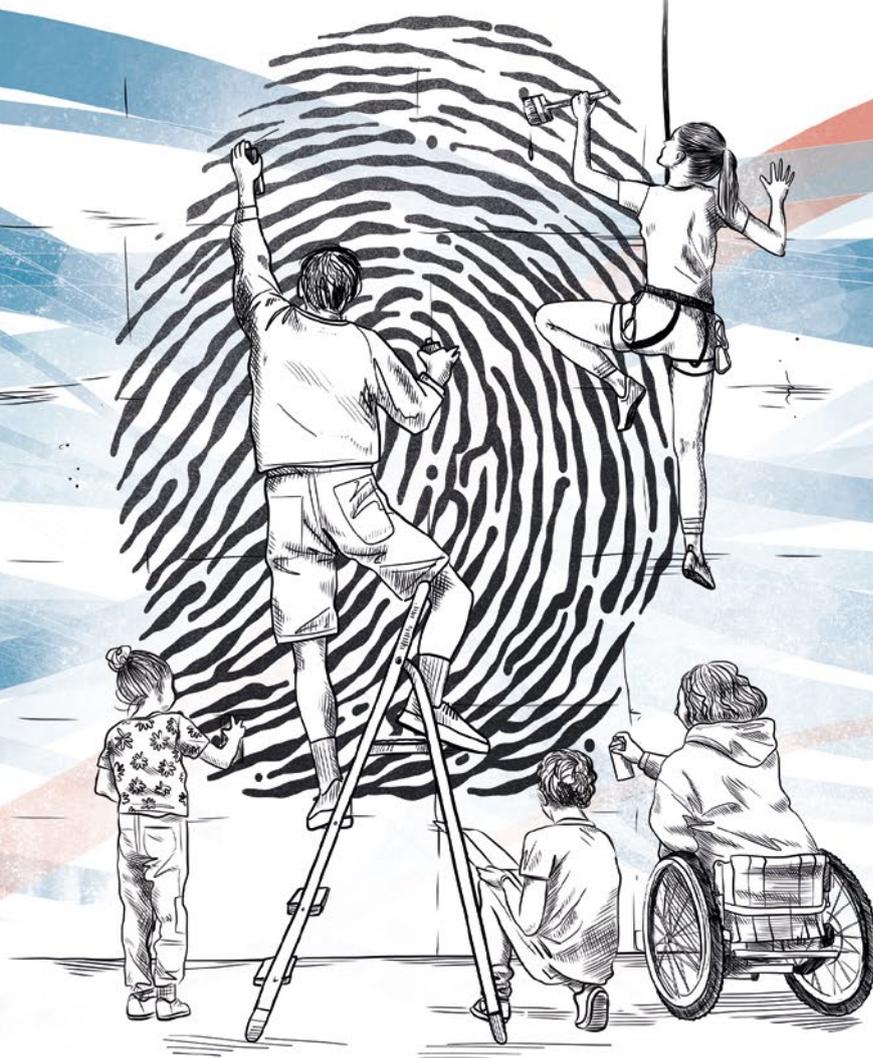

Rapport national sur l'éducation

LUXEMBOURG 2024



UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG
Luxembourg Centre for
Educational Testing (LUCET)



SCRIPT

Service de Coordination de la Recherche
et de l'Innovation pédagogiques et technologiques



Mentions légales

Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2024

Esch-sur-Alzette 2025

Éditeurs

Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET),
Universität Luxemburg (Uni.lu)
Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation
pédagogiques et technologiques (SCRIPT)

Coordination, conception et comité de rédaction

Dr. Thomas Lenz, Dr. Susanne Backes und Dr. Christina Haas

Conseil scientifique consultatif

(par ordre alphabétique)

Prof. Dr. Antoine Fischbach	Prof. Dr. Robin Samuel
Dr. Axel Grund	Prof. Dr. Christine Schiltz
Prof. Dr. Andreas Hadjar	Dr. Sonja Ugen
Dr. Ineke Pit-ten Cate	Prof. Dr. Helmut Willems
Prof. Dr. Justin Powell	

Traduction

TRADUCTA; Trans@ Translation company

Relecture

DRUCKREIF Text & Lektorat; Trans@ Translation company;
Cecile Braun; Sandra Baumann; Ann Kiefer; Marieke Sauder;
Pedro Tavares Mendes

Copyright

Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET),
Universität Luxemburg (Uni.lu)
Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation
pédagogiques et technologiques (SCRIPT)

ISSN: 2799-2446 (version imprimée)

ISSN: 2799-2497 (version en ligne)

DOI: 10.48746/bb2024lu-fr-digipub (version en ligne)

Mise en page et graphisme

HUM-Human Made (www.hum.lu)

Impression

Imprimerie Heintz

Sur internet

www.bildungsbericht.lu

Contact

Dr. Thomas Lenz
Universität Luxemburg
thomas.lenz@uni.lu

Dr. Susanne Backes
Universität Luxemburg
susanne.backes@uni.lu

Rapport national sur l'éducation

LUXEMBOURG 2024



UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG
Luxembourg Centre for
Educational Testing (LUCET)



SCRIPT
Service de Coordination de la Recherche
et de l'Innovation pédagogiques et technologiques



Table des matières

Introduction au thème principal / 8

Diversité et inclusion : Le quatrième rapport sur l'éducation au Luxembourg / Lenz, Backes, Haas, Fischbach & Ugen / 10

Diversité, équité et inclusion dans le système éducatif luxembourgeois / Powell, Ugen & Pit-ten Cate / 16

Enseignement précoce et enseignement fondamental / 22

Contexte du système éducatif au Luxembourg / STATEC / 24

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants au Luxembourg : Quelles sont les structures et quels sont les effets de leur fréquentation sur les performances scolaires précoces ? / Kaufmann, Ottenbacher, Weth, Fischbach, Ugen & Hornung / 28

La diversité de la population luxembourgeoise / Klein & Peltier / 36

Entre langues d'origine et langues d'enseignement : Une étude à long terme auprès d'enfants du cycle 1 / Nikaedo, Loff, Cruz-Santos & Engel de Abreu / 40

L'éducation non formelle des enfants en âge préscolaire au Luxembourg / Simoes Loureiro & Neumann / 42

Différences entre la compréhension orale du luxembourgeois et de l'allemand au début de l'alphabétisation / Hornung, Kaufmann & Weth / 44

Le système scolaire luxembourgeois / Backes & Lenz / 46

Le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » / Lagodny, Vanolst & Weis / 50

Premiers résultats du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » : Composition de la population d'élèves, performances scolaires et motivation en comparaison / Hornung, Colling, Esch, Keller, Hellwig & Ugen / 52

Nouveaux résultats longitudinaux du monitoring scolaire national ÉpStan de la première à la cinquième année scolaire : Tendances négatives au niveau du développement des compétences et redoublements inefficaces / Ottenbacher, Wollschläger, Keller, Sonnleitner, Hornung, Esch, Fischbach & Ugen / 54

L'inclusion scolaire au Luxembourg / Frising & Muller / 64

L'inclusion au Luxembourg vue par les acteur-trice-s scolaires / Frising, Muller & Jacobs / 70

La réussite scolaire des enfants autistes dans l'enseignement fondamental au Luxembourg / Costa & Franco / 76

Supports pédagogiques inclusifs dans les disciplines STEM à l'école fondamentale : Résultats du projet ITM / Andersen / 80

Évaluation des capacités cognitives dans un environnement multiculturel et multilingue : Un test linguistiquement équitable pour les enfants / Kijamet, Wollschläger & Ugen / 82

L'influence de la langue parlée sur la compréhension de la langue allemande / Tremmel, Pit-ten Cate, Romanovska, Wealer & Ugen / 86

Diagnostiquer des troubles spécifiques de l'apprentissage de la lecture et de l'expression écrite dans un contexte éducatif multilingue / Romanovska, Pit-ten Cate & Ugen / 90

Diagnostic de troubles spécifiques des apprentissages en mathématiques dans un contexte éducatif multilingue / Hilger, Ugen, Romanovska & Schiltz / 94

Troubles visuels chez les enfants : Dépistage précoce grâce au monitoring scolaire « Épreuves Standardisées » / Monteiro, Esch, Engel & Ugen / 98

Bien-être subjectif et parcours scolaires à l'école primaire / Pit-ten Cate, Colling, Esch & Wollschläger / 102

Qualité de l'enseignement et climat scolaire au sein des écoles fondamentales au Luxembourg : Les résultats de l'étude SIVA / Emslander, Rosa, Ofstad, Levy & Fischbach / 104

L'apprentissage de l'écriture en allemand et en français chez les élèves du cycle 3.2 / Weth, Dording, Klasen & Ugen / 110

Impacts de la pandémie de COVID-19 sur les compétences scolaires des élèves fréquentant l'enseignement fondamental au Luxembourg : Premiers résultats longitudinaux des « Épreuves Standardisées » (ÉpStan) / Colling, Esch, Rosa, Keller, Wollschläger, Ugen & Fischbach / 112





Enseignement secondaire / 124

Orientations dans le système scolaire luxembourgeois /

Lenz & Backes / 126

Intégration et orientation des élèves nouvellement

arrivé·e·s: Défis et perspectives / Kettels, Reichert, Quintus,

Theisen & De Oliveira Carvalho / 128

Les élèves dans le système scolaire

luxembourgeois / Backes & Lenz / 130

Les jeunes LGBTI* dans les écoles luxembourgeoises :

Discrimination, soutien social et bien-être

général / Meyers, Catunda & Samuel / 134

Diversité dans les manuels scolaires dans le cycle inférieur

de l'enseignement secondaire / Kerger, Schadeck &

Pianaro / 138

Les écoles publiques européennes (EPS): Une réponse aux

changements démographiques au Luxembourg? / Gezer,

Backes, Keller & Lenz / 140

Le statut socio-économique des élèves: Comparaison entre

écoles traditionnelles et écoles européennes publiques au

Luxembourg / Sattler, Kyzyma & Schmit / 150

Différences entre les écoles publiques européennes et

les écoles suivant le programme luxembourgeois: Une

analyse transversale des résultats en mathématiques dans

l'enseignement fondamental et secondaire / Colling,

Grund, Keller, Esch, Fischbach & Ugen / 154

Différences dans les parcours scolaires des élèves au

Luxembourg / Backes & Hadjar / 164

Le stress à l'école: Tendances depuis 2006 / Catunda,

Residori & Mendes / 168

Le personnel enseignant dans le système

scolaire luxembourgeois / Haas, Backes &

Lenz / 170

L'équité de l'évaluation des acquis au Luxembourg:

Le point de vue des élèves / Sonnleitner,

Inostroza-Fernandez & Wollschläger / 174

Expérience scolaire et santé mentale des

adolescent·e·s placé·e·s hors de leur milieu

familial / Wealer, Kumsta & Engel de Abreu / 176



Univers d'apprentissage extrascolaires, formation professionnelle et enseignement supérieur / 180

Le travail de jeunesse au Luxembourg: Lignes de

développement historiques, thèmes actuels et défis

futurs / Biewers, Heinen, Latz & Weis / 182

Le travail de jeunesse à vocation éducative au

Luxembourg: Occasions, conditions et effets /

Biewers, Weis & Latz / 186

Premiers pas dans la vie active / INFPC / 190

Défis, barrières et discriminations: La

perception du système éducatif luxembourgeois

par les jeunes migrant·e·s / Richard, Oliveira,

Gilodi, Bissinger, Albert & Nienaber / 192

Étudiant·e·s au Luxembourg et en provenance du

Luxembourg / Haas & Hadjar / 194

L'attitude des enseignant·e·s en formation envers les

élèves des communautés lesbiennes, gays et bisexuelles

(LGB) au Luxembourg / Galano, Grund, Gegenfurtner &

Emslander / 196

Diversité du personnel académique et scientifique et de la

population étudiante à l'Université du Luxembourg /

Pit-ten Cate, Grund & Rivas / 198

Pratiques éducatives pionnières au Luxembourg:

Résultats du projet de PIONEERED / Torabian,

Hadjar & Backes / 202

Formation au long de la vie / Reiff / 204

Le fruit tombe-t-il loin de son arbre? L'impact

de l'éducation des parents sur la réussite

professionnelle / Hartung / 208

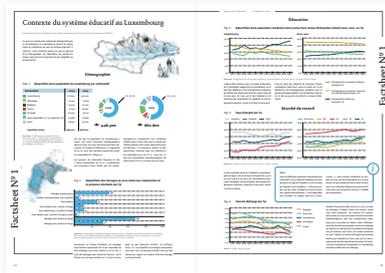




Factsheets

Factsheet N° 1 / 24

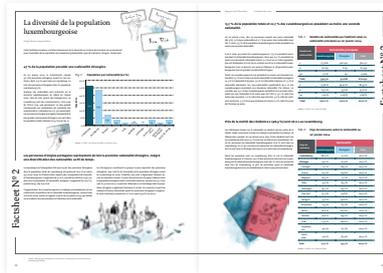
STATEC



Contexte du système éducatif au Luxembourg

Factsheet N° 2 / 36

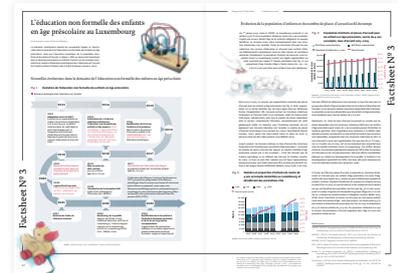
Klein & Peltier



La diversité de la population luxembourgeoise

Factsheet N° 3 / 42

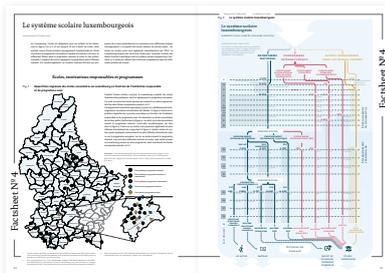
Simoes Loureiro & Neumann



L'éducation non formelle des enfants en âge préscolaire au Luxembourg

Factsheet N° 4 / 46

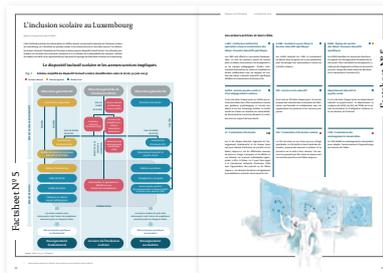
Backes & Lenz



Le système scolaire luxembourgeois

Factsheet N° 5 / 64

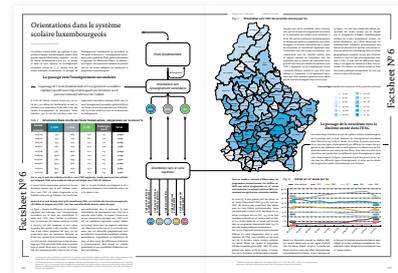
Frising & Muller



L'inclusion scolaire au Luxembourg

Factsheet N° 6 / 126

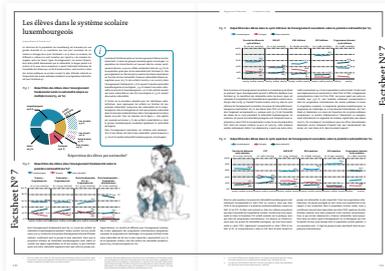
Lenz & Backes



Orientations dans le système scolaire luxembourgeois

Factsheet N° 7 / 130

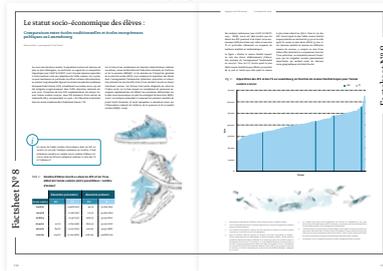
Backes & Lenz



Les élèves dans le système scolaire luxembourgeois

Factsheet N° 8 / 150

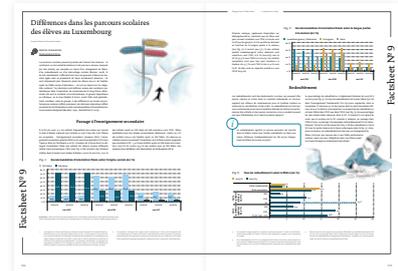
Sattler, Kyzyma & Schmit



Le statut socio-économique des élèves: Comparaison entre écoles traditionnelles et écoles européennes publiques au Luxembourg

Factsheet N° 9 / 164

Backes & Hadjar

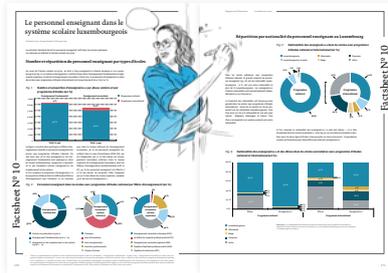


Différences dans les parcours scolaires des élèves au Luxembourg



Factsheet N° 10 / 170

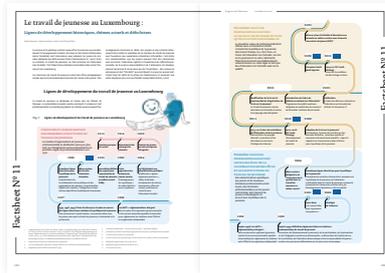
Haas, Backes & Lenz



Le personnel enseignant dans le système scolaire luxembourgeois

Factsheet N° 11 / 182

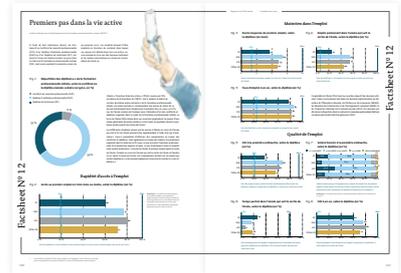
Biewers, Heinen, Latz & Weis



Le travail de jeunesse au Luxembourg: lignes de développement historiques, thèmes actuels et défis futurs

Factsheet N° 12 / 190

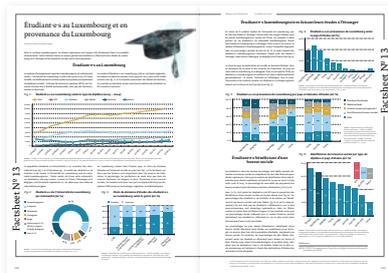
INFPC



Premiers pas dans la vie active

Factsheet N° 13 / 194

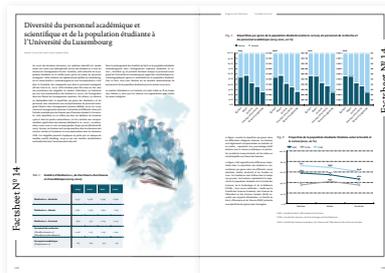
Haas & Hadjar



Étudiant-e-s au Luxembourg et en provenance du Luxembourg

Factsheet N° 14 / 198

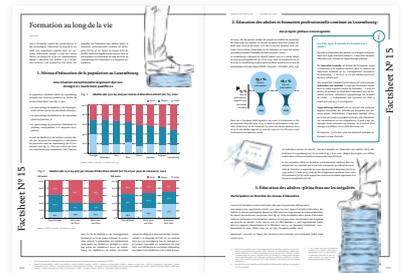
Pit-ten Cate, Grund & Rivas



Diversité du personnel académique et scientifique et de la population étudiante à l'Université du Luxembourg

Factsheet N° 15 / 204

Reiff



Formation au long de la vie



Introduction au thème principal





Table des matières

Introduction au thème principal / 8

Diversité et inclusion : Le quatrième rapport sur
l'éducation au Luxembourg / Lenz, Backes, Haas,
Fischbach & Ugen / 10

Diversité, équité et inclusion dans le système éducatif
luxembourgeois / Powell, Ugen & Pit-ten Cate / 16



Diversité et inclusion : Le quatrième rapport sur l'éducation au Luxembourg

Thomas Lenz, Susanne Backes, Christina Haas, Antoine Fischbach & Sonja Ugen

Au cours des dernières années, le paysage éducatif au Luxembourg a connu d'importantes mutations. À travers la mise en place de divers centres de compétences, l'ouverture d'écoles européennes publiques et la possibilité d'une alphabétisation de base en français, la politique en matière d'éducation répond à la très grande complexité sociale qui caractérise le Grand-Duché depuis de nombreuses années. C'est pourquoi ce quatrième rapport sur l'éducation se consacre aux thèmes de la diversité et de l'inclusion. Outre l'analyse des différences liées à l'éducation, nous abordons aussi la question de la cohésion d'une société marquée par la diversité et les possibilités offertes à chaque individu d'y prendre une part active.

En ratifiant la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées en 2011, le Luxembourg a nettement affirmé sa volonté de promouvoir l'inclusion et d'en faire une thématique de premier plan. En 2014, l'éducation inclusive a par ailleurs été définie comme un objectif de développement durable. C'est dans ce cadre qu'un certain nombre de changements se sont vu initier ces dernières années au Grand-Duché, notamment dans le domaine scolaire. Parallèlement, l'hétérogénéité de la population scolaire au Luxembourg s'est encore accentuée au cours des dernières années. Cette diversité linguistique, culturelle et sociale du pays pose des défis considérables au secteur de l'éducation.

« La diversité linguistique, culturelle et sociale du pays pose des défis considérables au secteur de l'éducation. »

Dans ce contexte, l'inclusion peut avoir des définitions très variées et des portées différentes. Selon l'une de ces définitions, à laquelle nous souscrivons, l'éducation inclusive constitue un droit humain et elle met l'accent sur les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques et des difficultés d'apprentissage, tout en englobant les écoles et cadres d'apprentissage inclusifs accueillant tous les élèves, indépendamment de leur origine sociale, leur langue parlée en famille, leur religion, leur nationalité, leur identité sexuelle ou toute autre spécificité (voir aussi Powell et al. dans le présent rapport). Il s'agit donc de prendre en compte tous les enfants et adolescent·e·s, quels que soient leur condition physique et cognitive et leur contexte linguistique et social. Nous entendons la notion de diversité de façon tout aussi large, puisqu'elle concerne notamment le paysage éducatif, la population scolaire mais aussi, à des degrés variables, le corps enseignant.

Le monde scientifique, le personnel enseignant et les élèves n'entendent pas de la même manière les implications concrètes que cela signifie ou devrait signifier pour le quotidien à l'école. En fonction de la position adoptée, les personnes ont donc une appréciation différente de la mesure dans laquelle l'inclusion a déjà réussi à se faire une place dans le système éducatif.



Le rapport sur l'éducation est un document compilant les contributions d'auteur·e·s représentant différentes disciplines, expertises et points de vue. À ce titre, il ne peut ni ne souhaite apporter une réponse unique et censément correcte à ce sujet. Il s'agit plutôt d'exposer les résultats actuels d'études relatives à des groupes d'élèves déterminés, à la dimension inclusive de mesures et de services d'accueil, etc., de mettre en lumière des corrélations structurelles et d'identifier les données manquantes, de décrire des pratiques prometteuses et d'analyser les réformes récentes. Le rapport sur l'éducation entend ainsi fournir une base scientifique et indépendante, destinée à encourager un débat éclairé sur l'avenir de l'éducation inclusive au Luxembourg.

Concept et structure du rapport

Au-delà du thème central de la diversité et de l'inclusion, ce rapport sur l'éducation au Luxembourg 2024 décrit le système éducatif du Grand-Duché dans son intégralité et jette un regard analytique sur les opportunités et les défis qui se présentent à lui. Il s'adresse aux décideurs en matière de politique éducative, aux acteurs de l'administration et de la pratique éducatives et, en particulier, au public intéressé. Comme dans les éditions de 2015, 2018 et 2021, le présent rapport rassemble des contributions de diverses disciplines (p. ex. pédagogie, psychologie, linguistique, sociologie) et est co-édité par le *Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques* (SCRIPT) pour le ministère de l'Éducation et le *Luxembourg Centre for Educational Testing* (LUCET) de l'Université du Luxembourg.

Rappelons trois aspects désormais caractéristiques du rapport sur l'éducation au Luxembourg. Premièrement, il s'agit d'une compilation d'articles signés par plus de 70 auteur·e·s, faisant de ce rapport un produit commun, riche de perspectives multiples, relatif à la recherche sur l'éducation au Grand-Duché. Deuxièmement, chaque rapport sur l'éducation se consacre à des axes thématiques spécifiques, mais traite également dans chacune de ses éditions des « sujets majeurs » du système scolaire luxembourgeois, tels que le multilinguisme et les inégalités scolaires. Troisièmement, le rapport sur l'éducation

s'appuie sur une large base de données d'études nationales et internationales et peut en particulier recourir aux données recueillies dans le cadre du monitoring scolaire national (ÉpStan).

Trois formats de textes sont utilisés dans le rapport : des *essais* consacrés à des analyses plus approfondies, des *factsheets* servant de recueils de données pour les indicateurs de l'éducation et les tendances de développement, et des *spotlights* offrant un aperçu d'études en cours et/ou de projets de recherche davantage axés sur la pratique. Alors que les essais traitent un sujet avec l'exhaustivité requise, les factsheets donnent une vue d'ensemble sur des sujets centraux – généralement situés dans le temps. Cette combinaison d'analyses plus poussées sous forme d'essais scientifiques et de factsheets centrées sur des données permet d'observer les conditions, les résultats (*outcomes*) et les processus à l'œuvre au sein du système éducatif luxembourgeois. Au nombre de 15, les factsheets couvrent différentes phases de l'éducation, allant de l'âge préscolaire à l'apprentissage tout au long de la vie, en passant par la scolarité, la transition vers la vie professionnelle et la période d'études. Certaines s'attachent à l'éducation formelle (système scolaire, population scolaire, corps enseignant et parcours scolaire) et non formelle (éducation de la petite enfance et éducation des jeunes) ; d'autres portent sur le contexte démographique et socio-économique du pays. Ce format basé sur des indicateurs est ainsi destiné à contribuer à mettre en évidence des tendances de développement.

Le point de vue des acteurs est au cœur de cette édition du rapport sur l'éducation. Celui-ci présente donc non seulement une analyse du système éducatif à l'aide de méthodes quantitatives, mais fait aussi une place à la perspective des élèves et du personnel enseignant. Comme l'intégralité des analyses et des données ne peut être présentée pour des raisons de volume, nous renvoyons les lecteurs·lectrices à la page Internet du rapport sur l'éducation, bildungsbericht.lu, où ils·elles trouveront une grande quantité d'informations pertinentes supplémentaires.

On trouvera ci-après un aperçu du contenu des essais et spotlights repris dans les trois chapitres du rapport.



Principales conclusions du quatrième rapport sur l'éducation

Éducation de la petite enfance et enseignement fondamental

Ce chapitre commence par un essai de Kaufmann et al. portant sur l'éducation de la petite enfance (crèches et éducation précoce) ; il décrit différents types d'usages en fonction du contexte linguistique et socio-économique. L'équipe d'auteur·e·s note globalement une forte fréquentation de l'éducation de la petite enfance. Des analyses plus approfondies pointent en outre les effets positifs de l'éducation de la petite enfance sur les compétences scolaires au cycle 2.1.

Les contributions suivantes se consacrent à la diversité linguistique durant les phases précoces de l'éducation au Luxembourg. Le spotlight de Nikaedo et al. compare les connaissances linguistiques d'enfants parlant portugais à la maison avec celles de leurs camarades parlant luxembourgeois à la maison et celles d'enfants lusophones du Portugal. Il montre qu'en dépit de progrès dans l'acquisition du luxembourgeois, les enfants lusophones au Luxembourg ont un niveau linguistique plus faible que les deux autres groupes.

