



Qualité de l'enseignement et climat scolaire au sein des écoles fondamentales au Luxembourg :

Les résultats de l'étude SIVA

Valentin Emslander, Cassie Rosa, Sverre Berg Ofstad, Jessica Levy & Antoine Fischbach



Autres ressources
bildungsbericht.lu

1. Inégalités scolaires au Luxembourg

Dans un environnement aussi marqué par la diversité que le Luxembourg, différents facteurs peuvent être à l'origine d'inégalités scolaires, comme la langue parlée à la maison ou un contexte migratoire. La diversité linguistique des élèves doit à son tour être prise en compte dans un objectif de réussite scolaire. Ces inégalités ont non seulement un impact sur l'apprentissage des langues, mais aussi sur des matières

« Concrètement, nous avons voulu identifier des stratégies efficaces de gestion de la diversité (linguistique) et déterminer ce que l'ensemble des établissements pourraient en tirer. »

telles que les mathématiques ; elles ont donc des répercussions sur le parcours scolaire des élèves (Hadjar & Backes, 2021). Au regard de la diversité linguistique croissante associée à des inégalités scolaires accrues, on pourrait s'attendre à ce que les résultats du Luxembourg se dégradent dans la comparaison internationale. Pourtant, les données indiquent une stabilité des performances luxembourgeoises aux tests réalisés dans le cadre d'études comparatives internationales (Weis et al., 2020). Cette stabilité permet de conclure à l'existence de facteurs qui, contre toute attente, favorisent la réussite scolaire, par exemple des stratégies efficaces de réduction des inégalités scolaires. Si l'on parvenait à identifier ces stratégies, elles pourraient être utiles à l'ensemble des établissements scolaires en leur servant de point de départ et d'aide à l'orientation. Notre projet SIVA, *Systematic Identification of High Value-Added*

in Educational Contexts [identification systématique d'une forte valeur ajoutée dans les contextes éducatifs] vise précisément à identifier ces facteurs de succès. Concrètement, nous avons voulu identifier des stratégies efficaces de gestion de la diversité (linguistique) et déterminer ce que l'ensemble des établissements pourraient en tirer.

2. Le projet SIVA : identification d'écoles efficaces

Dans le cadre du projet SIVA, nous avons étudié comment réduire les inégalités scolaires au sein des écoles fondamentales du Grand-Duché. Le projet poursuivait trois objectifs principaux : (1) identification des écoles hautement efficaces et comparaison avec d'autres écoles, (2) collecte de données quantitatives et qualitatives dans ces écoles, afin de découvrir en quoi se distinguent les écoles hautement efficaces, et (3) identification de pratiques que d'autres écoles pourraient adopter en vue de réduire les inégalités scolaires. En collaboration avec la section Qualité scolaire de l'Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire (OEJQS), nous avons voulu comprendre comment certaines écoles fondamentales étaient en mesure de gérer efficacement la diversité et de garantir la réussite de l'ensemble de leurs élèves, une exploration qui s'apparente à trouver une aiguille dans une botte de foin. Pour identifier les écoles particulièrement efficaces, nous avons eu



recours à une méthode statistique dite analyse de la valeur ajoutée (ci-après, VA), qui a pour but de permettre d'établir la « valeur ajoutée » que les écoles peuvent « apporter » aux performances de leurs élèves. L'idée de ces scores se fonde sur le fait que les écoles n'ont pas d'emprise sur certains facteurs auxquels sont soumis les élèves, notamment la langue parlée à la maison. Les scores de VA tiennent compte de tels facteurs et constituent un indicateur approximatif de l'influence exercée par l'école sur les performances des élèves. Pour mesurer la VA d'un établissement, on calcule la moyenne des scores de VA des élèves au sein de cette école. Cette VA indique dans quelle mesure une école parvient à contribuer au succès des élèves, indépendamment de leur milieu. La méthode de la VA est utilisée fréquemment dans d'autres domaines. Dans notre projet, les scores de VA ont servi de point de départ à l'analyse de stratégies efficaces dans le système scolaire. Pour ce faire, nous avons sélectionné des écoles fondamentales ayant une VA constamment élevée et nous les avons comparées à des écoles enregistrant des VA constamment moyennes ou faibles.

