



Nouveaux résultats longitudinaux du monitoring scolaire national ÉpStan de la première à la cinquième année scolaire :

Tendance négative au niveau du développement des compétences et redoublements inefficaces

Martha Ottenbacher*, Rachel Wollschläger*, Ulrich Keller, Philipp Sonnleitner, Caroline Hornung, Pascale Esch, Antoine Fischbach & Sonja Ugen



Autres ressources
bildungsbericht.lu

Introduction et résultats obtenus à ce jour

Sous le nom d'Épreuves Standardisées (ÉpStan ; Fischbach et al., 2014), le monitoring scolaire national organisé chaque année au Luxembourg dans plusieurs niveaux scolaires constitue, en tant qu'instrument standardisé d'évaluation des acquis, un pilier essentiel de l'assurance qualité du système scolaire luxembourgeois. Le rapport national sur l'éducation de 2018 (Hoffmann et al., 2018) a décrit pour la première fois de manière longitudinale le développement précoce des enfants ayant fréquenté le cycle 2.1 (C2.1) au début de la période analysée et le cycle 3.1 (C3.1) à la fin de la période en question. Les résultats ont montré que les élèves au Luxembourg disposent au début du processus d'alphabetisation formel de capacités de base, même si de fortes disparités se manifestent dès ce moment-là au niveau de leurs compétences de départ. Deux ans plus tard, au cycle C3.1, ces différences étaient encore plus marquées. Les performances de bon nombre d'élèves, notamment des enfants issu-e-s de familles socialement défavorisées, de familles ayant un contexte migratoire et/ou ne parlant en première langue ni l'allemand ni le luxembourgeois, avaient des résultats nettement plus faibles dans les épreuves de compréhension de l'écrit en allemand et les épreuves de mathématiques.

Dans le rapport national sur l'éducation de 2021 (Hornung et al., 2021), l'analyse du développement scolaire précoce des enfants s'est poursuivie sur la base de la première contribution de 2018, en examinant notamment dans quelle mesure la pratique du redoublement (appelée « allongement de cycle »), courante au Luxembourg, avait des effets positifs sur l'apprentissage. Les résultats ont clairement démontré une forte incidence du contexte socio-économique et linguistique des élèves sur leur parcours scolaire. Il s'est en outre avéré que l'allongement de cycle avait plutôt tendance à entraîner d'autres désavantages, dans la mesure où une année scolaire supplémentaire ne permettait pas de combler les lacunes existantes au niveau des compétences.

« Depuis des années, une part constante d'environ 20 % des élèves de l'enseignement fondamental (MENJE, 2023) au Luxembourg connaît un allongement de cycle. Étant donné le nombre important d'élèves concerné-e-s, il est crucial de mieux en comprendre les causes et les conséquences. »

Pour les redoublements dus à des compétences insuffisantes, il convient de rappeler ici que la question de leur efficacité et de leur impact positif sur l'apprentissage n'est toujours pas clairement tranchée du point de vue scientifique. La grande majorité des études empiriques concluent que les allongements de cycle peuvent avoir des répercussions négatives sur les performances scolaires, la motivation scolaire et le concept de soi académique des élèves (Klapproth et al., 2016 ; Kretschmann et al., 2019). Une méta-analyse conduite par Goos et al. (2021) montre que l'effet d'un

* Droit d'auteur principal partagé



redoublement dépend notamment du moment où celui-ci intervient (enseignement préscolaire, fondamental ou secondaire), de son accompagnement et de la façon de gérer l'hétérogénéité des élèves dans le pays concerné, de l'accent mis sur les effets à court, moyen ou long terme, de la compétence examinée et du choix approprié ou non de la méthode d'analyse. Depuis des années, une part constante d'environ 20 % des élèves de l'enseignement fondamental (MENJE, 2023) au Luxembourg connaît un allongement de cycle. Étant donné le nombre important d'élèves concerné·e·s, il est crucial de mieux en comprendre les causes et les conséquences.

Cette contribution présente pour la première fois une cohorte d'élèves suivi·e·s sur la période allant du cycle 2.1 (C2.1) au cycle 4.1 (C4.1) en ce qui concerne l'évolution des performances. Elle poursuit ainsi un double objectif : il s'agit tout d'abord d'analyser, pour la première fois sur trois points de mesure, l'évolution de la performance scolaire au fil du temps au niveau des mathématiques, des précurseurs de la langue écrite et de la compréhension de l'écrit, et de vérifier si les tendances déjà mises en évidence dans des contributions précédentes perdurent. Dans un deuxième temps, l'évolution au fil du temps des compétences des élèves présentant un retard scolaire est analysée. Pour ces deux questions, il est tenu compte de facteurs contextuels tels que la langue parlée à la maison et le contexte socio-économique.

