BULLETIN

1976 / 2

apess

EDITORIAL

Par notre sondage auprès des parents et des élèves sur le nouveau système de vacances nous avons froissé les sentiments de beaucoup de gens. Certains de nos collègues n'ont pas compris nos intentions et ont refusé leur collaboration. Certaines associations de parents d'élèves de même que le Ministère de l'Education Nationale ont vu là une ingérence dans un domaine qu'ils considèrent comme leur "chasse gardée", et nous l'ont vertement reproché avec plus ou moins de sincérité. (Lisez plus loin les divers épisodes de cette affaire). Les intentions du comité central étaient pourtant claires: il ne s'agissait pas de changer ce régime de vacances puisque l'arrêté grand-ducal avait paru, mais de démontrer que l'avis des gens concernés n'était pas si monolithique qu'on le prétendait et que les accusations démagogiques contre notre profession étaient seulement destinées à cacher des méthodes peu élégantes: c.à-d. pour nous discréditer auprès du public et nous faire taire il fallait absolument nous faire porter le "bonnet d'âne de régrograde".

Les temps et le travail que cette mini-campagne nous a coûtés pour stigmatiser les méthodes ministérielles ne valent évidemment pas l'enjeu et c'est là un de nos regrets. Car d'autres questions plus sérieuses en ont pâti. Bien sûr, nous n'avons que peu d'emprise sur ces problèmes angoissants, du moins quant à la solution à préconiser.

Je veux parler en premier lieu de la pléthore. Il est évident que les stagiaires sont dans une situation désespérée. Ils ont consacré sept ans de leur vie à se préparer au professorat et, arrivés au bout de leurs études, ils se voient refuser un emploi. Trente jeunes collègues seulement sont prévus pour une nomination et cinquante autres, qui ont également réussi l'examen de fin de stage, attendent une décision ministérielle quant à leur avenir. Il est vrai que le Ministère lui aussi se trouve devant une situation inextricable. Son dilemme est bien connu: il serait possible de nommer ces 80 candidats cette année, mais cela diminuerait d'autant les chances des candidats de l'année prochaine et dans trois à quatre ans les issues seraient complètement bouchées.

Les chiffres disponibles ouvrent les perspectives suivantes: les stagiaires dits "sursitaires", c.à-d. ceux qui ont réussi à leur examen et qui ne sont pas prévus pour une nomination, assurent

environ 600 heures de cours dans les huit établissements secondaires. Traduits en termes de cadres de professeurs, cela représenterait 45 nominations virtuelles. Il y a aussi les heures supplémentaires assurées par les collègues en titre. Ce nombre, par contre, à savoir 215 et le nombre n'est donc pas "énorme" comme un stagiaire l'a affirmé à une conférence de presse lors de la manifestation devant la Chambre des Députés - ne contribue pas à la solution du problème puisqu'il s'agit surtout d'heures supplémentaires dans des branches déficitaires, telles que les mathématiques, l'économie et l'éducation physique.

Si donc ces 45 nominations supplémentaires étaient faites le problème serait à peu près résolu momentanément. Il se reposerait évidemment avec plus d'acuité l'année prochaine puisque, sur 2000 heures de cours faites actuellement par 4 promotions de stagiaires, il en resterait 1400 à répartir parmi 4 autres promotions l'année prochaine et ainsi de suite, de sorte que dans 3 à 4 ans ce chiffre s'amenuiserait progressivement pour tendre vers zéro, à moins que certaines revendications de l'APESS, telles qu'elles ont été formulées déjà à l'Assemblée Générale du 19 février 1976, ne soient prises en considération, comme p.ex. l'intégration des cours du soir dans la tâche réglementaire du professeur disposé à assurer cet enseignement, la réduction des effectifs de classe, la réglementation des cours de soutien et de rattrapage, la création d'activités d'encadrement, la planification du recyclage des enseignants, la réduction de la tâche du professeur à vingt leçons hebdomadaires parallèlement à la diminution du temps de travail accordée aux autres fonctionnaires de l'Etat depuis le 1er janvier 1972 etc. L'application de ces mesures ne créerait pas des besoins factices, mais donnerait enfin satisfaction à toutes les parties concernées par l'enseignement secondaire, professeurs, parents et élèves, et permettrait d'améliorer le rendement de cette partie de l'Education Nationale.

C'est ce que le Comité Central a rappelé dans son communiqué du 18 novembre 1976. Il a demandé en outre que le Ministère de l'Education Nationale joue "cartes sur table" et énonce clairement ses intentions surtout en ce qui concerne l'admission au stage. Actuellement deux problèmes sont mêlés dans l'esprit des stagiaires: la pléthore et le stage, pour des raisons compréhensibles et partiellement justifiées. Les déclarations des stagiaires font parfois

croire que si le stage était révisé, le problème des nominations se trouverait résolu du même coup. D'après la presse du 24 novembre 1976 il semblerait qu'ils aient donné au MEN un sursis de deux semaines pour revoir la formation pédagogique et le classement qu'il entraîne. Rien ne sert pourtant "d'opérer à chaud". Si l'admission au stage était clairement réglée et les conditions connues d'avance par tout le monde, le débat serait dépassionné et une solution satisfaisante à la formation pédagogique pourrait être trouvée dans une atmosphère plus sereine.

Jusque là, l'APESS ne s'est pas exprimée sur un 2e problème qui nous intéresse et nous concerne au plus haut point, à savoir la réforme scolaire que l'équipe gouvernementale actuelle veut introduire sous le label: fusion de tous les ordres postprimaires dans un tronc commun pour enfants de 12 à 15 ans. Jusqu'à présent les documents des groupes de travail ad hoc étaient considérés comme "confidentiels" et certains idéologues voudraient même les voir traîter de "secrets". Or, dans l'entrevue que nous avons eue le 21 octobre 1976 avec le MEN, celui-ci nous a donné une définition claire et nette de ce terme. Est "confidentiel" tout document non destiné à la publication dans la presse, ce qui ne nous empêche pas de livrer le contenu de ces textes à la base, en particulier dans notre bulletin prévu pour un usage interne à la profession.

Nous les avons eus récemment et nous les avons mis à la disposition des collègues dans tous les établissements secondaires. Tous ont pu se faire une idée du contenu des rapports I et II des groupes de travail "Contenus" et Orientation" de la Commission pour la Fusion. A l'heure actuelle le comité central élabore un résumé de ces documents et un commentaire quant aux conséquences prévisibles découlant d'un tel modèle d'école. Une fois ce travail fait et les intentions de cette commission confirmées, le comité contactera la presse et les organisations politiques et syndicales intéressées pour leur présenter ses conclusions et enregistrer leurs réactions.

A la même occasion nous leur soumettrons nos contrepropositions qui, dans les grandes lignes et à titre d'exemple, pourraient être les suivantes: Nous sommes évidemment d'accord avec toute réforme qui a pour objectif d'améliorer l'instruction générale, d'élever le niveau culturel et de créer de meilleures chances au départ. Si les modalités d'organisation et les programmes du tronc commun s'avèrent capables d'atteindre ce but, nous approuvons l'idée d'un tronc

commun. Mais il nous semble qu'il vaudrait mieux faire débuter le tronc commun après la 5e année scolaire, que des niveaux soient introduits dès la première année et qu'après la septième année scolaire les enfants soient valablement orientés vers les branches post primaires pour lesquelles ils ont le plus de goût et de capacités, en veillant à ce que les passages ultérieurs d'un ordre d'enseignement à l'autre soient facilités aussi longtemps que possible.

Le débat sera long, bien sûr. Nous savons que nous serons attaqués à nouveau de toutes part, mais nous comptons sur la coopération de tous les collègues ainsi que sur l'aide des parents pour faire admettre une solution qui donne satisfaction à la fois aux parents et aux professeurs.

Ernest Nimax

LE PROCHAIN BULLETIN

Le prochain Bulletin paraîtra au cours du troisième trimestre de l'année en cours; les collègues disposés à y contribuer sont priés d'adresser leurs articles à Pierre Meyers, 45, rue Ermesinde, Luxembourg avant le 31 mars 1977.

IN MEMORIAM

J U L E S P R U S S E N

1914 - 1976

Jules aurait pu s'estimer heureux d'être foudroyé au seuil de la vieillesse, tant il redoutait τὸ γῆρας avec son cortège de petits bobos et de grandes misères. Ecoeuré de la braderie envahissante qui menaçait l'enseignement, fuyant coteries et maffias, il s'était à peine installé dans une studieuse retraite jalousement défendue par un jardin enchanté. Cependant un brutal retour de son mal l'a empêché de terminer son testament spirituel, cette APOLOGIE DU SOLIPSISME, faite et refaite, toujours plus claire et tempérée.

Si l'été l'a vu se traîner près des monuments romains de Grevenmacher, il a pu se vanter, peu avant sa mort, d'avoir accompli une dernière longue promenande à travers les bruyères. Véritable force de la nature et doté d'une énergie peu commune, il ne s'adonnait pas aux sports - nos brèves escapades à vélo et nos baignades de Kockelscheuer n'eurent pas de lendemain - mais il adorait la marche à pied, notamment sur le "Chemin des philosophes" avec ses bouquets d'arbres et ses belles échappées sur la ville ou la forêt de Leudelange dont les moindres recoins évoquaient pour nous la tétralogie. Tout cela, y compris le "banc de sainte Roline", a depuis été anéanti par la mégalomanie autoroutière.

Ses familiers n'appelaient le lycéen pas autrement que "l'ascète". Servi par une prodigieuse mémoire et drapé dans une robe de chambre balzacienne, il s'imposait une discipline monacale. Tout un bel été, il m'a réveillé par des airs wagnériens pour aller lire au parc, face au soleil levant, quelque dialogue de Platon jusqu'à ce que le "Frühstücksmensch" allant à la messe nous ramenât à des contingences plus terrestres.

Je le vois encore se pavaner, les sept volumes d'une grammaire de sanscrit sous le bras gauche, faisant miroiter canne à corbin en argent et chevalière, souvenirs qu'il rapportait volontiers à son ancêtre Frédéric II de Prusse. Les poches étaient déjà bourrées de ses éternels calepins où se fixaient les idées saisies au vol. La droite tenait en équilibre un énorme pot de fleurs. C'est qu'avec cet attirail il entendait courtiser une belle dulcinée.

Aussi, plus tard dans ses cours, Jules ne renonçait pas aux rites.

Comme l'exige tout sacerdoce, il s'entourait d'une certaine pompe théâtrale. D'aucuns y trouvaient matière à contradiction avec sa simplicité foncière et sa mise délibérément négligée. Il ne faut pas oublier que, une fois les distances vaincues, son aide amicale prodiguée sans compter, pour leur plus grand profit à tous ceux qui l'approchaient, pouvait s'enrober d'un air engageant et affectueux ou être accompagnée de brefs sarcasmes foudroyants et d'un rire méphistophélique qui d'ordinaire, sans rancune, clarifiaient la situation. Bien entendu sa pensée, qui se réclamait toujours de ses premiers maîtres: Platon, Descartes, Spinoza, était conduite avec rigueur, more geometrico, sans écart ni faille, bien que Jules Prussen , le poète inspiré et intelligent manieur du verbe, eût aussi un penchant romantique héréditaire. Il nous a poussés aux espièglerie et canulars. Nos travaux aux Cours supérieurs étaient farcis de citations farfelues et de commentaires relevant de la plus haute fantaisie.

Cet outsider qui vivait selon la devise cartésienne "Larvatus prodeo", en vrai humaniste, était un homme complet. Il évoluait également avec grâce à la cour et dans les salons des diplomates où il se révélait brillant causeur. Autre ressemblance avec Socrate, il recherchait de préférence le dialogue avec des âmes soeurs en des lieux où soufflait l'esprit: Colpach, Florence, la pointe du Péloponnèse, la Messuguière. Jules n'était pas aussi utopiste qu'il paraissait. Ses conseils, même en dehors du domaine des lettres et de la philosophie, étaient précis et précieux. Voilà pourquoi on se le disputait comme parrain et ce mécréant prenait sa tâche très au sérieux. Les enfants l'adoraient et, comme à sa fille, il aimait leur parler du père cogito et les initier à la grande musique, sa consolatrice. Pour le nombre et la qualité des oeuvres représentées, sa discothèque ne le cédait pas à sa librairie.

Jules Prussen a obtempéré sa vie durant à cette injonction de Voltaire: Ecrasez l'infâme! dont il avait orné sa turne et sa serviett de collégien. Professeur, publiciste et conférencier, il a combattu la supersition, l'intolérance et la bêtise et, comme l'a remarqué à juste titre Mgr. Jules Jost dans son oraison funèbre, il s'est efforcé de rechercher la vérité. Sa vertu maîtresse était, dans tous les sens du terme, la générosité.

Joseph Hirsch

L'hommage de la Section historique de l'Institut Grand-ducal à son ancien président Nicolas Margue

Quand, le 18 mars dernier, Monsieur Nicolas Margue a été arraché à ses proches et à ses collègues, une vie toute de travail et de probité intellectuelle a pris fin. Les membres de la Section historique de l'Institut Grand-ducal ont appris avec affliction le décès de celui qui durant de longues années a été leur président d'abord, puis leur président d'honneur. Jusqu'à sa dernière maladie il aura été là pour animer notre Société de son autorité stimulante et de son aménité.

Ce n'est pas ici le lieu d'arrêter notre regard sur sa personnalité morale qui a commandé le respect de tous, sur des dons peu ordinaires d'intelligence et d'énergie, sur la vigueur de son esprit civique. Mais tout se tient dans la vie d'un homme et les qualités qui ont distingué Monsieur Margue se sont retrouvées dans les domaines divers où s'est déployée son activité.

Ceux qui ont eu le privilège de suivre les cours d'histoire qu'il a dispensés tout au long de sa carrière d'enseignant aiment à évoquer l'ampleur du coup d'oeil, l'esprit de conduite, l'ordonnance méthodique des matières et la clarté de l'exposé qui ont animé ses leçons.

Cet enseignement, Monsieur Margue l'a en quelque sorte continué dans son activité de chroniqueur et de journaliste, dans le sens le plus noble du mot, qui s'est étendue sur plus de cinquante ans et dont la maladie seule devait arrêter le cours.

Ses propos disséminés dans divers périodiques et surtout dans les pages du supplément culturel du "Luxemburger Wort" ont pris volontiers le tour de petits traités écrits d'un style vif et percutant qui évite tout brillant inutile. Rédigés en marge des événements du jour, ils expriment les réflexions d'un homme qui observe son temps et qui est passionné pour le destin de la culture. Ce qui a rendu ses réflexions si vivantes, c'est l'alliance de deux traits, une inlassable curiosité et l'affirmation de fortes convictions, deux traits qui ne vont pas toujours ensemble, mais quand ils le sont, ils confèrent une autorité accrue à ce qui est professé.

Dans une civilisation toujours en marche la réflexion historique est d'une grande utilité. Homme d'ordre et de tradition, étranger à

toute "envolée", se méfiant des théoriciens modernistes de nos jours, Monsieur Margue fonde son plaidoyer pour les valeurs traditionnelles sur cette idée fondamentale que toute civilisation est le fruit d'un long cheminement et qu'on ne saurait oublier l'héritage spirituel des siècles qui nous ont précédés. Sans leur secours, le monde où nous vivons serait une énigme. Il y a là une position de principe qui n'a rien à voir avec un conservatisme obtus mais qui consiste simplement à faire prendre à la pensée humaine la conscience d'un ensemble de réalités toujours plus complexes qu'on ne pense.

Formé par la philologie classique, il a le goût des idées générales Puisant ses convictions dans sa foi catholique, il a des vues très arrêtées sur le destin de l'homme. La défense de la culture humaniste et chrétienne, il la conçoit comme la défense d'un bien fragile, constamment menacé de l'extérieur par les Barbares, de l'intérieur par les forces de dissolution, l'esprit égalitaire, l'amoralisme. A cet idéal Monsieur Margue mettra son honneur à rester fidèle, à travers les vicissitudes de l'existence qui ne font que confirmer ses certitudes. Ce combat pour l'esprit ne l'a nullement rendu pessimiste. Certes, il a souvent exprimé ses appréhensions envers les tendances niveleuses menaçant la vie intellectuelle et culturelle et jusqu'à la civilisation de tous les jours. Mais nul ne l'a vu ou entendu s'attarder aux nostalgies et aux regrets d'un passé révolu. Il s'est plu, à diverses reprises, à citer Oswald Spengler et Paul Valéry, sans pour autant adopter leurs conclusions; même le catholique Henri Massis dont il se sent plus proche, auteur d'une "Défense de l'Occident" (1927), ne l'a pas accaparé tout entier. Par contre, on sait qu'il a été sensible aux thèses audacieuses de Teilhard de Chardin.

Monsieur Margue a été un homme engagé. Or l'engagement suppose une foi, un espoir, de l'optimisme. Témoin de l'évolution du monde contemporain, il ne s'en réjouit pas et ne s'en effraie non plus. A ses yeux, la tradition, loin de s'opposer au progrès, le commande plutôt: pour avancer réellement il faut connaître et apprécier, le cas échéant, le passé. Au soir de sa vie, il a exprimé avec force cette idée, une fois de plus: "Il faut donc qu'il y ait une transmission de ce qui était à ce qui est le présent, à ce qui sera l'avenir... Que deviendrait le monde si tout l'acquis des temps anciens disparaissait, si tous les souvenirs du passé venaient à s'effacer? Tout s'arrêterait. Les pro-

gressistes sont contre la tradition? Ils sont dès lors contre le progrès!" (Progrès ou tradition?, 22 novembre 1974).

Monsieur Margue a mis dans la défense de ses idées autant d'opiniâtreté et de force que dans celle d'un patrimoine. Le patrimoine à défendre a été précisément le destin de l'Occident chrétien. Comment s'étonner dès lors que ses sympathies intellectuelles l'aient porté vers l'histoire, l'histoire politique et institutionnelle retenant plus spécialement son attention. Monsieur Margue a pu se demander à bon droit s'il est légitime de brosser, dans le cadre d'un pays, l'activité économique et culturelle en négligeant les répercussion des actes politiques sur les différents secteurs de la vie nationale. L'historiographie contemporaine préconisant le retour vers l'histoire politique, quitte à la rebaptiser "histoire de l'Etat", lui donne raison après coup.

Le champ de sa curiosité s'est étendu à toutes les époques et surtout aux époques de transition, peut-être parce qu'elles sont davantage révélatrices de la complexité des hommes et des choses. Le souci de la documentation exacte et l'application constante d'une critique prudente se retrouvent dans les études consacrées à la révolution belge de 183o ("Luxemburg und die Revolution von 183o", "Mouvements contre-révolutionnaires dans le Luxembourg, 1831-1832") auxquelles il faut ajouter sa dissertation sur la vie et l'oeuvre de J.B. Nothomb, principal artisan des revendications belges sur le Grand-Duché, de 183o à 1839. A la même veine se rattache une enquête sur les origines du sentiment national luxembourgeois, "Die Entwicklung des Luxemburger Nationalgefühls von 178o etwa bis heute", paru en 1937 dans "Ons Hémecht".

Monsieur Margue a fait de l'histoire comparative - bien avant que la chose ne fût élevée au rang d'une découverte - par la publication dès 1923, d'un mémoire intitulé "Gegenwartsgeschichte aus der römischen Kaiserzeit" où, méditant sur l'évolution politique, économique et sociale de l'Empire, il en tire des renseignements valables pour notre temps.

Dans un petit traité sobre et limpide, malheureusement inédit, consacré au "Développement constitutionnel du Grand-Duché de Luxembourg" il esquisse les cadres dans lesquels a évolué l'histoire politique de notre 19e siècle.

Monsieur Nicolas Margue a marqué son oeuvre de sa personnalité. Il

ne dira pas avec Fénelon que "le bon historien n'est d'aucun temps ni d'aucun pays". Se dégageant du dogme longtemps considéré comme intangible de l'objectivité historique - conçue comme la soumission impersonnelle au document - il revendique la liberté de juger. Loin de considérer l'enquête historique comme une fin en soi, il la met au service de la communauté nationale. De là de multiples initiatives prises dans le domaine scolaire et éducatif.

Le même souci se manifeste dans les efforts qu'il n'a cessé de déployer pour organiser la recherche historique dans notre pays. Son nom reste étroitement associé à la revue "Ons Hémecht" dont il fit, en accord avec ses amis, l'abbé Albert Steffen et le doux professeur Paul Medinger et avec l'appui de Jules Vannérus, un organe culturel de premier ordre. En 1948, quand les anciens ouvriers se sont rencontrés pour redonner vie au périodique qui s'intitule désormais "Hémecht", il exprime sa pensée dans une note liminaire; la nouvelle entreprise est "d'une nécessité indiscutable pour une communauté nationale désireuse de s'affirmer et de justifier son existence. L'étude du passé, la connaissance de ses gloires et de ses souffrances est même plus nécessaire à une petite nation qu'à l'un des deux ou même des quatre grands qui ont d'autres moyens pour prouver leur droit à l'existence".

Au cours des décennies précédentes, à une époque où nos instituts culturels sont encore loin d'avoir trouvé leur fonctionnement régulier, il emploie son crédit auprès des responsables en faveur de réformes jugées nécessaires par tous les bons esprits du pays et ne craint pas, à l'occasion, de dénoncer l'incurie officielle. En 1927, tout en saluant la parution d'un ouvrage sur Henri VII, comte de Luxembourg et empereur, dû à un historien allemand, il déplore vivement que les archives nationales soient à peine accessibles aux chercheurs, faute de locaux appropriés et en l'absence d'un personnel qualifié. En 1929 et en 193o, quand les collections de la Section historique, pour autant qu'il s'agit d'objets de musée, sont enfin décemment logées dans le Musée d'histoire nouvellement construit, c'est lui encore qui exige à tout propos (ceterum censeo...) la création d'un poste de conservateur pour que cesse enfin la scandaleuse dépendance de l'étranger qui envoie ses archéologues, Allemands ou Français, pour diriger les fouilles sur notre territoire.

Accédant lui-même aux fonctions ministérielles, en 1937, il fait

revivre une tradition qui s'était un peu oubliée: il investit la Section historique, dont il est membre effectif depuis 1920, du rôle de corps consultatif pour les affaires qui sont de sa compétence, conformément à l'article 19 de ses statuts. Quand un des membres les plus éminents de la Société, Camille Wampach, entame son oeuvre monumentale, l'édition d'un cartulaire luxembourgeois, il trouve en Monsieur Margue le plus dévoué des animateurs. Sans l'aide matérielle et morale que le Ministre lui a prodiguée jamais le savant auteur du "Urkunden- und Quellenbuch zur Geschichte der altluxemburgischen Territorien", n'aurait pu poursuivre son entreprise.

Sa vie durant, Monsieur Margue a fait entendre la voix de son expérience et de sa prudence au service de la culture humaniste. Ce combat pour l'esprit ne sera jamais terminé, et nous n'oublierons pas de sitôt les avertissements d'un homme loyal et de science sûre.

J. Goedert

(Article paru au Luxemburger Wort le 2 avril 1976, reproduit avec la bienveillante autorisation de l'auteur)

A Richard Elsen

En quête du Graal, éternel
pèlerin de cathédrales,
te voilà reparti plus loin
que la Bretagne, trajectoire
sans retour.

Prenant ton élan
durant toute l'année,
tu vivais si bien
l'exploration à venir
que, coupée court
tu l'emportes, intégrale.

L'art médiéval
te possédait, tu vivais
dans ses sanctuaires,
et ton âme survit
dans l'arc roman
et l'ogive gothique.

Je ne verrai plus d'église
sans que j'y retrouve
ton âme fervente,
éprise de perfection.
J'entendrai
ton coeur brisé vibrer
à l'infini
dans ta musique préférée...

A la rentrée
tu n'es plus rentré
dans la joie de ta classe,
vocation de tant d'années.

L'ami ne te trouve plus
à la longue table
de la salle des conférences
désormais trop grande.

Tu n'es plus à nos côtés
chaque jour, au sortir
de l'Athénée en deuil.

Mais tu restes, Richard,
vivant dans nos coeurs.

Marcel Gérard

A la mémoire de Richard Elsen

Tous ses collègues de l'Athénée et ses amis étaient profondément consternés en apprenant la navrante nouvelle de son décès inopiné en Bretagne où il s'était rendu pour admirer, entre autres, la beauté des calvaires.

Il était un homme droit, tolérant et compréhensif, sachant défendre ses conceptions sans jamais froisser son interlocuteur.

Né à Differdange, il se sentait toujours attaché à ce lieu qui lui rappelait d'agréables souvenirs de son heureuse jeunesse, et il se réjouissait de retrouver, de temps à autre, lors d'une rencontre amicale, ses connaissances differdangeoises éparpillées dans le pays.

Les longues promenades du dimanche au milieu de la verdure des vignobles ou de la fraîcheur des bois, en compagnie de sa famille et de quelques amis, le ravissaient et l'encourageaient.

En grand admirateur des cathédrales romanes et gothiques il aimait les voir sur place afin de parfaire ainsi sa vaste culture générale qui était agrémentée par sa ferveur pour la musique classique, les concerts et les opéras.

Comme professeur de français il faisait pour ainsi dire autorité dans le domaine de la langue correctement écrite. En puriste et avec beaucoup de doigté il apprenait à ses élèves à écrire et à parler un français correct, précis, concis et clair, sans oublier de relever les beautés littéraires des textes.

Ces derniers temps son état de santé laissait à désirer, or, malgré cela, il ne cessait de se vouer corps et âme à son métier d'éducateur.

En bon père de famille il veillait au bien-être matériel, moral et intellectuel de sa famille qui l'a perdu, hélas, trop tôt.

Sa droiture, son honnêteté intellectuelle, sa tolérance et l'amour de son métier lui valent l'estime durable de ses collègues et de ses élèves qui lui garderont un fidèle souvenir.

Albert Decker

Noruff op de Pierre Elcheroth (1906 - 1976)

Wan e Proff
vun engem Proff schreiwt,
hie wir e gudde Proff
gewiescht,
dann heescht dat net vill,
wäll fir e Proff
as all Proff
e gudde Proff.

Wann e Philosoph
vun engem Philosoph seet,
hie wir e schlechte Philosoph
gewiescht,
da seet dat och net vill,
wäll fir e Philosoph
gët et nëmmen een eenzéche
gudde Philosoph,
an dat as hie selwer.

Wann e Geeschtléchen
vun engem Geeschtléche behaapt,
hie wir e gudde Geeschtléche
gewiescht,
dann heescht dat glat näischt,
wäll wat ka fir e Geeschléchen
e Geeschtléchen
anescht sin,
wéi e gudde Geeschtléchen?

Wëlls de gesin,
wat e Millesteen endaacht,
da bak Brout aus dem Miel,
dat hie gemuel!
Wëlls de wësse,
wat en Kelter leescht,
drénk Wäi vun hirem Saaft.

Ech si
bei den Elcheroths Pier
an d'Schoul gaang,
ech soutz vrun him an der Bänk
a soen:
Hie war e gudde Proff.
Wat sech vum selwe verstan huet,
huet hie net laang explizéiert.
Wat kloer war, as kloer bliwwen.
Wéi e gudde Bäcker
d'Gewiicht vun engem Grapp voll Deeg
kennt,
wousst hien, wat e Wuurt
géif weien,
an huet sech gehutt,
der zwee op d'Wo ze léen,
wou et mat engem
méi wi dur gong.
Dat am Wuurt
eng Iddi misst stiechen,
huet sech fir hien
esou vum selwe verstan,
wéi dat an enger Quetsch
e Kär as.
Quetschekäre gët et vëlleg,
Iddie si rar.
Dofir war den Elcheroth
spursam mam Wuurt,
ëmmer beflass,
deier Iddie
mat wéineg Wiirder
bëlleg anzekafen.

Op déi Manéier
as engem lues a lues opgaang,
dat ee mat klorem Mënscheverstand
och an der Philosophie
net verlur as.
Jo, dat esougur d'Methaphysek
sech begräife léisst,
a nawell och
déi zackerjëssen
Ontologie.

Et huet ee spéider op der Uni
sou muencher Philosoph
andächteg nogelauschtert,
an hat een e gudden Dag,
och alt mol iwer det an dat
eng Grimmel nogeduecht
an dach näischt bäigeléiert.
Beim Elcheroth,
do hu mer matgeduecht
a ganz vill fortgeschleeft.
Hie war gur kee brillianten,
hie war kee passionanten,
hie war nëmme grad jüst
e gudde Philosoph.
Mat zwee Féiss stong hie fest
op séngem Stéseler Buedem,
mat engem klore Bléck
fir d'Leit a wat se dreiwen,
an engem Geescht,
die wéi e Fitschefäil
op dat gespaant war,
wat iwert d'Leit erausgong
an hannert de Saachen
op der Lauer louch.

Och als Geeschtléchen
hun ech den Elcheroths Pier
déck zwanzeg Joer
um Wiirk gesin.
Wie mat him a stëlle Stonnen
mat doudege Wiirder
eng lieweg Äntwert
op d'Fro nom läschte Sënn
gesicht huet,
huet net laang Zäit gebraucht,

fir ze begräifen,
dat dee geléierte Mann
dem Glaw trei bliwe war,
den hien als Stéseler Jong
mat an d'Welt geholl hat.
Dorem hun sech Philosophie an Theologie
geluecht wéi d'Fleesch em de Kär
vun enger Stéseler Promm.
Soulaang an all Fruucht e Kär as,
kann ee mat guddem Gewëssen
d'séisst Fleesch, dat drëm as,
iessen:
et weess een,
dat op neie Beem
nei Promme wuessen.

Wou et em d'Fleesch gong,
dat heescht
dorem, dat jiddferee Mënsch
genug géif verdéngen,
fir als Mënsch ënnert Mënschen
ze liewen
an och Geléenheet hätt,
dat Mënschlécht an sech
wuessen a bléien ze loossen,
as den Elcheroth
daper mat no vir marjhéiert.

Näischt loug him méi um Häerz
wéi de soziale Fortschrëtt
an d'sozial Gerechtegkeet.
Mä gong et ëm de Kär,
da war hien d'Virsiicht selwer.
Hien huet gezéckt an zréckgehal
aus Angscht, enges Daags
wir kee Kär méi
an de Friichten.

Dien een as ängschtlech,
dien anere nët,
mä eppes steet fest:
wie net un de Kär denkt,
as kee gudde Geeschtléchen!

An domadde wire mer um Enn.
Wat koum derbäi eraus?
Ech mänge, wa mer gudd kucken,
dann as et de Porträt vun engem Mann
dien um Wee vun hei an d'Eiwegkeet
versicht huet,
dat voll a ganz ze gin,
wat hie war:
E Proff, e Philosoph a e Geeschléche
Méi kann ee vun engem Mënscheliewe
net verlaangen.

Fernand Hoffmann

De Pierre Elcheroth gouf den 12. Mä 1906 zu Stésel gebur. Do gong hien an d'Primärschoul, durno an d'Staadt an de Kolléisch. 1926 mécht hien d'Première. Studium vun der Theologie am Seminär. Primiz am Juli 1931. Stodéiert Philosophie a Griechésch a Frankräich an och an Däitschland. 1938 get hie Professer am Mederchesly cée genannt. 1940 setzen d'Preisen en of. Durno Professer an Aumônier am Lycée fir d'éischt, an dann am Kolléisch. Dozéiert Moralphilosophie an Ontologie op de Cours Supérieurs Aumônier vun der A.L.U.C. a mat der Direktioun vum internationale Sozialsekretariat vum M.I.I.C. chargjhéiert. Aktiv Sozialaarbécht zesumme mat der Vinzenzkonferenz vun der A.L.U.C. Reorganisatioun an Direktioun vun der "Academia" als "Nouvelle Revue Luxembourgeoise". Geet méi fréi a Pensioun fir sech ganz kënne mat der A.L.U.C. an der N.R.L. ofzegin. Stiirft un engem Longenödem de 14. Februar 1976.

In memoriam Auguste Oster

Le professeur Auguste Oster vient de mourir à l'âge de 95 ans.

Dans son "Histoire du Lycée de jeunes filles de Luxembourg: 19o9-1946", Auguste Oster, qui était le doyen d'âge de tous nos professeurs, écrit à la page 5: "...je peux déclarer sans forfanterie que je vivais la vie de mon lycée". Il vient de dire qu'au cours des années il a eu un certain nombre d'élèves dont les parents déjà avaient suivi ses cours. Et comme il a raconté lui-même en soulignant les mérites du directeur Henri Ahnen que ce dernier s'est inquiété vivement du bien-être et de l'avenir de ses lycéennes, nous savons que le sort de ses élèves lui tenait à coeur. Le professeur Auguste Oster appartenait en effet à cette famille, ou à ce groupe d'amis fervents, à qui nous sommes redevables de la fondation du premier lycée de jeunes filles.

Né en 1881, Auguste Oster fit ses études à Luxembourg, Paris, Berlin, Munich et Heidelberg. Il se spécialisa dans deux disciplines, l'allemand et le grec. Ses examens, il les passa tous d'une façon brillante, imitant son frère Edouard qui lui aussi avait été un étudiant remarquablement doué. En 19o9, Auguste Oster est professeur à l'Ecole industrielle et commerciale de Luxembourg. Au mois d'août, il séjourne en Angleterre; lui qui est professeur d'allemand et de grec, tient à perfectionner son anglais, à mieux connaître l'Angleterre, ses paysages, les traits caractéristiques de ses régions. Ajoutons que nous avons du professeur Auguste Oster de nombreux écrits rédigés tous dans un excellent français. Cet homme heureux avait le respect et le goût de la culture générale!

Au mois d'août 19o9, Auguste Oster reçoit, en Angleterre, une lettre de son collègue Nicolas von Werveke qui lui propose de donner des cours au Lycée de jeunes filles qui s'ouvrira à Luxembourg, sous forme encore d'institution privée. Auguste Oster accepte immédiatement de donner les cours de latin aux jeunes filles qui fréquenteront le nouvel établissement. Depuis 19o9, avec une brève interruption de 1911-1913, une deuxième interruption due aux événements de la Seconde Guerre mondiale, et jusqu'en 1946, le professeur Oster enseigne au Lycée de jeunes filles de Luxembourg, avec des directeurs et des collègues qui partagent son enthousiasme et qui, comme lui, appartiennent à l'élite intellectuelle du Luxembourg. Ses élèves, dit-il dans plusieurs de ses

écrits, lui ont toujours donné satisfaction. Leur curiosité, leur application, leur espièglerie et leur amitié ont fait des cours une cause de contentement pour les lycéennes et pour leur professeur: "Car une des sources les plus pures qui ont alimenté la fontaine de bonheur à laquelle il m'a été donné de me réconforter de temps à autre, c'était mon professorat au lycée." Cette phrase se trouve dans la dernière partie de son "Histoire du Lycée de jeunes filles de Luxembourg". Cet ouvrage nous apprend à quel point le professeur Auguste Oster s'intéressait à la vie de son lycée. Pour ses élèves, il a fait des conférences, sur Michel Lentz en 192o, sur Goethe en 1932. Pour le vingt-cinquième anniversaire du Lycée, il compose un poème en allemand. Il prend part à des promenades, à des excursions avec des collègues et les lycéennes. Et comme il souffre du malheur qui frappe, en 194o, son lycée, comme il accable le pays tout entier! Comme il s'afflige, aussi, de la perte de collègues qui, avec lui, ont fait de ce lycée, contesté si violemment à sa naissance, une école réputée pour l'excellence de son enseignement! En 1941, le professeur Auguste Oster fait valoir ses droits à la retraite, il ne veut pas travailler sous la férule allemande, mais il revient au Lycée au mois de décembre 1944 et il y reste jusqu'au jour de la mise à la retraite définitive, en 1946. Depuis cette date, toutefois, il n'a jamais cessé de témoigner de l'intérêt à la vie du Lycée. En 1959, il a prononcé un discours à la séance académique lors du cinquantenaire; nous retrouvons sa signature et ses paroles amicales dans la brochure éditée à l'occasion de ce cinquantième anniversaire du Lycée de jeunes filles de Luxembourg. Le professeur Oster a toujours entretenu de bonnes relations avec son ancienne école devenue Lycée Robert-Schuman.

Lorsqu'en 1967, à Vianden, nous avons inauguré à la Maison de Victor Hugo une plaque destinée à commémorer la mémoire d'Anne Beffort, le professeur Auguste Oster est venu nous parler des mérites de son ancienne collègue et amie. Son message a été publié dans les "Pages XIV" (1968) de la Société des Ecrivains luxembourgeois de langue française; il affirme dans ces lignes qu'Anne Beffort possédait avec Victor Hugo en commun un idéal élevé: "Le progrès de l'humanité par l'amour du prochain, par la pitié pour les opprimés et les déshérités de notre terre, par la recherche de la vérité et de la beauté, par l'aspiration à la justice sociale et à la paix universelle."

Cet idéal, sans doute, a été aussi celui du professeur Auguste Oster; il a été celui de toutes les personnes, hommes et femmes, qui ont rendu possibles la fondation et l'épanouissement du Lycée de jeunes filles - et du Lycée Robert-Schuman. Cet idéal, auquel il est toujours resté fidèle, a permis à Auguster Oster d'être un excellent professeur, pédagogue, humaniste: Tous ceux qui l'ont connu, lui en sont reconnaissants,conserveront à sa mémoire leur gratitude, leur admiration et leur sympathie.

Rosemarie Kieffer

L'ECOLE ET LA REFORME

Considérations sur l'école de demain

Dans la Commission de la Fusion, les travaux avancent rapidement. Il existe à cette heure deux rapports dont le premier (Rapport I) décrit les principes de base de la nouvelle structure scolaire et le second (Rapport II) expose en détail le contenu et l'organisation des études (horaires, répartition journalière et hebdomadaire des leçons, journée continue, etc.) ainsi que le 'profil'd'orientation à élaborer à la fin du cycle intégré. Je voudrais essayer dans les lignes qui suivent d'élucider certains aspects du système scolaire projeté tout en laissant la décision pour ou contre au bon jugement d'un chacun.

Dans des conversations récentes avec des collègues, j'ai pu constater que beaucoup des objections qu'on adresse à l'école globale proviennent de ce que nos membres ne sont guère au courant de l'organisation et du fonctionnement du système scolaire intégré. Aussi, et afin de mieux comprendre moi-même le système de l'école globale, si différent du nôtre ai-je visité un certain nombre d'écoles globales ('comprehensive schools en Grande-Bretagne pour en observer et en étudier le fonctionnement. Si je ne vais pas mettre en doute le fonctionnement comme tel des classes hétérogènes, ce n'est pas une omission de ma part; j'ai vu que cela peut fonctionner bien si - et seulement si - certaines conditions d'une importance capitale pour le succès de l'entreprise sont réalisées au préalable.

- PRINCIPES -

Examinons tout d'abord les principes directeurs du système intégré. On assiste depuis un certain nombre d'années à la mise en oeuvre de réformes scolaires dans beaucoup de pays européens. Certes, ces réformes sont généralement amorcées à titre d'option politique; elles n'en demeurent pas moins très souvent le fruit de réflexions sérieuses quant à la validité des principes sur lesquels se fondent les types d'enseignement traditionnels et de soucis sincères quant à l'efficacité éducative de ces systèmes.

Le changement le plus insolite a été d'abandonner la préoccupation de la fonction sélective de l'enseignement et de l'éducation scolaire en général et d'essayer de pourvoir d'une façon également généreuse aux besoins individuels de tous les élèves, d'assurer à tous la même offre d'instruction et d'éducation ('equality of provision for all'). Remarquons que ceci ne veut pas dire qu'on présente un seul et même programme d'études à tous, ce qui reviendrait précisément à diminuer l'égalité des chances au départ, (puisqu'un petit nombre seulement y gagnerait quelque chose, les talents n'étant malheureusement pas également répartis) et aboutirait en fin de compte à un effort stérile d'uniformisation des élèves. Mais il ne paraît que trop évident que la sélection faite à 11 ou 12 ans n'est pas le meilleur moyen d'offrir des chances adéquates à tous les enfants. En effet, on ne peut pas considérer les résultats obtenus à un examen d'admission comme un critère sûr permettant de pronostiquer le développement futur d'un enfant; et quant aux tests d'intelligence, on ne sait que trop que les renseignements qu'ils fournissent ne sont pas nécessairement infaillibles. L'affectation précipitée du jeune à tel ou tel ordre d'enseignement est donc pour le moins très aléatoire, voire indésirable, humainement et socialement parlant. On lui assigne prématurément une "classe" sociale bien distincte, et trop souvent l'élève à moins d'avoir une personnalité vraiment dynamique - s'intègre parfaitement à son nouveau milieu scolaire. Il admet qu'il est bien à sa place et se borne à faire les efforts que ses supérieurs sont en droit d'exiger de lui. Je ne prétends pas que tous les élèves du moyen soient des génies incompris, néanmoins il peut se produire quelquefois ce que les Anglais

appellent le "self-fulfilling prophecy". De fait, placer les enfants dans le moyen ou le professionnel ne va pas, selon toute probabilité, les stimuler à faire mieux intellectuellement. On peut par ailleurs se demander s'il y a vraiment une coupure bien nette et précise entre les élèves à performance moyenne ou faible des lycées et ceux à performance bonne ou moyenne des autres ordres d'enseignement.

Un deuxième changement qui s'est récemment manifesté dans nos sociétés concerne les objectifs de l'enseignement. Un nombre grandissant de parents et d'élèves se rendent compte que le système traditionnel insiste trop sur la mémorisation des connaissances à acquérir et ne laisserait donc pas à l'élève toute l'aptitude à la souplesse et à l'évolution créatrice,et encore qu'il fait trop de cas du succès à l'examen, de la promotion dans la classe suivante. En d'autres mots, l'instruction tendrait à prendre le pas sur la formation.

Si l'on analyse les critères de sélection, on voit bien qu'ils tiennent compte essentiellement de la vitesse d'absorption et du volume des connaissances acquises, c'est-à-dire que la mémoire se trouve sans cesse privilégiée sur les autres aptitudes, telles que l'originalité et la créativité. Ne nous leurrons pas sur le niveau élevé de l'examen de fin d'études secondaires largement basé sur la mémorisation d'un stock de matières souvent bien vite oubliées après; on sait fort bien que l'élève appliqué et consciencieux, sans idée personnelle aucune, peut réussir avec un véritable minimum de compréhension. Cependant, je ne voudrais faire de reproche à personne: la plupart de nous font de notre mieux pour bien instruire nos élèves. D'ailleurs, notre activité éducatrice est sévèrement limitée par un système scolaire rigide aux programmes bien chargés, laissant peu de place à l'initiative personnelle et à l'expérimentation en matière d'apprentissage, sans parler de la nécessité d'apprendre trois langues étrangères, qui pèse lourd sur notre enseignement.

J'en reviens à la question des objectifs éducatifs. Aux yeux des réformateurs, il s'agit de "mettre en valeur des objectifs éducatifs négligés jusqu'à présent par la survalorisation d'un aspect cognitif partiel" (Rapport I p.30). Ce n'est donc pas assez de dispenser l'instruction, il importe de préparer les élèves à la vie dans une société dont les conditions matérielles et les valeurs spirituelles changent sans cesse. En effet, tel savoir valable aujourd'hui pourrait bien être dépassé d'ici dix ans. Ainsi dans une société rapidement évolutive, il faut développer dans l'élève la faculté de penser par lui-même et de prendre ses propres décisions dans toute situation. Ce qui compte, en dernière analyse, c'est moins le stock de connaissances acquises une fois pour toutes que l'acquisition d'un savoir-faire qui lui permettra d'aborder et de venir à bout des problèmes les plus divers. En conséquence, l'objectif majeur de l'éducation sera "de créer et de développer, chez tous, toutes les capacités possibles" (R. I p.3), afin de "mettre chacun en mesure de participer à toutes les activités sociales et de continuer à s'éduquer tout au long de sa vie" (ibid). On essaiera de développer chez l'élève une certaine flexibilité de la personnalité, un pouvoir d'adaptation ainsi que la faculté de discernement, de jugement et de compréhension. "L'école amènera ainsi l'individu à vivre en fonction de ses aspirations intellectuelles, corporelles, morales et affectives, mais à rester cependant capable de changer" (R I p.3).

Etant donné qu'il n'est guère possible de se prononcer de façon décisive sur les aptitudes des enfants à l'âge de onze ou douze ans, et vu que l'objectif éducatif est le "développement intégral de la personnalité" de chaque individu, il est dans la logique de la réforme de placer tous les enfants ensemble dans des classes 'hétérogènes', c'est-à-dire vraiment mixtes quant au niveau des connaissances et des aptitudes. Certains vont sans doute suggérer qu'il vaudrait mieux tenter d'introduire une différenciation dès le début de la septième. Mais dans la perspective de la réforme, cela reviendrait à diviser les élèves en groupes selon les niveaux atteints à l'école primaire et donc à perpétuer en quelque sorte le système actuel de la sélection précoce. Or l'égalité des chances éducatives "inclut la lutte contre l'échec et le retard scolaires sous toutes leurs formes" (R I p.6); il faut donc donner une chance réelle à ceux qui,

soit pour des raisons personnelles (difficultés temporaires dans le domaine de l'affectivité, de la motivation, etc.), soit pour des raisons externes (différents niveaux qualitatifs de l'instruction dans les écoles primaires) n'ont pas pu bénéficier pleinement de l'enseignement primaire.

- QUESTIONS DE METHODE -

Voyons maintenant quelle portée l'introduction de classes hétérogènes pourra avoir sur le travail de l'enseignant. Jusqu'à présent, nous avons enseigné à des classes relativement homogènes. En pratique, l'enseignant destinait son cours aux élèves 'moyens', les deux quarts du milieu, et se débrouillait tant bien que mal avec les 'bons' et les 'faibles' -Cette tactique ne sera plus possible dans la classe vraiment mixte, puisque la'tête' et la 'queue' de la classe seront bien plus éloignées l'une de l'autre. La seule façon d'aborder les élèves dans cette situation insolite sera la méthode individuelle (individual approach), méthode qui pour beaucoup d'enseignants constituera un vrai défi. L'enseignement et l'éducation devront être adaptés aux besoins individuels des élèves et tenir compte des différences dans leur rythme de travail, leurs intérêts, leurs comportements cognitifs et sociaux. Pour l'enseignant, ce sera l'occasion de ne plus être simplement un 'instructeur', mais de prendre pleinement conscience de sa responsabilité d'éducateur et de guider les individus qui lui sont confiés vers la réalisation des objectifs éducatifs.