3. Méthodes et collecte de données

Pour sélectionner les écoles, nous nous sommes appuyés sur deux ensembles représentatifs de données longitudinales concernant des élèves qui avaient participé aux Épreuves standardisées (ÉpStan) au cycle 2.1 en 2014 ou 2016, puis deux ans plus tard au cycle 3.1 (2016 ou 2018). Le jeu de données comprenait les résultats en mathématiques et linguistiques des élèves, ainsi que des variables contextuelles telles que la langue parlée à la maison et le statut socio-économique (SSE, ou SES, *socioeconomic status*). Pour une meilleure fiabilité, l'analyse a uniquement pris en compte des écoles présentant une valeur ajoutée constamment élevée, moyenne ou faible, à la fois en mathématiques et en langue (Emslander et al., 2022). Ainsi, l'échantillon final a inclus 16 établissements scolaires à valeur ajoutée constamment élevée, moyenne ou faible dans les deux matières sur une période de deux ans.

Suite à l'identification de ces 16 établissements, nous avons collecté des données de janvier à mars 2022 dans

l'ensemble des classes du cycle 2.2. Pour collecter des données, des questionnaires quantitatifs ont été soumis aux élèves, à leurs parents ou tuteurs, ainsi qu'aux titulaires de classe et instituteur·trice·s spécialisé·e·s, directeur·trice·s d'école et directeur·trice·s régionaux·ales. Nous avons en outre rassemblé des données d'observation qualitatives en assistant à une heure de mathématiques dans chaque classe.

De manière générale, nous avons collecté des données concernant divers aspects de la qualité de l'enseignement, du climat scolaire et des langues utilisées. Dans le cadre des observations structurées des cours, nous avons recensé les langues et les stratégies pédagogiques employées par le personnel enseignant. Nous nous sommes concentrés sur trois concepts essentiels de la qualité de l'enseignement (Klieme et al., 2001 ; Praetorius et al., 2018) :

- *Soutien apporté aux élèves* : les enseignant·e·s favorisent des interactions positives entre les élèves et sont à l'écoute de leurs besoins afin d'instaurer une relation élève-enseignant·e positive ;
- *Activation cognitive* : les enseignant·e·s donnent aux élèves des exercices qui les font progresser et s'appuient sur ce que les élèves savent déjà.
- *Gestion de la salle de classe* : les enseignant·e·s instaurent un environnement de travail bien structuré et aussi serein que possible afin que les élèves puissent se concentrer sur le cours.

Le projet SIVA s'appuie ainsi sur plusieurs sources de données, parmi lesquelles des observations faites dans 49 classes de 16 écoles ainsi que des questionnaires auxquels ont répondu 511 élèves de cycle 2.2, 410 parents, 191 titulaires de classe et instituteur·trice·s spécialisé·e·s, 14 directeur·trice·s d'école et 13 directeur·trice·s régionaux·ales. L'échantillon du projet SIVA est pratiquement représentatif concernant plusieurs variables, par exemple en termes de ratio des sexes dans les écoles, de caractéristiques du statut socio-économique et de performances antérieures. Par ailleurs, les 16 établissements étaient répartis de manière géographiquement homogène à travers le Grand-Duché.



Le présent chapitre met l'accent sur les données quantitatives des élèves et du personnel enseignant. Nous abordons en outre quelques aspects qualitatifs recueillis lors des observations de cours, afin de compléter les éléments quantitatifs et de donner un aperçu du déroulement des leçons.

4. Résultats et interprétation

4.1. Qualité de l'enseignement et climat scolaire dans les écoles fondamentales au Luxembourg

La figure 1 récapitule les résultats des questionnaires remplis par les 511 élèves ; ils indiquent que les enfants se sentent bien à l'école. Les relations avec leurs camarades sont bonnes, celles avec les enseignant·e·s encore meilleures, et les enseignant·e·s sont très apprécié·e·s. Si l'impact de la relation élève-enseignant·e au cycle 2.2 n'a pas encore été clairement établi, il est cependant vraisemblable que la popularité de l'instituteur·trice in-

fluence positivement l'appréciation des relations entre élèves et enseignant·e·s par les élèves (Aleamoni, 1999 ; Emslander et al., 2023). Le seul aspect que les enfants évaluent à un niveau un peu plus faible que d'autres stratégies de la qualité de l'enseignement est la gestion de la salle de classe, suivie de l'activation cognitive et du soutien apporté par les enseignant·e·s.