Méthodologie et échantillon

Les présentes analyses se basent sur les Épreuves Standardisées (ÉpStan) réalisées chaque année dans le but de déterminer dans quelle mesure les socles de compétence fixés par le ministère de l'Éducation ont été atteints au début de chaque cycle d'apprentissage pour l'enseignement fondamental (2.1 ; 3.1 ; 4.1) et, pour le secondaire, au début des classes de 7^e et de 9^e (MENFP, 2011a, 2011b ; MENJE, 2017). Les tests sont élaborés en étroite collaboration avec les enseignant·e·s des niveaux de classe concernés. L'accent est mis sur ce que le niveau dit « socle », qui rassemble les compétences de base que les élèves devraient avoir acquises respectivement au début d'un nouveau cycle ou lorsqu'ils abordent la 7^e ou la 9^e.¹

Aux fins de la présente contribution, les données des trois points de mesure dans l'enseignement fondamental sont pour la première fois mises en relation. Trois domaines de compétence sont testés au C2.1 : la compréhension de l'oral en luxembourgeois, les précurseurs de la compréhension de l'écrit et les mathématiques ; au C3.1, la compréhension de l'oral et de l'écrit en allemand et les mathématiques ; et au C4.1, la compréhension de l'écrit en allemand, la compréhension de l'écrit en français et les mathématiques. Par ailleurs, des caractéristiques sociodémographiques sont recueillies à l'aide de questionnaires administrés aux élèves et aux parents. Comme la comparabilité est plus élevée au niveau des mathématiques compte tenu des trois points de mesure, la présente contribution se concentre sur cette compétence. Les résultats en compréhension de l'écrit en allemand sont brièvement décrits et fournis en détail dans le supplément en ligne.

Les données de base forment une cohorte de 4 204 élèves ayant suivi le C2.1 en 2015 et participé à l'épreuve de mathématiques des ÉpStan. Avec un parcours scolaire régulier, ces mêmes élèves ont de nouveau participé aux ÉpStan au niveau du C3.1 en 2017 et au niveau du C4.1 en 2019. Or, l'allongement de cycle étant une pratique courante au Luxembourg (MENJE, 2023), les élèves de la cohorte de départ ont été pris·e·s en compte de 2015 à 2021 ; ils pouvaient donc avoir connu jusqu'à deux redoublements.

Parmi les 4 204 élèves de C2.1 en 2015, 3 257 n'ont pas redoublé de classe et ont donc participé aux épreuves en 2017 (C3.1) et 2019 (C4.1) (voir tableau 1). Quinze élèves ont sauté une classe et participé aux épreuves en 2016 (C3.1) et 2018 (C4.1). 545 ont eu un allongement du cycle 2 et participé aux épreuves en 2018 (C3.1) et 2020 (C4.1) ; 336 ont redoublé une classe du cycle 3 et participé aux épreuves en 2017 (C3.1) et 2020 (C4.1). En tout, 51 élèves ont eu un allongement à la fois du cycle 2 et du cycle 3 et ont donc participé aux épreuves en 2018 (C3.1) et 2021 (C4.1). Selon la classe redoublée, il est possible qu'un enfant ait participé plusieurs fois aux ÉpStan du C3.1 ou du C4.1. Dans ce cas de figure, c'est toujours le dernier point de mesure qui a été retenu.

1: Pour de plus amples renseignements sur les tests de compétence, voir Fischbach et al. (2014), Hoffman et al. (2018), Sonnleitner et al. (2018) ou le site des ÉpStan (<https://epstan.lu>).



Comment les compétences en mathématiques des élèves évoluent-elles de la première à la cinquième année scolaire ?

Pour répondre à cette question, l'ensemble des élèves ayant participé aux ÉpStan du C2.1 en 2015 et pour lequel le-s des données ÉpStan obtenues lors d'une mesure ultérieure en C3.1 et en C4.1 étaient disponibles, ont été pris en compte. Si des élèves ont redoublé une (ou deux) classe(s) et que des données ÉpStan de deux années différentes sont disponibles pour un même niveau de classe, c'est le dernier moment de mesure qui a été considéré. En d'autres termes, les données relatives au point de mesure du C2.1 sont de 2015, alors que celles du C3.1 peuvent dater de 2016 ou de 2018 et celles du C4.1 de 2019 à 2021.

La figure 1 montre le développement des compétences en mathématiques du C2.1 au C4.1, pour les élèves ayant participé aux ÉpStan en 2015 alors qu'ils-elles fréquentaient le cycle 2.1.

Documentée dans le rapport sur l'éducation de 2021, la tendance négative dans le développement des compétences entre le C2.1 et le C3.1 – les enfants présentant majoritairement un niveau avancé à leur entrée à l'école, leurs performances se dégradant ensuite pendant le cy-

cle 2 avec certain-e-s élèves perdant jusqu'à deux niveaux de compétence –, s'observe également pour l'ensemble de la cohorte des élèves au C4.1. La proportion des élèves présentant (toujours) un niveau avancé se réduit et celle des élèves n'atteignant plus le niveau socle augmente. Au C2.1, 78 % des élèves atteignent encore le niveau avancé et seuls 0,4 % ont un niveau inférieur au niveau socle. En revanche, au début du dernier cycle de l'enseignement fondamental (C4.1), seul-e-s 27 % des élèves atteignent le niveau avancé, tandis que 39 % se trouvent en dessous du niveau socle et n'atteignent donc plus le seuil de compétence minimal du cycle d'apprentissage précédent. À l'inverse, une amélioration d'un ou de deux niveaux de compétence est bien plus improbable.

Prise en considération du contexte socio-économique

Lorsqu'on considère le contexte socio-économique, il apparaît qu'au C2.1 les enfants issu-e-s d'un milieu socialement défavorisé (quartile inférieur) ont un niveau de départ semblable à celui des enfants issu-e-s d'un milieu socialement favorisé (quartile supérieur), quoique légèrement plus faible, mais qu'au C4.1 il est beaucoup plus probable qu'ils-elles n'atteignent plus le niveau socle ou le niveau avancé (voir figure 2).