L'éducation des groupes hétérogènes soulèvera inévitablement des questions de méthode. Le Rapport I prévoit pour chaque domaine éducatif (ensemble de matières ou de disciplines) un 'fundamentum' ou programme de base que tous les élèves doivent acquérir. Or pour satisfaire aux exigences de la méthode individuelle, l'enseignant doit pouvoir appliquer des méthodes pédagogiques différentes appropriées aux besoins individuels et variés des élèves. A certains, par exemple, il suffit de donner quelques indications ou directives pour qu'ils cherchent eux-mêmes au-delà de ces données; à d'autres, il faut de multiples informations, qui restent à réviser et à réexaminer avant de pouvoir aller plus loin. C'est à dire que l'enseignant ne doit pas seulement organiser les travaux de ses élèves et éventuellement les répartir en sous-groupes (à moins qu'il ne laisse les groupes se constituer spontanément, c'est-à-dire par le"choix socio-émotionnel" des élèves), mais encore et surtout - et c'est la condition sine qua non du bon fonctionnement de la classe hétérogène - il doit disposer d'un matériel didactique suffisant, adéquat et varié (fiches avec contenu de base pour explication et révision, fiches de travail de niveaux différents avec exercices gradués, cartes avec contenus complémentaires (additum) et fiches de travail correspondantes, moyens audio-visuels, etc.) préparé minutieusement et de longue date. En effet, dans toutes les "Comprehensive Schools" que j'ai visitées, on a été unanime à souligner la nécessité absolue pour l'enseignant de disposer d'un tel matériel soigneusement programmé si l'on veut que le 'mixed ability teaching' réussisse.

Une deuxième considération s'impose. Etant donné que l'enseignant ne pourra consacrer qu'un temps nécessairement limité à chaque élève, il devra leur apprendre à travailler individuellement ou en petits groupes. Ce travail personnel va d'ailleurs dans le sens de la réalisation de l'objectif éducatif: progressivement l'élève acquiert une certaine autonomie et se sent personnellement responsable de ses études. "If education is our concern, then one of our objectives must be the autonomy of the learner. From the beginning we must be trying to create a situation in which our pupils' learning is increasingly self-directed and self-propelled, until eventually that education can go on without us; we become superfluous. It is the educator's job to render his own services unnecessary" (A.V.Kelly, Teaching Mixed Ability Classes). Ensuite, pour garantir l'efficacité de cet apprentissage, il faudra prévoir dans l'établissement des horaires des blocs de deux leçons successives au moins une fois par semaine dans chaque domaine éducatif.

Evidemment, même dans l'école intégrée, il reste un certain nombre d'élèves moins motivés et l'enseignant devra être prêt à prendre de temps à autre des décisions fermes pour ramener certains vers des activités de quelque valeur. Dans les écoles que j'ai visitées (même dans l'Abbey Wood

School où la grande majorité des élèves sont issus de 'London slum people' qui ont été relogés), la discipline dans les classes hétérogènes ne constitue pas à vrai dire un problème; on considère en général qu'elle est bonne, probablement parce que l'exemple des élèves plus doués et plus studieux exerce une influence favorable sur les éléments mal adaptés ou non motivés. Quant à l'élève peu doué ou faible, il n'est plus dans la classe hétérogène un paria, mais l'égal social des bons; et même s'il est vraiment très faible, il est néanmoins en contact permanent avec les élèves intelligents, ceux qui comprennent, et n'a plus besoin de se sentir isolé,relégué dans des classes 'spéciales' à l'écart de la structure scolaire normale. Par contre, on a constaté qu'un certain malaise se fait sentir au moment précisément de la répartition des élèves en groupes à niveaux.

J'en reviens à la méthodologie générale. L'apprentissage en groupes hétérogènes s'organise aisément dans les domaines éducatifs, où les contenus permettent d'appliquer la méthode de l'enseignement par 'projets', par 'thèmes'. Par exemple, dans l'Ecole de Shenfield, le domaine éducatif appelé 'Humanities' groupe les disciplines suivantes: géographie, histoire, anglais, éducation religieuse (RE). J'y ai assisté à plusieurs sessions de travail dans une classe 'mixed ability' de la deuxième année. Le 'thème' traité était 'le monde de l'explorateur', et à ce propos, on étudiait d'abord la Scandinavie, sa géographie, son climat, son agriculture, etc. Ensuite, on retraçait l'histoire des Vikings; on parlait de leurs bateaux, de leurs armes, de leurs constitutions familiales et sociales, de leurs réalisations artistiques, de leurs expéditions en Grande-Bretagne et ailleurs. Au cours de la leçon d'anglais, on lisait l'histoire de Beowulf, on évoquait le monde des sagas, on expliquait des poèmes tels que "The Danes" (G.W.Thornbury), "Boats at Night" (E.Shanks), "The Seafarer", etc. La dernière partie était consacrée à des travaux sur la légende d'Odin et à la pénétration du christianisme en Grande-Bretagne. Bien entendu, le tout était soigneusement préparé d'avance par le groupe d'enseignants responsables. La matière était présentée dans une leçon clef (key lesson), agrémentée d'une film show, d'une exposition d'objets Vikings, d'affiches touristiques, culturelles, etc. Pour le travail en classe, les élèves reçoivent des chemises contenant l'information de base sur les divers aspects du thème à étudier et les fiches de travail (questionnaires, exercices gradués). Pour chaque leçon ou séance de travail, ils disposent d'un certain nombre de livres sur la Scandinavie et d'ouvrages de référence amenés dans la salle sur un chariot. Une ou plusieures séances de recherche sur le thème sont organisées dans la bibliothèque de l'école.

Remarquons cependant que ce genre d'éducation qui vise à stimuler l'intelligence, la créativité et l'initiative des enfants et à encourager les enseignants à s'occuper individuellement de leurs élèves, présuppose une infrastructure qui coûte. Toutes ces écoles disposent de moyens de reproduction considérables (duplicateurs, appareils de photocopie et de lithographie, Litho Offset, Rank Xerox Copier) et d'un service audio-visuel bien équipé (films, diapositives, 'audio/video recordings'); et en plus - et cela me semble absolument essentiel - d'un personnel qualifié qui est à la disposition des enseignants ou des départements pour les travaux de dactylographie et de reproduction. Que notre Ministère de l'Education Nationale en prenne bonne note!!

Cependant, il y a des domaines éducatifs où la situation hétérogène semble plus difficile à maintenir; il s'agit avant tout des langues (apprentissage de structures de base), des sciences physiques et mathématiques qui nécessitent un langage plus formalisé. Aussi trouve-t-on qu'en pratique une différenciation externe (formation de groupes homogènes) s'impose pour ces branches dès le début de la deuxième année. Il semble que dans ces domaines une approche linéaire (linear approach) est préférable, puisqu'on doit avancer étape par étape et que chaque unité nouvelle présuppose la connaissance des unités précédentes et qu'on ne peut guère entrer de plein pied dans la matière à n'importe quel endroit. Mais ici encore j'ai vu des enseignants apprendre la grammaire de base du français à une classe hétérogène avec beaucoup de succès, paraît-il, et à l'aide bien entendu d'un matériel didactique spécialement conçu à cette

fin. J'ai aussi pu observer des classes hétérogènes de langues et de mathématiques en 2e et même en 3e année, mais dans ces cas, d'ailleurs très rares, ce sont les maîtres (généralement reconnus comme exceptionnellement doués pour ce gendre d'enseignement) qui se sont offerts pour expérimenter cette méthode.

Le Rapport II prévoit l'introduction d'une troisième langue vivante au niveau de la 8e d'observation. Il est possible de s'imaginer que l'apprentissage de cette nouvelle langue, l'anglais probablement, se fera dans la situation hétérogène, du moins au début. Cependant, les contraintes émanant des filières d'enseignement postérieures au cycle intégré (comme par exemple une qualification d'un certain niveau exigée pour la filière secondaire) rendront inévitable le 'setting' en groupes à niveau. En ce qui concerne l'allemand et le français, le problème me paraît plus complexe, du moins pour ce qui est de l'apprentissage plus spécifique des structures de ces deux langues. Selon les réformateurs, "la dynamique propre à cette réforme" de l'enseignement des jeunes de douze à quinze ans "déclenchera la mise en question et la rénovation des cycles qui précèdent et qui suivent" (R I p.15). Supposé qu'ils aient raison, il n'en reste pas moins que les enfants qui ont étudié les deux langues depuis cinq ou six ans à l'école primaire ont développé des aptitudes linguistiques de niveaux tellement différents qu'on voit mal dans quelle mesure la situation hétérogène pourrait être la solution appropriée. Soulignons une fois de plus que cette remarque vaut essentiellement pour l'apprentissage des structures linguistiques, c'est-à-dire de la grammaire formelle (morphologie et syntaxe); pour la lecture cursive et pour l'étude et la discussion de textes il est possible de maintenir la situation hétérogène plus longtemps. D'autre part, il faudra mettre tout en oeuvre pour donner une chance réelle de rattrapage à ceux qui ont un retard spécifiquement scolaire, mais que l'équipe éducative juge capable d'améliorer leur performance et de développer des aptitudes et un niveau de connaissances d'un niveau sensiblement supérieur, une fois vaincues les difficultés d'apprentissage passagères. Il est clair qu'il faudra aussi prévoir des activités de soutien pour les enfants d'immigrés dans le domaine de l'enseignement des langues, sans pour autant porter préjudice à la coéducation des élèves luxembourgeois et immigrés.

Dans le contexte général de la méthodologie, je voudrais toucher brièvement un problème qui me tient particulièrement à coeur, à savoir le danger d'un trop grand dirigisme de la part des autorités. Je reste sceptique quand le Rapport I insiste sur "la réalisation par tous les élèves des objectifs éducatifs de la formation générale de base, l'acquisition du fundamentum" (p.17). Pour réussir, la méthode individuelle nécessite à la fois un maximum de liberté et de flexibilité ainsi que des moyens très différenciés d'acquisition de la formation de base, vu l'hétérogénéité des groupes. Il s'agit non seulement d'aider les élèves à travailler, mais encore de les encourager à assumer leur responsabilité, à faire de leur mieux et à choisir les devoirs et les exercices de leur niveau. Dans une certaine mesure, c'est l'élève lui-même qui contrôle son travail, puisqu'il "doit s'habituer à juger lui-même son effort", pour citer Maurice Féder, directeur d'une école qui utilise la méthode de l'apprentissage individuel ou en petits groupes spontanés. "Chaque élève détermine sa propre progression, aidé par les maîtres, bien entendu. Il fait ce qu'il veut. Mais l'ivresse de la liberté ne dure pas. Bien vite il s'aperçoit que, s'il n'en prend pas assez, il n'avance pas et que, s'il en prend trop, il ne réussit pas et doit recommencer ... Il découvre ses possibilités et ses limites, il apprend à se connaître ..."

J'ai rencontré des enseignants luxembourgeois qui s'inquiètent de ce que la situation hétérogène pourrait favoriser la tricherie dans le travail journalier des élèves. Dans les écoles que j'ai visitées, ce problème existe à peine bien qu'il y ait toujours l'un ou l'autre élève paresseux qui essaie de copier plutôt que de faire un effort personnel. Cependant, la tentation de vouloir obtenir quelques points à la triche n'existe guère puisque les devoirs, les exercices et même les 'tests' n'influent pas sur la promotion, comme c'est le cas de nos devoirs en classe. Le système du travail individuel programmé entraîne dans une certaine mesure un changement

de mentalité. La récompense du succès, ce n'est pas tellement le nombre de points obtenus, mais le droit de pouvoir aborder des difficultés nouvelles après s'être convenablement acquitté de sa tâche. Remarquons d'ailleurs que la plupart des travaux écrits sont faits à l'école, que l'échange des idées et les communications entre élèves sont permis et enfin que les enseignants aident les élèves aux prises avec leurs exercices et contrôlent leurs travaux. Tout ceci bien entendu ne veut pas dire qu'il ne faille pas surveiller les 'tests' proprement dits. En effet, alors la tentation de copier sur son voisin est plus grande, surtout pour l'élève plus faible!

- CONTENUS -

J'en viens aux contenus que le Rapport II traite en détail. Pour déterminer quels contenus sont valables et pertinents ,les réformateurs se sont posé entre autres les questions suivantes: 'Quels champs d'apprentissage ou d'éducation sont justifiés par rapport aux problèmes de notre civilisation en général et de notre milieu socio-culturel en particulier?' (R I p.20) 'Quels contenus conviennent à la réalisation des objectifs éducatifs proposés?' Tenant compte de ces critères, ils ont déterminé les ensembles d'apprentissage ou domaines éducatifs suivants: langues, sciences mathématiques, sciences du comportement, sciences sociales, technologie et sciences naturelles, expression artistique, expression corporelle, morale, activités de soutien. Ensuite, il faut"définir les contenus concrets de ces ensembles, c.-à-d. définir les notions fondamentales qui doivent être acquises pendant la scolarisation dans le cycle intégré" (R I p.21).

La logique de la réforme exigera évidemment que certains contenus soient éliminés s'ils ne répondent pas aux critères de validation établis, et que certaines matières soient déchargées de "notions périmées et non-pertinentes".Par contre, d'autres contenus, jusqu'alors négligés bien que valables, seront intégrés dans les programmes. Le fait que certaines matières ne figureront plus aux programmes n'entraînera pas ipso facto un nivellement vers le bas, puisqu'elles seront remplacées par d'autres pour le moins aussi valables. D'ailleurs, même si la quantité de savoir accumulé était moindre à la fin du cycle intégré (ce qui encore est très douteux, du moins pour les élèves plus doués), il y aurait cependant un gain de savoir-faire scientifique et pratique. En d'autres termes, la "tête bien faite" y gagnerait sur la "tête bien pleine". A cet égard la méthode individuelle paraîtrait certainement préférable, opinion qui rallie d'ailleurs l'assentiment de beaucoup d'enseignants à qui j'ai parlé lors de ma visite.

Nous avons déjà constaté que beaucoup de contenus sont interdisciplinaires et que l'enseignement par 'thèmes' se prête particulièrement bien à la situation hétérogène. Dans le contexte d'une réorganisation des contenus, il faut se défaire de certaines idées fausses. D'abord, il n'existe pas de séquence unique d'apprentissage; il est faux de présumer que toute connaissance doive être organisée de façon hiérarchique et qu'il soit toujours impossible d'apprendre y avant d'avoir appris x, ou encore que certaines questions ne puissent être traitées avant que les élèves aient atteint un certain âge. Dans les écoles anglaises, on part plutôt de la considération qu'il est pratiquement possible d'élaborer des versions de n'importe quelle matière qui soient adaptées à l'âge et aux niveaux des connaissances des élèves. Il va de soi que la même matière peut -et devra- leur être présentée à nouveau plus tard de manière plus approfondie.

Dans le contexte de l'interdisciplinarité des contenus, il semble inévitable que les cloisons étanches telles qu'elles ont existé jusqu'ici entre les différentes disciplines, doivent s'assouplir sans pour autant disparaître complètement. Rien n'empêche d'ailleurs l'enseignant de rendre ses élèves attentifs aux différences d'approche ou de méthode des différentes sciences et de souligner en même temps la nécessité de leur concours pour l'étude de tel problème.

Quant au choix d'un thème d'études, signalons qu'il joue un rôle

capital dans l'établissement des programmes par l'équipe éducative (team teaching). Il faut qu'il ne soit ni trop vaste ni trop étroit, qu'il existe des liens précis et solides entre les aspects particuliers qui en dépendent, car le 'thème' doit fournir un contexte intelligible et cohérent pour le travail de tous les élèves. Or ceci implique - je le souligne à nouveau- qu'il sera absolument nécessaire de multiplier et de différencier le matériel et les méthodes d'apprentissage pour satisfaire aux besoins, aux intérêts et à la créativité de tous les élèves.

Il reste une remarque à faire quant à l'enseignement des langues. Le Rapport II (p.3) spécifie qu'il faut "éviter de surestimer l'aspect formel de la langue en la situant comme moyen de communication" et préconise "l'extension de la tolérance par rapport aux normes linguistiques, grammaticales et orthographiques. Cela exige une évaluation différente des 'déviances' relatives à ces normes"..On peut se demander jusqu'où cette tolérance est censée aller. Sans aucun doute, notre enseignement des langues est trop axé sur l'écrit, et il est bien temps d'en revaloriser l'aspect oral (conversation, tests oraux, etc.), mais il ne pourra être question d'abandonner une certaine rigueur en ce qui concerne l'orthographe et le maniement correct des mots. D'un point de vue éducatif, il est manifestement dans l'intérêt de l'élève d'apprendre dès le début à observer les normes grammaticales, orthographiques et idiomatiques, car l'observation des conventions linguistiques l'aidera finalement à comprendre la langue comme phénomène social et historique.

Le point (5) nous recommande de considérer l'enseignement de la grammaire "comme élément de facilitation de la communication"..On ne peut qu'être d'accord; l'usage correct d'une langue, c'est précisément cela, et plus on parle correctement, mieux on se comprend. Relevons encore que rares sont ceux qui considèrent la grammaire comme une fin en soi! Mais je crois qu'ici, c'est l'esprit plus que la lettre du texte (Rapport II, p.3) qu'il faut considérer.

- ORGANISATION -

La méthode d'apprentissage individuelle entraînera bien des changements dans l'organisation interne de l'école, notamment dans l'horaire des études. Le Rapport II prévoit l'introduction de la journée continue (à la suite de la généralisation de la semaine de travail anglaise) avec, comme temps libre pour les élèves, le mercredi après-midi et la journée de samedi. Il y aura 37 unités d'enseignement (leçons) hebdomadaires, à 45 minutes chacune, réparties entre les divers domaines éducatifs et comprenant les activités de soutien, les options libres et les options obligatoires.

Les activités de soutien sont "destinées à venir en aide aux élèves en difficulté" (Rapport II, p.15), principe qu'il faut approuver de tout coeur. Il s'agira d'une part d'organiser des cours d'appui dans les divers domaines éducatifs pour les élèves présentant des difficultés scolaires spécifiques, et d'autre part de s'occuper des élèves présentant des perturbations de la personnalité; les activités qui leur seront destinées auront "une valeur thérapeutique en intervenant au niveau du self-concept de l'élève". On préconise pour leur venir en aide des cours de soutien dans le domaine artistique, le domaine 'expression corporelle', la prise en charge par un tuteur, un psychologue, etc. Tout cela est bel et bien, mais comment va-t-on remédier à leurs difficultés scolaires proprement dites, étant donné que l'horaire du projet prévoit le déroulement parallèle de ces deux genres d'activité? Or il y a des élèves qui pour présenter des perturbations passagères de la personnalité - et par conséquent des difficultés scolaires - n'en sont pas moins capables de réussir sur le plan des études, une fois ces difficultés surmontées.

Remarquons que le rapport n'est pas très clair quant à l'organisation des activités de soutien et des activités optionnelles. Il semble que les deux se déroulent en même temps, ce qui signifierait que les élèves faibles doivent suivre des cours d'appui pendant que leurs camarades plus doués poursuivent des activités qui les intéressent. Dans ce cas, on empêche les élèves faibles de travailler dans un domaine pour lequel ils seraient motivés, parce qu'ils se débrouillent mal dans certaines

disciplines. Dans les écoles anglaises, on encourage tous les élèves à prendre des options, tout en veillant à ce qu'elles correspondent aux capacités intellectuelles de l'élève.

Un autre aspect de la réforme envisagée qui semble rester dans le vague, c'est la prise en charge des élèves par un tuteur. Certes, l'aide psycho-pédagogique aux élèves en difficulté semble être garantie, mais l'élève normal lui aussi désire être reconnu à sa juste valeur (etwas gelten) et ne pas disparaître dans la masse anonyme. Dans les écoles anglaises, on considère le système du 'pastoral care' comme extrêmement important pour donner une atmosphère plus personnelle à la vie dans l'école. Le 'tutorial group', classe vraiment mixte, se rassemble trois fois par semaine pendant vingt minutes pour parler dans une atmosphère tout à fait dégagée et libre des questions les plus diverses (problèmes concernant le groupe, problèmes individuels, difficultés scolaires, questions d'actualité, etc.). Ici l'élève rencontre les mêmes gens, les mêmes amis, ce qui contribue à renforcer chez lui le sentiment d'appartenance à une communauté où il puisse se sentir à l'aise. C'est une occasion sociale où tous, les bons aussi bien que les faibles, se retrouvent et ceci contrebalance dans une large mesure les effets de la différenciation externe sous forme de groupes de niveau dans certains domaines éducatifs. Pour le tuteur (qui est aussi titulaire d'un cours) c'est un excellent moyen de mieux apprendre à connaître ses élèves, de deviner leurs difficultés imminentes, de se faire une idée de leur milieu familial, etc. Pendant ces entrevues l'élève parle plus volontiers que dans la situation d'apprentissage où le travail scolaire le préoccupe, et ceci permet à l'enseignant d'obtenir des informations qui pourront être utiles pour aider et orienter l'élève. Or ce sont ces activités essentielles à la prise en charge de l'élève qui ne trouvent qu'à peine leur place dans l'horaire établi par les réformateurs.

Une autre activité d'une importance pédagogique primordiale est absente de l'horaire projeté: il s'agit de la leçon hebdomadaire que chaque classe des écoles anglaises passe dans la bibliothèque scolaire (library lesson). Le but de cette leçon est d'encourager les enfants à butiner dans les livres et périodiques de leur choix et à les lire. Le bibliothécaire les initie à l'usage des catalogues, des fichiers, des ouvrages de référence, etc. et les conseille dans leur lecture. Il est temps que nos autorités se rendent compte qu'employer des bibliothécaires scolaires à plein-temps n'est pas jeter l'argent par la fenêtre, mais contribue à améliorer la qualité de l'éducation. Si nous voulons que les enfants "continuent à s'éduquer tout au long de leur vie" (R. I p.3), il faut rendre les livres aisément accessibles (même au risque d'en 'perdre' quelques-uns), il faut favoriser le contact immédiat avec le monde des livres, plutôt que de maintenir un système de prêt souvent compliqué et bureaucratique. Cet encouragement est très important surtout pour les enfants provenant de familles moins favorisées sur le plan culturel. Que ceux qui ne sont pas convaincus se demandent une fois pourquoi les self-services ont tant de succès!

- DIFFERENCIATION (et ORIENTATION) -

Il reste à faire quelques remarques au sujet de la différenciation. Certains adversaires du projet prétendent que dans le tronc commun tous doivent faire la même chose et que les élèves intelligents sont encouragés à la paresse et qu'il en résultera un nivellement catastrophique vers le bas. Ces affirmations sont tout simplement gratuites. Le Rapport I prévoit une différenciation interne flexible dans les première et deuxième années du cycle intégré, tout en maintenant l'hétérogénéité du groupe-classe. La notion de différenciation interne est plus complexe que ses détracteurs ne le laissent croire. En effet, elle désigne l'ensemble des moyens par lesquels l'école essaie de répondre aux besoins et aux intérêts des élèves et d'appuyer l'acquisition par le plus grand nombre possible d'une formation de base ou culture générale valable, conforme aux objectifs éducatifs. Cette différenciation se présente sous plusieurs aspects. Ainsi un même contenu (aspect partiel du programme de base) est présenté au groupe-classe, mais les individus qui composent le groupe ont la possibilité et les moyens de l'assimiler à leur rythme personnel et en

suivant la méthode de travail qui leur convient le mieux. En outre, il est possible de travailler soit indépendamment (les plus doués préfèrent souvent travailler seuls), soit en petit groupe ou 'équipe' spontanée (différenciation 'sociale'). Enfin, l'entraide sous forme de monitorat' est aussi possible, "les plus avancés dépannent les autres ..., le camarade comprend la difficulté qui arrête l'autre et donne l'éclaircissement nécessaire, sans plus ... Il y a les mises en commun où ceux qui ont étudié une même question rassemblent leurs trouvailles et confrontent leurs opinions, ... on appelle le professeur à l'aide pour conclure et terminer sur un accord dans la clarté..."(M.Feder:'Notre Ecole').

Enfin, il est nécessaire d'insister sur le rôle capital que joue la différenciation au niveau des média, c'est-à-dire des moyens didactiques mis à la disposition des élèves (programmations, contenus supplémentaires ou plus approfondis à l'adresse de ceux qui assimilent plus rapidement, fiches de travail nombreuses et variées avec exercices et contrôles gradués, moyens audio-visuels, livres, etc.). La différenciation fournira donc aux plus intelligents et rapides le supplément de travail qui leur est nécessaire, elle soutiendra leurs motivations en créant sans cesse de nouveaux intérêts, mais elle permet d'autre part de présenter aux élèves plus faibles des travaux qui conviennent à leur niveau et à leurs aptitudes si bien qu'eux aussi peuvent comprendre, c.-à-d. réussir et aller plus avant, toutes proportions gardées bien entendu. Relevons enfin qu'il dépend largement de l'attitude et de la compétence de l'enseignant, responsable de l'organisation des études, si les élèves travaillent ou non. Il appartiendra aux maîtres d'inculquer une mentalité différente vis-à-vis du travail scolaire. On constate qu'à présent les élèves travaillent d'abord et surtout parce que le système leur impose des épreuves qui décident de leur promotion. Or, dans le système intégré, l'accent n'est plus mis sur le caractère purement sélectif des épreuves, mais l'élève travaille pour pouvoir se mesurer avec telle difficulté, pour voir s'il peut réussir tel problème. En même temps, il se rend compte que la réussite dans la vie dépend de ses efforts personnels; plus il développe ses aptitudes, plus il acquiert de savoir et de savoir-faire, plus il lui sera facile de devenir ce qu'il veut et peut être: il participera activement à sa formation et à son orientation.

Le modèle prévoit une différenciation externe quantitative (Leistungsdifferenzierung) au cours de la 9e, c'est-à-dire la constitution de groupes de niveau homogène dans un certain nombre de domaines éducatifs. Du point de vue organisation, il paraît préférable de procéder à cette différenciation dès le début de l'année scolaire. Il va sans dire que pour l'apprentissage des structures linguistiques et des mathématiques la différenciation externe s'impose d'ordinaire dès la deuxième année (8e). Notons toutefois que l'étude de textes et la lecture cursive dans les langues permettent de maintenir la situation hétérogène jusqu'en neuvième et même au-delà. Cependant je ne veux pas m'étendre sur les détails du passage du cycle intégré à l'enseignement postérieur à ce cycle. On pourrait discourir longuement aussi sur les modalités de la différenciation externe, sur l'organisation de cours de transition d'un groupe de niveau à l'autre et de cours de soutien pour assurer le maintien d'un élève dans un groupe de niveau, etc. Beaucoup resterait à dire enfin sur l'élaboration du 'profil d'orientation' qui se fait grâce à une 'évaluation continue' des aptitudes des connaissances et des intérêts de l'élève pendant le cycle intégré. Le 'profil', résultat d'un long travail d'orientation, indiquera à l'élève le type d'enseignement à suivre après le cycle intégré. Dans ce contexte, on peut par exemple se demander s'il ne conviendrait pas d'instituer un examen national à la fin de la neuvième. Evidemment, cet examen ne devrait pas avoir trop de poids dans l'élaboration du profil d'orientation, afin d'éviter un excès de bachotage et un stress inutile qui ne servirait qu'à aggraver les conditions de travail dans le cycle intégré.

- CONSIDERATIONS FINALES -

Pour conclure ce petit tour d'horizon du cycle intégré qui est donc fondé sur la méthode du travail personnel, permettez-moi d'exprimer quelques préoccupations personnelles (mais que tous les experts en la matière

semblent partager) quant aux conditions de réussite de ce type de formation. Je ne prétends pas que ce soit un remède magique à tous les maux de l'enseignement actuel, mais certains abus et malaises pourront cependant disparaître.

Au lieu de bourrer les élèves d'informations, on les encouragera dans leur désir de s'instruire, de progresser, de se préparer à la vie. Du point de vue social, l'existence du groupe hétérogène mettra fin à la ségrégation actuelle. Et enfin, la discipline et la qualité de l'enseignement s'amélioreront.

Cependant, il faut que les autorités assurent l'infrastructure nécessaire et surtout le matériel didactique indispensable adapté à la situation hétérogène. Ce n'est que s'il peut compter sur des moyens didactiques diversifiés que l'enseignant peut vraiment s'occuper des besoins individuels spéciaux qui surgissent. Il faudra envisager de donner à des équipes d'enseignants (commission des programmes) les moyens et le temps pour mettre au point le programme d'études de base avec exercices gradués ainsi que l'additum. Sur le plan des établissements, les équipes éducatives devront pouvoir adapter le fundamentum et élaborer des contenus spéciaux en fonction des besoins locaux s'ils le jugent nécessaire. Si les autorités (MEN) veulent faire une réforme vraiment féconde, elles devront certes préciser les objectifs éducatifs et les principes d'organisation et de fonctionnement de la nouvelle école, mais devront aussi assurer aux enseignants un maximum de liberté et de créativité, notamment dans la détermination de contenus plus spécifiques et le choix des méthodes. Un enseignement qui n'aurait plus qu'à s'aligner platement sur les normes bureaucratiques de l'Education Nationale perdrait sa vitalité et sa raison d'être.

Certes, les écoles globales existantes ne sont pas parfaites; il y a des difficultés, des échecs partiels, surtout au début, et ce n'est pas surprenant. Remarquons toutefois qu'il est toujours facile de critiquer et de dénigrer une expérience nouvelle,qui met en question les structures traditionnelles et pourrait venir déranger bien de nos habitudes invétérées. Il est facile aussi de l'attaquer sournoisement dans la presse; les journaux, on le sait bien, disent n'importe quoi. Mais que l'on y regarde de plus près et on constate que le progrès et les bienfaits sont indéniables: la vie scolaire devient plus souple, plus détendue, plus libre; l'initiative et la responsabilité de l'élève sont plus constamment sollicitées, l'aisance dans les rapports avec autrui et aussi la confiance de l'élève en lui-même se trouvent sensiblement accrues. Voilà autant de qualités qui ne manquent pas d'impressionner les visiteurs de ces écoles. En plus, on constate en général que le rendement est meilleur et que les résultats aux examens sont bons.

Certains collègues croient que les groupes de niveau accentuent d'avantage le'gouffre' entre les bons et les faibles et que ces derniers se résigneraient et se laisseraient aller à la fainéantise.

La pratique montre que tel n'est pas le cas: d'une part, la différenciation externe ne se fait que dans un nombre restreint de matières, d'autre part, des cours de soutien assureront le maintien d'un élève dans un groupe de niveau (sans parler des cours de transition qui aideront l'élève d'aller du groupe C vers A). Rappelons enfin que dans la classe hétérogène l'exemple des bons élèves ne manque pas de stimuler les élèves faibles à faire mieux. D'un autre point de vue, le brassage social qui se produit dans la situation hétérogène joue un rôle important dans le développement d'attitudes favorables à l'égard des valeurs culturelles en général. Dans le cycle intégré, les enfants d'ouvriers ou ceux provenant de milieux de niveau culturel plutôt bas sont en contact avec un plus grand nombre d'enfants issus de milieux où la culture compte pour quelque chose. Ainsi,les chances qu'eux-mêmes (et peut-être plus tard leurs enfants) apprennent à apprécier ces valeurs se trouvent considérablement accrues.

Quelle devra donc être l'attitude des enseignants vis-à-vis du modèle proposé?

Il y a le point de vue syndical qui n'est pas à négliger. En effet, la réforme nécessitera selon toute probabilité plus de personnel enseignant

et pourra donc contribuer dans une certaine mesure à résorber la pléthore des aspirants-professeurs. Aussi faut-il que notre Association essaie de réserver, dans la solution définitive du problème, l'accès à l'enseignement dans le cycle intégré à nos membres, c'est-à-dire aux détenteurs d'un titre universitaire correspondant à ceux qui permettent actuellement l'admission au stage de l'enseignement secondaire. Quant au bon fonctionnement du cycle intégré, il y aurait avantage si, à part les enseigants les plus jeunes, il y avait aussi des professeurs de lycée expérimentés, choisis de préférence parmi des volontaires. Il me semble que la solution du juste milieu pour les enseignants de lycée serait d'avoir une partie de leur tâche dans le cycle intégré, l'autre dans le cycle postérieur.

Le second point de vue concerne la mentalité des enseignants. Tout le monde sait que la réforme ne pourra réussir qu'avec l'appui et la collaboration des enseignants; on sait aussi qu'elle exigera d'eux un engagement réel et des qualités variées: non seulement une compétence scientifique certaine, mais encore une personnalité attachante et accueillante, enfin et surtout une grande ingéniosité et souplesse pédagogique. Si nous rejetons en bloc toute nouvelle méthode pédagogique, comme le font certains de nos collègues qui se cramponnent aux recettes traditionnelles, nous nous rendons ridicules. A moins de vouloir subir le sort des 'dinosaures', il faut que nos membres se rendent compte que partout l'enseignement est en quête d'une nouvelle orientation, parce que les systèmes établis sont souvent vermoulus. Je cite au hasard un pédagogue français, André Raphoz: "Beaucoup d'écoles semblent avoir comme souci premier de bourrer des connaissances dans les esprits (sans d'ailleurs y parvenir), sans tenir compte des possibilités et du rythme de chacun et en laissant en friche des facultés qui ne demandent qu'à se développer. Quelle misère!..." Or l'école devrait leur donner non seulement la possibilité d'acquérir des connaissances, mais encore la chance de "développer leur esprit d'initiative, leur responsabilité, leur sens des autres ... et ainsi de se forger une personnalité qui fera d'eux des jeunes et des adultes conscients et responsables".

Si les enseignants devaient se montrer hostiles à priori à une réforme qui demande d'eux un peu plus de dévouement et d'attention accordée à chaque enfant, ils ne feraient que nuire à leur réputation. Le public leur reprochera leur mauvaise volonté, les traitera de réactionnaires obtus et encroûtés, incapables de s'adapter à des situations nouvelles. Veillons donc à ce que nos critiques soient bien fondées, raisonnables et constructives et ne trahissent point un manque de compréhension, une ignorance et une étroitesse d'esprit déplorables!

Jos Halsdorf.

Vers la création d'un premier cycle intégré...?

Il y a une année, dans un article intitulé "LES DEBUTS DE LA REFORME", j'avais commenté en ma qualité de représentant de l'APESS au sein de la "Commission de la Fusion" les travaux initiaux de ladite Commission de Réforme en insistant surtout sur le Rapport Intérimaire du 8 juillet 1975 et l'accueil qu'il avait trouvé auprès du Secrétaire d'Etat à l'Education Nationale dans le Commentaire du Budget 1976. L'APESS avait exprimé des réserves très nettes vis-à-vis des lignes générales de ce projet encore assez vague.

En 1976, la Commission de la Fusion entreprit (dans les mêmes conditions de travail très difficiles comme en 1975) un second tour d'horizon plus détaillé des problèmes que posera l'intégration de tous les élèves de 12 à 15 ans dans une seule structure scolaire en discutant en de nombreuses séances plénières le RAPPORT du 27 février 1976 "UNE ECOLE POUR LES ELEVES DE 12 A 15 ANS", élaboré par un sous-groupe Orientation/Observation, présidé par M. Ern Hansen et animé surtout par M. Lex Kaiser.

Ce document de travail essaie en premier lieu d'établir les "principes contraignants" auxquels la "nouvelle école" devra se conformer:

a) Le but prioritaire de cette école serait l'acquisition d'une formation fondamentale, d'un "fundementum" commun à tous les élèves et l'école devrait, partant de cette conception de base, stimuler le développement intégral de leur personnalité. (Ces objectifs conditionneront, dans une phase ultérieure de l'étude, l'établissement des huit domaines éducatifs fondamentaux et obligatoires du cycle intégré).

b) Le second objectif de cette "nouvelle école" consisterait à assurer l'égalité des chances éducatives, c'est-à-dire à "optimaliser les possibilités d'accès à des contenus socialement pertinents et les possibilités d'une qualification sociale, professionnelle et politique".

c) Le troisième principe exige l'intégration sociale de tous les élèves dans le milieu soclaire pour leur donner l'occasion d'apprendre de "multiples formes de coopération et de solidarité". La socialisation impliquerait l'hétérogénéité des groupes scolaires en ce qui concerne "leur origine sociale et leurs rythmes d'apprentissage" et se réaliserait (en tout cas en 7e et 8e) par

une répartition paritaire d'un tiers d'élèves estimés bons, moyens ou faibles dans chaque classe.

Le rapport conclut que ces principes signifient que "tous les élèves doivent accomplir ensemble leur éducation". Il nous semble pourtant tout aussi logique de penser (sans vouloir entrer ici dans le fond de la discussion) que ces principes ont régi depuis toujours notre enseignement public et que si ces objectifs n'ont pas été atteints dans le passé pour des raisons diverses, ils pourront être visés et réalisés, avec des moyens pédagogiques plus modernes et une organisation plus rationnelle, tant dans un système intégré (le primaire actuel) que diversifié (notre post-primaire actuel).

Dans la suite, le Rapport essaie de traduire ces principes en "un modèle scolaire convergent", une structure intégrée qui assurerait en des 7e et 8e d'observation, un enseignement surtout commun avec, pourtant, une différenciation interne flexible dans certaines branches (ce qui est un enseignement par groupes hétérogènes avec aides aux plus faibles), alors que dans la 9e d'orientation on pratiquerait une différenciation externe du type "setting", c'est-à-dire un enseignement par groupes homogènes de niveaux différents pour les domaines éducatifs des langues, des mathématiques et de la technologie.

Il va sans dire que le problème de la différenciation est le point le plus difficile et le plus délicat de tout tronc commun: en effet, d'une part, ce procédé risque d'annuler les objectifs visés par l'intégration en reproduisant presque automatiquement (par les quatre niveaux A, B, C et Remedial) les actuels types d'enseignement postprimaire; d'autre part, vu les énormes disparités entre les meilleurs et les plus faibles élèves à la fin du primaire, un enseignement efficace et profitable pour aucun de ces groupes ne semble possible dans la plupart des branches sans une forte différenciation. Nous craignons que le rapport ne tienne pas assez compte de ces considérations.

Un autre chapitre du rapport s'occupe de l'épineuse question de l'orientation. A la fin du cycle intégré, le passage dans l'enseignement postérieur se ferait sur la base d'un ensemble d'évaluations continues (observation, soutien pédagogique et psychologique, information, tests et notes de bulletins) par un "profil d'orientation (obligatoire?) que toute l'équipe éducative de l'école établi-

rait ensemble avec l'élève, lui ouvrant ou bien la filière de l'enseignement secondaire du second cycle ou bien la voie de l'enseignement technique long ou bien directement l'accès à l'apprentissage professionnel court.

On s'aperçoit que l'orientation est mieux définie dans le cycle intégré qu'actuellement dans notre système diversifié et elle intervient à un stade plus tardif (15 ans) qu'actuellement, ce qui convient mieux au développement d'une partie des enfants. Par contre, même si les rapporteurs évitent anxieusement le terme "sélection" et s'opposent d'une façon louable à toute hiérarchisation des filières intellectuelles et manuelles, il apparaît clairement qu'on n'a pas non plus trouvé la solution-miracle d'une orientation sans sélection (par l'échec). En effet, pour entrer dans le lycée après le tronc commun, il faudrait atteindre des seuils minima plus élevés que pour les autres ordres du second degré, ce qui, en somme, ne déplacerait le problème actuel de la sélection pour l'enseignement secondaire que de 2 ou de 3 années, avantage pour les uns (enfants aux aptitudes peu prononcées à l'âge de 12 ou 13 ans), désavantage pour les autres (enfants dont l'orientation dans l'une ou l'autre direction semble déjà assurée à cet âge). Car si tout le monde s'accorde à dire qu'une orientation par l'échec devrait se faire aussi tard que possible, il faut convenir que, par contre, une sélection positive (ou pour reprendre le terme employé récemment par le SEEN "la discrimination positive") pourrait se faire aussi tôt que possible, sans perte de temps.

Une autre partie du Rapport tente de cerner les "contenus" du futur cycle intégré et, en tenant compte d'un certain nombre de critères socio-culturels et pédagogiques, détermine les huit <u>domaines éducatifs</u> suivants que le cycle intégré devrait nécessairement offrir à tous les élèves:

1. Langues
2. Sciences mathématiques
3. Sciences du comportement
4. Sciences sociales
5. Technologie
6. Expression Artistique
7. Expression Corporelle
8. Morale

Il serait prématuré d'analyser ici d'une façon trop méticuleuse

les recommandations de la Commission en ce qui concerne les contenus et les programmes. En effet, les membres de la Commission sont toujours occupés à discuter, sur la base d'un troisième RAPPORT (encore partiel), les problèmes concrets que posent les différents domaines éducatifs.

Mais il est toutefois permis de penser déjà sur la base des résultats acquis actuellement et des documents amendés que les craintes d'un abaissement du niveau des études dans le cycle intégré (en comparaison des exigences et des offres des classes inférieures du lycée actuel), exprimées par les représentants de l'APESS à plusieurs reprises, ont été pleinement justifiées. Voilà pourquoi, le Comité Central, conscient de sa responsabilité de défendre les intérêts légitimes de l'enseignement secondaire, insiste pour que les travaux de la Commission sortent aussi vite que possible du vase clos dans lequel ils étaient enfermés (jalousement?) jusqu'à présent pour pouvoir être exposés, discutés, critiqués et amendés en public, avant que des décisions irréversibles ne soient prises prématurément.

En effet, dans le Commentaire du Budget 1977 pour le département de l'Education Nationale qui vient de paraître, le Secrétaire d'Etat attend la remise du rapport final et définitif de la Commission de la Fusion pour le printemps 1977. Or, selon la déclaration gouvernementale de 1974, "le Gouvernement fera étudier... la fusion... Si les conclusions de cette commission y seront favorables, une première expérience sera tentée dans le cadre d'une école globale intégrée pilote". Or, il n'y a pas de doute que les recommandations de la Commission seront favorables non seulement à une expérience pédagogique du tronc commun, mais à une introduction générale de l'école globale pour tous les élèves de 12 à 15 ans.

Il serait souhaitable qu'il n'en soit encore rien. Car en toute sincérité il faut dire qu'on est encore très loin d'avoir étudié les vrais problèmes de la réforme, à fortiori très loin d'avoir trouvé les solutions adéquates. Peut-être, le SEEN ressent les mêmes préoccupations quand il remarque assez brièvement à la fin du compte-rendu sur les travaux de la Commission de la Fusion dans le Commentaire du Budget: "Il sera d'autant plus important de bien assurer les fondements législatifs de ce nouveau type d'école que les exemples étrangers montrent à suffisance que pour implanter ce nouveau type d'école suivant un programme soigneusement concerté il importe de réunir les conditions optimales, tant au niveau administratif et

scolaire local qu'à celui des aides et facilités financières, techniques, scientifiques et pédagogiques pouvant être apportées par le Ministère. Il est donc du plus haut intérêt, pour les élèves concernés, que les passages aux classes des ordres d'enseignement existant par ailleurs soient assurés, tant par la volonté politique exprimée par le législateur qu'au vu des programmes et contenus d'enseignement."

Ajoutons que ce souci préoccupe, avec M. le SEEN, tous ceux qui se sentent responsables de l'école luxembourgeoise en général et du lycée en particulier.

Pierre LECH

RANDNOTIZEN ZU EINEM BERICHT

Im Februar dieses Jahres hat eine Untergruppe der "Commission Fusion" einen Bericht in reinstem Soziologenchinesisch vorgelegt, der sicherlich in den Augen seiner Autoren die theoretische Grundlage für die geplante Gesamtschule liefern soll.

Nachfolgende Zeilen, die im September verfasst wurden, setzen sich ausschliesslich mit diesem "Orientation-Observation"-Papier auseinander. Vielleicht werden die noch ausstehenden Berichte der anderen Gruppen die hier zur Diskussion gestellten kritisch-polemischen Notizen widerlegen bzw. korrigieren. Der Verfasser würde sich als erster darüber freuen. Vielleicht werden sie aber auch die gehegten Befürchtungen zur Gewissheit werden lassen. In diesem Fall sollen sie als wohlmeinende Warnung verstanden werden an alle die, die immer noch meinen, es genüge den Kopf in den pädagogischen Sand zu strecken, um eine Entwicklung aufzuhalten, die die meisten nicht wollen.

++++++++++++

Das Bildungsziel der neuen Schule wird folgendermassen umschrieben: "L'éducation a pour but de faire acquérir pour (?) tous une culture générale, de créer et de développer, chez tous, toutes les capacités possibles. Elle doit former des personnalités capables de contribuer à l'effort collectif pour l'évolution économique et sociale, de participer consciemment à la transformation de la société en menant une vie humaine et libre. L'éducation doit mettre chacun en mesure de participe à toutes les activités sociales et de continuer à s'éduquer tout au long de sa vie." (S.3)

"Das sind doch Allgemeinplätze", werden manche sagen. "Die Entfaltung zur Persönlichkeit, zum 'homo politicus', das war doch schon immer das eigentliche Ziel der humanistischen Schule." Stimmt, nur sind hier verschiedene Akzente anders gesetzt.

So vertrat die traditionelle Schule nie den Anspruch, allen eine Allgemeinbildung zukommen zu lassen, die sie fähig machen sollte, an allen "sozialen Aktivitäten" (?) teilzunehmen. Dieser Anspruch der Reformer fusst auf dem Glaubenssatz, der den meisten Neo-Linken gemeinsam ist, dass "jeder Mensch in höchstem Mass bildsam" sei, dass man

ihm nur die geeignete, d.h. "bewusst machende schulische Infrastruktur" zur Verfügung zu stellen brauche, um ihn zu sich selbst zu führen.

Dieser platte Glaube an die Allmacht der Erziehung ist nicht nur naiv, er ist auch gefährlich, verleitet er doch zu der irrigen Annahme, es genüge, Institutionen zu ändern, um auch schon gesellschaftlich wirksame Bewusstseinsveränderungen herbeizuführen. Eine andere, noch negativere Folge dieses engstirnigen materialistischen Konzepts ist die Erziehung zur Verantwortungslosigkeit: wenn man den Eindruck erweckt, es wäre möglich, dank einer blossen Strukturreform, a l l e an den Segnungen der Kultur teilhaben zu lassen, dann vertritt man objektiv den Standpunkt, schulisches und sicherlich auch berufliches und persönliches Versagen könne nie dem Einzelnen, sondern immer nur verschwommenen sozialen Grössen, wie dem "System", den "Strukturen",.. angekreidet werden. Eine solche Einstellung fördert entweder eine desolate Gleichgültigkeit allen gesellschaftlichen Problemen gegenüber oder aber artet aus in eine verzweifelt-radikale Ablehnung sämtlicher Institutionen und überkommener Verhaltensnormen.

