



Résultats du monitoring scolaire national ÉpStan dans le contexte de la pandémie de COVID-19

Antoine Fischbach, Joanne Colling, Jessica Levy, Ineke M. Pit-ten Cate, Cassie Rosa, Charlotte Krämer, Ulrich Keller, Sylvie Gamo, Caroline Hornung, Philipp Sonnleitner, Sonja Ugen, Pascale Esch & Rachel Wollschläger



plus de figures

Depuis près de deux ans, le monde se trouve en état d'urgence en raison de la pandémie. La recherche internationale actuelle semble indiquer que les fermetures d'écoles en 2020 dues à la pandémie ont eu un impact négatif sur les performances des élèves, affectant certains groupes d'élèves plus que d'autres. Les résultats des Épreuves Standardisées (ÉpStan) réalisées en automne 2020 livrent pour la première fois un jeu de données exhaustif permettant de commencer à déterminer l'influence des fermetures d'écoles lors de la vague de COVID-19 du printemps 2020 sur les performances de la population scolaire au Luxembourg et la manière dont les parents et les élèves ont perçu l'enseignement à distance. Alors que, dans l'ensemble, les résultats montrent que les performances restent largement stables, ils font toutefois apparaître une baisse des compétences des élèves au Luxembourg, notamment en langue allemande. Les retards d'apprentissage liés à la pandémie sont un peu moins prononcés en mathématiques qu'au niveau des langues. En accord avec les observations faites dans d'autres pays, les résultats montrent que les élèves issu·e·s de familles défavorisées sur le plan socio-économique sont davantage affecté·e·s par ces chutes de performances que leurs camarades issu·e·s de familles socio-économiquement plus favorisées. Globalement, les parents et les élèves semblent s'être plutôt bien adapté·e·s à l'enseignement à distance, même si l'allemand, au niveau de l'enseignement fondamental, et les mathématiques, au niveau du secondaire, ont été perçus comme un peu plus difficiles à gérer. Plusieurs champs d'action

se dégagent de ces premiers résultats : la promotion des compétences en allemand semble primordiale et devrait être initiée le plus tôt possible à l'école fondamentale. Si nous ventilons les résultats en fonction de critères socio-démographiques, il apparaît également que, dans le système scolaire luxembourgeois en général, et a fortiori pendant la pandémie, les élèves issu·e·s de foyers défavorisés sur le plan socio-économique, qui ne parlent aucune des langues d'enseignement à domicile ou qui fréquentent l'un des types d'enseignement de l'ESG (ESG ou ESG-P) sont particulièrement vulnérables ; ils·elles devraient par conséquent bénéficier d'un soutien ciblé en vue de contrecarrer de manière précoce et active le risque de retards d'apprentissage. Dans l'ensemble, les efforts extraordinaires fournis conjointement par les enseignant·e·s, les parents/tuteur·rice·s et bien sûr les élèves eux·elles-mêmes semblent permettre de dresser un bilan largement positif de cette première année scolaire sous le signe du COVID-19. Il faudra attendre les ÉpStan des années à venir pour déterminer l'impact à long terme des changements liés à la pandémie sur les performances de la population scolaire au Grand-Duché.

1. Introduction

1.1. Résultats obtenus à ce jour dans d'autres pays

Depuis près de deux ans, le monde lutte contre la pandémie de COVID-19. Afin d'entraver la propagation du coronavirus SARS-CoV-2, les écoles de 188 pays ont



été fermées au printemps 2020 et sont passées à l'enseignement à distance (OCDE, 2021). Plus de 1,5 milliard d'élèves étaient concerné·e·s par cette mesure. À l'heure actuelle, l'impact à long terme de ces changements sur leur réussite et leurs résultats scolaires reste incertain. En effet, jusqu'à présent, les recherches visant les conséquences de fermetures d'écoles se sont concentrées soit sur des périodes de vacances, soit sur des situations extrêmes limitées dans le temps (telles que des intempéries). Les deux facteurs avaient un effet négatif sur les progrès scolaires des élèves, notamment en mathématiques (Kuhfeld et al., 2020). Les fermetures d'écoles liées à la pandémie de COVID-19 se distinguent cependant de ces scénarios, car la plupart des pays ont été capables de maintenir la vie scolaire quotidienne en implémentant des formes d'apprentissage alternatives (p. ex. enseignement en ligne) et les élèves ont pu compter, du moins en partie, sur le soutien de leurs parents et de leur·s enseignant·e·s lors des cours à distance. En outre, ces offres d'accompagnement visaient pour la plupart à soutenir de manière ciblée les jeunes enfants et les élèves issu·e·s de familles défavorisées (tel·le·s que ceux·elles présentant un faible statut socioéconomique), dans l'optique de réduire d'éventuels retards d'apprentissage et inégalités scolaires (OCDE, 2021). Or, les premières conclusions transnationales suggèrent que, dans de nombreux pays à travers le monde entier, les fermetures d'écoles liées à la pandémie ont accentué les inégalités entre les différents groupes d'élèves en termes d'accès à l'éducation (OCDE, 2021).

Par ailleurs, les résultats d'études de modélisation antérieures concernant l'impact des fermetures d'écoles sur les progrès d'apprentissage des élèves laissent présumer que la suspension de l'enseignement en présentiel pendant la pandémie de COVID-19 ait provoqué un ralentissement significatif des progrès d'apprentissage en compréhension de l'écrit (Bao et al., 2020 ; Kuhfeld et al., 2020) et en mathématiques (Kuhfeld et al., 2020). En effet, cette thèse se voit confirmée par les premières études relatives aux répercussions de la pandémie de COVID-19 sur les performances des élèves : quel que soit le pays dans lequel l'étude a été menée, des déficits d'apprentissage ont été constatés au niveau de la compréhension de l'écrit, des compétences linguistiques générales et des mathématiques (Andreu et al.,

2020 ; Blainey et al., 2020 ; Engzell et al., 2021 ; Hammerstein et al., 2021 ; Maldonado & De Witte, 2020 ; Tomasik et al., 2020). Alors que certaines études arrivent à la conclusion que la baisse des performances est moins prononcée en mathématiques qu'au niveau de la compréhension de l'écrit (Andreu et al., 2020) ou des compétences linguistiques en général (Maldonado & De Witte, 2020), Blainey et al. (2020) rapportent que les fermetures d'écoles ont eu un plus grand impact sur les performances en mathématiques que sur celles en compréhension de l'écrit. De plus, les données révèlent que certains groupes d'élèves sont particulièrement exposés aux effets négatifs des fermetures d'écoles sur les performances scolaires : ainsi, les enfants jeunes sont davantage touché·e·s que leurs camarades plus âgé·e·s, et les élèves issu·e·s de familles défavorisées sur le plan socioéconomique sont davantage concerné·e·s que ceux·elles issu·e·s de foyers favorisés (Blainey et al., 2020 ; Engzell et al., 2021 ; Maldonado & De Witte, 2020 ; Tomasik et al., 2020).

Les études actuelles semblent donc indiquer que la fermeture des écoles liée à la pandémie en 2020 a eu un impact négatif sur les performances des élèves, affectant certains groupes d'élèves plus que d'autres (Hammerstein et al., 2021). Dans ce contexte, le présent article a pour objectif de commencer à déterminer dans quelle mesure les fermetures d'écoles lors de la première vague de COVID-19 au printemps 2020¹ ont impacté les performances de la population scolaire au Luxembourg. À cette fin, les résultats des dernières Épreuves Standardisées (ÉpStan) de l'automne 2020 sont comparés aux résultats des années précédentes en tenant compte des différences entre les élèves au niveau de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires.

La situation de départ au Luxembourg ne peut être comparée que partiellement aux conditions prévalant dans d'autres pays : d'une part, la population scolaire luxembourgeoise est très hétérogène, notamment au niveau du contexte linguistique des élèves, mais également en ce qui concerne leurs caractéristiques socioéconomiques (cf. SCRIPT & MENJE, 2020a, 2020b, 2020c). D'autre part, le multilinguisme du système scolaire luxembourgeois constitue un défi particulier, difficilement comparable aux exigences d'autres

1 : Les données ÉpStan pour les vagues suivantes n'étaient pas encore disponibles à la clôture du présent rapport. Il est bien entendu prévu de procéder à une analyse détaillée des vagues suivantes.



systèmes scolaires. Il serait donc tout à fait concevable que les fermetures d'écoles lors de la pandémie de COVID-19 aient eu un impact particulièrement négatif sur les performances des élèves au Luxembourg. D'un autre côté, le Luxembourg a fortement développé son infrastructure numérique au cours des dernières années (cf. SMC, 2020), ce qui devrait avoir des répercussions positives sur la mise en place de l'enseignement à distance (*Schoul doheem*) imposé par la pandémie. Comparée au reste de l'Europe, la période de fermeture totale ou partielle des écoles était par ailleurs plus courte au Luxembourg (UNESCO, 2021). Le retour assez rapide à l'enseignement en présentiel – bien que soumis à des mesures d'hygiène strictes et à des modèles d'enseignement hautement flexibles – peut également avoir eu un impact positif sur les performances des élèves.

1.2. Fermetures d'écoles/Dérogations à l'enseignement normal au Luxembourg

Le 13 mars 2020, le gouvernement luxembourgeois a ordonné la suspension des activités scolaires et éducatives sous forme présentielle du 16 au 29 mars 2020 (MENJE, 2020a), afin de ralentir la propagation du coronavirus SARS-CoV-2. Toutes les activités scolaires sont passées avec effet immédiat à un enseignement à distance (*Schoul doheem*). Face à l'augmentation des cas de COVID-19 au printemps 2020, le gouvernement s'est cependant vu obligé de prolonger à plusieurs reprises la fermeture des écoles (MENJE, 2020b, 2020c). Ce n'est qu'en mai 2020 que les écoles fondamentales et secondaires ont pu rouvrir leurs portes, après avoir réparti les élèves de chaque classe en deux groupes : chaque groupe bénéficiait en alternance d'un enseignement à l'école pendant une semaine, puis répétait la matière acquise la semaine suivante à la maison (MENJE, 2020d). Les classes terminales de l'enseignement secondaire (1^{re} ESC/ESG) ont repris l'enseignement en présentiel le 4 mai, les autres classes de l'enseignement secondaire le 11 mai. Les élèves de l'école fondamentale ont repris le chemin de l'école le 25 mai. Le 29 juin, le gouvernement a finalement décidé de faire revenir tous les groupes, mettant ainsi fin à « l'enseignement en alternance » (MENJE, 2020e). Au total, les mesures prises au cours de la première vague de COVID-19 en vue de réduire la propagation du virus ont eu pour conséquence que

les élèves du fondamental ont suivi l'enseignement à distance pendant une durée totale de 10 semaines, et ceux-elles du secondaire pendant 7 à 8 semaines.