Sur la base des données des ÉpStan, Hornung et al. démontrent que les élèves du cycle 2 qui parlent luxembourgeois à la maison ont des compétences solides en compréhension de l'oral, aussi bien en allemand qu'en luxembourgeois. Pour les élèves ne parlant pas luxembourgeois en famille, on observe cependant un écart en compréhension écrite et orale dans les deux langues par rapport à leurs pairs de langue luxembourgeoise. Globalement, les résultats semblent indiquer que la compréhension en luxembourgeois ne peut pas être automatiquement reportée sur l'allemand, qui est la langue d'alphabétisation.

Les deux spotlights de Lagodny et al. et Hornung et al. se penchent sur le projet pilote « zesumme wuessen », qui permet de choisir une alphabétisation en allemand ou en français et cherche ainsi à mieux répondre à la diversité linguistique de la population scolaire du Grand-Duché. Lagodny et al. décrivent les principaux piliers de ce programme lancé en mars 2022, tandis

que Hornung et al. en présentent les premiers résultats empiriques.

La contribution d'Ottenbacher et al. présente une analyse longitudinale de l'évolution des performances des élèves en mathématiques. Il en ressort que le nombre d'élèves atteignant les niveaux de compétence requis diminue au fil de la scolarité. Ceci est vrai en particulier pour les enfants issu·e·s de foyers socialement défavorisés et pour ceux·celles ne parlant ni luxembourgeois ni allemand en famille. Concernant la pratique de l'allongement de cycle, courante au Luxembourg, il s'avère que les enfants qui doivent redoubler dans l'enseignement fondamental n'arrivent pas à rattraper dans la mesure espérée le niveau de leurs camarades sans retard scolaire.

L'essai de Frising et al. et le spotlight d'Andersen abordent l'inclusion du point de vue des divers groupes d'acteurs du secteur de l'éducation. Une enquête menée auprès d'acteurs scolaires met en lumière des différences entre le personnel enseignant d'une part et d'autres professionnel·le·s d'autre part, concernant leur sentiment d'autonomie et une évaluation subjective des aptitudes perçues nécessaires pour répondre de façon appropriée à la diversité des besoins d'apprentissage des enfants (Frising et al.). À l'aide d'un exemple, le spotlight d'Andersen présente six critères permettant d'évaluer les supports pédagogiques et didactiques en termes d'inclusion dans les disciplines STEM à l'école primaire.

À ce jour, on en sait peu sur les enfants autistes dans le système éducatif luxembourgeois. Les résultats de l'étude de Costa et Franco montrent qu'à intelligence comparable, dans l'enseignement fondamental, les élèves autistes ont des performances scolaires inférieures et que le personnel enseignant considère leurs aptitudes scolaires comme plus faibles que celles d'un groupe de référence d'élèves non autistes.

Les contributions suivantes proviennent de l'ensemble des recherches du LUCET dédié aux diagnostics (*diagnostic portfolio*) et se consacrent à la mise au point d'instruments spécifiques pour le dépistage ou le diagnostic de troubles (notamment du développement) au sein d'une population scolaire hétérogène du point de vue linguistique. Il n'existe actuellement que peu



d'outils de diagnostic adaptés à la population scolaire plurilingue du Luxembourg ; les projets présentés viennent combler cette lacune. Par exemple, un outil de dépistage des troubles de la vision a été développé et intégré dans le monitoring scolaire national. Les premiers résultats montrent à quel point il est important de détecter ces troubles à un stade précoce de l'éducation formelle (Monteiro et al.). En outre, deux nouvelles batteries de tests dans les domaines de la lecture et l'écriture (Romanovska et al.) et des mathématiques (Hilger et al.) ont été mises au point pour la troisième année du primaire en vue d'améliorer le diagnostic des troubles de l'apprentissage. Les résultats de recherche présentés dans ce rapport soulignent l'importance de tenir compte du contexte linguistique des enfants dans le diagnostic, afin d'éviter un sous- ou un surdiagnostic des troubles de l'apprentissage. Les analyses des performances lexicales de divers groupes linguistiques soulignent le rôle que jouent les connaissances linguistiques (Tremmel et al.). Pour éliminer autant que possible l'influence de la langue, Kijamet et al. ont mis au point un test d'intelligence linguistiquement équitable, avec des exercices et des consignes formulés sans recours à la langue. Tous ces tests ont un même objectif : permettre une évaluation équitable des compétences des enfants, indépendamment de leur contexte linguistique, et identifier les forces et faiblesses afin que les praticien·ne·s puissent leur offrir un soutien ciblé. C'est la raison pour laquelle les scientifiques travaillent en lien étroit avec les centres de compétences.

Dans leur spotlight sur le bien-être subjectif, Pit-ten Cate et al. se fondent sur des données des ÉpStan pour montrer que le bien-être subjectif des élèves de l'enseignement fondamental est généralement élevé et qu'il reste stable tout au long de la scolarité primaire, mais que les élèves ayant un retard scolaire ont un bien-être subjectif plus faible.

Emslander et al. renvoient dans leur essai au potentiel d'optimisation de la gestion de classe et à la forte pertinence de l'emploi de plusieurs langues au quotidien à l'école.

Le spotlight de Weth et al. présente les résultats d'une étude qui a analysé un aspect spécifique de l'acquisition

du langage en allemand et en français – la majuscule initiale et l'orthographe des marqueurs du pluriel – chez les élèves de quatrième année du primaire.

L'essai de Colling et al. se consacre au développement des compétences scolaires pendant la pandémie de Covid-19 par rapport à une cohorte pré-Covid-19. Globalement, les résultats ne laissent pas entrevoir de recul systématique de la performance, mais plutôt des baisses spécifiques dans des domaines de compétence et des tranches d'âge déterminés, avec par exemple une évolution moins positive de la performance parmi les élèves plus jeunes.

Enseignement secondaire

La contribution de Kettels et al. décrit le Service de l'intégration et de l'accueil scolaires (SIA) récemment mis en place, qui s'adresse aux jeunes étrangers·ères jusqu'à 22 ans. Selon une approche de conseil globale, il fournit des informations sur les offres d'éducation et de prise en charge formelles et non formelles et propose un service de médiation interculturelle.

Meyers et al. se consacrent au bien-être des adolescent·e·s en s'appuyant sur trois études présentant le point de vue des jeunes au Luxembourg. Les auteur·e·s montrent que les jeunes non hétérosexuel·le·s et/ou non binaires se sentent discriminé·e·s à plusieurs égards à l'école et qu'ils·elles s'y sentent moins bien que leurs camarades, bien que le soutien à l'école tel qu'il est perçu par eux·elles se soit amélioré au cours des dernières années.

Le spotlight de Kerger et al. analyse le contenu des manuels scolaires luxembourgeois, qui peuvent consolider ou, au contraire, réduire des inégalités existantes, selon qu'ils représentent la diversité de la société de façon plus ou moins fidèle à la réalité. L'étude conclut à une sous-représentation des personnes homosexuelles et non blanches et des personnes en situation de handicap.

Deux essais abordent la diversification du paysage éducatif à travers la création des écoles publiques européennes (*European Public Schools – EPS*), dont l'enseignement suit le programme européen. Alors que Gezer et al. décrivent la composition démographique des élèves EPS et leurs parcours scolaires, Colling et al. étudient les différences entre les performances en



mathématiques des élèves EPS et celles de leurs pair·e·s inscrit·e·s dans les établissements suivant le programme luxembourgeois. Les deux contributions tirent un premier bilan positif ; l'offre élargie en termes de langues d'enseignement au sein des EPS semble en effet garantir de meilleures conditions de départ pour certains groupes d'élèves.

En s'appuyant sur l'étude HBSC sur la santé, le spotlight « Le stress à l'école » (Catunda et al.) illustre la proportion des jeunes au Luxembourg qui ressentent un stress scolaire (plutôt) élevé ; il montre que ce phénomène concerne beaucoup plus souvent les filles que les garçons alors que l'origine sociale n'a pas le même effet pour les filles et les garçons.

Le spotlight de Sonnleitner et al. répond à la question de savoir comment les jeunes au Luxembourg perçoivent l'évaluation des acquis dans leur environnement d'apprentissage.

De même, la contribution de Wealer et al. met l'accent sur les expériences perçues des adolescent·e·s et analyse la corrélation entre expériences scolaires et santé mentale chez les jeunes placé·e·s en institution. Les auteur·e·s parviennent à la conclusion qu'il existe un lien entre expériences scolaires négatives et symptômes cliniquement significatifs (p. ex. angoisse, dépression) d'une part, et moindre bien-être d'autre part.

Éducation non formelle et éducation des adultes

Dans leur essai sur le travail à vocation éducative avec les jeunes au Luxembourg, Biewers et al. décrivent un secteur en transformation rapide qui reste un objet d'étude jusqu'ici peu abordé au Luxembourg. Les auteur·e·s cherchent à savoir si et comment les maisons de jeunes et le travail en milieu ouvert contribuent à des processus éducatifs transformateurs du point de vue de leurs usagers·ères.

Le spotlight de Richard et al. consacré aux « défis, barrières et discriminations » montre lui aussi, du point de vue des usagers·ères, la façon dont les jeunes migrant·e·s perçoivent le système éducatif luxembourgeois. Le groupe d'auteur·e·s documente des expériences de discrimination diverses et des stéréotypes

négatifs, qui compliquent la réussite scolaire des personnes migrantes.

Dans leur spotlight, Galano et al. analysent la position de futur·e·s enseignant·e·s vis-à-vis d'élèves lesbiennes, gays et bisexuel·le·s au Luxembourg. Ils indiquent que ces enseignant·e·s en devenir ont une image majoritairement positive de ce groupe d'élèves, mais que ceux·celles ayant de fortes convictions religieuses ou des représentations traditionnelles du rôle des sexes ont davantage tendance à avoir des stéréotypes négatifs.

Dans l'essai « Pratiques éducatives pionnières au Luxembourg », les auteur·e·s (Torabian et al.) examinent les mesures d'atténuation des inégalités scolaires selon une perspective internationale. Ce faisant, ils identifient un ensemble de stratégies prometteuses qui ont été mises en œuvre au Grand-Duché (p. ex., la mise en place d'équipes de soutien psychosocial dans les établissements secondaires, ou la création d'écoles publiques européennes) et qui pourraient inspirer d'autres pays européens. Toutefois, l'essai souligne aussi les voies qu'il resterait à emprunter par le Luxembourg à l'avenir pour une meilleure maîtrise des inégalités (p. ex., plus d'offres inclusives dans le cadre d'un tronc commun).

Dans son essai « Le fruit tombe-t-il loin de son arbre ? », Anne Hartung analyse l'impact du niveau d'éducation des parents sur la réussite professionnelle de leurs enfants au Luxembourg. Elle montre que si les origines éducatives n'ont pas d'impact direct sur les chances d'accès à l'emploi des enfants et ni sur leur satisfaction professionnelle, en revanche les chances de percevoir un revenu élevé et d'exercer une activité hautement qualifiée sont bel et bien en lien avec le niveau d'éducation des parents. Ainsi, les systèmes scolaires promeuvent certes la mobilité sociale, mais cela tout en reproduisant les inégalités existantes d'une génération à l'autre.

Conclusions

Au Luxembourg, les conditions socioculturelles ont posé des défis en matière d'éducation par le passé et continuent de le faire aujourd'hui. Le pays est marqué par une grande diversité linguistique, culturelle et ré-



gionale, et malgré sa prospérité financière, certains groupes sociaux restent vulnérables à la pauvreté. Cette diversité sociale et les inégalités qui en découlent ont leur pendant dans le système éducatif. Les enfants et les jeunes qui ne parlent à la maison aucune des langues scolaires, qui sont issu·e·s d'un contexte migratoire ou de familles défavorisées, des facteurs qui se combinent souvent, mais pas nécessairement, ont de moins bonnes chances de réussite scolaire que leurs camarades non migrant·e·s, favorisé·e·s sur le plan socio-économique, qui parlent une langue scolaire. Ainsi, les inégalités éducatives pointées dans chaque édition du rapport sur l'éducation depuis 2015 subsistent : les enfants et les jeunes présentent des performances scolaires et des compétences parfois très différentes selon leurs origines (en fonction de la langue, du contexte socio-économique, de la nationalité). Ces différences liées à la langue, à l'origine et au milieu économique ne se manifestent pas seulement au niveau des performances scolaires, mais aussi dans le bien-être des élèves, leur expérience du stress scolaire et l'expérience de discriminations qui sont encore plus marquées dans des circonstances précaires (par exemple, lors de la pandémie de Covid-19). Au Luxembourg, une gestion réussie de la diversité sociale et de l'inclusion scolaire – c'est-à-dire la garantie de l'égalité des chances pour tous·toutes – est étroitement liée aux questions du plurilinguisme et des inégalités scolaires.

Les récentes réformes du système éducatif (par exemple, l'expansion des écoles publiques européennes et des centres de compétences, mais aussi le développement systématique de l'offre éducative précoce) et d'importants projets pilotes (en particulier la possibilité d'une alphabétisation en allemand ou en français) tentent de tenir compte davantage de la diversité de la population du Grand-Duché. De même, il faut voir dans l'élaboration constante d'outils de test et de diagnostic adaptés à la population scolaire un investissement dans la fourniture d'un soutien approprié aux élèves. Une avancée reste en suspens : il est indispensable d'améliorer les données disponibles sur la prévalence des enfants et des jeunes ayant des besoins éducatifs spécifiques.

Les premiers résultats de recherche présentés dans ce rapport font apparaître que la diversification de l'offre

éducative a des effets positifs sur les performances scolaires des élèves qui en bénéficient. Dans certains cas, il reste cependant à vérifier si les réformes entreprises peuvent effectivement atteindre les groupes particulièrement touchés par les inégalités éducatives. De plus, les changements à l'œuvre dans le système scolaire ne concernent actuellement qu'un nombre d'élèves relativement faible. Ce sont deux points qui restent à améliorer. En même temps, il convient de poursuivre les recherches sur certains effets qu'il est impossible d'anticiper pleinement – par exemple, le passage des élèves des écoles publiques européennes vers le monde professionnel ou l'évolution des compétences des élèves alphabétisé·e·s en français. À cet égard, il est actuellement prévu de continuer à élargir le monitoring scolaire national afin, par exemple, de pouvoir tester à l'avenir non seulement les compétences mathématiques mais aussi linguistiques des élèves des écoles publiques européennes.

Les rapports sur l'éducation déjà publiés (2015, 2018 et 2021) et les rapports PISA précédents (2000 à 2018) n'ont jamais manqué de faire référence aux inégalités scolaires très marquées au Luxembourg et de montrer que les chances de réussite dans le système éducatif sont moindres pour certains groupes d'élèves. Le système éducatif traditionnel n'est donc plus adapté depuis longtemps à la diversité de la population scolaire et demande à être modifié. Dans cette optique, ce nouveau rapport sur l'éducation a pour ambition d'étayer par des bases scientifiques le nécessaire débat, dans le public et chez les professionnel·le·s, sur l'éducation inclusive – et équitable – du futur, et d'accompagner par ses analyses les changements à venir de nos structures éducatives.

Pour certains articles, des contenus supplémentaires sont disponibles en ligne. Ceux-ci sont signalés comme suit :



Autres ressources
bildungsbericht.lu



Diversité, équité et inclusion dans le système éducatif luxembourgeois

Justin J. W. Powell, Sonja Ugen & Ineke M. Pit-ten Cate

Une définition de la diversité, de l'équité et de l'inclusion

Aujourd'hui plus que jamais, l'éducation joue un rôle déterminant dans le statut social et les possibilités d'une participation constructive dans la plupart des domaines de la vie. Nombreux· nombreuses sont donc celles et ceux qui œuvrent en faveur d'une plus grande équité dans le partage des chances en matière d'éducation, eu égard au fait que ce sont avant tout les systèmes éducatifs stratifiés, dont le système luxembourgeois, qui sont peu à même de compenser suffisamment les inégalités : alors que ces dernières n'ont en principe rien d'irréversible, des désavantages tenaces persistent, surtout dans les années de scolarité plus tardives, pour certains groupes à risque tels que les enfants à statut socio-économique plus faible ou issus·es de contextes migratoires donnés (Hadjar et al., 2018). Le système éducatif luxembourgeois dispose d'ores et déjà de certaines ressources pour atténuer ces inégalités. Des transformations structurelles (comme l'allongement de la période de scolarité en tronc commun) pourraient toutefois contribuer davantage à faire reculer les inégalités en donnant plus de temps aux élèves pour développer leurs centres d'intérêt, et leurs aptitudes avant que leur parcours éducatif ne soit fixé.

Comme la plupart des pays du monde, le Luxembourg a ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH ; United Nations, 2006), qui définit l'éducation inclusive en tant que norme mondiale pour réduire davantage l'inégalité

systématique. Cela n'a toutefois qu'une influence limitée sur la politique en matière d'éducation et sur l'évolution des systèmes à l'échelle mondiale (p. ex. UNESCO, 2020) ou nationale (Powell & Hadjar, 2018). La diversité, l'équité et l'inclusion sont des notions étroitement liées et renvoient à des conditions indispensables à la promotion de la justice sociale et à l'avènement d'une société équitable et démocratique.

La notion de « diversité » désigne la multitude de différences entre les personnes, qu'il s'agisse du handicap, du contexte socio-économique, du sexe, de la ou des langues parlées, de l'appartenance ethnique ou de l'expérience migratoire. Accepter la diversité signifie reconnaître et valoriser ces différences, et instaurer un environnement dans lequel toutes·es puissent être elles-mêmes sans redouter la discrimination ou les préjugés. Étant donné sa faible taille, sa croissance démographique exceptionnelle, sa mobilité et sa complexité, le Luxembourg en tant que société a un rôle précurseur à jouer en termes d'acceptation et de mise à profit de la diversité.

On entend par « équité » la juste répartition des ressources, des opportunités et des résultats. Dans les « sociétés scolarisées » (*schooled societies* ; Baker, 2014), l'éducation revêt une importance décisive lorsqu'il s'agit d'identifier et d'éliminer les obstacles systémiques qui empêchent certains groupes de profiter



des mêmes chances que d'autres. Ceci vaut particulièrement pour le Luxembourg, où environ deux tiers des élèves du fondamental et du secondaire ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison (MENJE, 2022). À l'échelle mondiale, le Luxembourg possède la proportion la plus importante d'étudiant·e·s d'origines nationales diverses et compte parmi les pays ayant les plus hauts niveaux de qualification (Frank & Meyer, 2020). Pour soutenir les performances académiques et le bien-être socio-émotionnel de cette population scolaire diversifiée, les écoles et les structures d'accueil ainsi que le système éducatif en général doivent s'adapter et avoir pour double objectif de reconnaître la diversité et de permettre une équité accrue. L'équité est un élément crucial en ce qu'elle garantit que tou·te·s disposent des mêmes chances pour développer leurs capacités, indépendamment de leur contexte ou de leur identité. L'égalité des chances ne signifie pas que l'on impose à tou·te·s un traitement identique, mais que l'on les soutienne de façon différenciée selon leurs besoins, leurs connaissances préalables, leurs expériences et leurs centres d'intérêt individuels, afin de leur permettre de poursuivre leurs objectifs d'apprentissage personnels et d'exploiter leurs potentiels.

Le terme d'« inclusion » signifie que l'on s'emploie activement et de façon délibérée à apprécier les perspectives et contributions de tout·e un·e chacun·e et à faire en sorte que tou·te·s puissent participer de façon judicieuse aux interactions et activités sociales. Cela implique notamment la création et la préservation d'une culture du respect et de l'appartenance, qui valorise des aptitudes, perspectives et expériences uniques et singulières. L'inclusion revêt une importance déterminante pour la promotion de la diversité et de l'équité, parce qu'elle garantit que tout·e un·e chacun·e ait la possibilité de s'impliquer pleinement, quel que soit son contexte, son appartenance à un groupe ou ses capacités.

La promotion de la diversité, de l'équité et de l'inclusion implique d'aborder les défis et les obstacles particuliers auxquels certains groupes sont confrontés, et d'y remédier. Ainsi, il peut par exemple s'agir de soutenir les locuteurs·trices de différentes langues qui ne sont pas enseignées officiellement dans les écoles, d'élaborer des stratégies et des pratiques intégratives qui promeuvent

la diversité linguistique, ou de faire en sorte que les personnes ayant des capacités différentes aient accès à l'éducation et à l'emploi. Cela implique aussi de reconnaître et résorber les inégalités historiques et systémiques ayant contribué à ces obstacles, et de s'attacher à les éliminer à travers une action sociale et politique ciblée.

L'éducation inclusive est aujourd'hui considérée comme un droit humain. Elle ne se focalise pas seulement sur les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques en raison de certains handicaps, difficultés d'apprentissage ou désavantages (OECD, 2007), mais fait plutôt référence à un environnement d'apprentissage qui vise à soutenir l'ensemble des élèves dans la réalisation de leurs objectifs d'apprentissage. Ceci suppose de mettre en œuvre des réformes visant à surmonter les obstacles structurels ou liés à des attitudes négatives et à contribuer à une réduction des désavantages. Une conception plus large de la diversité, de l'équité et de l'inclusion signifie de prendre en compte les élèves présentant des caractéristiques sociales, physiques et cognitives différentes, car tou·te·s méritent qu'on les soutienne dans le développement de leurs aptitudes. En dépit des efforts entrepris pour réformer le système éducatif et promouvoir l'éducation inclusive en tant que droit humain, des inégalités subsistent concernant l'accès, les performances et la réussite dans le système d'éducation régulière (Powell, 2016).

La prise en compte de la diversité des élèves en vue d'un meilleur apprentissage est une tâche exigeante aussi ancienne que nouvelle pour le personnel enseignant des écoles du monde entier, dans la mesure où l'éducation pour tou·te·s est devenue un objectif universel. Néanmoins, on observe en Europe des différences considérables, en termes de portée et de qualité, de la scolarisation inclusive et dans l'enseignement destiné aux élèves à besoins spécifiques. Celles-ci se répercutent à leur tour sur le passage à l'âge adulte et la carrière professionnelle. Bien que l'on associe traditionnellement les inégalités éducatives aux caractéristiques socio-démographiques des élèves (pour le Luxembourg : Backes & Hadjar 2017 ; au plan international : OECD, 2018), la stigmatisation et la discrimination institutionnalisée sont le lot des élèves à besoins éducatifs spécifiques dans tous les systèmes éducatifs. Historiquement,



l'offre pour ces élèves est passée d'un modèle d'exclusion et de ségrégation à un modèle d'intégration et, plus récemment, d'inclusion. Cette évolution est en lien étroit avec une transformation de la conception traditionnelle du handicap, jadis médicale et clinique, vers une approche plutôt sociale et culturelle, qui ne s'est toutefois pas encore traduite dans les faits.

Au début du XX^e siècle, en Europe et au-delà, il était courant de répondre aux besoins éducatifs spécifiques par des pratiques d'exclusion et de ségrégation ; les mesures étaient limitées (Richardson & Powell, 2011) et se basaient sur un modèle selon lequel ces besoins étaient considérés comme des déviations physiques, psychologiques et/ou cognitives par rapport à une norme, et nécessitant de ce fait une prise en charge par du personnel spécialement formé, généralement au sein de centres spécialisés. La fin de la Seconde Guerre mondiale a sonné le début d'une période dans laquelle s'est répandue dans le monde entier l'idée de l'éducation en tant que droit humain, comme en témoignent les initiatives de l'UNESCO (p. ex. « L'Éducation pour Tous ») visant à promouvoir l'éducation y compris pour les élèves en situation de handicap (UNESCO, 2020). Alors que partout dans le monde, des programmes et écoles spécialisés ont été mis en place pour des élèves ayant des besoins différents, le regard porté sur le handicap a évolué sur le plan social, culturel et politique en mettant l'accent sur les conditions et barrières sociales auxquelles sont confrontées les personnes à besoins spécifiques. Ces approches sociales reconnaissent que la conception institutionnelle des systèmes éducatifs exerce une influence considérable sur la mesure dans laquelle l'inclusion et la promotion du bien-être et de l'apprentissage de tou-te-s les élèves sont possibles. Par exemple, au sein d'un même système éducatif sont instaurés des types d'établissements et des parcours scolaires qui se différencient en termes de niveau d'exigence et d'attentes du personnel enseignant, de structures de financement et de composition des classes. À la suite de ce changement d'approche, la politique en matière d'éducation s'est focalisée sur l'intégration des élèves à besoins éducatifs spécifiques dans des classes de l'enseignement régulier. Ceci leur a non seulement ouvert l'accès au plan d'études général, mais a également facilité l'interaction sociale avec leurs pair-e-s. Au cours des dernières décennies,

l'inclusion de tou-te-s a progressé à travers l'adoption de la Déclaration de Salamanque et du Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux (UNESCO, 1994), la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH, United Nations, 2006) et les Objectifs de développement durable (ODD) (UNESCO, 2020), qui reconnaissent à tou-te-s les élèves atteint-e-s de handicap le droit d'être inclu-se-s dans le système éducatif régulier et de bénéficier du soutien individuel dont ils-elles ont besoin. En dépit de ces changements de politique, le personnel enseignant se sent souvent insuffisamment préparé, et la perception de son efficacité personnelle a des répercussions sur sa propension à assumer des responsabilités et entreprendre des efforts pour soutenir (pleinement) les élèves en situation de handicap (Pit-ten Cate et al., 2018). Les tentatives du personnel enseignant d'instaurer un environnement inclusif sont par trop souvent insuffisamment soutenues et encouragées par les administrations scolaires ou par les décideurs-décideuses politiques en charge de l'éducation.

Évolution de l'éducation spécialisée au Luxembourg : où va l'éducation inclusive ?

La vision d'une éducation inclusive pour tou-te-s les élèves constitue un défi considérable, au Luxembourg comme dans toute l'Europe occidentale où, en comparaison internationale, une part (très) importante d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques fréquente des classes ou des écoles spécialisées (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive – EASNIE, 2024). Or, suite à l'adoption de la CDPH et des Objectifs de développement durable (notamment l'ODD 4 : éducation de qualité), une pression croissante pèse sur les États pour prendre à bras le corps des réformes fondamentales visant à garantir que la pratique pédagogique évolue dans le sens d'une éducation inclusive. C'est ce que révèlent les efforts accrus déployés à différents niveaux (p. ex. plans d'action nationaux, mesures politiques, réformes de la formation des enseignant-e-s ou des plans d'études), dont l'objectif est de promouvoir l'accès et la participation non seulement des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, mais aussi d'autres groupes marginalisés tels que les élèves



issu·e·s d'un contexte migratoire (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023). On ne peut toutefois appréhender l'état actuel des systèmes de soutien et les débats menés sur leur réforme qu'à la condition de comprendre la légitimité historique des efforts et des intérêts de groupes ayant conduit à ces formes d'organisation fortement institutionnalisées. Dans ce cadre, il ne faut pas négliger l'influence historique d'idées plus anciennes, basées par exemple sur des modèles médicaux du handicap, et l'inertie des formes d'organisation scolaire en raison d'intérêts particuliers.