Der zweite Satz des Zitats vermischt (bewusst oder unbewusst?) "kapitalistische" Forderungen an die Schule mit Schlüsselbegriffen aus dem Arsenal der linken Pädagogik. So betont man einerseits die Notwendigkeit, die Schule müsse Persönlichkeiten heranbilden, die mit der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung Schritt halten können, womit nichts anderes als die von der Industrie verlangte ökonomische "Verwertbarkeit" der Schulbildung gemeint ist. Andererseits fordert man, der Gesamtschüler müsse "bewusst" an der "Transformation der Gesellschaft" teilnehmen und "ein menschliches und freies Leben" führen. Hier haben wir, in einen Satz zusammengedrängt, das ganze Programm der neo-marxistischen "emanzipatorischen Pädagogik", deren Leitlinien man wie folgt zusammenfassen kann:

- sie versteht sich als eine Art Aufklärung, die dem Menschen seine der kapitalistischen Produktionsweise anzulastenden Fremdbestimmung bewusst machen muss;
- mit der Bewusstseinsmachung allein jedoch ist es nicht getan: die Theorie muss in die Praxis umgesetzt werden, und das bedeutet "Teilnahme am Kampf um die Transformation der bestehenden Gesellschaftsordnung" (R. Schmiederer). (Man beachte, wie feinfühlig die luxemburgischen Autoren das Wörtchen "Kampf" unterschlagen! An der Übereinstimmung der Absichten braucht dennoch kein Zweifel zu bestehen. Immerhin muss man die anstehende Reform mit den Stimmen der Liberalen

über die parlamentarischen Hürden bringen.)

- Endziel dieser emanzipatorischen Pädagogik ist der aus den repressiven Fängen der bourgeoisen Gesellschaftsordnung "befreite" Mensch, der erst jetzt zur wahren Selbstbestimmung fähig ist.

Fazit: Obschon man in der luxemburgischen Fassung aus einleuchtenden opportunistischen Gründen allzu schrille Töne vermied, kann es doch kaum einen Zweifel geben an der geistigen Vaterschaft dieses Reformvorhabens: die Parallelen zur neo-marxistischen Pädagogik sind zu augenfällig.

++++++++++++

"Egaliser les chances éducatives c'est-à-dire optimaliser les possibilités d'accès à des contenus et des objectifs socialement pertinents, et les possibilités d'une qualification sociale, professionnelle et politique.
Ce principe inclut la lutte contre l'échec et le retard scolaires sous toutes leurs formes." (S.6)

Was die"Optimalisierung" (sic!) des Leistungsvermögens unmittelbar mit dem "Kampf" (resic!) gegen den schulischen Misserfolg zu tun hat, leuchtet mir nicht ein. Im Gegenteil: in der Praxis tätige Lehrer könnten mit einer Fülle von Beispielen aufwarten, die beweisen, dass gerade der Misserfolg eindeutige Leistungssteigerungen provozieren kan vorausgesetzt, der Schüler hat das Zeug zu dieser schulischen Ausrichtung! Häufig ist es auch so, dass der Misserfolg nur reflektiert, was viele Eltern nicht wahrhaben wollen: dass die Begabung ihres Kindes nicht in dieser Richtung liegt, dass es rebelliert gegen ihm von aussen aufgezwungenen Leit- und Berufsbildern. So unverantwortlich es ist, ein solcherart rebellierendes Kind "weiterstudieren" zu lassen so inhuman scheint es mir, die traditionelle Schule einer raffinierten kosmetischen Kur zu unterziehen, um so doch noch alle an den Segnungen der Kultur teilhaben zu lassen.

An anderer Stelle des Berichts heisst es: " ... l'échec qui a pour résultat final le choix d'une profession ne procurant guère de satisfactions parce qu'il ne correspond pas aux aspirations, aux attentes et aux aspirations personnelles ... " (S.19)

Hier wird mit verblüffender Offenheit dargelegt, dass die postprimäre Schule a l l e n a l l e möglichen Berufskarrieren zugäng-

lich machen soll, womit man allen Kleinbürgern so richtig aus dem Herzen spricht, die sich in den Kopf gesetzt haben, ihr Kind müsse es auch bis zum Doktor, Professor, .. bringen. Welchen volkswirtschaftlichen Schaden eine solche Konzeption anrichtet, darüber werden die von der Uni zurückströmenden Lehramtsanwärter uns ein Liedchen singen, das so manchem (verantwortlichen) Bildungspolitiker schlaflose Nächte bereiten wird.

Letzlich fusst diese Auffassung auf zwei sich widersprechenden Anschauungen und Bestrebungen: einerseits auf der schon dargelegten neu-linken Erkenntnis, dass jeder Mensch, gibt man ihm nur die Gelegenheit, zu allen Geistestaten fähig ist, und andererseits auf der durchaus "bourgeoisen" Einstellung, dass die Schule möglichst allen Tür und Tor zu Statusberufen öffnen soll.

++++++++++++

Mit Ergriffenheit und triumphalistischem Unterton zugleich teilte Herr E. Hansen in einem Zeitungsinterview (R.L. 13.7.76) mit: "Tout d'abord, il s'agit de préciser que le complémentaire sera intégré."

Die theoretische Begründung dieses mehr als dubiosen pädagogischen Experiments liefert der Expertenbericht: "Par intégration sociale ou socialisation, il faut entendre ici la conscientisation des différentes problématiques conflictuelles au niveau interpersonnel et inter-groupes, l'apprentissage de formes multiples de coopération et de solidarité. Ceci implique:

- l'hétérogénéité dans la composition des groupes en ce qui concerne leur rythme d'apprentissage, leur origine sociale, leurs comportements cognitifs et sociaux;
- l'interaction des groupes scolaires dits "normaux" et des groupes d'enfants ou de jeunes "inadaptés", "handicapés"." (S.8)

Man darf zwar annehmen, dass dieser Passus das menschlich durchaus respektable Bestreben mancher Politiker (z.B. des verantwortlichen Ministers, Herrn Krieps) widerspiegelt, die die Schüler der sog. Komplementarklassen aus ihrem schulischen Ghetto in die Gemeinschaft ihrer Altersgenossen reintegrieren wollen. Andererseits sollte man sich darüber im klaren sein, dass es den Theoretikern der "Neuen Schule" keineswegs nur um diesen humanen Aspekt des Problems ging. Zum Durchschein kommt auch hier wieder das Zentralanliegen der neo-marxistischen Aufklärer: die Schüler sollen Einsicht nehmen in die echten oder vermeintlichen Klassengegensätze unserer Gesellschaft, und sie sollen

lernen, ihre eigenen persönlichen Konflikte zurückzuführen auf den manipulativen und verstümmelnden Herrschaftsapparat der spätkapitalistischen Gesellschaft. Die nur-theoretische Aufklärung der Gesamtschüler über ihren Stellenwert im Kontext des Ausbeuter-Systems scheir den luxemburgischen Bildungsplanern nicht zu reichen; sie wollen etwas unerhört Neues, etwas, worauf man im Ausland bisher noch nicht gekomme ist: den lebendigen Anschauungsunterricht, den modellhaften, lifeinszenierten Klassen-Kampf im Klassenzimmer.

Eines der Hauptargumente, mit denen man immer wieder für die Einführung des "tronc commun" plädiert, lautet: Kinder im Alter von 12 - 15 Jahren sind nicht reif genug, um sich schon auf ihre berufliche Zukunft festzulegen. Deshalb verlangen unsere Orientationsspezialisten folgerichtig: "une spécialisation aussi tardive que possible afin que l'individu ait à tout moment, du moins dans certaines limites, la possibilité de changer d'option ou, plus tard dans la vie, de professi (S.4)

Nun sollen diese, ach so unfertigen und unreifen Leutchen aber plötzlich reif genug sein, sich höchst komplizierter"Kooperations- und Solidaritätsmechanismen" bewusst zu werden. Verstehe, wer da will!

Was mir bei alledem am bedenklichsten erscheint, ist die bewusst in Kauf genommene Gefahr, dass handikapierte Kinder durch dieses Experiment noch mehr frustriert und mit Hass gegenüber jeglichen geistigen Überlegenheit erfüllt werden.

++++++++++++

Abschliessend sei noch auf einen Passus der Einleitung verwiesen, der deutlich macht, wie unbekümmert man bestehende Verfassungsnormen u deutet, um sie den eigenen Anschauungen dienstbar zu machen: "L'articl 11 de la Constitution impose à l'Etat l'égalité de tous devant la loi: cela signifie que le Gouvernement légal doit organiser l'éducation de telle manière que cette égalité devant la loi soit effective. Ces deux articles de la Constitution obligent l'Etat

1. à définir une conception de la culture générale, de la formation de base de chaque citoyen,
2. à organiser l'école de telle manière que cette formation de base puisse être acquise jusqu'à l'âge de 15 ans,
3. à mettre tout en oeuvre pour que tous les élèves acquièrent cette formation de base (égalité devant la loi)." (S.2)

Aus einem Verfassungsprinzip, das vorsieht, dass niemand vor Gericht seiner weltanschaulichen Ansichten oder seiner sozialen Herkunft wegen benachteiligt werden darf, wird hier schlicht die Verpflichtung herausgelesen, jeder müsse dieselbe Grundausbildung "erwerben". Es genügt also nicht, alle Schüler dasselbe zu lehren, sie müssen es auch noch von Staats wegen kapieren! Niemand leugnet heute mehr, man müsse jeden gemäss seiner ihm eigenen Fähigkeiten und Veranlagungen fördern. Aber ich empfinde es doch als ungeheuere Zumutung, daraus den Schluss zu ziehen, man müsse alle durch denselben Wolf drehen. Das hat nichts mehr mit dem Prinzip, "alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich" zu tun, das ist übelste Gleichmacherei und destruktivste Nivellierung.

.....n

L'EGALITE DES CHANCES

Avertissement de la rédaction:

Il va de soi que les méthodes préconisées ci-dessous n'engagent en rien la responsabilité du comité de l'APESS qui, réactionnaire par nature, les juge trop révolutionnaires.

Cependant, à un moment où les contours de la réforme scolaire commencent à se dessiner avec quelque précision, il semble utile de publier cet article, issu de l'esprit d'un éminent spécialiste, comme modeste contribution à la grande entreprise de rénovation culturelle et sociale de notre pays.

Le nom de l'auteur est connu de la rédaction et sera volontiers communiqué à quiconque voudra profiter de ses conseils.

QUELQUES PROPOSITIONS INFAILLIBLES POUR INTRODUIRE L'EGALITE DES CHANCES DANS LES LYCEES

Qui voudrait et pourrait le nier? Parmi nos lycéens, il y en a qui réussissent brillamment (trop peu!), d'autres qui réussissent médiocrement (assez nombreux!) et d'autres qui échouent lamentablement (trop nombreux!). Cela n'est pas juste, puisque ces inégalités se perpétueront dans la hiérarchie sociale. Il faut donc faire quelque chose pour

réduire les écarts entre "bons" et "mauvais" élèves, faire en sorte, si possible, que tous les élèves obtiennent des résultats sensiblement égaux. Ces élèves, habitués de bonne heure à une plus grande égalité, deviendront plus tard des citoyens d'un type nouveau qui réallumeront le flambeau sacré - actuellement bien mouillé et brûlant mal - de l'EGALITE de tous les hommes.

Presque toutes les tentatives entreprises jusqu'à présent pour diminuer les écarts parfois criants entre les résultats des premiers et des derniers, ont visé les "mauvais" élèves, qu'un certain nombre de mesures devaient rapprocher des "bons". Si les écarts, en gros, n'ont guère changé, cela signifie que la stratégie employée n'a pas été la bonne et qu'il faut en chercher une autre. Car réfléchissons! D'où proviennent ces inégalités dont certains se scandalisent tant? La réponse est très simple: c'est la FAUTE des BONS ELEVES dont les torts sont nombreux et consistent entre autres:

a) à être nés plus intelligents (cet argument suspect se démolit heureusement de lui-même, puisqu'il est contraire à l'évidence: tous les hommes naissent physiquement et intellectuellement égaux!)

b) à sortir généralement d'un milieu bourgeois

c) à s'intéresser aux études et même à y trouver quelque plaisir

d) à être consciencieux, travailleurs et ambitieux

A partir de ces données élémentaires, il est facile de développer une stratégie nouvelle et efficace. Alors que les mesures prises par le passé ont été généralement EN FAVEUR des "mauvais" élèves, on prendra désormais des mesures CONTRE les "bons". Car aussi longtemps que des élèves posséderont les défauts énumérés ci-dessus, ils éprouveront aussi le funeste désir de surpasser les autres. Le plus urgent sera donc de rassembler ces élèves dans des classes spéciales où, sous la conduite d'un pédagogue scientifiquement qualifié, ils se soumettront au DESAPPRENTISSAGE: ils apprendront à ne plus rien apprendre et à mépriser cet esprit de compétition que leur milieu social leur a inculqué. On peut prévoir que les débuts seront difficiles; il sera très dur pour ces élèves, conditionnés par les études, de rester oisifs dans une salle de classe, de ne plus faire de travail à domicile, de renoncer à la satisfaction d'un bon résultat dans un devoir. Dans une première étape on devra donc probablement recourir à toute une gamme de punitions - mais attention, d'un genre tout nouveau, puisque les punitions selon l'ancien système (apprendre par coeur, traduire un texte, conjuguer des verbes etc..) pourraient être accueillies avec

joie - pour châtier ceux qui, fidèles aux mauvaises habitudes, apporteraient des cahiers et des livres, demanderaient à faire des exercices ou à étudier des textes. Quand au bout d'un certain temps les premiers résultats positifs se feront remarquer, c'est-à-dire lorsque les protestations des élèves fuseront sur le maître qui, pour les mettre à l'épreuve, essayera de leur imposer un travail, ils seront jugés aptes à réintégrer les classes normales.

Il va de soi que dans ces classes, les programmes et les méthodes auront été radicalement remodelés. Tout ce qui pourrait constituer un soupçon de difficulté, donc de sélection, aura été impitoyablement rayé. Ainsi tous les élèves, sans exception, feront leurs classes dans une grande harmonie, sans échecs ni déceptions ni rivalités et, après un certain nombre d'années de présence, ils recevront un beau diplôme qui leur attestera une parfaite VIRGINITE d'esprit.

Ce système génial, mais simple comme l'oeuf de Colomb, sera progressivement étendu à tous les autres niveaux scolaires, à commencer par l'école primaire, puisque c'est là, dès la première année, que les inégalités se manifestent. Ainsi, très vite, tous les enfants et tous les adolescents seront amenés à faire exactement les mêmes études, et profiteront tous d'une égalité de chances intégrale et authentique. Du même coup sera entamé un véritable processus de révolution sociale, et un rêve très ancien sera sur le point de se réaliser: le rêve de la société sans classes. Car tous les enfants devenant capables de faire les même études, aucun d'eux n'aura plus besoin de gagner difficilement sa vie comme ouvrier, paysan, artisan, petit employé etc..., mais ils seront tous universitaires et feront partie de la prestigieuse famille des bourgeois.

VIVE LA REFORME SCOLAIRE!

Prcf. -s-l, docteur en réformologie

PARODIES

On nous prie de publier deux gentilles parodies de W.Blake et de W.Wordsworth, poètes anglais:

There was an old teacher who said:
I espy a Reform that I dread.
I selected this job
To escape from the mob,
And now they will dance on my head!

Sybil

Lycée - dom

I wander through each lycée proud
Through which the wind of change doth blow,
Every teacher's face a shroud,
Marked by horror, marked by woe.

In every speach against "The Plan",
In every teacher's squall of fear,
In every voice, in every ban,
The mind-forg'd manacles I hear.

How teachers, settled in their groove
Turn from novelty appalled,
Fearing lest Reform may prove
Methods must be overhauled.

But most through corridors I hear
How the youthful pupil's curse
Blasts the narrow system drear
Which blights the op'ning minds adverse.

LONDON

I WANDER thro' each charter'd street,
Near where the charter'd Thames does flow,
And mark in every face I meet
Marks of weakness, marks of woe.

In every cry of every Man,
In every Infant's cry of fear,
In every voice, in every ban,
The mind-forg'd manacles I hear.

How the Chimney-sweeper's cry
Every black'ning Church appalls;
And the hapless Soldier's sigh
Runs in blood down Palace walls.

But most thro' midnight streets I hear
How the youthful Harlot's curse
Blasts the new born Infant's tear,
And blights with plagues the Marriage hearse.

Blake

Lycée Awake.

Intimations of Incomprehensibility from Collective and Zealous Reformers

---

"Our Word, Convergent Model', risks forgetting
The Social Psyche rises, jargon stored,
Hath small belief in 'Setting',
And cometh from abroad.
On with psychomotric aids
And taxonomic raids!
And trailing clouds of Comfuse do we come
From Guy, who is our home.
Heaven lies about us in Pedagogy!
Shades of the prison-house at present close
Upon the growing boy,
But he beholds Our Light, and whence it flows,
He'll seize it in his joy
The Youth with Orientation bless'd
Will see it's surely for the best.
We trust our Vision splendid
Will never be amended".
At last the Budget sees it dies away
And fades into the light of Common day.

from INTIMATIONS OF IMMORTALITY FROM RECOLLECTIONS OF EARLY CHILDHOOD

OUR birth is but a sleep and a forgetting:
The Soul that rises with us, our life's Star,
Hath had elsewhere its setting,
And cometh from afar:
Not in entire forgetfulness,
And not in utter nakedness,
But trailing clouds of glory do we come
From God, who is our home:
Heaven lies about us in our infancy!
Shades of the prison-house begin to close
Upon the growing Boy,
But He beholds the light, and whence it flows,
He sees it in his joy;
The Youth, who daily farther from the east
Must travel, still is Nature's Priest,
And by the vision splendid
Is on his way attended;
At length the Man perceives it die away,
And fade into the light of common day.

Wordsworth

*

LE STAGE

LE CLASSEMENT DU STAGE PEDAGOGIQUE

Dans une lettre-circulaire, les stagiaires expliquent leur position sur le stage pédagogique qu'ils résument: une formation pédagogique scandaleuse, un mémoire scientifique sans raison d'être, un système de sélection injuste et absurde.

La formation pédagogique a toujours été critiquée, et elle le sera tant qu'il y aura des stagiaires et des professeurs. Malheureusement, les prises de position négatives et destructrices sont beaucoup plus faciles à formuler que les propositions positives et concrètes; c'est cette voie de facilité qui a été choisie jusqu'à présent par les stagiaires. Ne vaudrait-il pas mieux de soumettre à l'APESS, aux responsables du stage et au Ministère de l'Education Nationale des conceptions précises à ce sujet?

Il n'est pas vrai que le mémoire scientifique n'a pas de raison d'être. Le mémoire scientifique demande un travail bibliographique important, un esprit d'analyse critique et un effort de synthèse personnelle. Est-ce que ces qualités ne sont plus requises pour un professeur d'enseignement secondaire et supérieur? Le deuxième argument en faveur du mémoire scientifique est d'ordre salarial. Est-il négligeable? Malheureusement, ce mémoire s'écrit souvent aux détriments de l'enseignement du stagiaire qui y sacrifie son temps et ses nerfs.

Le système de sélection est effectivement injuste, mais il n'est pas absurde. En effet, le nombre de stagiaires en français, en chimie ... dépasse largement le nombre de postes disponibles et imaginables. Il est inopportun et malsain de nier cette évidence. Par conséquent, il est impossible de nommer directement tous les aspirants-professeurs ayant réussi leur examen:

-Dans certaines branches, le nombre de postes actuellement disponibles est insuffisant même pour nommer tous les candidats ayant réussi en 1976

-La nomination en bloc de tous les candidats possibles de 1976 annulerait les chances des stagiaires réussissant leur examen en 1977, 1978 ...; d'autre part, le manque de leçons disponibles qui en résulterait empêcherait finalement les stagiaires de faire leur stage ou d'y être admis.

Il faut comprendre que la position de l'APESS qui groupe les stagiaires de toutes les années est très délicate. Pour les nominations, faut-il appliquer le seul critère de l'ancienneté? Ou faut-il laisser des chances valables aux futurs candidats en combinant les deux critères ancienneté et note obtenue à l'examen du stage? Faut-il laisser au Ministre le choix des candidats qui conviennent pour une nomination ou faut-il participer à l'élaboration de critères pour les nominations directes? Quels critères? Faudrait-il exiger la nomination de tous les candidats?

Le stage actuel est sanctionné par un classement qui équivaut à une sélection lors des nominations. Il faut absolument chercher à rendre le classement juste et équitable en remplaçant toutes les dipositions qui décident d'une façon arbitraire et hasardeuse de l'avenir (= bonne note) des candidats. Dans la suite, je vais proposer quelques réflexions à ce sujet qui ont été faites à la réunion du Comité des Professeurs de l'Athénée du 28.6.1976.

Tout aspirant-professeur se soumettra à un stage qui dure, en principe, trois ans, dont une année pour la rédaction du mémoire scientifique.

Le mémoire scientifique disparaît du classement du stage, mais confère au candidat le titre de docteur (abandonné à tort lors de l'abolition de la Collation des Grades). Ce travail se fera après ou avant les deux années du stage proprement dit (stage pédagogique). Une thèse présentée à une Université sera homologuée au Luxembourg. Ce système aurait plusieurs avantages:

-Les différences énormes provenant des appréciations très divergentes des mémoires disparaîtraient du classement du stage.
-Le candidat pourra faire son mémoire à l'Université, mais il pourra aussi attendre son classement avant de commencer le mémoire.
-Le mémoire scientifique en tant qu'argument salarial pour notre profession sera sauvegardé. Le titre de docteur sera de nouveau décerné aux enseignants.

Le mémoire pédagogique interviendra dans le classement du stage. Il sera apprécié par trois correcteurs luxembourgeois selon des critères rigoureux fixés à l'avance. Les correcteurs ne pourront fixer la note qu'après discussion détaillée avec le candidat. La note sera motivée par écrit à l'aide d'un rapport standardisé qui renfermera le maximum de critères applicables pour le jugement d'un tel mémoire.

La notation en pédagogie (générale et spéciale) se fera de o,5 en o,5 points, et non pas par des centièmes de point.

En principe, les leçons d'examen et d'inspection de tous les candidats seront jugées par le même ou les mêmes jurys. Lorsque le nombre de candidats dans une spécialité sera supérieur à quatre, les quatre leçons de chaque candidat seront jugées par quatre jurys distincts communs à tous les candidats:

-Le jury I appréciera la leçon d'examen I (classe supérieure) de tous les candidats de la spécialité; le jury II jugera la leçon d'examen II (classe inférieure), les jurys III et IV les leçons d'inspection I (classe supérieure) et II (classe inférieure).
-Les jurys renferment chacun trois à quatre membres permanents, dont le Commissaire du Gouvernement et un à deux membres à choisir, si possible, parmi les professeurs de l'établissement auquel le candidat est affecté sans que le nombre total des professeurs d'un établissement puisse dépasser le chiffre trois. Aucun professeur ne pourra appartenir à deux jurys en tant que membre permanent.
-Les jurys, après délibération, discutent la leçon faite avec le candidat et lui indiquent les défauts et les bons points. Puis, ils fixent une note provisoire (= note ± o,5) qui ne sera pas communiquée au candidat. Pour chaque leçon sera dressé un rapport standardisé renfermant tous les critères applicables pour apprécier la leçon.

Les deux corrections de tous les candidats seront examinées par deux fois deux professeurs, qui, en principe, ne sont pas membres permanents d'un jury.

Après toutes les épreuves pratiques, les membres permanents et les examinateurs des corrections se réunissent et se prononcent sur l'admission ou le refus du candidat, sur l'ajournement et sur les notes finales. Ils décernent la mention bien à partir de soixante-dix points et la mention très bien à partir de quatre-vingts points.

Dans le présent article, je n'ai pas voulu discuter le contenu du stage pédagogique ni la valeur des épreuves proposées. Je ne me suis pas fait l'avocat de la politique d'austérité dans l'Education Nationale, les nominations étant nettement insuffisantes. J'ai seulement voulu proposer quelques idées qui pourraient rendre le classement du stage plus juste. Cependant, il est fort regrettable que les stagiaires, ensemble avec l'imbécile Criticus du Luxemburger Wort, rejettent en bloc le stage actuel et dénigrent systématiquement les patrons de ce stage.

Qui s'étonne encore que cette attitude arrogante leur revient en boomerang?

Paul Schiltz

Athénée

AU SUJET DE LA MANIFESTATION DES STAGIAIRES

Les stagiaires de l'enseignement secondaire ont manifesté le 23 novembre 1976 devant la Chambre des Députés pour protester contre la politique gouvernementale pratiquée face à la pléthore des candidats au professorat, pour revendiquer la nomination de tous les aspirants-professeurs reçus aux épreuves pratiques lors de la session 1976 et pour exiger une réforme fondamentale du stage pédagogique.

L'APESS, consciente de ses responsabilités syndicales, n'a pas manqué d'attirer l'attention des autorités sur la situation pénible de ses membres les plus jeunes par un communiqué de presse qui a paru dans tous les quotidiens luxembourgeois respectivement les 18 et 19 novembre 76 et que nous reproduisons ci-dessous pour nos lecteurs:

L'APESS face au problème de la nomination des professeurs-stagiaires

Dans quelques jours, la Chambre des Députés entamera la discussion du budget de l'Education nationale. A cette occasion, il convient d'attirer une fois de plus l'attention du public et des instances concernées sur la situation pénible des professeurs-stagiaires qui s'interrogent avec anxiété sur leur avenir comme enseignants. En effet, des 80 stagiaires de la promotion 1976, ayant passé avec succès l'examen pratique de professeur de l'enseignement secondaire, une trentaine seulement ont été proposés pour une nomination, alors que les autres sont laissés dans l'ignorance de leur sort, le Ministère de l'Education nationale invoquant la pléthore de candidats au professorat d'une part, et les contraintes budgétaires d'autre part.

Que valent ces arguments?

1) Pour avoir une nomination de professeur, chaque candidat doit être chargé d'une tâche complète. Or les faits montrent que parmi ceux qui n'ont pas été proposés pour une nomination, la majorité sont chargés d'un nombre de leçons hebdomadaires qui approche, à quelques unités près, de la tâche complète; pour certains, le nombre de leçons est équivalent ou même supérieur à celui de la tâche complète. Si ces derniers remplissent dans l'immédiat toutes les conditions pour une nomination, il serait facile de mettre beaucoup d'autres dans les conditions requises, si les mesures réclamées avec instance et de longue date par l'APESS (Association des Professeurs de l'Enseignement secondaire et supérieur) étaient appliquées (p. ex. abolition de *toutes* les leçons supplémentaires; intégration, dans la tâche, de toutes les prestations supplémentaires comme cours du soir, cours de rattrapage, etc.: diminution des effectifs de classe: adaptation, par réduction d'une unité, de la tâche des enseignants à celle des autres fonctionnaires). Ainsi la pléthore ne peut servir d'argument pour refuser une nomination à la majorité des candidats ayant terminé avec succès leur stage pratique.

2) Les arguments budgétaires sont-ils mieux fondés? D'abord, il ne faut pas perdre de vue que les stagiaires qui font la queue pour avoir une nomination, travaillent au service de l'Etat depuis plus de trois ans et que l'Etat a besoin de leurs services pour assurer la bonne marche de l'enseignement. Or que faut-il penser d'un patron qui accepte le travail des gens pendant qu'ils sont stagiaires — et coûtent moins cher! — et leur cache ses intentions lorsqu'il s'agit de les engager définitivement? Qu'il soit un mauvais patron, c'est bien le moins qu'on puisse dire.

Il est évident que la nomination d'un plus grand nombre de professeurs exige des dépenses accrues, qui, par-dessus le marché, ne peuvent être exprimées en termes de rentabilité immédiate et chiffrable. Toutefois, elles ne représentent qu'un pourcentage minime du volume budgétaire total et se révéleront sans doute à la longue un investissement fructueux pour l'Education nationale. Il faut donc souhaiter que lors des prochaines discussions budgétaires, les professeurs-stagiaires ne deviennent pas les grands oubliés et les sacrifiés.

Face au problème des nominations, la position de l'APESS est la suivante:

- elle estime que le nombre des nominations prévues actuellement ne tient pas compte des besoins réels de l'enseignement post-primaire;
- elle exige que le Gouvernement reconsidère sa politique et procède à un plus grand nombre de nominations;
- elle exige que le Gouvernement établisse et publie dans les meilleurs délais un plan cohérent des nominations pour l'immédiat et pour les années à venir.

(Communiqué par le Comité de l'APESS)

La manifestation des aspirants-professeurs a été suivie d'une conférence de presse au Café du Commerce à Luxembourg où la délégation des stagiaires a critiqué le stage pédagogique préoccupé de sélection plutôt que de formation; elle a en outre exigé l'abolition immédiate du système de sélection en vigueur. Enfin, elle a remercié les organisations qui se sont montrées solidaires de ses revendications (S.E.T.P., Ligue de l'Enseignement, CLEC, UNEL, ALUC, A.I.R.); l'APESS n'était pas mentionnée!

Lors de la réunion du Comité Central du 25 novembre 1976, les délégués des stagiaires ont remis leur 'Prise de Position' à l'Association et ont déclaré qu'ils regrettaient d'avoir oublié de la remettre plus tôt, c'est-à-dire avant la manifestation. Nous nous permettons de publier ci-après le document en question:

LES STAGIAIRES PRENNENT POSITION

Trois années de luttes pour une réforme du stage pédagogique en vue d'une meilleure formation des aspirants-professeurs, une année de discussions et de manifestations contre un projet de sélection absurde et injuste, une limitation des nominations et un chômage massif des professeurs qui seraient indispensables à un enseignement démocratique, n'ont pas réussi à susciter des réactions valables de la part du ministère.

Et pourtant:

En avril 1973, Monsieur Ernest Hansen distribuait des tracts: "Arbeiter, Lehrer, Studenten gegen verschärfte Schulselektion", condamnant le projet de stage et réfutant énergiquement l'argument de la pléthore. En 1973, Monsieur Linster dénonçait à plusieurs reprises, auprès des stagiaires, l'absurdité du mémoire scientifique et de la formation "pédagogique" d'alors.

En juin 1974, ces deux messieurs obtenaient des postes de responsabilité au Ministère de l'Education Nationale.

En décembre 1974, Messieurs Linster et Krieps, lors d'une entrevue avec les stagiaires, préconisaient ouvertement et sans équivoque une réforme globale du stage.

En mars 1976, Monsieur Linster parlait toujours d'une refonte fondamentale du stage.

Les stagiaires en ont assez de ces inconséquences et de ces promesses. Après trois années de stage, au cours desquelles toutes les procédures d'examens, les critères d'appréciation et d'établissement du classement ont été introduits rétroactivement, rien n'a changé, même si l'administration incompétente continue à prétendre qu'une formation pédagogique valable est dispensée aux aspirants-professeurs.

Il n'en est rien! Et qu'on se le dise une fois pour toutes!

UNE FORMATION PEDAGOGIQUE SCANDALEUSE.

a) Le divorce entre la théorie et la pratique reste aussi éclatant qu'auparavant.

b) La méthodologie spéciale continue à être dispensée par des chargés de cours, dont la grande majorité n'ont jamais fait d'études pédagogiques supérieures.

Les cours se limitent surtout à un contrôle des connaissances, pourtant certifiées acquises par l'homologation des titres universitaires et ils font fi de toute méthode pédagogique scientifique. Leur contenu consiste avant tout en des schémas et des clichés d'enseignement vieux de dizaines d'années, jamais mis en question et allant à l'encontre des acquis actuels des sciences de l'éducation.

c) C'est pourtant à l'aide de cette méthode fantôme que le stagiaire est contraint de s'"entraîner" en vue des leçons d'examen on ne peut plus artificielles. Celles-ci sanctionnent la capacité d'adaptation du stagiaire à des modes d'enseignement "qui ont fait leur preuve" et non ses capacités pédagogiques.

d) Qui plus est, de nombreux patrons de stage responsables de cet "entraînement" avouent en toute honnêteté - ce dont nous leur savons gré - qu'ils ne se sentent pas assez compétents en la matière. La formation pédagogique tourne à la farce.

UN MEMOIRE SCIENTIFIQUE SANS RAISON D'ETRE

a) Le MEN et son SE ont été d'accord avec les stagiaires pour dire que l'élaboration d'un mémoire scientifique n'avait pas sa place dans une formation pédagogique. Pourtant les stagiaires doivent continuer à travailler pendant des mois à ce mémoire qui, vu les conditions de recherche défavorables, n'a guère de valeur scientifique et dont la valeur pédagogique est non seulement nulle, mais négative. Le mémoire entraîne une surcharge en travail pour le stagiaire et a par conséquent des effets néfastes sur la qualité de son enseignement.

b) Le mémoire est maintenu , sous la pression d'un puissant "lobby", d'un côté comme moyen de contrôle supplémentaire des connaissances (ce qui équivaut à une méfiance teintée d'arrogance envers les universités étrangères) et de l'autre comme argument utilisable en vue de revendications purement corporatistes et salariales.

Séminaire européen, Luxembourg, 4-9 mai 1976

World Confederation of Organizations of the Teaching Profession
Confédération Mondiale des Organisations de la Profession Enseignante
Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza

„Participation des Enseignants à l'Elaboration de la Politique et à la Planification en Matière d'Education"

Introduction

Quelque 65 représentants de 30 organisations nationales d'enseignants s'étaient donné rendez-vous à Luxembourg, du 4 au 9 mai 1976, pour le stage européen organisé par la Confédération Mondiale des Organisations de la Profession Enseignante (CMOPE) et qui avait pour thème «La participation des enseignants à l'élaboration des politiques et à la planification en matière d'éducation».

Les organisations luxembourgeoises d'enseignants étaient fières d'accueillir dans leur pays les délégués des autres pays. Les échanges de vues avec les collègues représentant des organisations professionnelles très importantes ont été des plus fructueux.

La présente publication contient le texte des principaux discours prononcés au cours de ce séminaire ainsi que les recommandations finales adoptées par l'ensemble des participants. De cette façon, nous comptons faire connaître dans notre pays les opinions émises lors de ce stage au sujet de la participation des enseignants. En plus nous espérons sensibiliser les pouvoirs publics pour le rôle que pourraient jouer les organisations d'enseignants dans notre pays lors de l'élaboration des politiques et de la planification en matière d'éducation.

f. h.

Qu'est-ce que la Confédération Mondiale des Organisations de la Profession Enseignante?

La CMOPE remplit sur le plan international un rôle analogue à celui d'une association nationale d'enseignants. Elle assure l'échange continu, entre ses membres, de connaissances professionnelles et d'expérience en matière d'administration. La Confédération sert ainsi les intérêts de l'éducation et ceux des membres de la profession enseignante.

En tant que porte-parole de la profession enseignante sur le plan mondial, la CMOPE s'efforce de créer dans chaque pays une organisation d'enseignants puissante et unifiée — élément indispensable de tout édifice social.

La CMOPE a été fondée en 1952 par trois grandes fédérations internationales d'enseignants: l'Organisation mondiale de la profession enseignante (OMPE), la Fédération internationale des associations d'instituteurs (FIAI) et la Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel (FIPESO). La FIAI et la FIPESO sont devenues des fédérations constituantes de la CMOPE.

BUTS ET ATTRIBUTIONS

Non gouvernementale et apolitique, la CMOPE groupe les maîtres de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur en vue de

- promouvoir l'éducation pour la compréhension et la bonne volonté internationales et resserrer les liens entre les enseignants du monde entier;
- défendre les droits et intérêts matériels et moraux de la profession enseignante;
- améliorer sans cesse les méthodes et techniques pédagogiques ainsi que la formation universitaire et professionnelle des enseignants;
- représenter la profession enseignante en général et les associations membres collectivement en ce qui concerne les aspects internationaux de la politique d'éducation.

La CMOPE s'occupe à titre égal des intérêts professionnels et syndicaux des organisations d'enseignants en tant qu'éléments constitutifs d'un tout. La Confédération estime que toutes les organisations nationales doivent être libres d'établir leurs propres politiques et programmes conformément à la situation nationale, et que la Confédération doit avoir pour but de les grouper sur le plan international afin de défendre leurs intérêts communs dans le domaine de l'éducation quelles que soient leurs orientations politiques, religieuses ou autres. La moitié environ des organisations membres est affiliée à des congrès syndicaux, une moitié environ ne l'est pas.

Bien qu'elle ait été constituée expressément pour servir les intérêts des enseignants et des organisations d'enseignants, la Confédération mondiale et ses organisations membres s'occupent activement de tous les aspects de la paix mondiale, du développement national et du progrès social.

COOPERATION AVEC LES NATIONS UNIES

La CMOPE est le porte-parole de la profession enseignante en ce qqi concerne les questions se rattachant à l'éducation internationale et à la condition du personnel enseignant.

La CMOPE a toujours collaboré activement avec l'Organisation des Nations Unies et ses institutions spécialisées par voie de consultation et en participant à leurs réunions, en exécutant des projets en vertu de contrats passés avec les institutions spécialisées des Nations Unies ou conjointement avec celles-ci, en aidant à faire connaître les institutions spécialisées ainsi que leurs activités. Entre vingt et trente réunions importantes des institutions des Nations Unies sont suivies chaque année par des représentants de la CMOPE.

Les deux institutions spécialisées s'occupant le plus directement des enseignants et de l'éducation sont l'Unesco et l'Organisation internationale du Travail. La CMOPE entretient des relations de consultation et d'association avec l'Unesco, qui lui assurent les meilleurs contacts possibles avec l'ensemble des activités de cette organisation ayant trait à d'éducation et aux organisations d'enseignants. La CMOPE collabore étroitement avec l'OIT dans les questions relatives à la condition du personnel enseignant, à l'éducation des travailleurs et à la protection du droit d'organisation.

La Confédération bénéficie du statut consultatif auprès du Conseil économique et social des Nations Unies (ECOSOC) et coopère dans les domaines d'intérêt mutuel avec le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) et le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) et leurs organismes régionaux.

REPRESENTATION INTERNATIONALE

Indépendamment de l'Organisation des Nations Unies et de ses institutions spécialisées, la CMOPE entretient das relations avec des organisations intergouvernementales régionales, telles que l'Organisation des Etats américains (OEA), le Conseil de l'Eu-

rope, la Communauté économique européenne (CEE), le Secrétariat des Ministres de l'Education de l'Asie du sud-est (SEAMEO), l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE), et les organismes économiques régionaux de l'ONU, notamment la Commission économique pour l'Afrique (CEA).

Dans les domaines d'intérêt mutuel, la CMOPE collabore avec d'autres organisations internationales non gouvernementales, collectivement grâce à un système de réunions des ONG se rapportant aux activités de l'ONU, et individuellement sur une base bilatérale.

Allocution de bienvenue de M. Pierre LECH, professeur, président du comité d'organisation, Luxembourg

Monsieur le Ministre,

Monsieur le Secrétaire d'Etat,

Monsieur le Président de la Confédération Mondiale des Organisations de la Profession Enseignante,

Messieurs les représentants de l'Unesco, du Conseil de l'Europe et de la Commission des Communautés Européennes,

Messieurs les présidents des diverses organisations nationales d'enseignants,

Chers amis et collègues,

C'est en tant que président du Comité d'Organisation de ce Seminaire Européen de la CMOPE, représentant les associations syndicales d'enseignants luxembourgeois, affiliées à la CMOPE, que j'ai l'honneur et le plaisir de vous souhaiter la bienvenue.

Je salue en premier lieu M. le Ministre de l'Education Nationale Robert Krieps d'avoir bien voulu marquer par sa présence dans cette séance d'ouverture tout l'intérêt qu'il montre pour ce stage d'études de la CMOPE et je profite de cette tribune pour le remercier ainsi que ses collaborateurs au Ministère de l'aide qu'ils nous ont accordée pour organiser cette réunion.

Je ne manquerai pas d'adresser les mêmes remerciements aux représentants des Communautés Européennes à Luxembourg qui, en mettant à notre disposition leurs installations de traduction et leurs interprêtes, nous ont offert un soutien appréciable.

Enfin je remercie M. le Président de la CMOPE Wilhelm Ebert et ses collaborateurs d'avoir chargé le Luxembourg de l'organisation de ce Séminaire; c'est un témoignage de confiance que nous apprécions.

Mais nous vous accueillons dans un petit pays qui ne dispose que de moyens modestes par rapport à ceux des grandes nations qui nous entourent en Europe et dont vous venez presque tous. Mais nous tâcherons de vous rendre votre travail ici aussi facile et votre séjour parmi nous aussi agréable que possible.

En effet, chers collègues, par votre participation aux débats de ce stage, vous démontrez l'actualité brûlante du thème que nous traitons ici, «LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS A L'ELABORATION DE LA POLITIQUE SCOLAIRE EUROPEENNE». A un moment où les travailleurs du monde entier sont en train de conquérir leurs droits de participation, de gestion et de direction dans les entreprises et sur leurs lieux de travail, il est urgent que les enseignants, autrefois maîtres autonomes dans les écoles, se rendent compte de leur situation actuelle et tâchent de trouver de nouvelles voies de participation démocratique et syndicale dans tous les domaines de l'enseignement.

Puisse ce Séminaire de la CMOPE à Luxembourg y contribuer un peu!

Discours de M. Robert KRIEPS, Ministre de l'Education Nationale, Luxembourg

Mesdames,

Messieurs,

Au nom du Gouvernement luxembourgeois, j'ai l'honneur et le plaisir de souhaiter la bienvenue aux représentants de la Confédération Mondiale des Organisations de la Profession Enseignante, aux représentants nationaux, aux représentants des organisations internationales et aux hôtes de ce Séminaire Européen. J'espère que le choix de cette ville et de ce pays vous procurera non seulement des séances de discussion intense mais encore des moments de détente indispensable au travail intellectuel que vous vous proposez d'accomplir dans les jours qui viennent.

Puisqu'il ne m'incombe pas d'introduire vos débats, je me permettrai, à l'ouverture de ce séminaire sur la «participation des enseignants à l'élaboration

de la politique scolaire européenne», de vous dire quelques mots concernant les préoccupations qu'un Ministre de l'Education Nationale peut avoir à l'heure actuelle.

Il est hors de doute que la définition d'une politique scolaire pour les années 80 reste encore sur le chantier. Quelques lignes de force semblent se dégager des débats de spécialistes, quelques options fondamentales semblent être prises par les responsables politiques. Les objets décrits par les termes de démocratisation de l'enseignement, égalité des chances, aide aux plus défavorisés, individualisation de l'enseignement, sont de plus en plus universellement considérés comme finalité valable d'une réforme de l'enseignement. Des volontés courageuses sont présentées pour mettre en branle le système d'enseignement établi, pour donner corps aux objectifs déclarés, et pour insérer l'enseignement dans l'immense évolution sociale, technique, scientifique du dernier tiers du 20e siècle.

Il n'empêche que les nouvelles écoles qui prennent naissance, qu'on les appelle écoles globales, «Gesamtschulen», «à tronc commun», etc., naissent dans les douleurs et dans la controverse passionnée. C'est là que tous ceux qui attachent de l'importance à l'enseignement, hommes politiques, enseignants, parents, élèves, pourront et devront participer pour que les nouvelles écoles prennent réellement racine, s'affermissent et produisent les fruits que nous attendons d'elles. Il serait à souhaiter que le débat ne soit pas faussé par l'introduction d'éléments étrangers et se cantonne dans la discussion des problèmes propres au but et aux moyens de l'enseignement.

La participation de toutes les bonnes volontés est d'autant plus indispensable que la récession économique que nous vivons en ce moment et qui, je l'espère, va se résorber sous peu, est venue nous rappeler quelques aspects de la dure réalité dans laquelle toute rénovation devra fournir les preuves de sa validité.

Je pense en premier lieu au spectre du chômage des jeunes et du chômage intellectuel qui pour beaucoup de nos enfants, élèves et étudiants se profile à l'horizon et, pour certains, constitue déjà l'existence quotidienne. Peut-on continuer à produire les mêmes diplômés, les mêmes échecs, peut-on maintenir les mêmes filières scolaires alors même que le chômage des jeunes en quête d'un premier emploi vient brutalement mettre en question à la fois les structures, les finalités, les contenus et les méthodes de notre enseignement? Peut-on concevoir encore une politique scolaire qui ne serait pas coordonnée avec une politique de l'emploi et une politique du développement économique?

Dans le pays que j'ai l'honneur de représenter, c'est la profession enseignante qui est la première à être durement touchée.

Une période d'explosion des effectifs scolaires, une prise de conscience de l'importance de l'enseignement dans le développement de notre société et des conditions de travail dont le public ne voit que les attraits et la sécurité, ont contribué à orienter une partie considérable des jeunes gens vers cette profession. D'ores et déjà on peut considérer que, sauf un bouleversement total de la situation, 50 à 60% des candidats ne trouveront pas d'engagement dans l'enseignement. Cela est d'autant plus grave que, de par leur formation, la plupart de ces jeunes ne possèdent pas les qualifications professionnelles requises pour remplir d'autres fonctions et que le monde économique ne se montre pas empressé à accueillir le surplus.

Une deuxième leçon que nous devons tirer de l'évolution récente de l'économie et de ses effets est que, malgré les proclamations de principe en période d'euphorie économique, la part du budget que l'Etat consacre à l'Education Nationale ne pourra pas augmenter indéfiniment. Tout porte à croire que, dans les années à venir, le taux de progression n'évoluera que très modérément. Les partis politiques, les syndicats, les citoyens devront se décider si la société est prête à maintenir le taux d'expansion dans l'enseignement, à compléter et à moderniser l'équipement didactique des écoles. Il s'avérera difficile de convaincre les citoyens que des efforts supplémentaires sont nécessaires pour accomplir des réformes dans le domaine de l'enseignement si cela signifie des sacrifices dans d'autres domaines ou des impôts supplémentaires.

Je ne voudrais pas clore mes réflexions sans affirmer ma conviction que les aléas de l'économie ne peuvent signifier l'arrêt de mort pour la réforme de l'enseignement que nous tous, nous souhaitons réaliser. Certes, le cadre général a changé, le financement n'est pas assuré d'avance, les circonstances éliminent toute solution simplement généreuse.

Il est vraisemblable que l'on attendra de nous une meilleure gestion, que l'on exigera des dirigeants des qualifications professionnelles en rapport avec la mission.

Dans l'état actuel des choses, il faut cultiver la vision claire des objectifs à atteindre, se montrer tenace dans leur poursuite et faire preuve d'imagination lors de la recherche des voies et moyens pour la mise en pratique. Enfin, la préparation des progrès et des réformes exigera une planification plus rigoureuse et interdira la précipitation comme l'improvisation.

J'ai confiance que, dans vos débats, vous relèverez le défi qui est lancé à tous ceux qui ont l'enseignement à coeur.

Statement of the WCOTP President Wilhelm EBERT

... This seminar confronts directly an issue which has been indirectly raised at a number of previous WCOTP meetings when discussing a wide variety of questions affecting teachers and education. WCOTP has consistently argued that teachers should be enabled to exercise their responsibility in assessing what is best for them and their pupils, within the overall social and economic context. But our efforts have not always met with success. On the contrary, most of the school reforms in Europe over the last 20 years have failed because the teaching profession was not associated with the planning and decision-making of these programmes and with the decisions taken on school reforms.