Afin de soutenir les élèves ayant éprouvé des difficultés dans la gestion de l'enseignement à distance, le gouvernement a mis en place une école d'été pendant les deux dernières semaines des vacances estivales (du 31 août au 11 septembre 2020) : au total, 4 830 élèves du fondamental et 797 élèves du secondaire ont suivi des cours de rattrapage visant à combler les lacunes et retards dus à la pandémie (MENJE, 2020f). Les cours de rattrapage pour les élèves du fondamental portaient principalement sur l'allemand et, dans les cycles supérieurs, également sur le français, alors qu'au niveau du secondaire, la majorité des élèves s'est inscrite dans des cours à contenus mathématiques (MENJE, 2020f). L'offre de cours a été complétée par la plateforme d'apprentissage digitale *schouldoheem.lu* ainsi que par une helpline y relative, destinée à assurer l'assistance pédagogique et le soutien des élèves et de leurs parents ou tuteur-ric-e-s.

2. ÉpStan 2020

2.1. Informations relatives à l'enquête

Les Épreuves Standardisées (ÉpStan) sont des tests de compétence standardisés organisés chaque année en automne dans les écoles luxembourgeoises appliquant le programme officiel (Martin et al., 2015). Leur but est d'évaluer les compétences clés des élèves au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire en luxembourgeois, en allemand, en français et en mathématiques et de vérifier dans quelle mesure les standards de formation (socles) fixés par le ministère de l'Éducation nationale pour les différents cycles ont été atteints. Étant donné que les ÉpStan tiennent systématiquement compte des contextes socioéconomiques et socioculturels des élèves (p. ex. le sexe, le contexte migratoire et linguistique ainsi que le statut socioéconomique des parents), elles permettent une comparaison équitable des performances.² En automne 2020, les ÉpStan ont eu lieu comme d'habitude. Les données y recueillies fournissent des indications essentielles sur l'impact de la pandémie de COVID-19 sur le système éducatif national.

2 : Vous trouverez de plus amples informations sur les ÉpStan ainsi que des analyses visant à présenter une comparaison longitudinale des données ÉpStan dans Sonnleitner et al. et Hornung et al. dans ce recueil ainsi que sous www.epstan.lu.



2.2. Informations sur les questionnaires à l'intention des parents et des élèves

En plus des tests de compétence, les ÉpStan comportent des questionnaires pour recueillir des données sur les traits de personnalité des élèves (tels que le concept de soi, l'intérêt, l'anxiété liée à l'école et la motivation pour l'apprentissage) et le contexte (sexe, statut socioéconomique, langue(s) et contexte migratoire). Afin de comprendre comment les familles ont perçu la période de l'enseignement à distance au cours de l'année scolaire 2019/20, des questions supplémentaires sur l'enseignement à distance ont été ajoutées, à l'automne 2020, aux questionnaires à l'intention des parents ou tuteur·rice·s au niveau de l'enseignement fondamental et aux questionnaires pour les élèves au niveau du secondaire. Ces questions supplémentaires couvraient les thématiques suivantes :

- Gestion de la situation (en général et par rapport à différentes matières scolaires)
- Infrastructure (équipement technique, matériel et espace disponible)
- Motivation et plaisir
- Soutien supplémentaire
- Contact avec les enseignant·e·s
- Conciliation entre le travail et l'enseignement à distance

Tant les parents/tuteur·rice·s que les élèves ont été invité·e·s à indiquer dans quelle mesure ils·elles étaient d'accord avec les affirmations relatives à ces thématiques sur une échelle de 1 (*pas du tout d'accord*) à 4 (*tout à fait d'accord*).

2.3. Échantillon et enquête

Les résultats présentés ici sont basés sur les données entièrement représentatives d'environ 23 000 élèves provenant de quatre niveaux scolaires différents de l'enseignement fondamental et secondaire, 15 000 parents/tuteur·rice·s (uniquement au niveau de l'école fondamentale) et les données comparatives des années précédentes provenant de 160 000 élèves de l'enseignement fondamental et secondaire (2014 à 2019).³ Les ÉpStan se sont déroulées en bonne et due forme, en classe, au mois de novembre 2020.⁴

Les caractéristiques sociodémographiques des différentes cohortes sont présentées dans le Tableau 1. Celui-ci indique également un indice du statut professionnel des parents/tuteur·rice·s (ISEI). Les valeurs peuvent être comprises entre 10 (représentant p.ex. des aides dans la restauration) et 89 (représentant p.ex. des médecins) (Ganzeboom, 2010 ; Ganzeboom & Treiman, 1996). Le statut socioéconomique est dérivé de l'ISEI (HISEI) le plus élevé du foyer : les élèves pour lesquelles le statut professionnel le plus élevé des parents se situe dans le quartile supérieur sont considé-

Tab. 1 : Description détaillée des échantillons de la cohorte ÉpStan 2020

	N	% sexe féminin	% non issus de l'immigration	% parlent le luxembourgeois/l'allemand à la maison	HISEI (valeur moyenne)	% sans réponse au questionnaire COVID
C2.1	5.977	48	39	43	49,9	8,8
C3.1	5.421	49	42	43	48,5	5,4
C4.1	5.395	49	40	44	48,3	4,4
5 ^e	5.781	46	40	44	43,4	9,4
5 ^e ESC	1.790	54,2	59	65	54,2	9,7
5 ^e ESG	3.462	44,6	33	35	44,6	9,4
5 ^e ESG-P	529	32,1	28	31	31,1	8,3

Remarque : ESC = enseignement secondaire classique; ESG = enseignement secondaire général – voie d'orientation; ESG-P = enseignement secondaire général – voie de préparation.

3 : Il convient de signaler ici que les ÉpStan sont organisées dans les cycles 2.1, 3.1, 4.1 de l'école fondamentale ainsi que dans les classes de 7e et de 5e de l'enseignement secondaire. La classe de 7e est intégrée depuis l'année scolaire 2018/19. Toutefois, étant donné que jusqu'à présent seule environ la moitié des élèves de ce niveau participe, les données ne sont pas (encore) représentatives et ne permettent que des conclusions provisoires. Pour cette raison, la classe de 7e n'est pas prise en compte dans ce chapitre.

4 : Pendant la phase des tests, quelques épreuves ont dû être reportées ou annulées pour certain·e·s élèves ou des classes entières en raison de la pandémie. Le niveau de 5e était majoritairement concerné : le nombre d'élèves testé·e·s était d'environ 10 % inférieur par rapport aux années précédentes.



ré-e-s comme favorisé-e-s sur le plan socioéconomique (ci-après SSE élevé); les élèves défavorisé-e-s sur le plan socioéconomique (ci-après : SSE faible) sont ceux-elles pour lequel-le-s le statut professionnel le plus élevé des parents se situe dans le quartile inférieur. Les deux quartiles extrêmes sont ainsi comparés.

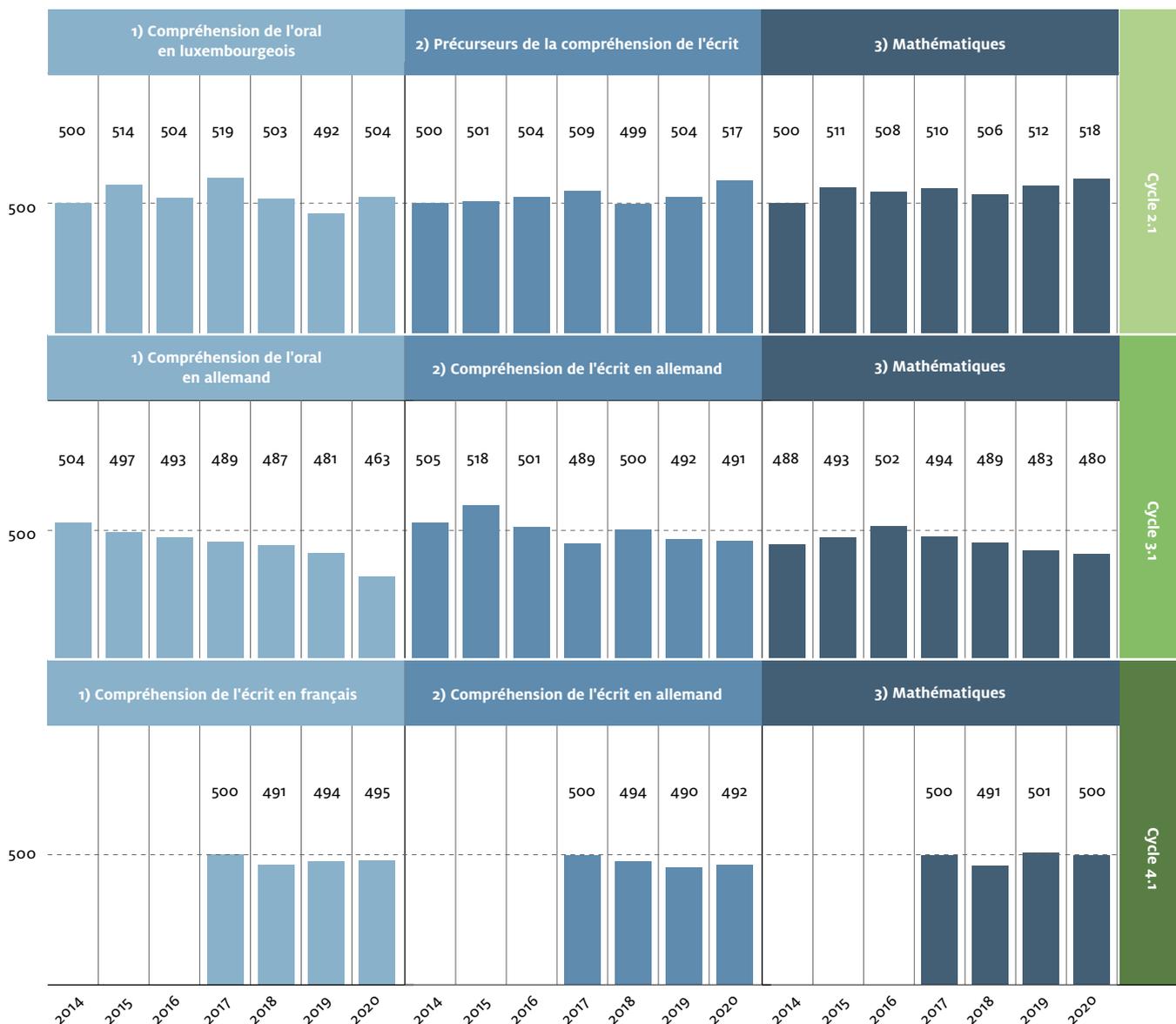
Sur la base des caractéristiques sociodémographiques reprises au Tableau 1, les élèves ayant participé aux ÉpStan en 2020 ont été comparé-e-s aux années précédentes. Malgré le manque de données susmentionné, les caractéristiques démographiques de la cohorte 2020 sont comparables à celles des années précédentes.