Outre des mesures mettant en avant les droits humains, on a assisté à un début de mise en œuvre de changements qui reflètent l'extraordinaire diversité de la population scolaire du Grand-Duché du point de vue social, linguistique et culturel. Si l'exigence d'un surcroît d'équité dans l'éducation scolaire n'est pas nouvelle, les nombreux efforts initiés au cours des dernières décennies (pour un aperçu, voir Limbach-Reich & Powell, 2015) n'ont conduit que partiellement à des transformations fondamentales en faveur d'une éducation inclusive. La scolarité obligatoire a certes été étendue de façon expresse aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques suite à une loi adoptée en 1973, mais ces élèves ont alors d'abord principalement fréquenté des écoles spécialisées, organisées dans le cadre de l'éducation différenciée. Une modification de la législation sur l'école intervenue en 1994 a entraîné une inflexion de la pratique de ségrégation, qui a cédé la place à un système plus fortement intégrateur en promouvant la scolarisation des élèves à besoins spécifiques dans le cadre du système scolaire régulier, en leur offrant un soutien supplémentaire (externe, ambulatoire). La réforme de la loi sur l'enseignement fondamental de 2009 a poursuivi cet effort d'intégration en prônant le principe de l'enseignement en équipe, la différenciation pédagogique, l'organisation du plan d'études en différents cycles et un nouveau système de suivi de la progression des apprentissages des élèves. En 2011, le Luxembourg a officiellement reconnu l'importance de l'inclusion en ratifiant la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées. Suite à cela, d'autres modifications ont été apportées à la législation scolaire en 2017 et 2018 (Mémorial A, n° 617 de juillet 2017; Mémorial A, n° 664 d'août 2018), mettant cette fois l'accent sur

l'inclusion en précisant davantage les structures organisationnelles dédiées au soutien des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Ces modifications comprennent notamment l'introduction d'une structure de diagnostic et de soutien à trois niveaux (local, régional et national) ainsi que la définition de la mission et des tâches de huit centres de compétences (Fischer & Pit-ten Cate, 2021 ; OEJQS, 2023). Dans la pratique, ces modifications législatives ont d'abord conduit à l'intégration de classes spécialisées dans les écoles régulières, mais de plus en plus, l'accent est mis sur la mise à disposition d'un soutien spécialisé au sein même des classes d'attache dans les écoles régulières. Il semble cependant que la réglementation actuelle continue de concevoir l'éducation inclusive comme la fourniture d'un soutien individualisé et d'un apprentissage personnalisé au lieu de répondre aux besoins de *toute·s* les élèves au sein d'un environnement en mutation, ce qui perpétue probablement – et involontairement – les différences en termes de possibilités d'apprentissage et renforce au contraire les désavantages. Au-delà d'un contexte d'inclusion globalement améliorée, il reste cependant l'option d'une scolarisation (et d'une formation professionnelle) au sein d'écoles spécialisées ; ainsi, à l'instar de nombreux autres pays européens, le Luxembourg offre un continuum de configurations. Les différentes structures et configurations présentent diverses caractéristiques en termes d'interaction entre pair·e·s et d'attentes qui ne sont pas toujours compatibles avec les idéaux de l'éducation inclusive (UNESCO, 2020).

De nombreux obstacles s'opposent encore à une mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive (Powell, 2016). Les responsables politiques, les pédagogues et le grand public ont probablement des conceptions différentes de l'inclusion et, de ce fait, entretiennent des opinions préconçues, des préjugés ou des stéréotypes concernant certains groupes d'élèves (Krischler et al., 2019), ce qui peut à son tour mener à des attentes revues à la baisse et un soutien défaillant (Pit-ten Cate & Krischler, 2020). Pour cette raison, une formation du personnel enseignant axée sur l'inclusion, la diversité et l'équité est primordiale afin de soutenir les enseignant·e·s dans le développement de leur efficacité personnelle (EADSNE, 2011). Malgré le niveau de financement approprié dont bénéficie le système éducatif luxembourgeois, quelques



écoles ont pourtant du mal à prendre les dispositions nécessaires et offrir à tou-te-s les élèves le soutien dont ils-elles ont besoin. Ainsi, une gestion scolaire manquant de flexibilité, des bâtiments inaccessibles et un manque de ressources (humaines) ou d'équipements, par exemple, empêchent certain-e-s élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques de participer pleinement à l'ensemble des activités scolaires.

Enfin, malgré la ratification de la CDPH, quelques lois et stratégies permettent encore de maintenir des établissements scolaires séparés et stigmatisants, ou de restreindre l'accès à certaines ressources dans les classes régulières : celles-ci constituent ainsi des obstacles à l'éducation inclusive (Tomlinson, 2017). À l'inverse, on dispose de nombreux leviers de réussite de l'inclusion qui sont de nature à favoriser une réforme des systèmes éducatifs (Köpfer et al., 2021). Parmi ces facteurs figurent la formation initiale et la formation continue du personnel enseignant, par exemple la formation et le soutien des enseignant-e-s en matière de pratiques inclusives avant et pendant leur formation, susceptibles de développer les aptitudes et les connaissances nécessaires à un enseignement efficace pour l'ensemble des élèves (Forlin, 2010 ; Pit-ten Cate & Krischler, 2021). La collaboration en équipe peut favoriser la coopération entre personnel enseignant, administratif et auxiliaire, qui joue un rôle décisif pour garantir que tou-te-s les élèves bénéficient du soutien nécessaire à leur réussite. La mise à disposition d'aides et d'outils peut aider les élèves à surmonter des obstacles physiques et liés à l'apprentissage, de sorte qu'ils puissent participer pleinement aux activités en classe. D'une manière générale, l'application des principes de la « conception universelle de l'apprentissage » (*universal design for learning*) contribue à ce que tou-te-s les élèves aient accès au plan d'études et puissent pleinement prendre part aux activités en classe. Enfin, l'ouverture à la diversité et une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion revêtent une importance déterminante pour créer une culture scolaire positive dans laquelle les barrières dues à des attitudes négatives et la stigmatisation prédominante font place à un environnement dans lequel l'ensemble des élèves se sentent bienvenu-e-s et soutenu-e-s – et sont ainsi en mesure de développer leurs capacités de façon optimale.

Discussion et perspectives

En général, le Luxembourg a atteint un niveau d'éducation remarquable, notamment en raison de la mobilité et du recrutement de main d'œuvre hautement qualifiée ; toutefois, tous les groupes ne profitent pas de manière égale des possibilités d'apprentissage offertes, notamment à cause de la sélectivité et de la stratification du système éducatif (Backes & Hadjar, 2017 ; Hadjar et al., 2018). Les offres d'éducation sont stratifiées depuis des décennies, tant en termes de prestige qu'en termes d'impact. La recherche montre que des inégalités éducatives persistent, ce qui se traduit par une ségrégation sociale, des résultats scolaires inégaux et des taux d'absentéisme et de décrochage scolaire variables selon les groupes d'élèves (voir les rapports nationaux sur l'éducation 2015, 2018 et 2021 ; les fact-sheets 7 et 10 dans ce rapport).

Au Luxembourg, la ratification de la CDPH a conduit à des changements juridiques et organisationnels dans le paysage éducatif avec de nouvelles structures et offres éducatives (p. ex. centres de compétences nationaux). D'autres initiatives comprennent la création d'écoles internationales publiques (Colling et al., Gezer et al. ; factsheet 8 dans ce rapport), l'éducation et l'accueil de la petite enfance (Hornung et al., 2023, factsheet 3), la coopération entre éducation formelle et non formelle (factsheet 11), la possibilité de l'alphabétisation en français plutôt qu'en allemand (Lagodny et al. ; Hornung et al. dans ce rapport). Depuis septembre 2024, l'Université de Luxembourg propose par ailleurs un master Éducation inclusive et accessibilité pédagogique. Ces changements ont non seulement diversifié et étendu l'offre éducative luxembourgeoise, mais ont également donné une impulsion majeure aux structures de soutien et à la recherche, dont on trouvera le reflet dans les diverses contributions de ce rapport national. Celles-ci mettent en évidence que des progrès ont été réalisés, mais aussi que des changements sont nécessaires.

En Europe du moins, on observe des efforts en faveur de l'éducation inclusive dans tous les pays, y compris sous la forme de « pratiques inspirantes » ou de « stratégies inspirantes » (Torabian et al. dans ce rapport). Cela étant, malgré le mandat du droit humain à l'éducation inclu-



sive découlant de la ratification de la CDPH, il existe des différences entre pays en termes de sensibilisation, de normes et de réglementations. La mise en œuvre fructueuse de pratiques inclusives requiert une approche systématique pour surmonter les obstacles s'opposant aux réformes, ainsi qu'un suivi et une évaluation par les parties prenantes (United Nations, 2016). Un des défis politiques et pratiques liés à la réforme de l'éducation consiste dans le fait qu'aucun système éducatif ne peut totalement s'affranchir de son évolution historique, c.-à-d. des cultures et structures forgées pendant des décennies, voire des siècles. Un nouveau regard est cependant nécessaire, car l'éducation inclusive – comprise comme un droit humain – est par essence incompatible avec des structures éducatives fortement différenciées (et donc souvent stigmatisantes) et ségrégatives (Powell, 2016). Par conséquent, il conviendrait donc de continuer de mettre l'accent sur l'analyse critique des politiques et pratiques actuelles ainsi que sur l'évolution et l'évaluation de conditions d'apprentissage inclusives, capables de répondre à toute la diversité et aux besoins de soutien de l'ensemble des parties prenantes dans le système scolaire.

Les analyses historiques montrent une transition progressive de l'exclusion vers l'inclusion, mais les inégalités éducatives et la discrimination institutionnalisée persistent. Malgré les progrès réalisés suite à la ratification de la CDPH, des barrières et des préjugés systémiques subsistent. Une formation efficace des enseignant·e·s, des formations continues et l'utilisation d'aides techniques sont des facteurs essentiels pour promouvoir largement les pratiques inclusives. Des réformes systématiques mettant en œuvre une logique inclusive et soutenues par une recherche solide et des ressources adaptées sont nécessaires pour créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et qui favorise efficacement l'égalité des chances pour tou·te·s les élèves.

Références

- Backes, S. & Hadjar, A. (2017). Educational trajectories through secondary education in Luxembourg. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39, 437–460.
- Baker, D. P. (2014). *The schooled society*. Stanford University Press.
- EASNIE. (2024). *European agency statistics on inclusive education: 2020/2021 school year dataset cross-country report*. EASNIE.
- EADSNE. (2011). *Teacher education for inclusion across Europe*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Fischer, J. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Diagnostik von Lernstörungen im luxemburgischen Grundschulsystem. In S. Ugen, C. Schiltz, A. Fischbach, & I. M. Pit-ten Cate (Eds.), *Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen* (pp. 51–90). Melusina Press.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion* (pp. 3–12). Routledge.
- Frank, D. J. & Meyer, J. W. (2020). *The university and the global knowledge society*. Princeton University Press.
- Hadjar, A. et al. (2018). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Sekundarschulsystem aus zeitlicher Perspektive. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (pp. 59–83). LUCET & SCRIPT.
- Hornung, C. et al. (2023). *Early childhood education and care in Luxembourg*. LUCET.
- Köpfer, A. et al. (Eds.). (2021). *International handbook of inclusive education: Global, national and local perspectives*. Verlag Barbara Budrich.
- Krischler, M. et al. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648.
- Limbach-Reich, A., & Powell, J. J. W. (2015). Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderungsbedarf im luxemburgischen Bildungssystem. In MENJE/SCRIPT & University of Luxembourg, *Bildungsbericht Luxemburg 2015: Vol. 2* (pp. 91–97). MENJE/SCRIPT & University of Luxembourg.
- MENJE. (2022). *Education system in Luxembourg: Key figures—School year 2021/2022*. MENJE/SCRIPT.
- OECD. (2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages*. OECD.
- OECD. (2018). *Equity in education*. OECD.
- OEJQS. (2023). *La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg (Rapport thématique Partie A)*. OEJQS.
- Pit-ten Cate, I. M. & Krischler, M. (2020). Stereotype hinsichtlich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Lehrkraftüberzeugungen, -erwartungen und -gefühle. In S. Glock & H. Kleen (Eds.), *Stereotype in der Schule* (pp. 191–224). Springer.
- Pit-ten Cate, I. M. et al. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15, 49–63.
- Pit-ten Cate, I. M. & Krischler, M. (2021). Der Einfluss von Aus- und Weiterbildungsmodulen auf die wahrgenommene Kompetenz und Einstellung von Lehrkräften zur inklusiven Bildung. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (pp. 80–81). LUCET & SCRIPT.
- Powell, J. J. W. (2016). *Barriers to inclusion: Special education in the United States and Germany*. Routledge.
- Powell, J. J. W. & Hadjar, A. (2018). Schulische Inklusion in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz: Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Eds.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (pp. 46–64). Beltz Juventa.
- Richardson, J. G. & Powell, J. J. W. (2011). *Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes*. Stanford University Press.
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education*. Routledge.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.
- UNESCO. (2000). *Education for all 2000 assessment: Global synthesis*.
- UNESCO. (2020). *2020 Global Education Monitoring Report: Inclusion and education—All means all*.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*.
- United Nations. (2016). *Convention on the rights of persons with disabilities—General comment No. 4*.

Enseignement précoce et enseignement fondamental





Table des matières

Enseignement précoce et enseignement fondamental / 22

Factsheet N° 01: Contexte du système éducatif au Luxembourg / STATEC / 24

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants au Luxembourg : Quelles sont les structures et quels sont les effets de leur fréquentation sur les performances scolaires précoces ? / Kaufmann, Ottenbacher, Weth, Fischbach, Ugen & Hornung / 28

Factsheet N° 02: La diversité de la population luxembourgeoise / Klein & Peltier / 36

Entre langues d'origine et langues d'enseignement : Une étude à long terme auprès d'enfants du cycle 1 / Nikaedo, Loff, Cruz-Santos & Engel de Abreu / 40

Factsheet N° 03: L'éducation non formelle des enfants en âge préscolaire au Luxembourg / Simoes Loureiro & Neumann / 42

Différences entre la compréhension orale du luxembourgeois et de l'allemand au début de l'alphabétisation / Hornung, Kaufmann & Weth / 44

Factsheet N° 04: Le système scolaire luxembourgeois / Backes & Lenz / 46

Le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » / Lagodny, Vanolst & Weis / 50

Premiers résultats du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » : Composition de la population d'élèves, performances scolaires et motivation en comparaison / Hornung, Colling, Esch, Keller, Hellwig & Ugen / 52

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 / Ottenbacher, Wollschläger, Keller, Sonnleitner, Hornung, Esch, Fischbach & Ugen / 54

Factsheet N° 05: L'inclusion scolaire au Luxembourg / Frising & Muller / 64

L'inclusion au Luxembourg vue par les acteur·trice·s scolaires / Frising, Muller & Jacobs / 70

La réussite scolaire des enfants autistes dans l'enseignement fondamental au Luxembourg / Costa & Franco / 76

Supports pédagogiques inclusifs dans les disciplines STEM à l'école fondamentale : Résultats du projet ITM / Andersen / 80

Évaluation des capacités cognitives dans un environnement multiculturel et multilingue : Un test linguistiquement équitable pour les enfants / Kijamet, Wollschläger & Ugen / 82

L'influence de la langue parlée sur la compréhension de la langue allemande / Tremmel, Pit-ten Cate, Romanovska, Wealer & Ugen / 86

Diagnostiquer des troubles spécifiques de l'apprentissage de la lecture et de l'expression écrite dans un contexte éducatif multilingue / Romanovska, Pit-ten Cate & Ugen / 90

Diagnostic de troubles spécifiques des apprentissages en mathématiques dans un contexte éducatif multilingue / Hilger, Ugen, Romanovska & Schiltz / 94

Troubles visuels chez les enfants : Dépistage précoce grâce au monitoring scolaire « Épreuves Standardisées » / Monteiro, Esch, Engel & Ugen / 98

Bien-être subjectif et parcours scolaires à l'école primaire / Pit-ten Cate, Colling, Esch & Wollschläger / 102

Qualité de l'enseignement et climat scolaire au sein des écoles fondamentales au Luxembourg : Les résultats de l'étude SIVA / Emslander, Rosa, Ofstad, Levy & Fischbach / 104

L'apprentissage de l'écriture en allemand et en français chez les élèves du cycle 3.2 / Weth, Dording, Klasen & Ugen / 110

Impacts de la pandémie de COVID-19 sur les compétences scolaires des élèves fréquentant l'enseignement fondamental au Luxembourg : Premiers résultats longitudinaux des « Épreuves Standardisées » (ÉpStan) / Colling, Esch, Rosa, Keller, Wollschläger, Ugen & Fischbach / 112

Contexte du système éducatif au Luxembourg

Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg (STATEC)

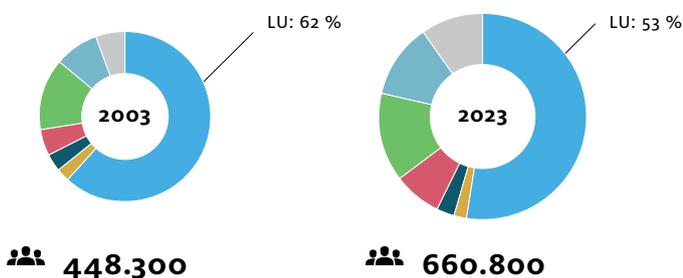
La prise en compte des évolutions démographiques et économiques au Luxembourg permet de mieux situer les tendances au sein du système éducatif. À cette fin, cette factsheet donne un aperçu général de la démographie, de l'éducation, du marché du travail, ainsi que de la pauvreté et des inégalités au Grand-Duché.



Démographie

Tab. 1 : Répartition de la population du Luxembourg par nationalité

Nationalité	2003	2023
Luxembourg	277.600	347.402
Allemagne	10.200	12.678
Belgique	15.900	19.205
France	21.550	49.104
Portugal	61.440	92.101
Autre nationalité U.-E. (y compris R. U.)	36.980	76.589
Autre	24.630	63.730
Population totale	448.300	660.800



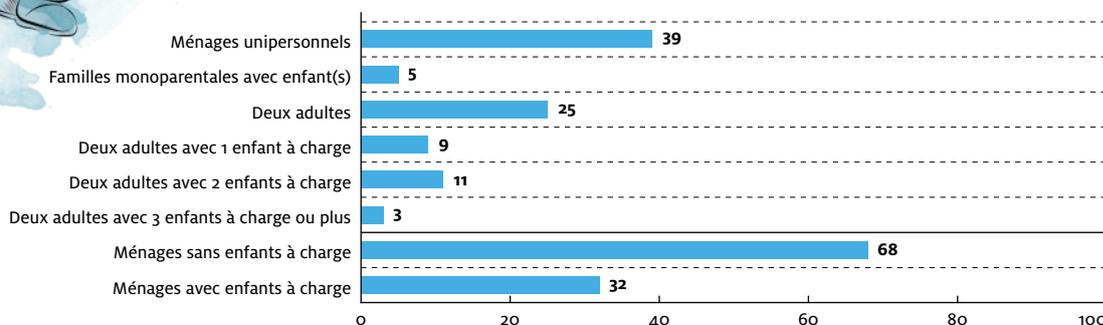
Remarque : Population au 1er janvier de l'année concernée (source : STATEC, [https://lustat.statec.lu/vis?l-m=B1101&p-g=0&hc\[datafl_owid\]=DF_B1101&p-d=2015%2C2024&dq=A.&df\[ds\]=ds-release&df\[id\]=DF_B1101&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0](https://lustat.statec.lu/vis?l-m=B1101&p-g=0&hc[datafl_owid]=DF_B1101&p-d=2015%2C2024&dq=A.&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_B1101&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0)).

On sait que la population au Luxembourg a connu une forte croissance démographique dans le passé. Au cours des deux dernières décennies, le nombre d'habitant-e-s a augmenté de 47 %, avec une variation importante selon les nationalités (cf. tableau 1).

Les groupes de nationalité française et des « autres nationalités de l'U.-E. » manifestent une croissance forte, tandis que les Luxem-

bourgeois-e-s connaissent une croissance relative moins forte, bien que la hausse des chiffres absolus soit la plus importante pour ces derniers. La croissance relative la plus importante s'observe pour les habitant-e-s de nationalité hors de l'U.-E. (+159 %). La part de la population luxembourgeoise est passée de 62 % à 53 % entre 2003 et 2023.

Fig. 1 : Répartition des ménages en 2022 selon leur composition et la présence d'enfants (en %)



Remarque : Chaque barre du graphique indique le pourcentage de l'ensemble des ménages résidant au Luxembourg. Étant donné que les différents types de ménages ne s'excluent pas mutuellement mais se recoupent, la somme des pourcentages est supérieure à 100 %. Source : Eurostat, EU-SILC [ILC_LVPH02].

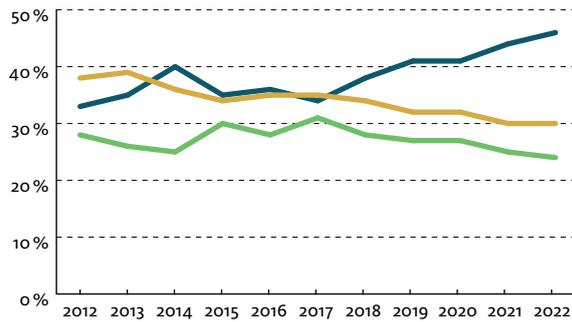
Concernant les formes familiales, les ménages sans enfants représentent 68 % de l'ensemble de tous ménages, ceux avec enfants 32 % (cf. fig. 1). 43 % des ménages avec enfants en ont un-e ; 46 % d'entre eux ont deux enfants et 11 % ont trois en-

fants ou plus (Eurostat, EU-SILC, ILC_LVPH05). Avec 5 %, la proportion de ménages monoparentaux avec un-e ou plusieurs enfants n'est pas très élevée par rapport au nombre total des ménages au Grand-Duché.

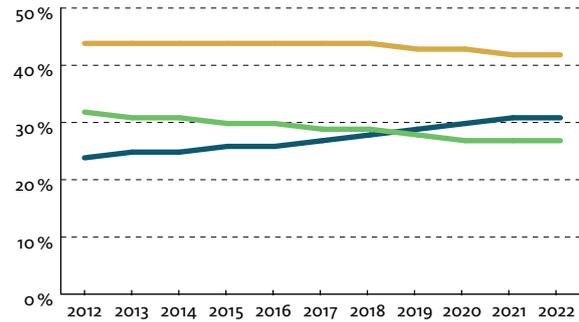
Éducation

Fig. 2: Répartition de la population résidente selon le plus haut niveau d'éducation atteint (2012-2022, en %)

Luxembourg



Zone euro



Remarque : Classification CITE des niveaux d'éducation. Groupes d'âge de 15 à 64 ans. Source : Eurostat, LFS [lfsa_pgaed].

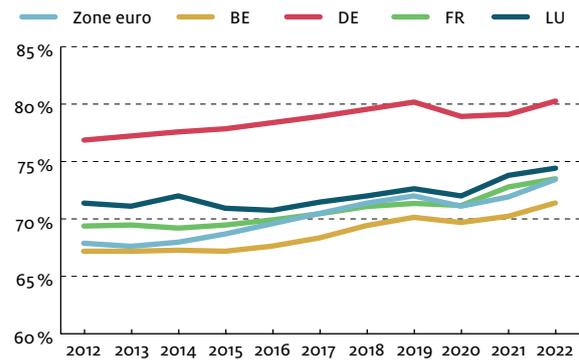
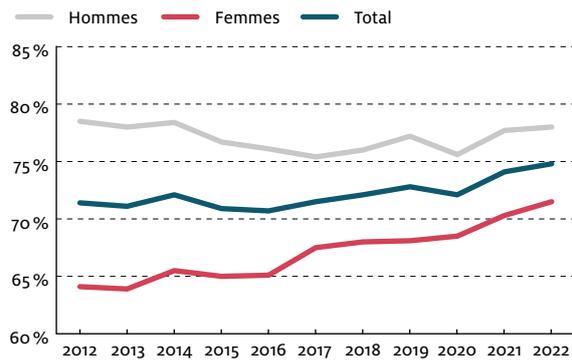
Comme dans d'autres pays, le niveau d'éducation de la population augmente au Luxembourg, où la part des diplômé-e-s de l'enseignement supérieur est même plus élevée que dans les autres pays de la zone euro. En 2022, 46 % des habitant-e-s du Grand-Duché possédaient un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 31 % dans la zone euro.

Dans le cadre des objectifs de Lisbonne, l'Union européenne visait pour 2020 au moins 40 % de diplômé-e-s de l'enseignement supérieur pour le groupe des *jeunes adultes*. Au Luxembourg, plus de 60 % des 30-34 ans ont atteint ce niveau d'éducation.

- Enseignement secondaire inférieur (niveaux 0-2)
- Enseignement secondaire supérieur non académique (niveaux 3-4)
- Enseignement supérieur (niveaux 5-8)

Marché du travail

Fig. 3: Taux d'emploi (en %)



Remarque : Résident-e-s entre 20 et 64 ans. Sources : STATEC, Eurostat.

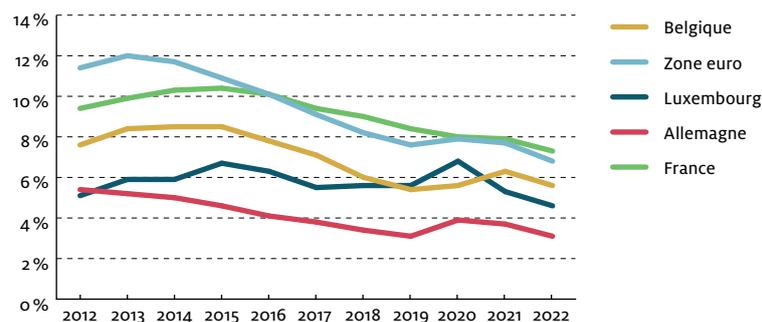
Le taux d'emploi parmi les résident-e-s luxembourgeois-és âgé-e-s de 20 et 64 ans est passé de 71,4 % en 2012 à 74,8 % en 2022. Sur l'ensemble de la période considérée, le taux d'emploi était toujours légèrement supérieur à celui de la zone euro, même si l'écart se réduit.

Note :

Selon la définition du Bureau international du Travail (BIT), un-e chômeur-chômeuse est une personne en âge de travailler (15 ans ou plus) qui répond à trois conditions : 1. être sans emploi (ne pas avoir travaillé une heure durant une semaine de référence) ; 2. être disponible pour accepter un emploi dans les 15 jours

à venir ; 3. avoir cherché activement un emploi au cours du mois précédent ou en avoir trouvé un qui commence dans moins de trois mois. Un-e chômeur-chômeuse au sens du BIT n'est donc pas forcément inscrite à l'ADEM (et inversement).

Fig. 4: Taux de chômage (en %)



Source : Eurostat, LFS [lfsa_urgan].

Pendant la période allant de 2012 à 2015, le taux de chômage a d'abord connu une hausse, suivie d'un recul progressif. Les mesures de confinement prises en 2020 ont impacté toute l'économie luxembourgeoise, avec des conséquences négatives pour le marché du travail. Outre l'effondrement de l'activité économique, le taux de chômage est reparti à la hausse pour la première fois depuis 2015 et a atteint, avec 6,8 %, son niveau maximum en 2020. Depuis, le taux de chômage a de nouveau baissé, pour atteindre en 2022, avec 4,6 %, son niveau le plus bas des dix dernières années. On notera qu'en comparaison européenne, le Luxembourg connaît un faible taux de chômage.