WCOTP is an international organisation which defends the trade union interests and professional advancement of teachers as two inseperable means towards the ultimate goal of better education. The issue of teacher participation in planning and policy-making illustrates a concept which is basic to WCOTP's work. It is an inseperable trade union and professional issue. Teacher's working conditions are often affected by changes in educational policy. Partly because of this, no successful changes can be made if teachers themselves have not played an active part in bringing them about. Likewise, teachers are most affected by the pedagogical implications of educational changes and so they have a right to be involved in the formulation of such changes.

Apart from the fact that teachers' working conditions and professional life are affected by educational changes. there is a third reason why teachers should be able to participate in school planning and policy-making. Every trade union has the right to represent and defend the interests of its members in its own field. Second-class trade-union rights for teachers cannot be accepted.

Last but not least, teachers should be able to participate because of the great contribution which they are uniquely qualified to make. This is recognised in an international recommendation formulated in 1966 by an intergovernmental conference held under the auspices of Unesco and ILO. The recommandation concerning the Status of Teachers says, in part, that «Teachers' organisations should be recognised as a force which can contribute greatly to educational advance and which therefore, should be associated with the determination of educational policy», This is absolutely essential and if teachers sometimes resist change, it is largely because they are not involved enough in the preparation of the change. They do not necessarily have confidence in those who are making the changes and they are afraid of what might come next.

Teachers seek real participation, not simply consultation which has no practical influence on the decisions taken. Such a system of consultation cannot be accepted. What is needed is a legal right for the teacher organisations to be informed concerning all proposals in the educational field and to make binding agreements within the framework of the national constitutions for all decisions affecting the working conditions of teachers and everyday school life. This means maintaining regular contacts with political parties but in a way which safeguards the independent position of the organisations.

Teacher representatives, responsible to the rank and file membership of their organisations, should be looked upon as full members of negotiating, consultative and other bodies, with full voting powers and all the other rights to which the members of the bodies in question are entitled.

Where negotiation rights exist, the applicable issues are often more limited for teachers than is the situation on other branches of industrial and professional life. This is wrong. The field of negotiable questions should be enlarged to be similar for teachers as for other workers.

As WCOTP President, as a teacher organisation leader in Germany, and as the former WCOTP representative to Unesco, I am fully aware of the difficulties in obtaining real teacher participation in school policy-making and planning. But hte fact that we are discussing this question at all indicates that we believe nobody is going to give teachers this participation unless they actively and strenuously seek it. And this is what we will be doing here in Luxembourg by preparing a concerted drive for greater participation.

En 1924, une circulaire ministérielle invitait les inspecteurs d'académie à entretenir des relations avec les syndicats des instituteurs.

En 1926, une nouvelle circulaire créait un comité consultatif départemental de l'enseignement primaire; il constituait un organisme régulier qui devait fonctionner dans tous les départements.

Mais ces comités n'étaient point paritaires; ils n'avaient aucune existence légale, ils émettaient tout simplement un avis. Leur rôle fut d'ailleurs restreint plusieurs fois entre 1926 et 1946 par des administrateurs autoritaires ou sous la pression de forces réactionnaires.

Aujourd'hui, sauf de rares exceptions, délégués du personnel et représentants de l'administration examinent les questions dans un climat de responsabilités à assumer et à respecter; la proposition émise devient généralement la décision finale, malgré la voix prépondérante du Président de la commission, celui-ci étant responsable de la décision prise.

La création d'organismes paritaires par la loi du 19 octobre 1946 a marqué un très net progrès, même si la voix prépondérante accordée au représentant de l'administration, président de ces commissions, suscite encore aujourd'hui des discussions; elle est l'objet de revendications. La lutte syndicale fut intense de 1926 à 1946, sur tous les terrains, pour obtenir la création des commissions administratives paritaires à la place des anciens et très précaires comités consultatifs. De la revendication d'un droit à l'existence de ce droit, la route syndicale est longue.

Permettez-moi de vous rapporter ici un extrait du rapport moral présenté par Henri AIGUEPERSE, alors secrétaire général du S.N.I., devant le congrès national de 1947; il s'exprimait ainsi:

«Le statut de la Fonction publique ouvre à des organisations comme la nôtre, à l'esprit constructif, de larges perspectives. Mais il ne pose pas le principe de la gestion par les syndicats ni même d'un transfert d'autorité qui aurait pour conséquence d'intégrer une organisation syndicale dans les rouages de l'Etat ... Notre syndicat doit conserver jalousement toute son indépendance à l'égard de l'administration et du gouvernement. Il doit conserver son caractère de lutte ... Les luttes syndicales ne sont pas terminées.»

Henri AIGUEPERSE situait clairement les choses, n'est-ce pas?

Les institutions, aussi bonnes soient-elles, ne valent que par ce qu'en font ceux qui les utilisent: la valeur et l'efficacité des organismes paritaires ont après leur création légale en 1946, dépendu de l'action du S.N.I., sur le plans départemental comme sur le plan national.

Conquête syndicale, les commissions administratives paritaires sont une arme précieuse de représentation permanente du personnel puisqu'elles existent à tous les niveaux auxquels sont gérés la situation des personnels enseignants et le service national d'éducation. L'organisation syndicale a acquis droit de cité dans les divers organismes chargés d'assurer la marche de l'école publique. Chacun ici sait bien que le caractère spécifique de l'enseignant français c'est d'être fonctionnaire d'Etat, caractère qui lui assure la sécurité dans cet emploi, la liberté d'action et l'indépendance vis à vis d'autorités locales qui n'interviennent pas dans le déroulement de sa carrière et vis à vis de pressions diverses, politiques par exemple.

Les commissions administratives paritaires existent donc aux trois niveaux:

1. au niveau départemental (100 départements) 100 inspections académiques: Inspecteurs d'académie

   Préfectures: Préfets

   — Commission administrative paritaire départementale (5 ou 10 membres);

   — Comité technique paritaire départemental;

   — Conseil départemental.

2. au niveau régional: Les départements sont regroupés en 23 académies

   Rectoral (3 à 6 départements) — recteur

   — Commission académique paritaire des professeurs d'enseignement général de collèges;

   — Commission consultative spéciale des sous-directeurs de collèges, des directeurs de collèges, des sous-directeurs de sections d'enseignement spécialisé;

   — Commission de la carte scolaire.

3. au niveau national: Ministère (services)

   président: ministre

   — Commission administrative paritaire centrale;

   — Conseil supérieur de l'Education nationale;

   — Conseil de l'enseignement général et technique.

Le corps des instituteurs est géré à l'échelon départemental. Ce cadre départemental répond le mieux aux conditions de l'enseignement pré-scolaire et élémentaire. Le rôle de la C.A.P.D. (commission administrative paritaire départementale), présidée par l'inspecteur d'académie, est extrêmement important dans le déroulement de la carrière des instituteurs et des institutrices; recrutement, titularisation, avancement, mutations, questions disciplinaires, et toutes les questions d'ordre individuel concernant ce personnel, relèvent de la compétence de cette commission.

Quant au Conseil départemental, présidé par le Préfet, il a surtout à connaître des ouvertures et des fermetures d'écoles ou de classes, à émettre son avis lors de l'attribution des promotions au choix et des récompenses. Ses travaux sont précédés par la réunion du Comité technique paritaire départemental, présidé par l'inspecteur d'académie, Comité qui élabore les propositions soumises au conseil départemental. A cet échelon départemental des commissions paritaires jouent pleinement leur rôle; leur action est efficace dans tous les cas: les intérêts collectifs et

individuels des instituteurs sont défendus; le combat pour la défense du service public et laïque d'éducation et pour son amélioration constante y est mené.

Depuis 1970, le secteur de syndicalisation du S.N.I. l'a conduit à s'imposer à l'échelon régional ou rectoral: en effet, les professeurs de collèges sont gérés à ce niveau. Les commissions créées ont seulement à intervenir dans la gestion du personnel: nominations, avancement, mutations; elles sont d'ailleurs seulement «consultatives» en ce qui concerne les chefs d'établissement. Le Syndicat national des Instituteurs revendique la création d'un Comité technique paritaire académique qui aurait à connaître de la carte scolaire; le rôle de la commission de la carte scolaire, non paritaire et simple commission de travail, est minime; elle est simplement informée des décisions imposées par les technocrates du ministère; ses membres n'ont pratiquement aucune influence. Le combat syndical à mener au niveau académique est très important car la mise en place du corps des professeurs de collège étant récente, l'administration veut éviter que des délégués du personnel puissent jouer à ce niveau un rôle aussi efficace que celui joué au niveau départemental par les représentants des instituteurs.

Les C.A.P. doivent être défendues en permanence contre des atteintes de toutes sortes. Par exemple, en 1968, le secrétaire d'Etat à la Fonction publique dénonçait «la protection exagérée des fonctionnaires de l'Education nationale et critiquait le rôle excessif de gestion de nos organismes paritaires.» Par exemple, lorsque le corps des professeurs d'enseignement général de collèges (P.E.G.C.) a été créé, sa gestion étant académique, l'administration a favorisé la création d'une organisation concurrente du S.N.I. sinon adverse. L'administration a intérêt à affaiblir la représentativité des délégués du personnel en favorisant son éparpillement; «diviser pour régner», cette formule caractérise bien l'objectif de l'administration?

Au niveau régional donc le S.N.I. doit mener une lutte syndicale intense. Lors des récentes élections de 1975, le S.N.I. remportait 93% des sièges à l'échelon départemental mais seulement 55% à l'échelon régional. Ce dernier résultat est apparemment décevant; il est la conséquence directe du pluralisme syndical; le syndicat dont l'administration a favorisé la création est une organisation issue de l'amicalisme une organisation dont le caractère principal est le corporatisme. Le pluralisme syndical sert la cause de l'administration et sa volonté de diviser les personnels enseignants.

Certains nous envient la représentativité du Syndicat national des Instituteurs dans les C.A.P.; ils nous envient cet outil de défense; ils nous envient ce terrain de lutte syndicale sur lequel nous avons la possibilité d'exprimer nos idées, la possibilité de faire progresser nos thèses en direction du ministère.

Il est donc normal que les milieux proches du pouvoir mettent tout en oeuvre pour nous en priver. Il est donc normal que les ennemis de l'école laïque mènent bataille eux aussi.

A qui le S.N.I. confie-t-il la responsabilité de représenter le personnel dans ces commissions dont nous venons de voir l'importance? Cette responsabilité peut paraître exaltante pour un militant syndical; mais c'est une responsabilité qui exige de la part de celui qui l'exerce, de grandes qualités intellectuelles et humaines.

Les problèmes administratifs sont complexes et le délégué du personnel affrontera en commission des spécialistes de ces questions; aussi devra-t-il se documenter très régulièrement afin d'aborder en toute connaissance les problèmes examinés; arriver en commission sans avoir étudié très sérieusement les dossiers conduirait à un échec inévitable, échec dont l'organisation syndicale serait la première à souffrir. Le délégué du personnel aura à acquérir la technique des discussions avec l'administration. Il maintiendra ensuite le contact avec l'ensemble du personnel pour informer et conseiller le cas échéant. Mais la connaissance même parfaite des problèmes administratifs n'est point suffisante, le délégué du personnel doit également avoir une connaissance parfaite des positions de son organisation syndicale; il doit être rompu aux luttes syndicales. Certes les sections départementales renouvellent progressivement à l'occasion des élections leurs candidats afin de permettre aux «novices» d'acquérir la formation qui leur est indispensable pour pouvoir jouer pleinement leur rôle de représentants au sein de ces commissions.

Par expérience personnelle, je puis vous assurer que siéger en commission paritaire face aux représentants d'une administration pas toujours bienveillante, est très formateur. D'ailleurs, des milliers de militants ont acquis à cette dure école une expérience et une autorité que leur a valu et leur vaut encore la confiance quasi unanime des instituteurs et des professeurs de collèges de leur département. Par ailleurs, lorsqu'une section départementale constitue la liste de ses candidats, elle fait appel à des militants syndicaux connus pour leur qualité de sérieux et de dévouement, elle choisit des militants exerçant dans les différents secteurs d'enseignement: une institutrice exerçant en école maternelle, un instituteur spécialisé dans l'enseignement des enfants inadaptés, etc. ... elle choisit également des militants connaissant les différents secteurs géographiques du département; l'influence des délégués du personnel au sein des commissions est souvent la conséquence directe de la connaissance humaine des problèmes.

L'expérience des délégués du personnel, c'est en premier l'expérience d'une organisation syndicale puissante par laquelle il se sent soutenu et porté. La force des délégués du personnel c'est en premier la force d'un syndicat fort d'une longue expérience. La représentativité des délégués du personnel c'est la représentativité d'un syndicat représentatif de l'ensemble des instituteurs et des professeurs de collège.

Le Syndicat national des Instituteurs et des professeurs de collèges a-t-il atteint la perfection dans le domaine de sa représentativité au sein des commissions administratives? Non. Il faut sans cesse perfectionner, améliorer, enrichir. Le combat syndical au

service de l'Ecole et de ses maîtres n'est jamais terminé.

Les adhérents du S.N.I. ne croient point à l'efficacité immédiate de tout effort, de toute lutte, mais ils savent que par une action clairvoyante, permanente et soutenue, ils obtiennent et perfectionnent les moyens de servir les intérêts des enseignants et les intérêts du service public et laïque d'Education.

Annelie WAGNER: Deutscher Lehrerverband (DL)

Der Lehrer in der Schulverwaltung: Gedanken zur Vorbereitung und Anregung der entsprechenden Diskussion

Vorwort

Um den Stellenwert dieser Ausführungen zu verdeutlichen, sind einige Vorbemerkungen notwendig:

— Es sind nur einige Teilbereiche zum gestellten Thema herausgegriffen,

— die unterschiedlichen Diskussionen in den europäischen Ländern konnten nicht alle berücksichtigt werden.

Dieser Beitrag soll nicht die Situation in einem Land kennzeichnen, sondern auf möglichst viele übertragbar sein. Er wird jedoch nicht dem Anspruch gerecht, das politisch Machbare und Wünschenswerte aller europäischen Länder gleichermaßen abzudecken, abzuschätzen und einzubeziehen, sowie die Intentionen der einzelnen Verbände in genügendem Maße zu berücksichtigen.

Mit den vorliegenden Ausführungen sollen keine Vorgaben unterbreitet werden, sondern vielmehr ein Rahmen für die Diskussion abgesteckt, Fragen aufgeworfen und mögliche Ansätze für eine gemeinsame Linie angedeutet werden.

Folgende Fragen waren bereits für diesen Beitrag richtungsweisend, sie sollten aber auch Leitlinien für die Diskussion bilden:

1. In welchen Bereichen der Verwaltung sollte eine Partizipation der Lehrer angestrebt werden?
2. Welche Rolle könnten und wollen die Lehrerorganisationen übernehmen?
3. Wie weit wollen die Lehrer und Lehrerorganisationen beteiligt sein und Verantwortung übernehmen?

1. Ausgangspunkt

In den einzelnen europäischen Ländern ist bereits in unterschiedlicher Weise eine mehr oder weniger weitgehende Partizipation der Lehrer am Entscheidungsprozeß in der Verwaltung der Schule verwirklicht. Jedes Land weist auch spezifische Entwicklungstendenzen auf, die von der wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Zielsetzung abhängen. So ist beispielswaise der Status des Lehrers oder die Frage, inwieweit eine Mitbestimmung in Bereichen der Wirtschaft bereits verwirklicht ist, bedeutungsvoll.

Mit der Diskussion dieses Problembereiches beabsichtigt die WCOTP, eine gemeinsame Leitlinie zu finden. Darüberhinaus könnte die Diskussion innerhalb der einzelnen europäischen Länder einen erneuten Anstoß erhalten, den Lehrern eine optimale Partizipation an den Entscheidungsprozessen in der Verwaltung der Schule sichern zu helfen.

2. Allgemeine Zielperspektiven

An den Schulen wird nicht nur unterrichtet, sondern auch verwaltet. Gerade in den letzten Jahren wurde die Reformnotwendigkeit der Schulverwaltung in den europäischen Ländern diskutiert. Zum einen erkannte man, daß so komplexe soziale Systeme wie die Schule nicht mehr ausschließlich zentral verwaltet werden können. Zum anderen ist das wachsende Bedürfnis aller Beteiligten, insbesondere der Lehrer, nach einer stärkeren Partizipation an Entscheidungsprozessen zu verzeichnen. Es kann nämlich eine Erziehung zur Selbständigkeit und Verantwortlichkeit nur in einer Schule und durch Lehrer erfolgen, denen selbst ein Spielraum zur Selbständigkeit und Verantwortlichkeit eingeräumt ist.

Viele Rechte sind bereits in zahlreichen Gesetzen, Richtlinien und Ordnungen verankert. Zum grossen Teil sind sie jedoch unzureichend oder werden noch ungenügend genutzt.

Von den politischen Parteien werden vorwiegend die Eltern- und Schülerpartizipation gesehen. Eine Erklärung dieser Tatsache liegt möglicherweise in der Erkenntnis, daß die Eltern der Schüler ein beträchtliches Wählerpotential darstellen und die Bildungspolitik mehr und mehr in die parteipolitische Auseinandersetzung gezogen wird.

Umso eindringlicher wird die Aufgabe der Lehrerorganisationen, über die Neubesinnung auf den Auftrag und das Ziel der Schulen, unter Berücksichtigung des gesamtpolitischen Rahmens, für eine möglichst hohe Partizipation der Lehrer an Entscheidungsprozessen in der Verwaltung der Schulen einzutreten.

3. Ausgewählte Problembereiche

Um der Aufgabe einer Diskussionshilfe zu entsprechen, sind wesentliche Aussagen in Thesenform gehalten.

1. These

Die Schule ist eine gesellschaftliche Einrichtung, die in ihrem Unterrichts- und Erziehungsauftrag unter der Aufsicht des Staates steht.

Diskussionsrahmen

Mit dieser Aussage soll klargestellt werden, daß der Lehrer in staatlichem Auftrag handelt und damit **unmittelbar an** die **Weisungen** der Schulaufsichtsbehörde und mittelbar an die Beschlüsse der gewählten Volksvertreter **gebunden** ist.

Das widerspricht nicht der notwendigen Forderung, den in der Schule wirksamen Gruppen, insbesondere den Lehrern, einen effektiven Anspruch auf Mitbestimmung bei den die Schule betreffenden Entscheidungen und Maßnahmen einzuräumen.

2. These

Es ist Aufgabe der Schule und somit der Lehrer, die Lernprozesse im weitesten Sinn zu organisieren.

Diskussionsrahmen

Diese These soll die zentrale Rolle des Lehrers in der Schule herausstellen und zum Ausdruck bringen, daß auch bei der Verwaltung der Schule die **pädagogische Intention** im Vordergrund zu stehen hat.

3. These

Zur Organisation der Lernprozesse: Schulverwaltung nur wo nötig, aber soviel Schulautonomie wie möglich!

Diskussionsrahmen

Um dem in These 2 aufgezeigten Auftrag gerecht zu werden, ist eine Schulverwaltung notwendig. Diese Verwaltung ist jedoch schon heute in vielen Schulen unrationell. Bei einer hohen Partizipation an Entscheidungsprozessen könnte die Folge ein noch größerer Verwaltungsaufwand sein, der die Schule zu einer Verwaltungsschule werden läßt und das Interesse an schulischer Mitwirkung bei allen Gruppen schwächt.

Um dieser Gefahr vorzubeugen, sollte **die Verwaltungstätigkeit innerhalb der Schulen kritisch untersucht werden, damit die Verwaltungstätigkeit bei hoher Partizipation rationell gestaltet werden kann.**

Zum anderen sollten die **Schulen soweit wie möglich autonom** sein. Der Lehrer motiviert, ein höheres Maß an Verantwortung für die ganze Schule zu übernehmen sowie mehr Eigeninitiative zu ergreifen. Beides wird positive Auswirkungen auf den Unterricht haben.

Allerdings sind der Autonomie Grenzen gesetzt. Bei einer weitgehenden **Selbständigkeit im curricularen Bereich** wären die Gleichwertigkeit der Abschlüsse verschiedener Schulen, die Durchlässigkeit der Bildungsgänge und ein Ausgleich der Chancengerechtigkeit nicht gewährleistet.

Außerdem besteht die Gefahr einer mangelnden **Effektivität und Ökonomie.**

Wenn die staatliche Schulaufsicht weitgehend abgebaut ist, werden möglicherweise andere **Kontroll- und Aufsichtsinstanzen** entstehen, da bei einer autonomen Schule Kontrollen zwingend notwendig sind.

In Abwägung der Vor- und Nachteile benötigt eine Schule die größtmögliche Autonomie, um anhand von **Rahmenrichtlinien** die Lernprozesse nach den **örtlichen Gegebenheiten** bestmöglich zu organisieren und den Lehrern ein hohes Maß an Partizipation zuzubilligen.

4. These

Die Hauptverantwortung innerhalb der Schulverwaltung sollte bei der Schulleitung liegen, der ein Pädagoge mit einer Zusatzausbildung in Managementproblemen vorsteht.

Diskussionsrahmen

Die Schulleitung benötigt die Hauptverantwortung damit sie die Schulverwaltung funktionsfähig gestalten kann. Sie hat nach gesetzlichen Vorgaben unter den Zielen der Konferenzen die Verwaltung und Organisation der Lernprozesse durchzuführen. Da das Hauptziel der Schule die Erfüllung des pädagogischen Auftrages ist, sollte die **Leitung einer Schule Pädagogen** übertragen sein. Allerdings muß eine Persönlichkeit, die sich durch ihre pädagogischen Fähigkeiten ausgezeichnet hat, nicht notwendigerweise Fähigkeiten in der Verwaltung einer Schule aufzeigen. Deshalb sollte eine Qualifikation für **Managementprobleme** als eine weitere Voraussetzung vorgeschrieben werden.

Je nach den gesetzlichen Möglichkeiten und örtlichen Gegebenheiten kann eine Schule **kollegial oder direktorial** geführt werden. Bei einer kollegialen Schulleitung kann es jedoch zu verschiedenen Schwierigkeiten kommen, wenn das Leitungssystem beispielsweise aus mehreren gleichberechtigten Mitgliedern besteht.

5. These

Die Lehrer sollten an der Wahl der Schulleitung beteiligt sein.

Diskussionsrahmen

Damit könnte die Gefahr einer behördlichen Fehlbesetzung von Schulleiterstellen verringert werden.

Eine alleinige Wahl durch das Kollegium wäre zu weitgehend, da die Schulleitung im Einfluß- und Verantwortungszusammenhang sowohl der Schulaufsicht und des Schulträgers als auch der innerschulischen Willensbildung steht.

Aus dieser doppelten Verantwortung heraus, kann die **Notwendigkeit einer doppelten Legitimation im Berufungsverfahren** abgeleitet werden.

Der rechtliche Status des Lehrers in einzelnen Ländern verbietet derzeit eine Wahl des Schulleiters. Eine Beteiligung an der Berufung liegt jedoch noch innerhalb des Entscheidungsrahmens.

In einigen Ländern werden die leitenden **Amtsträger auf Zeit** gewählt.

Ein solches System setzt jedoch voraus, daß das Zeitwahlprinzip in allen Bereichen und auf allun Ebenen des öffentlichen Bereichs eines Landes eingeführt ist.

In einzelnen Ländern wird ein derartiges Verfahren diskutiert. Offen blieb bisher die Frage, ob und gegebenenfalls welche Verbesserungen für den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule damit erreicht werden. Zudem ist Voraussetzung, daß die Erstwahl, Abwahl und Wiederwahl nach möglichst objektiven Kriterien erfolgen.

6. These

Jeder einzelne Lehrer sollte in fundamentalen Fragen, die seine Arbeit in der Schule betreffen, die Chance haben, unmittelbar selbst mitzubestimmen. Darüberhinaus sollten ihm abgestufte Mitwirkungsrechte und differenzierte Partizipationsmöglichkeiten in Teilkonferenzen offenstehen.

Diskussionsrahmen

Die Lehrer sollten an den Entscheidungen innerhalb der Schulverwaltung angemessen beteiligt sein. Eine weitgehende Partizipation aller Lehrer an allen Entscheidungsprozessen birgt die Gefahr einer zu großen Belastung für den einzelnen, da er in einer Vielzahl von Gremien mitzuarbeiten hätte. Außerdem ist eine kontinuierliche Partizipationsbereitschaft aller Beteiligten eine Überforderung des einzelnen; denn nicht jedes Schulmitglied kann und möchte zu jeder Zeit jede gewünschte Steuerungsrolle einnehmen. Die Partizipation an Entscheidungsprozessen muß auf die Erfahrungen, Interessen, Möglichkeiten und Qualifikationen des Einzelnen zugeschnitten sein.

Jedem Lehrer sollte das Recht zugestanden werden, fundamentale Entscheidungen, die seine Arbeit in der Schule betreffen, ohne Vermittlung durch einen Vertreter in einer **Gesamtkonferenz** selbst mitzutragen. Auf diese Weise kann der einzelne Lehrer ermutigt werden, mehr Verantwortung zu übernehmen und eine größere Eigeninitiative zu ergreifen.

Darüberhinaus sollten die Lehrer ihre Vertreter wählen können, die in einer **Teilkonferenz** Entscheidungen mit der Schulleitung treffen oder vorbereiten.

Bei einer weitgehenden Partizipation der Lehrer an der Verwaltung der Schule müssen verschiedene Entscheidungen auf die **unterste Ebene** (die betroffene Ebene) delegiert oder von speziellen Gremien vorbereitet werden. Beispielsweise müssen entsprechende Entscheidungskompetenzen den **Klassenkonferenzen, Fachkonferenzen** und spazifischen **Arbeitsgruppen** übertragen werden.

7. These

Ein Freiraum für den Einzelnen sollte erhalten bleiben.

Diskussionrahmen

Die Partizipation darf nicht so weit gehen, daß der Freiraum des einzelnen Lehrers, aber auch des Schulleiters, zu stark eingeschränkt ist. Ein gewisser Freiraum an Entscheidungskomptenzen sollte in allen Bereichen gewährt werden, beispielsweise auch im curricularen Bereich. Der Freiraum sollte aber auch die zeitliche Disposition umfassen. Biespielsweise wird durch den zusätzlichen Koordinationsbedarf ein erhöhter Zeitaufwand notwendig. Je nach dem Partizipationsgrad muß daher den Kollegen eine Entlastung durch Stundenfreistellung gesichert werden.

8. These

Eine erhöhte Partizipation der Lehrer an Entscheidungsprozessen erfordert auch eine Partizipation der anderen Beteiligten in der Verwaltung der Schule, wie z.B. Eltern, Schüler, kommunale und staatliche Vertreter.

Diskussionsrahmen

Eine Erweiterung der Beteiligung der Lehrer an den Entscheidungsprozessen muß parallel zu einer Erweiterung der Mitbestimmungsrechte der anderen Gruppen verlaufen. Die Art und Form der Beteiligung an schulischen Entscheidungsprozessen könnte sich nach dem Grad und der Dauer des Betroffenseins der Verantwortlichkeit sowie der Sachkompetenz und der Haftung abstufen.

Eine funktionsgerechte Beteiligung der Gruppen erfordert, daß nicht gegen die **Mehrheit der Lehrer** entschieden werden kann.

9. These

Die Lehrer sind an entsprechenden Entscheidungen zur Berufsausbildung in der Berufs- und Arbeitswelt zu beteiligen.

Diskussionsrahmen

Das berufliche Schulwesen ist von Land zu Land verschieden. In den Ländern, in denen die Ausbildung in der Schule mit der Berufsausbildung im Betrieb verzahnt ist, sind die Lehrer an den Entscheidungen, die die berufliche Ausbildung betreffen, in der Wirtschafts- und Arbeitswelt zu beteiligen.

10. These

Die Rechte des Lehrers müssen gewahrt bleiben und ausgebaut werden.

Diskussionsrahmen

Ganz allgemein muß gesichert sein, daß die Rechte des Lehrers gewahrt bleiben, bzw. wo sie noch nicht vorhanden sind, geschaffen werden. **Damit der einzelne Lehrer seine Rechte wahrnehmen kann, muß er darauf vorbereitet sein.** Bereits während der Ausbildung und in Weiterbildungskursen muß er befähigt werden, innerhalb von Richtlinien und Gesetzen seinen Handlungs- und Entscheidungsspielraum funktionsgerecht zu nutzen.

Zum **Schutz seiner persönlichen Rechte** als Lehrer sollten ihm im Schulalltag gewählte Vertreter zu

Diensten stehen, die ihn beraten und vertreten sowie bei entsprechenden Entscheidungen beteiligt sind oder mitwirken.

11. These

Es ist Aufgabe der Lehrerverbände, die Rechte und Interessen der Lehrer zu vertreten und das Anrecht auf Paritizpation zu wahren und auszubauen.

Diskussionsrahmen

Für die Lehrerorganisationen ergibt sich an den Schulen ein breites Aufgabenfeld. Zum einen sollten die Lehrerorganisationen den einzelnen Lehrer bei **Personalangelegenheiten** beraten, sein Anrecht vertreten und versuchen, seine Rechte auszubauen.

Darüberhinaus sollten die Organisationen bei der **Vertretung allgemeiner schulischer Belange** mitwirken.

Außerdem müssen sich die Organisationen für eine angemessene **Partizipationsmöglichkeit** der Lehrer einsetzen.

Zum anderen können die Lehrerorganisationen an den einzelnen Schulen **die Lehrer aktivieren** und bei der Überwindung grundsätzlicher Vorbehalte gegenüber einer Partizipation mithelfen.

Auf der Ebene der Schulen wird deutlich, wie notwendig es ist, daß den Lehrerorganisationen **das Recht** zugestanden wird, auf kommunaler, regionaler und nationaler Ebene **von zuständigen Stellen gehört und an Entscheidungen beteiligt zu werden.**

4. Schluß

Wie aus den Thesen und deren Diskussionsrahmen hervorgeht, ist es nicht möglich, detaillierte und dennoch allgemein verbindliche Strukturen eines Partizipationsmodelles aufzuzeigen, da die Rahmenbedingungen von Land zu Land unterschiedlich sind. Hinzu kommt, daß sich verschiedene Ziele gegenseitig beeinflussen, was zu Zielkonflikten führen kann. (z.B. Partizipation — geringe Belastung des einzelnen Lehrers — Praktikabilität).

Die Gewichtung der einzelnen Ziele ist in jedem Land spezifisch.

Es muß daher Aufgabe der Diskussion sein, die Bandbreite der Vor- und Nachteile der einzelnen Ziele genau abzuwägen und sie auf die Praktikabilität für unterschiedliche Schulstrukturen hin zu untersuchen und abschließende Entscheidungen zu treffen.

Da in der WCOTP Länder vertreten sind, die langjährige Erfahrung mit einer hohen Partizipation der Lehrer haben, bietet es sich an, deren Erkenntnisse in die Diskussion miteinzubeziehen.

Mme Ritt BJERREGAARD, Ministre de l'Education du Danemark:

Participation des enseignants à la recherche et à la planification au sein des organisations permanentes

Je voudrais d'abord remercier la WCOPT de m'avoir invitée à parler à la réunion de l'organisation sur le sujet central «La participation des enseignants aux organismes de la recherche et de la planification». On m'a demandé d'aborder le problème sous le point de vue du patron. Cela est sans doute une condition à laquelle je ne saurai pas satisfaire puisque je suis convaincue qu'une activité consultative, basée sur une opposition entre patron et ouvrier est pire qu'aucune du tout, mais j'y reviendrai plus tard.

Il est peut-être correct que le ministre, plus que d'autres groupes de la population, serait le patron des enseignants, mais en réalité les enseignants devraient plutôt regarder ceux qui utilisent le système scolaire — les élèves et les parents — comme leurs patrons proprement dit. Ainsi les employés et les employeurs formeraient dans une vraie communauté démocratique les conditions de travail du grand chantier qu'est l'école aujourd'hui.

Même si je trouve très important que le développement quotidien ait lieu le plus près possible des parties directement impliquées il est évident qu'il faut avoir des organes centraux et permanents pour la recherche et la planification du système scolaire. La composition de ces organes et leur coopération avec la grande population est un problème qui demande une analyse profonde au même degré que le demande la coopération quotidienne à l'école.

Il existe dans beaucoup de pays européens une longue tradition de la planification de l'éducation — pas toujours sur le plan quantitatif, avec l'établissement de grands modèles du système scolaire, mais très souvent sur le plan qualitatif où la plupart des grandes réformes scolaires ont été préparées par un débrouillage très soigneux. On a peut-être un peu négligé ce débrouillage dans un temps où la planification, en tant que modèle spécifique, a tendu à l'emporter sur l'analyse classique.

Une longue série de facteurs ont fait que la planification s'est d'abord orientée vers l'économie. C'est que la planification fleurissait en même temps qu'on reconnaissait l'importance du système scolaire

pour le développement et la croissance économiques de la société. Le système scolaire, vu comme un système purement économique, a toujours ses adhérents, mais cette manière bornée de regarder l'éducation est heureusement sur le retour. Cette attitude changée envers les éducations qui insiste sur les valeurs humaines, obtenues par l'éducation, provient sans doute d'une nouvelle attitude envers la société. La confiance aveugle dans l'importance de la croissance a été remplacée par une saine défiance de ce dogme. Pour moi il n'y a pourtant pas de doute qu'il faut fonder notre avenir sur une philosophie de la croissance, avec certaines modifications. Il y a les égards pour le tiers monde à considérer, et je ne trouve pas très sympathiques les groupes aisés de la population qui parlent de croissance-zéro sans se faire des idées de nouvelles structures de la répartition des richesses.

Il en suit que nous prenons toujours comme point de départ de notre système scolaire que les éducations servent à une croissance continue dans la société et que la planification des éducations doit marcher avec la planification totale de la société. Les éducations sont une fonction de la société. Elles doivent être conçues en harmonie avec la conception que se fait la société d'elle-même, mais comme elles contribuent aussi à former la société de demain il faut qu'elles soient conçues d'une telle façon qu'elles seront utilisables aujourd'hui et dans des dizaines d'années tout en entraînant les jeunes à une évaluation critique des choses établies. Sans critique et sans envie de questionner le monde s'arrêtera. Il faut en même temps harmoniser les éducations avec la société et développer une attitude positive envers la critique et le renouvellement de la société à l'aide des éducations. Cela est un exercice d'équilibre sur le fil du rasoir qui, surtout dans une époque d'économie faible, semble causer des problèmes dans beaucoup de pays. Les chevaux se battent quand ils manquent du foin au râtelier, dit-on — autrement dit, la tolérance est mauvaise en temps d'instabilité économique. Le rôle des enseignants en tant que médiateurs et intermédiaires a — dans cet ordre d'idées — beaucoup plus d'importance que leur participation aux quelques organes dirigeants.

L'importance des éducations fait de la planification scolaire une affaire publique plutôt qu'une simple affaire entre enseignants, élèves et parents. Nous avons tous une tendance à exagérer l'importance des choses dont nous nous occupons — et cela va aussi pour l'importance de l'éducation — mais sans doute ce n'est pas trop dire que même si l'éducation n'est qu'un seul des moyens par lesquels on peut favoriser la croissance économique de la société et améliorer les conditions de vie, c'est incontestablement un moyen très important.

Jusqu'ici la structure danoise des conseils consultatifs de l'éducation a été très divisée. L'enseignement professionnel avait sa propre organisation consultative, l'enseignement du premier et du second degré en avait une autre, l'enseignement au niveau supérieur une troisième tandis que l'enseignement pour adultes en avait plusieurs. Par conséquent, les éducations se sont développées dans des sens différents selon les besoins spécifiques de chaque domaine et sans égards pour les problèmes que cela posait pour l'élève qui désirait passer d'une partie du système à l'autre. Ces groupes très divisés d'enseignants, ayant des traditions scolaires totalement différentes, ont certainement contribué à cette division profonde.

Cette dissension se heurte évidemment aux besoins de la société de planifier et de développer le système scolaire d'aujourd'hui, et pendant ces dernières années on en a tiré les conséquences au Danemark: un conseil central de l'éducation a été établi qui conseillera le gouvernement dans des questions concernant le système scolaire entier. Parallèlement au conseil central on a établi un conseil de l'école primaire, un conseil de l'école continue, un conseil de l'enseignement supérieur et un conseil de l'enseignement pour adultes et des occupations de loisir. Il est important qu'on ait ainsi dépassé les bornes entre les éducations littéraires et théoriques et les éducations plutôt techniques et commerciales. Le conseil de l'école continue embrasse d'une part le lycée qui est la voie traditionnelle menant aux formations universitaires et d'autre part les collèges techniques et l'apprentissage traditionnel qui ont toujours eu un contact beaucoup plus direct avec l'industrie et le commerce. De la même façon le conseil de l'enseignement supérieur embrasse les formations universitaires qui sont traditionnellement liées à la recherche et une série de formations moins longues visant à des fonctions spécifiques dans l'industrie et dont certaines continuent directement l'enseignement technique des 10e, 11e et 12e années scolaires. Cette structure est un tout petit essai de traverser la frontière invisible mais pas moins distincte qui existe depuis longtemps entre les formations théoriques et universitaires et les formations de l'industrie et du commerce. Cette frontière contribue plus que beaucoup d'autres traditions à créer des problèmes dans la plupart des systèmes scolaires en Europe aujourd'hui. En soulignant que les formations visant à l'industrie ont aussi un but de culture générale et que les formations universitaires n'existent pas uniquement pour l'enrichissement personnel de chacun mais doivent aussi satisfaire aux besoins de la société et de l'industrie, nous avons tracé une ligne pour le système scolaire de demain et sa place dans la société. Je reconnais qu'il y a toujours beaucoup de barrières à forcer et que la structure des conseils ne fait que marquer des possibilités mais ne promet pas de réaliser les promesses. Pourtant le seul fait que des groupes se sont rencontrés qui traditionnellement ne collaborent guère (par exemple les représentants du monde universitaire et ceux de l'industrie ou les groupes d'enseignants représentant les différentes sections du système scolaire), cela ouvre la possibilité d'un dialogue et aussi la possibilité d'enlever de bonne heure les malentendus qui sont dus à l'ignorance et qui se transforment facilement en méfiance.

La nouvelle structure des conseils nous a permis d'entamer un tas de problèmes urgents que la divi-

sion rigoureuse du système scolaire rendait difficile, au moins à un certain degré. Avec la nouvelle structure des conseils il a été possible d'élaborer un rapport intégral du système scolaire danois jusqu'à 1990. En automne 1975 j'ai demandé au Conseil central de l'éducation d'achever ce rapport avant deux ans et demi. Le conseil s'est déjà mis au travail dont le titre sera U-90. Le conseil a formulé un projet préliminaire, et le plan du travail détaillé pour les deux prochaines années est presque fini. Le but de ce plan, c'est de créer un tableau général du système scolaire de l'avenir, et j'ai demandé au conseil d'impliquer les recherches partout où ce sera possible. Comme dans beaucoup de pays européens on a débattu au Danemark, ces dernières années, les conditions et l'importance des recherches dans la société. Les recherches servent d'abord à étendre notre reconnaissance, à répondre aux questions que nous posons et à délimiter les questions auxquelles il est possible de répondre. Or, la planification et les recherches marchent ensemble, car l'essentiel de la planification est de poser des questions et de profiter des dernières réponses dans la planification. Avec les termes relativement courts il est évident que les résultats de recherches non-lancées n'entreront que très peu dans un plan qui paraîtra avant deux ou trois ans, mais en travaillant avec le plan on se posera certainement beaucoup de questions auxquelles il va être difficile de répondre sans l'aide des recherches, et ces réponses seront donc prises en considération aux futures révisions du plan. Je crois surtout que les énormes connaissances que possèdent les savants, que ce soit de leurs propres résultats ou de ceux de leurs collègues — et il ne faut pas oublier les résultats des recherches internationales — seront d'une importance considérable pour l'élaboration du plan.

Quand on parle des problèmes de l'éducation dans une perspective internationale il vous frappe combien les problèmes sont les mêmes d'un pays à l'autre, et s'ils diffèrent c'est parce qu'on se trouve aux différentes phases d'une évolution. Une comparaison entre les pays aidera souvent à délimiter les résolutions possibles des problèmes, avec tous les égards au caractère national.

Il s'agit d'une collaboration volontaire entre la planification de l'éducation et les recherches qui est encore en devenir. Seul le temps montera si ce sera un succès, mais je suis toujours très optimiste. Si nous réussissons nous aurons marqué les recherches de l'éducation pour longtemps.

Dans tous ces organes consultatifs il y a une représentation importante d'enseignants, élus pour leurs qualités personnelles ou désignés par leurs organisations professionnelles. Cela a créé des rapports assez étroits entre les enseignants et les savants.

S'il fallait pousser les choses à l'extrême je dirais que la représentation des enseignants est peut-être trop large dans ces organes consultatifs. Ce n'est pas que cela rend les organes moins compétents d'un point de vue professionnel mais plutôt parce qu'ils ont trop de compétence professionnelle. Autrement dit, les conseils courent le risque de devenir des organismes d'experts plutôt que des organes composés de représentants de la grande majorité. Si par exemple une de nos grandes organisations a désigné un enseignant pour représenter ce groupe de salariés au conseil, c'est sans doute avec les motifs les plus sérieux, mais cela implique le danger de considérer la planification et le développement de l'éducation comme un problème isolé que les experts pédagogiques résoudront le mieux. L'attitude est dangereuse parce qu'elle peut contribuer à isoler l'enseignement dans la société qui l'entoure, ce qui n'est pas uniquement dû à la professionnalisation des enseignants mais aussi à l'attitude de la société. Il est évident que les enseignants de leur point de vue désirent un système scolaire dans l'avenir qui sera le meilleur possible, vu se la place professionnelle de l'enseignant, bien entendu. Naturellement les enseignants chercheront à obtenir la plus grande influence sur les organes de décision pour le plus grand bien des élèves, des parents, de la société — et d'eux-mêmes; mais en acceptant la tendance de la société entourante à laisser la planification de l'éducation et l'activité consultative aux experts, on risque d'avoir un système scolaire moins bon qu'on aurait pu en avoir. Ce n'est pas une seule mais ce sont plusieurs réformes scolaires qui ont échoué quand le vaisseau, lancé par des pédagogues et des planificateurs enthousiastes s'est heurté au roc de méfiance qu'est la grande majorité.

C'est pourquoi il faut que la planification sous toutes les perspectives soit réalisée sur une large base, et c'est pourquoi il est important que les enseignants reconnaissent qu'il faut céder leur place dans la queue aux autres, c'est-à-dire la queue que font les conseils devant les organes de décision. C'est important parce qua cela peut aider à lancer des réformes d'un caractère qui puisse être accepté de larges milieux. Mais beaucoup de planification du type «de haut en bas» n'a jamais vu la lumière de la réalité, et je crois qu'il faut essayer de combiner cette forme de planification — qui est nécessaire si nous voulons une vue d'ensemble — avec une planification du type «de bas en haut». Il faut impliquer les racines de l'herbe, comme on dit populairement. Dans ce travail l'enseignant dans son milieu local est peut-être la figure la plus centrale. Chaque forme de planification demande un certain niveau d'abstraction et un certain langage technique que l'enseignant transcrira de façon qu'il éclaire vraiment les problèmes concrets de la population en face du système scolaire.

Mais les enseignants dans les organes centraux sont importants aussi, pourvu qu'ils gardent le contact de leurs collègues au niveau local puisque, dans ces organes consultatifs, ils seront le canal de tous leurs collègues qui, bien sûr, ne seront pas au tapis vert. L'importance de la participation des enseignants dans les organes consultatifs de l'éducation et de la planification dépend essentiellement du contact qui existe entre le simple enseignant et ceux des organes en question.

C'est une question ouverte si les représentants des enseignants seront élus pour leurs qualités per-

sonnelles où désignés par leurs organisations professionnelles. Le danger d'une combinaison des points de vue syndicaux et des points de vue strictement pédagogiques est évident, et c'est le dilemne de beaucoup d'associations professionnelles qui éprouvent la responsabilité professionnelle. L'image du maître qui pousse l'enfant devant lui pour obtenir un avantage personnel est peut-être un phénomène pas tout à fait inconnu. Heureusement ce n'est pas une image générale, mais elle est là, prête à être tirée chaque fois que les enseignants proposent des améliorations pédagogiques qui amènent aussi de meilleures conditions pour eux-mêmes, et chaque fois que les enseignants, dans le choix entre différentes améliorations pédagogiques mais du même prix, choisissent celle qui leur apporte une amélioration à eux. Est-ce qu'on peut réduire cette mise-en-soupçon en invitant des enseignants individuels à participer aux organes consultatifs? Cela aussi est une question ouverte. Il est important de reconnaître que les institutions d'écucation sont un grand chantier essentiel, mais ces points de vue appartiennent plutôt dans les négociations entre patrons et ouvriers que dans un conseil consultatif général qui a la tâche de planifier le système scolaire comme une partie intégrée de la société en général. D'autre part les associations professionnelles sauront beaucoup mieux que des individus transmettre les points de vue des racines d'herbe, pourvu que les représentants gardent vraiment le contact avec le peuple. De plus, les associations professionnelles seront beaucoup plus aptes à transmettre les points de vue de l'organe central à la majorité des enseignants. Enfin, par la voie des organisations du corps enseignant, il sera possible d'établir une perspective internationale de la planification, ce que je trouve d'une importance décisive dans un monde où aucun pays n'est seul et où il est extrêmement important d'être conscient du tiers monde de façon qu'il entre naturellement dans toute éducation.

Que la meilleure forme de représentation des enseignants dans les organes permanents des recherches et de la planification soit les syndicats ou des individus, il faut constater que la participation des enseignants est absolument indispensable. Un poète danois dit en parlant des femmes — mais on peut l'appliquer aux enseignants: «C'est difficile avec, c'est impossible sans». Mais il faut ajouter que les enseignants ne doivent pas être en trop grand nombre, car comme disait Clemenceau: «La guerre est une affaire trop importante à confier aux généraux».

Fred JARVIS, National Union of Teachers (NUT), Angleterre et Pays de Galles:

Comment les organisations d'enseignants peuvent-elles exercer une influence auprès des partis politiques, du Parlement et du Gouvernement?

Bien que le thème de ce séminaire soit la participation des enseignants à l'élaboration de la politique et à la planification dans le cadre du système scolaire, le fait que j'ai été invité à parler des partis politiques, du Parlement et du Gouvernement signifie que l'on reconnaît que ces forces extérieures exercent une influence sur le système scolaire et, par conséquent, que les enseignants doivent chercher à les influencer dans le cadre de leur entreprise générale qui vise à donner à la profession un rôle plus décisif dans l'élaboration des politiques et dans la planification.