Une image plus mitigée ressort de l'enquête menée auprès des 191 enseignant·e·s (voir fig. 2). Parmi les points positifs, on peut noter que les enseignant·e·s posent un regard favorable sur leurs relations avec les élèves et sur leur propre aptitude à soutenir leurs élèves, indépendamment du milieu de ces derniers·dernières. Toutefois, selon les enseignant·e·s, une stratégie de numérisation fait défaut, notamment concernant l'utilisation de tablettes. En outre, à l'instar des élèves, ils·elles ont l'impression que les relations entre les élèves sont plus difficiles que les relations enseignant·e·s-élèves. Par ailleurs, les enseignant·e·s signalent que leur enseigne-

Fig. 1: Résultats du questionnaire à l'intention des élèves concernant les variables sélectionnées (n = 511)

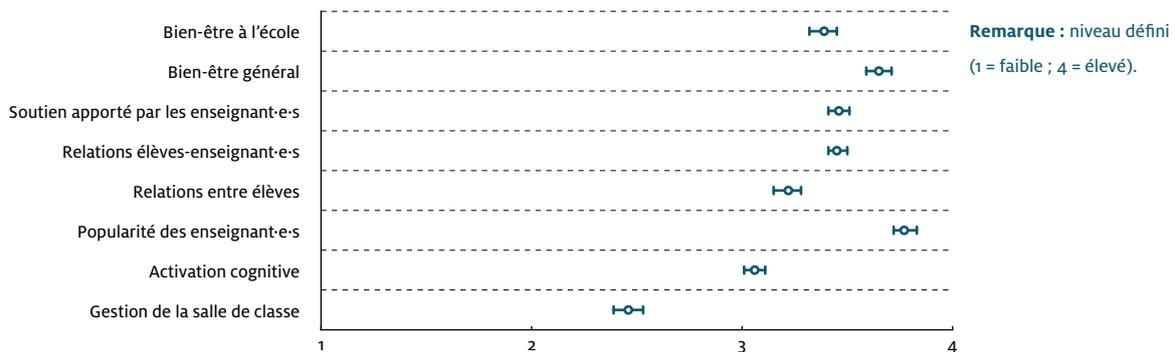
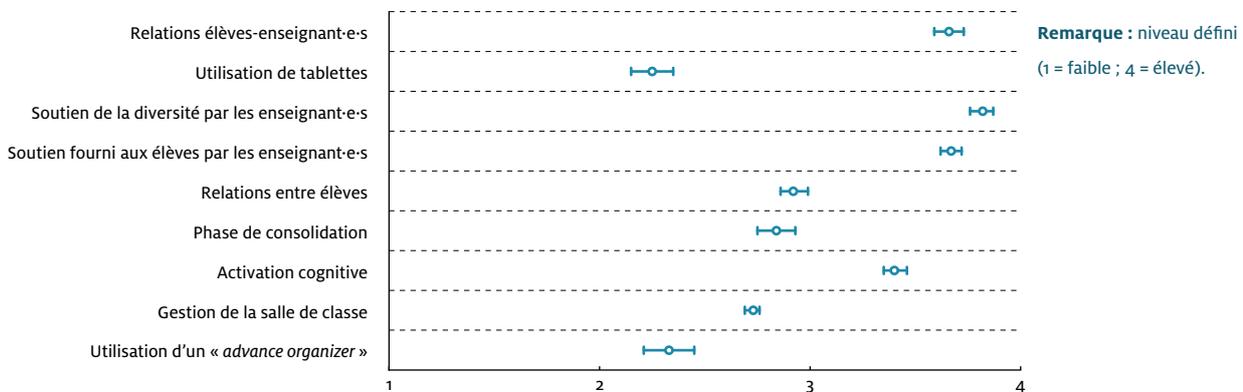


Fig. 2: Résultats du questionnaire soumis au personnel enseignant concernant les variables sélectionnées (n = 191)





ment comprend rarement des phases de consolidation, au cours desquelles les élèves « mémorisent » ce qu'ils ont appris. Ils déclarent recourir encore moins souvent à un outil du type « *advance organizer* », de sorte que les élèves ne savent pas à l'avance comment est structurée une unité d'apprentissage. Selon eux, des améliorations sont également nécessaires au niveau de la gestion de la salle de classe, mais moins dans l'activation cognitive et le soutien fourni aux élèves. Le fait que la gestion de la salle de classe soit la dimension didactique la moins élaborée des trois facteurs de qualité de l'enseignement – le soutien apporté par l'enseignant-e étant le mieux développé et l'activation cognitive se situant entre les deux – concorde avec les observations des élèves de notre échantillon ainsi qu'avec les résultats d'autres études (Fauth et al., 2014).