Pauvreté et inégalité

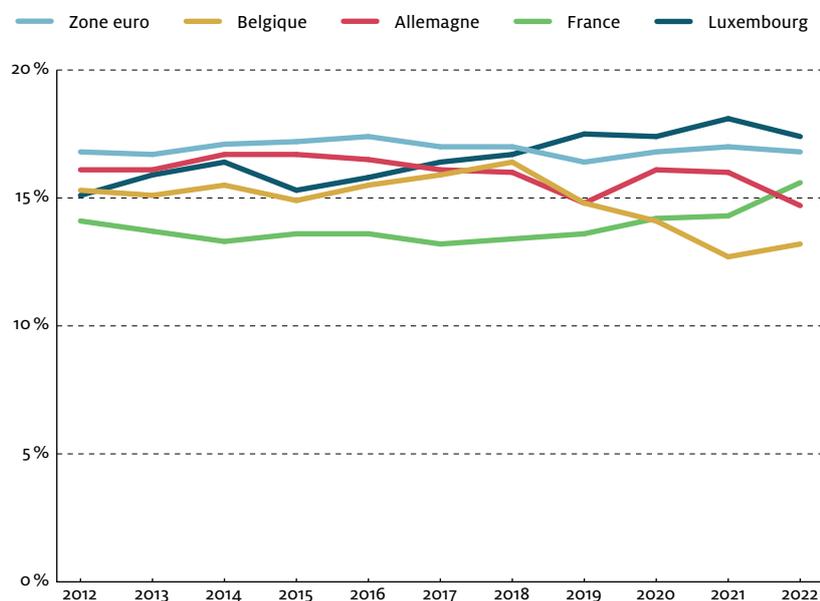
i

Note :

Le taux de risque de pauvreté représente la proportion de personnes ayant un revenu disponible équivalent inférieur au seuil de risque de pauvreté, fixé à 60 % du revenu disponible par équivalent médian (après transferts sociaux). Ruptures de série (LU-SILC) : 2015/16, 2019/20, 2020/21, 2021/22.

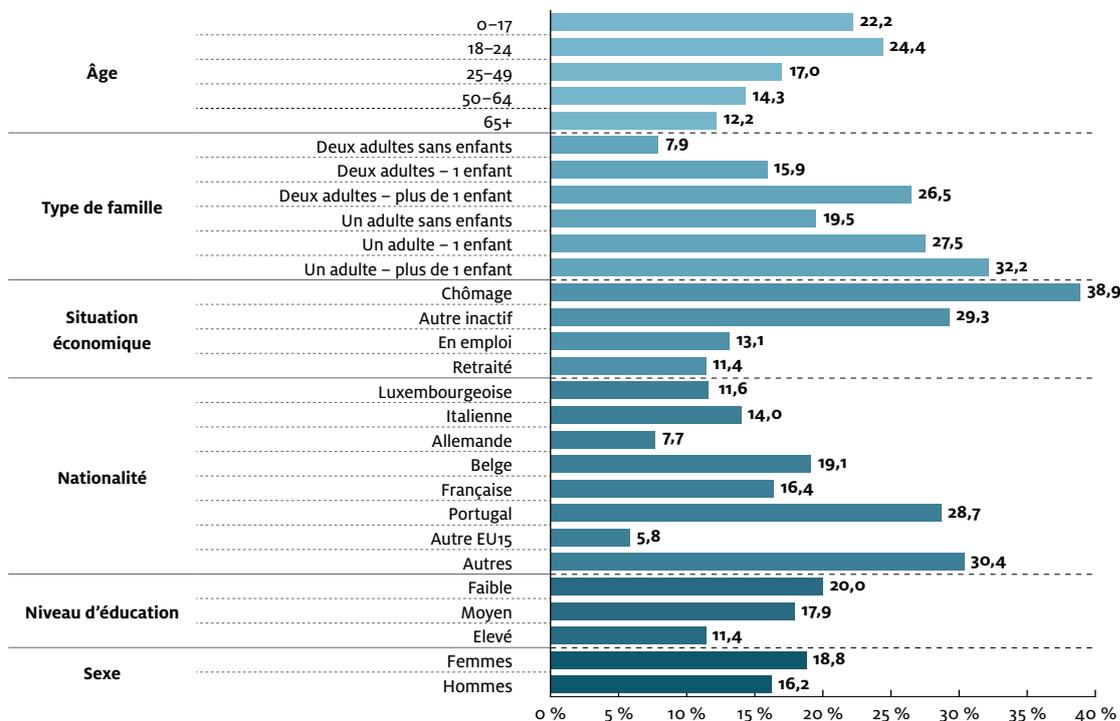
Le risque de pauvreté au Luxembourg a eu tendance à augmenter au cours des deux dernières décennies. En 2012, 15,1 % de la population était en situation de risque de pauvreté (ayant un revenu inférieur à 60 % du revenu médian). En 2022, ce groupe incluait 17,4 % de la population au Luxembourg, soit une progression marquée. En comparaison européenne, ce taux se situe ainsi au-dessus de la moyenne de la zone euro depuis 2019.

Fig. 5: Risque de pauvreté (en %)



Source : STATEC et Eurostat, collection de données ILC_Lio2.

Fig. 6: Variation du risque de pauvreté (en %, 2022)

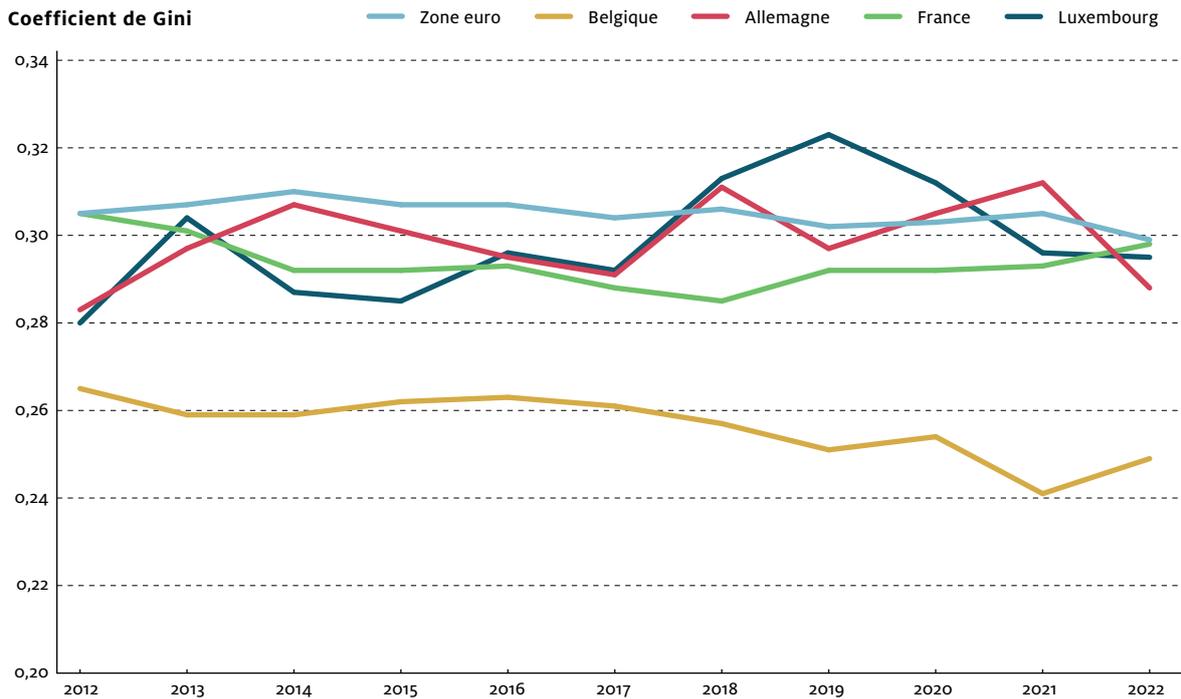


Source : STATEC (en collaboration avec le LISER), EU-SILC.

Le risque de pauvreté touche davantage les groupes d'âge 0-17 ans et 18-24 ans (22,2 % et 24,4 %). Par ailleurs, ce risque est le plus élevé pour les personnes sans emploi et inactives (à l'exception des retraité-e-s) ainsi que pour les familles monoparentales avec enfants. De même,

avec 28,7 % et 30,4 % respectivement, les ressortissant-e-s portugais-e-s ou de pays hors U.-E. encouront un risque nettement supérieur à celui des personnes de nationalité luxembourgeoise. Un niveau d'éducation supérieur réduit le risque de pauvreté à 11,4 %.

Fig. 7: L'inégalité au Luxembourg



Plus d'information : STATEC (2023, à paraître). STATEC (2020). Rapport TCS - Le monde de l'emploi en mutation, Analyses 6-2020. STATEC (2019). Rapport travail et cohésion sociale, Analyses 2-2019. Ruptures de série (LU-SILC) : 2015/16, 2019/20, 2020/21, 2021/22. Source : STATEC (en collaboration avec le LISER), EU-SILC.

i

Note :

Le coefficient de Gini varie entre 0 et 1. Une valeur égale à 0 signifie que tous les membres de la population ont le même niveau de vie (situation d'égalité parfaite). En revanche, un coefficient de Gini égal à 1 correspond à la situation hypothétique dans laquelle un seul individu posséderait la totalité des revenus du pays, alors que tous les autres auraient un revenu égal à 0 (situation d'inégalité parfaite).

Parmi les indicateurs de l'inégalité, on trouve des indicateurs de concentration des revenus comme le coefficient de Gini. Au Luxembourg, l'inégalité des revenus est proche de la moyenne de la zone euro et se situe à un niveau similaire à celui de la France et de l'Allemagne. L'inégalité des revenus est nettement plus faible en Belgique.

Entre 2002 et 2019, le coefficient de Gini pour le Luxembourg a augmenté de 0,26 à 0,32, mais il est retombé en dessous de 0,30 en 2022.

En résumé, la population luxembourgeoise connaît une évolution dynamique, ce qui se traduit par une hétérogénéité croissante des élèves. La réussite éducative des enfants étant liée à la situation socio-économique des familles, l'évolution économique est aussi une condition importante des progrès éducatifs. L'augmentation du risque de pauvreté et des inégalités au Luxembourg pourrait donc également entraîner de nouveaux défis pour le système éducatif.





L'éducation et l'accueil des jeunes enfants au Luxembourg :

Quelles sont les structures et quels sont les effets de leur fréquentation sur les performances scolaires précoces ?

Lena Maria Kaufmann, Martha Ottenbacher, Constanze Weth, Antoine Fischbach, Sonja Ugen & Caroline Hornung

1. Introduction

Depuis plusieurs années, des études nationales et internationales montrent des écarts de performance considérables entre différents groupes d'élèves de l'enseignement fondamental et secondaire au Luxembourg (p. ex. MENFP/SCRIPT, 2000). Dans les compétences scolaires clés, ces écarts sont déjà visibles au Cycle 2 et se creusent au fil de la scolarité (LUCET, 2023). Même au niveau international, de tels écarts de performance sont régulièrement constatés entre des groupes d'élèves issus de différents milieux (statut socio-économique (SSE) et migratoire de la famille, langues parlées à la maison) (p. ex. Stanat & Christensen, 2006). Au Luxembourg, la population scolaire se caractérise par une grande diversité : 43 % des élèves ne possèdent pas la nationalité luxembourgeoise et 67 % ne parlent pas luxembourgeois à la maison (MENJE & SCRIPT, 2022). Par conséquent, les performances scolaires d'une grande partie des élèves sont influencées par les effets du SSE, du statut migratoire et des langues parlées à la maison. De plus, les exigences linguistiques élevées du système scolaire luxembourgeois accentuent les écarts de performance. Le luxembourgeois est la langue d'enseignement au niveau préscolaire (Précoce et Cycle 1); depuis 2017, l'apprentissage du français y est également encouragé. Le français continue d'être enseigné au Cycle 2, alors que l'alphabétisation au Cycle 2 se fait en allemand. L'allemand est la langue officielle d'enseignement, bien que, selon les observations, le luxembourgeois soit souvent employé lui aussi comme langue d'enseignement (Fehlen, 2007). De récents ré-

sultats montrent (Hornung et al., 2023) que les enfants ne sont pas tous en mesure de transférer leurs connaissances langagières du luxembourgeois à l'allemand et qu'ils commencent donc souvent leur parcours scolaire avec des difficultés langagières considérables (Hornung et al., 2021).

Actuellement, diverses mesures susceptibles de réduire ces écarts de performance sont discutées. Une de ces mesures consiste à encourager la fréquentation des structures d'éducation et d'accueil par les enfants dès le plus jeune âge, ce qui pourrait avoir un effet positif sur leurs performances scolaires futures grâce à ce contact précoce avec les langues d'enseignement. Dans ce chapitre, nous étudions les effets de cette mesure et la population d'élèves fréquentant ces structures au Luxembourg.

2. L'éducation et l'accueil des jeunes enfants au Luxembourg

On entend par Éducation et accueil des jeunes enfants (ÉAJE) toute structure agréée assurant l'éducation et l'accueil des enfants de la naissance jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire (European Commission, 2022). Au Luxembourg, ces structures comprennent les crèches, qui accueillent les enfants âgés de 0 à 4 ans, le Précoce, une année préscolaire facultative accueillant les enfants de 3 à 4 ans, et le Cycle 1, deux années préscolaires obligatoires pour tous les enfants à partir de 4 ans (voir factsheet 3).



Depuis la réforme de l'ÉAJE en 2017, les parents peuvent bénéficier du chèque-service accueil (CSA) – des bons donnant droit à 20 heures d'accueil gratuites hebdomadaires pour les enfants de 1 à 4 ans. En comparaison avec d'autres pays, le système de l'ÉAJE au Luxembourg est devenu ainsi l'un des plus abordables au regard du revenu des parents (OECD, 2022). Le système se caractérise aussi par une présence marquée du secteur privé (Honig, 2015), ce qui conduit à une grande hétérogénéité de l'offre ÉAJE en termes de qualité et de ressources (OECD, 2022). Lors de la réforme de l'ÉAJE en 2017, un Programme d'éducation plurilingue a été mis en place. Ce programme insiste sur l'importance de promouvoir l'apprentissage du luxembourgeois et du français au sein de l'ensemble des structures d'ÉAJE accueillant les enfants de 1 à 6 ans, tout en valorisant aussi les langues parlées à la maison. Dans le cadre de ce programme, l'allemand n'est pas explicitement mentionné, alors que c'est la langue d'alphabétisation. Contrairement aux pays limitrophes –, les enfants ne sont pas familiarisés dès le plus jeune âge avec la langue dans laquelle ils apprendront à lire et écrire (Weth, 2018). Or, un processus d'alphabétisation optimal requiert une bonne connaissance de la langue d'alphabétisation (Tolchinsky & Berman, 2023).

Une grande partie de la littérature scientifique internationale indique une corrélation positive entre la fréquentation de l'ÉAJE et le développement de l'enfant (p. ex. DeAngelis et al., 2020) et met en évidence le potentiel de l'ÉAJE en matière de réduction des inégalités scolaires (p. ex. Heckman, 2006). Les résultats varient néanmoins fortement en fonction des caractéristiques (et de la qualité) des structures d'ÉAJE, mais aussi en fonction des caractéristiques des enfants et de leurs familles (Bustamante et al., 2022).

Ci-dessous, nous allons présenter les résultats de la première étude quantitative systématique sur l'ÉAJE au Luxembourg. Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes appuyé·e·s sur un vaste ensemble de données relatives à six cohortes d'élèves du Cycle 2 de 2015 à 2021 afin d'étudier : 1) qui fréquente quel type de structures d'ÉAJE au Luxembourg, et 2) comment la fréquentation de ces structures est liée aux résultats scolaires au Cycle 2.1, compte tenu du contexte familial.

3. Constats empiriques

Pour notre analyse, nous avons eu recours aux « Épreuves Standardisées » (ÉpStan), le programme de monitoring scolaire national. Nous avons examiné les résultats des élèves, ayant fréquenté le Cycle 2.1 de 2015 à 2021, dans les trois domaines d'apprentissage : compréhension de l'oral en luxembourgeois, compétences précurseurs de la compréhension de l'écrit et mathématiques. La performance scolaire est indiquée en « points ÉpStan », une unité de mesure dont la valeur moyenne est fixée à 500 et l'écart type à 100. Les ÉpStan évaluent dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage du cycle précédent ont été atteints. Nous disposons également de données issues de questionnaires soumis aux élèves et aux représentant·e·s légaux·légaux renseignant sur le SSE (mesuré à l'aide de l'indice ISEI), sur le statut migratoire et les langues parlées à la maison, ainsi que sur la fréquentation de structures d'ÉAJE.¹ Tous les résultats décrits dans ce qui suit découlent d'analyses multivariées tenant compte de l'incidence de plusieurs facteurs influant sur la fréquentation des structures d'ÉAJE et sur les performances scolaires. De cette façon, il est possible de déterminer l'effet d'une caractéristique spécifique (par exemple, le SSE) sur la fréquentation des structures d'ÉAJE, indépendamment d'autres facteurs tels que les langues parlées à la maison.

3.1. ÉAJE : Qui fréquente quelle structure au Luxembourg ?

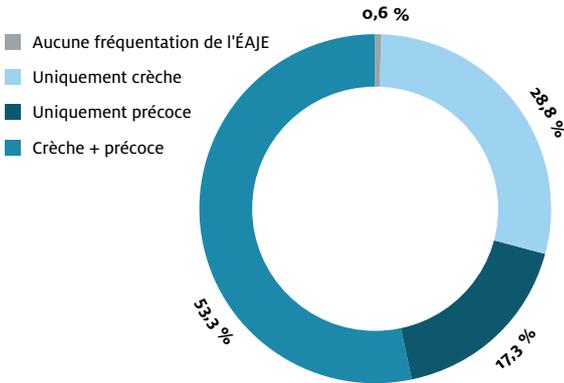
3.1.1. Types de structures d'ÉAJE

Les données ÉpStan pour 2021 montrent que 53 % des représentant·e·s légaux·légaux ayant répondu au questionnaire indiquent que leurs enfants étant en première année de primaire ont fréquenté une crèche et le Précoce avant d'entamer le Cycle 2. Environ un tiers des enfants (29 %) ont uniquement fréquenté la crèche ; 17 % uniquement le Précoce. Une infime partie des élèves n'ont fréquenté ni l'une ni l'autre structure (moins de 1 %, voir fig. 1). Ces données montrent aussi que la fréquentation des structures d'ÉAJE dépend notamment du contexte familial. Pour les enfants de familles récemment immigrées au Luxembourg, la probabilité de fréquenter uniquement la crèche est plus élevée (19 %) que pour ceux·celles qui ne sont pas issu·e·s de la migration.

1: Sur la base de données relatives à la langue la plus parlée avec les parents/tuteur·trice·s, nous avons constitué cinq groupes de langues parlées en famille : monolingue luxembourgeois et/ou allemand (ci-après luxembourgeois*), monolingue français, monolingue portugais, bilingue luxembourgeois*-français, bilingue luxembourgeois*-portugais. Les enfants parlant allemand et luxembourgeois ont été regroupés, étant donné que ces deux groupes ne se distinguaient pas sensiblement l'un de l'autre en termes de compréhension orale dans l'une et l'autre langue et que seuls 5 % des enfants indiquaient parler allemand en famille.



Fig. 1: Types de structures d'ÉAJE fréquentées par les élèves avant le Cycle 1, 2021 (en %, n = 4.129)



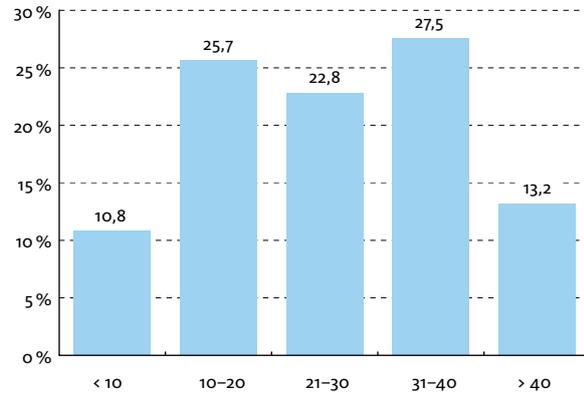
À mesure que le SSE des familles augmente, la probabilité que les enfants fréquentent à la fois la crèche et le Précoce croît, alors que la probabilité que les enfants fréquentent uniquement le Précoce diminue. Malgré ces différences dues au contexte familial, le taux de fréquentation de structures d'ÉAJE au Luxembourg peut être caractérisé comme globalement élevé – ce qui pourrait s'expliquer par le faible coût des heures d'encadrement (grâce au CSA) d'une part, et par le coût élevé de la vie au Grand-Duché d'autre part, qui implique souvent que les deux représentant·e·s légaux·légales travaillent.

3.1.2. Intensité de fréquentation d'une structure d'ÉAJE

Pour le groupe des enfants ayant été à la crèche, les données collectées au Cycle 2.1 en 2021 montrent que la durée de fréquentation moyenne de la crèche est de 3 ans, avec une fréquence moyenne de 31 à 40 heures par semaine (voir fig. 2).

La fréquence hebdomadaire à laquelle les enfants vont à la crèche est liée au contexte familial, en particulier au SSE et aux langues parlées à la maison. Si les enfants issus de familles ayant un SSE faible ne se différencient que très peu les uns des autres en termes de nombre d'heures par semaine passées à la crèche, on constate en revanche de nettes différences entre les familles ayant un SSE élevé et parlant portugais ou français d'une part, et celles parlant luxembourgeois d'autre part. Ainsi, à titre d'exemple, les enfants issus de familles avec un SSE élevé et parlant portugais ou français, passent plus d'heures à la crèche par semaine que les enfants dont la famille jouit d'un SSE semblable, mais qui parlent

Fig. 2: Nombre d'heures hebdomadaires de fréquentation de la crèche par les élèves avant le Cycle 1, 2021 (en %, n = 2.265)



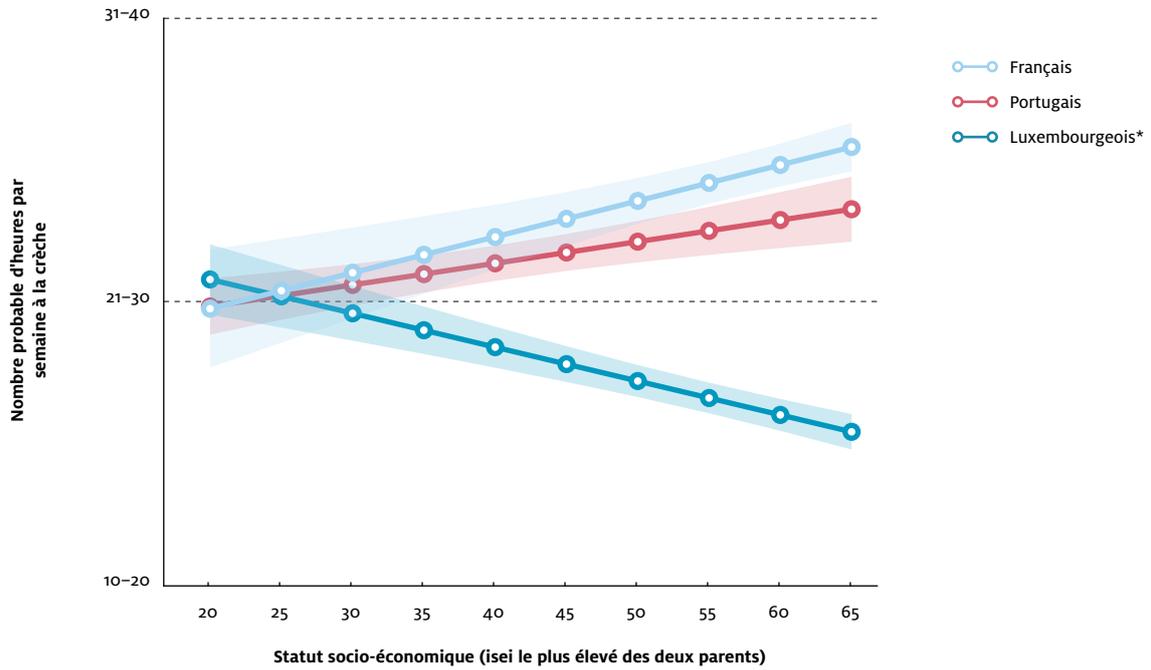
luxembourgeois à la maison. Ceci (voir fig. 3) pourrait être la conséquence d'une interaction complexe entre conditions de travail (p. ex. flexibilité du temps de travail) et possibilités de garde d'enfant dans l'entourage des représentant·e·s légaux·légales (p. ex. grands-parents).

3.1.3. Fréquence des différentes langues parlées à la crèche

Les données recueillies pour la cohorte du Cycle 2.1 entre 2015 et 2021 montrent que le luxembourgeois est la langue la plus fréquemment parlée à la crèche, même si cette tendance est à la baisse depuis plusieurs années. Les données montrent aussi qu'il est de plus en plus fréquent dans les crèches d'utiliser différentes langues. Dans certaines crèches, les langues parlées sont à la fois le français et le luxembourgeois* (14 % en 2015, 26 % en 2021), mais d'autres combinaisons plurilingues existent (7 % en 2015, 15 % en 2021) (voir fig. 4). Environ un dixième des représentant·e·s légaux·légales ont indiqué que la langue parlée à la crèche est le français. Des crèches monolingues, dans lesquelles la langue parlée est uniquement le portugais ou uniquement l'anglais, ou des crèches bilingues, dans lesquelles les langues parlées sont le luxembourgeois et le portugais, n'ont presque pas été mentionnées. Cependant, seules les données collectées en 2020 et en 2021 comprennent des élèves sur lesquels la réforme ÉAJE de 2017 pourrait avoir eu des effets (Programme d'éducation plurilingue). La croissance du nombre de crèches dans lesquelles les langues parlées sont à la fois le français et le luxembourgeois* pourrait s'affirmer encore dans

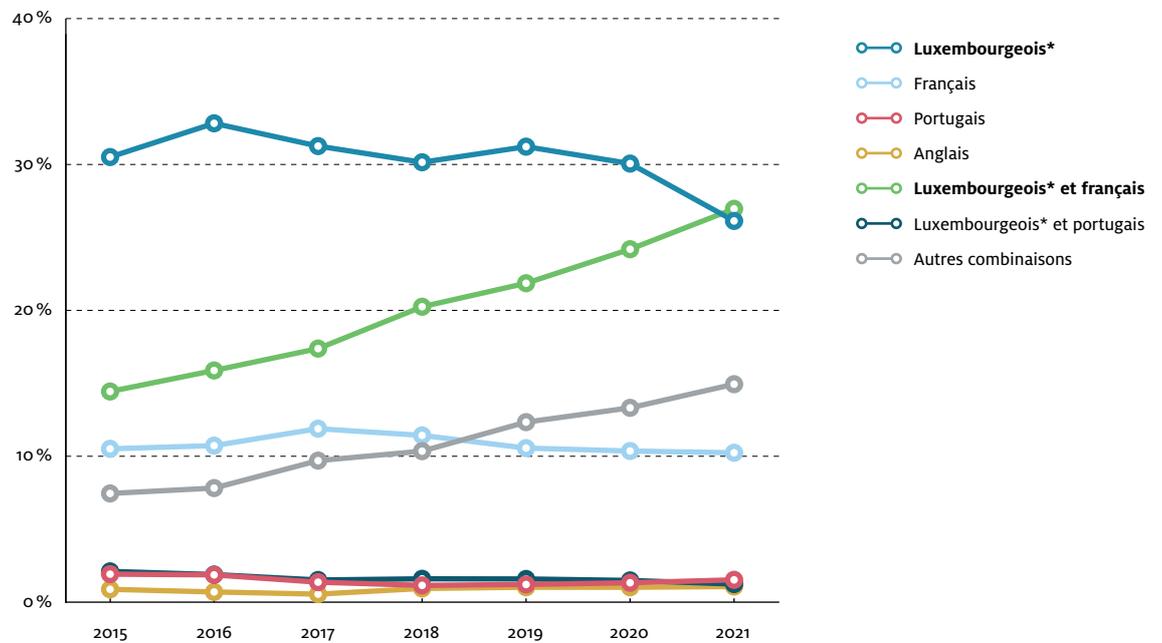


Fig. 3: Nombre d'heures hebdomadaires de fréquentation de la crèche par les élèves avant le Cycle 1 selon la langue parlée à la maison, 2019-2021 (n = 7.190)



Remarque : Méthode d'estimation : régression linéaire. Le graphique montre les marges prédictives avec un intervalle de confiance de 95 %. Variables de contrôle : statut socio-économique, contexte migratoire, langue parlée à la maison, sexe, année.