Fig. 1: Trajectoires de développement des élèves en mathématiques du cycle 2.1 au cycle 4.1 au Luxembourg, 2015–2021

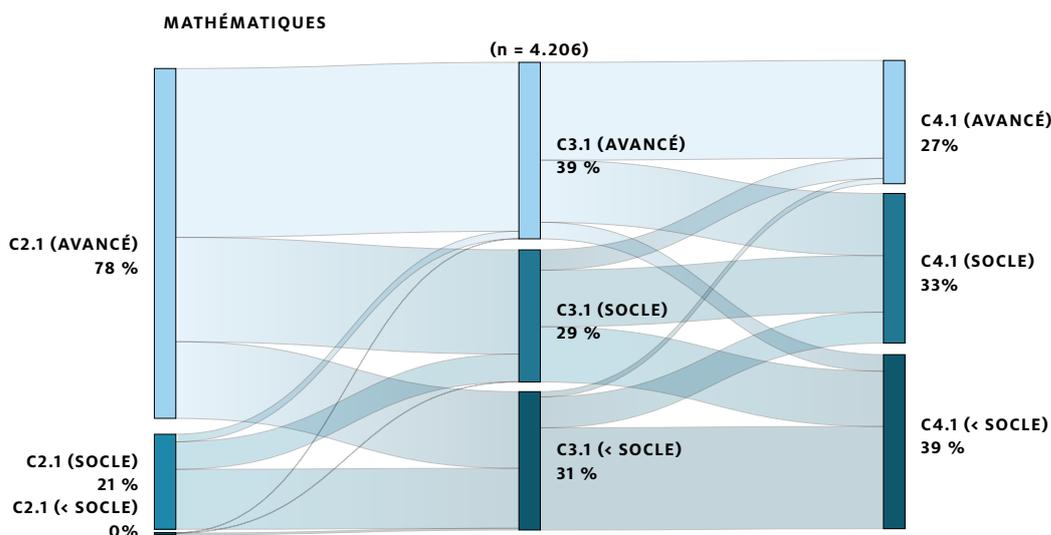
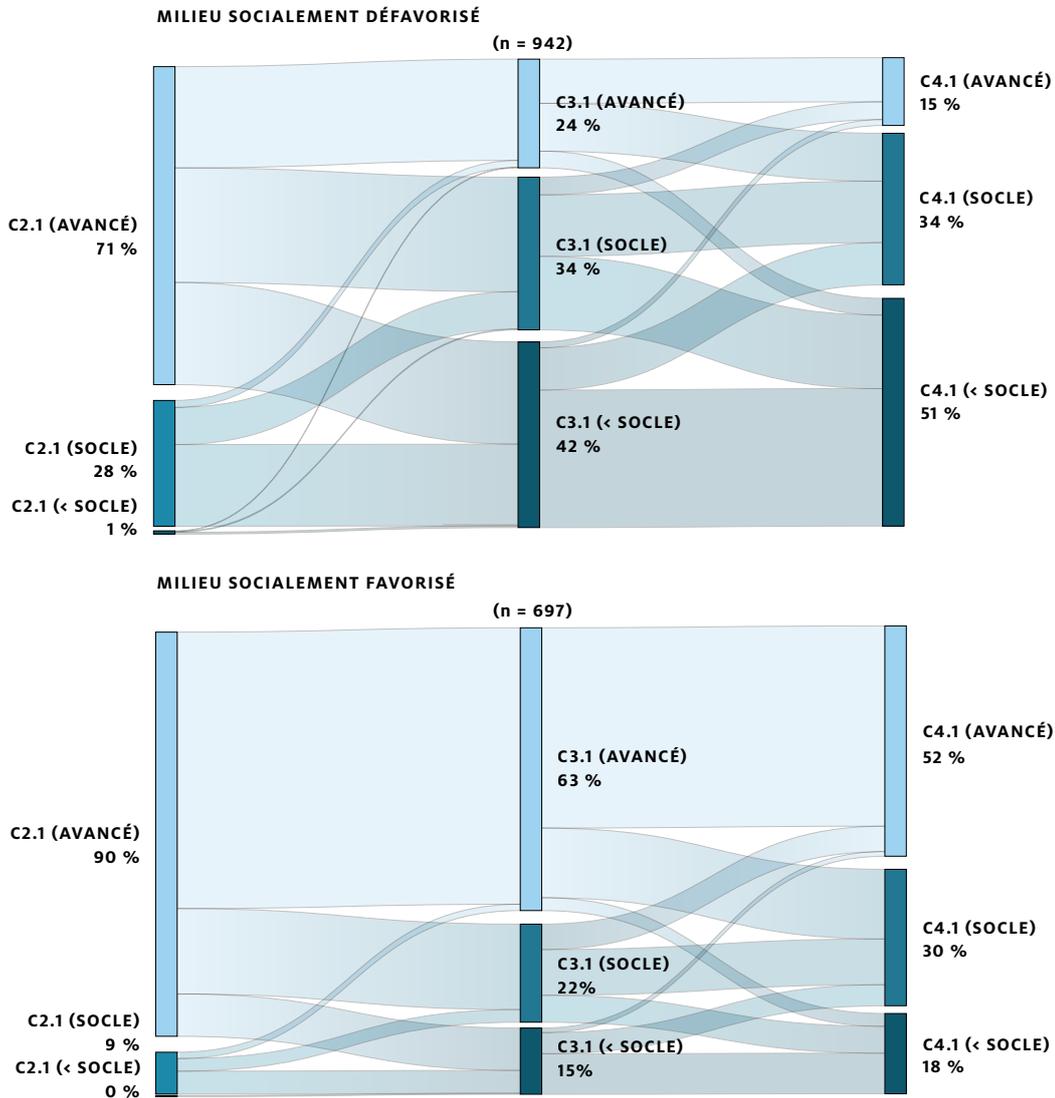