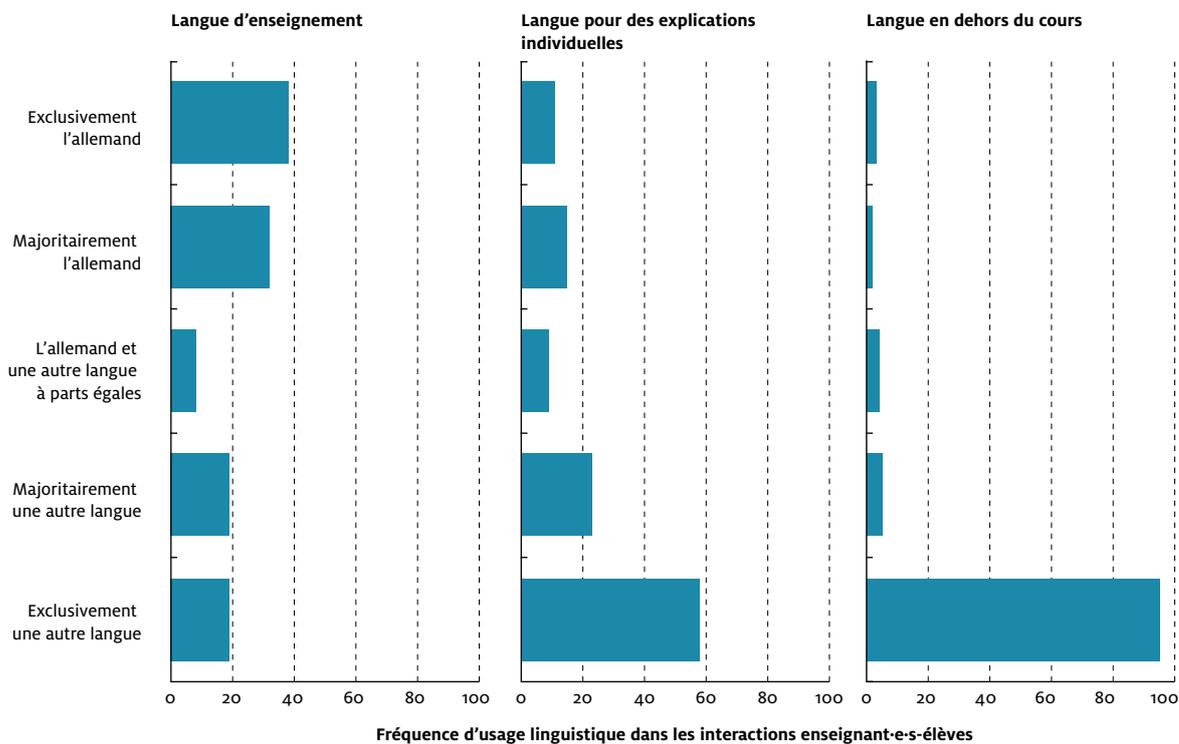
Curieusement, nous n'avons pas constaté de différences significatives entre les écoles ayant un niveau de VA constamment élevé, moyen ou faible. Ainsi, un même

profil s'est dégagé pour les écoles indépendamment de leur VA, ce qui permet de conclure qu'il n'existe aucune corrélation manifeste entre l'un des facteurs décrits et les différentes VA des établissements. En d'autres termes, nous n'avons identifié aucune stratégie pédagogique ni d'autres aspects permettant de distinguer clairement les écoles à VA élevée d'autres écoles fondamentales.

4.2. Constatations issues des observations de cours standardisées

Dans la partie qualitative de notre étude, nous avons procédé à des observations de cours, deux spécialistes en éducation ayant assisté à une leçon de mathématiques. Nous avons fait la moyenne de leurs évaluations, qui présentaient de fortes convergences. Nous avons observé la ou les langues utilisées par les instituteur-trice-s pendant le cours, lors d'explications individuelles et pendant les pauses, ce avant et après le cours (voir fig. 3). Dans la plupart des cas, la langue employée pendant le