Fig. 4: Langue(s) parlée(s) à la crèche selon les indications des parents des élèves au Cycle 2.1, 2015-2021 (en %, n = 29.664)





les années à venir. Dans l'ensemble, le luxembourgeois semble rester une langue dominante pour la majorité des enfants fréquentant les structures d'ÉAJE.

3.2. Effets de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants : quel est le lien entre la fréquentation de ces structures et les résultats scolaires au Cycle 2.1, compte tenu du contexte familial ?

3.2.1. Types de structures d'ÉAJE

Il existe un lien, faible mais positif, entre la fréquentation de structures d'ÉAJE (crèche, Précoce, Cycle 1) et les performances scolaires au Cycle 2.1, indépendamment du contexte familial (notamment le SSE et les langues parlées à la maison) et d'autres facteurs (âge de l'enfant, année de collecte des données ou allongement de cycle). Les enfants ayant fréquenté à la fois la crèche et le Précoce ont des résultats scolaires légèrement meilleurs (de 8 à 13 points ÉpStan selon le domaine d'apprentissage, avec une dispersion d'environ 2 points²) que ceux ayant uniquement fréquenté la crèche. Les effets sont les plus marqués pour la compréhension de l'oral en luxembourgeois (voir fig. 5). Le faible nombre d'enfants qui n'ont fréquenté ni la crèche ni le Précoce

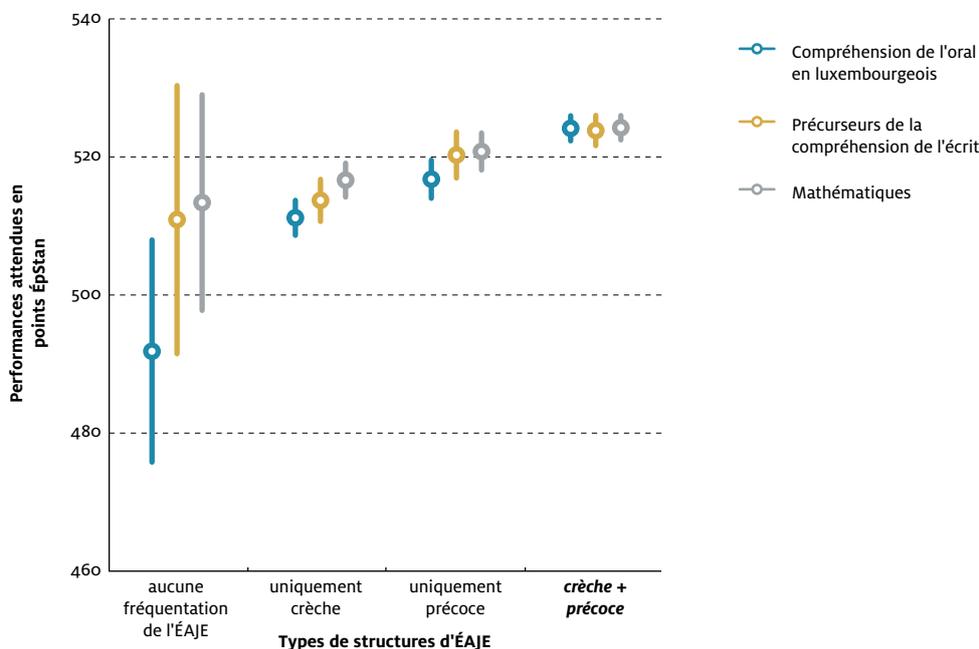
(moins de 1 %), le faible nombre de cas empêche de tirer toute conclusion à partir des résultats, comme le montrent les intervalles de confiance importants.

Il y a également un lien positif entre la fréquentation du Cycle 1 (C1.1 et C1.2) et les performances scolaires. On observe que chaque année passée au Cycle 1 (sans allongement de Cycle) correspond à une amélioration des performances scolaires dans les trois domaines d'apprentissage évalués (de 8 à 16 points ÉpStan par an et par domaine d'apprentissage, avec une dispersion d'environ 2 points).

3.2.2. Intensité de fréquentation

Les enfants ayant fréquenté une crèche pendant plusieurs années n'obtiennent pas de performances scolaires significativement meilleures que ceux ayant fréquenté une crèche pendant une plus courte période. En revanche, on constate que la fréquence à laquelle les enfants vont à la crèche (c.-à-d. le nombre d'heures hebdomadaires) a un effet sur les performances scolaires qui diffère selon les groupes. Alors que les enfants parlant portugais à la maison ont de meilleures performances

Fig. 5: Types de structures d'ÉAJE et performances scolaires, 2015-2021 (n = 15.387)



Remarque : Méthode d'estimation : régression multivariée. Le graphique montre les marges prédictives avec un intervalle de confiance de 95 %.

Variables de contrôle : ÉAJE, Cycle 1, statut socio-économique, contexte migratoire, langue parlée à la maison, sexe, allongement, année.

2: Nous documentons ici l'erreur standard de l'estimation des coefficients en tant que dispersion. Elle indique à quel point la valeur estimée s'écarte en moyenne de la valeur réelle.



dans les trois domaines d'apprentissage évalués, au plus ils ont passé d'heures à la crèche, ce n'est pas le cas pour les enfants parlant luxembourgeois*. En moyenne, les enfants parlant luxembourgeois* obtiennent des performances supérieures à celles des autres groupes linguistiques pour les deux tests de langue ; cependant, cet écart de performance se réduit lorsque le nombre d'heures hebdomadaires passées à la crèche augmente. Par conséquent, les enfants parlant portugais tirent davantage de bénéfices d'un nombre élevé d'heures hebdomadaires passées à la crèche que les enfants parlant luxembourgeois*, qui sont en contact étroit avec la langue d'enseignement à la maison.

3.2.3. Langues parlées à la crèche et performance au Cycle 2

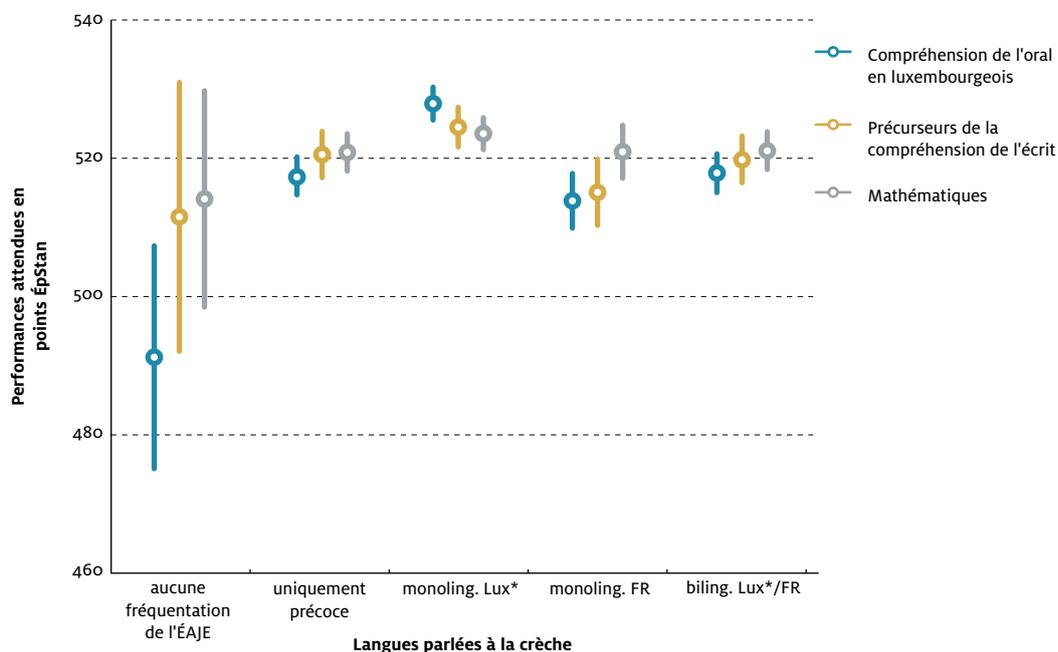
L'analyse montre que les langues parlées à la crèche³ ont un effet sur les performances scolaires des élèves au Cycle 2.1. La fréquentation d'une crèche monolingue luxembourgeoise*⁴ est ainsi associée à de meilleures performances scolaires dans le domaine des langues en comparaison avec presque toutes les autres combinaisons linguistiques (voir fig. 6). Si on regarde les diffé-

rentes langues parlées à la crèche, on peut voir que les différences de performances sont les plus marquées pour la compréhension de l'oral en luxembourgeois (écart de 14 points ÉpStan entre crèches monolingues françaises et luxembourgeoises*, écart de 10 points ÉpStan entre crèches bilingues luxembourgeois*-français et crèches luxembourgeoises*, avec une dispersion d'environ 2 points dans les deux cas). Ces différences de performances sont moins marquées pour les pré-curseurs de la compréhension de l'écrit (écarts de 9 à 11 points ÉpStan, avec une dispersion de 2 à 9 points). En mathématiques, on n'observe pas de différences significatives entre les performances scolaires des élèves si on regarde les langues parlées à la crèche les plus répandues. Les effets de la langue parlée à la crèche sur les compétences linguistiques montrent l'importance du temps et de l'exposition à la langue nécessaires à l'acquisition d'une nouvelle langue (Schulz & Grimm, 2019).

3.2.4. Comparaison des facteurs d'influence

Nous allons comparer les effets de la fréquentation d'une structure d'ÉAJE à ceux du contexte familial et d'autres caractéristiques des élèves (telles que le sexe

Fig. 6: Langues parlées à la crèche et performances scolaires, 2015-2021 (n = 15.387)



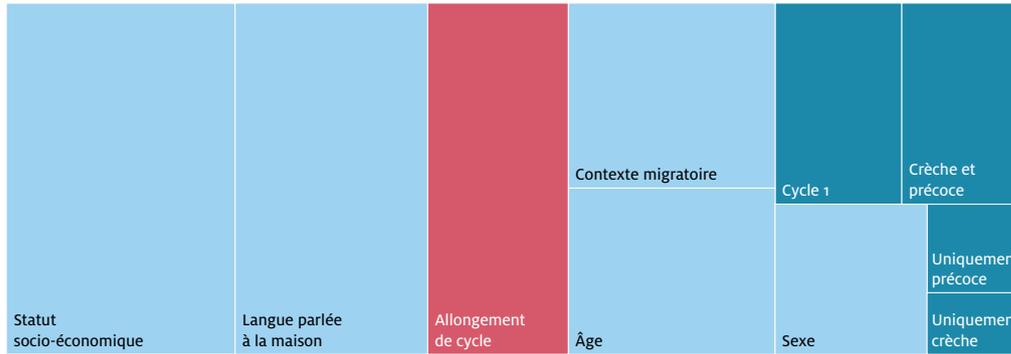
Remarque : Méthode d'estimation : régression multivariée. Le graphique montre les marges prédictives avec un intervalle de confiance de 95 %. Variables de contrôle : ÉAJE, langues parlées à la crèche, cycle 1, statut socio-économique, contexte migratoire, langue parlée à la maison, sexe, allongement, année.

3: Les données relatives à la langue parlée à la crèche, rapportées par les parents/tuteur-trice-s, comportent de ce fait une certaine imprécision.

4: Comme pour le regroupement effectué pour les groupes de langues familiales, le petit nombre de crèches germanophones a été ajouté à celui des crèches monolingues luxembourgeoises.



Fig. 7: Influence de divers facteurs sur la compréhension de l'oral en luxembourgeois, 2015-2021 (n = 15.389)



Remarque : Méthode d'estimation : régression multivariée avec principaux effets des variables citées. La figure montre la taille relative des coefficients de régression standardisés.

et l'âge) (voir la fig. 7 pour la compréhension de l'oral en luxembourgeois). Une comparaison directe révèle que le contexte familial a un effet plus marqué sur les performances scolaires que la fréquentation d'une structure d'ÉAJE, et ce dans les trois domaines d'apprentissage.⁵ La fréquentation d'une structure d'ÉAJE a un effet faible, mais positif, sur les performances scolaires. Les résultats confirment l'existence d'écarts de performances dans les trois domaines évalués entre les enfants issus de contextes familiaux différents – avec un avantage pour les enfants autochtones parlant le luxembourgeois* à la maison étant issus de familles ayant un SSE élevé. L'âge et le sexe n'exercent qu'une influence modérée sur les performances scolaires.

Outre l'ÉAJE, un autre facteur entre en jeu : l'allongement de cycle, qui consiste à prolonger un cycle d'apprentissage d'une année supplémentaire. Les résultats montrent que l'allongement de cycle a un effet négatif sur les performances scolaires dans les trois domaines évalués (écart de 57 à 71 points ÉpStan selon le domaine d'apprentissage, avec une dispersion de 3 à 4 points). S'agissant d'une mesure pédagogique fréquemment utilisée (OECD, 2017), il conviendrait donc d'en reconsidérer l'efficacité de façon critique.

On trouve des effets semblables sur les performances scolaires dans les trois domaines évalués : les mathématiques, les précurseurs de la compréhension de l'écrit et la compréhension de l'oral en luxembourgeois. En

revanche les effets des langues parlées à la maison et du statut migratoire sont moins marqués pour les mathématiques et les précurseurs de la compréhension de l'écrit.

4. Conclusion et perspectives

Les résultats exposés dans ce chapitre montrent clairement que l'ÉAJE pourrait être un outil prometteur pour lutter contre les inégalités scolaires marquées au Luxembourg. Vu le taux de fréquentation élevé des structures d'ÉAJE au Luxembourg, elles pourraient constituer un levier déterminant pour développer les compétences langagières et mathématiques dès le plus jeune âge. Les effets de la fréquentation d'une structure d'ÉAJE sur des facteurs socio-émotionnels chez les enfants (par exemple, le bien-être) n'ont pas été examinés dans le cadre du présent travail. Il serait pertinent d'en étudier les effets à l'avenir.

Puisque la fréquentation de structures d'ÉAJE a un effet certes positif sur les performances scolaires, mais faible comparé à celui du contexte familial, nous préconisons d'améliorer l'efficacité de l'ÉAJE en tant qu'outil pédagogique, 1) par une évaluation plus poussée et un renforcement de la qualité des structures d'ÉAJE, et 2) par un meilleur alignement curriculaire entre les programmes et les pratiques langagières dans les structures d'ÉAJE et la suite de la scolarité.

5: Comparaison à l'aide de la méthode des coefficients de régression standardisés (coefficients bêta).



4.1. Mieux évaluer et promouvoir la qualité de l'ÉAJE

Une offre ÉAJE de qualité semble être un facteur clé pour influencer positivement sur le développement des enfants (p. ex. Burchinal et al., 2016). Par le passé, l'importante hétérogénéité des structures d'ÉAJE au Luxembourg a été mise en lien avec les tailles d'effet de l'ÉAJE (Driessen, 2004). Il conviendrait donc d'évaluer systématiquement la qualité de ces structures en évaluant les aspects structurels (p. ex. taux d'encadrement) et procéduraux (p. ex. caractéristiques de l'interaction entre l'enfant et le personnel éducatif). En outre, disposer de données supplémentaires sur la qualité et les pratiques langagières dans les structures d'ÉAJE fournirait des informations importantes sur l'impact de nouvelles réformes dans le domaine de l'éducation. En aucun cas, il ne s'agit de rendre les structures d'ÉAJE plus « scolaires », mais plutôt de soutenir et de promouvoir le développement de l'enfant par le jeu libre et actif.

4.2. Harmoniser les contenus des programmes d'éducation linguistique

Il convient par ailleurs de veiller à la continuité entre les langues parlées dans les structures d'ÉAJE et la suite du parcours scolaire. Actuellement, une transition appropriée n'est pas assurée, en raison de la politique linguistique plus souple des structures d'ÉAJE et plus stricte de l'enseignement formel⁶. On observe notamment que dans le système actuel, l'apprentissage de l'allemand, la langue d'alphabétisation au Cycle 2, n'est pas encouragé dans les structures d'ÉAJE. Alors que nos résultats montrent que la fréquentation des structures d'ÉAJE a un effet positif sur l'apprentissage du luxembourgeois, ils ne permettent pas de conclure que cette connaissance du luxembourgeois est suffisante dans tous les groupes linguistiques pour apprendre l'allemand (Kaufmann et al., 2023). Or, la maîtrise de la langue d'alphabétisation est une condition indispensable pour l'apprentissage de la lecture et pour la réussite scolaire, en particulier pour les enfants qui ne parlent aucune des langues d'enseignement en famille.

Compte tenu des défis à relever au regard de la diversité croissante de la population scolaire, nous recommandons que l'on procède à une révision des programmes et des lignes directrices concernant l'apprentissage des

langues. L'éducation plurilingue proposée dans l'ÉAJE devrait être maintenue et soutenue dans la suite de la scolarité, par exemple en proposant des filières ou des options linguistiques alternatives, comme le choix d'autres langues d'alphabétisation que l'allemand. Par ailleurs, l'apprentissage de l'allemand devrait être encouragé de manière explicite dans l'ÉAJE afin de donner des bases solides dans cette langue aux enfants qui seront alphabétisés en allemand.

On trouvera plus de détails et des informations complémentaires sur cette étude dans Hornung et al. (2023).

Références

- Burchinal, M. et al. (2016). Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Secondary data analyses of child outcomes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 81(2), 5–126.
- Bustamante, A. S. et al. (2022). Adult outcomes of sustained high-quality early childcare and education: Do they vary by family income? *Child Development*, 93(2), 502–523.
- DeAngelis, C. A. et al. (2020). What's the state of the evidence on Pre-K programmes in the United States? A systematic review. *Educational Review*, 72(4), 495–519.
- Driessen, G. W. J. M. (2004). A large-scale longitudinal study of the utilization and effects of early childhood education and care in The Netherlands. *Early Child Development and Care*, 174(7–8), 667–689.
- European Commission. (2022). Early childhood education and care initiatives | European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/node/1702>.
- Fehlen, F. (2007). Der geheime Lehrplan des Luxemburger Sprachenunterrichts. *Spracherziehung*, 33–37.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782).
- Honig, M.-S. (2015). Frühkindliche Bildung. In MENJE & Universität Luxemburg, *Bildungsbericht Luxemburg 2015* (pp. 8–14).
- Hornung, C. et al. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance. LUCET.
- Hornung, C. et al. (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). Luxembourg: LUCET & SCRIPT.
- Kaufmann, L. M. et al. (2023). Can language skills in Luxembourgish be a stepping stone to German? Evidence against the transfer assumption [Poster Presentation]. LuxERA Emerging Researcher's Conference 2023, Belval, Luxembourg.
- LUCET. (2023). ÉpStan Dashboard: Results from the Luxembourg school monitoring programme 'Épreuves Standardisées'. <http://dashboard.epstan.lu>.
- MENFP/SCRIPT. (2000). PISA 2000. Kompetenzen von Schülern im internationalen Vergleich (OECD PISA) [Nationaler Bericht]. MENFP.
- MENJE & SCRIPT. (2024). Education system in Luxembourg. Key figures. School year 2023/2024. Luxembourg: SCRIPT.
- OECD. (2017). OECD Economic Surveys: Luxembourg 2017. OECD Publishing.
- OECD. (2022). Strengthening early childhood education and care in Luxembourg: A focus on non-formal education. OECD Publishing.
- Schulz, P. & Grimm, A. (2019). The age factor revisited: Timing in acquisition interacts with age of onset in bilingual acquisition. *Frontiers in Psychology*, 9, 2732.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. OECD.
- Tolchinsky, L. & Berman, R. A. (2023). *Growing into Language: Developmental Trajectories and Neural Underpinnings*. Oxford University Press.
- Weth, C. (2018). *Schrifterwerb in Luxemburg*. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (pp. 142–151). LUCET & SCRIPT.

6: Alors que les secteurs non formels de l'ÉAJE manifestent un grand esprit d'ouverture envers les besoins culturels et linguistiques de nombreuses familles, les écoles publiques luxembourgeoises ne s'adaptent que lentement à une population scolaire de plus en plus multilingue.

La diversité de la population luxembourgeoise

Charlie Klein & François Peltier¹

Cette factsheet examine certaines dimensions de la diversité sur la base des données du recensement pour l'ensemble de la population du Luxembourg (nationalité, pays de naissance, langues, handicaps).



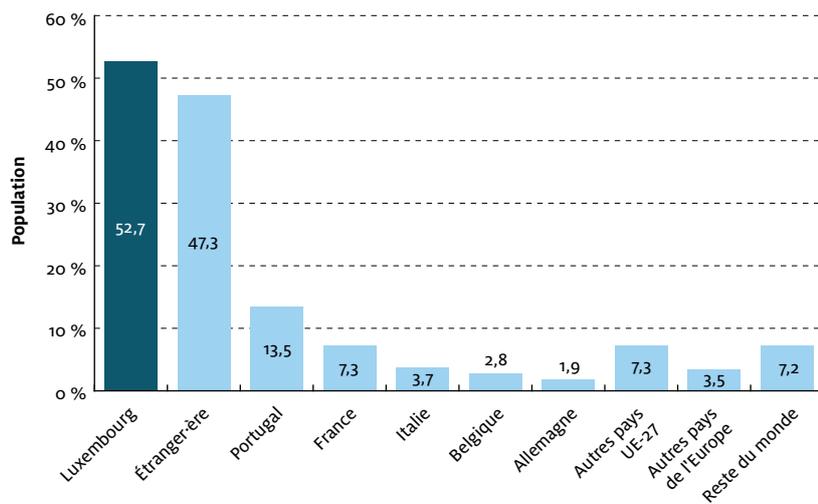
47 % de la population possède une nationalité étrangère.

Au 1er janvier 2024, le Grand-Duché compte 317 678 personnes étrangères vivant sur son territoire, dont 12,4 % sont nées au Luxembourg. La part des personnes étrangères dans la population représente 47,3 %.

Quelque 180 nationalités sont présentes sur le territoire luxembourgeois au début de l'année 2024. Plus de trois quarts des étranger-ère-s au Luxembourg sont des ressortissant-e-s d'un pays de l'UE-27 (245 548 personnes). La plus grande communauté non européenne est composée des ressortissant-e-s ukrainien-ne-s (5 357 personnes). Les personnes d'origine portugaise représentent la plus grande communauté étrangère, leur part dans la population totale s'élevant à 13,5 % (voir fig. 1).



Fig. 1: Population par nationalité (en %)



Source : STATEC, sur la base du RNPP, 1er janvier 2024.

Les personnes d'origine portugaise représentent de loin la première nationalité étrangère, malgré une diversification des nationalités au fil du temps.

La dynamique de l'immigration fait que la part des personnes étrangères dans la population totale du Luxembourg est passée de 26,3 % en 1981 à 47,3 % en 2024. En d'autres mots, depuis 1981, la population de nationalité luxembourgeoise a augmenté de 31,8 %, passant de 268 813 à 354 372, alors que la population de nationalité étrangère a augmenté de 231,6 %, passant de 95 789 à 317 678.

L'augmentation des Luxembourgeois-es s'explique principalement par les nombreuses acquisitions de la nationalité luxembourgeoise, surtout suite à la loi de 2008, entrée en vigueur à partir du 1er janvier 2009, qui facilite les procédures de naturalisation et l'obtention de la nationalité.

Les Portugais-es constituent le groupe le plus important des personnes étrangères, avec 28,6 % de l'ensemble de la population étrangère vivant au Luxembourg en 2024. Toutefois, leur part a légèrement diminué durant les dernières années. La part des personnes d'origine italienne dans la population étrangère totale a fortement diminué, passant de 23,2 % en 1981 à 7,9 % en 2024. La part des Allemand-e-s et des Belges dans la population étrangère a également tendance à reculer. En revanche, la part des résidents d'autres nationalités parmi les personnes étrangères a augmenté assez fortement, passant de 11,1 % en 1981 à 35,8 % en 2024.



¹: Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg (STATEC).

13,7 % de la population totale et 22,7 % des Luxembourgeois-es possèdent au moins une seconde nationalité.

Au 1^{er} janvier 2024, 580 152 personnes avaient une seule nationalité (86,3 %), 13 % deux nationalités et 0,7 % au moins trois nationalités (voir tab. 1). Ainsi, 13,7 % de la population luxembourgeoise totale possèdent au moins une seconde nationalité.

Il est à noter que parmi les Luxembourgeois-es, 77,3 % possèdent exclusivement la nationalité luxembourgeoise, alors que 22,7 % possèdent au moins une deuxième nationalité (contre 5,2 % en 2011). Cette augmentation est attribuable à la Loi du 22 octobre 2008 sur la nationalité luxembourgeoise (voir ci-dessus), qui permet d'obtenir la citoyenneté luxembourgeoise tout en gardant sa nationalité d'origine.

Parmi ces Luxembourgeois-es qui possèdent au moins une deuxième nationalité, 25,1 % ont comme seconde nationalité la nationalité portugaise, 14,3 % la nationalité française, 7,4 % la nationalité italienne et 7,3 % la nationalité allemande. Ces cinq nationalités représentent 60,0 % des Luxembourgeois possédant une deuxième nationalité. Par ailleurs, on constate que 73,2 % des Luxembourgeois possédant une seconde nationalité ont une nationalité d'un autre pays de l'UE-27, 13,2 % celle d'un autre pays européen, 5,2 % celle d'un pays africain, 3,0 % celle du continent américain, 5,3 % d'un pays asiatique et environ 0,1 % celle d'un pays de l'Océanie ou autre.

Tab. 1 : Nombre de nationalités par habitant selon sa nationalité principale au 1^{er} janvier 2024

Nombre de nationalités	Nationalité principale		
	Luxembourgeoise	Étrangère	Total
1	273.862	306.290	580.152
2	76.243	11.191	87.434
3+	4.267	197	4.464
Total	354.372	317.678	672.050
1	77,28 %	96,42 %	86,33 %
2	21,51 %	3,52 %	13,01 %
3+	1,20 %	0,06 %	0,66 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Source : STATEC, sur la base du RNPP.