Fig. 2: Trajectoires de développement des élèves en mathématiques du cycle 2.1 au cycle 4.1, présentées par contexte socio-économique



Au début du C2.1, 90 % des enfants issu·e·s d'un milieu socialement favorisé atteignent le niveau avancé (contre 71 % des enfants issu·e·s d'un milieu socialement défavorisé) et 9 % le niveau socle (contre 28 % des enfants issu·e·s d'un milieu socialement défavorisé). Au début du C4.1, 52 % des enfants issu·e·s d'un milieu socialement favorisé atteignent toujours le niveau avancé, contre seulement 15 % des enfants issu·e·s d'un milieu socialement défavorisé. Qui plus est, 51 % des enfants issu·e·s d'un milieu socialement défavorisé n'atteignent plus le niveau socle au C4.1, contre 18 % seulement des élèves issu·e·s d'un milieu socialement favorisé. Une tendance générale-

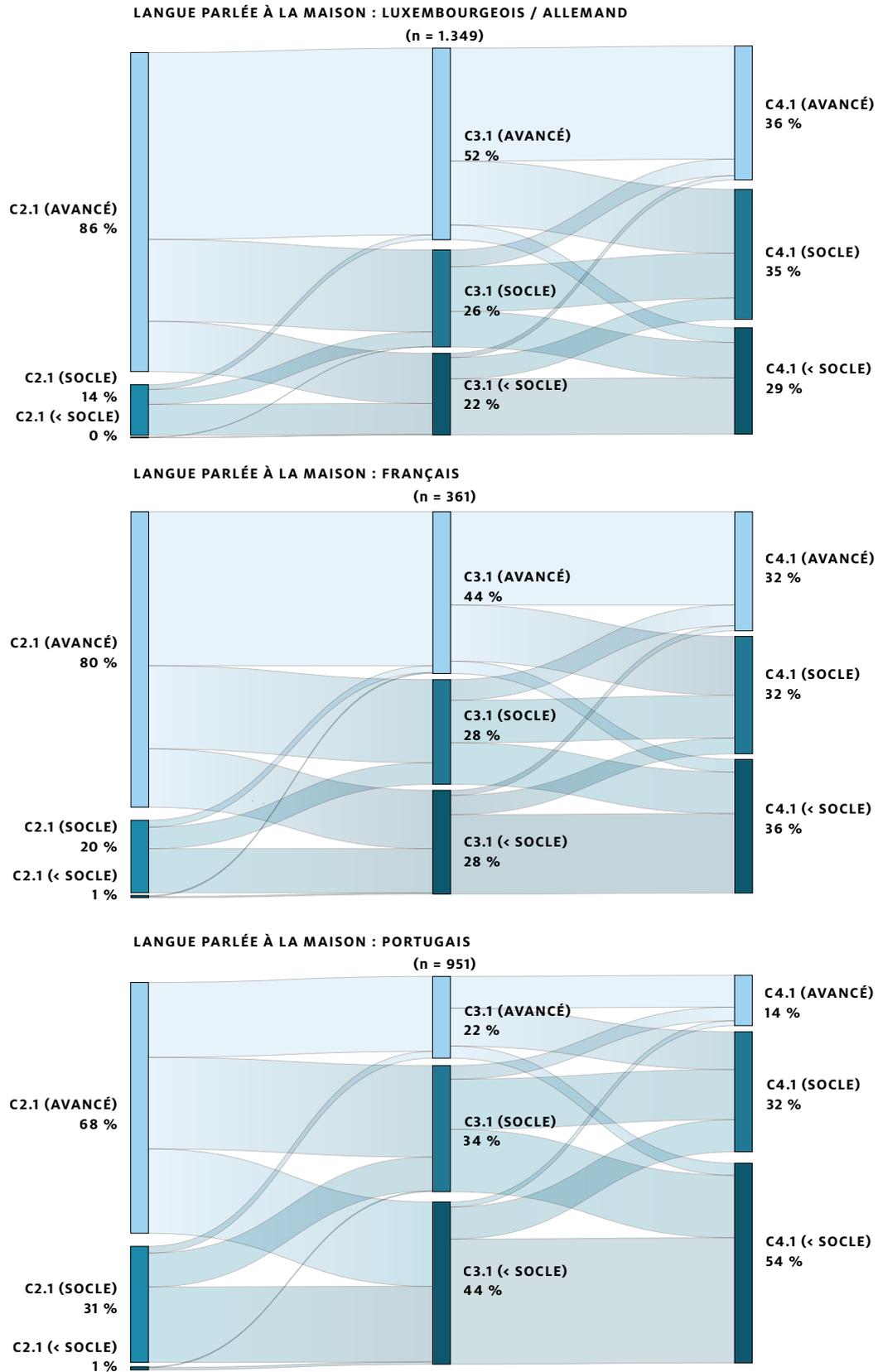
ment négative est donc observée pour le domaine de compétence des mathématiques au niveau des deux groupes, mais dans une proportion beaucoup plus marquée chez les enfants issu·e·s d'un milieu socialement défavorisé.

