proposé par les uns s'avère plus efficace que celui qui est proposé par les autres.

Le message essentiel de PISA : l'organisation scolaire et les écoles ont bel et bien un effet

Le premier et peut-être le plus grand mérite des études internationales telles que PISA est probablement le fait d'avoir clairement montré que la position pessimiste qui vient d'être exprimée plus haut n'est pas pertinente. La recherche en sciences de l'éducation en est arrivée aujourd'hui à un point où elle peut dépasser un tel fatalisme. Des études telles que PISA démontrent en effet que l'organisation spécifique des systèmes scolaires que l'on trouve dans les différents pays ayant participé à l'étude a des effets sur les compétences des élèves et que ces effets peuvent être considérables, même à l'intérieur du groupe des pays industrialisés qui réalisent un investissement matériel comparable dans leurs systèmes éducatifs respectifs.

On constate que les différences de performances scolaires entre pays ne sont pas uniquement des différences entre les pays industrialisés d'un côté, qui peuvent se permettre de réaliser un investissement important dans leurs systèmes éducatifs, et des pays en voie de développement de l'autre côté, pour lesquels des résultats inférieurs seraient la traduction directe d'une impossibilité matérielle d'atteindre l'ensemble de leur population avec une offre scolaire d'une qualité suffisante. On aurait pu supposer que, dès lors qu'un certain seuil d'offre et de qualité scolaires est matériellement dépassé, les différences entre pays ayant franchi ce seuil soient minimales. Dans cette optique, il suffirait donc de définir les conditions matérielles de ce seuil sous forme de moyens budgétaires, d'une fourchette d'âge définissant l'obligation scolaire, de besoins en infrastructures et équipements scolaires et en matériel pédagogique, de plans d'études, de mesures d'appui, d'effectifs maxima de classes, de niveaux de formation des enseignants etc. pour garantir des niveaux de compétence comparables dans les pays qui franchissent ce seuil.

Or l'étude PISA montre que des différences importantes persistent entre des pays qui réalisent pourtant un investissement matériel globalement comparable dans leurs systèmes éducatifs. On trouve même des différences interrégionales considérables à l'intérieur d'un même pays, si ce pays confère une autonomie relative en matière d'éducation à ses entités régionales, comme on peut l'illustrer à l'exemple des Länder allemands ou des provinces canadiennes dans les résultats de lecture lors de l'étude PISA 2000.

On peut relever en même temps dans ce contexte que le Bundesland allemand le plus performant arrive tout juste à atteindre le niveau de la province canadienne la moins performante, comme l'a souligné le professeur Jürgen Baumert, directeur de l'institut Max Planck pour la recherche en éducation, lors d'une conférence récente à l'Université du Luxembourg. Pour l'Allemagne, la conclusion qu'il faut tirer de ce constat est claire: en utilisant une métaphore empruntée au football, il s'avère que certains pays industrialisés jouent, en matière d'éducation, dans une autre ligue que d'autres, et cette différence de performance semble être liée au fonctionnement global du système éducatif. Inutile de rappeler, en restant dans la même métaphore, dans quelle ligue joue le Luxembourg, puisque même dans PISA 2003, nous nous situons encore derrière l'Allemagne, et cela malgré une dépense publique par élève qui semble être parmi les plus élevées dans l'OCDE, si on en croit les chiffres avancés dans la dernière étude OCDE sur le Luxembourg.

Les données des études internationales soulignent donc que les dispositifs institutionnels mis en place pour organiser la scolarité des enfants exercent une influence considérable sur les niveaux de compétence qui peuvent être acquis par ces derniers. Dans l'éternel débat "inné-acquis", ces études fournissent des arguments très forts qui plaident en faveur de l'influence de l'"acquis", si on suppose que le niveau global du potentiel génétique qui représente le versant "inné" est comparable d'un pays à l'autre (et il n'existe pas de raison apparente pour rejeter cette hypothèse).

Afin d'éviter un malentendu qui est souvent attaché à ce débat, il faut néanmoins préciser que cela ne veut pas dire que les différences interindividuelles puissent être gommées par les systèmes éducatifs efficaces et que tous les élèves soient capables d'atteindre les mêmes niveaux de compétence. La nuance est fondamentale : la varia-

Nous nous situons encore derrière l'Allemagne, et cela malgré une dépense publique par élève qui semble être parmi les plus élevées dans l'OCDE.



tion entre les élèves, qui va toujours persister, peut se situer globalement à un niveau de performance plus ou moins élevé, et en même temps la part de variation due à des facteurs démographiques et sociaux tels que la catégorie socio-professionnelle, l'appartenance ethnique ou le sexe, autre réalité incontournable, peut être considérablement réduite par le fonctionnement spécifique des systèmes éducatifs. Voilà une conclusion très importante qui peut être tirée des études internationales. Le pessimisme pédagogique n'est donc pas de mise, mais bien plutôt la prise de conscience de ce défi essentiel : une organisation efficace de l'école a des effets importants sur le niveau de performance global des élèves, puisqu'ils vont tous en profiter, et en particulier ceux qui ont le pronostic le moins favorable.