Fig. 3: Usage linguistique observé dans les interactions enseignant-e-s-élèves

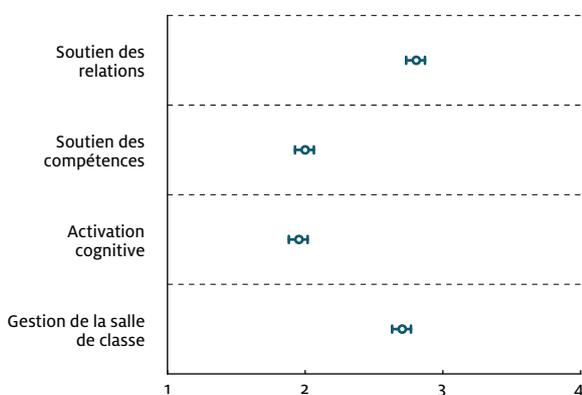




cours était soit « exclusivement l'allemand », soit « majoritairement l'allemand ». Il en était autrement dans des situations plus informelles. Dans plus de la moitié des cas où l'enseignant·e donnait une explication à un·e élève individuellement, il·elle parlait une autre langue que l'allemand. Cette diversité linguistique reflète le contexte plurilingue des enfants et la propension des instituteur·trice·s à s'adapter de manière flexible aux connaissances ou préférences linguistiques des élèves. La diversité des langues était encore plus manifeste lors de conversations informelles avant et après le cours ou lors des pauses : les élèves ainsi que les enseignant·e·s employaient une autre langue que l'allemand pendant environ 85 % du temps. Lors de ces moments, la langue la plus fréquente était le luxembourgeois, suivi du français. Une faible part des échanges individuels entre enseignant·e·s et élèves s'effectuait en portugais, italien ou bosniaque.

La figure 4 résume une sélection de variables utilisées lors des observations de cours. De façon analogue aux résultats des questionnaires soumis aux élèves et aux enseignant·e·s, la gestion de la salle de classe et l'activation cognitive semblaient moins marquées dans les cours observés. Des différences ont toutefois été relevées concernant l'importance relative des stratégies de qualité de l'enseignement. Selon les observateur·trice·s, l'activation cognitive était l'aspect le moins marqué, suivie des deux autres stratégies de soutien par l'enseignant·e (soutien efficace des relations enseignant·e-élèves et des compétences par enseignant·e) et de la gestion de la salle de classe (voir fig. 4).

Fig. 4: **Dimensions choisies de la qualité de l'enseignement : Résultats du questionnaire d'observation des cours (n = 49 classes, avec à chaque fois 2 observateur·trice·s)**



Remarque : niveau défini (1 = faible ; 4 = élevé).

La comparaison d'écoles selon leur VA – élevée, moyenne ou faible – nous a permis de faire ressortir quelques résultats intéressants, encore que non significatifs du point de vue statistique. Dans les écoles à VA élevée, la langue d'enseignement avait plutôt tendance à être l'allemand. Dans les cas où les enseignant·e·s de ces écoles employaient d'autres langues, le choix se portait sur celle parlée par l'élève à la maison. Cette capacité d'adaptation montre que la diversité linguistique est utilisée comme un outil stratégique. Par ailleurs, il est important d'établir une langue d'enseignement fixe tout en faisant preuve de flexibilité face aux besoins linguistiques des élèves. Parallèlement, le *code-switching* semble être utile aux élèves. Le *code-switching* consiste à parler plusieurs langues dans une situation donnée, par exemple lorsqu'un·e enseignant·e explique une question à la fois en luxembourgeois et en allemand (Rampton, 2017). Selon cette théorie vivement discutée, on part du principe que l'utilisation de la langue parlée à la maison confère aux élèves un sentiment de sécurité et d'estime, ce qui, dans une société multiculturelle et multilingue, constitue une condition fondamentale pour garantir un apprentissage approfondi et une compréhension optimale (Creese & Blackledge, 2015 ; Lin, 2013). Les résultats de notre étude étayaient en partie cette théorie, car ils indiquent qu'il pourrait y avoir une corrélation entre l'approche stratégique du *code-switching* et une VA plus élevée d'un établissement.

Il est intéressant de noter que les instruments quantitatifs d'évaluation des stratégies pédagogiques ne nous ont pas permis de constater de différences significatives alors que les évaluations qualitatives des langues utilisées ont quant à elles mis au jour de telles différences. Ceci illustre l'importance des observations de cours dans le cadre de visites d'établissements, en vue de recenser des méthodes didactiques spécifiques et d'identifier les différences entre les diverses écoles.