Prise en considération du contexte linguistique

Pour examiner l'impact du contexte linguistique, les élèves des trois principaux groupes linguistiques ont été considéré·e·s : ceux·celles qui parlent à la maison principalement luxembourgeois/allemand avec leurs deux



Fig. 3: Trajectoires de développement des élèves en mathématiques du cycle 2.1 au cycle 4.1, présentées par groupe linguistique





parents sont comparé·e·s aux élèves parlant portugais ou français en famille. La tendance généralement négative (voir figure 3) dans le domaine de compétence des mathématiques peut être observée au niveau des trois groupes, mais dans une mesure bien plus importante chez les enfants ne parlant ni luxembourgeois ni allemand à la maison. À cet égard, le groupe des enfants lusophones manifeste un écart négatif sensible : au début du C2.1, 68 % des enfants parlant principalement le portugais à la maison atteignent le niveau avancé (contre 86 % des enfants parlant principalement allemand ou luxembourgeois à la maison) et 31 % le niveau socle (contre 14 %). Au début du C4.1, 36 % des enfants parlant surtout allemand ou luxembourgeois à la maison atteignent toujours le niveau avancé, alors que seuls 14 % des enfants parlant majoritairement portugais en famille arrivent encore à ce niveau. 54 % d'entre eux·elles se situent en dessous du niveau socle, contre 29 % des élèves parlant principalement luxembourgeois ou allemand.

Trajectoires de développement des compétences en compréhension de l'écrit en allemand²

L'interprétation du développement des compétences en compréhension de l'écrit en allemand impose de tenir compte du fait que le processus d'alphabétisation ne commence qu'au début du cycle C2.1. Ainsi, au C2.1 – conformément au plan d'études –, les épreuves portent sur les compétences précurseurs de la compréhension de l'écrit, telles que la conscience phonologique et la connaissance des lettres, alors qu'aux cycles C3.1 et C4.1, des textes sont soumis aux élèves dont on vérifie la compréhension de l'allemand à l'écrit. Pour l'ensemble de la cohorte, on constate ce qui suit. Au début du C2.1, 61 % atteignent le niveau avancé et 37 % le niveau socle ; 2 % n'atteignent pas le niveau de compétence minimal. Au début du cycle C3.1, les élèves sont encore 34 % à atteindre le niveau avancé et 18 % le niveau socle, alors que près de la moitié (48 %) n'arrive plus au niveau socle. Cette tendance fortement négative ne se poursuit pas jusqu'au C4.1, pour lequel on remarque une stabilisation accompagnée d'une évolution légèrement positive : 39 % atteignent le niveau avancé, 19 % le niveau socle et 41 % présentent un niveau inférieur au socle. En tenant compte du contexte socio-économique des enfants, on

retrouve cette même trajectoire dans les deux groupes (socialement défavorisé et socialement favorisé) : une baisse du niveau de compétence au C3.1, suivie d'une stabilisation accompagnée d'une évolution légèrement positive au C4.1 – il convient toutefois de souligner que parmi les enfants issu·e·s d'un milieu socialement défavorisé, la tendance négative dans le développement des compétences entre le C2.1 et le C3.1 est beaucoup plus marquée et qu'au début du C4.1, 55 % des enfants de ce groupe n'atteignent pas le niveau socle (contre 3 % au début du C2.1), tandis que 24 % arrivent au niveau avancé (contre 50 % au début du C2.1). Dans le groupe des enfants issu·e·s d'un milieu socialement favorisé, environ 17 % n'atteignent pas le niveau socle au début du C4.1 (contre 1 % au début du C2.1) alors que 66 % accèdent au niveau avancé (contre 77 % au début du C2.1).

Cette évolution s'observe également pour l'ensemble des groupes linguistiques : le niveau se dégrade sensiblement entre le C2.1 et le C3.1 et se stabilise, avec une tendance légèrement positive, du C3.1 au C4.1. Les enfants parlant principalement allemand ou luxembourgeois à la maison ont un avantage considérable par rapport aux enfants qui parlent une autre langue : ils·elles sont en effet une majorité à atteindre le niveau avancé au début du C4.1 (62 %, contre 72 % au début du C2.1), 20 % se situant en dessous du niveau socle (contre 1 % au début du C2.1). Au début du C4.1, la majorité des enfants francophones ou lusophones se situent en dessous du niveau socle (53–71 %, contre 3–4 % au début du C2.1) et 13–28 % atteignent toujours le niveau avancé (contre 43–64 % au début du C2.1).

Quel est l'effet d'un retard scolaire sur le développement des compétences ?

Depuis plusieurs décennies déjà, les responsables en matière de politique d'éducation s'intéressent à la façon de soutenir au mieux les élèves moins performant·e·s. Les données montrent que la pratique des redoublements est courante dans le système scolaire luxembourgeois. Un allongement de cycle est censé permettre aux élèves peu performant·e·s de disposer de plus de temps pour consolider la matière enseignée et atteindre les objectifs d'apprentissage (Tomchin & Impara, 1992). La

2: Le rendu graphique des résultats et la présentation détaillée des données de base sont disponibles dans le supplément en ligne.



conception longitudinale des ÉpStan permet d'étudier la situation de manière empirique pour la population scolaire du Grand-Duché.

Le rapport sur l'éducation de 2021 décrivait déjà les parcours scolaires d'enfants du C2.1 au C3.1. Il montrait clairement que le redoublement ne semble avoir aucun impact positif à court terme pour les enfants concernés : les enfants redoublant une classe entre le C2.1 et le C3.1 atteignaient moins souvent le niveau avancé et avaient plus tendance à rester en dessous du niveau socle que leurs camarades sans allongement de cycle.