3. Résultats

3.1. Tendances 2020 : les résultats des élèves par rapport aux années précédentes

Nous présenterons ci-dessous les résultats globaux se rapportant à l'ensemble de l'échantillon d'élèves issu-e-s du fondamental et du secondaire. Ensuite, nous décrivons les résultats des tests de différents sous-groupes (ventilés p. ex. en fonction du contexte socioéconomique, du contexte linguistique ou du type d'enseignement). Il s'agit en l'occurrence exclusivement de données transversales qui permettent de comparer les résultats des ÉpStan 2020 avec ceux des années pré-

Fig. 1 : Valeurs moyennes des tests de compétence ÉpStan dans l'enseignement fondamental de 2014 à 2020





cédentes. Les données présentées ici ne sont ainsi *pas* destinées à comparer les performances antérieures et actuelles d'*élèves en particulier, mais* plutôt à comparer différentes *cohortes* (comparer p. ex. tous les élèves du C2.1 ayant fréquenté ce niveau pendant l'année scolaire 2018/19 à tous les élèves fréquentant le C2.1 en 2019/20, etc.).⁵

3.2. Tendances dans l'enseignement fondamental

La Figure 1 montre l'évolution entre 2014 (ou 2017 pour le C4.1) et 2020 pour les domaines de compétence des mathématiques (C2.1, C3.1 et C4.1), de la compréhension de l'oral en luxembourgeois ainsi que pour les précurseurs de la compréhension de l'écrit (C2.1), de la compréhension de l'oral et de l'écrit en allemand (C3.1), et de la compréhension de l'écrit en allemand et en français (C4.1). Alors que les résultats des tests standardisés se sont avérés stables pour les cycles 2.1 et 4.1 (par rapport aux années précédentes), les performances des élèves du cycle 3.1 ont baissé par rapport au passé, notamment dans le domaine de la compréhension de l'oral en allemand.

Les performances des élèves sont rapportées dans la métrique ÉpStan. Elles sont standardisées de manière à ce que la valeur moyenne de chaque cohorte de référence soit toujours 500 et que l'écart-type soit toujours 100 (Fischbach et al., 2014).

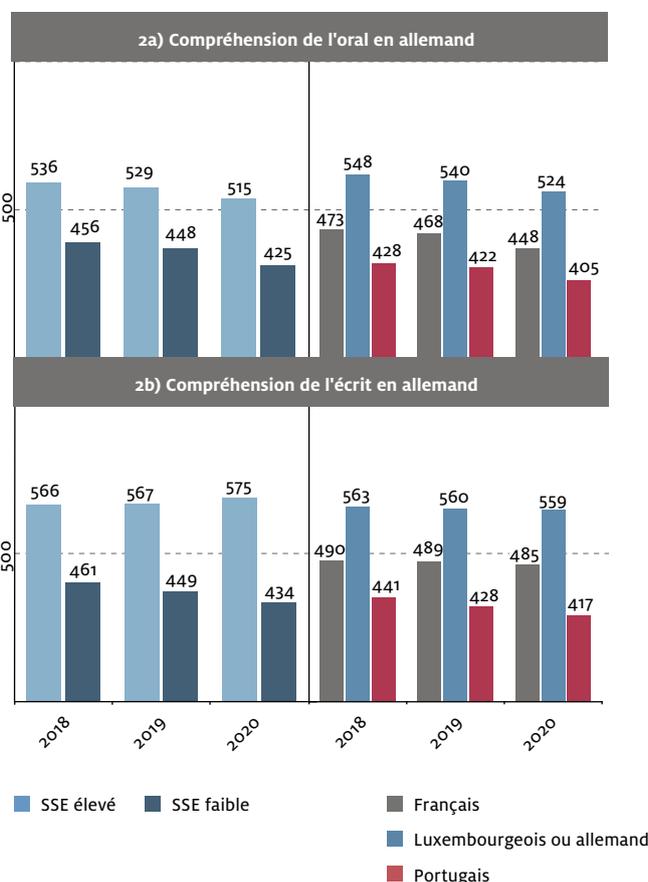
Au niveau de la compréhension de l'oral et de l'écrit en allemand, les enfants issus de familles défavorisées sur le plan socioéconomique et ne parlant ni le luxembourgeois ni l'allemand à la maison présentent des résultats significativement inférieurs à ceux de leurs camarades socioéconomiquement favorisés et qui parlent le luxembourgeois ou l'allemand chez eux-elles, et ce depuis le début des ÉpStan (cf. Fig. 2). La tendance sur les trois dernières années semble toutefois varier en ce qui concerne la compréhension de l'écrit et de l'oral en allemand. Alors que les résultats moyens aux tests visant la *compréhension de l'oral en allemand* ont baissé indépendamment du contexte socioéconomique et du groupe linguistique – légèrement en 2019 et significativement en 2020 (voir partie supérieure de la Fig. 2), les écarts entre les groupes se sont davantage creusés au fil du temps au niveau de la *compréhension de l'écrit*

en allemand : le groupe d'enfants parlant le luxembourgeois ou l'allemand à la maison ou issus de familles favorisées sur le plan socioéconomique affiche des résultats stables voire de meilleures performances au cours de la période analysée, tandis que les résultats des enfants en provenance de foyers défavorisés et de ceux-elles qui parlent le portugais à la maison diminuent par rapport aux cohortes précédentes (voir partie inférieure de la Fig. 2). Les mesures prises au printemps 2020 pour endiguer la pandémie n'ont par conséquent pas provoqué de nouvelle tendance négative, mais ont creusé davantage les écarts déjà existants entre les élèves présentant des caractéristiques sociodémographiques différentes.

3.3. Tendances dans l'enseignement secondaire

La Figure 3 illustre les tendances générales pour la 9^e année d'études (classe de 5^e) au niveau de l'enseignement secondaire. Comparées aux années précédentes, les performances s'avèrent relativement stables dans l'ESC :

Fig. 2 : Évolution de la compréhension de l'oral et de l'écrit en allemand au C3.1 en fonction du statut socioéconomique (SSE) et du contexte linguistique entre 2018 et 2020



5 : Toute personne souhaitant avoir une vue d'ensemble des données ÉpStan de l'année 2020 et des tendances qui en résultent au niveau de l'éducation, peut consulter le tableau de bord ÉpStan (dashboard.epstan.lu).



au niveau de la compréhension de l'écrit en français, les élèves se sont même légèrement amélioré·e·s en 2020. En revanche, au niveau des deux autres types d'enseignement, les élèves ont obtenu des résultats inférieurs aux années précédentes.

Dans tous les types d'enseignement, les élèves de la 9^e année d'études issu·e·s de familles défavorisées sur le plan socioéconomique ont également obtenu des résultats plus faibles au niveau des mathématiques et de la compréhension de l'écrit en allemand que leurs camarades favorisé·e·s sur le plan socioéconomique (cf. Fig. 4). Ce sont notamment les performances en allemand des élèves de l'ESG et de l'ESG-P issu·e·s de foyers défavorisés sur le plan socioéconomique qui se démarquent de manière négative. En 2020, on observe par ailleurs aussi une baisse des compétences au niveau de la compréhens-

sion de l'écrit en allemand pour tous les élèves qui ne parlent aucune des langues d'enseignement (luxembourgeois, allemand et français) à la maison (pour une présentation détaillée de ces résultats, voir les documents complémentaires sur bildungsbericht.lu).

4. Questionnaire COVID-19 : comment est perçue la situation par les parents d'élèves au niveau de l'enseignement fondamental et par les élèves eux-mêmes au niveau de l'enseignement secondaire ?