La mesure dans laquelle ils peuvent exercer cette influence dépendra de la nature du système politique et parlementaire, ainsi que de la méthode de gestion du système éducatif des différents pays.

Etant donné que ces facteurs varient d'un pays à l'autre en Europe puisqu'il y a, par exemple, des systèmes fortement centralisés et d'autres qui sont décentralisés, il est fatal que l'on ne puisse formuler une prescription universelle concernant ce que les organisations d'enseignants doivent faire pour influencer les partis politiques, les parlements et les gouvernements.

Mais un autre motif de prudence, plus important encore, lorsque l'on veut répondre à la question posée, c'est la diversité de la nature, des traditions et du rôle des organisations d'enseignants elles-mêmes.

Plus précisément, la mesure dans laquelle les statuts d'une organisation d'enseignants lui interdisent d'avoir une activité politique ou établissent son indépendance à l'égard de tous les partis politiques, le fait que ses membres sont considérés comme relevant de la fonction publique et, à ce titre, n'ont qu'une liberté d'action limitée, le fait aussi que cette organisation est affiliée ou non à une centrale syndicale ou est liée, par exemple, à une tendance politique ou religieuse particulière, tous ces éléments ou variables signifient que l'on ne saurait suggérer à un séminaire tel que le nôtre que les moyens appliqués avec succès par une organisation d'enseignants déterminée dans un pays déterminé peuvent être appliqués par toutes les organisations d'enseignants dans tous les pays. On ne saurait même affirmer qu'ils peuvent être

utilisés avec succès par toutes les organisations d'enseignants du même pays.

Avant de traiter le thème particulier qui m'a été assigné, il faut donc souligner ces grandes difficultés. Etant donné qu'il n'est pas possible de considérer chaque pays séparément et de dire «dans votre cas, il faut faire ceci et cela pour telle et telle raison», c'est à chacun d'entre vous qu'il appartiendra de juger dans quelle mesure mes observations s'appliqueront à la situation particulière de votre pays. Si elles ne sont pas valables dans votre cas, nous pourrons examiner, au cours des débats, les problèmes particuliers des organisations pour lesquelles mon approche générale est totalement ou partiellement inapplicable. Je suis persuadé qu'elles seront, en fait, très peu nombreuses et j'espère que mes remarques éclaireront, dans une certaine mesure tout au moins, vos problèmes et vos situations.

Il eixste, à tout prendre, parmi les organisations membres de la CMOPE, une assez large communauté d'expérience et de conception, dont la principale caractéristique est une large indépendance vis-à-vis des partis politiques et des groupements religieux.

Ce que je voudrais souligner, en fait, c'est que ce type d'indépendance est très important et détermine à une point considérable la mesure dans laquelle les organisations peuvent influencer les gouvernements, les partis politiques et les parlementaires. Car, bien entendu, lorsque l'on est identifié à un parti politique particulier, l'influence que l'on exerce peut, et je souligne bien le mot peut, être considérable tant que ce parti est au pouvoir, mais elle risque de disparaître totalement lorsqu'il se trouve dans l'opposition. Je suis convaincu que l'association à laquelle j'appartiens exerce une influence considérable sur le gouvernement et les politiciens et sur les autorités locales et que l'une des principales raisons de ce pouvoir est son indépendance déclarée vis-à-vis de tous les partis politiques. Bien que nous soyons membres de notre centrale syndicale (Trade Union Congress), nous avons bien précisé, au moment de notre affiliation, que nous entendions garder notre indépendance politique complète et si, dans le cadre de cette centrale, de nombreux syndicats sont effectivement membres du Parti travailliste, nous figurons dans le groupe, de plus en plus nombreux, de ceux qui n'y sont pas affiliés. Lorsque des questions de soutien direct au Parti travailliste ou d'identification à ce Parti sont en discussion dans le cadre de notre centrale syndicale, nous nous abstenons d'y participer et de voter.

Mais lorsque nous avons soutenu la candidature de membres du Parlement, comme nous l'avons fait pendant de nombreuses années, nous étions prêts à appuyer des candidats de chacun des trois grands partis politiques. Toutefois, je dois avouer qu'il a toujours été plus difficile d'obtenir des candidats conservateurs et libéraux, car la NUT, avec sagesse, voulait soutenir la candidature d'enseignants ayant une bonne chance d'être élus et les deux partis en question ne désignaient pas toujours un grand nombre de candidats se trouvant dans ce cas.

Bien entendu, il arrive parfois qu'une trop grande insistance sur l'indépendance crée une certaine impopularité auprès d'un parti ou d'un politicien donné. En certaines occasions, les Ministres s'irritent de la critique et de l'indépendance à leur égard, car ils estiment avoir droit à une certaine sorte d'allégeance ou de gratitude. C'est, à mon avis, un risque qu'il faut prendre pour le plus grand bien de la crédibilité que l'on veut garder vis-à-vis de tous les partis politiques. L'influence d'une organisation ne se trouverait pas renforcée si elle en venait à être considérée comme une créature d'un parti politique donné. Il est vrai que l'on peut avoir des préférences pour la politique suivie par un parti particulier. C'est naturellement à ce stade qu'il faut indiquer que, pour exercer une influence, l'organisation doit consacrer une partie de ses activités à essayer d'amener les différents partis à accepter les éléments caractéristiques de sa politique en matière d'éducation. La mesure dans laquelle elle peut y parvenir détermine aussi la mesure dans laquelle il peut y avoir une politique que l'on peut qualifier de bi-partisane pour ce qui concerne l'éducation. Dans notre pays, nous avons eu la chance de bénéficier d'une large entente entre les grands partis politiques sur les questions d'éducation pendant la plus grande partie de l'après-guerre. Il y a eu quelques exceptions, et il y en a même une en ce moment pour ce qui concerne l'organisation de l'éducation polyvalente; mais d'une façon générale, il n'y a pas eu de conflit majeur sur des questions d'éducation depuis l'adoption, à la fin de la guerre, d'une loi sur l'éducation élaborée par un gouvernement de coalition dans le but de réformer de façon radicale notre système éducatif. Je crois que l'on peut dire que la loi elle-même a joué un rôle important à cet égard, mais il faut ajouter que la NUT a contribué de façon considérable à son élaboration, en raison de ses rapports avec le Gouvernement de l'époque.

En dehors de la nécessité de garder sa crédibilité vis-à-vis des politiciens, une association doit également la conserver vis-à-vis de ses propres membres et maintenir l'unité de ses rangs. Etant donné que la plupart des organisations d'enseignants représentent un éventail d'opinions assez variées, il serait manifestement nuisible à l'unité d'une organisation qu'elle devienne trop partisane dans un sens ou dans un autre. Nous le sentons bien dans le cadre de la NUT, qui compte près de 300.000 membres. Je voudrais donc souligner que le deuxème point important, pour promouvoir l'influence d'une organisation auprès des partis politiques et du Gouvernement, c'est la mesure sans laquelle elle parvient à maintenir sa propre unité et à obtenir le soutien de tous ses membres dans une campagne ou sur un sujet donné. Et pour préserver cette unité, je crois qu'il est essentiel d'éviter d'adopter une position nettement partisane sur le plan politique. Il faut également veiller à ce que les revendications de l'organisation concernent directement les besoins des enseignants et de l'éducation. Plus le champ dont une organisation s'occupe est large, par exemple s'il touche aux affaires étrangères ou à des questions de politique intérieure géné-

rale, plus elle court le risque de compromettre sa propre unité, et plus elle incite l'opinion publique à dire: «Qu'est-ce que les enseignants peuvent bien savoir de cette question? Ils n'en savent pas plus que nous et il n'y a donc aucune raison de tenir compte de ce qu'ils disent».

Je me rends bien compte, évidemment, que j'aborde ici un point tout à fait fondamental concernant le rôle des organisations d'enseignants, mais je crois qu'il n'est pas étranger au thème que nous examinons aujourd'hui.

Après avoir exposé ces conceptions et ces considérations de caractère général concernant l'influence qu'une association d'enseignants peut exercer auprès des politiciens et des gouvernements, j'aimerais maintenant examiner certains aspects et certaines techniques de cet exercice.

L'intensité de l'influence d'une organisation d'enseignants vis-à-vis d'un gouvernement ou d'un parti politique dépendra naturellement de la sensibilité du Gouvernement aux pressions qu'il subit à un moment donné. Un gouvernement ayant une majorité parlementaire très faible sera beaucoup plus sensible aux pressions que celui qui s'appuie sur une majorité massive, et une organisation doit donc chercher à exploiter cette sensibilité lorsqu'elle se lance dans une campagne ou adopte une approche. Cette observation montre évidemment l'étendue du champ d'action lors d'élections partielles cruciales ou à l'occasion d'élections générales, lorsque les partis en quête de voix essaient de persuader les électeurs que leur politique éducative est la meilleure.

Il existe en cette matière certaines techniques bien évidentes; celles que nous utilisons sont des types ci-après:

1. Adresser aux candidats à des élections parlementaires ou des élections locales un questionnaire concernant les questions fondamentales d'éducation au sujet desquelles la NUT cherche à obtenir des mesures ou l'adoption d'un texte législatif;

2. Organiser des réunions avec les candidats ou leur envoyer des délégations;

3. Charger des membres de la NUT d'assister aux réunions publiques organisées par les différents candidats et de leur poser des questions bien préparées;

4. Utiliser la presse locale et régionale et, si possible, la presse nationale, pour faire converger l'attention sur les revendications de la NUT et exercer une pression sur les partis et les candidats afin de leur faire préciser leur attitude à l'égard de ces revendications.

Au besoin, il faudrait également prendre contact avec le Siège national d'un parti pour obtenir une réponse aux questions ou aux revendications de l'association. Un problème, nous l'avons constaté, provient du resserrement de la discipline des différents partis qui est telle que nous avons vu les candidats de ces partis donner à nos questions des réponses stéréotypées émanant de toute évidence de leur quartier général. Néanmoins, il vaut la peine d'établir des contacts individuels pour essayer d'obtenir des candidats des promesses de soutien, car dans une situation parlementaire précaire, les représentations adressées par les candidats aux chefs de leur parti peuvent naturellement avoir un effet considérable.

Si l'on constate que les sièges des différents partis répondent de façon stéréotypée aux questions posées, il faut alors chercher à les influencer avant même que les élections aient effectivement lieu. A cet égard, il est important d'avoir accès aux commissions spécialisées des différents partis et de toucher les membres de leur exécutif qui sont chargés des questions d'éducation. Il faut veiller à ce que la documentation et les déclarations de politique de l'association leur parviennent effectivement, et, selon l'importance relative du parti concerné, consacrer un certain temps à des contacts avec eux pour essayer de leur faire comprendre les buts et les aspirations de l'association.

Les mêmes observations valent, bien entendu, pour les membres du Parlement et toutes les commissions parlementaires s'occupant d'éducation. Les groupes parlementaires ont tous des commissions spécialisées, composées de membres du Parlement, et chargent certains de leurs membres d'être leurs principaux porte-parole pour les questions d'éducation au Parlement. Nous n'épargnons aucun effort pour organiser à leur intention des réunions et des réceptions et leur adresser un courant continu de documentation et d'information.

Nous avons également nos consultants parlementaires qui travaillent en étroite liaison avec nous pour toutes les affaires concernant le Parlement. J'y reviendrai dans un moment.

Pour ce qui concerne les partis, il faut évidemment songer aux élections des autorités locales si le système d'éducation est décentralisé et, selon la structure de l'organisation concernée, il peut être important de charger la section locale compétente, après l'avoir bien informée et lui avoir donné des directives appropriées de la part du siège, de prendre contact avec les candidats et les chefs locaux du parti et de faire pression sur eux.

Il va sans dire qu'il importe, si l'on décide de lancer une campagne, de s'assurer le soutien maximum de la part des membres de l'organisation et du grand public, en particulier des parents.

Il n'y a rien de pire qu'une réunion publique ou une campagne mal soutenue qui conduit un politicien à conclure, sans doute avec raison, qu'il n'a pas besoin d'y prêter grande attention, car peu de voix sont en jeu.

La stratégie d'une organisation d'enseignants devrait viser à recueillir le soutien le plus large possible pour les campagnes qu'elle entreprend, en particulier à gagner l'appui des organisations de parents, des groupes religieux, des syndicats et des milieux d'affaires. Plus le soutien d'une campagne est large en dehors de la profession enseignante elle-même, plus elle a de chances de réussir.

Nous avons mis au point toute une gamme de moyens pour obtenir ces résultats. L'un d'entre eux a consisté à former un organe appelé Conseil du progrès de l'éducation qui serl de lien entre les associations d'enseignants et les syndicats, les organisations de femmes, les milieux de l'Eglise et toute une série d'autres organismes qui sont tous associés dans une vaste alliance pour appuyer les revendications en vue d'une éducation meilleure.

Un autre moyen, très efficace au niveau local, est de travailler avec des associations de parents et d'enseignants sur des problèmes et des questions donnés.

Tels sont donc les moyens servant à faire pression sur les partis politiques et les politiciens en général. Cependant, une pression plus directe est nécessaire, par exemple lorsqu'un projet de loi se heurte à l'opposition d'une organisation d'enseignants, ou bénéficie de l'appui d'une organisation d'enseignants mais se heurte à l'opposition du Gouvernement. Dans ce cas, les techniques varient selon la pratique parlementaire du pays concerné. Chez nous, une pratique de longue date est celle du «lobby» parlementaire, c'est-à-dire du groupe de pression. Certains prétendent qu'elle est maintenant dépassée et ils n'ont peut-être pas tout à fait tort. Evidemment, elle est parfois une expérience décevante pour ceux qui y participent, car si l'on cherche à constituer un groupe très nombreux, il est probable qu'un grand nombre de ceux qui en feront partie ne verront même pas leur député. En revanche, on peut prétendre que la dimension même d'un groupe de pression est en soi un facteur d'influence. Mais il y a aussi beaucoup de bon dans un groupe de pression très sélectif, composé de représentants très bien au courant de la question, qui s'adressent à des membres influents du Parlement. Rien n'est plus désastreux qu'un groupe de délégués, mal informés ou agressifs, qui ne savent qu'indisposer les parlementaires. En tout état de cause, il ne faut certainement pas oublier qu'à un moment ou à un autre, il est indispensable de faire pression directement sur les députés, voire sur le Parlement même.

D'un autre côté, comme je l'ai déjà indiqué, les diverses commissions parlementaires spécialisées peuvent avoir plus d'influence à long terme, car les Ministres tendent à tenir compte de leur opinion lors de l'élaboration de la politique de gouvernement et les porte-parole de l'opposition font de même.

Une méthode dont nous nous servons beaucoup est de faire appel à nos consultants parlementaires qui sont d'anciens membres de notre association ayant actuellement un mandat de député aux Communes et qui ont accepté de nous aider pour les affaires parlementaires. Ils peuvent nous aider non seulement en établissant des contacts au sein de la Chambre des Communes, mais aussi en posant des questions au Gouvernement et, si nécessaire, en siégeant dans les commissions chargées de textes législatifs particuliers. Ils peuvent aussi nous procurer les documents parlementaires dont nous avons besoin. Lorsque nous choisissons nos consultants, nous veillons à disposer d'un large éventail d'opinion, de façon à ne pas nous identifier à un point de vue ou à un secteur particulier d'un parti politique.

Nous avons également des contacts à la Chambre des Lords, car des débats importants sur des questions d'éducation se déroulent occasionnellement dans cette assemblée et il est essentiel d'y faire connaître les vues de la profession enseignante. En certaines occasions, il est aussi nécessaire d'essayer de faire modifier des projets de loi particuliers et nous jugeons alors utile de prendre contact avec des membres de cette assemblée pour essayer de les persuader de la nécessité de proposer des amendements; ordinairement, nous y réussissons.

L'importance qu'il faut accorder à ce type d'activité dépend en partie de la situation parlementaire de pays considérés, mais aussi de la mesure dans laquelle les ministres et le gouvernement tiennent compte de l'opinion du Parlement. On avance quelque fois, pour ce qui concerne mon pays, que le Gouvernement d'aujourd'hui ne tient guère compte des avis du Parlement. Tel n'est pas le cas à l'heure actuelle, car un gouvernement dont la position est très précaire est très sensible aux pressions exercées à l'occasion par certains de ses partisans les moins influents. Il faut évaluer la tactique à suivre en fonction des circonstances de l'heure, mais il y a nettement des moments où les grandes organisations des différents secteurs d'activité peuvent exercer une influence considérable sur ce que le Gouvernement cherche à faire.

Evidemment, il est possible que, dans certains pays, les organisations puissent exercer une pression ou une influence directement sur leur gouvernement sans trop solliciter les politiciens ou les partis politiques. Je sais que la pratique diffère selon les pays en Europe. Mais nous nous estimons heureux, quant à nous, d'avoir à notre disposition un certain nombre de circuits formels et officiels grâce auxquels nous pouvons exercer une pression directement sur le gouvernement au pouvoir du fait que ce gouvernement, comme c'est le cas depuis des années, cherche à bénéficier des avis des organisations d'enseignants pour mettre au point sa politique et ses activités administratives. Selon la pratique de mon pays, par exemple, nous recevons les projets de memoranda qui doivent être envoyés aux autorités locales; nous recevons également les projets de loi avant même qu'ils soient présentés au Parlement et nous pouvons faire connaître nos observations à leur sujet. Dans un autre domaine, nous sommes membre d'un comité consultatif sur le recrutement et la formation des enseignants qui est chargé de conseiller le Secrétaire d'Etat sur la politique dans ce domaine. La pomme de discorde qui nous oppose actuellement au Gouvernement est qu'il ne nous consulte pas toujours aussi pleinement qu'il le devrait. Mais nous ne saurions nier qu'il y a un réseau bien établi de procédures et de circuits grâce auquel des consultations importantes se déroulent, chaque jour, entre les fonctionnaires et les associations et même, au niveau plus élevé, avec les ministres en place. C'est pour cette

raison qu'il nous est parfois possible d'exercer directement beaucoup plus d'influence en utilisant ces voies et en envoyant des délégations au Secrétaire d'Etat qu'en travaillant auprès des députés qui, eux-mêmes, se plaignent souvent aujourd'hui de leur impuissance sur les événements. Il va sans dire que plus on réclame l'établissement de procédures formelles de consultation offrant l'occasion de façonner la politique gouvernementale, mieux il en est et nous pensons que nous faisons des progrès considérables dans ce sens. Nous exerçons également une certaine pression du même genre par l'intermédiaire de notre centrale syndicale grâce aux relations particulières qui existent entre cet organisme et le gouvernement actuel.

Il existe une autre grande source d'information et d'influence: c'est la présentation d'éléments de preuve aux commissions d'enquête instituées par le gouvernement. Ces commissions ont effectivement une influence à long terme considérable dans le domaine de l'élaboration de la politique éducative et notre association a toujours prêté une grande attention à leur travail. Ces dernières années, nous leur avons soumis des documents importants, concernant par exemple la formation des enseignants, l'éducation spéciale, l'éducation primaire et l'accès à l'éducation supérieure et certains des progrès réalisés de temps à autre l'ont été grâce aux recommandations qu'elles ont formulées.

L'autre grand moyen d'influence auprès des gouvernements et des politiciens en général est, bien entendu, celui des mass media, car ils aident à façonner l'opinion publique. Lorsque l'on parvient à faire donner aux points de vue d'une association une position dominante dans la presse, à la radio et à la télévision, on peut contribuer directement ou indirectement à exercer une pression et une influence considérables sur le gouvernement en place. Nous avons obtenu des succès remarquables lors de campagnes que nous avons lancées à l'aide des mass media. En plus des formes normales d'activité telles que réunions publiques et groupes de pression, il ne faut pas négliger de mentionner l'étude bien documentée d'un problème donné, car on constate, tout au moins dans mon pays, que la presse est disposée à considérer avec sérieux la documentation issue de recherche et à y accorder plus d'attention qu'à des discours ou des slogans de caractère général.

J'espère que mon exposé vous aura montré qu'il existe des moyens très divers d'exercer une influence et je souhaite que les organisations représentées à ce séminaire s'emploient à les explorer tous d'une façon ou d'une autre.

Lars Erik KLASON, Ph. D., SFL, Suède:

Participation visant à assurer l'information et à promouvoir la démocratisation du milieu scolaire

Les orateurs qui m'ont précédé ont exposé comment les associations d'enseignants peuvent participer au processus de prise des décisions concernant l'élaboration de la politique et l'établissement de la planification dans le domaine scolaire. Ce faisant, ils ont tous présumé qu'en dernière analyse, les pouvoirs de décision en la matière sont de la compétence des responsables des grandes orientations politiques. Si nous acceptons cette hypothèse, il s'avère alors extrêmement intéressant d'étudier le modus operandi du système politique afin de mettre au point la stratégie qui permette le mieux aux organisations d'enseignants d'exercer une influence sur ce processus de décision.

Avant de s'arrêter plus longuement sur le rôle des organisations dans le système politique, il faut cependant se demander s'il va de soi que ces organisations doivent travailler comme elles travaillent aujourd'hui et, dans l'affirmative, quels sont ou quels devraient être leurs motifs.

Dans la démocratie politique du type pratiqué par les pays scandinaves, par exemple, la définition des finalités et les normes du secteur scolaire sont considérées comme étant un domaine dans lequel la volonté de la majorité de la population doit se manifester par des décisions de caractère politique. Les divers partis politiques font des déclarations d'intention en la matière avant les élections des membres du Parlement, puis la majorité parlementaire définit les finalités premières. En théorie tout au moins, cette procédure assure que les décisions prises par la majorité parlementaire issue du vote populaire reflètent bien l'opinion de la majorité de la population pour ce qui concerne l'établissement de la politique scolaire.

Dans un système de ce genre, selon lequel il est convenu à l'unanimité que ce sont les politiciens qui règleront en fin de compte les questions de politique scolaire, comment les organisations d'enseignants peuvent-elles prétendre exercer une influence collective et disposer de pouvoirs de décision en commun?

On peut faire valoir certaines des prémisses suivantes: les enseignants et leurs organisations possèdent ensemble une masse de connaissances spécialisées et d'expériences dans le domaine des activités scolaires; les responsables de l'élaboration de la politique scolaire, quels qu'ils soient, devraient com-

prendre la valeur de ces connaissances et de ces expériences et en tirer parti pour se documenter en vue des décisions à prendre. Toutefois, c'est là un élément qui sert essentiellement l'intérêt de ces responsables et non celui de l'organisation des enseignants.

Dans leurs déclarations d'objectifs, cependant, de nombreuses organisations d'enseignants ont précisé qu'elles visaient un double but: elles donnent à la surveillance des questions professionnelles pour le compte de leurs membres un caractère aussi essentiel que la surveillance des barèmes de traitement et des conditions d'emploi. C'est pour ces motifs que l'une des tâches traditionnelles des associations d'enseignants a toujours été de garder constamment à l'étude l'évolution de la politique scolaire, la méthode traditionnelle étant de faire pression sur les responsables de l'élaboration des décisions politiques. C'est sur cette base que les organisations d'enseignants ont réclamé le droit de participer à l'établissement se la politique scolaire, droit que les responsables leur ont concédé en raison de leurs connaissances et de leur expérience. Mais l'autorité de décider en fin de compte des questions d'importance vitale est demeurée du ressort des responsables de l'élaboration des politiques.

Ces dernières années, cependant, dans de nombreux pays, on a fait valoir de nouvelles prémisses concernant les relations entre les organisations syndicales et les responsables de l'élaboration des politiques. Les organisations syndicales ont revendiqué une plus grande influence, appuyant leurs revendications sur plusieurs arguments et motifs différents. Tous ces motifs et tous ces arguments n'étaient peut-être pas nouveaux, mais dans la mesure où ils ne l'étaient pas, ils ont maintenant été énoncés de façon plus catégorique qu'auparavant.

Tout d'abord, les questions concernant le milieu professionnel sont désormais au centre de préoccupations syndicales. Le concept de milieu professionnel a été élargi de façon à englober non seulement le milieu physique des postes de travail dans l'industrie, mais aussi l'environnement psychique des travailleurs non manuels. Au contraire, il faut surveiller très attentivement l'environnement de travail psychique des différents groupes d'enseignants.

Les organisations syndicales sont également guidées de plus en plus par le désir d'assurer des emplois qui fournissent non seulement une compensation matérielle, mais donnent également à l'employé la possibilité de développer ses aptitudes et ses intérêts.

Le principe de psychologie sociale selon lequel le travail est considéré comme un préalable important à la capacité de l'individu d'arriver à développer au maximum ses aptitudes, ses intérêts et ses compétences, a exercé une influence considérable sur l'orientation des activités syndicales dans les pays scandinaves et dans plusieurs autres pays d'Europe.

Sur la base de ces deux prémisses, le milieu professionnel et les possibilités de réalisation de la personnalité au travail, les organisations d'enseignants, comme les autres organisations syndicales, ont progressivement réclamé, de façon toujours plus insistante ces dernières années, le pouvoir d'exercer une influence collective. Ces revendications ont été accompagnées d'un appel général à la démocratisation de la vie active par l'octroi aux employés de la possibilité d'exercer une plus grande influence. Ce mouvement a suscité une réaction extrêmement bienveillante de la part des cercles politiques pour ce qui concerne le marché du travail privé, mais les politiciens se sont montrés beaucoup plus hésitants à l'égard d'une évolution analogue des relations entre employeurs et employés dans le secteur public.

Il est important de préciser que les organisations syndicales du secteur public ne réclament pas une transformation de la démocratie politique. Par contre, elles comptent que l'employeur public satisfera les mêmes revendications que l'employeur privé pour ce qui concerne les relations de travail.

Compte tenu de ces considérations, l'un des objectifs importants des travailleurs du secteur public en ce qui concerne l'influence commune a été d'élargir le champ de la négociation collective. Le droit de négociation collective dans tout le secteur de la politique en matière de personnel était une revendication fondamentale. Pour les questions qui, en raison de motifs politiques, échapppent à tout pouvoir de négociation collective, les syndicats ont demandé d'avoir néanmoins le droit de participer aux consultations et aux discussions et d'être pleinement informés.

Telle est donc la façon dont les revendications formulées par les associations de travailleurs du secteur public de Suède ont évolué. L'évolution semble avoir suivi un modèle analogue dans plusieurs autres pays. En Suède, ces revendications ont amené le Gouvernement, au printemps de 1976, à présenter un projet de loi concernant l'évolution future des questions touchant l'exercice d'une influence collective dans le secteur public.

Le projet de loi du Gouvernement prévoit que les droits de négociation collective du secteur public seront alignés sur ceux du secteur privé. Toutefois, les documents relatifs au nouveau texte déclarent que certaines questions doivent être exclues du champ de la négociation collective, notamment les décisions concernant la portée, l'orientation et la nature des activités. Parmi ces exclusions figurent, semble-t-il, des questions telles que la densité des enseignants dans les écoles et le nombre des élèves par classe. Le projet précise que ces questions sont du ressort de l'élaboration des décisions sur le plan politique.

Le système de négociation collective qui devrait donc résulter du projet de loi gouvernemental comporte certains éléments qui indiquent comment son champ d'application pourra être élargi par l'employeur et par les travailleurs au cours de leurs tractations futures les uns avec les autres. Dans les cas où les parties ne parviendront pas à se mettre d'accord, l'employeur et les organisations syndicales sont déjà convenus d'instituer un comité spécial. Ce Comité, qui sera composé de trois représenants des

travailleurs, trois représentants des employeurs et sept parlementaires, sera saisi des questions sur lesquelles les parties sont en désaccord et, par voie de recommandation, déterminera si la question doit être considérée comme relevant du domaine politique ou du domaine négociable.

Il s'ensuit que la législation qui doit être promulgée dans ce domaine n'établit que des cadres et des directives. Il appartiendra donc à l'employeur et aux employés de décider, cas par cas, quelles sont les questions qui relèvent des cadres ainsi définis. Il va sans dire que les organisations s'efforceront d'obtenir qu'un nombre de sujets aussi grand que possible figure dans la sphère des questions négociables. Par rapport à la situation actuelle, il en résultera sans aucun doute qu'il faudra procéder à une vaste révision de la structure des activités syndicales. Dans les secteurs où le cours naturel des choses a été jusqu'à présent d'agir comme groupe de pression vis-à-vis des responsables de l'élaboration des décisions politiques, au moyen de lettres, de représentations, de campagnes d'opinion et d'articles dans les publications professionnelles, etc., la tendance à l'avenir sera d'avantage d'exiger des négociations avec l'employeur. Il n'en faut pas conclure que les autres moyens éprouvés disparaîtront totalement des affaires syndicales. Les organisations syndicales continueront de jouer un rôle de groupe de pression pour les questions qui ne se prêtent pas à la négociation et, ce faisant, elles utiliseront tous les moyens à leur disposition.

Une autre évolution qui devrait résulter de la législation sur le point d'être promulgée en Suède est la décentralisation des activités des associations substantielles des conditions de travail et d'exercer une influence sur le lieu de travail plus lourde. L'activité sur le lieu de travail personnel ou dans le cadre de la municipalité est probablement le meilleur moyen de stimuler l'action syndicale. Pour ce qui concerne la Suède, cela exigera un renforcement consisérable des organisations syndicales locales et une forte augmentation du nombre des membres syndiqués actifs. Une évolution de ce genre est conforme à la nature du pouvoir syndical qui est fondé sur la démocratie internationale: l'une des mesures de la démocratie syndicale est le nombre des membres actifs. En conséquence, une augmentation du nombre des membres actifs renforce la puissance totale de l'organisation syndicale dans ses rapports avec l'employeur.

Il faudra qu'une évolution analogue se produise en ce qui concerne l'influence sur des questions qui ne sont pas destinées à figurer dans le champ de la négociation collective. Les syndicats d'enseignants doivent donc être représentés au niveau local, comme au niveau national, dans les divers organes responsables de la détermination des questions de politique ayant une incidence sur l'emploi des enseignants. C'est pourquoi les associations suédoises d'enseignants ont demandé à être représentées aux conseils scolaires locaux et aux conseils chargés de rédiger les documents relatifs à la politique scolaire aux différents niveaux d'élaboration des décisions. Elles ont également demandé que soit transféré à des organismes mixtes le pouvoir de prendre des décisions qui relèvent actuellement de façon unilatérale des attributions de l'employeur concernant la direction et la répartition des tâches. En outre, en vertu de la nouvelle loi, ce pouvoir pourra également faire l'objet de négociation.

Conclusion de l'analyse et de l'exposé des problèmes

J'espère avoir exposé clairement les motifs qui justifient les revendications des associations d'enseignants en ce qui concerne le pouvoir de détermination commune et d'influence collective dans les affaires scolaires. Les enseignants, comme tous les autres salariés, doivent avoir le droit de revendiquer les prérogatives et les pouvoirs normalement concédés aux syndiqués. Il s'ensuit que l'employeur politique leur impose un comportement dfférent de celui des autres employeurs. Qu'ils soient actifs dans le secteur public ou dans le secteur privé, tous les travailleurs doivent avoir le droit d'exercer la même influence sur leur milieu professionnel et sur leurs conditions de travail.

Il n'y a aucune raison non plus de placer le secteur scolaire dans une catégorie séparée à cet égard du fait que les parents et les élèves demandent à eexrcer une influence ou que les finalités du système scolaire sont définies par des décisions d'ordre politique.

J'ai déjà eu l'occasion d'examiner le domaine des conflits, de l'élaboration des décisions d'ordre politique et de l'influence syndicale. L'influence des parents et des élèves ne peut compromettre ni modifier les revendications des associations d'enseignants qui veulent avoir le droit d'influencer les conditions de travail des enseignants. Il convient de préciser à cet égard que les parents et les élèves ne sont pas les employeurs des enseignants. Par conséquent, on ne saurait leur reconnaître des fonctions d'employeurs par rapport aux associations d'enseignants. Les questions syndicales doivent être réglées entre les parties en cause.

Cependant, cet exemple de la législation suédoise actuelle dans le secteur considéré montre que des problèmes demeurent encore, même si les principes de l'activité syndicale que j'ai décrits ont conquis, peut-on dire, une acceptation universelle. Sur des questions spécifiques, les opinions varient quant au point où les revendications d'influence énoncées par les syndicats entrent en conflit avec ce que l'on considère généralement comme le modus operandi de la démocratie politique. Le comité spécial actuellement institué en Suède est un signe que les deux côtés sont conscients des difficultés qui surgissent à cet égard.

Les événements montreront probablement si les parties peuvent ou non établir des distinctions plus nettes à mesure qu'elles progresseront dans leurs travaux.

En dehors de l'élargissement des pouvoirs de négociation collective, une autre question qui est main-

tenant posée concerne la participation ou la non-partcipation des représentants syndiqués des enseignants aux Commissions du Gouvernement. Ayant obtenu de plus larges pouvoirs de négociation collective, y compris le droit de négocier des modifications de l'organisation du travail, on peut avancer que les associations d'enseignants devraient s'abstenir de collaborer avec l'employeur par l'intermédiaire de leurs représentants aux Commissions du Gouvernement, et d'aider à établir des propositions communes. Les associations auraient peut-être avantage à rester en dehors de cette phase de la procédure et à attendre que l'employeur présente des propositions pour entamer alors des négociations sans aucun engagement préalable.

Je n'ai pas l'intention de prendre un parti catégorique sur ce point, mais la question mérite d'être eaxminée, tout au moins au cours du présent séminaire.

Cependant, la capacité des organisations syndicales d'atteindre les objectifs implicites de l'exercice d'une influence collective plus grande est probablement liée à la structure de leurs activités internes. Un point absolument essentiel est que les organisations constituent en soi des démocraties qui fonctionnent. Pour ce faire, il faut un grand nombre de membres actifs: la participation des membres dépend de l'existence dans le cadre de l'organisation syndicale, de courants d'information mutuelle entre les membres individuels et les organes syndicaux chargés de l'élaboration des décisions. Il doit y avoir un courant continu de demandes, d'opinions et de revendications adressées par les membres indivuduels aux organes de décision des différents niveaux des organisations syndicales. En même temps, les organes chargés des décisions doivent toujours faire tout leur possible pour fournir aux membres des informations complètes et exactes concernant leurs travaux.

Le champ des activités éducatives syndicales constitue un critère important pour juger de la vigueur d'une organisation syndicale. Le même processus démocratique doit s'appliquer à l'intérieur de l'organisation syndicale et à l'intérieur du système politique. C'est uniquement si ces besoins sont satisfaits que les organisations syndicales peuvent affirmer avec succès leur droit de participer à l'élaboration de la politique éducative et de contribuer à la démocratisation de la politique scolaire.

Programme d'action des Communautés Européennes en matière d'éducation

Dans le cadre du Séminaire de la CMOPE à Luxembourg, Monsieur Lucien JACOBY de la Direction Générale «Recherche, Science et Education» de la Commission des Communautés Européennes fit dans la matinée du 8 mai 1976 une conférence remarquée sur le «Programme d'action en matière d'éducation (Résolution des Ministres de l'Education Nationale du 9 février 1976»).

Le conférencier jugea utile, en commençant son exposé, d'expliquer aux participants du Séminaire à Luxembourg, dont une partie venaient de pays n'appartenant pas à l'Europe des Neuf, le fonctionnement des principaux organismes responsables des Communautés (Conseil des Ministres, Parlement Européen et Commission Européenne) et d'insister sur le fait que, malgré le pessimisme actuel de l'opinion publique quant aux progrès de l'intégration européenne, il n'y a pas lieu de désespérer, surtout sur le plan de l'éducation, où le Conseil des Ministres de l'Education Nationale vient de prendre une série de résolutions qui tentent de résoudre au moins quelques-uns des problèmes cruciaux de l'enseignement, communs actuellement à la plupart des pays européens.

Voici, en bref, le résumé de ces résolutions:

I. C'est en premier lieu — et tout le monde s'accorde à dire qu'il s'agit là d'une question primordiale du moment — une nouvelle politique scolaire pour les **enfants migrants** que les ministres ont esquissée en projetant d'organiser dans tous les pays de la Communauté des classes d'accueil pour les enfants des travailleurs immigrés ou d'en améliorer les structures, si ces classes existent déjà.

En tout cas, l'enseignement de la langue d'origine des enfants migrants devra être garanti, et s'il n'y a pas d'enseignants disponibles dans les pays d'accueil, il faudra prévoir la possibilité d'engager des enseignants étrangers venant des pays d'origine des migrants.

II. Une deuxième résolution concerne la politique de **coordination** des différents systèmes scolaires nationaux. Il ne s'agit évidemment pas d'uniformiser les systèmes existants, variés et nés de particularités nationales et régionales, mais de faciliter la concertation de réformes nouvelles qui sont en train de se faire un peu partout en Europe.

A cet effet, des occasions pour des stages de recherche seront créées pour permettre à un certain nombre d'enseignants des pays voisins, intéressés aux réformes scolaires, d'y participer. En plus, — et voilà une perspective peut-être intéressante pour les jeunes professeurs luxembourgeois en surnombre — la possibilité sera donnée aux professeurs de langues surtout de faire une partie de leur **stage à l'étranger.**

Des vancances scolaires, pour enseignants et élèves, seont organisées dans le même but de faire connaître l'école et de faire apprendre la langue des autres états membres de la Communauté Européenne.

III. Un troisième point important concerne l'obligation, pour chaque pays de la Communauté, de créer un **Centre d'Information National** en matière d'éducation qui aura le double but, d'une part, de recueillir toutes les informations sur l'enseignement national, afin de pouvoir les communiquer aux partenaires ou au Centre d'Information Communautaire qui existe déjà à Luxembourg et, d'autre part, de centraliser et aussi de digérer les renseignements et les statistiques venant du dehors. Ainsi, il sera utile de calculer et de comparer le coût de l'enseignement par tête d'élève en Europe.

IV. Une autre résolution concerne la **coopération entre les Universités** des différents pays européens. Il devient de jour en jour plus clair que même les grandes nations de l'Europe, à fortiori les petits pays, se sentent de plus en plus incapables, tant au point de vue financier que scientifique, de garantir au niveau national un enseignement post-universitaire gradué valable. On vient donc de décider une large coopération inter-universitaire concue à long terme ou bien formant des groupes spécialisés de recherches temporaires. La mobilité des professeurs d'Universités est chose faite dans ce domaine. Il en sera de même pour les professeurs du secondaire, surtout pour les spécialistes de langues. Et pour faciliter ces échanges supranationaux d'enseignants, on discute la nécessité de préparer tous les professeurs à l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère au moins de la Communauté Européenne. Et dans le même contexte est réitérée l'invitation aux stagiaires de faire au moins une partie de leur stage à l'étranger.

V. Une dernière résolution a trait à un objectif commun à toute la politique scolaire européenne des dernières années qui est la **création de chances égales** pour tous sur le plan éducatif.

En organisant l'enseignement préscolaire adéquat et en garantissant une formation de base équivalente pour tous au cours de l'obligation scolaire, les Etats membres de la Communauté devront offrir à tous la chance d'accéder à un enseignement secondaire du 2e degré différencié qui conviendra à leurs aptitudes. Dans ce sens, la recherche d'un système scolaire, adaptée aux besoins et aux objectifs de l'école de demain devra être intensifiée. Et dans le même ordre d'idées, une commission d'experts s'occupera d'un problème toujours plus préoccupant qu'est le chômage des jeunes.

L'exposé sobre et précis de Monsieur Jacoby fut chaudement applaudi par les participants au Séminaire de la CMOPE, mais malheureusement le temps imparti à la discussion était fort bref. Nous espérons cependant que les délégués des diverses organisations syndicales d'enseignants et sans doute aussi des associations luxembourgeoises présentes auront su profiter des informations, présentées dans l'exposé de M. Jacoby, dans l'intérêt et de leurs membres et de l'école de leur pays.

P. Lech

RECOMMANDATIONS

concernant la Participation des Enseignants à l'élaboration des politiques et à la planification en matière d'éducation

Généralités

Le Séminaire de Luxembourg (4-9 mai 1976) rappelle la volonté de la CMOPE de voir les organisations d'enseignants représentées effectivement et suffisamment partout où s'élaborent la politique et la planification en matière d'éducation. Ce principe a d'ailleurs été officiellement reconnu par la Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant de 1966, notamment dans son article 9: «Il convient de reconnaître que les organisations d'enseignants peuvent contribuer grandement au progrès de l'éducation et qu'en conséquence elles devraient être associées à l'élaboration de la politique scolaire».

L'éducation concerne l'ensemble de la société. Elle est en effet d'une importance primordiale pour l'acquisition des connaissances, la promotion de la compréhension, le développement personnel de l'homme et du citoyen, la formation du travailleur. Elle est un facteur essentiel à l'édification et au renouveau de toute société. L'éducation, qui est un droit humain, doit être un service public essentiel.

Les enseignants et leurs organisations doivent jouer un rôle important dans la planification et dans la détermination des politiques en matière d'éducation pour les raisons suivantes:

a) Les enseignants ont une connaissance et une expérience approfondie des besoins de la situation et de la vie des institutions scolaires.
b) Les décisions relatives à l'éducation affectent la condition de la profession enseignante.
c) Aucune réforme effective du système éducatif ne peut être effectuée sans l'accord et la collaboration des enseignants.

Il faut entendre par participation la possibilité pour les enseignants d'influencer — ou le cas échéant — de prendre des décisions qui affectent l'enseignement et d'être associés au processus de leur élaboration:

a) au niveau de l'école,

b) au niveau local et régional,

c) au niveau national,

d) au niveau international.

La participation des enseignants doit s'effectuer dans trois domaines:

1. Finalités de l'éducation, objectifs et contenus du système d'enseignement.
2. Modalités de fonctionnement du système d'enseignement.
3. Conditions de vie, de travail, de rémunération et d'emploi des enseignants.

Domaines de la participation

1. La consultation des organisations syndicales d'enseignants existe dans la plupart des pays. De telles consultations doivent être réelles et non se borner à la notification pure et simple de décisions déjà prises.
2. Les organisations syndicales doivent pouvoir passer des accords pour tous les aspects des conditions de travail des enseignants. Elles doivent être informées et consultées en ce qui concerne toutes les propositions relatives au domaine de l'éducation.

   Dans les questions de politique globale, le droit de prendre des décisions se situe au niveau politique, mais les positions des organisations syndicales d'enseignants doivent être prises en considération par les responsables des décisions, les organisations syndicales devant conserver leur pleine indépendance par rapport à l'Etats, aux organisations politiques, philosophiques et religieuses. Pour faire avancer ses positions l'organisation syndicale doit conserver l'entière liberté d'agir avec les moyens qui lui sont propres.
3. Chaque enseignant a le droit d'adhérer à un syndicat de son choix.
4. Pour s'acquitter de leur mandat en tant que représentantes de la profession enseignante, les organisations syndicales, dans le respect de leur propre indépendance, doivent tenir les partis et institutions politiques et autres organisations sociales informées de leurs opinions et de leur politique en matière d'éducation.
5. Dans les comités et les groupes de travail, les représentants de la profession enseignante doivent être désignés par les organisations syndicales représentatives ou, lorsque c'est approprié, élus par les enseignants concernés qui doivent pouvoir exercer un contrôle démocratique.
6. Il sera nécessaire pour les organisations d'enseignants de déterminer le degré et l'étendue de la participation des enseignants à chaque niveau.
7. Les enseignants doivent être des membres à part entière des organes où ils sont élus.

Domaines d'intérêt spécial

8. Les organisations d'enseignants doivent avoir le droit de participer à l'élaboration des politiques et à la planification en ce qui concerne l'éducation professionnelle afin d'établir des liens essentiels entre le système éducatif et les différents secteurs intéressés de l'économie.
9. Les organisations d'enseignants doivent jouer un rôle important dans l'élaboration des décisions se rapportant à tous les aspects de la formation initiale et continuée des maîtres.
10. Les organisations d'enseignants devraient être représentées dans toutes les instances compétentes dans le domaine de la recherche en matière d'éducation. Les objectifs, la planification et les décisions concernant cette recherche devraient être élaborées en collaboration étroite avec les organisations d'enseignants.

Moyens et garanties de l'exercice du droit syndical

11. L'employeur doit fournir aux enseignants à la fois une information et les moyens nécessaires à l'exercice de leurs droits en ce qui concerne les procédures de participation.
    Les enseignants doivent avoir le droit de participer activement à la vie syndicale et être dégagés de leurs obligations professionnelles sans perte de salaire.
12. Il ne peut être question d'accepter pour les enseignants des droits limités par rapport à ceux des autres citoyens et des autres travailleurs.
    Une plus grande participation implique le maintien et l'élargissement des droits existants pour les enseignants.
13. Les organisations syndicales doivent veiller à ce qu'aucun de leurs membres ne soit pénalisé ou victime de discrimination en raison de son activité syndicale.

En conséquence:

Les stagiaires exigent une fois de plus l'abolition immédiate du mémoire scientifique pendant la formation pédagogique.

Trois années de stage ont clairement démontré que dans tous les domaines c'est le contrôle des connaissances ainsi que la sélection et non la formation pédagogique qui occupent l'administration. Le stage actuel n'est en effet que l'aboutissement d'une politique visant à la restauration du système de sélection rétrograde existant avant 1968 sous la forme de la Collation des Grades. En conséquence les stagiaires:

- dénoncent un stage prétendu pédagogique et une administration préoccupée surtout de sélectionner et incapable d'organiser et de dispenser une formation pédagogique valable,
- condamnent en bloc un stage "pédagogique" désastreux pour la formation professionnelle des futurs enseignants et pour la qualité de l'enseignement,
- exigent l'abolition immédiate de toutes les épreuves sélectives telles qu'elles sont pratiquées dans le stage actuel,
- exigent dans les plus brefs délais une réforme globale du stage qui élimine avant tout la pression permanente due à une sélection arbitraire.

UN SYSTEME DE SELECTION INJUSTE ET ABSURDE

a) Une formation par la compétition.

Le classement final du stage se fait au 1/1oo de point près, c'est-à-dire au 1/1o.oooe! C'est peut-être cela qui fait de notre stage, sinon le "meilleur d'Europe", comme certains l'ont prétendu, du moins alors le plus "nuancé". Ceci ne prêterait qu'à rire, s'il n'y avait des stagiaires auxquels on a refusé une nomination pour être de 2o/1oo ou 3o/1oo de points "pédagogiquement moins aptes" que leur "concurrent" immédiat. Dans l'esprit tordu des sélectionneurs cette chasse au 1/1oo de point est censée donner un piquant particulier à la "compétition" en incitant les "combattants" à se surpasser sans ménager "l'adversaire" dans la surenchère généralisée de prétendues qualités pédagogiques.

Or, il est absolument évident qu'une formation pédagogique devient totalement inefficace si elle est soumise à la pression permanente d'une sélection. Plusieurs chargés de cours sincères et intelligents qui ont refusé de s'adonner à ce jeu de massacre pédagogique se sont attiré les foudres du Conseil d'Administration.

b) Un classement arbitraire.