Dans le présent rapport sur l'éducation, les résultats permettent désormais de compléter le tableau en y ajoutant le cycle C4.1 et d'apporter de nouvelles conclusions précieuses concernant les redoublements. En effet, environ un quart des enfants redoublent actuellement au moins une classe lors de leur scolarité à l'école fondamentale, et 8 % parmi eux même plus d'une fois (voir tableau 1). En tout, 15 élèves auront sauté une classe d'ici le C4.1.

Ainsi, dans cette cohorte, environ 22 % des enfants jusqu'à l'âge de 14 ans sont des redoublant-e-s. Dans la comparaison internationale, le nombre de redoublements de classe atteint des niveaux élevés au Luxembourg.³

La figure 4 illustre les trajectoires de développement en mathématiques des élèves ayant un parcours linéaire et des élèves ayant un parcours scolaire retardé. Elle dresse un tableau défavorable pour ce second groupe : dès le début de l'enseignement fondamental, une plus faible proportion de ces enfants atteint le niveau avancé (49 %, contre 87 % des enfants à parcours linéaire)

et une part plus importante se trouve au niveau socle (50 %, contre 13 % des enfants à parcours scolaire linéaire). Ainsi, alors que la moitié des enfants du C2.1 ayant déjà redoublé atteint le niveau avancé et l'autre moitié le niveau socle, on observe que la grande majorité des enfants ayant un parcours scolaire linéaire atteint le niveau de compétence avancé. Cette évolution se poursuit au C3.1. En effet, plus de la moitié (54 %) des enfants ayant un redoublement présentent des compétences inférieures au niveau socle, 32 % atteignent ce niveau et seuls 14 % arrivent au niveau avancé. En comparaison, 24 % des enfants ayant un parcours scolaire linéaire au C3.1 se situent en dessous du niveau socle, 29 % atteignent ce niveau et près de la moitié (47 %) accède au niveau avancé. Plus tard, au C4.1, on observe la même tendance : le niveau de compétence des enfants ayant un parcours retardé se dégrade davantage que celui des enfants à parcours linéaire. À ce moment, seuls 10 % des enfants à scolarité retardée atteignent le niveau avancé, alors que c'est toujours le cas pour 32 % des enfants ayant un parcours linéaire. En résumé, les trajectoires de développement indiquent que la tendance généralement négative en mathématiques du C2.1 au C4.1 existe dans les deux groupes, mais qu'elle est plus prononcée chez les enfants à scolarité retardée.

Les résultats pour la compréhension de l'écrit en allemand sont semblables à ceux en mathématiques (voir le supplément en ligne). Ici encore, les élèves à scolarité retardée atteignent moins souvent le niveau avancé (14 %) que les enfants à parcours linéaire (46 %). Parallèlement, 68 % des enfants à scolarité retardée restent en dessous du niveau socle contre 34 % seulement des élèves ayant un parcours linéaire.

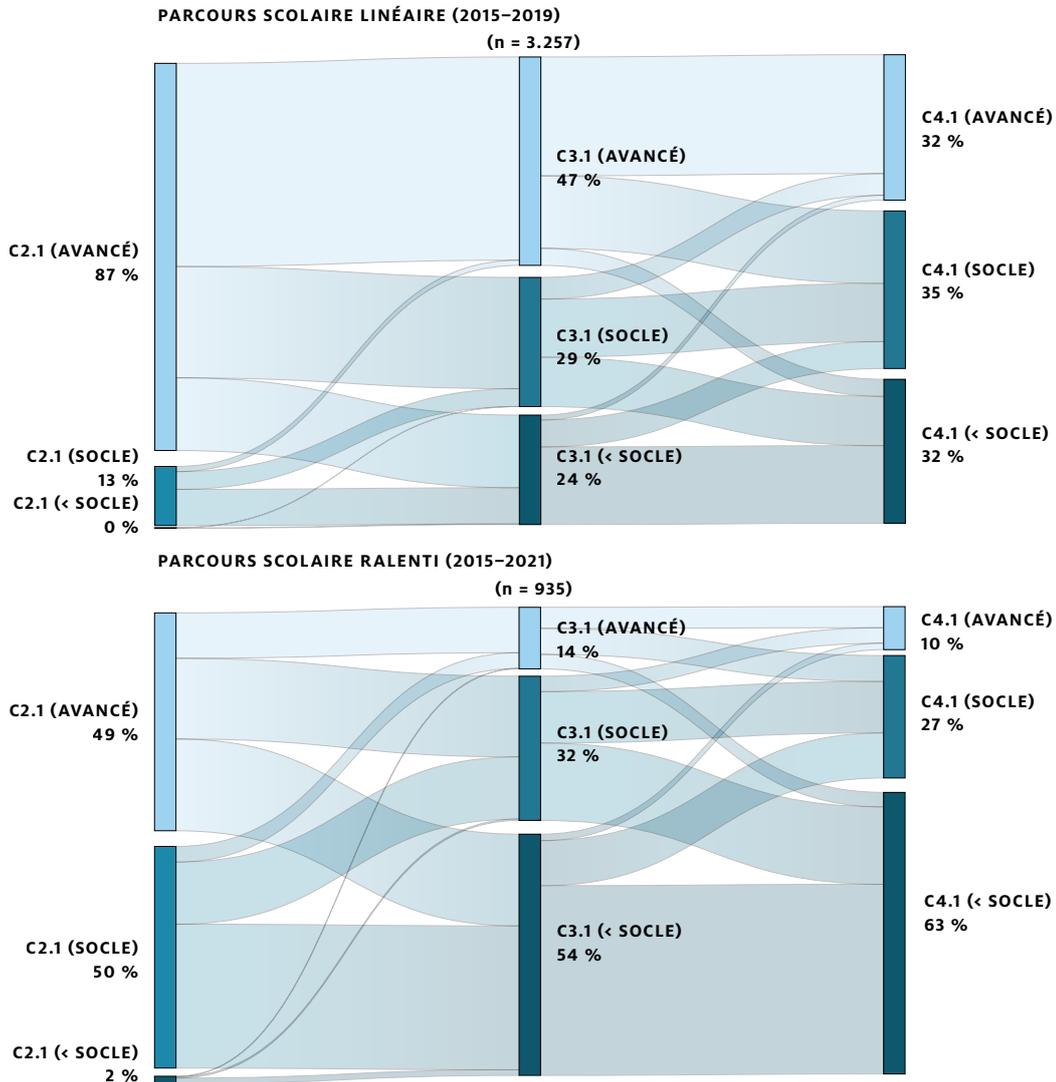
Tab. 1 : Nombre d'élèves de l'enseignement fondamental au Luxembourg, présenté par nombre d'allongements de cycle, 2015–2021