Près de la moitié des résident·e·s (48,9 %) sont né·e·s au Luxembourg.

Les statistiques basées sur la nationalité ne révèlent qu'une partie de la réalité. Celles concernant le pays de naissance permettent de dresser un tableau plus complet. Au 1^{er} janvier 2024, 48,9 % des résidents sont nés au Luxembourg alors que 51,1 % sont nés en dehors du Luxembourg. Parmi les personnes de nationalité luxembourgeoise, 81,6 % sont nées au Luxembourg. En ce qui concerne les personnes de nationalité étrangère, 87,6 % sont nées à l'étranger alors que 12,4 % sont nées au Luxembourg.

Parmi les personnes nées au Luxembourg, 88,0 % ont la nationalité luxembourgeoise. À l'inverse, 19,0 % des personnes nées hors du Luxembourg ont la nationalité luxembourgeoise (voir tab. 2). Pour les personnes nées hors du Luxembourg, la part de personnes ayant la nationalité luxembourgeoise varie considérablement selon le pays de naissance.

Tab. 2 : Pays de naissance selon la nationalité au 1^{er} janvier 2024

Pays de naissance	Nationalité		
	Luxembourgeoise	Étrangère	Total
Luxembourg	88,0 %	12,0 %	100,0 %
Étranger	19,0 %	81,0 %	100,0 %
Portugal	11,7 %	88,3 %	100,0 %
France	16,2 %	83,8 %	100,0 %
Belgique	28,3 %	71,7 %	100,0 %
Italie	14,5 %	85,5 %	100,0 %
Allemagne	36,5 %	63,5 %	100,0 %
Cap-Vert	25,2 %	74,8 %	100,0 %
Espagne	9,4 %	90,6 %	100,0 %
Roumanie	12,3 %	87,7 %	100,0 %
Brésil	20,0 %	80,0 %	100,0 %
Ukraine	10,8 %	89,2 %	100,0 %
Inde	13,4 %	86,6 %	100,0 %
Royaume-Uni	32,3 %	67,7 %	100,0 %
Autre pays	21,6 %	78,4 %	100,0 %
Total	52,7 %	47,3 %	100,0 %

Source : STATEC, sur la base du RNPP.



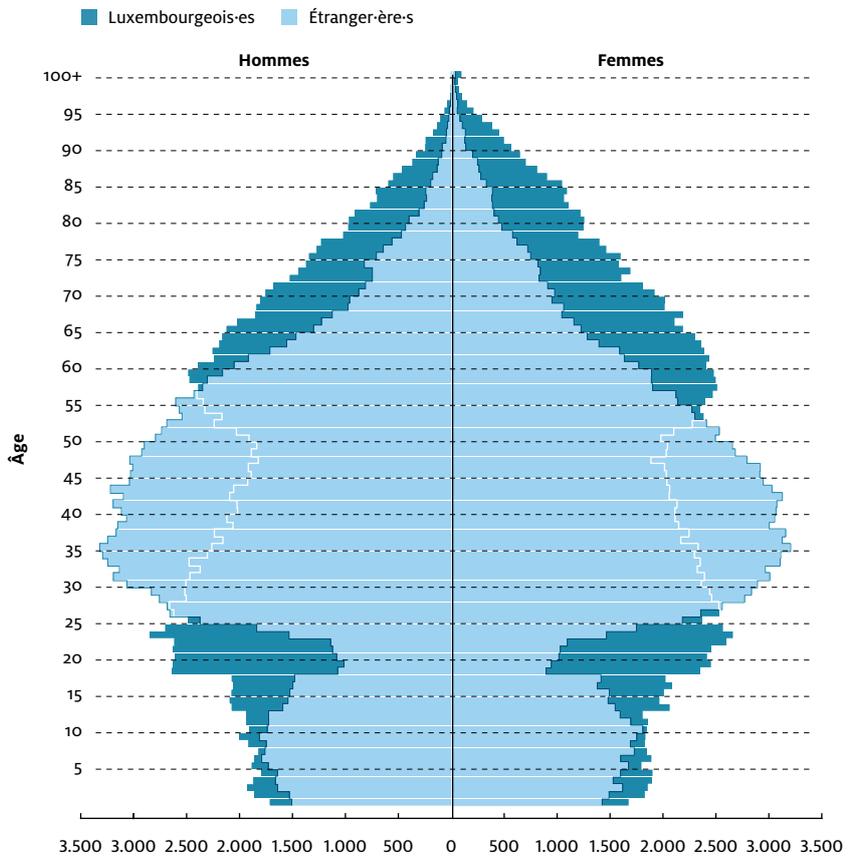
Les résident-e-s de nationalité étrangère sont plus jeunes que les Luxembourgeois.

Au 1er janvier 2024, l'âge moyen de la population était de 40,6 ans pour les femmes et de 39,2 ans pour les hommes. Les habitant-e-s étranger-ère-s sont sensiblement plus jeunes que les Luxembourgeois. L'âge moyen pour les femmes luxembourgeoises est de 42,2 ans contre 38,7 ans pour les femmes étrangères. Pour les hommes luxembourgeois, l'âge moyen s'élève à 40,0 ans contre 38,4 ans pour les hommes étrangers.

En superposant la pyramide des âges des personnes étrangères et des Luxembourgeois (voir fig. 2), on observe que les étranger-ère-s sont sous-représenté-e-s dans les classes d'âge comprises entre 0 et 24 ans. Ensuite, pour les classes d'âge de 30 à 54 ans, la population étrangère est surreprésentée (par exemple, 60,1 % des 40-44 ans sont des personnes étrangères). A partir des groupes d'âges de plus de 55 ans, la part de la population luxembourgeoise prend à nouveau le dessus. La population étrangère diminue et devient très faible aux âges très élevés.

La pyramide d'âges de l'année 2024 se caractérise principalement par une base assez étroite, qui s'élargit fortement au milieu avant de se resserrer de nouveau vers le sommet. Le surplus des personnes en âge de travailler s'explique avant tout par les migrants qui viennent s'installer au Luxembourg pour des raisons professionnelles. Le vieillissement de la population luxembourgeoise est lui aussi manifeste, avec un nombre assez élevé de personnes âgées de 80 ans et plus.

Fig. 2: **Pyramide des âges selon la nationalité au 1er janvier 2024**



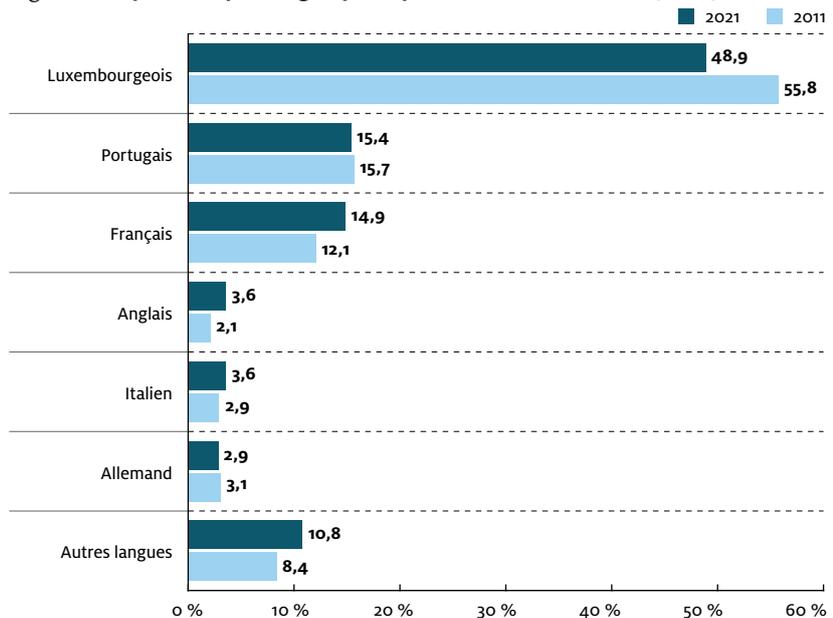
Source : STATEC.

La proportion de personnes déclarant le luxembourgeois comme langue principale a diminué.

Pour près de la moitié des personnes interrogées dans le recensement, le luxembourgeois est la première langue principale, le portugais venant en deuxième place devant le français, qui a son tour devance de loin l'anglais et l'italien, suivi de l'allemand. Toutefois, si le nombre des personnes indiquant le luxembourgeois comme langue principale augmente légèrement de 265 731 à 275 361, sa présence relative a nettement baissé (passant de 55,8 % à 48,9 %).

Les pourcentages du portugais et de l'italien ont eux aussi connu une légère baisse, alors que la présence du français et de l'anglais comme langue principale a augmenté. Quant au nombre de réponses indiquant une « autre langue », il a fortement augmenté, passant de 40 042 à 60 582.

Fig. 3: **Population par langue principale, en 2011 et en 2021 (en %)**



Source : STATEC, RP2021, RP2011.

Le luxembourgeois est parlé par 47,1 % des personnes à la maison et au travail.

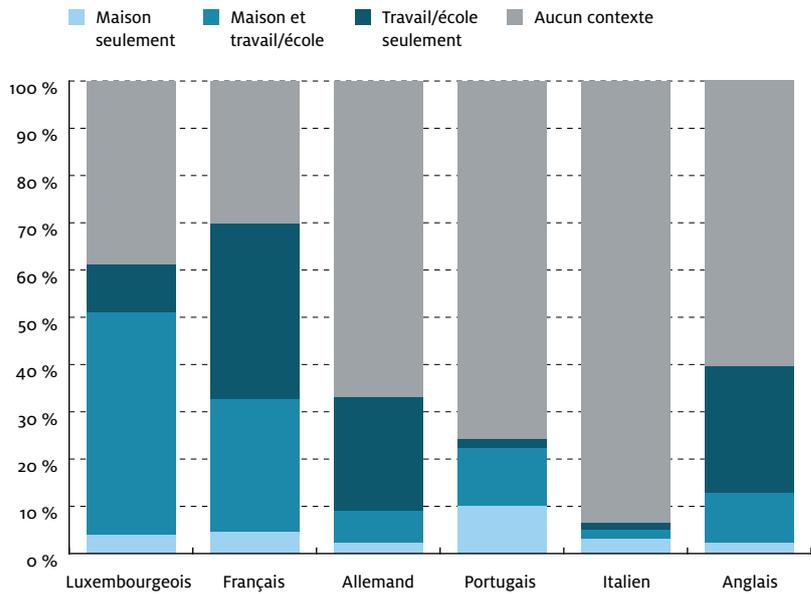
Le luxembourgeois est parlé par presque la moitié des personnes interrogées à la fois à la maison et au travail ; cependant, environ 4 personnes sur 10 ne parlent le luxembourgeois, ni à la maison ni au travail (voir fig. 4).

Le français présente un profil différent : plus d'un tiers le parle uniquement à l'école ou au travail, un peu moins d'un tiers l'utilise à la maison comme au travail, un autre petit tiers ne le parle dans aucun de ces contextes. L'utilisation exclusive à la maison est en revanche l'exception.

La situation est encore différente pour l'anglais : plus d'une personne sur quatre parle cette langue exclusivement au travail ou à l'école, 11 % parlent l'anglais à la maison et au travail, 2 % exclusivement à la maison.

En 2021, 38,5 % ont déclaré utiliser une seule langue dans le cadre familial et professionnel, tandis que 61,5 % ont déclaré utiliser plus d'une langue (STATEC, RP2021).

Fig. 4 : Langues parlées selon le contexte (maison / travail) (en %)



Source : STATEC, RP2021, RP2011.

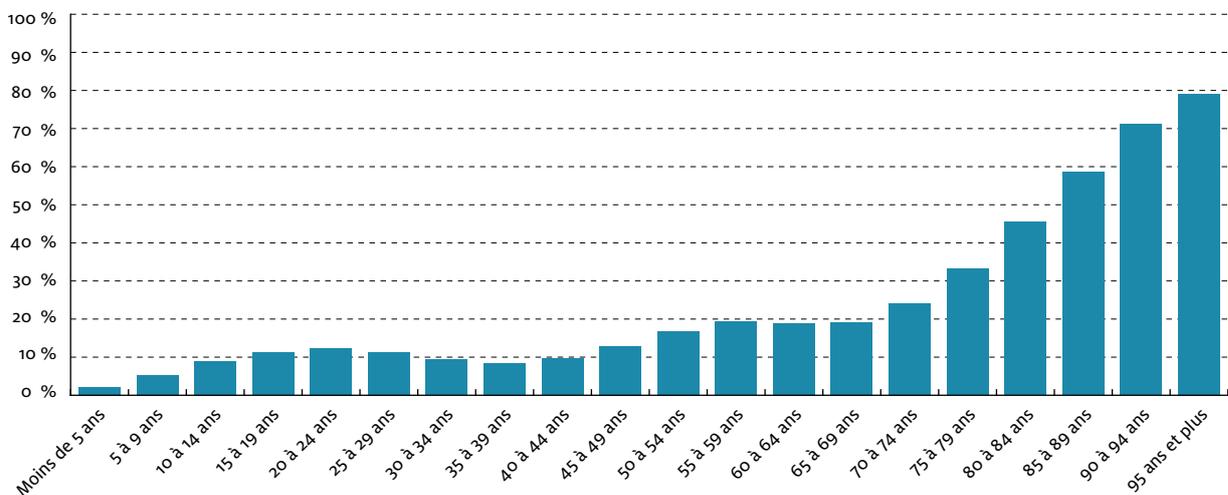
14,6 % de la population déclarent avoir un handicap.

En 2021, 14,6 % de la population, soit 94 000 personnes, se déclaraient en situation de handicap. Il convient de noter qu'une même personne pouvait cocher plusieurs types de handicap. Le type de handicap le plus fréquent est la malvoyance, qui concerne 8,7 % de la population au Luxembourg. Viennent ensuite une mobilité réduite (3,9 %) et un handicap auditif (2,5 %).

En ce qui concerne le degré du handicap, 6,4 % de la population luxembourgeoise rapportent un handicap léger, 4 % un handicap modéré et 2,9 % un handicap sévère. Enfin, 1,4 % de la population rapporte être en situation de handicap sans en spécifier le degré.

La prévalence du handicap augmente avec l'âge des personnes concernées (voir fig. 5).

Fig. 5 : Prévalence des handicaps par âge (en %)



Source : STATEC, RP2021.

Entre langues d'origine et langues d'enseignement: Une étude à long terme auprès d'enfants du cycle 1

Carolina Nikaedo, Ariana Loff, Anabela Cruz-Santos & Pascale M. J. Engel de Abreu

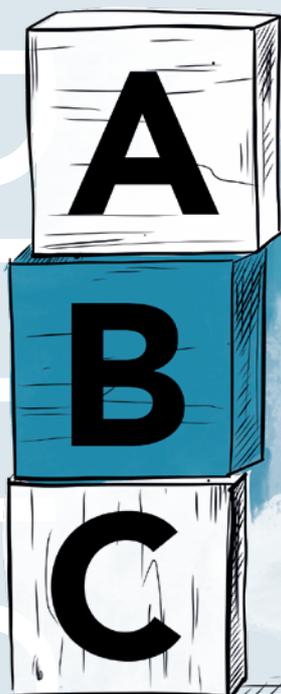
Les compétences linguistiques acquises pendant la petite enfance sont des prédicteurs importants de la réussite scolaire future. Le vocabulaire en particulier constitue un indicateur fiable du développement éducatif individuel (Engel de Abreu & Gathercole, 2012 ; Wealer et al., 2022). De manière générale, les enfants plurilingues qui maîtrisent bien leur langue d'origine présentent aussi de bonnes connaissances en langues étrangères (August & Shanahan, 2006 ; Engel de Abreu et al., 2024).

Dans notre étude, nous avons analysé le développement linguistique d'enfants lusophones du préscolaire au Luxembourg. Notre objectif était de mieux comprendre leur développement linguistique précoce, à la fois en portugais en tant que langue d'origine et en luxembourgeois en tant que langue étrangère.

L'étude a porté sur 86 enfants parlant le portugais comme première langue chez eux, issus de 16 écoles de la première année de l'enseignement préscolaire au Luxembourg (cycle 1.1). Par ailleurs, deux groupes de référence ont été inclus : 75 enfants fréquentant les mêmes classes au Luxembourg (dont 56 % parlaient le luxem-

bourgeois à la maison) et 44 enfants du même âge vivant au Portugal, parlant exclusivement le portugais. Au Luxembourg, les enfants ont participé deux fois à des tests en l'espace de vingt mois – une fois à leur entrée en préscolaire (en octobre 2015) et une deuxième fois à la fin du cycle (en juin 2017). En revanche, les enfants au Portugal n'ont réalisé les tests qu'une seule fois, à l'âge de quatre ans. Les compétences narratives et le vocabulaire du groupe bilingue lusophone ont été examinés à la fois en portugais et en luxembourgeois. Les enfants des groupes de référence ont quant à eux été évalués dans une seule des deux langues.

Alors que les enfants d'origine portugaise présentaient des connaissances bien plus étendues en portugais qu'en luxembourgeois au début du préscolaire au Luxembourg, ils ont obtenu des résultats plus faibles que les enfants de même âge évalués en portugais au Portugal et que leurs camarades de classe évalués en luxembourgeois (voir fig. 1). Les analyses à long terme ont montré qu'à la fin du préscolaire, le niveau des enfants lusophones en luxembourgeois était inférieur à celui de leurs camarades, en dépit de progrès dans l'acquisition de cette dernière langue. Les données suggèrent en outre un développement linguistique plus lent du groupe lusophone dans





la langue d'origine, le portugais, qu'en luxembourgeois (voir fig. 2).

Des mesures de soutien linguistique pourraient être profitables aux enfants lusophones qui grandissent au Grand-Duché. Il convient toutefois de souligner qu'à des fins d'efficacité optimale, ce soutien devrait porter non seulement sur la langue d'enseignement mais aussi sur la langue d'origine. Bien que l'importance de la promotion des langues d'origine soit internationalement reconnue (United Nations, 1989), elle est relativement peu mise en œuvre en Europe (Reljić et al., 2015). La plupart des approches, y compris au Luxembourg, sont exclusivement axées sur la promotion de la ou des langues d'enseignement, alors que les résultats de la recherche montrent que des programmes pédagogiques bilingues intégrant la langue d'origine sont susceptibles d'améliorer les performances des élèves sans compromettre leur développement dans la langue d'enseignement (Engel de Abreu et al., 2024 ; García, 2009).

Références

- August, D. & Shanahan, T. (Eds.) (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Lawrence Erlbaum.
- Engel de Abreu, P. M. J. & Gathercole, S. E. (2012). Executive and phonological processes in second-language acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 974–986.
- Engel de Abreu, P. M. J., Nikaedo, C., Loff, A., Snowling, M., Hulme, C. & Fricke, S. (2024). Assessing the impact of a heritage language intervention in preschool: A controlled trial with dual language learners from language-minority backgrounds.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Reljić, G., Ferring, D. & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92–128.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Treaty Series 1577 (November), 3.
- Wealer, C., Fricke, S., Loff, A. & Engel de Abreu, P. M. J. (2022). Preschool predictors of learning to read and spell in an additional language: a two-wave longitudinal study in a multilingual context. *Reading and Writing*, 35, 1265–1288.

Précision relative au financement

L'étude présentée ici a reçu le soutien financier du Fonds national de la recherche (FNR) [subvention C13/SC/5886294/POLILux, responsable de la recherche : Engel de Abreu].

Fig. 1 : Valeurs du vocabulaire par groupe linguistique au début du préscolaire (Cycle 1.1)

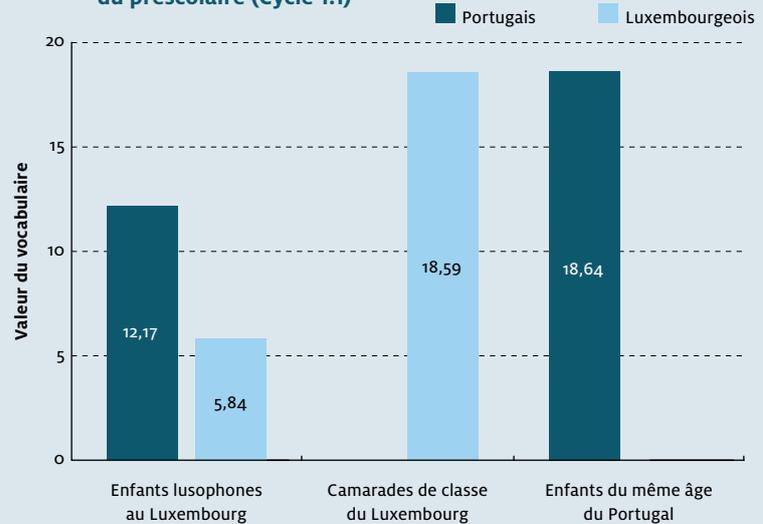
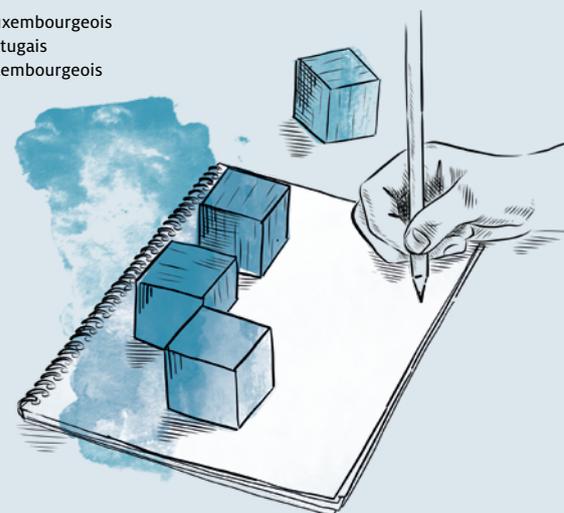
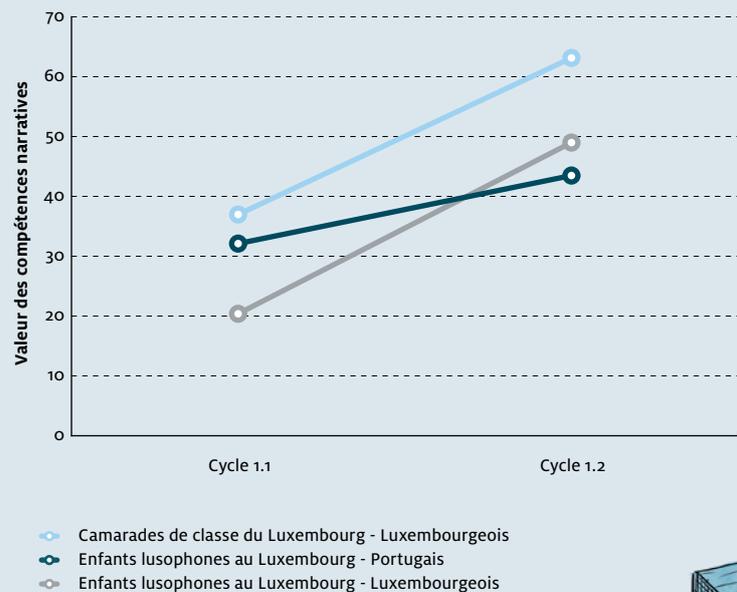


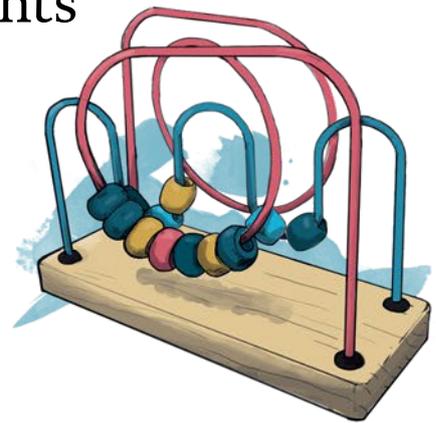
Fig. 2 : Développement des compétences narratives du début du préscolaire au Luxembourg, selon la langue et pour des enfants de divers groupes linguistiques au Luxembourg



L'éducation non formelle des enfants en âge préscolaire au Luxembourg

Kevin Simoes Loureiro & Sascha Neumann

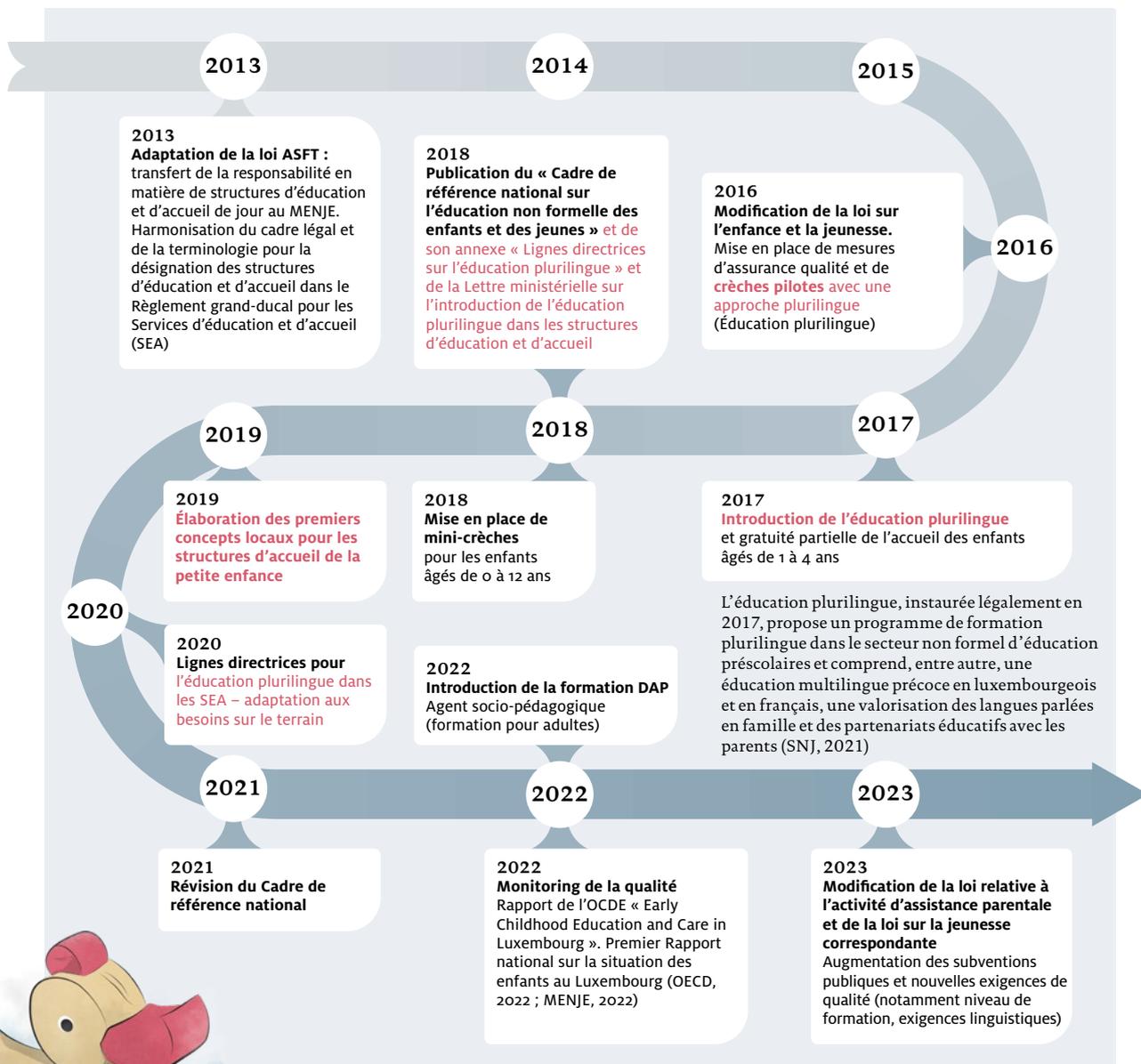
La présente contribution aborde les nouveautés légales et structurelles dans le domaine de l'éducation non formelle des enfants en âge préscolaire, ainsi que l'évolution numérique de la population d'enfants et des places d'accueil. La figure 1 offre un aperçu des évolutions dans le domaine préscolaire en mettant l'accent sur les récentes innovations en matière d'éducation plurilingue dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance (faisant suite à Hekel & Simoes Loureiro, 2021).