Quant à la valeur du classement final, elle est hautement contestable. Celui-ci n'est en premier lieu aucunement révélateur de la qualité pédagogique des candidats, car la formation pédagogique qui constitue la matière de tous les examens sélectifs est défectueuse. Par ailleurs, des épreuves comme la législation ou le mémoire scientifique n'ont rien à voir avec les aptitudes pédagogiques du candidat. D'autre part la vitesse avec laquelle cet omineux mémoire est rédigé influe sur la note finale, puisqu'elle vaut 15o/1oo de points. Enfin, les 8o stagiaires de la promotion 1975-76 qui ont boycotté une épreuve à caractère non pédagogique, pour protester contre le stage, seraient pédagogiquement moins qualifiés de 1ooo/1oo de points que leurs 1o collègues briseurs de grève, récompensés par un Ministère socialiste!

c) Un classement injuste.

Le classement est, en outre, foncièrement injuste et ne garantit pas l'égalité des chances. Les jurys ne sont pas les mêmes pour les stagiaires qui sont souvent victimes des lubies de certains examinateurs, alors que d'autres stagiaires ont eu la chance d'avoir un "bon" jury. De surcroît, les classes où le candidat doit faire ses leçons modèles ou subir "les inspections surprises" ne sont jamais identiques.

Plus graves encore sont les différences concernant la préparation des candidats à leur examen pratique. Certains candidats privilégiés, selon des critères inconnus, ont pu "s'exercer" dans six ou même plus de classes du secondaire où se déroulent la plupart des épreuves pratiques, alors que d'autres n'ont enseigné que dans une ou deux classes.

Enfin, un classement juste d'une seule promotion n'étant même pas garanti, on n'hésite cependant pas à classer ensemble les candidats de plusieurs promotions, alors que les conditions changent d'année en année.

Le comble c'est que la "Conférence des commissaires de Gouvernement de l'examen pratique des aspirants-professeurs de l'enseignement secondaire" déclare elle-même que les résultats de la première année de stage "mettent en question l'objectivité du classement final" (rapport de la séance de travail du 31 mars 1976). (Dans l'optique des commissaires, cette déclaration vise cependant seulement à retirer du classement final la première année, qui tous les ans leur cause tant de soucis dus aux réactions énergiques des stagiaires contre les absurdités de la formation.)

Si vous le dites vous-mêmes, Messieurs, - et nous sommes d'accord avec vous pour mettre "en question l'objectivité du classement final", - tirez-en les conséquences, mettez fin à cette injustice flagrante et annulez le classement! Hélas, cela signifierait la nomination de tous les candidats. En fonctionnaires dociles cependant, vous préférez mettre plusieurs centaines de stagiaires au chômage, plutôt que de forcer le Gouvernement à réviser une répartition déraisonnable des crédits de l'Education Nationale.

En conséquence les stagiaires:

- exigent l'abolition immédiate du système absurde et injuste de classement et de sélection actuellement en vigueur.

LA PRETENDUE PLETHORE.

a) Les victimes.

Chiffres faussés à l'appui, (voir l'analyse du CLEC, No 8) le Gouvernement a sciemment organisé la psychose de la pléthore avec ses conséquences néfastes non seulement pour les stagiaires mais également pour les étudiants en cours d'études et surtout pour les élèves qui doivent choisir leurs études futures et dont beaucoup, intimidés, n'osent plus s'engager dans la voie qu'ils s'étaient proposé de suivre. Cette campagne de mensonges, qui a su manipuler et mobiliser une grande partie de l'opinion publique mal informée contre les intérets de l'enseignement, a pour seul but de soutenir et de justifier la politique de rationalisation du Gouvernement en matiere d'enseignement, secteur toujours touché en premier lieu, parce que peu rentable à court terme, dès qu'il s'agit de "faire des économies".

Les étudiants et les stagiaires ne sont pas les seuls touchés par la politique d'austérité du Gouvernement; les élèves en sont les principales victimes. En effet, on ne peut parler de pléthore d'enseignants que par rapport à des besoins préalablement définis, et avant d'organiser la sélection il faut définir des objectifs à long terme. Or ces objectifs se résument à de vagues promesses; les réformes vitales pour une amélioration de la qualité de l'enseignement, et qui nécessiteraient un grand nombre d'enseignants, sont gelées pour l'instant. Les victimes des mauvaises conditions d'enseignement sont avant tout les élèves issus de milieux modestes. Le Gouvernement n'hésite cependant pas à continuer de parler d'égalités de chances dans l'enseignement.

b) Une rationalisation déplacée.

Même sans réforme majeure, et avec un minimum de bonne volonté, beaucoup de nouveaux postes pourraient et devraient être créés tant pour éviter que de nombreux enseignants soient réduits au chômage, que pour garantir la qualité de l'enseignement.

Ainsi sept organisations d'enseignants ainsi que la CGT et la CGFP ont exigé lors du meeting du 21 juin 1976 à Hollerich que soient immédiatement prises des mesures telles que la réduction des effectifs de classe, l'intégration des cours du soir dans la tâche réglementaire des professeurs, la collaboration régulière entre parents et professeurs ainsi que le recyclage et la formation continue des enseignants.

Or aucun effort réel n'a été fait pour remédier à la situation actuelle. Pire encore, le budget de l'Education Nationale, sur laquelle pèse pourtant la menace d'un chômage massif, est en régression. Si vraiment on prétend vouloir rationaliser, on n'investit pas 1.8oo.ooo.- francs dans un exercice aussi superflu que la correction d'un mémoire scientifique inutile, et on ne dilapide pas plus de 25.ooo.ooo.- francs pour une formation pédagogique totalement improductive.

La somme énorme des heures supplémentaires n'a guère diminué non plus. Le fait que certains stagiaires qui n'ont pas eu de nomination ont pourtant jusqu'à plusieurs heures supplémentaires et que, faute de personnel qualifié, de nombreux stagiaires doivent enseigner dans des branches dans lesquelles ils ne sont pas spécialisés, indique bien qu'il existe un grand besoin d'enseignants

et que ni les critères pédagogiques, ni le souci de la qualité de l'enseignement ne priment dans les décisions du Ministère.

c) Des responsabilités non assumées.

En plus du fait que l'enseignement requiert de plus en plus de nouveaux enseignants, il est intolérable que les 2/3 des stagiaires en formation soient mis tout simplement à la porte après quatre ou cinq années d'études et trois, voire même six années de services rendus à l'Etat. Comment un Gouvernement qui se veut responsable peut-il se permettre d'investir des millions dans la formation d'enseignants dont la collectivité ne tirera aucun profit par la suite?!

Par ailleurs tous les stagiaires actuellement en formation ainsi qu'au moins deux promotions d'étudiants ont été envoyés à l'étranger avec la recommandation de poursuivre des études menant à la carrière d'enseignant. S'il y a pléthore, comme le prétend le Gouvernement actuel, c'est à lui et au Gouvernement précédent qu'en incombe l'entière responsabilité. Pourquoi les stagiaires feraient-ils les frais d'une politique d'orientation désastreuse (avant 1974) et d'une rationalisation mal comprise (après 1974)?!

En conséquence les stagiaires:

- dénoncent la politique de rationalisation du Gouvernement en matière d'enseignement,
- rejettent l'argument de la pléthore justifié seulement par des contraintes budgétaires,
- exigent une amélioration de la qualité de l'enseignement et toutes les mesures qui y contribuent,
- exigent la nomination de tous les stagiaires immédiatement après l'accomplissement de leur stage.

Elections des délégués auprès des Conseils d'Education

Participation au vote

	Professeurs			Elèves			Parents		
	Candidats	Electeurs	Votants	Cand.	Elect.	Vot.	Cand.	Elect.	Vot.
AL	4	117	*	5	86	79	4	1o76	73(6,78%)
LCD	4	95	*	3	8o	73	3	9o9	56(6,16%)
LCE	8	84	67	1o	6o	59	5	615	55(8,94%)
LGL	4	1o7	*	3	86	82	5	1o29	58(5,64%)
LGE	5	98	71	1	72	*	2	793	*(-----)
LRSL	6	83	6o	2	68	*	4	744	3o(4,o3%)
LHCE	4	91	*	2	76	*	4	954	4o(4,19%)
LMRL	4	1o3	*	2	96	*	4	1118	6o(5,37%)

Total : Cand. 31 Elect. 7238

Total 7 établ.: Cand. 29 Elect. 6445 Vot. 372(5,77%)

* candidats élus sans vote

VACANCES ET CONGES

LES DIFFERENTS EPISODES DE L'AFFAIRE "VACANCES".

Ce journal étant un bulletin de liaison je vous livre les dessous, tantôt amusants tantôt navrants, de cette affaire "vacances".

Fatigués des dénigrements systématiques et démagogiques de l'APESS et des professeurs, à la radio et au Tageblatt, les membres du CC décidèrent, le 3o septembre, à l'unanimité, de faire une enquête auprès des parents et des élèves pour savoir si vraiment les deux parties concernées étaient tellement en faveur de cette nouvelle réglementation des vacances scolaires, comme d'aucuns ne cessaient de le clamer publiquement.

Pendant la semaine du 11 au 16 octobre la lettre type pour ce sondage fut envoyée aux délégués locaux des lycées, et j'ai téléphoné personnellement à tous pour que dans le sondage qu'ils allaient organiser dans leur école ils évitent deux écueils:

1) les erreurs matérielles qui, de par ma faute, s'étaient glissées dans notre texte, accompagnant les formules de sondage,

2) et le reproche prévisible "que nous exploitions les heures de cours et le rôle des régents à des buts syndicaux". A cette fin j'ai recommandé à tous de ne pas distribuer cette lettre pendant les leçons mais durant les récréations. Il paraît que certains collègues ne se seraient pas tenus à cette consigne, ce que nous regrettons.

Au cours du Conseil des Ministres du 15 octobre le MEN et le SEEN se sont, paraît-il, vu interpeller par le Ministre d'Etat au sujet de notre referendum, et le lundi suivant les directeurs d'établissement reçurent la lettre courroucée que vous lirez à la page 52.

Les 18 et 19 octobre les présidents des associations locales de parents d'élèves du secondaire reçurent une convocation, de leurs président et secrétaire, pour une réunion urgente fixée au mardi 19 octobre. Dès le vendredi 15 octobre, on avait soufflé à ces président et secrétaire que l'APESS s'ingérait dans les compétences des APE; on leur avait fait comprendre que cela était intolérable et qu'ils devaient réagir énergiquement.

Et ils s'exécutèrent fidèlement! En effet, lors de cette réunion du mardi 19 octobre, pour laquelle les "douteux" avaient été prévenus au dernier moment, les président et secrétaire se sont amenés avec une

lettre toute faite dont le contenu ne peut décemment pas être publié. Elle ne trouva pas l'appui des présidents des APE, même des plus "durs", et les secrétaire et président furent renvoyés dans leurs foyers et chargés de nous envoyer une version moins virulente - les présidents de l'APE de l'Athénée et du LGL exigeant que même dans cette deuxième version il soit mentionné qu'ils tenaient à marquer leur distance.

On élabora alors le deuxième cru, que vous lirez à la page 53.

(Donnez-vous la peine de comparer méticuleusement la frappe et la présentation de cette lettre avec celle du MEN)

Le mercredi, 2o octobre, le courrier fut abondant. Le soir vers 21 heures, je reçus donc cette lettre de la Fédération des APE, après avoir eu au Lycée, par porteur spécial, le matin même la missive ministérielle suivante:

Monsieur le Président,

Je suis sincèrement et profondément déçu par l'initiative prise par votre association dans la question des congés scolaires.

Elle me paraît guère compatible avec les responsabilités de vos membres sur le plan scolaire, ni avec celles d'une association qui revendique des prérogatives syndicales.

Il est constant:

a) que le Ministère avait consulté le C.S.E.N. sur les grandes lignes d'une réforme de la réglementation des congés scolaires;

b) que cette consultation avait été largement positive; le C.S.E.N. a désigné quelques membres dans son sein pour élaborer un projet précis;

c) que dans ce groupe, ce fut le représentant de votre association qui assumait la responsabilité de l'élaboration précise;

d) que le projet fut discuté en séance plénière et recueillit pratiquement l'unanimité des membres. C'est le C.S.E.N. qui, sur base des tableaux, justifications et explications joints, rédigea le nouveau texte du règlement. Ce fut pratiquement le texte élaboré par M. MEYERS qui fut retenu. Par la suite la presse publia de larges ex-extraits et le projet fut expliqué à la Chambre des Députés.

Les seules objections concernaient le congé de Toussaint et la date du début de l'année scolaire. Elles émanèrent des conférences des professeurs. Certaines observations jugées fondées furent retenues et le texte initial fut amendé dans le sens souhaité par vos collègues.

Ce qui restait en discussion, était la durée du congé de Toussaint (une semaine ou quatre à cinq jours)et les dates du début et de la fin de l'année scolaire (la question étant d'ordre économique).

Les responsables du Ministère ont constaté qu'en pratique il y avait eu unanimité des représentants des organisations consultées et que les discussions survenues ex post portaient sur des points mineurs. Le Conseil d'Etat et le Conseil de Gouvernement partagèrent ce point de vue et approuvèrent le projet, respectivement le 28 septembre et le 8 octobre 1976.

Grand-Duché de Luxembourg

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

LUXEMBOURG, le
6, boulevard Royal

N° ES

Monsieur le Directeur

Luxembourg

Monsieur le Directeur,

J'apprends que l'Association des Professeurs de l'Enseignement Secondaire et Supérieur fait distribuer et commenter dans les classes des tracts invitant parents et élèves à un vote sur le nouveau règlement des vacances qui a été promulgué par le Grand-Duc le 9 octobre 1976.

Il est inadmissible que de telles actions se fassent dans les classes, au cours de leçons destinées à l'enseignement et par la voix du régent, autorité scolaire. J'ai reçu de nombreux appels téléphoniques de parents se plaignant de ce que la "consultation" les place dans une situation de conflit avec leurs enfants.

Par ailleurs, ces tracts contiennent des omissions et inexactitudes manifestes concernant l'élaboration du projet, de même que des erreurs matérielles évidentes sur le contenu du nouveau règlement.

J'estime donc que le résultat de la consultation entreprise sur la base de renseignements inexacts ne pourra prétendre à une valeur objective, le règlement ayant par ailleurs été promulgué.

Je vous invite à faire cesser dans les classes la distribution et le commentaire des tracts et la collecte des talons de vote.

Veuillez agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de mes sentiments très distingués.

Robert Krieps
Ministre de l'Education Nationale

Fédération des Associations de Parents d'Élèves de l'Enseignement Post-Primaire

Echternach, le 20 octobre 1976.

Au Comité de
l'Association des Professeurs
de l'Enseignement Secondaire et Supérieur
Luxembourg

Monsieur le Président,

Ces jours-ci des professeurs ont distribué dans plusieurs lycées un tract-questionnaire concernant le nouveau régime des vacances, tract émanant de votre association.

Il appartient aux autorités scolaires de dire si la classe est l'endroit indiqué pour exposer les opinions d'une organisation syndicale et si les enseignants, dans l'exercice de leurs fonctions, sont autorisés à propager de telles opinions et à recueillir l'approbation écrite ou orale des élèves à ce sujet.

Nous déplorons le fait que, sur votre initiative, des professeurs sollicitent et obtiennent une approbation écrite ou orale de la part des élèves. A notre avis, cette approbation, demandée sur la base d'informations inexactes, n'est pas une opinion librement exprimée, mais obtenue dans bien des cas pour d'autres motifs, tels que la crainte de représailles, l'obéissance passive ou le calcul intéressé.

Nous protestons de la façon la plus formelle contre votre attitude à l'égard des associations des parents d'élèves et de notre fédération.

Vous savez fort bien que tous les lycées, sauf un, ont une association de parents d'élèves représentative et que toutes les associations se sont regroupées en fédération nationale. Ce n'est donc pas à l'APESS de s'inquiéter des opinions des parents ou de défendre les intérêts des mêmes parents d'élèves. Au contraite, l'ingérence d'une organisation professionnelle dans le domaine des associations de parents est inadmissible.

Nous ne savons pas, si votre comité, qui est tantôt pour, tantôt contre le nouveau régime des vacances, a pris l'avis de tous vos membres avant d'émettre les deux avis contradictoires. La Fédération des APE de l'enseignement postprimaire, elle, a informé et consulté sa base et c'est à l'unanimité que les 16 associations affiliées ont chargé le représentant fédéral de voter oui au Conseil Supérieur de l'Education Nationale.

Veuillez donc cesser de discréditer les représentants des parents d'élèves, vous n'avez ni droit, ni motif pour ce faire. Nous vous rappelons que notre approbation de la nouvelle réglementation est motivée, du fait que, de toutes les solutions proposées, celle-ci assure à nos enfants les meilleures conditions scolaires, tout en sauvegardant leur santé par des périodes de repos bien disposées.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Pour la Fédération des Associations des Parents d'Elèves
de l'Enseignement Postprimaire

François Schroeder
Président

Copie a été transmise à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale

Il est dès lors pour le moins incompréhensible que votre organisation qui était responsable de l'élaboration du projet, ait pris sur elle, à la suite du changement intervenu dans le comité, d'ameuter les élèves sur un projet dont les grandes lignes trouvaient encore actuellement votre accord. Il est extrêment difficile de comprendre ce qui a pu provoquer un tel revirement qui vous a poussé à passer outre à la mise en garde du président du collège des directeurs, qui vous avait fait ressortir ce que votre projet avait d'insolite et de dangereux. D'autres directeurs d'établissements ont rejoint cette position.

Enfin, le fait d'inviter parents et élèves à un vote sur votre position est de nature à compromettre sérieusement la collaboration entre les associations de parents d'élèves et enseignants du secondaire. Par votre action vous avez ouvertement mis en doute la représentativité et la légitimation des organes internes des associations de parents, ce qui heurte de front les principes sur lesquels se fondent les relations de concertation et de consultation.

Je pense que la controverse et votre initiative ont dépassé très largement l'objet en jeu et qu'il y aurait intérêt à rétablir un climat plus serein.

Il reste que votre association doit faire face à un problème auquel je suis intéressé au plus haut point, à savoir les domaines des compétences, des responsabilités et de représentativité de l'APESS d'une part, et des conférences des professeurs des différents établissements d'autre part.

Dans la mesure où ces compétences seraient fondées soit sur des textes légaux, soit sur des errements administratifs, il serait dangereux de créer des points de conflit par une procédure de consultation ou de négociation parallèle.

Le présent cas semble illustrer très clairement que ce danger est réel. Il m'intéresserait dès lors d'avoir votre opinion sur ce problème qui se présente d'ailleurs chaque fois que des structures modernes à caractère professionnel rencontrent des structures traditionnelles à caractère organique (magistrature, médecine, avocats).

Vous serait-il possible de me rencontrer jeudi prochain, le 21 octobre 1976, à 17.oo heures?

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments très distingués.

Le Ministre de l'Education Nationale

Robert Krieps.

Le jeudi 21 octobre, le CC se rendit donc à l'entrevue avec le MEN. Le compte-rendu que nous avons envoyé au Men à titre de confirmation et que vous pourrez lire plus loin dans ce bulletin, vous donne, dans les grandes lignes, une idée des propos qui y furent tenus.

Considérant que tout le monde en avait assez entendu sur ce problème des vacances, nous étions quand même d'avis, qu'avant de clôturer le débat, nous devions demander à RTL de nous accorder quelques minutes d'antenne, de préférence à la même heure où le MEN y avait pris la parole. Par l'entremise aimable du directeur de RTL M. Graas, nous fûmes mis en contact avec M. Nic.Weber, à qui nous avons exposé notre

désir le mardi 26 octobre. Le lendemain, un journaliste fut dépêché dans le bureau du MEN pour enregistrer sa prise de position sur ce thème; et le vendredi, 29 octobre, nous nous sommes trouvés dans les studios de RTL, en même temps que les président et secrétaire de la Fédération des APE. Voici ce qui fut diffusé sur les antennes de RTL le samedi 3o octobre, entre 16.3o et 17.oo heures.

Au nom du comité de l'APESS, c'est-à-dire de l'Association des Professeurs de l'Enseignement Secondaire et Supérieur, je remercie la rédaction de RTL de nous avoir donné la parole pour exprimer notre opinion sur la nouvelle réglementation des vacances scolaires et pour redresser certaines affirmations nous concernant, telles qu'on a pu les entendre sur Radio Luxembourg et les lire dans une certaine presse.

Nous regrettons, par contre, de ne pas avoir pu dialoguer avec Monsieur le Ministre R. Krieps, surtout à la même heure de grande écoute où Monsieur le Ministre avait déjà exprimé son opinion à notre égard.

Avant toutes choses je voudrais dire clairement ceci: nous n'avons jamais refusé en bloc la nouvelle réglementation des vacances scolaires, mais nous en avons critiqué quelques aspects.

Le collège des directeurs de Lycées, les collègues au sein des diverses conférences et notre syndicat ont toujours été en désaccord sur deux questions de détail; et notamment:

1) qu'aux 2e et 3e trimestres, selon l'année, les vacances ne concordent pas avec les jours de fête, tels Carnaval, Pâques et la Pentecôte.

Supposez,p.ex. que le dimanche de Pâques tombe 8 jours avant le congé de printemps. Quand les compositions auront-elles lieu? Imaginez avec quel zèle les enfants reviendront en classe pour 4 ou 5 jours. Et c'est seulement un exemple parmi tant d'autres.

Pour éviter ces inconvénients le précédent comité de l'APESS avait proposé de laisser à la discrétion du MEN de décider si les 2e et 3e trimestres se composeraient de 6 semaines de classe, une semaine de congé et 6 semaines de classe, ou si on aurait respectivement 2 blocs de 7 et 5 semaines de classe coupés par une semaine de vacances, selon les années.

2) Le deuxième point que toutes les conférences de professeurs du secondaire ont critiqué, le voici:

que le congé de la Toussait soit allongé au détriment des vacances d'été et les collègues y sont partis des 3 considérations suivantes:

- le 1er trimestre est long, il est vrai, mais les enfants de même que les enseignants ont assez de réserves à la suite et à cause des longues vacances d'été pour tenir facilement le coup jusqu'à Noël.
- en outre, ils ne comprennent pas la logique qui consiste à dire

d'une part qu'il faut couper ce trimestre trop long par un congé de 8 jours à la Toussaint et d'autre part, selon l'année, faire débuter l'année scolaire jusqu'à 7 ou 8 jours plus tôt;
- le troisième argument est de caractère social. En effet, il y a beaucoup de gens - et les commentaires des parents lors de notre enquête nous l'ont confirmé - qui partent en vacances en septembre parce que les hôtels sont moins chers ainsi que les locations qui, soit dit en passant, courent toujours du 1er au 15 de chaque mois.
En outre, il y a beaucoup de services, privés ou d'Etat, qui emploient seulement quelques personnes, ne pouvant se libérer qu'à tour de rôle. Pour certains donc le nouveau régime des vacances scolaires implique qu'ils disposent d'un nombre encore plus réduit de jours où ils peuvent profiter de leurs congés en compagnie de leurs enfants.

Voilà le premier point que nous voulions redresser. Les arguments mentionnés nous semblaient sérieux et sans aucun rapport avec une attitude conservatrice, comme il nous fut reproché.

Un deuxième point que nous voulions redresser est le suivant:

Dans la levée de boucliers contre notre profession il fut dit qu'au début nous avions approuvé cette nouvelle réglementation et que soudain, pour des raisons incompréhensibles, nous avions changé d'avis.

Cela est inexact.

Les conférences des professeurs dans les différents lycées ont eu à se prononcer une seule fois sur la question et ont émis quasi unanimement les opinions que je viens de vous exposer.

Dans ce même contexte il faudrait relever encore 2 choses:
1) Cette réforme a été élaborée par le Conseil Supérieur de l'Education Nationale et nous trouvons que nous y sommes sous-représentés.

En effet, sur 42 membres de ce CSEN la moitié seulement sont des enseignants, et parmi ceux-ci un professeur et un directeur de lycée.

Au sein de cet organisme notre unique représentant avait eu la malchance de jouer le rôle de rédacteur et voilà pourquoi il fut dit qu'initialement nous avions donné notre accord à ce projet. Mais ce que l'on ne dit pas, c'est que ce délégué ne pouvait informer ses collègues du fait qu'il s'est tenu aux consignes et qu'il a considéré les documents de travail comme "confidentiels".
2) Les délégués des parents d'élèves se sont, d'ailleurs, trouvés dans la même situation et ont, de ce fait, approuvé le projet, comme les lettres de la fédération des APE semblent le confirmer.

Il est étonnant, par contre, que les délégués des APE, dans les conseils d'éducation sur le plan local des lycées, aient adopté une attitude différente, voire opposée, en votant contre le projet.

Personne, dans ce cas, ne songerait à insinuer que les parents ont changé d'avis.

Ceci m'amène à la troisième partie de notre mise au point: la question de savoir pourquoi nous avons fait cette enquête auprès des parents et des élèves.

Il y eut en premier lieu cette divergence d'attitude des parents selon qu'ils votaient au CSEN ou dans les conseils d'éducation des lycées.

Ce qui nous a décidés ensuite, c'est la publicité dont fut entourée, dans la presse parlée et écrite, cette réforme qui trouvait soi-disant l'accord de tout le monde, à l'exception de cette APESS rétrograde. Nous voulions savoir si tel était le cas, et il nous semble que c'est là notre droit le plus strict.

Dans toute démocratie, d'ailleurs, il est loisible à quiconque de faire une enquête sur n'importe quel sujet. Si nous nous étions trouvés en France ou aux Etats-Unis p.ex. et que nous eussions disposé de l'argent nécessaire, nous en aurions chargé un institut spécialisé.

Il est normal qu'avec ce sondage nous ayons froissé l'amour-propre de certaines gens. Ils ont eu le loisir de manifester leurs réactions. L'essentiel de leur amertume a eu l'air de se concentrer sur les bévues que nous avions commises et qui, selon eux, enlèvent toute valeur à notre sondage. Aussi avons-nous décidé, au C.C., de ne pas publier les résultats jusqu'à nouvel ordre.

Ceci ne doit en aucun cas être considéré comme une admission de défaite. Au contraire, si les résultats avaient été contraires à notre attente, nous aurions tout de suite admis notre erreur, et cela publiquement.

Je voudrais enfin exprimer deux regrets

1) que nous soyons noircis de façon démagogique à la radio - et c'est aujourd'hui notre première occasion de riposter - et dans un journal de gouvernement,qui, du temps qu'il était dans l'opposition, chantait notre louange.

2) mais nous regrettons surtout que, pour la forme, on nous demande notre avis alors que les décisions sont déjà prises.

Avant de terminer je voudrais profiter de l'occasion pour remercier les parents et les élèves qui ont répondu à notre sondage et nous souhaitons à tous les parents et à leurs enfants de bonnes vacances de Toussaint.

Cet exposé, précédé de celui du MEN, fut suivi de l'exposé du président de la Fédération des APE. Nous les avons enregistrés et nous les tenons à la disposition des collègues qui riqueraient d'être intéressés.

Les lettres des APE de l'Athénée et du LGL, adressées à la Fédération des APE, que j'ai reçues ensuite à titre d'information,

---

Association des Parents d'Elèves
de l'Athénée de Luxembourg

Luxembourg, le 3o octobre 1976

Monsieur le Président
de la Fédération des Associations
de Parents d'Elèves de
l'Enseignement Post-primaire
E C H T E R N A C H

Monsieur le Président,

J'ai reçu la copie de la lettre, adressée au nom de notre Fédération le 2o octobre dernier au Comité des Professeurs de l'Enseignement Secondaire et Supérieur et dans laquelle on proteste contre l'action des tracts - questionnaires distribués dans plusieurs lycées.

Cette lettre, dont la copie m'est seulement parvenue le 27 octobre, ne mentionne sous aucune forme la position du Comité de l'Association des Parents d'Elèves de l'Athénée de Luxembourg. Lors de la réunion des présidents des APE de l'enseignement secondaire, le 19 octobre 1976, j'avais pourtant insisté qu'on y tienne compte du refus de notre conseil d'administration de se joindre à votre initiative.

Cette omission à notre égard est d'autant plus regrettable qu'on envisageait de publier votre lettre à l'APESS dans le prochain bulletin fédéral.

Je vous prie donc, Monsieur le Président, et ceci au nom du comité de l'A.P.E.A.L., de bien vouloir y signaler notre désapprobation dans les termes prévus à la réunion du 19 octobre dernier.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Pour le Conseil d'Administration de l'Association
des Parents d'Elèves de l'Athénée de Luxembourg
Lotty Braun
Président

Copie a été transmise à Monsieur le Président du Comité de l'Association des Professeurs de l'Enseignement Secondaire et Supérieur

---

Loewen Robert Président de l'Association des Parents d'Elèves du Lycée de Garçons Luxembourg Limpertsberg.

Luxembourg, le 2 novembre 1976

Au Président de la Fédération
des Associations des Parents d'Elèves
de l'Enseignement Post-Primaire

Monsieur le Président,

J'accuse réception de votre lettre adressée le 2o octobre 1976 au Comité de l'Association des Professeurs de l'Enseignement Secondaire et Supérieur.

En ce qui concerne le contenu de cette lettre. La Fédération avait demandé l'approbation des présidents des associations groupées

dans la Fédération des Associations des Parents d'Elèves de l'Enseignement Post-Primaire.

Pour des raisons bien fondées, communiquées d'ailleurs au secrétaire de la Fédération, j'avais refusé mon accord.

On m'avait assuré que la dite lettre mentionnerait la position prise par les présidents des différentes associations.

Or c'est exactement ceci que l'on n'a pas fait.

Je ne déplore pas, je ne proteste pas, je ne suis pas indigné, mais il me tarde de vous signaler que l'on doit toujours avoir le courage de dire la vérité et toute la vérité. C'est ce que je m'efforcerais de faire.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'assurance de ma parfaite considération.

Loewen Robert
Président

Copie a été transmise au Comité de l'APESS.

prouvent bien que la Fédération n'est pas aussi représentative qu'elle veut bien le dire et qu'il y a aussi des organisations de parents qui se rendent compte que l'enseignement de leurs enfants est une entreprise commune dans laquelle les professeurs peuvent leur apporter soutien et conseil utiles, surtout quand ils pensent aux problèmes qui se profilent à l'horizon.

E.N.

ENTREVUE AVEC LE MEN

Le Ministre de l'Education Nationale a reçu les membres du Comité Central de l'APESS le 21 octobre 1976 pour s'entretenir avec eux au sujet de la nouvelle réglementation des vacances scolaires. Nous reproduisons ci-après la lettre de confirmation adressée au MEN à cette occasion:

Monsieur le Ministre,

Nous vous remercions de l'entrevue à laquelle vous aviez invité les membres du Comité Central de l'APESS à la suite du sondage que notre association avait effectué auprès des parents et des élèves des lycées au sujet des vacances scolaires. Cette occasion a permis aux deux parties, au Ministre de l'Education Nationale et à la délégation de l'APESS, de s'expliquer sur un certain nombre de questions litigieuses.

Aux yeux du Ministère, notre enquête, viciée par des erreurs matérielles mineures, n'a qu'une valeur relative. Nous sommes d'avis que sans ces erreurs le résultat du sondage aurait été pratiquement le même. Il nous semble quelque peu exagéré que de dire que notre "action a ouvertement mis en doute la représentativité et la légitimation des organes internes des associations de parents", à moins que, pour des raisons de crainte, on refuse de nous reconnaître le droit d'effectuer un sondage des plus démocratiques. Pour ce qui est des prétendues maladresses pédagogiques commises à ce qu'il paraît par quelques enseignants à l'occasion de la distribution des lettres-questionnaires, nous regrettons ces incidents déplorables, mais nous déclinons toute responsabilité pour des faux-pas individuels, commis en dépit des directives formelles que nous avions données à nos membres d'éviter tout ce qui pourrait préjudicier l'enseignement.

DIE GESAMTSCHULE UND UNSERE FORDERUNGEN

Die öffentliche Diskussion um die Gesamtschule wird allmählich reger. Erste schriftliche Entwürfe oder Äusserungen der sogenannten "Commission pour l'étude de la fusion des différents types d'écoles pour élèves de 12 à 15 ans" sind in Fachkreisen bekannt geworden, haben Skepsis und ernsthafte Bedenken hervorgerufen.

Was aber bisher zur Diskussion stand, sind vor allem interne Probleme, also Zielsetzung, Organisation, Methoden, Auswirkungen. Aber abgesehen von den entsprechenden Überlegungen, begreift der Fragenkomplex der Gesamtschule auch Aspekte, die einerseits unmittelbar die Stellung des Lehrers und seinen Aufgabenbereich betreffen und andererseits den wirtschaftlichen Hintergrund unseres Landes und seine finanziellen Leistungsmöglichkeiten. Wohl liegen solche Aspekte zunächst ausserhalb der rein pädagogischen Problematik, dürfen aber keineswegs vernachlässigt werden. Niemand kann stillschweigend eine Änderung oder gar eine Verschlechterung unserer sozialen oder beruflichen Situation hinnehmen.

Nun hat sich aber immer wieder gezeigt, dass die Einführung der Gesamtschule im Ausland den Lehrer in einer bisher kaum dagewesenen Art und Weise belastet hat. So hat eine Umfrage bei 250 Wetzlaer Pädagogen (Vgl. Gesamtschulen: "Unser Image ist nicht doll", Der Spiegel, 18. Oktober 1976, Nr 43, S. 79) ergeben, dass

> "Hektik, Unruhe, Stress an der Schule die Arbeit erschwere (62 Prozent)... der Massenbetrieb die Disziplinlosigkeit der Schüler verstärke (50 Prozent), durch Überlastung mit organisatorischer Arbeit die pädagogische Betreuung der Schüler zu kurz komme (58 Prozent)."

Von diesen Lehrern erklärten 62 Prozent, "dass ... die Schulreform auf ihrem Rücken ausgetragen werde." Und eine interne Umfrage der Lehrergewerkschaft GEW ergab, dass "75 Prozent der Gesamtschullehrer ihre Belastung als 'auf die Dauer nicht tragbar' werten."

Zahlreiche andere Zeugnisse aus Fachkreisen bestätigen diese Einschätzung der geplanten Schulreform. So meinte auf dem FIPESO-Kongress von 1973, der sich in Wien mit neuen Formen der Sekundar-Bildung befasste, Miss Telford, Leiterin (und Befürworterin) einer gemischten Gesamtschule in den englischen Midlands, "sie und ihre Kollegen (hätten) während ihres Lebens nie so schwer gearbeitet". - Skeptisch über die"Schaffung eines einzigen Erziehungsmodells in einer pluralistischen Gesellschaft" äusserte sich vor allem der schwedische Delegierte Kalin, der seinen Erfahrungsbericht mit der Feststellung schloss, "es sei wesentlich, die wirtschaftlichen Voraussetzungen für die Reform zu schaffen - ohne diese werde die Reform weniger wirksam sein, und die Lehrer würden darunter leiden." (Vgl. Sitzungsbericht, Internationale Zeitschrift der FIPESO, SS 99 und 97)

Auf jeden Fall haben wir, ganz abgesehen von möglichen Vorteilen dieses neuen Schultyps, darauf zu achten, dass die sozusagen überall im Ausland feststellbare neue Belastung des Lehrers aufgefangen wird. Die zusätzlichen Fachkonferenzen, Eltern- und Schülerberatung, der administrative Papierkram müssen in einem angemessenen Verhältnis zur erwarteten Effizienz der neuen Schulorganisation stehen. In diesem Zusammenhang ist die anscheinend erwogene Abschaffung der Koeffizienten für die einzelnen Fächer nicht nur ein weiteres Symptom für den Trend einer billigen Gleichmacherei, sondern ebenso Indiz, dass es hier ganz real um unsere Arbeitsbedingungen geht.

Wenn darüber hinaus "ein funktionierendes System von Förder- und Leistungskursen rund 30 Prozent mehr Lehrer erfordert" (Der Spiegel, op. cit., S. 79), dann bedeutet dies eine zusätzliche finanzielle Belastung für den Staat, die in einer wirtschaftlichen Krisenlage eine Verschlechterung unseres Lebensstandards zur Folge haben kann: sei es, dass der im Dienst befindliche Lehrer ungebührlich mit Arbeit belastet wird, sei es, dass letzten Endes Neueinstellunge zu einer Nivellierung unserer Gehälter führen.

Niemand sollte sich nämlich darüber irgendwelchen Illusionen hingeben, dass für viele Lehrer des Primärunterrichts und des beruflichen Schulwesens die

Einführung der Gesamtschule eine mögliche Promotion bedeutet. Unterricht an den gleichen Klassen, gemeinsam mit den Professoren der Lyzeen, dürfte auf die Dauer angleichende Gehaltsforderungen bewirken. Wer das ebenso rüstige wie vereinfachende Denken der Nati und Genossen kennt, kann sich ruhig den Hinweis auf längere vorangehende Studien ersparen: dem Druck leistungsfeindlicher Demagogie und Gleichmacherei dürften sich in unseren Tagen nur wenige Politiker entziehen können.

Für uns aber sollten die Zwänge des Staatshaushaltes und die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit unseres kleinen Landes Ansporn sein, eine Schule zu wahren oder zu schaffen, die mit möglichst geringem finanziellem Aufwand pädagogisch möglichst wirksam ist. Hemmungslose schulische Ansprüche stellen in ihrer Einseitigkeit gegebenenfalls eine gerechte Verteilung des Sozialprodukts in Frage: die Verpflichtung des staatlichen Gemeinwesens verlangt aber nicht nur die Wahrung berechtigter sozialer Forderungen seiner Diener, sondern muss ebenso darauf abzielen, die andern Bereiche der öffentlichen Dienstleistungen (wie Gesundheitswesen oder Rentenabsicherung) nicht zu gefährden. Wer daher eine freie, demokratische Gesellschaftsordnung bejaht, kann schlussendlich auch den Zusammenhang zwischen deren marktwirtschaftlichen Strukturen und ihren Kapazitäten einerseits und sozialen und politischen Forderungen andererseits nicht übersehen.

Dass aber die Einführung der Gesamtschule, jenseits aller pädagogischen Gutachten und wissenschaftlichen Expertisen, mehr und mehr zu einer (koalitions)-politischen Entscheidung wird, zeigt sich immer offensichtlicher. "Bei Koalitionsbildung, so Guy Linster, seien sich LSAP und DP eins gewesen, gemeinsame Schritte in Richtung Gesamtschule zu machen", schreibt das Tageblatt am 9. Dezember 1976 (Einstimmigkeit über Notwendigkeit einer Schulreform, S. 5). Dies bestätigen im Grunde auch die Bildungsexperten der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): "Die Entscheidung darüber, ob Gesamtschulen eingeführt werden sollen, ist zwangsläufig eine politische Entscheidung, die in erster Linie aus sozialen und politischen Gründen gefällt wird (Der Spiegel, op. cit., S. 82). Diese Analyse deutscher Gegebenheiten dürfte auch auf unsere Realitäten zutreffen. So ist es bezeichnend, dass Gewrkschaften, Berufsorganisationen, wirtschaftliche Gremien und ihre Vertreter sowie meist ausserhalb des pädagogischen Dienstes stehende Erziehungstechnokraten das bestimmende Wort einer von der Regierung geplanten Schulreform führen.

Dass diese in die Wege geleiteten Veränderungenen nicht einseitig zu Lasten des Lehrers erfolgen, darauf sollte unser berechtigtes Bemühen gerichtet sein. Wir sollten weiter darauf achten, dass, wie bis jetzt geplant, die Gesamtschule nicht zur verpflichtenden Regelschule wird, noch bevor sie ihre Bewährungsprobe wirklich bestanden hat. Dass es bisher nicht gelungen ist, sie als Regelschule, d.h. als alleiniges Bildungsangebot, in irgendeinem Land der Bundesrepublik gesetzlich zu verankern, sollte uns aber zumindest Warnung sein.

Camille Thill

Cependant l'APESS a d'autres griefs dépassant dans une certaine mesure la controverse sur le nouveau régime des vacances et congés.

Ainsi nous estimons que notre association est sous-représentée au CSEN et dans la commission pour la Fusion. Il est en effet pratiquement impossible pour notre délégué de participer aux travaux de plusieurs sous-groupes, bien qu'on y discute de questions importantes, concernant l'avenir de notre profession et de l'enseignement secondaire.

Par ailleurs, l'APESS a été l'objet d'attaques massives et sournoises de la part du Ministère et des journalistes de son parti. On nous a reproché d'avoir fait un revirement soudain après avoir donné notre accord à la nouvelle réglementation des vacances scolaires.

Il est vrai que notre délégué avait élaboré le projet suivant les directives du CSEN, mais il n'était pas mandaté pour approuver le projet par son vote. En effet, il n'en avait pas informé la base, considérant le document de travail comme strictement confidentiel. Dans ce contexte, nous prenons bonne note de votre interprétation du terme; en effet, si les documents de travail de certaines commissions ministérielles sont confidentiels dans le sens qu'ils ne doivent pas être diffusés dans la presse, cela pourra faciliter considérablement les travaux de notre association et contribuer dorénavant à éviter des malentendus fâcheux.

Nous voudrions donc relever que dès le début la grande majorité des professeurs, tout en approuvant les principes directeurs de la nouvelle réglementation, y apportait des réserves quant aux détails. En conséquence, le reproche qu'on nous fait est pour le moins mal fondé.

Dans votre lettre vous soulevez la question des "compétences, des responsabilités et de représentativité de l'APESS d'une part, et des conférences des professeurs des différents établissements d'autre part", question qui semble vous préoccuper et au sujet de laquelle vous désirez connaître notre position.

Les conférences des professeurs sont des organes délibératifs faisant partie intégrante des institutions et service scolaires; leurs délibérations portent sur l'instruction, l'éducation et les affaires de service; leurs membres, professeurs-fonctionnaires, sont, dans l'exercice de leurs fonctions, responsables devant l'Etat patron. Par ailleurs, les mêmes fonctionnaires, membres des conférences de professeurs, sont regroupés dans une organisation syndicale (APESS) pour défendre leurs intérêts professionnels, ce qui est leur droit le plus strict.

En conséquence, l'APESS, en tant que syndicat, conscient de ses responsabilités envers ses membres, exerçant leurs fonctions dans tous les ordres d'enseignement post-primaire, ne saurait se désintéresser d'aucun aspect de l'activité professionnelle des enseignants. L'APESS devra donc se préoccuper de tout ce qui touche la profession enseignante, l'éducation et l'enseignement dans notre pays. Dès lors, dire que tel problème relatif à l'activité professionnelle de l'enseignement ne concerne pas l'APESS, revient à nier aux enseignants le droit d'en discuter en dehors de l'institution scolaire.

L'autre question soulevée au cours de la discussion sur le nouveau régime des vacances et congés, concerne plus particulièrement les conditions de travail des professeurs. D'après les informations dont nous disposons (à savoir le commentaire de M. P.Meyers sur l'avant-projet du règlement Grand-Ducal portant modification du régime des vacances et congés) "Les travaux préparatoires (examens d'admission, épreuves d'ajournement ...) précédant la reprise des cours sont à effectuer par les enseignants pendant les dernières journées des vacances", ce qui nous paraît inadmissible. Il est vrai que le règlement n'en parle pas; cependant, nous voudrions que le MEN nous confirme que tel ne sera pas le cas. En effet, pourquoi diminuerait-on la durée des congés scolaires, alors qu'on assiste dans tous les domaines de la vie professionnelle à une très nette tendance dans le sens contraire. En outre, même si l'on fixe les épreuves d'ajournement de l'enseignement secondaire, etc. aux deux derniers jours des vacances, cela n'avancera guère l'organisation et la composition des effectifs de classe dans les autres ordres d'enseignement.

A la suite de cette entrevue aimable et fructueuse, nous nous sommes repenchés sur la question des congés scolaires et nous vous prions de nous accorder une autre entrevue, afin de vous exposer en détail quelques aspects techniques contradictoires, inhérents à la nouvelle réglementation.

Nous voudrions par la même occasion vous proposer un amendement du règlement Grand-Ducal portant sur les points exposés ci-dessous:

en attendant que les fêtes religieuses tombent à des dates fixes, il conviendrait de rendre l'alternance des périodes de classe et des périodes de vacances plus flexible. Ensuite il faudrait prévoir la possibilité de faire débuter l'année scolaire vers le 15 septembre les années où le régim actuel prévoit ce début pour le 7 ou 8 septembre (- solution que les APE avaient d'ailleurs envisagée -). Cet assouplissement et ces dispositions sporadiquement applicables devraient être laissés à la discrétion du Minis de l'Education Nationale.

Finalement, il faudrait donner une base légale à la déclaration que vous avez faite lors de l'entrevue, à savoir que les professeurs n'auront pas à effectuer les travaux préparatoires (réunions de service, examens d'ajournement ...) pendant les derniers jours de vacances.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de notre parfaite considération.

Avis du trésorier

Depuis l'année 1976/1977, vous avez la possibilité de payer votre cotisation APESS par ordre de transfert permanent. Si vous choisissez ce mode de paiement, veuillez retourner la formule ci-dessous à l'adresse suivante: Carlo Felten, 12, rue St. Antoine, DIEKIRCH. La carte de membre 1977/1978 vous parviendra au cours du mois de janvier 1978.

✂----------

Je soussigné ..... professeur(-stagiaire) au ....., demeurant à ....., rue ....., No ....., tél: ....., autorise par la présente le trésorier de l'APESS à encaisser moyennant mon CCP ....., la cotisation annuelle de l'APESS et ceci jusqu'à révocation de ma part.

....., le .....

.....
(signature)

N O C H E I N E R E F O R M ?

In einer eiligst einberufenen Aussprache mit dem gesamten Vorstand der APESS legte Minister R. Krieps seine Ansichten zum (Nachhut-) Gefecht um die neue Ferienordnung auseinander und knüpfte daran einige grundsätzliche Überlegungen zur Lage an der Sekundar-Front überhaupt.

U.a. betonte er, man müsse den Kompetenzrahmen der einzelnen Lyzeums-Konferenzen einerseits und den der APESS andererseits in Zukunft genauer abstecken, handele es sich doch bei ersteren um öffentlich-rechtliche Institutionen, bei letzterer jedoch um eine gewerkschaftliche Organisation. Schliesslich könne man sich ja vorstellen, dass es zwischen den Stellungnahmen des APESS-Vorstandes und den Gutachten einzelner Konferenzen erhebliche Differenzen geben könne, so dass die verantwortlichen Leute im Ministerium nicht mehr wüssten, wem sie nun ihr gnädiges Ohr leihen sollten.