Ce n'est pas un hasard, si la plupart des pays en tête du classement de PISA ont connu des réformes scolaires majeures, entamées dès les années 1970 et continuellement développées (le terme "majeures" désignant ici des changements structurels très importants, comme le Luxembourg n'en a pas connu depuis des lustres). Le premier message essentiel de PISA est donc le suivant: cela vaut la peine de changer et il faut oser changer, même fondamentalement, un système éducatif peu efficace, car les effets en termes d'augmentation du niveau global des compétences des enfants et des jeunes qu'on peut en attendre sont tout à fait considérables.

Le corollaire de PISA : une logique de pilotage des systèmes éducatifs basée sur les résultats

La question qui découle logiquement de ces considérations est celle de savoir dans quelle(s) direction(s) ces changements structurels majeurs doivent aller ? Là encore, PISA constitue en soi déjà un premier élément de réponse : en participant à PISA, le Luxembourg s'inscrit dans un

mouvement international qui vise un pilotage efficace et scientifiquement fondé de la politique éducationnelle. Ce pilotage se fait sur la base des résultats qu'un système scolaire arrive à engendrer auprès de sa population d'élèves. Les résultats sont opérationnalisés en termes de niveaux de compétence dans des domaines jugés comme fondamentaux pour la participation à la vie sociale. Pour la compréhension de l'écrit, on introduit p.ex. un concept de "littératie" qui combine la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits avec la réalisation des objectifs personnels de l'élève, le développement de ses connaissances et de ses capacités et sa participation active dans la société. Ce concept est alors concrétisé par un modèle de compétences à cinq niveaux allant du niveau 1 où les élèves sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours jusqu'au niveau 5 où ils arrivent à gérer des informations difficiles à repérer dans des textes non familiers et de faire preuve d'une compréhension fine permettant d'identifier les éléments d'information pertinents par rapport à la tâche, tout en étant capables d'évaluer de manière critique, d'élaborer des hypothèses, de faire appel à des connaissances spécifiques et de développer des concepts contraires aux attentes.

Cette orientation sur l'"output", sur les résultats, constitue pour un pays comme le Luxembourg un changement de paradigme par rapport à une logique de pilotage des politiques éducatives beaucoup plus orientée sur l'"input", c'est-à-dire sur la qualité "matérielle" de l'enseignement et de son cadre infrastructurel (par la fixation d'un nombre d'heures d'enseignement par branche, par l'élaboration de contenus et de programmes très précis, de critères de promotion très fins et constamment réadaptés, de directives d'examen et de notation, de manuels scolaires et d'autres matériaux pédagogiques obligatoires etc.). Or les résultats de ce pilotage par l'"input" montrent qu'il ne s'avère pas être garant d'une formation de base indispensable pour la réussite dans la future société de la connaissance.

Penchons-nous sur l'"output" véhiculé par PISA. La question qui peut être soulevée à juste titre est celle de savoir si les compétences qui sont mesurées par PISA sont effectivement celles qui sont indispensables pour devenir un acteur responsable et autonome de la société dans le contexte socioculturel spécifique propre à chaque pays. Il est indéniable que PISA met l'accent sur un concept de "littératie" qui provient plutôt de la sphère culturelle anglo-saxonne et qui n'est pas toujours compatible avec la conception d'un enseignement "humaniste" telle qu'on la trouve enracinée dans beaucoup de systèmes éducatifs de l'Europe occidentale. On peut aussi poser la

question de la validité de l'opérationnalisation qui en est faite à travers les exercices concrets proposés aux élèves, une validité qui devrait être assurée pour l'ensemble des pays participant à l'enquête.

Les réflexions critiques de ce type sont tout à fait justifiées... si nous en tirons des conclusions dans la pratique, si nous passons des mots aux actes. Elles nous engagent à préciser les alternatives ou les éléments complémentaires que nous voyons par rapport au cadre PISA. Si nous refusons le concept de "littératie" tel que présenté dans PISA comme cadre pour la description du socle de compétences nécessaire au Luxembourg, nous sommes dans l'obligation de préciser quels sont les objectifs alternatifs et complémentaires, en termes de compétences des élèves, que nous voyons et, surtout, de décrire explicitement comment ces objectifs peuvent être opérationnalisés et mesurés.