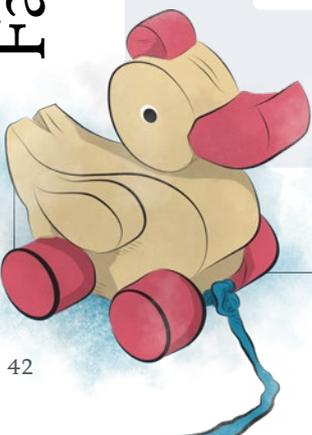
Nouvelles évolutions dans le domaine de l'éducation non formelle des enfants en âge préscolaire

Fig. 1: Évolution de l'éducation non formelle des enfants en âge préscolaire

■ Éducation plurilingue dans l'éducation non formelle



Source : Hekel & Simoes, 2021 ; actualisation : Simoes Loreiro & Neumann.



Évolution de la population d'enfants et du nombre de places d'accueil au fil du temps

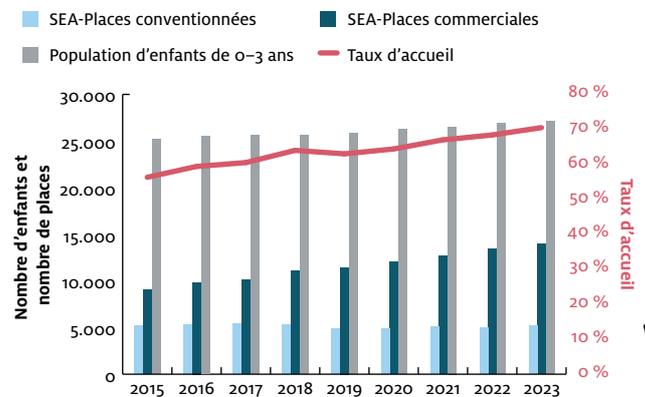
Au 1^{er} janvier 2023, selon le STATEC, le Luxembourg recensait 27 105 enfants (3,65 % de la population totale) de moins de 4 ans accomplis, n'ayant pas encore atteint l'âge de la scolarité obligatoire et pouvant bénéficier en principe d'une place (subventionnée) dans une structure d'éducation non formelle. Outre les structures d'accueil de jour collectives des services d'éducation et d'accueil pour enfants (SEA), ces établissements comprennent aussi les mini-crèches et l'assistance parentale. Globalement, la population d'enfants de moins de 4 ans accomplis vivant au Luxembourg connaît une légère augmentation ou reste constante par rapport à l'année précédente (voir fig. 2). Les proportions d'une tranche d'âge à l'autre (moins de 1 an, 1 an, 2 ans et 3 ans) sont elles aussi restées à peu près identiques.¹



Entre 2015 et 2023, on recense une augmentation constante des places d'accueil pour les enfants en âge préscolaire (voir fig. 2). Cette augmentation ne se vérifie toutefois pas de façon égale dans les différentes formes d'organisation. Elle concerne surtout les structures collectives d'éducation et d'accueil (SEA) et en particulier celles du secteur privé (SEA-places commerciales), alors que le nombre de places disponibles dans le secteur conventionné (SEA-place conventionnées) est resté globalement stable. En revanche, pour l'assistance parentale, qui est également une structure éducative non formelle, le nombre de places a (encore) reculé depuis 2021, passant de 2 164 à 1 839 (Hekel & Simoes Loureiro, 2021). Quant aux mini-crèches mises en place en 2018, 55 places au total ont été créées jusqu'en 2023 (MENJE, 2023).

Jusqu'à présent, les données relatives au taux d'accueil des structures d'éducation non formelles pour les enfants d'âge préscolaire – en termes de nombre de places d'accueil par rapport au nombre d'enfants d'âge préscolaire n'ayant pas 4 ans accomplis – n'ont été fournies que de manière sporadique et ne reflètent que très peu la situation actuelle. En outre, ce taux ne peut être calculé que de façon approximative, puisqu'en principe, une même place peut être occupée par plusieurs enfants à des plages horaires différentes (MENJE, 2023). Enfin, il est d'au-

Fig. 2 : Population d'enfants et places d'accueil pour les enfants en âge préscolaire, moins de 4 ans accomplis, taux d'accueil 2015–2023

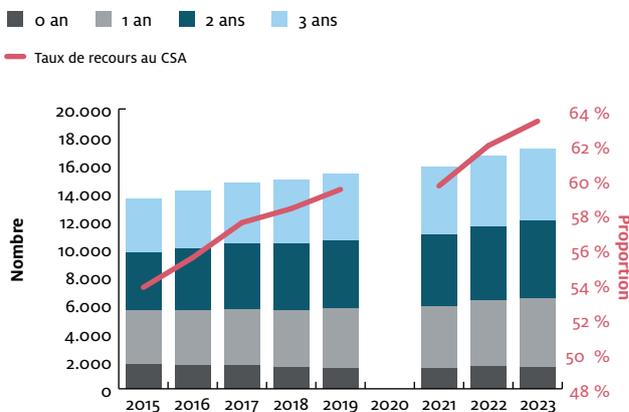


Sources : Le Portail des Statistiques, 2024 (compilation interne) ; MENJE, Rapport d'activités (compilation interne 2015–2023).

tant plus difficile de déterminer avec précision le taux d'accueil pour le groupe des enfants d'âge préscolaire dans les structures d'éducation non formelle, car les données relatives aux places disponibles dans l'assistance parentale ne sont pas disponibles pour les enfants en âge préscolaire, mais seulement pour tous les enfants de 0 à 12 ans.

Néanmoins, un calcul du taux d'accueil ne prenant en compte que les places disponibles dans les structures collectives (SEA) pour les enfants d'âge préscolaire ayant moins de 4 ans accomplis permet d'identifier la tendance générale. Dans l'hypothèse (non-conforme à la réalité) selon laquelle une place correspond à un seul enfant accueilli et que ces places sont disponibles uniquement dans les structures collectives du SEA, le taux d'accueil a connu une augmentation d'un peu plus de 50 % à environ 70 % entre 2015 à 2023, soit un accroissement plus important que celui du nombre d'enfants vivant au Luxembourg. Ces chiffres laissent entrevoir une évolution globalement positive de l'offre dans le domaine de l'éducation et de l'accueil préscolaire. Outre les efforts considérables déployés en matière de développement de la qualité, la tendance à un développement quantitatif de l'offre s'est donc elle aussi maintenue au cours des dernières années (voir Neumann, 2018).

Fig. 3 : Nombre et proportion d'enfants de moins de 4 ans accomplis domiciliés au Luxembourg et bénéficiant des prestations CSA



Source : Bureau des Chiffres, MENJE (compilation interne).

À l'instar de l'offre des places d'accueil, la demande en structures d'éducation et d'accueil pour les enfants d'âge préscolaire n'a cessé d'augmenter elle aussi depuis 2015, comme on peut le déduire par exemple du nombre croissant d'enfants bénéficiant du système de chèques-service accueil (CSA). En 2023, ce sont au total 63 % des enfants de trois à quatre ans qui ont bénéficié des prestations du CSA (voir fig. 3). Ce taux correspond à la valeur moyenne de l'ensemble du groupe d'âges de 0 à 12 ans (62 %, y compris les enfants soumis à l'obligation scolaire, MENJE 2023, OCDE 2022). Cela étant, le recours au CSA pour les tout jeunes enfants varie selon les tranches d'âge : alors que jusqu'à 1 an révolu seuls 23,5 % des enfants ont bénéficié des prestations du CSA en 2023, ils étaient plus de 75 % chez les enfants de 3 à 4 ans. On peut donc s'attendre à ce que le recours aux prestations d'accueil augmente avec l'âge au cours des premières années de vie.

Références

OECD. (2022). Strengthening Early Childhood Education and Care in Luxembourg. A Focus on Non-Formal Education. OECD.

MENJE. (2022). Nationaler Bericht 2022 zur Situation der Kinder in Luxemburg: Wohlbefinden von Kindern in Luxemburg. MENJE.

MENJE. (2023). Rapport d'activité 2023. MENJE.

SNJ. (2021). Bilan d'Activités; La Mise en Œuvre du Programme d'Éducation Plurilingue dans l'Accueil de la Petite Enfance au Luxembourg. SNJ.

Hekel, N. & Simoes Loureiro, K. (2021). Frühkindliche Bildung in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 38–41). LUCET & SCRIPT.

Neumann, S. (2018). Non-formale Bildung im Vorschulalter. In LUCET & SCRIPT, Bildungsbericht Luxemburg 2018 (pp. 15–22). LUCET & SCRIPT.

1 : Les enfants vivant au Luxembourg et ayant eu quatre ans accomplis après la date limite fixée au 1^{er} septembre pour atteindre l'âge de la scolarité obligatoire n'ont pas été pris en compte, de même que les enfants de frontaliers-ères travaillant au Luxembourg. Tous âges confondus (jusqu'à 13 ans), 3 581 enfants de travailleur-euse-s frontaliers-ères bénéficient actuellement du système de chèques-service accueil (CSA).

Différences entre la compréhension orale du luxembourgeois et de l'allemand au début de l'alphabétisation

Caroline Hornung, Lena Maria Kaufmann & Constanze Weth



Autres ressources
bildungsbericht.lu

L'acquisition de la langue écrite repose sur les compétences précursseurs telles que la compréhension de la langue d'enseignement, la conscience phonologique, et la correspondance phonème-graphème. C'est la raison pour laquelle dans la plupart des pays, ces compétences sont encouragées dans la langue d'alphabétisation avant le début de la scolarisation formelle. Or, au Luxembourg, la langue d'alphabétisation, à savoir l'allemand, n'est introduite qu'au moment de l'apprentissage de la langue écrite. Au Cycle 1, au niveau d'enseignement préscolaire, la langue d'enseignement est le luxembourgeois. En raison de leurs ressemblances linguistiques, le luxembourgeois a longtemps été considéré comme une langue « passerelle », facilitant l'apprentissage de l'allemand (Kühn, 2008, p. 16).

Étant donné l'hétérogénéité de la population scolaire, dont seulement 31,6 % parlent le luxembourgeois à la maison (MENJE & SCRIPT, 2024), l'hypothèse d'un transfert du luxembourgeois vers l'allemand pour les enfants ayant des langues familiales différentes sera analysée. Deux questions de recherche sont analysées :

1. Comment les connaissances linguistiques en allemand et en luxembourgeois se différencient-elles chez les enfants parlant différentes langues à la maison ?
2. Un transfert du luxembourgeois vers l'allemand a-t-il lieu chez tous les enfants au début du Cycle 2 ?

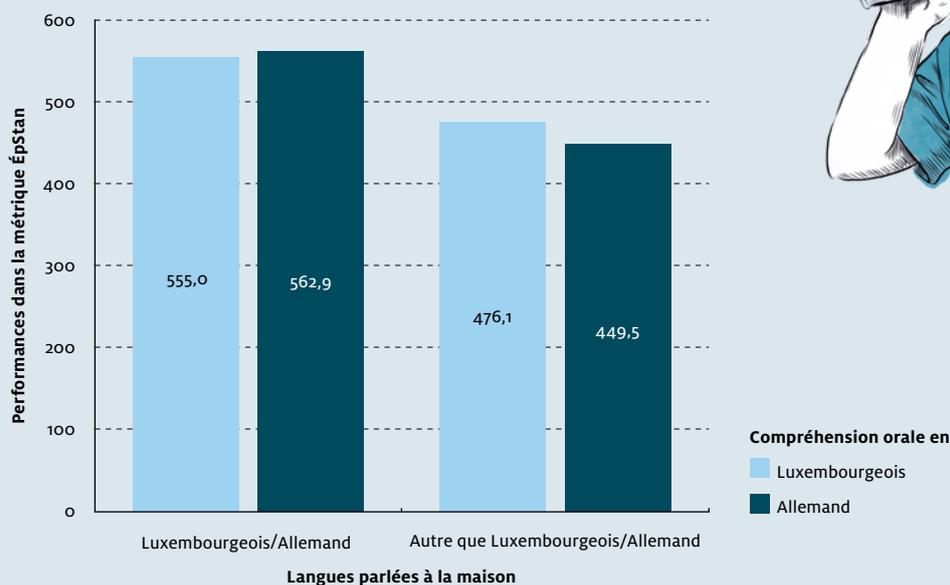
Depuis 2020, les Épreuves Standardisées du monitoring scolaire national « ÉpStan » évaluent, outre la compréhension orale du luxembourgeois, la compréhension orale de l'allemand (d'abord sous la forme d'un pré-test sur un petit échantillon d'élèves ; depuis 2022, en tant que test principal auprès de tou-te-s les élèves). Dans ce cadre, il faut souligner que, concernant le test principal, les deux tests de compréhension orale ne comportent pas les mêmes tâches et questions et ne présentent pas le même niveau de difficulté (c'est-à-dire qu'ils ne sont donc pas comparables d'un point de vue psychométrique). L'allemand ne faisant pas partie du programme du Cycle 1, les textes et questions permettant d'évaluer la compréhension orale sont plus faciles. Par conséquent, l'évaluation de la compréhension orale de l'allemand ne peut porter que sur une compréhension élémentaire de la langue. À l'inverse, comme le luxembourgeois





Fig. 1: Comparaison de la performance en compréhension orale entre groupes linguistiques

Échantillon : 5920 élèves de Cycle 2.1, évalué-e-s en 2022 dans le système scolaire luxembourgeois



Différences entre la compréhension orale du luxembourgeois et de l'allemand au début de l'alphabetisation

est la langue d'enseignement au Cycle 1, la compréhension orale du luxembourgeois est évaluée à l'aide de textes plus longs et de questions plus complexes.

Les analyses montrent que les élèves parlant le luxembourgeois¹ à la maison obtiennent de bons résultats, que ce soit en compréhension orale du luxembourgeois ou de l'allemand (voir fig. 1).² Ces élèves obtiennent même de meilleurs résultats en allemand qu'en luxembourgeois, ce qui peut s'expliquer par le degré de difficulté moindre du test d'allemand.

Nous observons toutefois le contraire chez les élèves ne parlant pas le luxembourgeois à la maison. Ces élèves obtiennent de meilleurs résultats en compréhension orale du luxembourgeois qu'en compréhension orale de l'allemand. Malgré le niveau de difficulté moindre du test de compréhension orale de l'alle-

mand, ces élèves y sont moins performants (différence de 27 points de compétence).

En ce qui concerne les langues parlées à la maison, les écarts sont plus marqués en compréhension orale de l'allemand (différence de 113 points de compétence) qu'en compréhension orale du luxembourgeois (différence de 79 points de compétence).

Les résultats présentés ici indiquent que les compétences en compréhension orale du luxembourgeois n'impliquent pas forcément des compétences en compréhension orale de l'allemand. Ce sont surtout les enfants parlant une autre langue que le luxembourgeois ou l'allemand à la maison qui obtiennent de moins bons résultats en allemand, la langue d'alphabetisation (Hornung et al., 2023). La compréhension de la langue d'alphabetisation est fon-

damentale pour l'apprentissage de la langue écrite (Bredel et al., 2011; Weth, 2018; Dahmen & Weth, 2018) ainsi que les apprentissages dans les autres branches scolaires et constitue dès lors un garant d'un système éducatif équitable. Il convient par conséquent de préparer les enfants à la langue d'alphabetisation dès le plus jeune âge.

Références

- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Francke Verlag.
- Dahmen, S. & Weth, C. (2018). *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Ferdinand Schöningh.
- Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). *Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance*. Luxembourg: LUCET.
- MENJE & SCRIPT. (2024). *Education system in Luxembourg. Key figures. School year 2023/2024*. Luxembourg: SCRIPT.
- Kühn, P. (2008). *Bildungsstandards Sprachen. Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen*. Luxembourg: MENFP.
- Weth, C. (2018). *Schifterwerb in Luxemburg*. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (pp. 142–151). Luxembourg: LUCET & SCRIPT.

1: L'élève parle le luxembourgeois ou l'allemand avec au moins l'un de ses parents.

2: Le pré-test fournit par ailleurs des résultats concernant les compétences de compréhension des mots, de la syntaxe et du texte – tant pour l'allemand que pour le luxembourgeois. En résumé, les analyses montrent que les élèves parlant le luxembourgeois ou l'allemand à la maison obtiennent de meilleurs résultats dans les trois compétences que celles et ceux parlant d'autres langues à la maison, et ce, peu importe que ce soit l'allemand ou le luxembourgeois qui est évalué. Les résultats détaillés du pré-test ainsi que l'opérationnalisation (exemples de questions) peuvent être consultés sur le site bildungsbericht.lu.

Le système scolaire luxembourgeois

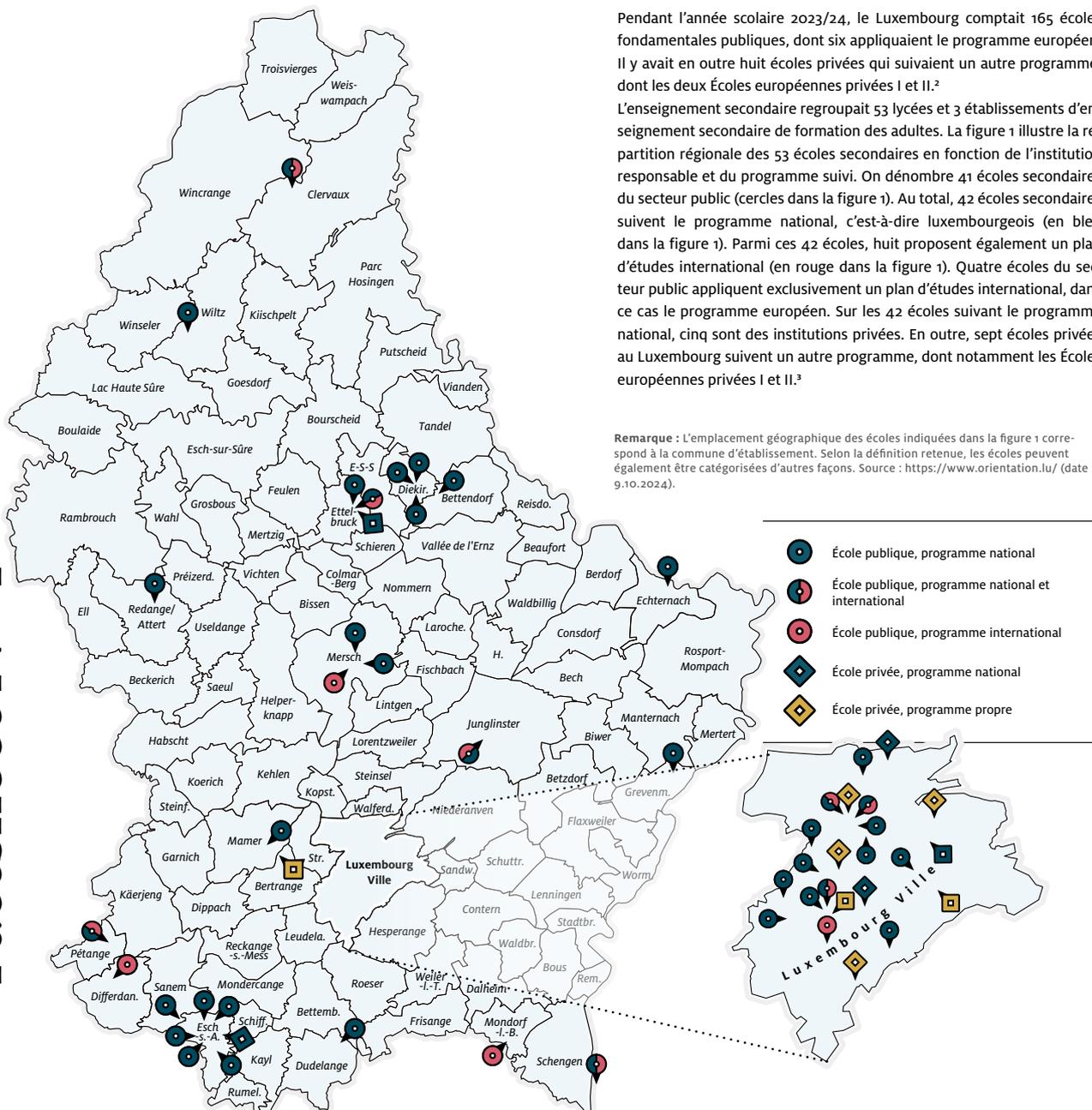
Susanne Backes & Thomas Lenz¹

Au Luxembourg, l'école est obligatoire pour les enfants et les adolescents âgés de 4 à 16 ans (jusqu'à 18 ans à partir de 2026). Cette période couvre l'école primaire (enseignement fondamentale) et l'école secondaire (enseignement secondaire), laquelle est divisée à son tour en différentes filières dans le programme national et inclut la voie professionnelle. La plupart des écoles appliquent le programme (plan d'études) national. On compte également un nombre croissant d'écoles qui pro-

posent des cursus internationaux ou européens avec différentes langues d'enseignement. La majorité des écoles relèvent du secteur public ; les écoles du secteur privé sont également subventionnées par l'État. Le Luxembourg propose des structures d'aide pour l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques dans le système scolaire standard (voir fact-sheet 5). Il existe par ailleurs huit centres de compétences axés sur différentes priorités de soutien.

Écoles, institutions responsables et programmes

Fig. 1: Répartition régionale des écoles secondaires au Luxembourg en fonction de l'institution responsable et du programme suivi



Pendant l'année scolaire 2023/24, le Luxembourg comptait 165 écoles fondamentales publiques, dont six appliquaient le programme européen. Il y avait en outre huit écoles privées qui suivaient un autre programme, dont les deux Écoles européennes privées I et II.²

L'enseignement secondaire regroupait 53 lycées et 3 établissements d'enseignement secondaire de formation des adultes. La figure 1 illustre la répartition régionale des 53 écoles secondaires en fonction de l'institution responsable et du programme suivi. On dénombre 41 écoles secondaires du secteur public (cercles dans la figure 1). Au total, 42 écoles secondaires suivent le programme national, c'est-à-dire luxembourgeois (en bleu dans la figure 1). Parmi ces 42 écoles, huit proposent également un plan d'études international (en rouge dans la figure 1). Quatre écoles du secteur public appliquent exclusivement un plan d'études international, dans ce cas le programme européen. Sur les 42 écoles suivant le programme national, cinq sont des institutions privées. En outre, sept écoles privées au Luxembourg suivent un autre programme, dont notamment les Écoles européennes privées I et II.³

Remarque : L'emplacement géographique des écoles indiquées dans la figure 1 correspond à la commune d'établissement. Selon la définition retenue, les écoles peuvent également être catégorisées d'autres façons. Source : <https://www.orientation.lu/> (date : 9.10.2024).

1 : Tous les calculs sont basés sur des données administratives relatives aux élèves. Nous remercions la Division du Traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative du SCRIPT pour son aide précieuse.

2 : Écoles européennes I et II, École Charlemagne, Vauban, École Maria Montessori, Fräi-ëffentlech Waldorfschoul, International School of Luxembourg, Over The Rainbow, St. George's International School, École Montessori Schule (ainsi que trois offres purement préscolaires).

3 : Écoles européennes I et II, Fräi-ëffentlech Waldorfschoul, St. George's International School, International School of Luxembourg, Vauban, Over The Rainbow.

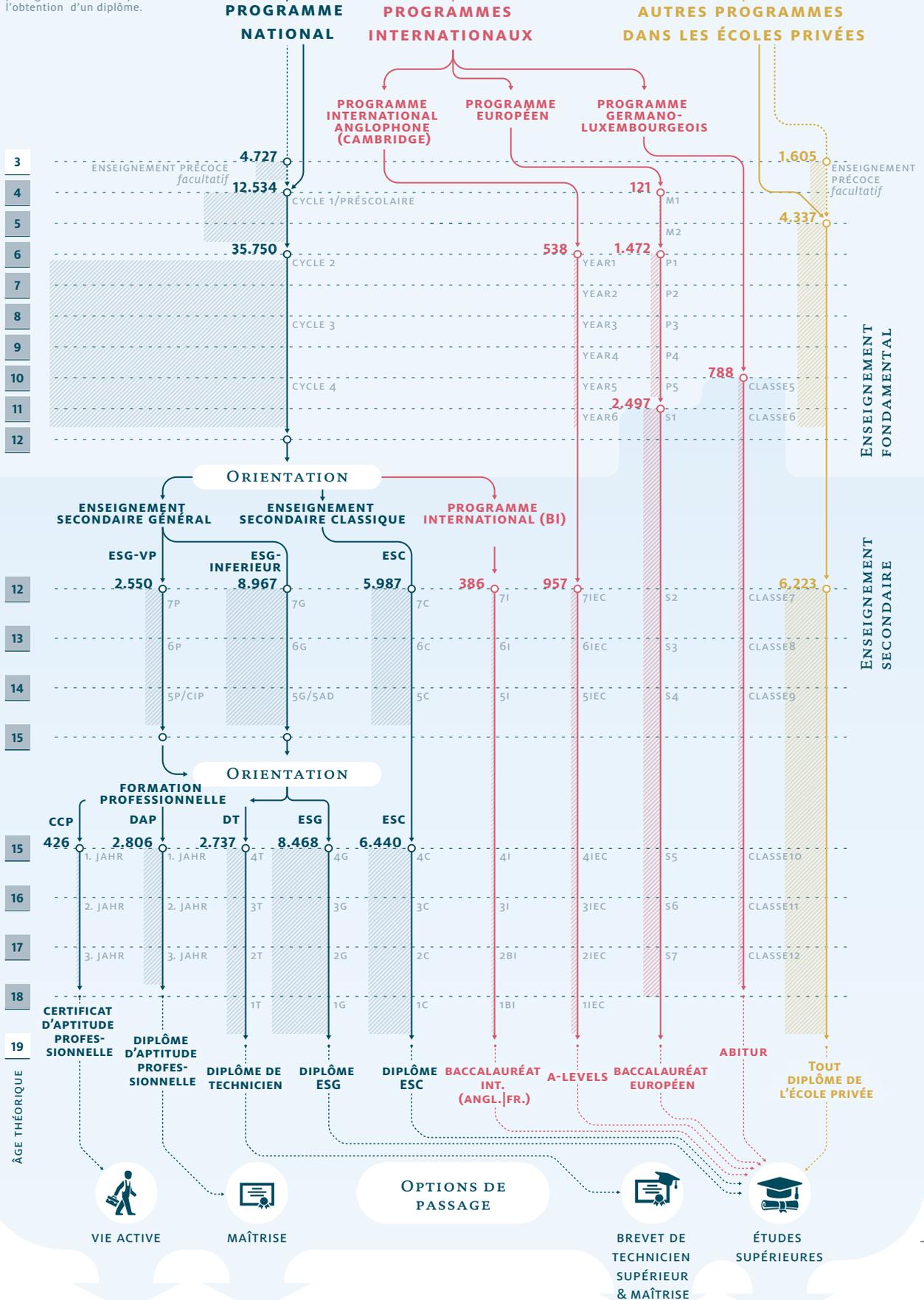
Fig. 2: Le système scolaire luxembourgeois

Le système scolaire luxembourgeois

DONNÉES POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 2022/23⁴

PRÉSENTATION SIMPLIFIÉE.