En plus des tests de compétence, les ÉpStan 2020 comportaient des questionnaires visant à recueillir des données sur la perception de l'enseignement à distance au cours de l'année scolaire 2019/20. Les résultats de

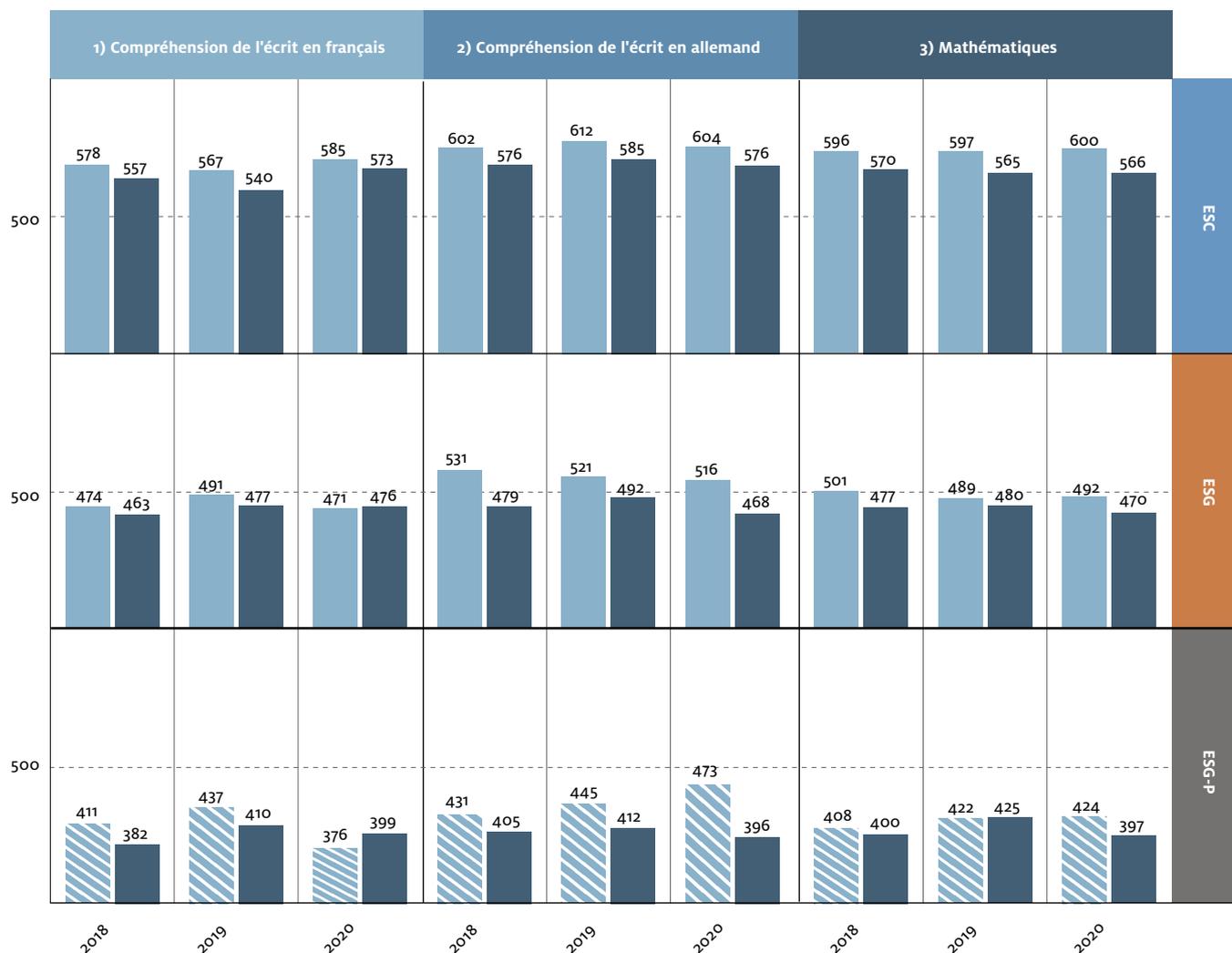
Fig. 3 : Valeurs moyennes des tests de compétence ÉpStan en classe de 5^e de 2014 à 2020, présentées par type d'enseignement



Remarque : valeurs moyennes par année, présentées par type d'enseignement



Fig. 4 : Résultats des tests de performance ÉpStan dans l'enseignement secondaire, valeurs moyennes présentées par statut socioéconomique (SSE) et par type d'enseignement



Remarque : Dans l'ESG-P, le nombre d'élèves socialement favorisé-e-s est très bas. Pour des raisons d'exhaustivité, les résultats sont représentés ici même si les comparaisons entre les élèves socialement favorisé-e-s et défavorisé-e-s dans l'ESG-P ne sont pas pertinentes et ne devraient pas être interprétées en raison de la petite taille de l'échantillon.

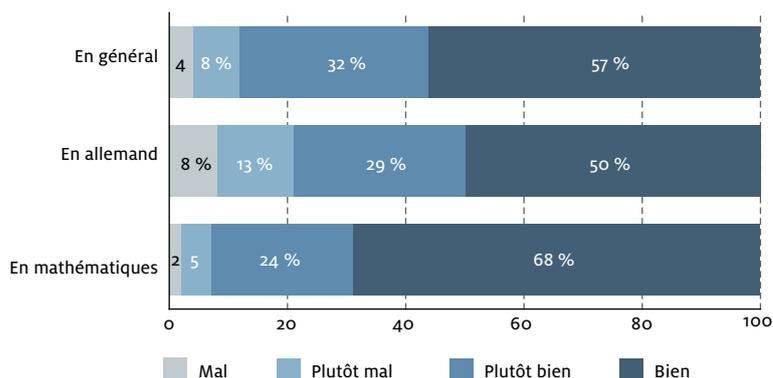
- SSE élevé
- SSE faible
- ▨ SSE élevé (voir remarque)

cette enquête sont présentés ci-dessous. Dans un premier temps, les conclusions s'appliquant à l'ensemble de l'échantillon des élèves issu-e-s du fondamental et du secondaire sont présentées, suivies de données sélectionnées relatives à certains sous-groupes d'élèves. Étant donné que les résultats sont comparables pour les différents niveaux scolaires, nous décrirons, à titre d'exemple, les résultats du cycle 3.1 pour l'école fonda-

mentale et ceux de la neuvième année d'études (classe de 5^e) pour l'enseignement secondaire (pour une description plus détaillée des résultats d'autres niveaux scolaires, veuillez consulter bildungsbericht.lu).

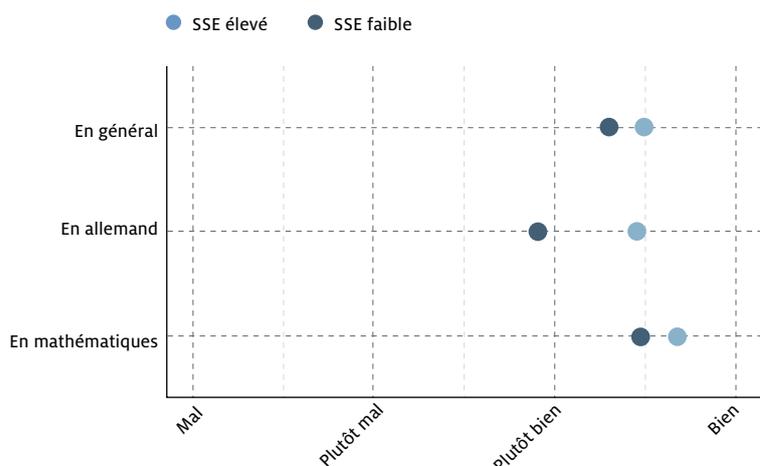


Fig. 5: Gestion de l'enseignement à distance de manière générale et en fonction des matières au C3.1



Remarque : En fonction de la question, entre 9 et 11 % des parents n'ont pas donné de réponse et entre 1 et 2 % ont indiqué qu'une réponse n'était pas possible.

Fig. 6: Gestion de l'enseignement à distance au C3.1, valeurs moyennes représentées en fonction du statut socioéconomique (SSE)



5. École fondamentale

5.1. Gestion

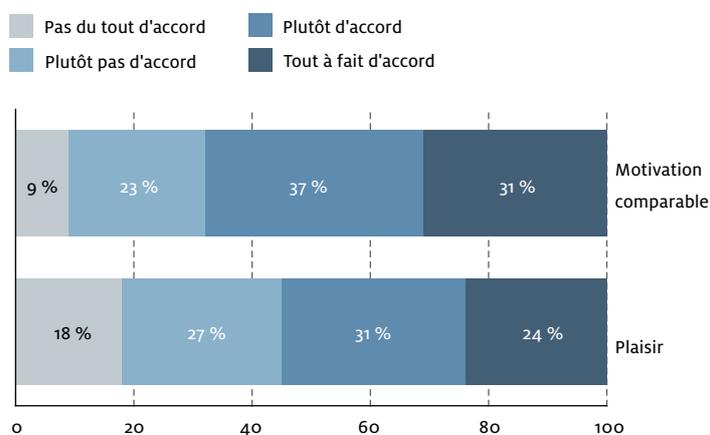
À l'école fondamentale, les parents ont indiqué que leur-s enfant-s ont plutôt bien géré l'enseignement à distance, tant de manière générale que dans les matières « mathématiques » et « français » (uniquement cycle 4.1, cf. bildungsbericht.lu). Comme le montre la Figure 5

pour le cycle 3.1, l'enseignement à distance a néanmoins été perçu comme un défi un peu plus difficile à relever au niveau de l'allemand. Ainsi, 8 % des parents ont déclaré avoir eu du mal à gérer et 13 % ont déclaré avoir plutôt eu du mal à gérer. Cette tendance est encore plus nette chez les élèves issu-e-s de foyers défavorisés sur le plan socioéconomique (Fig. 6) : en ce qui concerne la gestion de l'enseignement à distance en allemand, la valeur moyenne des élèves issu-e-s de familles défavorisées sur le plan socioéconomique se situe, selon l'avis de leurs parents, à 2,90 sur une échelle de 1 (*mal*) à 4 (*bien*), soit une valeur nettement inférieure à la moyenne de leurs camarades favorisé-e-s sur le plan socioéconomique (3,45). Par ailleurs, on note également des différences en fonction du contexte linguistique : la valeur moyenne des élèves ne parlant aucune des langues d'enseignement à la maison est nettement inférieure à celle des élèves qui parlent le luxembourgeois ou l'allemand au sein de leur famille (cf. bildungsbericht.lu). On ne constate aucune différence significative entre les filles et les garçons du fondamental au niveau des valeurs moyennes indiquant la gestion de l'enseignement à distance.