Autrement dit, dans le contexte des études internationales dans lequel nous nous situons actuellement, une simple position de refus par rapport à des objectifs élaborés à l'échelle internationale ne sera pas crédible, si on ne précise pas des objectifs nationaux spécifiques, ainsi que leur lien avec le cadre international et si on ne se donne pas les moyens de vérifier l'atteinte effective de ces objectifs nationaux. Cela vaut d'autant plus qu'on peut avoir tendance à présenter la réalisation de ces objectifs nationaux comme un genre de "compensation" par rapport à la non-atteinte des objectifs fixés dans le cadre international. Ce discours de "compensation" se retrouve p. ex. au Luxembourg au sujet des compétences multilingues des élèves luxembourgeois. Ces compétences multilingues sont importantes. Toutefois, jusqu'à présent, les objectifs à atteindre ne sont pas fixés d'une manière explicite et n'ont pas été vérifiés, tout comme la valeur véritable de ces compétences multilingues pour la participation à la vie sociétale luxembourgeoise est loin d'être clarifiée. Une telle démarche d'explicitation constitue en même temps un élément-clé de la stratégie de Lisbonne qui exige justement des efforts de recherche supplémentaires afin d'identifier les mesures les plus prometteuses susceptibles de préparer l'Europe à la société de la connaissance et à en faire l'"économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde".

La politique éducationnelle luxembourgeoise semble actuellement décidée d'aller dans la direction d'une plus grande autonomie des écoles et d'une plus grande diversification de l'offre scolaire. Elle s'inscrit par là, tout comme pour PISA, dans un mouvement international qui a déjà pu faire ses preuves dans un certain nombre de pays, toujours dans une optique de développement scolaire orientée sur l'"output", sur les résultats.

Pour que cette autonomie puisse jouer en faveur d'un accroissement continu du niveau de compétences des élèves, cette démarche doit aller de pair avec une explicitation des objectifs spécifiques qui sont fixés par les différentes écoles. Elle nécessite la mise en place d'un système d'évaluation permettant notamment aux écoles de vérifier d'une manière scientifiquement valide l'atteinte de leurs propres objectifs. Un tel système d'évaluation fournira ainsi l'instrument de pilotage et de réajustement indispensable à un processus d'amélioration progressive de la qualité de l'"output" de l'école qui devra d'emblée être vu comme un projet à moyen et à long terme. Les programmes d'évaluation nationaux et de standards nationaux de formation actuellement mis en place dans un grand nombre de pays constituent l'opérationnalisation concrète de ce besoin de disposer d'un instrument de pilotage efficace qui puisse être mis en œuvre à différents niveaux du système éducatif.

Pour éviter tout malentendu dans ce contexte, il faut encore préciser que ces standards ne sont pas destinés à constituer des instruments d'évaluation et de certification supplémentaires susceptibles de mettre les élèves en échec. Ce sont des instruments de pilotage qui permettent de vérifier si des objectifs qui ont été fixés au niveau du système ou encore au niveau de l'école ont pu être atteints. Si on constate une non-atteinte des objectifs fixés, cette situation – même si elle n'est pas souhaitable – va avoir comme seule conséquence qu'on essaiera, dans un effort commun et sur la base d'une analyse des données disponibles, d'en dégager les raisons et de prendre des mesures dont on espère une amélioration. Elle ne signifiera néanmoins ni une mise en échec des élèves, ni une mise en échec des enseignantes et des enseignants pour lesquels ce type de feed-back ne constituera ni plus et ni moins qu'un élément d'une boucle de rétroaction et d'optimisation qui sous-tendra leur action professionnelle.

Cette orientation sur l'"output", sur les résultats, constitue pour un pays comme le Luxembourg un changement de paradigme.



voyagez curieux
www.aricia.lu

Vous aimez voyager, mais pas n'importe comment: vous cherchez à découvrir l'atmosphère d'une ville et non à suivre le parcours des "incontournables"; vous voulez saisir les réalités actuelles d'une cité par la rencontre de gens passionnés, capables de raconter leur lieu avec finesse et enthousiasme. Bref, vous voulez voyager curieux. Alors, ARICIA est fait pour vous.