5. Conclusion et perspectives

Le projet SIVA permet de tirer deux conclusions importantes. Premièrement, nos analyses montrent que la qualité de l'enseignement est perçue dans l'ensemble de manière positive par les élèves et les enseignant·e·s. Ces



résultats soulignent l'importance des relations entre élèves et enseignant·e·s tout en mettant en lumière des potentiels d'amélioration en termes de stratégies pour la gestion de la salle de classe. Il est intéressant de noter que la plupart des données collectées n'ont révélé aucun écart important relevant des différences de VA, ce qui permet de conclure que d'autres facteurs influencent les performances scolaires. Nos analyses observationnelles suggèrent qu'une numérisation accélérée et le *code-switching*, c'est-à-dire l'utilisation adaptative de plusieurs langues, sont des stratégies importantes qu'il conviendrait d'étudier de façon plus approfondie. Lors des observations de cours, nous avons constaté que bon nombre d'enseignant·e·s utilisaient l'allemand comme langue d'enseignement, mais qu'ils·elles passaient à la langue parlée par les élèves à la maison lors d'explications individuelles ou pendant les pauses.

Deuxièmement, notre étude met en évidence qu'il est déterminant d'intégrer des données qualitatives dans la recherche en éducation afin de compléter les données quantitatives. Ceci permet de comprendre plus globalement les stratégies d'enseignement et l'environnement scolaire. Alors que des analyses quantitatives, notamment la VA, permettent d'identifier des tendances et des différences générales, les observations qualitatives peuvent nous servir à mettre au jour des nuances et des subtilités. En combinant des approches quantitatives et qualitatives, la recherche peut comprendre les contextes éducatifs de manière globale et tirer des enseignements précieux pour la conception de stratégies éducatives et de processus de décision en matière d'éducation plus efficaces. C'est la raison pour laquelle il est indispensable de mener des observations structurées de cours ou des entretiens avec des enseignant·e·s afin de mieux comprendre les processus pédagogiques directement à l'œuvre pendant le cours.

Les décideur·euse·s en matière de politique éducative au Luxembourg pourraient tirer des conclusions de ces résultats corrélatifs. La qualité de l'enseignement pourrait être améliorée en promouvant des stratégies déjà fructueuses telles que le développement de relations positives entre enseignant·e·s et élèves et la maîtrise de défis en matière de gestion de la salle de classe. Encourager les enseignant·e·s à utiliser la langue d'enseignement

de manière conséquente et à fournir des explications supplémentaires dans la langue parlée par les élèves à la maison pourrait instaurer un environnement d'apprentissage plus agréable et plus efficace. Nos résultats doivent également inciter à mener des recherches complémentaires concernant d'autres variables ayant un impact sur la qualité de l'enseignement, comme la numérisation et l'usage linguistique. Des études longitudinales pourraient fournir d'autres éclairages sur le développement de la dynamique éducative au Luxembourg et servir d'orientation pour de futures mesures d'optimisation du système éducatif sur la base de résultats causaux. En résumé, nous retenons que le projet SIVA offre un aperçu multidimensionnel de la qualité de l'enseignement au Luxembourg tout en mettant en lumière à quel point il est important de recourir efficacement au plurilinguisme en fonction du contexte et de combiner des méthodes de recherche quantitatives et qualitatives.

Références

- Aleamoni, L. M. (1999). Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153–166.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20–35.
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S., Fischbach, A. & Scherer, R. (2023). Teacher-Student Relationships and Student Outcomes: A Systematic Review of Meta-Analyses and Second-Order Meta-Analysis [Preprint]. *PsyArXiv*.
- Emslander, V., Levy, J., Scherer, R. & Fischbach, A. (2022). Value-added scores show limited stability over time in primary school. *PLOS ONE*, 17(12), e0279255.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9.
- Hadjar, A. & Backes, S. (2021). Bildungsungleichheiten am Übergang in die Sekundarschule in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 186–93). LUCET & SCRIPT.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung. *TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht*, 43–57.
- Lin, A. (2013). Classroom code-switching: Three decades of research. *Applied Linguistics Review*, 4(1), 195–218.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426.
- Rampton, B. (2017). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Routledge.
- Weis, L., Boehm, B. & Krug, A. (2020). PISA 2018 Luxemburg: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. *SCRIPT*.