5.2. Infrastructure

En dehors des questions sur la gestion de l'enseignement à distance, les parents d'élèves du fondamental ont également été interrogés sur l'équipement technique (p. ex. accès à Internet, ordinateur portable, tablette), le matériel (p. ex. disponibilité de matériel de bureau) et l'espace disponible (p. ex. disponibilité d'un espace

Fig. 7: Motivation et plaisir pendant l'enseignement à distance au cycle 3.1



Remarque : En fonction de la question, entre 9 et 10 % des parents n'ont pas donné de réponse et entre 1 et 2 % ont indiqué qu'une réponse n'était pas possible.



de travail calme) au sein des familles. La vaste majorité des parents a déclaré qu'ils étaient assez bien équipés : au printemps 2020, 89 % disposaient d'un bon équipement technique, 94 % d'un bon équipement matériel et 91 % d'un espace de travail calme pour leur-s enfant-s. Dans les foyers favorisés sur le plan socioéconomique en particulier, les enfants avaient accès à une très bonne infrastructure pendant l'enseignement à distance (cf. bildungsbericht.lu).

5.3. Motivation et plaisir

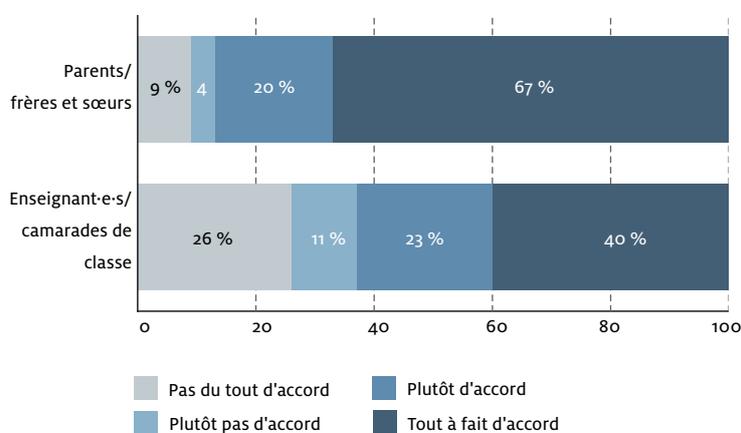
Contrairement aux réponses relatives à la gestion de l'enseignement à distance et à l'infrastructure disponible à cet égard, les observations des parents étaient plus mitigées lorsqu'il s'agissait d'évaluer la motivation et le plaisir de leur-s enfant-s lors de l'apprentissage à distance (en comparaison à l'apprentissage en présentiel) : comme le montre la Figure 7, environ deux tiers des parents étaient d'accord avec l'affirmation selon laquelle la motivation de leur-s enfant-s en situation d'apprentissage à distance était comparable à celle de l'apprentissage classique en présentiel. 23 % des parents n'étaient plutôt pas d'accord et 9 % même pas du tout d'accord avec cette affirmation. Au niveau de la motivation, aucune différence entre les valeurs moyennes n'a été constatée entre les élèves issu-e-s de contextes socioéconomiques différents (pour plus de détails voir bildungsbericht.lu). En ce qui concerne le plaisir pendant l'enseignement à distance, les réponses des parents étaient encore moins homogènes, puisque seule

la moitié d'entre eux ont déclaré que l'enseignement à distance a fait plaisir à leurs enfants, tandis que l'autre moitié des parents n'étaient plutôt pas d'accord (27 %) ou pas du tout d'accord (18 %) avec cette affirmation. Lorsqu'il s'agissait d'évaluer le plaisir de participer à l'enseignement à distance, sur une échelle allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 4 (*tout à fait d'accord*), les élèves défavorisé-e-s sur le plan socioéconomique présentaient une valeur moyenne de 2,73 légèrement supérieure à celle de leurs camarades favorisé-e-s sur le plan socioéconomique (2,52). Les parents des filles ont en outre fait part d'une motivation légèrement supérieure à celle rapportée pour les garçons, bien que, selon les parents, les garçons et les filles ne se distinguent pas au niveau du critère du plaisir qu'ils-elles ont éprouvé lors de l'enseignement à distance (ce n'est qu'au cycle 2.1 que les filles semblent avoir eu un peu plus de plaisir à participer à l'enseignement à distance que les garçons, cf. bildungsbericht.lu). Dans l'ensemble cependant, les différences entre les filles et les garçons se sont avérées minimales.

5.4. Soutien supplémentaire

À la question de savoir si les enfants pouvaient bénéficier du soutien de leurs parents et/ou frères et sœurs en cas de besoin, 87 % des parents ont répondu par l'affirmative. En ce qui concerne le soutien supplémentaire reçu par les enseignant-e-s et/ou les camarades de classe, les réponses étaient néanmoins plus mitigées : alors que, selon les indications des parents, la majorité des élèves (63 %) a bénéficié d'un soutien supplémentaire de leur-s enseignant-e-s et/ou camarades de classe en cas de besoin, 11 % n'étaient plutôt pas d'accord avec cette affirmation et 26 % n'étaient même pas du tout d'accord (cf. Fig. 8).

Fig. 8 : Soutien supplémentaire pendant l'enseignement à distance au cycle 3.1

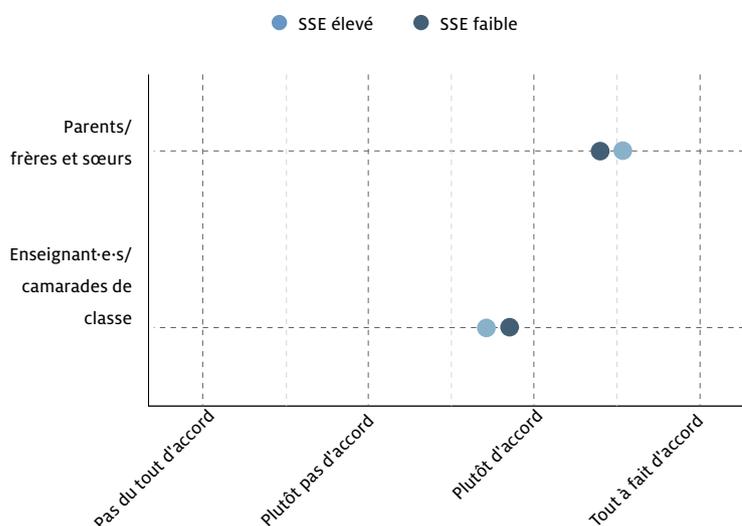


Remarque : En fonction de la question, 9 % des parents n'ont pas donné de réponse et entre 2 et 5 % ont indiqué qu'une réponse n'était pas possible.

Si l'on compare les informations fournies par les parents d'élèves issus de ménages favorisés sur le plan socioéconomique avec celles fournies par les parents d'élèves défavorisé-e-s sur le plan socioéconomique, des différences entre les deux sous-groupes apparaissent également en ce qui concerne le soutien supplémentaire obtenu pendant l'enseignement à distance : les élèves issu-e-s de familles favorisées recevaient un peu plus de soutien par leurs parents et/ou frères et sœurs en cas de besoin (en moyenne 3,54 sur une échelle de 1 (*pas du tout d'accord*) à 4 (*tout à fait d'accord*)) que les élèves issu-e-s de foyers défavorisés (3,40). En ce qui concerne



Fig. 9 : Soutien supplémentaire pendant l'enseignement à distance à l'école fondamentale, valeurs moyennes représentées par statut socioéconomique (SSE)



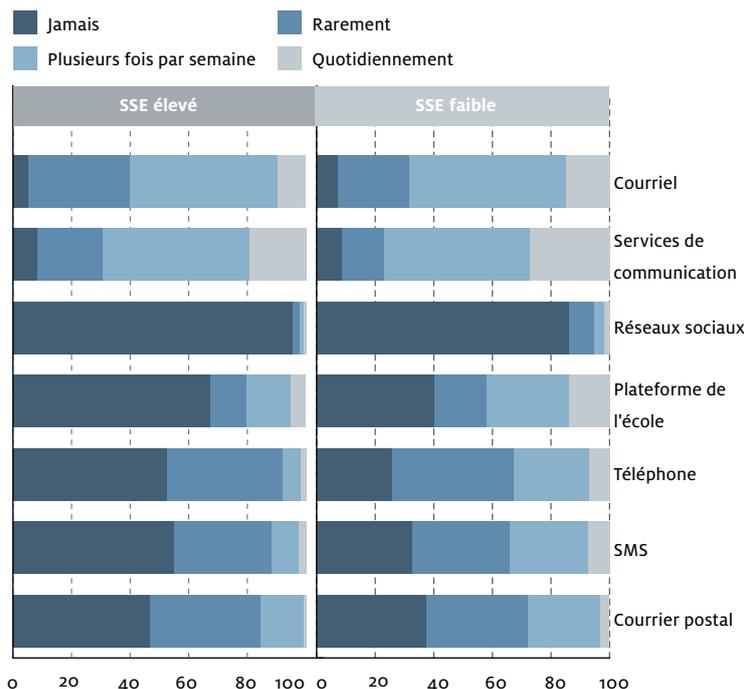
le soutien supplémentaire fourni par les enseignant-e-s et/ou camarades de classe, la situation est inversée (cf. Fig. 9) : ici, ce sont les élèves issu-e-s de foyers défavorisés sur le plan socioéconomique qui bénéficiaient d'un peu plus de soutien supplémentaire de la part de leur-s enseignant-e-s et/ou de leurs camarades de classe (2,85) que leurs camarades socioéconomiquement favorisé-e-s (2,71). Une situation similaire se présente en fonction du contexte linguistique des élèves : les élèves lusophones ont été en moyenne (2,94) plus soutenu-e-s par leur-s enseignant-e-s et/ou leurs camarades de classe que les élèves germanophones/luxembourgo-phones (2,66) ou francophones (2,80 ; cf. documents supplémentaires sur bildungsbericht.lu). Ceci pourrait indiquer que le soutien des enseignant-e-s s'est aligné sur les besoins réels des élèves, en ciblant notamment les élèves déjà identifié-e-s dans le cadre d'études antérieures comme des groupes à risques potentiels dans le système scolaire luxembourgeois (Hoffmann et al., 2018 ; Keller et al., 2014).