Au-delà de PISA : la prise en compte de la recherche sur les processus d'apprentissage

Un autre élément qui nous permettra de guider nos changements structurels est constitué par les résultats de la recherche sur les processus d'apprentissage en général, qui nous permettent d'ores et déjà de dépasser de loin – pour le domaine de l'éducation – l'état scientifique de la médecine du XVII^e siècle qui a été évoqué au début de cet article.

Cette recherche a aujourd'hui un caractère résolument interdisciplinaire et comporte au-delà de résultats qui sont produits par les sciences de l'éducation en soi, des travaux issus de la psychologie, des sciences cognitives, des neurosciences, de la sociologie, des sciences économiques, des sciences politiques, de l'histoire et de la philosophie, en soulignant que cette liste n'est certainement pas exhaustive. On comprend aujourd'hui de mieux en mieux comment le cerveau et les apprentissages fonctionnent. Les recherches en sciences de l'éducation et en psychologie cogni-

tive permettent de produire des modèles explicatifs, biologiquement plausibles, relativement pertinents qui doivent être interprétés sur l'arrière-fond socioculturel de leur mise en oeuvre. Ces travaux ne sont pas simplement des recherches fondamentales issues d'universités et de centres de recherche, puisque des instances à visée appliquée, telle que l'OCDE justement, initient des programmes d'étude dans ce sens (par ex.: Comprendre le cerveau - Vers une nouvelle science de l'apprentissage).

Leur intérêt est double : d'une part, ils permettent de rendre compte de la structure fonctionnelle supposée de la connaissance humaine et de celle des enfants en particulier. Ils laissent une place importante aux apprentissages mais également à l'éducabilité et à la médiation cognitives. En cela, ces modèles laissent présager la création de programmes de formation plus efficaces car plus proches des réalités de la construction naturelle des savoirs et des compétences, dans des conditions scolaires ou non.

D'autre part, ils montrent l'importante variabilité interindividuelle dans les acquisitions. Celle-ci remet en cause l'idée d'un modèle unique de développement des compétences et, en même temps, d'un modèle unique d'enseignement valable pour tous et partout. Cette approche différentielle pourra, par exemple, répondre à des problématiques pédagogiques telles que celles rencontrées avec les enfants présentant des dyslexies (5% à 10% d'un groupe d'âge). Avec le fonctionnement actuel du système scolaire luxembourgeois, ces élèves sont d'emblée voués à l'échec et à une carrière scolaire marquée par les redoublements de classe. Or nous constatons que dans d'autres pays, comme p.ex. le Canada, des carrières scolaires menant sans problèmes aux études universitaires s'ouvrent à ces jeunes caractérisés par un handicap délimité très spécifique et non pas par un déficit cognitif généralisé. Les recherches récentes montrent que le traitement des informations étant différent pour ces enfants, une pédagogie reposant uniquement sur "faire la même chose que les autres plus lentement" ne peut avoir aucun impact. Cette même remarque est valable pour les enfants ayant des troubles importants dans la réalisation de calculs et pour lesquels l'augmentation du nombre d'exercices proposés ne peut être qu'une réponse illusoire. Ces nouveaux modèles, bien que conservant un caractère général, laissent également et surtout la place à la variabilité individuelle.

Ainsi les résultats de ces recherches et les modèles qui s'en dégagent ouvrent la voie à des modifications dans les modes classiques d'enseignement par une mise en place de méthodes alternatives: école de la seconde chance, évaluation et traitement individualisés des besoins, élaboration de

Références bibliographiques

Baumard, M. (2003). L'élève apprend-il aujourd'hui comme il apprenait hier? *Le Monde de l'éducation* (317), 43-44.

Berninger, V. W., & Richards, T. L. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. San Diego: Academic Press.

Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., et al. (2003). Le développement de standards nationaux de formation. Une expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. (http://www.bmbf.de/pub/le_developpement_de_standards_nationaux_d_formation.pdf)

OCDE (2002). *Comprendre le cerveau. Vers une nouvelle science de l'apprentissage*. Paris: Éditions de l'OCDE.

OCDE (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: Éditions de l'OCDE. (<http://www.pisa.oecd.org>)

Schäfer, U., Kluge, J., & Fischer, E. P. (2003). Brauchen wir einen "Bildungs-TÜV"? *Geo Wissen "Lernen - Wissen - Bildung"* (31), 28-33.

Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Weinert, F. E. (Ed.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

nouveaux modes d'enseignements spécifiques à des besoins particuliers, mise à l'écart du redoublement sous sa forme traditionnelle de répétition inefficace des mêmes programmes, prise en compte du potentiel d'apprentissage individuel plus que d'un objectif de compétences fixé par convention.