Auch wenn man einmal von der bescheidenen Tatsache absieht, dass es bis jetzt einen solchen Meinungskonflikt noch nicht gegeben hat und dass der verantwortliche Minister in der Vergangenheit die unisono klingenden öffentlich-rechtlichen und gewerkschaftlichen Stimmen weder gehört noch berücksichtigt hat (vgl. etwa Passage-Examen, Ferienreform), so muss man doch zugeben, dass hier manches im argen liegt, sich also eine Reform aufdrängt.

Werfen wir doch einmal einen vorurteilsfreien Blick auf die recht heikle Problemlage!

- Immer häufiger kommt es vor, dass in den Konferenzen mandatierte APESS-Aufwiegler die öffentlich-rechtlichen Kollegen (rhetorisch) bearbeiten.
Erste Resultate dieser Wühlarbeit werden erkennbar: viele Konferenzler verzichten auf eigene Denkarbeit und unterstützen einfach den Standpunkt der APESS. So stellten sich z.B. alle Konferenzen hinter die einfach groteske Forderung der APESS, die Entschädigungen für Abitur-Korrekturen um 5o% zu erhöhen. Sie übersahen dabei völlig den mutigen Standpunkt des Staatssekretärs, der, die schlechten wirtschaftlichen Zeiten und das anerkannt miserable öffentliche Image der Professoren vor Augen, mit dem Gedanken spielt(e), Abi-Korrekturen seien u.U. als "integraler Bestandteil" der Lehrerpflichten zu werten, und als solcher, natürlich, ü b e r h a u p t nicht entschä-

digungswürdig.

- In Esch erdreistete sich eine von der dortigen APESS-Zelle manipulierte Konferenz, bei der Bestallung ihres neuen Direktors ein Wörtchen mitreden zu wollen - und dieser Direktor sollte nach den Wünschen der Öffentlich-Rechtlichen, wie hätte es anders sein können?! ein APESS-Bonze sein. Dass es dann doch anders kam, beweist, wie entschlossen man im MEN mit j e d e r Art von Filzokratie aufräumt.
- Als im vergangenen Jahr das Abschlussexamen der ECG unter der Schirmherrschaft eines Polit-Kommissars über die Bühne gehen sollte,wehrten sich die überempfindlichen Examinatoren, die zwar über ein Doktorat, aber über keinerlei politische Erfahrung verfügen. Sie wurden zum Rapport bestellt und wählten zu ihrem Sprecher - wen wundert's noch? - den damaligen APESS-Sekretär. (Er wurde natürlich in seine Schranken gewiesen und musste den Ort der freundlichen Aussprache stante pede verlassen.)
- Besonders seitens der Elternvereinigungen häufen sich die Klagen, dass zu viele Professoren zu oft fehlten. Insider kennen den Grund: diese Lehrer leiden weder an Schnupfen noch an sonstigen Zeitkrankheiten, sondern weisen deutliche Symptome von Schizophrenie auf. Sie halten nicht mehr auseinander, ob sie öffentlich-rechtliche Beamte sind, die sich dem Standpunkt der Regierung anzuschliessen haben oder Mitglieder einer Gewerkschaft, die sich zum Ziel gesetzt hat, auch den kleinsten Reformembryo abzutreiben.

Fazit: Die Konferenz-Mitglieder sind nicht mehr das, was sie einmal waren. Sie verstehen sich nicht mehr unbedingt als Zurkenntnisnehmer oder ohnmächtige Textinterpreten mit anerkanntem öffentlich-rechtlichem Statut, sondern sinken immer mehr herab zu willenlosen Instrumenten machtbesessener Gewerkschaftsbosse. Gott sei Dank gibt es (noch!) den einen oder anderen willensstarken Direktor, der zu verhindern weiss, was sich beunruhigend-drohend an Luxemburgs demokratischem Horizont abzeichnet: dass die Konferenzen vollends zu Vollversammlungen der APESS-Basis umfunktioniert werden!

<u>Angesichts dieser unrosigen Zukunftsaussichten drängen sich gebieterisch Reformmassnahmen auf.</u>

Wie wir aus gewöhnlich gut informierten Kreisen erfahren haben, werden im MEN Pläne ausgearbeitet, die der oben beschriebenen Misere

an unseren Gymnasien abhelfen sollen.

Das noch vertrauliche Papier geht von zwei Grundfragen aus:

a) Wie kann man die APESS-Führung gefügiger und (im Sinne des MEN) effizienter machen?

b) Wie kann man die Konferenz-Teilnehmer gegen APESS-Gedankengut immunisieren?

ad a) Das APESS-CC wird durch Dekret zum öffentlich-rechtlichen "Institut für schulische Grundlagenforschung" erklärt; die CC-Mitglieder werden vom Schuldienst freigestellt, um sich - unter Obhut von MEN- und IP-Fachleuten - über die neuesten pädagogischen Errungenschaften ins Bild setzen zu lassen.

APESS-Delegierte dürfen Gebäude-Konferenzen beiwohnen, allerdings nur in schalldichten und kugelsicheren Kabinen - um ihrer eigenen Sicherheit willen.

ad b) Während einer zeitlich noch nicht fixierten Übergangsphase werden alle an Schizophrenie laborierenden Konferenzler eine halbe Stunde vor Sitzungsbeginn in kleinen Gruppen isoliert und über (bisher meistens brach liegende) Lautsprecheranlagen mit beschwörend-suggestiven MEN-Sätzen, die durch leichte Country-Musik unterlegt sein dürfen, therapeutisch behandelt.

Um dem Vorwurf zu begegnen, hier handele es sich um etwas bedenkliche Methoden, wird jeder so Behandelte, auf freien Wunsch, n a c h der Konferenz mit schmissigen APESS-Slogans wieder umgepolt.

Dieser nicht gerade billige Aufwand wird sich dann erübrigen, wenn die APESS-Verantwortlichen endlich Vernunft angenommen haben und sich kooperativ verhalten.

Alle Nicht-Verstockten dieses Landes hoffen natürlich, dass dies bald der Fall sein wird und sich das Vaterland endlich einer Professoren-Gewerkschaft wird erfreuen dürfen, die seiner würdig ist.

SATYRIKOS

Anmerkung der Redaktion

Unsere Leser werden natürlich bemerkt haben, dass obige Zeilen nicht unbedingt ernst genommen werden dürfen. Sie entstammen in der Tat der Feder eines notorischen Professorenfressers, der uns selbige mit einem hämischen Begleitschreiben zuschickte. ("Profondément ému de la politique rétrograde de votre syndicat je vous prie de prendre acte des mesures envisagées contre votre organisation ... ")

Wir haben uns nach langem Zögern entschlossen, diesen giftstrotzenden Fetzen zu veröffentlichen, nicht zuletzt wegen seines immerhin etwas beunruhigenden Informationsgehalts.

QUESTIONNAIRE

Le comité de l'APESS remercie tous les collègues qui se sont donné la peine de répondre à son questionnaire, en exprimant ainsi leur intérêt pour les problèmes de notre profession.

Toutefois le comité regrette que tant de collègues aient jugé inutile de répondre au questionnaire. Faut-il en conclure qu'ils se désintéressent de leurs propres conditions de travail et qu'ils ne se sentent pas concernés par l'action syndicale? Ou tout simplement qu'ils ne trouvent pas la demi-heure nécessaire pour étudier les questions qui leur sont soumises? Trop de collègues ont le sentiment d'avoir rempli leur dû envers l'APESS en renouvelant annuellement leur carte de membre. Le comité se sentirait certainement mieux appuyé dans ses actions si, chaque fois qu'il fait appel à ses membres (p.ex. pour être présents à l'assemblée générale, pour discuter de certains problèmes avec les comités d'établissement etc.) ils étaient plus nombreux à montrer un minimum d'intérêt et d'engagement.

Le nombre des réponses paraît néanmoins suffisamment élevé pour que les pourcentages obtenus puissent être considérés comme représentatifs des tendances qui règnent parmi nos membres. A cet égard l'enquête ne manque pas d'être positive, puisque certains avis largement majoritaires ont déjà confirmé ou guidé l'attitude de l'APESS (p.ex. participation à la commission paritaire pour les nominations, action-vacances); d'autres aideront à orienter l'action de l'APESS dans les mois à venir (p.ex. dans sa prise de position sur la réforme scolaire) ou seront pris en considération pour l'élaboration des résolutions qui seront soumises au vote de la prochaine assemblée générale.

Le comité de l'APESS

Membres de l'APESS pour l'exercice 1975/76: 891
Ont rempli et renvoyé le questionnaire : 323 soit 36,25 %

Anomymes	: 35
Sexe masculin	: 264
Sexe féminin	: 56
Sans indication	: 3
Professeurs	: 267
Stagiaires	: 51
Répétiteurs	: 1
Directeurs	: 1
Professeurs honoraires	: 2
Sans indication	: 1
Professeurs de langue, histoire, philosophie	: 173
Maths, sc.nat. chimie, phys. etc.	: 95
Prof. d'éd. artist.	: 13
Prof. d'éd. phys.	: 13
Prof. d'éd. musicale	: 6
Prof. d'éd. rel.	: 2
Sans indication	: 21

Age: jusqu'à 3o ans	: 1o2
entre 31 et 4o	: 93
entre 41 et 5o	: 44
entre 51 et 6o	: 28
au-dessus de 6o	: 7
sans ind. d'âge	: 49

Etablissements

AL	31	sur 1o1	soit 3o,69 %
LGL	52	sur 11o	soit 47,27 %
LRS	21	sur 72	soit 29,16 %
LMR	41	sur 79	soit 51,89 %
LGE	62	sur 1o1	soit 61,38 %
LHC	27	sur 88	soit 3o,68 %
LCE	26	sur 77	soit 33,76 %
LCD	48	sur 1o9	soit 44,o3 %

Collège Nic. Biever, Dudelange : 9
Divers : 6

I. REVENDICATIONS SALARIALES	oui	non	abst.
1) Relèvement du traitement de base	66%	13%	21%
2) Relèvement de 5o % des indemnités d'examen à partir de 1976/1977	75%	6%	19%
3) Relèvement de 1oo% des indemnités accordées aux membres des commissions nationales pour les programmes	64%	1o%	26%
4) Payement plus prompt des indemnités pour prestations supplémentaires	87%	3%	1o%
5)			

PRIORITES: 1 2 4 3

II. CONDITIONS DE TRAVAIL	oui	non	abst.
1) Diminution des effectifs de classe:			
a) Cycle supérieur nombre maximum 2o Cycle inférieur nombre maximum 25	82%	8%	1o%
b) Cycle supérieur nombre maximum 25 Cycle inférieur nombre maximum 2o	12%	39%	49%
2) Réduction de la tâche hebdomadaire de 21 à 2o leçons	89%	6%	5%
3) Le samedi libre	47%	36%	17%
4) Journée continue	25%	57%	18%
5) Régime des vacances d'été:			
a) du 15 juillet au 15 septembre	78%	9%	13%
b) du premier dimanche après le 11 juillet au premier dimanche après le 5 septembre (proposition du Conseil Supérieur de l'Education Nationale)	14%	51%	35%

6) Droit au recyclage	95%	1%	4%
7) Réforme des commissions nationales pour les programmes	66%	11%	23%
8) Etablissement d'un barême pour les nominations et les mutations	75%	6%	19%
9) Affectation à chaque établissement d'un(e) secrétaire pour les travaux de dactylographie etc. des professeurs	61%	25%	14%
10)			

PRIORITES: 1 2 6 -

III. REFORME SCOLAIRE

1) Maintien des structures actuelles			
a) sans changement aucun	7%	52%	41%
b) avec réforme des programmes et méthodes et une meilleure coordination des différents ordres d'enseignement post-primaire	63%	12%	25%
2) Réforme de l'enseignement post-primaire			
a) Réforme de l'enseignement post-primaire, mais autonomie du secondaire	53%	19%	28%
b) Ecole globale intégrée (pour tous les élèves de l'enseignement post-pimaire jusqu'à 19 ans)	3%	67%	3o%
c) Tronc commun intégral (pour tous les ordres d'enseignement post-primaire, y compris le complémentaire, sans différenciation)	6%	66%	28%
d) Tronc commun différencié (pour tous les ordres d'enseignement post-primaire, sauf le complémentaire, avec cours à niveaux)	43%	36%	3o%
e) Durée et début du tronc commun			
a) durée: 1 an 7%			
2 ans 12%	41%		59%
3 ans 22%			
b) début pour l'élève: à 1o ans 9%			
à 11 ans 11%		4o%	6o%
à 12 ans 2o%			
f) Expérience-pilote préalable à une réforme généralisée de l'enseignement post-primaire	6o%	13%	27%
g) Modèle spécifique à élaborer par une commission ad hoc de l'APESS	42%	21%	37%

IV. STAGE PEDAGOGIQUE

1) Maintien de l'organisation actuelle	8%	6o%	32%
2) Modification progressive du stage pédagogique sur la base de l'expérience acquise	66%	8%	26%

a) Revalorisation du mémoire pédagogique	53%	2o%	27%
b) Réintroduction du doctoral d'Etat conféré sur la base du mémoire scientifique	41%	28%	31%
3) Nécessité d'une réorganisation fondamentale du stage pédagogique	29%	34%	37%

V. PLETHORE

1) Non-intervention de l'APESS	9%	57%	34%
2) Intervention de l'APESS pour la nomination de tous les aspirants-professeurs admis à l'examen pratique selon les besoins réels de l'enseignement post-primaire	7o%	6%	24%
3) Proposition de mesures pour résoudre le problème de la pléthore			
a) Collaborer à la commission paritaire pour élaborer un barême pour les nominations (et les mutations)	6o%	7%	33%
b) Instituer un examen-concours de recrutement des étudiants			
- après l'examen de fin d'études	23%	31%	46%
- après la première année d'études universitaires	4o%	25%	35%
c) Instituer un examen-concours d'admission au stage	33%	31%	36%
d) Instituer un examen-concours de fin de stage	16%	44%	4o%

VI. ORDRE DES PRIORITES

Classez, selon leur ordre d'importance, les rubriques précédées d'un chiffre romain (en ajoutant au besoin le numéro d'un sous-groupe)	II	V	III	I	IV

VII. MOYENS D'ACTION

Par quels moyens d'action l'APESS doit-elle appuyer les revendications considérées comme prioritaires:

1) Intervention dans la presse écrite et orale au moyen de communiqués	86%	3%	11%
2) Contacts avec les organisations d'élèves et de parents d'élèves	69%	12%	19%
3) Contacts avec les autres syndicats d'enseignants	71%	8%	21%
4) Contacts avec les syndicats d'ouvriers et d'employés	4o%	3o%	3o%
5) Contacts avec les partis politiques	72%	1o%	18%
6) Grève			
a) grève des examens	23%	38%	39%
b) grève administrative (refus d'inscrire les notes etc.)	29%	33%	38%
c) grève d'une heure	23%	32%	45%
d) grève d'une journée	34%	26%	4o%
e) grève prolongée	23%	33%	44%

EDUCATION ARTISTIQUE

Les problèmes de l'Education Artistique

"Les professeurs d'éducation artistique de l'enseignement secondaire et supérieur (A.P.E.A), réunis en Assemblée Générale le 25 novembre 1976, à Luxembourg, constatent que les revendications pour lesquelles ils luttent depuis plus d'une dizaine d'années, sont toujours négligées par les milieux compétents;
constatent que leurs déceptions pédagogiques, morales et matérielles vont en s'aggravant continuellement, vu la lenteur et le manque d'initiatives des milieux gouvernementaux.

Par la présente, ils veulent informer le public de leur situation qui, sur bien des points, est aussi celle de leurs collègues de l'éducation physique et de l'éducation musicale.

Ils sont d'avis que l'éducation artistique fait partie non seulement de la culture générale, mais qu'elle est indispensable à toute formation de jeunes. De plus, de par leur propre formation, qui depuis plusieurs années est la même que celle de tous les autres professeurs, ils se croient en mesure de donner un enseignement parallèle et au même niveau que celui de leurs collègues des autres disciplines.

A cette fin ils réclament les mêmes conditions de travail que celles qui reviennent à ces derniers.

Différents gouvernements successifs ont donné des accords de principe, tout en réclamant des efforts en dehors de la tâche normale, - efforts qui ne sont pas demandés aux représentants des autres disciplines, - mais ces accords de principe ne sont restés que de vaines promesses. Les responsables du gouvernement actuel vont plus loin, ils recommandent de renvoyer le dialogue à plus tard.

La collaboration étroite est promise, l'information est garantie, mais les mesures gouvernementales restent unilatérales.

L'éducation artistique n'a toujours pas de commission nationale. Les initiatives s'opèrent au niveau de commissions fortuites non rémunérées. Dans les commissions qui décident de la réorganisation de l'enseignement elle n'est pas représentée.

L'éducation artistique était, pendant les décennies continues, branche secondaire, mais branche de promotion, comme d'autres branches aussi. Depuis le déclassement non motivé à la date du 3 octobre 1968, elle a dégringolé au niveau de branche de troisième catégorie, ne comptant plus pour la promotion des élèves. Une simple instruction ministérielle balayait des droits garantis par les textes légaux en vigueur jusqu'alors. Par cette mesure l'éducation artistique était la

seule branche à perdre son statut, et cela à son insu. Depuis lors l'arrêté g.d. du 7 novembre 1972, sur la réforme des branches de promotion, a légalisé cet état de choses.

Sans parler de l'effraction directe ou indirecte à la santé des enseignants de l'éducation artistique, les efforts des élèves doués et intéressés restent sans récompense, et dans leur orientation professionnelle ils sont défavorisés par la situation actuelle. D'ailleurs l'orientation s'opérant au niveau de l'éducation artistique serait de valeur primordiale.

Le projet de la nouvelle réglementation de la promotion des élèves se fait attendre. Malgré les avis favorables du Collège des Directeurs, des conférences des professeurs, de l'APESS et surtout, malgré les assurances du Secrétaire d'Etat, les professeurs d'éducation artistique se demandent aujourd'hui quel sort sera réservé à leur branche par l'arrêt de la promotion.

Il ne faut pas que la création envisagée d'une cinquième section, dite section artistique, se fasse au préjudice de la valeur de l'éducation artistique actuelle dans les autres sections et de nos revendications y afférentes. Notons que l'initiative de la création de cette section n'a pas été prise par l'A.P.E.A.

Vu le remaniement des programmes de l'éducation artistique qui sont en vigueur depuis l'année scolaire en cours, les professeurs d'éducation artistique réclament un coefficient à leur branche pareil à celui des autres branches. Ils se demandent pourquoi le gouvernement actuel, qui veut propager extérieurement l'animation culturelle, ne prend pas cette même initiative au niveau de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire là où la formation artistique sérieuse et approfondie est à commencer. Ils ont l'impression que ce même gouvernement se fait, en question d'éducation artistique au niveau de l'enseignement secondaire, trop impressionner par des groupes à intérêts divers et pédagogiquement non motivés.

Depuis des années les conditions de formation des professeurs d'éducation artistique étant les mêmes que celles des autres professeurs du secondaire, ils continuent de réclamer leur reclassement au groupe E7, revendication qui depuis bien des années est appuyée par l'APESS et l'ADUSE.

Les professeurs d'éducation artistique, vu les éléments ci-présents énumérés, demandent de la part des autorités gouvernementales une position claire et nette au sujet de leurs problèmes et cela dans l'immédiat."

ASSEMBLEE GENERALE du 19 février 1976

(Rapport du secrétaire)

I. ALLOCUTION DU PRESIDENT

Le président ouvre l'assemblée générale peu après 15.oo heures; après avoir salué les invités d'honneur, il remercie de leur présence les représentants de la presse, remercie MM. les directeurs de l'AL et du LGL de mettre à la disposition de l'APESS les locaux nécessaires au réunions diverses. Après avoir observé une minute de silence en mémoir des membres décédés au cours de l'année écoulée, l'Assemblée accueille 44 nouveaux membres, dont 33 stagiaires de première année.

L'Assemblée accepte à l'unanimité la proposition du président d'intégrer le point 6 de l'ordre du jour (discussion et vote des résol tions) au point 3 (rapport d'activité du président).

II. RAPPORT DE L'ASSEMBLEE GENERALE DU 2o/2/1975

Le rapport du secrétaire sur l'A.G. du 2o/2/75, tel qu'il a été publié au Bulletin 1975/1, pp. 74 ssq, est adopté à l'unanimité. Afin d'abréger dorénavant ce fastidieux rapport, l'Assemblée accepte la pro position du comité central tendant à remplacer le rapport oral fait pendant l'AG par un rapport publié au Bulletin avant l'AG.

III. RAPPORT DU PRESIDENT - RESOLUTIONS

La situation présente est critique; le statut du professeur de l'e seignement secondaire et supérieur est mis en question et grignoté de toutes parts; nul n'est plus assuré d'obtenir et de conserver un poste dans un lycée; les jeunes collègues appréhendent de ne pas obtenir de nomination; notre situation matérielle risque de se dégrader. Le rappo comprendra quatre parties:

A. Problèmes actuels de la profession

B. Activités internes

C. Problèmes matériels

D. Perspectives.

A. Les problèmes actuels de la profession

1) La réforme

La fusion de tous les ordres d'enseignement post-primaire pour les élèves de 12 à 15 ans est étudiée par une commission qui a publié en juillet 1975 un premier rapport demandant l'introduction généralisée d tronc commun sans expériences préalables, conclusion que l'APESS ne saurait accepter. A l'heure actuelle il n'existe aucune proposition concernant les matières enseignées, la position du secondaire au sein ce tronc commun, et la transition du tronc commun au secondaire nouve genre.

L'APESS ne s'oppose pas systématiquement à toute réforme: certaine barrières entre les différents ordres d'enseignement peuvent être abolies, une meilleure collaboration peut être réalisée, l'orientation améliorée, les programmes d'études harmonisés, surtout en VIIe commune

Mais le lycée est notre lieu de travail, et nous tenons à ce que l'enseignement secondaire reste authentique et autonome.

La question du personnelenseignant n'est pas non plus résolue; l'APESS demande une solution contribuant à la résorption de la pléthore et garantissant une qualification optimale des enseignants; de l'autre côté, les instituteurs et les professeurs des autres ordres d'enseignement font valoir leurs droits acquis. Il est à redouter que la réforme qui, peut-être, se fera à peu de frais, ne devienne l'idée principale du gouvernement.

La Résolution A suivante est adoptée contre dix non et huit abstentions:

Les membres de l'Association des Professeurs de l'Enseignement Secondaire et Supérieur, réunis en Assemblée Générale à Luxembourg le 19 février 1976,

constatent que les travaux préparant la fusion de tous les ordres d'enseignement pour les élèves de 12 à 15 ans ont démarré au sein d'une commission d'études instituée à cet effet,

constatent que cette commission, sur la base d'une première analyse sommaire du problème, a présenté un rapport intermédiaire préconisant "la réalisation de l'école globale intégrée dans l'ensemble du pays, sans passer par des expériences-pilotes, si possible déjà avec la septième de l'année 1977/1978",

estiment hâtives les conclusions de ce rapport, fondées sur des options politiques plutôt que sur des considérations pédagogiques,

rappellent leur résolution de l'année dernière concernant les risques qu'une fusion de tous les ordres d'études comportera pour l'enseignement secondaire,

demandent que la perméabilité entre les différents ordres d'études et l'orientation des élèves soient améliorées par l'abolition de barrières artificielles, la simplification des passages d'un ordre vers un autre, l'assimilation des programmes et la concertation des divers ordres d'enseignement,

demandent que, dans le cadre de structures scolaires plus ouvertes, l'autonomie de l'enseignement secondaire soit garantie,

demandent qu'aucune réforme ne se fasse aux dépens des intérêts professionnels des professeurs de l'enseignement secondaire.

2) La pléthore

Le problème peut se résumer numériquement: d'une part une centaine de candidats par an, de l'autre une trentaine de postes disponibles.

L'APESS ne peut pas se désintéresser du problème, et le Ministre, qui n'aime pas prendre des décisions impopulaires ou inhumaines, lui demande son avis. La position de l'APESS est résumée dans la résolution B.
Discussion de la résolution:

Un amendement propose de compléter l'alinéa 3 par une dixième mesure: "que des enseignants soient, à titre volontaire, réorientés partiellement à l'intérieur de la profession vers des spécialités où il y a pénurie"; l'amendement est rejeté par un vote qui donne 32 voix pour, 60 contre et 45 abstentions.

Les trois premiers alinéas sont adoptés à l'unanimité moins une abstention.

Après adoption d'une correction de style, l'alinéa 4 est adopté à l'unanimité moins une voix contre.

Le 5e alinéa est adopté par la majorité contre six abstentions.

Le 6e alinéa est adopté par la majorité contre un non et sept abstentions.

Dans le texte proposé par le comité central, le 7e alinéa disait: "exigent que l'accès à la fonction de professeur soit réglementé par des mesures prises en temps utile et proposent, pour enrayer la pléthore à la base, dans le cadre d'une refonte de la formation des professeurs, la création d'un examen-concours à Luxembourg après la première année d'études universitaires ou d'un examen d'accès au stage". Un amendement qui émane d'un groupe de membres - considérant que l'abolition de la collation des grades devait permettre aux étudiants de passer leurs examens à l'université où ils ont fait leurs études et qu partant la proposition du comité central aboutissant à l'introduction d'un nouvel examen à passer au Grand-Duché équivaut à un pas en arrièr - demande l'abolition complète de cet alinéa. Afin de faciliter les discussions, le président, en accord avec le comité central, propose de scinder l'alinéa en deux parties, la seconde commençant par "et proposent..."; cette proposition est adoptée par l'assemblée contre dix-sept non. Sur ce, l'on passe au vote sur l'amendement susmentionné: 26 membres se prononcent pour l'abolition de l'alinéa 7, six membres s'abtiennent; l'amendement est donc rejeté. Le vote sur la première parti du texte proposé ("exigent... temps utile") donne 13 voix contre et onze abstentions; le texte est adopté; la seconde partie est rejetée par la majorité contre 14 voix pour le maintien du texte et 34 abstentions. Enfin, compte tenu des corrections y apportées, le texte moins la deuxième moitié de l'alinéa 7 est adopté par l'assemblée contre 9 abstentions.

Résolution B.

Les membres de l'Association des Professeurs de l'Enseignement Secondaire et Supérieur, réunis en Assemblée Générale à Luxembourg le 19 février 1976,

constatent avec inquiétude que le nombre des candidats à la fonction d professeur de l'enseignement secondaire et supérieur dépass largement le nombre des cadres actuellement disponibles,

demandent avec insistance que le Gouvernement étudie et applique à brève échéance toute mesure justifiée propre à augmenter l nombre des postes disponibles,

proposent comme mesures notamment

1) l'abolition des leçons supplémentaires,
2) l'intégration des cours du soir dans la tâche réglementaire des professeurs disposés à assurer cet enseignemen
3) la réduction des effectifs de classe,
4) la réglementation des cours de soutien et de rattrapage,
5) la création d'activités d'encadrement volontaires à intégrer dans la tâche hebdomadaire du professeur,
6) la création de postes de remplaçants permanents,
7) la planification du recyclage des enseignants,
8) la réduction de la tâche du professeur à vingt leçons hebdomadaires parallèlement à la diminution du temps de travail accordée aux autres fonctionnaires de l'Etat depuis le 1/1/1972,
9) la mise à la retraite plus flexible,

exigent que tous les postes vacants soient pourvus d'un titulaire à tâche complète et s'opposent à ce que des professeurs soient contraints de travailler à temps partiel,

s'opposent à toute violation des droits acquis des professeurs,

exigent que des mesures de soutien soient prises à l'intention des candidats qui n'obtiendraient pas de nomination,

exigent que l'accès à la fonction de professeur soit réglementé par des mesures prises en temps utile.

La Résolution particulière suivante est adoptée par l'assemblée contre sept abstentions:

Les membres de l'Association des Professeurs de l'Enseignement Secondaire et Supérieur, réunis en Assemblée Générale à Luxembourg le 19 février 1976,

constatent que le Gouvernement refuse de nommer, depuis quelques mois, une dizaine de candidats employés à tâche complète et remplissant les conditions de nomination,

exigent que ces aspirants-professeurs soient titularisés dans les meilleurs délais.

3) Le stage pédagogique

L'ancien stage n'était pas un tour de plaisir; le nouveau ne l'est pas davantage, et l'on comprend qu'il soit critiqué. Grâce à la collaboration de l'APESS, qui avait exigé une refonte du stage, la nouvelle formule apporte des améliorations certaines. Les formations pédagogique et psychologique ont été uniformisées; la conception et l'appréciation du mémoire scientifique est devenue plutôt un travail de groupe; l'introduction à la pratique pédagogique par les patrons de stage au sein de l'établissement est devenue plus humaine; bref, le nouveau stage est une bonne préparation à la profession, ce qui ne signifie pas que toutes les critiques soient injustifiées et irrecevables. Mais le président ne peut pas être d'accord avec une partie des stagiaires qui dénigrent le nouveau stage sans apporter des propositions concrètes d'améliorations. Ils n'ont pas saisi l'occasion de collaborer avec l'APESS pour améliorer le stage, sur la base des données essentielles auxquelles les intérêts de la profession interdisent de renoncer.

Le comité ne saurait donc accepter la résolution proposée par les stagiaires et qui exige que le Ministère réorganise le stage. Il ne convient pas d'exiger une telle réorganisation après à peine trois années d'expérience. Les réflexions sur les conditions de notre formation ne doivent pas être isolées des considérations concernant notre statut professionnel en général.

Les stagiaires reconnaissent la nécessité d'un stage, mais ils contestent la forme actuelle qui, selon eux, n'assure pas une bonne formation: l'enseignement théorique n'est pas au courant des derniers résultats de la science et ne donne pas de réponses aux problèmes pratiques de la vie scolaire quotidienne; les parties générale et spéciale ne sont pas suffisamment coordonnées. La sélection des candidats admis par voie de classement et la pratique des leçons d'inspection créent un stress inacceptable.

Le président constate que, si les revendications de l'APESS en ce qui concerne la tâche hebdomadaire des stagiaires étaient réalisées, le stress s'en trouverait diminué; trop de stagiaires ont une tâche trop

étendue. L'amélioration des cours de la première année de stage peut se faire sans révision de la conception du stage. Le mémoire scientifique peut constituer un travail utile; et des considérations syndicales interdisent d'y renoncer. Le classement à la fin du stage est un fait nouveau, mais il n'est pas inhérent à la nature du stage.

L'administrateur du stage défend le nouveau stage contre des critiques exagérées et souligne ses avantages et mérites.

La proposition de résolution est rejetée par l'assemblée par un vote qui donne 39 voix pour, 72 voix contre et 48 abstentions.

Aux termes du président, le rejet de la résolution n'implique pas la rupture entre les stagiaires et l'APESS; les intentions de la résolution étaient exagérées; rien n'empêche l'APESS d'opérer en vue d'une meilleure forme du stage.

4) Le statut du professeur

Le statut du professeur, qui se définit encore par le terme "professeur de l'enseignement secondaire et supérieur" est menacé sur plusieurs fronts:

a) Le diplôme de fin de stage certifiait au porteur "l'aptitude aux fonctions de professeur de l'enseignement secondaire et supérieur". Avec ce diplôme, et sans conditions supplémentaires, le professeur pouvait accéder à l'enseignement aux Cours Supérieurs.

Depuis une dizaine d'années, le terme "professeur de l'enseignement secondaire et supérieur" disparaît progressivement des textes de lois et de règlements (loi du 1o mai 1968, règlement du 17 janvier 1974); la loi du 11 février 1974 (statut de Centre Universitaire) exige du professeur un "grade d'enseignement supérieur" ou la "possession de titres appuyés par des publications ou des recherches". Des intentions semblables semblent s'amorcer pour ce qui est de l'accès à l'Institut Pédagogique.

Quelle reste donc la valeur de l'ancien titre "professeur de l'enseignement secondaire et supérieur"?

b) La loi du 16 août 1965 portant création de l'enseignement moyen disait que "le personnel enseignant comprend... des professeurs de l'enseignement secondaire détachés ou nommés...". Jadis, les nominations des professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur publiées au Mémorial figuraient toujours sous la rubrique "nominations parmi le personnel enseignant de l'enseignement secondaire", quel que fût par ailleurs l'ordre d'enseignement auquel l'intéressé était nommé. Or, depuis décembre 1975, on dit: "Les nominations ci-après ont été faites parmi le personnel de l'enseignement secondaire, moyen, professionnel et technique", sans tenir compte des différences de qualification et de diplômes.

c) Les enseignants d'autres ordres d'enseignement aspirent à enseigner dans les classes secondaires, et ils y ont effectivement réussi dans certaines classes secondaires attachées à des collèges d'enseignement moyen.

d) Le même problème apparaît dans les examens pratiques des stagiaires attachés à des établissements autres que les lycées. L'APESS a obtenu que les commissions d'examen se composent exclusivement de professeurs du secondaire, mais dans certains cas, pour des leçons d'inspection, un sixième membre, enseignant dans un collège d'enseignement moyen, est adjoint à la commission en tant qu'"expert" ou "informateur", sans être professeur du secondaire.

B. Activités internes

1) Le comité central s'est réuni quinze fois; remerciements du président. Le conseil de l'association s'est réuni deux fois. Le président relève l'importance du bon fonctionnement des comités d'établissement; c'est grâce à eux que le comité central maintient les relations avec la base.

2) Les contacts avec le Ministère étaient peu nombreux. Le président retrace brièvement trois cas litigieux: la nomination, pour l'examen de fin d'études à l'Ecole de Commerce et de Gestion, d'un commissaire non qualifié; la rémunération des cours de rattrapage; la nomination du directeur du LGE.

3) Sur le plan national, nos relations avec l'ADUSE (Association des Universitaires au Service de l'Etat) sont excellentes. Le président souligne le bon résultat obtenu par l'ADUSE lors des élections pour la Chambre Professionnelle des Fonctionnaires.

4) Bref exposé de nos relations avec la FIPESO (Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel) et la CMOPE (Confédération Mondiale des Organisations de la Profession Enseignante).

C. Problèmes matériels

L'évolution de la situation matérielle du professeur en particulier et de la carrière supérieure en général n'est pas brillante. Rares sont les revendications qui aient été satisfaites pendant les deux dernières années, et les perspectives s'annoncent mauvaises pour l'avenir: l'impôt sur le revenu est majoré de 2,5 % en vue de l'alimentation du fond de chômage; dans le cadre d'une réforme de l'échelle mobile, l'introduction de seuils inférieur et supérieur des tranches indiciaires est envisagée; l'abolition du coefficient familial, dans le cadre d'une réforme des allocations familiales, semble chose décidée; le plafond des cotisations pour la caisse de maladie et le régime de la retraite des fonctionnaires sont discutés. Tous ces projets et discussions tournent infailliblement au désavantage de la carrière supérieure, et il appartient à nos représentants au sein de l'ADUSE de défendre nos intérêts matériels, parallèlement à ceux de toute la carrière supérieure.

Pour ce qui est des revendications spécifiques de l'APESS (deux biennales supplémentaires en fin de carrière; deuxième avancement automatique après douze années de service; carrière E7 pour les professeurs d'éducation artistique, musicale et physique; relèvement des indemnités d'examens) - aucun Ministre ne semble disposé à en prendre connaissance.

Quelques améliorations quand même: augmentation de la rémunération des cours du soir et des indemnités des correcteurs des travaux scientifiques.

La Résolution C suivante est adoptée à l'unanimité:

Les membres de l'Associationsdes Professeurs de l'Enseignement Secondaire et Supérieur, réunis en Assemblée Générale à Luxembourg le 19 février 1976,

déplorent que, contrairement aux revendications de l'APESS, les crédits d'équipement aient été réduits à la somme dérisoire de 5.000 francs par établissement,

déplorent que le nombre des classes à effectif trop élevé ait sensiblement augmenté.

D. Perspectives

1) L'APESS ne renonce pas à ses revendications matérielles. La crise économique et la pléthore ne peuvent pas continuellement être invoquées pour nous imposer le silence.

2) Le nouveau comité devra être vigilant afin de défendre le statut du professeur de l'enseignement secondaire et supérieur.

3) Le nouveau comité fera une enquête afin d'apprendre quels problèmes sont prioritaires aux yeux de nos membres. Pendant les deux dernières années, l'APESS n'a pas cherché la confrontation, mais l'évolution future des événements risque de l'obliger à envisager des moyens d'action autres que les interventions orales et les protestations écrites. De telles actions cependant ne peuvent aboutir que si l'association reste unie au-delà des différences d'opinions.

IV. RAPPORT DU TRESORIER

Bilan d'ouverture (17/2/75)		351.124 Fr
Dépenses 75/76:	163.022 Fr	
Recettes 75/76:	271.022 Fr	
Solde:	108.000 Fr	108.000 Fr
Bilan au 13/2/76:		459.124 Fr

Décharge est accordée au trésorier.

V. ELECTION D'UN NOUVEAU BUREAU

Résultats:	Votants:	145
	Bulletins nuls:	1
	Bulletins blancs:	13
Ont obtenu:	M. E. Nimax (cand. président)	119 voix
	M. A. Bartz (cand. vice-président)	105 voix
	M. J. Halsdorf (cand. secrétaire)	125 voix
	M. C. Felten (cand. trésorier)	118 voix

VI. DIVERS

Un membre de la commission que l'APESS avait créée pour l'étude de la fusion déplore que les travaux de la commission n'aient pas été poursuivis. Le président conteste l'utilité des débats de cette commission.

Pierre Meyers
secrétaire

A D U S E - NOUVEAU BUREAU

Le nouveau Bureau de l'ADUSE se compose comme suit:

Président:	M. Fernand BAUER, (APESS)
Vice-Présidents:	M. Florent MASSARD, (APESS)
	M. Marc SCHLUNGS, (Groupement des Magistrats
Secrétaire:	M. Armand BRUCK, (APOL)
Secrétaire-Adjoint:	M. Joseph SCHMIT, (APESS)
Trésorier:	M. Camille KIRPACH, (ALI, section des ingénieurs-fonctionnaires)

ACTIVITES

JUILLET - DECEMBRE 1976

début juillet Distribution du Questionnaire - APESS

04/07/76 Lettre circulaire aux délégués des aspirants-professeurs faisant appel à leur collaboration pour la réforme du stage pédagogique:

APESS
Comité Central

Luxembourg, le 4 juillet 1976

Aux Délégués des
Aspirants-Professeurs

Mesdames, Messieurs,

Dans sa réunion du 17 juin le Comité Central de l'APESS s'est déclaré prêt à faire des démarches auprès du Ministère de l'Education Nationale en vue d'une amélioration de la formation pédagogique des aspirants-professeurs de l'enseignement secondaire.

Comme les aspirants-professeurs sont concernés en premier lieu, le Comité Central de l'APESS les invite une fois de plus à déposer au secrétariat de l'Association des propositions de réforme concrètes et constructives concernant non seulement les conceptions générales, mais aussi - et surtout - les modalités pratiques d'un stage pédagogique mieux conçu.

Les propositions devraient nous parvenir pour le 1er novembre au plus tard. Si toutesfois les aspirants-professeurs ont déjà élaboré des propositions du genre défini plus haut, rien n'empêche de nous les remettre dès à présent ; la discussion au Comité Central pourra commencer d'autant plus tôt et certaines améliorations pourraient, de ce fait, être proposées au Ministère dès la rentrée de septembre 1976.

Salutations collégiales,

Pour le Comité Central
le secrétaire

08/07/76 Comité Central

Présents: P, VP, S, MM. Schiltz (AL), Blondelot (LHCE), Scholtus (LRSL), Strainchamps (LGE), Milmeister (LMR), A.Sosson (LCE), P.E.Hoffmann (IP);

Excusés: MM. Felten, Hansen, Weber, Reckel.

Travaux de la Commission Paritaire:

1) Discussion du problème des candidats reçus à l'examen de fin de stage, mais n'obtenant pas de nomination.

2) Mutations des membres du personnel enseignant.

3) Cours de rattrapage d'été: mot d'ordre.

08/07/76 Comité ADUSE (MM. Nimax, Halsdorf)

09/07/76 Lettre au SEEN pour protester contre le nouveau régime des vacances scolaires élaboré par le CSEN.

Mot d'ordre aux membres de l'APESS concernant les cours de rattrapage d'été.

26/o7/au 3o/o7/76 Congrès International de l'Enseignement secondaire organisé par la FIPESO à Edimbourg. Thème d'étude: l'enseignement secondaire et l'éducation permanente. Thème secondaire: "La liberté professionnelle de l'enseignant et l'exercice de se responsabilités."
Délégués APESS: C. Thill, J. Halsdorf.

mi-septembre Articles aux quotidiens luxembourgeois pour protester contr le nouveau régime des vacances et congés. Délibérations sur les questions soulevées par le nombre restreint des nominations proposées et le grand nombre de chargés de cours non-nommés.
Dépouillement du Questionnaire-APESS

3o/o9/76 Comité Central (14.3o à 18 heures)

Présents P, VP, S, T; MM. Schiltz (AL), Scholtus (LRSL), Milmeister (LMR), Strainchamps (LGE), Hansen (LHCE), Sosson (LCE), Reckel (CU), P.E.Hoffmann (IP).

1) Vacances et Congés.
Quels moyens d'action peut-on envisager après notre lettre protestation au MEN et nos prises de position dans la press Peut-on envisager un sondage auprès des parents et des élèves?

2) Nomination et heures supplémentaires.
Les délégués sont priés de fournir au secrétariat de l'APES des données concernant le nombre de nominations envisagées par le MEN le nombre de chargés de cours, de stagiaires, leurs heures de cours; nombre de leçons supplémentaires assurées par les professeurs; les effectifs de classe.

3) Commission de la Fusion.
M. P. Lech fait le point sur la situation des travaux de la ComFus.

Le sous-groupe Orientation (président E. Hansen) présentera sous peu un texte définitif qui sera soumis au vote lors d'une séance plénière de la Commission. Quelle devra être la position de l'Associa tion?

Les travaux du sous-groupe 'Contenus et Méthodes' (présiden M. A. Nati) avancent rapidement et aboutiront bientôt à un document d travail.

Le sous-groupe 'Enseignants' (président M. A. Schroeder) commencera ses délibérations au cours du mois d'octobre. - La premièr question à discuter est celle du personnel qui assurera l'enseignemen des jeunes de 12 à 15 ans. Les membres du CC sont d'avis que, compte tenu de la pléthore des aspirants-professeurs, toute réglementation définitive de la question devra réserver l'enseignement dans le cycle intégré uniquement aux candidats remplissant les conditions de nomina tion des professeurs de l'enseignement secondaire actuel.

Pendant la période transitoire les professeurs des enseigne ments moyen, professionnel et technique, ainsi que les instituteurs d l'enseignement complémentaire, pourront aussi y enseigner.

La formation spéciale qui sera donnée à ceux qui seront appelés à enseigner dans le cycle intégré, ne devra pas être obligatoire; aucun enseignant ne pourra être contraint d'y participer. Ce 'recyclage' devra permettre une formation pédagogique sérieuse.

11 - 13/ 1o/76 Sondage auprès des parents et élèves des lycées au sujet de vacances scolaires.

11 - 16/ 1o/76 Etude des 'Comprehensive Schools' anglaises (J. Halsdorf)

15/1o/76 Comité ADUSE

21/1o/76 Comité Central (14.3o - 16.3o heures)

Présents: P, VP, S, Sa, T; MM. Schiltz (AL), Scholtus (LRSL), Milmeister (LMRL), Reckel (CU), P.E.Hoffmann (IP), Schonckert (enseig. détachés), Hansen (LHCE),P. Lech.
Excusé: M. Sosson (LCE)

1. Commission de la Fusion

Le CC donne à M. P. Lech un mandat pour le vote du rapport I exposant les principes directeurs du cycle intégré. La majorité du CC se prononce pour un vote négatif pour des raisons diverses, comme p.ex. l'inclusion dans le cycle intégré de l'enseignement complémentaire, la différenciation tardive, etc.

Le secrétaire recommande l'abstention accompagnée d'un avis séparé.

2. Préparation de l'entrevue avec Monsieur le Ministre R. Krieps au sujet du sondage sur les congés scolaires.

21/1o/76 Entrevue (17 heures) du Comité de l'APESS avec le MEN: discussion du problème des compétences et des responsabilités de l'APESS d'une part, des conférences des professeurs d'autre part.
Lorsque le MEN nous reproche d'avoir "ouvertement mis en doute la représentativié et la légitimité des organes internes des associations de parents d'élèves", l'APESS répond qu'on ne peut pas refuser de lui reconnaître le droit d'effectuer un sondage des plus démocratiques. (cf. lettre au MEN - 11/11/1976)[1].

23/1o/76 Table ronde organisée par l'Association des parents du LMRL sur la question du "Surmenage des élèves?" (délégué des professeurs: J. Halsdorf)

28/1o/76 Comité Central (14.3o - 18 heures)

Présents: P, VP, Sa, T; MM. Reckel (CU), Milmeister (LMRL), Strainchamps (LGE), J.Hansen (LHCE), Sosson (LCE), P.Weber (LCD), Schonckert (détachés), P. Lech.
Excusés: MM. Scholtus (LRSL), Hoffmann (IP), Schiltz (AL), Halsdorf (S).

1. Réorganisation des Conseils d'Education.

Le CSEN a proposé une modification de la Composition des Conseils d'Education des lycées afin d'en faire des conseils paritaires où chaque groupe représenté (professeurs, parents, élèves) aurait le même nombre de délégués (5 ou 3). Une décision ne pourrait être adoptée que si la majorité des membres de chaque groupe étaient d'accord. Les directeurs d'établissement auraient voix consultative. Le CC décide de prendre l'avis de la base avant de se fixer sur ce point.

2. Commission de la Fusion

Exposé de M. P. Lech sur le Rapport II - 'Contenus et Orientation'. Le CC décide de publier un résumé des Rapports I et II dans le prochain Bulletin.

Pour faciliter les travaux de M. P. Lech, seul représentant - APESS au sein de la Commission, le CC devra former des groupes de travail pour étudier les différents aspects de l'école globale et préparer les prises de position de l'Association.

(1) Cf. page 6o

Le CC décide de faire discuter le Rapport II dans les Comités d'établissement. Les membres de l'Association seront invités à ces réunions.

3. Intervention de l'APESS à RTL

La déclaration radiodiffusée du président au sujet du nouveau régime des vacances scolaires est approuvée par le CC.

30/10/76 Déclaration à RTL (E. Nimax) sur l'attitude de l'APESS dans la question des vacances scolaires.

08 - 11/11/76 Discussions dans les comités d'établissement sur la redéfinition de la tâche des enseignants dans l'Ecole globale.