5.5. Contact avec les enseignant-e-s

À l'école fondamentale, les enseignant-e-s ont régulièrement été en contact avec les élèves/parents pendant la période de l'enseignement à distance, principalement par courriel ou des services de communication numériques tels que *Microsoft Teams* ou *Zoom*. Toutefois,

des réunions en face à face avec les enseignant-e-s et/ou des visites ont également été signalées (cf. bildungsbericht.lu). Il ressort par ailleurs des réponses des parents que les enseignant-e-s ont sciemment choisi le canal de communication le plus approprié : comme indiqué dans la Figure 10, les foyers défavorisés sur le plan socioéconomique ont non seulement signalé des contacts plus fréquents avec les enseignant-e-s, mais ces contacts ont également pris plus souvent la forme d'appels téléphoniques, de SMS et de courriers supplémentaires. Ce résultat soutient l'hypothèse selon laquelle, en cas de besoin, les élèves issu-e-s de familles défavorisées sur le plan socioéconomique bénéficiaient davantage d'une aide supplémentaire de la part de leur-s enseignant-e-s et/ou de leurs camarades de classe.

Fig. 10 : Contact avec les enseignant-e-s pendant la période de l'enseignement à distance à l'école fondamentale, illustré par l'exemple du cycle 3.1



Remarque : Représenté en fonction du contexte socioéconomique (SSE).

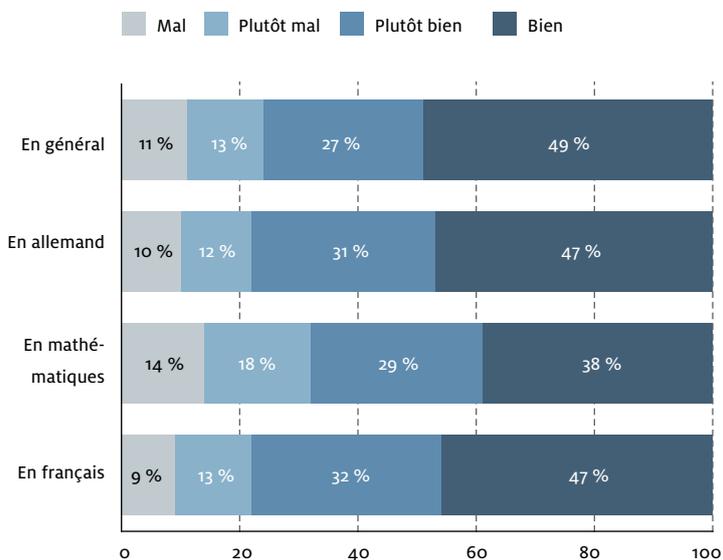
5.6. Conciliation travail et enseignement à distance

En ce qui concerne la conciliation du travail avec l'enseignement à distance, 61 % des parents ont été d'accord avec l'affirmation selon laquelle il était facile de com-



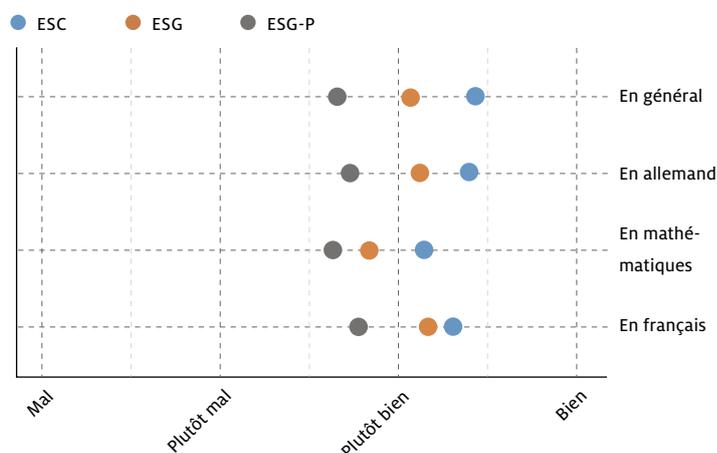
biner leur propre travail et l'enseignement à distance. 24 % des parents n'étaient plutôt pas et 15 % pas du tout d'accord avec cette affirmation. En analysant les valeurs moyennes, il s'avère que les parents de foyers défavorisés sur le plan socioéconomique étaient légèrement plus positifs (2,91) quant à leurs capacités à combiner travail et enseignement à distance que les parents de foyers socioéconomiquement favorisés (2,61 ; cf. bildungsbericht.lu). Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que, d'une part, les parents de foyers défavorisés sur le plan socioéconomique ont indiqué plus rarement avoir fait du télétravail et, d'autre part, déclaré plus souvent avoir eu recours au congé pour raisons familiales. Ils-elles ont ainsi probablement été confronté·e·s moins souvent à la tâche de devoir combiner leur travail à domicile avec l'enseignement à distance de leur·s enfant·s. Il convient toutefois de noter qu'aucune autre information n'est disponible sur la garde des enfants lorsque les parents n'étaient pas en télétravail. Il semble que certaines conditions aient permis à ces parents de combiner plus facilement l'enseignement à distance et le travail ; les données recueillies ne permettent toutefois pas d'en savoir plus sur ces conditions.

Fig. 11 : Gestion de l'enseignement à distance en 5^e



Remarque : Selon les questions, 4 à 5 % des élèves n'ont pas répondu et 5 à 7 % ont indiqué qu'une réponse n'était pas possible.

Fig. 12 : Gestion de l'enseignement à distance en classes de 5^e, valeurs moyennes représentées selon le type d'enseignement



6. Enseignement secondaire

6.1. Gestion

Dans l'enseignement secondaire, la majorité des élèves des classes de 5^e ont indiqué qu'ils-elles ont plutôt bien géré l'enseignement à distance, tant de manière générale que dans les matières allemand et français. Comme le montre la Figure 11 pour les classes de 5^e, et contrairement à l'école fondamentale, l'enseignement à distance a été perçu comme un défi un peu plus difficile à relever au niveau des mathématiques : ainsi, 14 % des élèves en 5^e ont déclaré qu'ils-elles avaient clairement du mal à gérer et 18 % ont déclaré qu'ils-elles avaient plutôt du mal à gérer.

Si l'on considère les différents types d'enseignement secondaire au Luxembourg, les élèves de l'ESC ont le mieux géré l'enseignement à distance, alors que les élèves de l'ESG et de l'ESG-P éprouvaient un peu plus de mal (cf. Fig. 12) : sur une échelle de 1 (*mal*) à 4 (*bien*), la valeur moyenne concernant la gestion de l'enseignement à distance se situe globalement à 2,65 dans l'ESG-P, une valeur nettement inférieure à celle de l'ESG (3,05) et de l'ESC (3,40).

6.2. Infrastructure

Comme pour l'école fondamentale, la grande majorité des élèves de l'enseignement secondaire a déclaré avoir



disposé d'un bon équipement technique et d'un espace de travail calme pendant l'enseignement à distance. Le pourcentage d'élèves se déclarant d'accord avec cette affirmation était de 85 % en ce qui concerne l'équipement technique et de 87 % en ce qui concerne la disponibilité d'un espace de travail calme. Les résultats montrent également que la situation a même encore été légèrement meilleure pour les types d'enseignement plus exigeants et/ou les enfants issu·e·s de familles favorisées sur le plan socioéconomique (cf. bildungsbericht.lu).

6.3. Motivation et plaisir

Interrogé·e·s sur leur motivation pendant l'enseignement à distance, près de la moitié des élèves en classe de 5^e étaient d'accord pour dire que leur motivation était comparable à celle en situation d'un enseignement en présentiel (cf. Fig. 13). 24 % des élèves n'étaient cependant plutôt pas et 23 % pas du tout d'accord avec cette affirmation.

Si l'on considère les différents types d'enseignement de manière séparée, sur une échelle de 1 (*pas du tout d'accord*) à 4 (*tout à fait d'accord*), on n'observe pas de différences au niveau des valeurs moyennes entre l'ESG (2,54) et l'ESG-P (2,50). Les élèves de l'ESC présentent une valeur moyenne quelque peu supérieure (2,71) en termes de motivation. Concernant le plaisir, environ deux tiers des élèves corroboraient l'affirmation selon laquelle ils·elles avaient autant de plaisir pendant l'enseignement à distance que pendant les cours classiques en présentiel. Un tiers des élèves n'était cependant plutôt pas (15 %) ou pas du

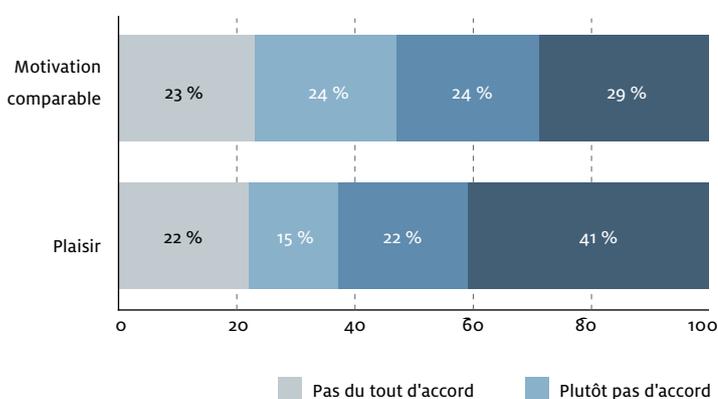
tout (22 %) d'accord avec cette affirmation. Ici encore, on observe des différences entre les valeurs moyennes des différents types d'enseignement : avec une valeur moyenne de 2,98, les élèves de l'ESC ont déclaré avoir eu plus de plaisir pendant l'enseignement à distance que les élèves de l'ESG (2,75) et de l'ESG-P (2,53). Les élèves de l'ESG et de l'ESG-P étaient donc moins motivé·e·s pendant l'enseignement à distance et y éprouvaient moins de plaisir (cf. bildungsbericht.lu).