Cette approche laisse une part très importante aux développements scientifiques comme base de réflexion dans l'élaboration de nouveaux moyens pédagogiques. Il sera aussi nécessaire de développer un système de formation initiale et continue, d'aide et de soutien des enseignantes et enseignants et de toutes les personnes en charge de la réalisation concrète de l'acquisition individuelle des apprentissages des enfants scolarisés. Cette professionnalisation croissante des acteurs du système scolaire doit passer par la constitution d'équipes pluridisciplinaires d'encadrement, où pédagogues, psychologues et autres spécialistes devront assurer la mise en perspective et en application des savoirs nouveaux.

PISA et le foot

Au terme de ces quelques réflexions sur le cadre PISA, il nous reste de constater plusieurs choses : des changements fondamentaux de notre système scolaire sont nécessaires et l'ampleur de la tâche pourrait conduire à un certain sentiment de résignation. Néanmoins les expériences internationales nous montrent que de tels changements sont envisageables, réalisables et qu'ils peuvent être couronnés du succès voulu. Il faut cependant avoir conscience du fait qu'il s'agira d'un processus progressif et cumulatif que nous saurons seulement réussir en prenant comme point de départ les résultats de recherche dont nous disposons actuellement, et en nous fixant – sur la base d'un consensus entre tous les acteurs concernés – des objectifs précis dont l'atteinte pourra être vérifiée d'une manière conséquente et répondant aux standards scientifiques les plus élevés.

Le moment semble d'ailleurs particulièrement propice à un nouveau départ, puisqu'une réforme de la loi scolaire de 1912 est en cours d'élaboration et que nous disposons avec la nouvelle Université du Luxembourg d'une institution qui pourra prendre en charge – si on lui donne les moyens – le volet scientifique de l'accompagnement du système scolaire. L'opportunité est d'autant plus grande que nous devons redéfinir la formation des enseignant(e)s du préscolaire et du primaire et que nous devons intégrer celle des enseignant(e)s du secondaire dans le processus de Bologne. Les décisions que nous allons prendre dans tous ces domaines seront cruciales, puisqu'elles seront déterminantes pour les potentialités de développement de l'école luxembourgeoise dans les années à venir.

Malgré le risque de nous reprocher un plaidoyer *pro domo*, nous aimerions encore une fois souligner dans ce contexte l'importance de la recherche en éducation, qui est indispensable à la fois comme base de décision rationnelle, comme outil de pilotage et comme source de professionnalisme pour l'ensemble des acteurs impliqués. Il n'est d'ailleurs pas étonnant de constater que l'ensemble des pays qui se retrouvent en haut du classement de PISA dispose d'une recherche éducationnelle très performante.

Pour illustrer l'importance de la professionnalisation qui en découle, nous aimerions encore une fois faire le parallèle avec le football. Dans le domaine du football, la simple participation à un championnat d'Europe et plus encore l'avancement jusqu'en quarts de finale lors d'un tel tournoi prestigieux, comme on a pourtant pu le vivre pour le Luxembourg en 1963/64, semble aujourd'hui complètement hors de portée pour notre équipe nationale. Or la raison de cette perte relative du football luxembourgeois par rapport au niveau international n'est pas à chercher dans le fait que les jeunes luxembourgeois d'aujourd'hui ont moins de talent pour jouer au foot que leurs ancêtres. La raison est ailleurs : le Luxembourg en tant que petit pays n'a tout simplement pas pu suivre la professionnalisation du football qui a eu lieu au cours des quarante dernières années dans la plupart des autres pays européens.

En éducation nous ne savons pas vraiment si nous avons jamais eu un niveau qui nous aurait placé parmi les premiers en Europe (puisque nous n'avons pratiquement jamais participé aux études internationales). Mais tout comme pour le foot, il semble certain que si nous n'arrivons pas à nous professionnaliser davantage, nous n'arriverons pas à suivre les accroissements de performance au niveau international par rapport à des pays qui se trouvent déjà maintenant dans une optique d'optimisation continue du profil de compétences de leurs élèves par le biais d'une recherche de pointe sur le sujet de l'éducation, et nous aurons à terme autant de peine à nous montrer concurrentiels dans ce domaine que c'est le cas pour le football, avec la grande différence que dans le cas de l'éducation, nous ne pouvons vraiment pas nous le permettre.

L'ensemble des pays qui se retrouvent en haut du classement de PISA dispose d'une recherche éducationnelle très performante.

Ein forum-online Dossier

zum Thema

Schule in Luxemburg

präsentiert die wichtigsten Artikel zur Luxemburger Schuldebatte

[www.forum-online .lu](http://www.forum-online.lu)