11/11/76 Comité Central (14.30 - 18.15 heures)

Présents: P, VP, S, Sa, T; MM. Schiltz (AL), Scholtus (LRSL), Milmeister (LMRL), Strainchamps (LGE), J. Hansen (LHCE), Sosson (LCE), Schonckert (détachés), Reckel (CU), Hoffmann (IP).

1. Bilan de l'affaire 'vacances'

Une prudence et une perspicacité plus grandes s'imposent pour garantir une action syndicale vraiment efficace.

Les vives réactions du MEN semblent démontrer que le ministère redoute la publicité. Il est intéressant de constater que toutes les Associations de parents d'élèves ne sont pas d'accord ave la prise de position de la Fédération des Associations de parents.

2. Composition des CE auprès des lycées.

Les avis semblent partagés quant à la réorganisation des CE. Finalement les membres du CC se mettent d'accord sur la position suivante: on pourrait accepter la représentation paritaire des trois groupes à condition que les attributions des conseils ne changent pa Il conviendrait donc de fixer les attributions des CE avant d'en régler la composition. M. P. Meyers est mandaté pour soumettre cette prise de position au CSEN.

3. Le statut des enseignants dans l'Ecole globale.

M. P. Lech explique le document de travail 'Types d'enseignants' de la ComFus.

a) Dans la période transitoire "le principe de recrutement sera dans la mesure du possible le volontariat".

b) Pour la phase définitive on peut envisager deux solutio La première est l'apparation du 'professeur d'EG', enseignant spécia qui se situerait entre l'instituteur (enseignement primaire) et le professeur de lycée actuel (enseignement postérieur au cycle intégré La deuxième solution envisage trois types d'enseignants qui seraient qualifiés pour enseigner à l'E.G.:

(1) Tous ceux qui y auront enseigné de fait pendant la pha transitoire.

(2) Les détenteurs de titres universitaires correspondant ceux qui permettent actuellement l'admission au stage de l'enseignement secondaire.

(3) Les instituteurs qui auront suivi une formation supplé mentaire sanctionnée par une épreuve à définir.
Les IR semblent vouloir maintenir une carrière ouverte pour leurs membres pour qui l'enseignement au cycle intégré constituerait un genre de promotion. D'ailleur ils considèrent comme un droit acquis la possibilité d'enseigner à des jeunes de 12 à 15 ans.

Les membres du CC acceptent qu'on recrute des volontaires pour la phase transitoire; il est à espérer que cette solution permettra de résorber la pléthore des aspirants-professeurs.

Quant à la phase définitive, le CC se prononce à l'unanimité pour un seul type de professeur pour tout l'enseignement post-primaire; celui-ci devra justifier d'un titre universitaire correspondant à celui qui permet actuellement l'accès au stage de l'enseignement secondaire.

4. Redéfinition de la tâche (cycle intégré)

Le CC exige que les nouvelles fonctions (activités énumérées dans le document de travail ad hoc) fassent partie intégrante de la tâche hebdomadaire de l'enseignant à l'E.G.

Le CC se prononce à l'unanimité contre l'abolition des coefficients (prévue dans le document de travail!!) pour les cours en 7e, 8e et 9e du cycle intégré.

12/11/76 Comité ADUSE (P. Meyers, J. Halsdorf)
Activités, négociation avec le Ministre de la Fonction Publique, Bulletin de l'ADUSE, etc.

16/11/76 Comité Central (14.3o - 17.3o heures)

Présents: P, VP, S, Sa, T; MM. Reckel (CU), Hoffmann (IP), Milmeister (LMRL), Sosson (LCE), Blondelot (LHCE), Strainchamps (LGE), Schonckert (détachés).

La question de la nomination des candidats au professorat.

Quelle est l'attitude de l'APESS à l'égard de la politique gouvernementale ad hoc? D'après les données dont l'Association dispose et les calculs faits par le CC, il serait possible de faire beaucoup plus de nominations que celles actuellement prévues par le MEN. Le Comité s'étonne que la délégation des stagiaires n'ait pas contacté l'APESS afin d'obtenir son appui pour la manifestation du 23 novembre 1976. Le Comité décide de publier un communiqué de presse[1] précisant l'attitude de l'APESS face au problème de la nomination des aspirants-professeurs.

17 - 24/11/76 Réunions des Comités d'Etablissement pour discuter du Rapport II (Contenus et Orientation) de la Commission de la Fusion.

25/11/76 Comité Central (14.3o - 18.3o heures)

Présents: P, VP, S, Sa, T; MM. Reckel (CU), Hoffmann (IP), Schiltz (AL), Milmeister (LMRL), Scholtus (LRSL) Strainchamps (LGE), Hansen (LHCE), Sosson (LCE), Weber (LCD), Schonckert (dét.) Lech, ancien président; stagiaires: Hoffmann, Mannes; E. Wagner.

1. Nominations - Pléthore.

Rapport du secrétaire sur la manifestation des aspirants-professeurs devant la Chambre des Députés le 23 novembre. Compte rendu de la conférence de presse organisée par la délégation des stagiaires le même jour au 'Café Commerce' à Luxembourg.

Les aspirants-professeurs exposent leurs revendications et demandent quelle sera l'attitude de l'APESS à l'égard de la 'Prise de Position' dont un exemplaire a été remis à l'Association.

(1) Cf. page 45

- Nominations

St.: Le gouvernement a encouragé les stagiaires à faire des études universitaires en vue de la profession enseignante; c'est au gouvernement de faire le nécessaire pour leur procurer des emplois. Par ailleurs une réforme globale de l'enseignement post-primaire pourrait résorber la pléthore.

P.: Le problème des nominations est très complexe; il s'agit non seulement de revendiquer le plus grand nombre possible de nominations pour les aspirants-professeurs de la promotion 1976, mais encore de veiller à garantir des cadres aux meilleurs candidats des promotions à venir. Quant à la réforme scolaire, il semble douteux qu'elle entraîne ipso facto la création de cadres suffisants pour les aspirants-professeurs, étant donné qu'un nombre assez considérable d'instituteurs essaieront d'y obtenir des postes d'enseignant.

- Stage et sélection

St.: Dans le stage pédagogique actuel la préoccupation de la sélection prend le pas sur la formation des futurs enseignants. Quant à l'invitation de l'APESS de faire des propositions de réforme constructives, l'assemblée générale des stagiaires a, paraît-il, décidé de constituer un groupe de travail pour élaborer des propositions de réforme du stage ainsi qu'une alternative aux méthodes de sélection en vigueur.

2. Cycle Intégré - Rapport II de la ComFus.

a) Les types d'enseignants

Les instituteurs exigent que le texte législatif définitif prévoie l'accès à l'enseignement post-primaire (cycle intégré) d'un pourcentage fixe du nombre total de leurs membres. Or une décision définitive en la matière semble pour le moins prématurée vu que la situation de l'emploi pourra changer considérablement d'ici l'introduction du cycle intégré et qu'il vaut mieux attendre pour voir quelle sera finalement la politique gouvernementale en ce qui concerne la pléthore des aspirants-professeurs.

Quant à la solution définitive du problème, le CC réaffirme sa prise de position du 11 novembre 1976.

b) Redéfinition de la tâche

Le CC exige (1) que les charges nouvelles (p.ex. concertation avec enseignants ou parents; études guidées; travaux de bibliothécaires; etc.) soient portées en compte comme les décharges actuelles; (2) que les coefficients soient maintenus pour les cours en 7e, 8e et 9e du cycle intégré.

c) Lecture et Discussion de la prise de position du groupe de travail 'cycle intégré' de la Fédération des Associations de parents.

Le rapport déconseille une réforme globale de l'enseignement post-primaire et plaide pour le maintien des structures scolaires existantes et pour l'introduction de réformes partielles visant à améliorer la qualité de l'enseignement. La majorité des membres du CC semblent approuver le rapport de l'FAPE; cependant on décide de consulter une fois de plus la base dans les établissements avant de prendre une position définitive face au problème de l'introduction d'un cycle intégré pour les jeunes de 12 à 15 ans.

3. Conseils d'Education

Le CSEN semble avoir l'intention d'élargir les attributions des CE (parents et élèves auraient la possibilité d'y exposer leurs doléances quant à la qualité de l'enseignement dispensé, ce qui, de l'avis du CC, pourrait mener à des abus); le CC devra donc reconsidérer sa prise de position du 11 novembre 1976 et en informer M. P. Meyers, délégué de l'APESS au CSEN.

4. Divers

Le Conseil de l'Association sera convoqué au cours du mois de janvier.

Relations intersyndicales:

Le Comité d'action intersyndical qui s'était réuni au Centre Culturel de Hollerich le 21 juin 1976 pour protester contre la politique gouvernementale en ce qui concerne la prétendue pléthore d'enseignants, s'est réuni à nouveau pour discuter du problème de la pléthore et donner son appui aux aspirants-professeurs de la promotion 1976 n'ayant pas obtenu de nomination. Dans le contexte de la manifestation du salariat contre le chômage, les organisations d'enseignants ont publié le communiqué de presse ci-dessous:

Die unterzeichneten Lehrerorganisationen

Erklären sich solidarisch mit der Demonstration der Nationalen Gewerkschaften am 18.Dezember 1976 und rufen ihre Mitglieder auf, sich an dieser Demonstration zu beteiligen;

Weisen im Rahmen der allgemeinen Forderung nach Erhaltung der Arbeitsplätze auf die bedrohliche Lage im Bereich des Schulsystems hin;

Stellen fest, dass einerseits junge Menschen Gefahr laufen, nach abgeschlossenem Universitätsstudium und bestandenem Stage-Examen keine feste Arbeitsstelle als Lehrer finden, dass andererseits die Demokratisierung und Modernisierung unserer öffentlichen Schule eine grosszügige Personalpolitik verlangt;

Erinnern an ihre diesbezüglichen Forderungen und an ihre gemeinsamen Resolutionen vom 21.Juni und vom 15.Juli 1976;

Protestieren gegen jede Austeritätspolitik im Erziehungsbereich, welche die Zukunft unserer Kinder, die Expansion unseres Schulsystems, die wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung unseres Landes aufs Spiel setzt;

Prangern die undemokratische Haltung der Regierung an, die dem Parlament und der Öffentlichkeit bislang jede klare Information über ihre Personalpolitik verweigert hat;

Lehnen die Einstellungsbeschränkungen im postprimären Unterricht und den Numerus Clausus am I.P. ab, solange die wahren Bedürfnisse unseres Schulsystems nicht eindeutig festgelegt sind;

Verlangen in diesem Zusammenhang die Beteiligung der repräsentativen Lehrer- und Salariatsorganisationen an der Ausarbeitung der Personalplanung im Bildungssektor;

Fordern von der Regierung eine aktive Personalpolitik im öffentlichen Dienst, statt in Krisenzeiten die Arbeitslosigkeit zu fördern durch Einsparungen, die den gesellschaftlichen Bedürfnissen zuwiderlaufen.

AIR, APEM, APESS, CLEC, FGIL, SETP, Délégation des Stagiaires

ECHO DE LA PRESSE

Während der vergangenen Monate hat die APESS es nicht versäumt, wi derholt in den Tageszeitungen Stellung zu nehmen zu den wichtigsten anstehenden Fragen, wie z.B. die Einführung der neuen Schulferienordnung, die Lehrerschwemme und die geplante Reform des post-primären Unterricht

Das Tageblatt-Gespräch mit Erziehungsminister R.Krieps und Staatssekretär G.Linster vom 16.September gab den Ton für das reformfreudige Schaffen des Unterrichtsministeriums im kommenden Schuljahr an. Bei dieser Gelegenheit äusserten sich die verantwortlichen Volksdiener über di wichtigsten Regierungsprojekte im Erziehungswesen. In bezug auf die Verlegung der Schulferien wussten sie unter anderem festzustellen:

> Bemerkenswert ist..., dass sowohl "Conseil Supérieur de l'éducation", wie auch Elternvereinigungen und Professorenkonferenzen hinter dem Projekt stehen.

Am 28.September nahm die APESS in allen Tageszeitungen Stellung zur neu Ferienordnung:

Noch in diesem Schuljahr soll die vom Erziehungsministerium geplante Neuordnung der Schulferien in Kraft treten. Das Projekt dürfte der Oeffentlichkeit bereits zur Genüge bekannt sein; trotzdem seien die ihm zugrunde liegenden Ueberlegungen noch einmal kurz angeführt:

Jedes der drei Trimester soll in etwa die gleiche Dauer haben; während bis jetzt nur das erste Trimester alljährlich die gleiche Wochenzahl umfaßte, konnten die beiden übrigen Trimester — bedingt durch die Beweglichkeit des Osterfestes — manchmal erhebliche Unterschiede aufweisen.

Außerdem soll jedes Trimester durch eine Woche Ferien in zwei gleiche Hälften aufgegliedert werden, d. h. es werden eine schulfreie Woche Anfang November (1. Trimester), eine Woche Ende Februar (2. Trimester) und eine Woche Ende Mai - Anfang Juni (3. Trimester) eingefügt.

An sich wäre gegen diese Neuordnung theoretisch nichts einzuwenden, wenn sich nicht in der Praxis einige Folgen ergäben, mit denen man nicht einverstanden sein kann. Da die Neuordnung weder den Schülern noch den Lehrern zusätzliche freie Tage bescheren soll, müssen die Sommerferien um eine Woche gekürzt werden, um die Novemberferien möglich zu machen. Das bedeutet, daß künftig der Schulbeginn schon nach der ersten Septemberwoche (und nicht mehr, wie bisher, am 15. September) stattfinden soll. Diese Vorverlegung muß aus zwei Ursachen als unannehmbar angesehen werden:

1. Während die moderne Gesellschaftsorganisation eher eine Dehnung der Hauptferienzeiten erforderlich macht, um diese vom Massenreisebetrieb zu entlasten, fallen bei uns die hierzu vorzüglich geeigneten Septemberferien praktisch weg. Denn gerade die 14 Tage Ferien im September ermöglichten es bis jetzt jeder Familie mit Kindern, außerhalb der Zeit des Massentourismus, aber dennoch in der Sommerperiode, zu verreisen. Eine einzige Woche im September jedoch (wie es die Neuordnung vorsieht) lohnt sich nicht. Und wer hat schon Lust, im November eine Woche zu verreisen? Konsequenz: Die Kinder langweilen sich in dieser Novemberwoche bei (wahrscheinlich) schlechtem Wetter zu Hause, fallen den Eltern auf die Nerven und kehren danach vielleicht nicht so ausgeruht in die Schule zurück, wie man es sich gewünscht hätte.

2. Die Nachsaisonferien im September haben außerdem den Vorteil, daß sie oft erheblich billiger sind (20% oder mehr) als Ferien während der Hauptsaison. So kostete z. B. eine Ferienwohnung für 5 Personen in Vals-les-Bains (dépt. Ardèche) 1975 im Juli und August 325 NF die Woche, im September jedoch nur 175 NF! (Annuaire 1975 des Gites de France, Privas, p. 80). In dieser Hinsicht ist die neue Ferienordnung sogar als unsozial anzusehen, da sie für viele Familien eine Ferienreise entweder unmöglich macht oder eine erhebliche Mehrausgabe mit sich bringt, falls die Reise in die Hauptsaison vorverlegt wird.

Aus diesen Erwägungen haben sich alle Professorenkonferenzen mit überwältigender Mehrheit gegen die Vorverlegung des Schulbeginns ausgesprochen, und auch die den Sekundarschulen angegliederten Conseils d'Education (Direktoren, Eltern und Schüler) vertraten mehrheitlich den Standpunkt der Konferenzen.

Die Behauptung von Minister Robert Krieps und Staatssekretär Guy Linster, wie man sie im „tageblatt" vom 16. 9. 76 unter dem Titel „Verlegung der Schulferien" lesen konnte: „Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß sowohl Conseil Supérieur de l'Education wie auch Elternvereinigungen und Professorenkonferenzen hinter dem Projekt stehen", muß folglich zurückgewiesen werden. Vielmehr ist es so, daß die APESS schon am 9. Juli 1976 in einem Schreiben an den Erziehungsminister gegen verschiedene Aspekte der neuen Ferienordnung protestierte.

Angesichts der Tatsache, daß nun aber das Projekt unverändert zur Ausführung gelangen soll, muß man sich prinzipiell die berechtigte Frage stellen, weshalb die Professorenkonferenzen vom Erziehungsministerium um ihre Meinung gefragt werden, wenn dieser Meinung sowieso keine Rechnung getragen wird. Wo bleibt die vielgepriesene Mitbestimmung?

Die Ferienordnung, wie sie augenblicklich noch besteht, war das Produkt eines langjährigen Anpassungsprozesses an festliche und soziale Begebenheiten. Daß verschiedene Aenderungen berechtigt sind, streitet auch die Professorenvereinigung nicht ab (z.B. möglichst gleiche Trimesterlänge, eine für alle post-primären Schulen gültige Festlegung der ihnen zur Verfügung stehenden vier freien Tage), vertritt aber auch den Standpunkt, daß aus den oben angeführten triftigen Gründen vor allem der vorverlegte Schulbeginn nicht annehmbar ist.

Noch wäre es Zeit, den vorgebrachten Kritiken und Gegenvorschlägen Rechnung zu tragen, auch wenn damit das Projekt erst für das nächste Schuljahr in Kraft treten könnte.

Der Vorstand der APESS
(Mitgeteilt)

Etwas später stand die Schulferienordnung wieder im Mittelpunkt vieler Diskussionen und Zeitungsartikel. Das 'tageblatt' veröffentlicht dazu am 9.Oktober 76 ein Gespräch mit Minister R.Krieps, in dem unter anderem folgendes zu lesen war:

t : Sie sollen anscheinend die Mitbestimmung nicht respektiert haben?

RK : Das ist falsch : 1. Die APESS ist an der Ausarbeitung **beteiligt** gewesen, und zwar maßgeblich. 2. Die Stellungnahme der Professoren wurde berücksichtigt, soweit sie vereinbar war mit den gesteckten Zielen, d.h. medizinisch-pädagogische Gesichtspunkte. Wesentlich aber ist, daß **nur** die APESS sich nachträglich gegen die Neuregelung ausspricht und zwar wegen Ueberlegungen, die nichts mit ihrem Aufgabenbereich zu tun haben, sondern in denjenigen der Elternvereinigungen fallen.

Ich betone in diesem Zusammenhang, daß der Vorstand der Fédération des Associations de Parents d'élèves de l'enseignement secondaire ausdrücklich in diesem Punkte noch vor kurzem um seine Meinung gebeten wurde und unbeirrt bei seinem früheren Standpunkt blieb.

Schließlich haben alle anderen Lehrervereinigungen sich dafür ausgesprochen.

t : Die APESS hat Ihnen vorgeworfen, die neue Ferienordnung sei unsozial, „da sie für viele Familien eine Ferienreise unmöglich macht oder eine erhebliche Mehrausgabe mit sich bringt".

RK : Sachlich aber ist diese Kritik unbegründet und geht um des Kaisers Bart. Während der nächsten Jahre beginnt die Schule statt am 15. September an folgenden Tagen :

1977/78	12. 9.
78/79	11. 9.
79/80	10. 9.
82/83	13. 9.
83/84	12. 9.
84/85	10. 9.

Die Reduzierung der Ferien im September fällt also kaum ins Gewicht. Nur in den Jahren 1980 - 81 - 85 - 86 beginnt die Schule vor dem 10. September, dafür aber an einem Montag und nicht freitags oder samstags. Abgesehen von allen andern Erwägungen, scheint der Vorstand der APESS nicht zu wissen, daß es in vielen Ländern schon ab 20. August verbilligte Ferienmöglichkeiten gibt. Man sollte nie zu schnell verallgemeinern. Cui prodest ? Wichtig ist auch, daß die Ferien im Juli auch früher beginnen, z.B. schon am 11. Juli. Angesichts der zu dieser Jahreszeit häufigen Hitze ist dies auch ein Vorteil.

t : Es wird eingewendet, die Allerheiligenferien seien unnütz.

RK : Die Schulärzte in ganz Europa unterstreichen, daß die langen Trimester gesundheitsschädlich sind für junge Leute. Die Pädagogen stellen den Leistungabfall heraus. Wir haben jetzt praktisch alle sechs Wochen eine Unterbrechung. Das wurde als ideal hingestellt.

Die APESS sah sich also gezwungen, den 'tb'-Lesern ihren Standpunkt in der Frage der Schulferienordnung erneut darzulegen, und sie darauf aufmerksam zu machen, wie es ihrer Meinung nach um die von manchen Leuten so vielgepriesene Dialogbereitschaft der Regierung steht:

„Was will die APESS eigentlich?"

Die vielumstrittenen Allerheiligenferien sind nun vorbei, zum besten — so wollen wir hoffen — für alle Betroffenen : Schüler, Lehrer und Eltern. Die Argumente pro und contra sollen nicht noch einmal aufgerollt werden, sie wurden zur Genüge in Presse und Rundfunk dargelegt.

Kurz vor den Ferien wurde jedoch im „tageblatt" aus vollen Rohren und mit schwersten Geschützen (Minister Robert Krieps am 9. 10. 76; LSAP-Generalsekretär Robert Goebbels am 23. 10. 76), ja sogar von zu Hilfe gerufeneen Heckenschützen (Leserbriefe am 23. 10. 76) **(die „t"-Redaktion verbietet sich solche Unterstellungen)** auf die Professorenvereinigung gefeuert, weil sie sich erdreistet hatte, gegen verschiedene Aspekte der neuen Ferienordnung zu protestieren und sogar die Anmaßung so weit trieb, eine Umfrage unter Eltern und Schülern zu veranstalten. Es besteht kaum Zweifel daran, daß es dem „tageblatt" durch diese massiven Angriffe gelungen ist, die Professorenvereinigung bei einem bestimmten Leserkreis in Verruf zu bringen. Es gibt nun einmal Leute, die eine schadenfrohe Genugtuung empfinden, wenn eine Berufsgruppe als selbstherrlich und reaktionär abgestempelt wird, diese Genugtuung muß bei manchen umso größer gewesen sein, als gerade die Professoren, diese ewigen Korrigierer, vom „tageblatt" ganz gehörig korrigiert worden sind.

Dabei sind dem „tageblatt" aber selbst — bewußt oder unbewußt ? — solche Fehler unterlaufen, daß man besser von blinder Polemik als von objektiver Information sprechen kann.

Eines stimmt allerdings : die Professoren haben in der Tat gegen die Ferienordnung Protest eingelegt und haben auch eine Umfrage unter den Eltern veranstaltet. Die wahren Hintergründe dieser Aktion wurden allerdings so verdreht oder in ein solch schiefes Licht gestellt, daß sich eine kurze Richtigstellung aufdrängt.

Das Projekt für eine Neuordnung der Ferien wurde bald nach seiner Bekanntmachung sowohl den Professorenkonferenzen als auch den Erziehungsräten (Conseils d'éducation) zur Begutachtung vorgelegt. ALLE Professorenkonferenzen und auch die meisten Erziehungsräte beanstandeten mit großer Mehrheit bestimmte Punkte des Projekts. Das geschah bereits im Februar dieses Jahres. Dennoch behauptete das „tageblatt" in einem Interview mit Minister Robert Krieps und Staatssekretär Guy Linster (16. 9. 76), das Projekt habe bei allen Betroffenen nur Zustimmung hervorgerufen. Als daraufhin in den Tageszeitungen der Protest der APESS erschien, konterte das „tageblatt", die APESS habe sich erst **nachträglich** und **ganz allein** gegen die Neuregelung ausgesprochen.

In Wirklichkeit hatten ja die Professorenkonferenzen ihre Kritik an der neuen Ferienordnung so deutlich ausgesprochen, daß es die APESS nicht für nötig erachtete, die Meinung ihrer Mitglieder auch noch in der Oeffentlichkeit vorzutragen. Die APESS konnte nämlich nicht ahnen, daß Minister Robert Krieps zu einem viel späteren Zeitpunkt („tageblatt" vom 16. 9. 76) die klare Stellungnahme der Konferenzen in ihr genaues Gegenteil verkehren würde. Erst daraufhin trug die Professorenvereinigung ihren Protest in die Oeffentlichkeit.

Auch standen die Professoren mit ihrer Meinung nicht allein da, sondern fanden in den Erziehungsräten Zustimmung sowohl bei den Schülern als auch bei den Eltern. Von diesen negativen Stimmen war im September, als das Projekt an den Staatsrat weitergeleitet wurde, nichts mehr zu hören, so daß man sich die berechtigte Frage stellen muß, ob der Staatsrat überhaupt davon in Kenntnis gesetzt wurde oder ob nicht die schriftlichen Berichte der Professorenkonferenzen bei irgendeiner Instanz liegengeblieben sind.

Es wurde der APESS obendrein vorgeworfen, sie mißachte die positiven Stimmen der Elternvereinigungen und mische sich eigenmächtig in fremde Angelegenheiten ein. Wer dies behauptet, unterstellt der APESS Absichten, die sie nicht hat. Durch ihre Umfrage wollte die APESS nur die Meinung der vielen Eltern einholen, die nicht in einer Elternvereinigung organisiert sind, und sie kann sich nur wundern, daß die Verantwortlichen der Elternvereinigungen nicht selbst an eine solche Umfrage gedacht haben.

Was die APESS anbelangt, so spiegelt ihre Haltung nicht nur die Meinung einiger Vorstandsmitglieder wider, sondern fast der Gesamtheit aller Professoren. Dabei darf nicht vergessen werden, daß die Mehrzahl der Professoren auch Eltern sind und daß ihre Meinung nicht ur ihren eigenen Arbeitsbedingungen Rechnung trägt, sondern sicher auch dem Wohlergehen ihrer Kinder. Das Resultat der Umfrage hat der APESS übrigens bestätigt, daß sie bei weitem nicht so isoliert dasteht, wie es ihre Gegner wahrhaben möchten.

Einen Vorwurfh macht sich die APESS allerdings selber : so viel Zeit für eine Angelegenheit aufgewandt zu haben, die zwar nicht unwichtig ist, aber andere, wichtigere APESS-Aufgabenbereiche überschattet, wie z. B. das Schicksal der Stagiarprofessoren oder die geplante Schulreform.

Aber in dieser Frage ging es um ein Prinzip : wenn der Erziehungsminister schon auf demokratische Weise die Meinungen verschiedener Gremien einholt, sollte er diese Meinungen genauso demokratisch verwerten.

Und noch ein Prinzip : Es ist nun einmal so, daß viele Leute glauben, in Schulfragen Sachverständige zu sein, und deshalb den Anspruch erheben, ein gewichtiges Wort mitreden zu können. Dieses Recht soll a priori auch niemandem abgesprochene werden, doch darf folgendes nicht vergessen werden : die Kinder besuchen die Schule nur einige Jahre lang, die Lehrer jedoch verbringen ihr ganzes Berufsleben in der Schule. Genau wie anderen Berufsgruppen steht ihnen folglich eher das Recht zu, Reformen und Projekte, mit denen sie befaßt werden, auf ihre praktische Anwendbarkeit zu prüfen.

Einige mögen vielleicht die APESS totschießen wollen, weil sie sowohl die Interessen der Sekundarschule wie auch die Arbeitsbedingungen ihrer Mitglieder gegen allzu ungestüme Reformen verteidigt. Trotzdem ist nach wie vor die APESS bereit, zugunsten der bestmöglichen Lösung aller Schulprobleme mit den zuständigen Autoritäten zusammenzuarbeiten. Sie verlangt jedoch, daß ihre Meinung nicht einfach überhört wird oder ihre Stellungnahmen durch böswillige Angriffe in der Oeffentlichkeit bewußt verdreht werden.

Der Vorstand der APESS

Am 21.Oktober 76 äusserte sich der LSAP-Generalsekretär R.Goebbels zum Problem der neuen Ferienordnung in einem Leitartikel mit dem Titel "Ferien zum Erholen"; dabei vergass er nicht, der APESS eine konservative Haltung gegenüber Neuerungen zu bescheinigen, und er stellte zufrieden fest:

> "In der Zwischenzeit werden die Reformvorhaben im Erziehungswesen auf so vielen Ebenen auf Herz und Nieren geprüft, dass niemand mehr von einem Mangel an Dialog sprechen kann, der Reifeprozess mancher Reformen aber zu Ungeduld verführt" (sic)
>
> "Wenn die Professorenvereinigung (im Gegensatz übrigens zu den beiden Lehrerverbänden) nicht einsieht, dass Ferien nicht nur zum Reisen da sind, sondern die regelmässige Alternierung von Schulzeit und Ferien aus medizinischen und pädagogischen Gründen besser für die Erholung der ihnen anvertrauten Schüler ist, dann muss sie sich den Vorwurf gefallen lassen, sie habe bei ihren Protesten gegen die neue Ferienordnung nur eigennützig an die Gestaltung des eigenen Urlaubes gedacht."

Unterdessen hatte der 'Criticus', der schon seit einiger Zeit in den Spalten des "Luxemburger Wort" ungestört sein Unwesen trieb, erneut ungestüm zugeschlagen (siehe L.W. vom 9.November 76: "Die Stagiar-Professoren in den Klauen des Unterrichtsministers und seiner Helfershelfer"). Die APESS konnte nicht umhin, die "Wort"-Leser über die möglichen Folgen der vom 'Criticus' verfassten Hetzartikel aufzuklären.

Kritik am „Criticus" und einiges mehr

Spätestens seit der Demonstration vor dem Kammergebäude am Dienstag, dem 23. November, und den am folgenden Tag in der Presse erschienenen Berichten müßte es allgemein bekannt sein: infolge der schon vielzitierten Lehrerschwemme stehen die Stagiarprofessoren mitten „im Kampf um Arbeit und Sicherheit" (laut Titel eines „Wort"-Artikels vom 24. 11.). Daß dabei heftige Kritik an all denen geübt wird, die an dieser mißlichen Lage schuld sein sollen, ist an sich nicht zu verwerfen, sofern diese Kritik sachlich und konstruktiv bleibt und dazu beiträgt, Mißstände aufzudecken und vielleicht sogar zu beseitigen.

Was sich jedoch ein gewisser „Criticus" seit einiger Zeit im „Luxemburger Wort" erlaubt — schon das Pseudonym deutet an, daß der Mann die Kritik für sich gepachtet zu haben scheint —, hat mit Kritik nichts mehr zu tun. In vehementen Haßtiraden verspritzt dieser anonyme Schreiberling sein Gift gegen alle, die irgendeine Verantwortung gegenüber den Stagiarprofessoren zu übernehmen haben: vom Erziehungsminister zum Regierungskommissar, vom Staatssekretär zum Professor (siehe u. a. den „Wort"-Artikel „Die Stagiarprofessoren in den Klauen des Unterrichtsministers und seiner Helfershelfer" vom 9. 11.).

In einem Punkt hat der „Criticus" jedoch recht: wenn er von einer „Brunnenvergiftung schreibt, die „mit Windeseile voranschreitet". Dafür sorgt nämlich kein anderer als der „Criticus" selbst. Denn durch die blindwütigen Keulenschläge, die er nach allen Seiten austeilt, bringt er es höchstens fertig, Zwietracht zwischen Professoren und Stagiarprofessoren zu säen, falls überhaupt jemand seine Ausfälle für bare Münze hält. Manche, die bisher viel Verständnis für die ohne Zweifel schwierige Lage der Stagiarprofessoren aufbrachten und auch bereit waren, sich für sie einzusetzen, könnten versucht sein, ihren jüngeren Kollegen ihre Hilfe zu versagen.

Eigentlich sollte man das hysterische Geschrei eines „Criticus" unbeachtet lassen (oder es dorthin verbannen, wo die hingehören, die überall „Vampire" wittern...). Wenn die APESS dennoch dazu Stellung nimmt, so geschieht dies aus folgenden Überlegungen:

— Fast die Gesamtheit der Professoren sowie die Mehrheit der Stagiarprofessoren sind Mitglieder der Professorenvereinigung. Und es ist der APESS sehr daran gelegen, daß in der Sekundarschule keine „Brunnenvergiftung" aufkommt; deshalb verurteilt sie alle Versuche, die einen gegen die anderen auszuspielen. Mit den Methoden eines „Criticus" — und das müßten die Stagiarprofessoren auch erkannt haben — sind keine Probleme zu lösen, im Gegenteil, die Probleme werden nur verschärft. Deshalb setzt sich die APESS nach wie vor für eine konstruktive Zusammenarbeit all ihrer Mitglieder ein.

— Die APESS kann sich nur wundern, daß eine so ernst zu nehmende Zeitung wie das „Luxemburger Wort" vorbehaltlos (und das nicht zum erstenmal!) die Gehässigkeiten eines feigen Dunkelmannes veröffentlicht. Wohl erscheinen sie unter der Rubrik „Freie Tribüne", aber selbst unter diesem Deckmantel dürfte nicht jedem alles erlaubt sein. Wäre das „Wort" noch Regierungszeitung, so würde eine solche Zuschrift sicherlich dort landen, wo sie hingehört, nämlich im Mülleimer. Es ist übrigens reiner politischer Opportunismus und eine billige, nur negative Oppositionspolitik, wenn man ein fach für alle Versäumnisse in der Schul politik den jetzigen Unterrichtsministe allein verantwortlich macht. Die Lehrer schwemme samt den damit verbundener vielschichtigen Problemen zeichnete sic nämlich bereits sehr deutlich unter der Vorgänger von Herrn Krieps ab; damal schon wurde gar nichts unternommen, u sie einzudämmen oder den Anwärtern au ein Professorenamt durch frühzeitig Maßnahmen eine Einstellung zu sicherr

— Zum Schluß noch eine Berichtigung Was den schon zitierten „Wort"-Artike vom 24. 11. „Die Stagiarprofessoren ir Kampf um Arbeit und Sicherheit" angeh so ist dort folgende Falschinformation z lesen: „Im übrigen rückten die Perspek tiven einer Integration von Sekundar unterricht und der übrigen Unterrichts zweige, nicht zuletzt dank des erfolgrei chen Druckes der APESS, in immer wei tere Ferne". Wer auch immer der Auto dieser Behauptung sein mag, sie ist ein fach absurd. Ohne Zweifel hat die APES ernste Vorbehalte gegenüber der geplan ten Schulreform anzumelden, aber da diese auf ihren Druck hin in weite Fern gerückt sein soll, das ist eine primitiv Unterstellung; denn die APESS hat sicl öffentlich noch nicht zur Schulreform geäußert. Und selbst wenn die Profes sorenvereinigung solche Ziele verfolgte dürfte sie wohl kaum mit einer so rascher Verwirklichung ihrer Wünsche rechnen denn die Polemik um die neue Ferien ordnung hat zur Genüge gezeigt, daß mar sich höheren Orts nicht sonderlich um die Meinung der Professoren kümmert Vielmehr, um zu verhindern, daß die APESS bei der Ausarbeitung der Schul reform allzuviel mitrede, dafür haben die verantwortlichen Instanzen schon bei der Zusammensetzung der für die Schulre form zuständigen Kommission gesorgt.

Der Vorstand der APESS

PAGE DE L'A.D.U.S.E.

L'ACCORD SALARIAL A LA LOUPE

Le 22 octobre 1976 les négociations salariales dans le secteur public ont abouti à un accord conclu entre le Gouvernement et les quatre organisations syndicales du cartel de négociation. Basé sur une lettre du Ministre de la Fonction Publique datée du même jour, et dont nous reproduisons ci-dessous le texte intégral, cet accord fut entériné dès le lendemain par les délégués de laFNCTTFEL, puis, le 25 octobre, par les instances compétentes des trois autres organisations, à savoir la FGFC, la CGFP et la FCPT.

On sait que l'ADUSE a protesté vigoureusement contre le fait de ne pas être associée directement aux négociations en cours. Elle a d'ailleurs clairement fait entendre, tant au ministre du ressort qu'au président du Gouvernement, qu'une nouvelle exclusion d'une négociation concernant l'ensemble des carrières de la fonction publique entraînerait de sa part une riposte par des mesures d'action syndicale appropriées. Cependant, compte tenu de la modicité des avantages obtenus, il y a peut-être lieu de la féliciter, en définitive, de son absence lors de la conclusion de l'accord du 22 octobre 1976. N'ayant pu directement participer à la négociation, elle n'est pas prisonnière de l'accord sur lequel celle-ci a débouché. Il lui est loisible, en plus, d'analyser en toute objectivité le paquet des "concessions" gouvernementales.

Dans leur communiqué de presse du 23 octobre, les quatre organisations du cartel ont résumé, en quatre points, les résultats positifs des négociations. Qu'il nous soit permis de les examiner un à un.

Premier point. - "Relèvement de l'indice de base des traitements de 5 % en deux étapes, à raison de 2 % à partir du 1er janvier 1977 et de 3 % à partir du 1er janvierr 1978."

Dès le 26 octobre, le "Républicain Lorrain" écrivait que "la seule chose dont on est sûr, c'est que la fonction publique bénéficiera d'une augmentation linéaire de 2 % à partir du 1er janvier 1977. ... Pour le reste, tout est au conditionnel." En effet, l'augmentation de 3 % prévue au 1er janvier 1978 ne deviendra effective qu'à condition qu'il n'y ait pas, en 1977, "aggravation de la crise économique par rapport à 1976" (lettre ministérielle du 22 octobre 76). Comment interpréter cette condition? Le "Journal" nous éclaire à ce sujet dans un article paru dans son édition du 25/26 octobre. Il paraît que, par "aggravation de la crise économique" il faudra entendre "stagnation du PNB". En termes plus précis, les 3 % ne seraient effectivement concédés, au 1/1/1978, qu'à condition que le taux de croissance du produit national brut dépasse à son tour, pendant l'exercice 1977, la cote de trois pour cent.

Reste, bien sûr, la certitude des 2 % accordés au 1er janvier 1977. Victoire syndicale? S'il s'agit bien d'une concession gouvernementale, il faut dire que celle-ci était programmée de longue date. En effet, dès le 7 septembre, le Ministre de la Fonction Publique avait laissé entendre aux représentants de l'ADUSE que le Gouvernement était prêt à octroyer à ses agents une augmentation de l'ordre de 1,5 à 2 pour cent. On notera par ailleurs, avec le R.L., que la majoration obtenue "correspond ni plus ni moins à ce que M. Emile Krieps avait accordée dans cette fameuse réunion de négociation qui devait conduire à la rupture des pourparlers ... "

Que dire enfin des 3 % obtenus - conditionnellement - pour 1978? Il avait été répété maintes fois, au cours des années 1969 à 1974, qu'après l'achèvement du rattrapage des rémunérations publiques il faudrait passer à un "rythme de croisière" consistant en des majorations régulières de nature à empêcher qu'un nouveau fossé ne se creuse entre les traitements du secteur privé et ceux du secteur public. L'actuel Gouvernement a repris cette idée. Si nos renseignements sont exacts, ses prévisions budgétaires pluriannuelles envisagent, pour les

agents publics (abstraction faite bien entendu des tranches indiciaires), des augmentations de l'ordre de 2,75 % par an. La concession arrachée au Gouvernemen se chiffrerait donc à 0,25 % - et encore cette concession est-elle assortie à un condition qui risquera de nourrir de tumultueuses polémiques à la rentrée de 197

Deuxième point. - "Mise en œuvre dès l'année 1977 des mesures d'harmonisati négociées, notamment: introduction de la carrière ouverte à tous les niveaux, réforme du régime de la prime d'astreinte, réglementation générale sur la compen sation des heures de travail supplémentaires, ainsi qu'un certain nombre de mesures de carrière."

Dans la lettre ministérielle du 22 octobre il est précisé en effet que le Gouvernement garantit "que les revendications reconnues comme prioritaires soien satisfaites."(1) Il y a cependant cet ajout significatif: "dans la limite des possibilités budgétaires à moyen terme."

Troisième point. - "Poursuite des négociations sur les problèmes d'harmoni-sation, y compris sur une solution relative aux revenus les plus modestes."

La promesse que ces négociations seront activement poursuivies est contenue textuellement, dans la lettre ministérielle du 22 octobre. Il va sans dire que, dans la mesure où elles pourraient déboucher sur des problèmes concernant l'équi libre hiérarchique de la grille des traitements publics, l'ADUSE exigera avec fermeté d'y être étroitement associée. Il faudra veiller en effet à ce que les mesures de relèvement envisagées, pour louable qu'en soit l'intention, ne se soldent pas par une nouvelle compression de l'éventail hiérarchique de la fonc-tion publique.

Quatrième point. - "Par ailleurs les garanties ont été données que le régim statutaire des agents publics, y compris leur régime de retraite, est et restera intouché par les réformes envisagées dans le domaine du régime de service et de l'assurance-vieillesse."

Le Gouvernement se serait donc formellement engagé à ne pas noyer le régime de pension des fonctionnaires dans la refonte globale de nos systèmes d'assuranc vieillesse qu'il envisage de parachever d'ici 1978. On sait que sur ce point la position de l'ADUSE est nette et sans ambiguïté: solidarité avec les autres syn-dicats pour la défense d'un acquis social qui nous paraît en effet inaliénable. Des garanties gouvernementales quant à la sauvegarde de notre statut particulier et de notre régime de retraite auraient donc constitué, à nos yeux, une compensa tion appréciable pour la modicité des augmentations salariales concédées.

Il semble malheureusement que ces garanties ne se soient concrétisées que sous forme d'une déclaration orale. En effet, en scrutant le texte de la lettre ministérielle du 22 octobre, on ne relèvera pas la moindre allusion à l'engage-ment gouvernemental sur ce point.

Bien plus, dans un communiqué publié le 29 octobre 1976, le FEP proteste contre ce qu'elle appelle les tergiversations du Gouvernement en matière de réforme de l'assurance-vieillesse: "So gaben anscheinend während der Lohnver-handlungen im öffentlichen Dienst die daran beteiligten Minister Zusicherungen über die Nichteinbeziehung der öffentlichen Funktion in die Pensionsreform. " Et le communiqué que nous citons d'ajouter: "Der FEP-Exekutive wurde kurz danach jedoch vom Arbeitsminister Benny Berg versichert, die Regierung habe noch bis heute keinerlei diesbezügliche Zusicherungen gegeben." On constate que rien, en cette matière, n'est encore tout à fait clair et transparent; aussi la vigilance pourrait-elle être de mise.

CONCLUSION

Indépendamment du fait que l'ADUSE fût, ou non, associée directement aux négociations salariales de l'automne 1976, il paraît évident que le comité centr eu égard aux lacunes et imprécisions que nous venons d'examiner, ne pouvait se

(1) Aux yeux de l'ADUSE, le classement des professeurs d'éducation artistique, musicale et physique au grade E7 devra être reconnu comme une revendication prioritaire.

rallier à l'accord conclu le 22 octobre 1976. Sa prise de position a été portée à la connaissance du public dans un communiqué de presse daté du 28 octobre 1976 (un quotidien important ne l'a, hélas, publié qu'avec un retard déplorable autant qu'incompréhensible).

Il résulte de notre analyse succincte de la situation au lendemain du 22 octobre 1976 que les menaces qui s'accumulent sur notre condition imposent à tous les fonctionnaires une étroite solidarité. Loin de se dérober à cette obligation, l'ADUSE renouvelle son offre de collaboration loyale sur tous nos intérêts communs à toutes les formations représentatives des agents publics. Mais elle n'abandonnera pas pour autant son autonomie. Car la situation spéciale du cadre universitaire de la fonction publique, si différente de celle des cadres supérieurs des entreprises privées, requiert la présence d'une organisation forte, cohérente et autonome qui continue à rester le point de ralliement d'une majorité de nos collègues universitaires.

Non seulement, en effet, la carrière supérieure est celle où la disparité entre les rémunérations des secteurs privé et public est et reste la plus manifeste, et d'ailleurs le plus difficile à combler. Mais il faut bien voir aussi que les menaces qui se précisent à l'encontre de la fonction publique, qu'il s'agisse du régime de retraite ou de l'équilibre de la hiérarchie, concernent une fois de plus, au premier chef, les titulaires des carrières universitaires. Seule la vigilance active exercée par une ADUSE a u t o n o m e, solidaire avec les autres syndicats pour la défense de nos intérêts communs, et refusant tout antagonisme avec les titulaires des autres carrières publiques, mais gardant les mains libres pour toute éventualité, pourra éviter les mauvaises surprises et les faits accomplis. Il serait donc aussi faux de dire que l'ADUSE manque de solidarité envers les agents des groupes inférieur et moyen que de prétendre qu'elle s'oppose au progrès social. Mais c'est sa raison d'être même de veiller à ce que ce progrès ne se fasse pas aux seuls frais des universitaires au service de l'Etat.

LETTRE MINISTERIELLE DU 22 octobre 1976

Concerne : Négociations salariales.

Monsieur le Secrétaire Général,

J'ai l'honneur de vous informer que je viens de soumettre votre lettre du 21 octobre 1976 au Conseil de Gouvernement qui m'a autorisé à vous faire les propositions suivantes en vue de la conclusion d'un accord salarial:

1. Le Gouvernement s'engage à élaborer un projet de loi accordant une augmentation linéaire de l'indice de base des traitements de 2% au 1er janvier 1977;
2. Le Gouvernement se déclare d'accord à allouer une augmentation linéaire de l'indice de base des traitements de 3% au 1er janvier 1978, sauf en cas d'aggravation de la crise économique par rapport à l'année 1976;
3. Le Gouvernement donne les garanties nécessaires que les négociations sur les autres mesures d'harmonisation soient poursuivies activement, y comprise sur une solution relative au relèvement des revenus les plus modestes, et que les revendications reconnues comme prioritaires soient satisfaites dans les limites des possibilités budgétaires à moyen terme.

Dans l'espoir que les syndicats de la fonction publique pourront donner leur approbation à ces propositions, je vous prie d'agréer, Monsieur le Secrétaire Général, l'expression de mes sentiments très distingués.

Le Ministre de la Fonction Publique

(s.) Emile KRIEPS

TABLE

Editorial 1
In memoriam
Jules Prussen 5
Nicolas Margue 7
Richard Elsen 11
Pierre Elcheroth 13
Auguste Oster 15
L'école et la réforme
Considérations sur l'école de demain . 18
Vers la création d'un premier cycle intégré? 29
Randnotizen zu einem Bericht 34
L'égalité des chances 39
Parodies 42
Le stage
Le classement du stage pédagogique . . 43
Au sujet de la manifestation des stagiaires 45
Les stagiaires prennent position . . . 46
Vacances et congés
Les différents épisodes de l'affaire "vacances" 5o
Entrevue avec le MEN 6o
Noch eine Reform? 63
Questionnaire APESS 66
Les problèmes de l'éducation artistique , . 7o
Assemblée générale du 19 février 1976 . . . 72
Activités juillet - décembre 1976 79
Relations intersyndicales 85
Echo de la presse 86
Page de l'ADUSE
L'accord salarial à la loupe 89
Le nouveau Bureau de l'ADUSE 78
Elections des délégués auprès des CE 49
Avis du trésorier 62

Imprimerie «REKA» Luxembourg - Tél. 48 26 36