6.4. Soutien supplémentaire

À la question de savoir si les élèves pouvaient bénéficier de soutien supplémentaire de la part de leurs parents et/ou frères et sœurs en cas de besoin, près des deux tiers des élèves ont répondu par l'affirmative. Contrairement aux résultats à l'école fondamentale, 14 % n'étaient plutôt pas et 22 % pas du tout d'accord avec cette affirmation. Les résultats sont comparables en ce qui concerne le soutien supplémentaire fourni par les enseignant·e·s et/ou camarades de classe : alors que la majorité des élèves (65 %) a profité, pendant la période d'enseignement à distance, du soutien supplémentaire de leur·s enseignant·e·s et/ou camarades de classe en cas de besoin, 18 % n'étaient plutôt pas d'accord avec cette affirmation et 17 % pas du tout d'accord (cf. Fig. 14).

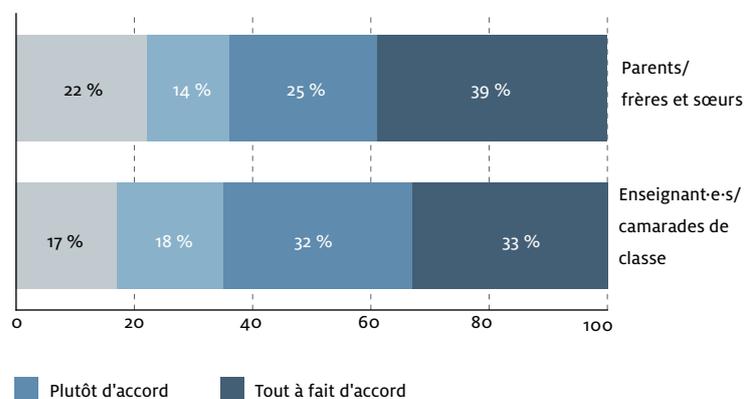
Une comparaison des réponses données par les élèves en fonction des différents types d'enseignement fait apparaître des écarts entre les différents groupes au niveau des valeurs moyennes (cf. Fig. 15) : les élèves de l'ESC ont indiqué avoir plus souvent bénéficié du soutien supplémentaire par leurs parents et/ou frères et sœurs en

Fig. 13 : Motivation et plaisir pendant l'enseignement à distance en 5^e



Remarque : Selon la question, 6 à 7 % des élèves n'ont pas répondu et 5 % ont indiqué qu'une réponse n'était pas possible.

Fig. 14 : Soutien supplémentaire pendant l'enseignement à distance en classes de 5^e



Remarque : Selon les questions, 6 à 7 % des élèves n'ont pas répondu et 6 à 7 % ont indiqué qu'une réponse n'était pas possible.



cas de besoin (3,03) que leurs camarades de l'ESG (2,75) ou de l'ESG-P (2,61). Les élèves de l'ESC étaient également légèrement plus nombreux-ses à signaler un soutien supplémentaire fourni par leur-s enseignant-e-s en cas de besoin (2,88) que les élèves de l'ESG (2,76) et de l'ESG-P (2,73).

6.5. Contact avec les enseignant-e-s

Les élèves du secondaire étaient en contact régulier avec leur-s enseignant-e-s. Les canaux principalement utilisés étaient des services de communication tels que *Microsoft Teams* ou *Zoom*. Dans l'ensemble, les canaux de communication étaient cependant plus diversifiés qu'à l'école fondamentale. Les résultats semblent indiquer par ailleurs que différents canaux de communication étaient utilisés en fonction du type d'enseignement, les élèves de l'ESG et de l'ESG-P ayant eu des contacts plus fréquents avec leur-s enseignant-e-s, notamment sous la forme d'appels téléphoniques, de SMS et de courriers. Les élèves de l'ESG-P ont également déclaré plus souvent avoir eu des contacts personnels avec leur-s enseignant-e-s (cf. bildungsbericht.lu).

7. Résumé et discussion des résultats

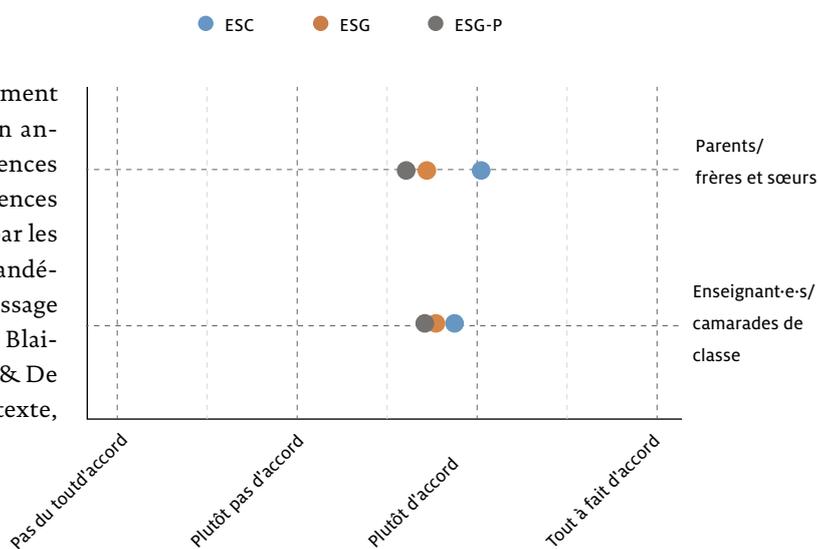
Depuis près de deux ans, le monde se trouve en état d'urgence en raison de la pandémie. Cet état se caractérise par des mesures d'hygiène strictes, des restrictions en matière de contact et de sortie, des fermetures de restaurants, d'institutions culturelles et de magasins, de même que par le transfert de la vie scolaire et professionnelle vers la sphère privée. Bien sûr, la pandémie de Covid-19 a également posé un défi sans précédent au système scolaire luxembourgeois.

Les premiers résultats obtenus à l'étranger confirment désormais les constats d'études de modélisation antérieures qui prédisaient une chute des compétences en mathématiques ainsi qu'au niveau des compétences linguistiques générales et en lecture, engendrée par les mesures d'accompagnement visant à endiguer la pandémie (p. ex. suspension temporaire des cours ou passage à l'enseignement à distance) (Andreu et al., 2020 ; Blainey et al., 2020 ; Engzell et al., 2021 ; Maldonado & De Witte, 2020 ; Tomasik et al., 2020). Dans ce contexte,

cet article a voulu présenter les principaux constats concernant l'impact des mesures prises afin d'endiguer la pandémie sur les établissements d'enseignement fondamental et secondaire au Grand-Duché. Les données ayant servi de base à cette analyse proviennent des ÉpStan organisées à l'automne 2020 et des questionnaires y associés remplis par les parents/tuteur-ric-e-s et les élèves. Les données présentées dans cet article n'ont pas uniquement permis de porter un regard différencié sur le système scolaire luxembourgeois pendant l'année pandémique 2020. Elles mettent également en évidence des champs d'action décrits à la suite du résumé des résultats et qui visent non seulement à améliorer le système scolaire luxembourgeois, mais aussi à mieux le préparer pour affronter les défis futurs.

Tout d'abord, il convient de rappeler que les résultats des ÉpStan présentés dans cet article ne fournissent pas d'informations sur les performances individuelles des élèves avant la pandémie ni sur la manière dont celles-ci ont pu évoluer à la suite des mesures mises en place pour endiguer le virus. Les données ÉpStan reprises ici constituent donc plutôt une image instantanée des performances de la cohorte pandémique de 2020, qui à leur tour peuvent être comparées aux performances des cohortes antérieures (2019, 2018, etc.).

Fig. 15 : Soutien supplémentaire pendant l'enseignement à distance en classes de 5^e, valeurs moyennes représentées selon le type d'enseignement





À l'instar des analyses réalisées dans d'autres pays, les résultats des ÉpStan 2020 suggèrent que les retards d'apprentissage dus à la pandémie sont un peu moins prononcés en mathématiques qu'au niveau des compétences linguistiques (Andreu et al., 2020 ; Maldonado & De Witte, 2020). Au niveau de la population scolaire au Luxembourg, surtout les compétences en allemand ont chuté, et ce tant au niveau de l'enseignement fondamental qu'au niveau du secondaire. Cependant, au niveau de l'enseignement secondaire, des hausses ponctuelles en termes de compétences (compétences de lecture en français pour les élèves de l'ESC p. ex.) ont pu être observées. Comme dans d'autres pays, au Luxembourg, les élèves issu·e·s de foyers défavorisés sur le plan socioéconomique sont par ailleurs davantage concerné·e·s par les chutes de performance que les élèves issu·e·s de familles socioéconomiquement favorisées (Blainey et al., 2020 ; Engzell et al., 2021 ; Maldonado & De Witte, 2020).

Comme l'on pouvait s'y attendre, l'équipement technique et matériel et l'espace dont disposaient les élèves n'ont pas posé de difficulté majeure lors du passage des cours en présentiel à l'enseignement à distance (Di Pietro et al., 2020 ; STATEC, 2020) : la plupart des parents/tuteur·rice·s (d'enfants fréquentant l'école fondamentale) et des élèves (de l'enseignement secondaire) ont indiqué avoir été suffisamment bien équipé·e·s lors du passage à l'enseignement à distance au printemps 2020. Il convient par ailleurs de relever qu'au Luxembourg – contrairement à d'autres pays (Andrew et al., 2020) – l'équipement performant des familles ne semble guère être lié au statut socioéconomique des parents.

Autre aspect positif : pendant la période d'enseignement à distance, le personnel enseignant a largement réussi à maintenir un contact régulier avec les parents/tuteur·rice·s et les élèves. Les données disponibles semblent également montrer que tant la fréquence des contacts que le type de communication étaient adaptés aux besoins des familles.