	Nombre	Pourcentage
Enfants ayant sauté une classe	15	0,4
Enfants à parcours scolaire linéaire	3.257	77,5
Enfants avec 1 redoublement jusqu'au C3.1	545	13
Enfants avec 1 redoublement jusqu'au C4.1	336	8
Enfants avec 2 redoublements jusqu'au C4.1	51	1,2
Total	4.204	100

3: Résultats de l'étude comparative internationale PISA de 2018 : environ 32 % des élèves de 15 ans au Luxembourg indiquent avoir redoublé au moins une fois. Comparaison avec les pays voisins : Belgique 31 %, Allemagne 20 %, France 17 %, Pays-Bas 17 %, pays scandinaves < 5 % (OECD, 2020).



Fig. 4: Trajectoires de développement des élèves en mathématiques du cycle 2.1 au cycle 4.1, présentées par allongement(s) de cycle au Luxembourg, 2015–2021



La comparaison en fonction de la langue parlée à la maison montre seulement des différences minimales entre les trajectoires de développement des trois groupes linguistiques luxembourgeois/allemand, français et portugais (supplément en ligne A5). La figure A5 montre un schéma similaire pour tous les groupes linguistiques : le niveau de compétence des enfants ayant une scolarité retardée était faible dès leur entrée à l'école fondamentale, et leur niveau demeure inférieur à celui de leurs camarades non redoublant-e-s au C4.1. Parallèlement, le niveau de compétence des enfants parlant à la maison une autre langue que le luxembourgeois ou l'allemand est généralement plus faible.

Ainsi, dans le groupe des élèves du C2.1 parlant luxembourgeois ou allemand à la maison, 43 % des enfants avec un parcours scolaire ralenti ont le niveau socle et 56 % le niveau avancé (contre 9 % au niveau socle et 91 % au niveau avancé pour les élèves ayant un parcours scolaire linéaire). Au C4.1, seulement 30 % des élèves à scolarité retardée sont au niveau socle et 11 % au niveau avancé (contre 36 % au niveau socle et 40 % au niveau avancé pour les élèves à parcours scolaire linéaire).

Au sein du groupe d'enfants lusophones, la tendance est similaire : au C2.1, 51 % des élèves à scolarité retardée atteignent le niveau socle et 47 % le niveau avancé



(contre 19 % au niveau socle et 81 % au niveau avancé pour leurs camarades à parcours scolaire linéaire). Au C4.1, seuls 28 % des enfants lusophones à scolarité retardée atteignent le niveau socle, et 8 % le niveau avancé (contre 35 % au niveau socle et 17 % au niveau avancé pour les élèves lusophones à parcours scolaire linéaire).

Ce constat se confirme pour la compréhension de l'écrit en allemand (voir le supplément en ligne A6) : les enfants redoublant·e·s ne parviennent dans aucun des trois groupes linguistiques à rattraper le niveau de leurs camarades sans allongement de cycle. Il existe toutefois une différence par rapport aux compétences en mathématiques : parmi les enfants à scolarité retardée, les élèves francophones et lusophones sont proportionnellement deux fois plus nombreux·euses à ne pas atteindre le niveau socle en C4.1 (respectivement 76 % et 82 %) que leurs camarades parlant luxembourgeois ou allemand (44 %).

Les figures A5 et A6 suggèrent que les redoublements mènent au même résultat dans les trois groupes linguistiques : dans aucun des trois groupes étudiés, les élèves à scolarité retardée ne peuvent rattraper le niveau de compétence des enfants ayant un parcours linéaire, sachant que les disparités des performances sont encore plus marquées au niveau de la compréhension de l'écrit en allemand qu'au niveau des mathématiques.

Mise en perspective des résultats et conclusions

En résumé, on peut affirmer que la tendance négative dans le développement des compétences du C2.1 au C3.1, déjà décrite dans les rapports sur l'éducation précédents, persiste largement lorsqu'on étend l'analyse à un point de mesure supplémentaire, jusqu'au C4.1. Pour tous les groupes, le niveau de compétence initial, dépassant majoritairement le socle minimal, ne peut être maintenu au long de la scolarité dans l'enseignement fondamental. Il faut noter que ce sont surtout les élèves issu·e·s de foyers socialement défavorisés et celles·ceux parlant principalement à la maison une autre

langue que le luxembourgeois ou l'allemand qui sont le plus susceptibles de perdre un à deux niveaux de compétence. Lorsqu'on compare le développement des compétences au niveau des mathématiques et au niveau de la compréhension de l'écrit en allemand, on constate que les compétences en mathématiques diminuent au fil du temps présentant une tendance négative commune à tous les groupes. Au début du C2.1, la plupart des élèves commencent le processus d'alphabétisation en disposant de solides compétences précurseurs de la langue écrite. Cependant, ces connaissances de base ne semblent pas suffire pour développer les compétences minimales en compréhension de l'écrit en allemand au cours des deux années suivantes.