À la question de savoir dans quelle mesure ils·elles avaient apprécié l'enseignement à distance et comment celui-ci avait affecté leur motivation, les élèves ont répondu de manière mitigée : alors que certain·e·s d'entre

eux·elles avaient pris du plaisir à suivre l'enseignement à distance et avaient pu garder la même motivation que pendant l'enseignement en présentiel, tel n'était pas le cas pour d'autres (cf. également l'étude de Residori et al., 2020, aboutissant à des résultats comparables).

8. Champs d'action

Ces résultats permettent d'identifier des champs d'action nécessitant d'urgence des interventions rapides et des offres de soutien supplémentaires. Un rôle central revient à cet égard à la promotion de la langue allemande qui, en tant que langue d'alphabétisation, a une fonction primordiale dans le système scolaire luxembourgeois : **la promotion des compétences en langue allemande est cruciale et devrait être initiée le plus tôt possible à l'école fondamentale.** En effet, comme le montrent les résultats des ÉpStan obtenus en compréhension de l'oral en allemand au niveau du cycle 3.1, l'acquisition de ces compétences représente un défi majeur pour une large partie de la population scolaire au Luxembourg qui ne peut être imputé à certains groupes linguistiques précis et/ou à des caractéristiques socioéconomiques spécifiques.

Par ailleurs, les élèves issu·e·s de foyers défavorisés sur le plan socioéconomique, les élèves qui ne parlent aucune des langues d'enseignement à la maison ou qui fréquentent un des deux types d'enseignement de l'ESG (ESG ou ESG-P) sont particulièrement vulnérables dans le système scolaire luxembourgeois. Des études antérieures ont déjà mis en évidence les risques encourus par ces élèves (cf. Hoffmann et al., 2018b ; Sonnleitner et al., 2018). Compte tenu des résultats actuels, un soutien ciblé urgent semble toutefois indispensable afin de combler les retards d'apprentissage accumulés par ces élèves en raison de la pandémie. Sinon, ils·elles risquent de rester désavantagé·e·s tout au long de leur scolarité en raison de ces retards d'apprentissage, d'où, à long terme, une probabilité accrue de les voir redoubler une ou plusieurs classes (une mesure qui s'est avérée peu efficace par le passé (cf. Hornung et al. et Sonnleitner et al. dans ce rapport)) et/ou abandonner leurs études prématurément (MENJE, 2021).



9. Conclusions

Globalement, on constate que les mesures prises au printemps 2020 au sein du système scolaire luxembourgeois pour endiguer la pandémie de COVID-19 n'ont pas déclenché de tendance négative systématique qui aurait touché dans une même mesure l'ensemble des élèves, des matières et des classes. Bien que les données présentées ici permettent de dégager des champs d'action précis nécessitant d'urgence des interventions et offres de soutien supplémentaires, elles montrent également que le système scolaire luxembourgeois a réussi dans de nombreux domaines à faire face avec succès aux défis liés à la pandémie : les ressources mises en œuvre pour la numérisation des écoles ont porté leurs fruits, alors que d'autres mesures de soutien lancées par le ministère de l'Éducation nationale, p. ex. l'école d'été en septembre 2020, ont probablement contribué à compenser dans une certaine mesure les retards d'apprentissage accumulés par les élèves en raison de la pandémie.

Les efforts extraordinaires fournis conjointement par le personnel enseignant, les parents/tuteur·rice·s et bien sûr les élèves eux·elles·mêmes ont permis de tirer un bilan largement positif de la première année scolaire sous le signe de la pandémie de COVID-19. Seules les ÉpStan des années à venir permettront toutefois de voir comment les changements liés à la pandémie affecteront à long terme les performances des élèves au Luxembourg et s'il sera possible de contrecarrer d'éventuels désavantages par des mesures de soutien ciblées.



Références

- Andreu, S., Cioldi, I., Conceicao, P., Eteve, Y., Fabre, M., Le Breton, S., Persem, E., Portelli, T., Rocher, T., Rue, G., Vourc'h, R. & Wuillamier, P. (2020). *Evaluations 2020. Repères CP, CE1: Premiers résultats* (Nr. 2020-E04). Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A. & Sevilla, A. (2020). Inequalities in Children's Experiences of Home Learning during the COVID-19 Lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41(3), 653–683.
- Bao, X., Qu, H., Zhang, R. & Hogan, T. P. (2020). Modeling Reading Ability Gain in Kindergarten Children during COVID-19 School Closures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6371.
- Blainey, K., Hiorns, C. & Hannay, T. (2020). *The impact of lockdown on children's education: A nationwide analysis*. risingstars-uk.com/whitepaper2020.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z. & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* [JRC Technical Report]. European Commission, JRC.
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2021). *Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic*. Proceedings of the National Academy of Sciences, 118(17).
- Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2014). *ÉpStan Technical Report*. University of Luxembourg, ECCS research unit/LUCET.
- GANZEBOOM, H. B. G. (2010). *International standard classification of occupations ISCO-08 with ISEI-08 scores*. <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/index.htm>.
- GANZEBOOM, H. B. & TREIMAN, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social science research*, 25(3), 201–239.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisoerner, T. & Frey, A. (2021). *Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement—A Systematic Review* [Preprint]. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/mcnvk>.
- Hoffmann, D., Hornung, C., Gamo, S., Esch, P., Keller, U. & Fischbach, A. (2018). Schulische Kompetenzen von Erstklässlern und ihre Entwicklung nach zwei Jahren: Erste längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring. Dans LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (p. 84–96). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Keller, U., Lorphelin, D., Muller, C., Fischbach, A. & Martin, R. (2014). Unterschiede zwischen Schulformen. Dans S. Ugen & A. Fischbach (Eds.), *Épreuves Standardisées. Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 | 2013* (p. 59–72). Luxembourg: LUCET.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565.
- Maldonado, J. E. & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. FEB Research Report Department of Economics. <https://lirias.kuleuven.be/3189074>.
- Martin, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2015). *Épreuves Standardisées: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 bis 2013*. Luxembourg: LUCET.
- MENJE. (2020a). *COVID-19: Les écoles et les structures d'accueil pour enfants suspendent leurs activités du 16 au 29 mars 2020*. https://gouvernement.lu/fr/gouvernement/claude-meisch/actualites.gouv_menej%2Bfr%2Bactualites%2B2020%2B03-mars%2B16-covid19-menej.html.
- MENJE. (2020b). *Schulen und Kinderbetreuungseinrichtungen: Die Einstellung der Aktivitäten wurde bis zum 19. April 2020 verlängert*. https://gouvernement.lu/de/support/recherche.gouvernement%2Bde%2Bactualites%2Btoutes_actualites%2Bcommuniqués%2B2020%2B03-mars%2B18-suspension-ecoles.html.
- MENJE. (2020c). *Verlängerung vum Aussetze vun de Course bis den 3. Mee 2020: Efforte fir de scholesche Parcours vun alle Schüler z'assurieren*. https://menej.gouvernement.lu/fr/support/recherche.gouvernement%2Bfr%2Bactualites%2Btoutes_actualites%2Barticles%2B2020%2B04-avril%2B02-suspension-cours.html.
- MENJE. (2020d). *Eine schrittweise Wiederaufnahme der alternierend organisierten Kurse und Klassen ab dem 4. Mai 2020*. https://menej.gouvernement.lu/de/support/recherche.gouvernement%2Bde%2Bactualites%2Btoutes_actualites%2Barticles%2B2020%2B04-avril%2B16-meisch-reprise-cours.html.
- MENJE. (2020e). *Un pas de plus vers la normalité: Les groupes A et B de nouveau réunis*. https://menej.gouvernement.lu/fr/actualites.gouvernement%2Bfr%2Bactualites%2Btoutes_actualites%2Barticles%2B2020%2B06-juin%2B19-ecoles-reunies-meisch.html.
- MENJE. (2020f). *Dossier de Presse: Summer School 2020 – Une nouveauté du système éducatif*. <https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2020/09-septembre/Dossier-de-presse.pdf>.
- MENJE. (2021). *Jeunes Décrocheurs et Jeunes Inactifs au Luxembourg*. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/statistiques-etudes/statistiques-globales/2021-05-jeunes-decrocheurs.pdf>.
- OECD. (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/201d8e84-en>.
- Residori, C., Sozio, M. E., Schomaker, L. & Samuel, R. (2020). *YAC – Young People and COVID-19. Preliminary Results of a Representative Survey of Adolescents and Young Adults in Luxembourg*. Luxembourg: University of Luxembourg.
- SCRIPT & MENJE. (2021a). *Enseignement fondamental: Statistiques globales et analyse des résultats scolaires—Année scolaire 2019/2020*. Luxembourg: SCRIPT & MENJE.
- SCRIPT & MENJE. (2021b). *Statistiques globales et analyse des résultats scolaires: Enseignement secondaire classique 2019-2020*. Luxembourg: SCRIPT & MENJE.
- SCRIPT & MENJE. (2021c). *Statistiques globales et analyse des résultats scolaires: Enseignement secondaire général 2019-2020*. Luxembourg: SCRIPT & MENJE.
- SMC. (2020). *Digital luxembourg—Innovative initiatives: Progress Report 2020*. Service des médias et des communications. https://digital-luxembourg.public.lu/sites/default/files/2021-02/DL_202005039_PROGRESS%20REPORT2019_low2.pdf.
- Sonnleitner, P., Krämer, C., Gamo, S., Reichert, M., Müller, C., Keller, U. & Ugen, S. (2018). Schülerkompetenzen im Längsschnitt – Die Entwicklung von Deutsch-Leseverstehen und Mathematik in Luxemburg zwischen der 3. und 9. Klasse. Dans LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (p. 39–58). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- STATEC. (2020). *Utilisation des technologies de l'information selon les générations*. STATEC. <https://statistiques.public.lu/catalogue-publications/regards/2020/PDF-13-2020.pdf>.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. Distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566–576.
- UNESCO. (2021). *Education: From disruption to recovery—UNESCO global dataset on the duration of school closures*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>.