Concernant la pratique de l'allongement de cycle, très répandue au Luxembourg, le constat suivant s'impose : les enfants présentant un retard scolaire d'une à deux années au cours de l'enseignement fondamental s'écartent du lot quant à leurs compétences dès le début du C2.1. D'emblée, ces enfants atteignent moins fréquemment le niveau avancé. Leurs compétences vont continuer de se dégrader au cours de leur scolarité fondamentale, et il ne semble pas qu'ils·elles puissent

« Leurs compétences vont continuer de se dégrader au cours de leur scolarité fondamentale, et il ne semble pas qu'ils·elles puissent rattraper le niveau de leurs camarades n'ayant pas connu d'allongement de cycle. »

rattraper le niveau de leurs camarades n'ayant pas connu d'allongement de cycle. Cela vaut à la fois pour les compétences en mathématiques et pour celles en compréhension de l'écrit en allemand. Dans le contexte de l'axe thématique « Diversité et inclusion » défini pour cette édition du rapport, la présente contribution s'est concentrée sur les principaux groupes linguistiques présents au Luxembourg, à savoir les groupes luxembourgeois/allemand, portugais et français, en cherchant à établir si les enfants lusophones ou francophones peuvent tirer profit des redoublements à moyen terme, par exemple grâce au temps supplémentaire dont ils·elles disposent alors pour se familiariser avec la langue d'enseignement (l'allemand). Or, force est de constater que, pour aucun des trois groupes linguistiques considérés, les enfants ayant connu un allongement de cycle n'ont pu rattraper le niveau de leurs camarades sans allongement.



Pour conclure, il convient de souligner que certaines évolutions ont eu lieu depuis la cohorte du C2.1 de l'année 2015. On ne peut évidemment pas oublier que la pandémie de Covid-19 a mis la vie sociale de ces enfants sous cloche et que des répercussions sur leur développement scolaire sont probables (voir Colling, Esch, Rosa et al. dans ce rapport). Nous souhaitons toutefois souligner deux évolutions de ces dernières années en matière de politique de l'éducation : l'expansion constante des écoles internationales publiques qui permettent pour l'alphabétisation le choix d'une langue principale, et le projet pilote « Zesumme wuessen » ouvrant la voie à une alphabétisation en allemand ou en français – ces deux projets ayant pour objectif de répondre aux exigences liées à l'hétérogénéité de la population scolaire et d'offrir aux élèves les meilleures chances dans leur parcours scolaire, indépendamment de leur contexte linguistique (voir Colling, Grund, Keller et al. et Gezer et al. dans ce rapport). L'extension des ÉpStan aux écoles internationales publiques et l'encadrement scientifique du projet pilote permettront à de futures études d'analyser (LUCET & SCRIPT, 2023 ; Colling et al., 2024) dans quelle mesure les trajectoires de développement des compétences se modifient selon la flexibilité offerte quant à la langue d'enseignement principale ou si la tendance négative observée à ce jour se poursuit.

Références

- Colling, J., Hornung, C., Esch, P., Keller, U., Hellwig, A.-L. & Ugen, S. (2024). Literacy acquisition in german or french in the pilot project „Zesumme wuessen“ – Preliminary ÉpStan results of student characteristics, achievement, motivation, and parental support. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET).
- Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2014). ÉpStan Technical Report. Luxembourg: University of Luxembourg, LUCET.
- Goos, M., Pipa, J. & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401.
- 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. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018 (pp. 84–96). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Hornung, C., Wollschläger, R., Keller, U., Esch, P., Muller, C. & Fischbach, A. (2021). Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan in der 1. und 3. Klasse: Negativer Trend in der Kompetenzentwicklung und kein Erfolg bei Klassenwiederholungen. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 44–55). LUCET & SCRIPT.
- Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences*, 50, 182–194.
- Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M. & Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: A longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1432–1446.
- LUCET & SCRIPT. (2023). European Public School Report 2023: Preliminary results on student population, educational trajectories, mathematics achievement, and stakeholder perceptions. LUCET & SCRIPT.
- MENFP. (2011a). Plan d'études. École Fondamentale. Luxembourg: MENFP.
- MENFP. (2011b). Grundschule: Zyklen 1 bis 4. Kompetenzraster und Entwicklungstufen. Luxembourg: MENFP.
- MENJE. (2017). Enseignement secondaire. Division inférieure: Allemand – Programme 6e. Luxembourg: MENJE.
- MENJE. (2023). Enseignement fondamental. Éducation différenciée. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires: Année Scolaire 2021/2022. Luxembourg: MENJE.
- OECD. (2020). PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing.
- Sonnleitner, P., Krämer, C., Gamo, S., Reichert, M., Muller, C., Keller, U. & Ugen, S. (2018). Schülerkompetenzen im Längsschnitt – Die Entwicklung von Deutsch-Leseverstehen und Mathematik in Luxemburg zwischen der 3. und 9. Klasse. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018 (pp. 39–58). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Tomchin, E. M. & Impara, J. C. (1992). Unraveling teachers' beliefs about grade retention. *American Educational Research Journal*, 29(1), 199.