Ce schéma ne mentionne pas les possibilités de changement entre les types d'école ni les options de changement de filière et de passage à un niveau supérieur suite à l'obtention d'un diplôme.

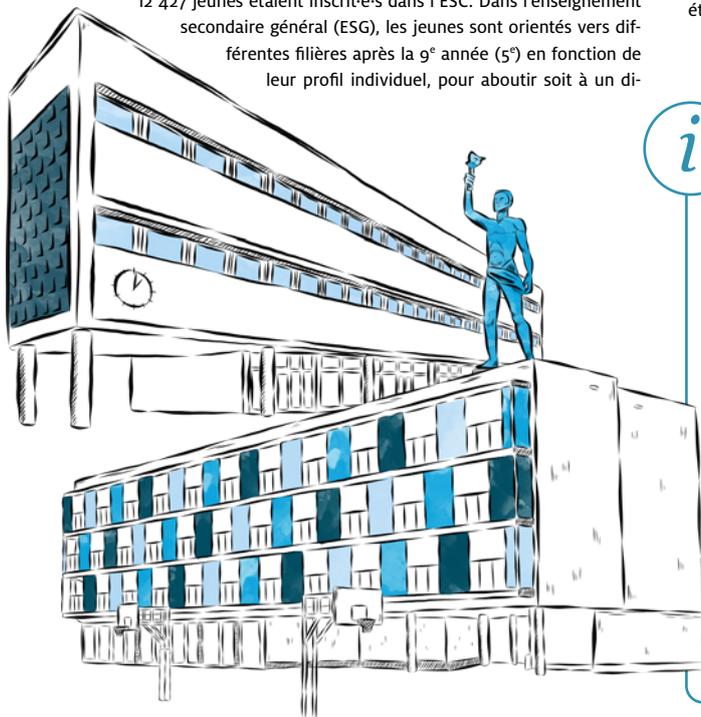


La figure 2 présente le système scolaire luxembourgeois.⁴ Au début du parcours scolaire, trois possibilités s'offrent aux élèves : (A) le programme national dans une école publique ou privée, (B) différents programmes internationaux dans des écoles publiques et (C) des écoles privées appliquant d'autres programmes. Les chiffres placés au-dessus d'une zone hachurée indiquent le nombre d'élèves dans le type d'enseignement concerné dans les classes correspondantes.

Les écoles fondamentales qui suivent le plan d'études national comptent quatre cycles. Au cours de l'année scolaire 2022/23, 12 534 enfants étaient scolarisés dans le cycle 1 (préscolaire) et 35 750 enfants fréquentaient les cycles 2.1 à 4.2 du plan d'études national. Le niveau secondaire du système scolaire national est fortement diversifié et divisé en deux voies principales. L'enseignement secondaire classique (ESC) s'étend en principe sur sept ans et débouche sur le diplôme de fin d'études secondaires, qui prépare principalement à une formation académique. En 2022/23, 12 427 jeunes étaient inscrit-e-s dans l'ESC. Dans l'enseignement secondaire général (ESG), les jeunes sont orientés vers différentes filières après la 9^e année (5^e) en fonction de leur profil individuel, pour aboutir soit à un di-

plôme de fin d'études secondaires, soit à un diplôme sanctionnant une formation professionnelle (DT, DAP), soit à un accès qualifié au marché du travail (CCP) (DT, DAP et CCP font partie de la Formation professionnelle, FP). En 2022/23, les cycles inférieur et supérieur de l'ESG regroupaient un total de 25 954 jeunes inscrits-e-s. La plupart d'entre eux-elles (8 468) visaient le diplôme de fin d'études secondaires générales. Dans l'ensemble, les voies professionnelles attirent moins d'élèves (5 969) ; le nombre le plus faible de jeunes (426) étant formé en vue de l'obtention d'un CCP.⁵

Certaines écoles secondaires publiques qui suivent principalement le programme national proposent également le Baccalauréat International (BI). 386 élèves y étaient inscrit-e-s au cours de l'année scolaire 2022/23. Les chiffres sont plus élevés dans les autres programmes internationaux. Ainsi, 957 jeunes ont suivi le programme Cambridge, 2 497 le programme européen et 788 le programme germano-luxembourgeois⁴ du secondaire. Dans les écoles privées qui proposent d'autres programmes, 4 337 élèves étaient inscrits dans le primaire et 6 223 dans le secondaire.



Terminologie :

Le terme *programme* est utilisé dans ce rapport comme synonyme de *plan d'études* et de *curriculum*. Au lieu de *programme national*, on trouvera aussi les termes *programme luxembourgeois*, *régulier*, *standard* ou *traditionnel*. La catégorie des écoles internationales publiques inclut (comme indiqué à la figure 2) les écoles qui suivent le programme international menant au Baccalauréat international [BI], le programme Cambridge, le programme germano-luxembourgeois ainsi que le programme européen suivi dans les écoles publiques (*European Public School*, EPS – également appelées *écoles européennes accréditées*). Il convient de ne pas confondre ces nouvelles *écoles publiques européennes* (actuellement au nombre de six) avec les deux écoles européennes privées I et II. Ces deux types d'écoles suivent certes le même programme européen, mais sont financées différemment et n'ont pas les mêmes critères d'admission (voir Colling et al. ; Gezer et al. dans ce rapport).

Tab. 1 : Proportion (et nombre) d'élèves selon le programme (année scolaire 2022/23, n = 106.729)⁶

Niveau d'enseignement	Écoles publiques appliquant le programme national	Écoles publiques appliquant un programme international	Écoles privées appliquant un autre programme
Fondamental (cycle 1 – préscolaire)	87,9 % (12.534)	0,8 % (121)	11,3 % (1.605)
Fondamental (cycles 2-4)	84,9 % (35.750)	4,8 % (2.010)	10,3 % (4.337)
Enseignement secondaire	78,4 % (39.521)	9,2 % (4.628)	12,4 % (6.223)
Total	82,3 % (87.805)	6,3 % (6.759)	11,4 % (12.165)

4 : Données pour la fin de l'année scolaire (sauf écoles privées avec d'autres programmes : dans ce cas, données en début d'année scolaire). Les jeunes inscrit-e-s en ESG au lycée de Schengen sont repris-es dans la catégorie ESG. Les enfants et les jeunes inscrit-e-s dans les offres scolaires d'accueil comme les classes ACCU/CLJA ne sont pas représenté-e-s. Les élèves suivant le programme international à l'École Privée Notre-Dame sont pris-es en compte dans la catégorie Écoles privées suivant un autre programme.

5 : Pour de plus amples informations sur les diplômes professionnels, voir la fact-sheet 12.

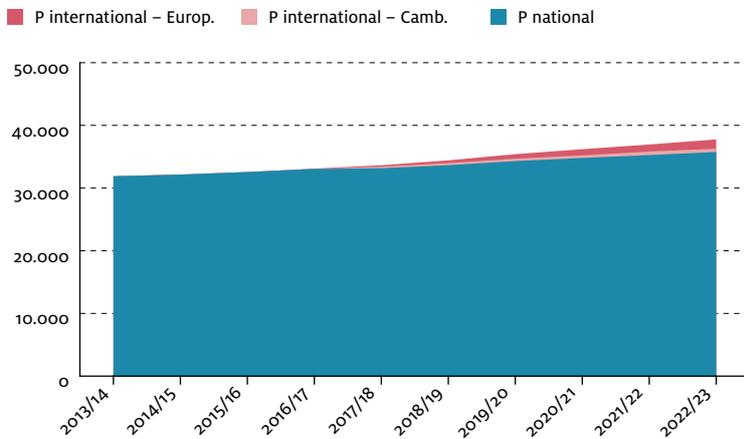
6 : Les programmes de suivi de l'éducation différenciée ne sont pas pris en compte ici. La fact-sheet 5 offre une vue d'ensemble sur le thème de l'inclusion. L'enseignement précoce suit généralement le plan d'études national et n'est pas représenté au tableau 1. Les classes ACCU/CLJA sont comptabilisées dans la catégorie Enseignement secondaire suivant le programme national.

Le tableau 1 présente la répartition proportionnelle de l'ensemble des 106 729 élèves scolarisé-e-s au Luxembourg au cours de l'année 2022/23. Tous niveaux confondus, une majorité d'élèves (82,3 %) a suivi le programme national. Une part bien plus faible a fréquenté des écoles publiques appliquant un programme international (6,3 %), sachant qu'à cet égard les pourcentages varient considérablement en fonction du niveau d'enseignement. À ce stade, les écoles publiques appliquant des programmes internationaux jouent un rôle plus important, particulièrement au niveau secondaire (9,2 %).

11,4 % des élèves fréquentaient des écoles privées qui ne suivent pas le programme national, mais un autre programme. Au cours de l'année scolaire 2009/10, cette part n'était encore que de 8,5 % ; en 2018/19, elle s'élevait à 12,0 %⁷. On a donc d'abord enregistré une augmentation constante, qui stagne toutefois depuis peu (probablement en raison du nombre croissant d'élèves inscrit-e-s dans des programmes internationaux publics, voir fig. 3 et 4). Étant donné que les écoles privées proposant d'autres programmes préparent à des diplômes comparables à ceux de l'ESC à vocation universitaire, elles jouent un rôle significatif dans ce domaine. Les autres analyses n'englobent pas ces écoles^{2,3} par manque d'accès aux données.

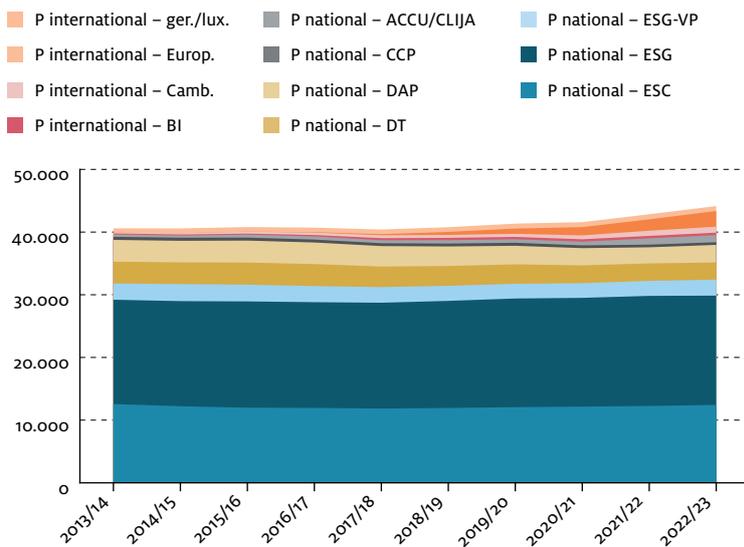
Évolution du nombre d'élèves et programmes sur 10 ans

Fig. 3: Évolution du nombre d'élèves en fonction du programme (P) dans le primaire (cycles 2-4)



La figure 3 indique une augmentation significative du nombre d'élèves dans le primaire au cours des 10 dernières années, passant de 31 894 à 37 760 (18 %). À l'examen des différents programmes, on voit que, depuis leur introduction, le programme européen (2016/17) et le programme Cambridge (2017/18) ont connu un succès croissant concernant le nombre d'élèves inscrit-e-s (de 0,2 % à 3,9 % pour le programme européen ; de 0,7 % à 1,4 % pour le programme Cambridge).

Fig. 4: Évolution du nombre d'élèves en fonction du programme (P) dans le secondaire



Le nombre d'élèves du secondaire (voir fig. 4) a également augmenté ces 10 dernières années (passant de 40 596 à 44 149, soit 9 %). Dans certaines filières du secondaire, le nombre d'élèves inscrit-e-s est resté relativement stable (ESG, ESG-VP, BI, ger./lux.), tandis que la part de jeunes qui ont intégré le programme Cambridge est nettement à la hausse, même si le chiffre global reste faible (de 0,3 % à 2,2 % au cours de l'année 2022/23). La proportion d'élèves qui suivent le programme européen est passé à 5,7 % depuis son lancement. Ces augmentations se traduisent en sens inverse par une baisse de la proportion d'élèves qui suivent le programme national (avant tout dans l'ESC et la formation professionnelle). Des pourcentages croissants (de 0,9 % à 2,6 %) s'observent par ailleurs dans les classes ACCU/CLIJA, la plus forte hausse étant intervenue depuis 2021/22, ce qui est vraisemblablement lié à l'intégration de jeunes Ukrainiens.

7 : Source : Backes, S. & Lenz, T. (2021), Le système scolaire luxembourgeois et ses écoles, in LUCET & SCRIPT, Rapport national sur l'éducation 2021, pp. 66-69, LUCET & SCRIPT.

Le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen »

Lynn Lagodny, Francine Vanolst & Luc Weis



Le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen », dans le cadre duquel les parents ont le choix de la langue d’alphabétisation (allemand ou français) de leurs enfants, a été lancé au début de l’année scolaire 2022/2023 dans quatre écoles fondamentales. Il est porté par les communes, les enseignants, les directions régionales, le SCRIPT, la Direction générale de l’enseignement fondamental (DG-EF) et l’IFEN.

Cette nouvelle offre vise à accroître l’égalité des chances en matière d’éducation ; en cas d’évaluation positive, elle sera étendue à toutes les écoles fondamentales du pays à partir de l’année scolaire 2026/27. Quatre écoles dans différentes régions et communes participent au projet depuis mars 2022.

Fig. 1 : Les quatre écoles primaires participantes

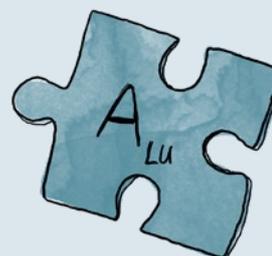
4 communes – 4 écoles pilotes			
NELLY STEIN Schifflange	SCHOUL DEICH Dudelange	SCHOUL UEWERKUER Differdange	FIELSER SCHOUL Larochette

Les six piliers du projet « ALPHA – zesumme wuessen »

1. Approche globale

Le projet envisage le développement scolaire comme un processus intégré dans les contextes de l’école, de la région et de l’échelle nationale et se nourrit de la guidance des directions régionales, de la mise en réseau des écoles et de la coordination au niveau national. Il en résulte un sentiment d’appartenance, qui mobilise toute la communauté scolaire autour du projet, au-delà des classes concernées.

« ALPHA – zesumme wuessen » s’inscrit dans une politique de l’éducation considérée comme un tout englobant, qui inclut également des questions législatives, d’organisation scolaire et d’infrastructure. Pour le SCRIPT, le projet implique en outre le développement de nouveaux matériels didactiques, entre autres sous la forme de manuels scolaires (souvent bilingues). Une large offre de formations continues a été mise en place à l’IFEN (Parcours de formation). En outre, le SCRIPT coordonne les travaux relatifs au nouveau plan d’études, de sorte que les répercussions du projet sur l’enseignement fondamental et secondaire puissent être prises en compte en impliquant tous les acteurs.



S
P
O
T
L
L
I
G
H
T



Fig. 2: Vue générale du déroulement du projet concernant l'enseignement des langues

Enseignement fondamental					Ens. Secondaire	
Cycle 1	Cycle 2 (10 Leçons*)		Cycle 3 (12 Leçons*)	Cycle 4 (12 Leçons*)		
Compétences de l'enfant dans différentes langues	Alphabétisation en français	FR		FR	Orientation	
			ALL	ALL		
	Alphabétisation en allemand	LUX = Langue d'intégration				
		ALL		ALL		
		FR	FR			
					Enseignement secondaire classique	
					Enseignement secondaire général	
					Enseignement européen/international	

*Le nombre de leçons par langue (allemand et français) est indicatif et peut varier en fonction de la situation de la classe.

2. Cohésion sociale

Le titre du projet renvoie à l'exigence de la politique éducative selon laquelle les enfants grandissent ensemble. Pour les langues et en grande partie les mathématiques, les élèves d'une classe de 25 à 35 enfants suivent leurs cours séparément, c'est-à-dire qu'ils sont divisés en deux groupes qui sont alphabétisés soit en allemand, soit en français. Pour les autres matières en revanche, les deux groupes sont mélangés de manière à ce que les élèves ayant des langues d'alphabétisation différentes travaillent ensemble. En allemand et en français, les objectifs visés et les grilles horaires sont parallèles mais distincts; pour les autres matières, les élèves suivent un enseignement commun.

3. Le rôle du luxembourgeois

Le luxembourgeois gagne en importance en tant que langue d'intégration et de communication pour les matières où les élèves sont mélangés. On espère de cette façon que davantage d'élèves acquerront des compétences linguistiques qui leur permettront d'utiliser le luxembourgeois comme passerelle vers l'allemand. Ainsi, les premières observations provisoires dans les classes pilotes montrent que la langue luxembourgeoise devient plus présente dans la cour de récréation.

4. Donner une voix aux parents

Le projet pilote prévoit l'implication des parents dès le début du parcours, par exemple lorsqu'il s'agit du choix crucial de la langue dans laquelle leur enfant va découvrir le monde de la lecture et de l'écriture.

5. Cycle 1

Un accent particulier est mis sur le cycle 1, où les enseignants·es accompagnent les parents dans le choix de la langue d'alphabétisation de leur enfant et préparent les élèves à l'alphabétisation par le développement systématique d'une conscience phonologique fine et par des activités langagières. Cet accompagnement se fait d'abord de manière générale, puis, une fois la décision prise, de manière spécifique à la langue allemande ou française.

6. Passage à l'enseignement secondaire

L'objectif final est d'orienter les élèves en fin de cycle 4 vers l'enseignement secondaire via la procédure d'orientation « normale ». Les socles à atteindre doivent donc être définis dans le plan d'études de façon que les élèves puissent atteindre un niveau élevé dans les deux langues.

Suivi et évaluation

Le projet fait l'objet d'un suivi et d'une évaluation externe.

Son conseil scientifique est constitué de cinq experts nationaux et internationaux. Les Épreuves standardisées (ÉpStan) ont été adaptées et ont permis, au début de l'été 2024, d'avoir un premier aperçu des résultats des élèves des classes pilotes au début de leur première année scolaire (voir Colling et al., 2024 et Hornung, Colling et al. dans ce rapport).

Parallèlement, d'autres aspects du projet pilote font l'objet de recherches (participation des élèves en classe, évaluation des parents et des enseignant·es, bien-être de toutes les personnes impliquées), l'objectif étant de décider début 2026 si le projet peut être étendu comme prévu.

Pour plus d'informations sur le projet, veuillez consulter le site internet: alpha.script.lu.

Référence

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. LUCET.

Premiers résultats du projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » : Composition de la population d’élèves, performances scolaires et motivation en comparaison

Caroline Hornung, Joanne Colling, Pascale Esch, Ulrich Keller, Anne-Louise Hellwig & Sonja Ugen

Le projet pilote « ALPHA – zesumme wuessen » a été mis en œuvre pour mieux répondre aux besoins liés à la diversité linguistique des élèves au Luxembourg et remédier aux inégalités scolaires existantes (voir Lagodny et al., dans le présent rapport). Il permet aux élèves de quatre écoles fondamentales d’apprendre à lire et à écrire en français (ALPHA-français) ou en allemand (ALPHA-allemand). Les Épreuves Standardisées (ÉpStan) menées à l’automne 2023 permettent pour la première fois de comparer les élèves du projet pilote avec l’ensemble de la population scolaire suivant le plan d’études national, mais également avec un groupe de référence respectif (voir fig. 1). Constitués sur la

base d’une méthode d’appariement par score de propension (*Propensity Score Matching*), les deux groupes de référence sont composés d’élèves inscrit·e·s dans une école suivant le plan d’études national et dont les caractéristiques démographiques (par ex. leur milieu social) sont semblables à celles de leurs camarades des groupes ALPHA-français et ALPHA-allemand dudit projet pilote. Les résultats ci-dessous montrent dans quelle mesure les caractéristiques démographiques ainsi que les performances scolaires et la motivation des élèves des groupes de comparaison diffèrent.

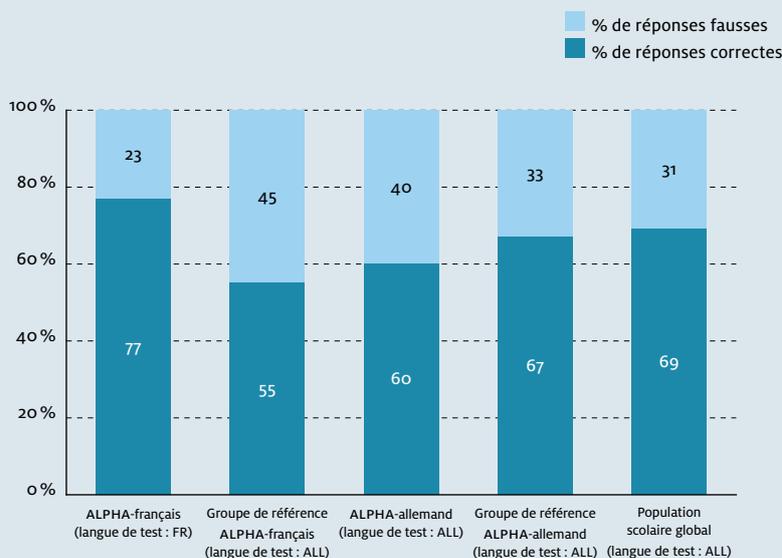


Fig. 1 : Groupes de comparaison et nombre d’élèves de C2.1 pendant l’année scolaire 2023/2024

„ALPHA – zesumme wuessen“	
Groupe ALPHA-français (projet pilote)	48
Groupe ALPHA-allemand (projet pilote)	65
Plan d’études national	
Groupe de référence ALPHA-français	240
Groupe de référence ALPHA-allemand	325
Population scolaire globale	5.824



Fig. 2: Performances en compréhension orale pour les items de niveau 1 selon la langue du test et le groupe d'élèves



Composition démographique.

En ce qui concerne la composition de la population scolaire, les élèves du groupe ALPHA-français ainsi que les élèves du groupe ALPHA-allemand ont en moyenne un statut socio-économique plus faible que la population scolaire globale. Alors que les élèves ALPHA-français sont majoritairement issu·e·s d'un contexte linguistique francophone ou lusophone, les élèves ALPHA-allemand parlent à la maison principalement le luxembourgeois et/ou l'allemand.

Performances scolaires. Les Épreuves Standardisées, (ÉpStan) au début du Cycle 2.1 ont pour objectif majeur d'évaluer les connaissances des élèves à leur entrée à l'école. Une sélection de résultats a montré que la majorité des élèves du Cycle 2.1 possédaient de solides connaissances de base en mathématiques et en compréhension orale du luxembourgeois, indépendamment de leur langue d'alphabétisation.

Concernant les performances dans la langue d'alphabétisation, il faut noter que les élèves du groupe ALPHA-français ont réalisé les deux épreuves langagières en français, alors que tous les autres groupes ont effectué les épreuves en allemand (compréhension orale) et en luxembourgeois (précurseurs de la compréhension de l'écrit). Les résultats révèlent un taux de réussite plus élevé pour le groupe ALPHA-français que pour son groupe de référence (voir fig. 2) dans les items de test plus simples (niveau 1) et plus difficiles (niveau 2), et ceci à la fois en compréhension orale (voir fig. 2) et au niveau des précurseurs de la compréhension de l'écrit. Ces résultats peuvent notamment s'expliquer par le fait que le groupe ALPHA-français a réalisé ces épreuves en français (une langue linguistiquement plus proche de la langue d'origine des enfants), tandis que son groupe de référence a

réalisé ces épreuves en allemand et en luxembourgeois (deux langues linguistiquement plus éloignées de la langue d'origine).

Motivation scolaire. Indépendamment de leur langue d'alphabétisation et de leur contexte linguistique, la majorité des élèves du Cycle 2.1 présentent une forte motivation scolaire générale et témoignent d'un bien-être scolaire élevé. En ce qui concerne l'apprentissage et la lecture dans leur langue d'alphabétisation, on observe néanmoins que les élèves du groupe ALPHA-français se perçoivent plus motivé·e·s que leurs camarades du groupe de référence. De plus, les parents du groupe ALPHA-français ont indiqué qu'en raison de leurs propres connaissances en français, ils·elles se considéraient davantage en mesure de soutenir leur enfant (p. ex. pour les devoirs), ce qui n'était pas le cas pour les parents du groupe de référence, dont les enfants apprennent à lire et à écrire en allemand.

Les résultats présentés doivent être considérés comme une première estimation compte tenu du fait que, notamment, la taille réduite des groupes ALPHA et les différences au niveau des épreuves de langue, entraînent des limitations méthodologiques. Une présentation plus détaillée des résultats exposés ici et une réflexion plus approfondie concernant les limitations méthodologiques sont fournies dans Colling et al. (2024).

Référence

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. LUCET.



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'alphabétisation 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 issus-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

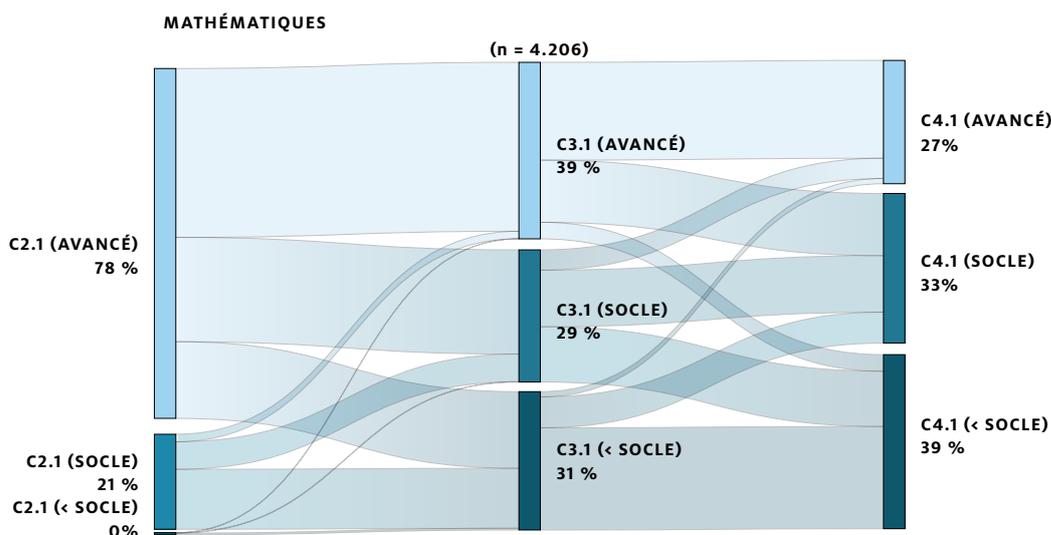
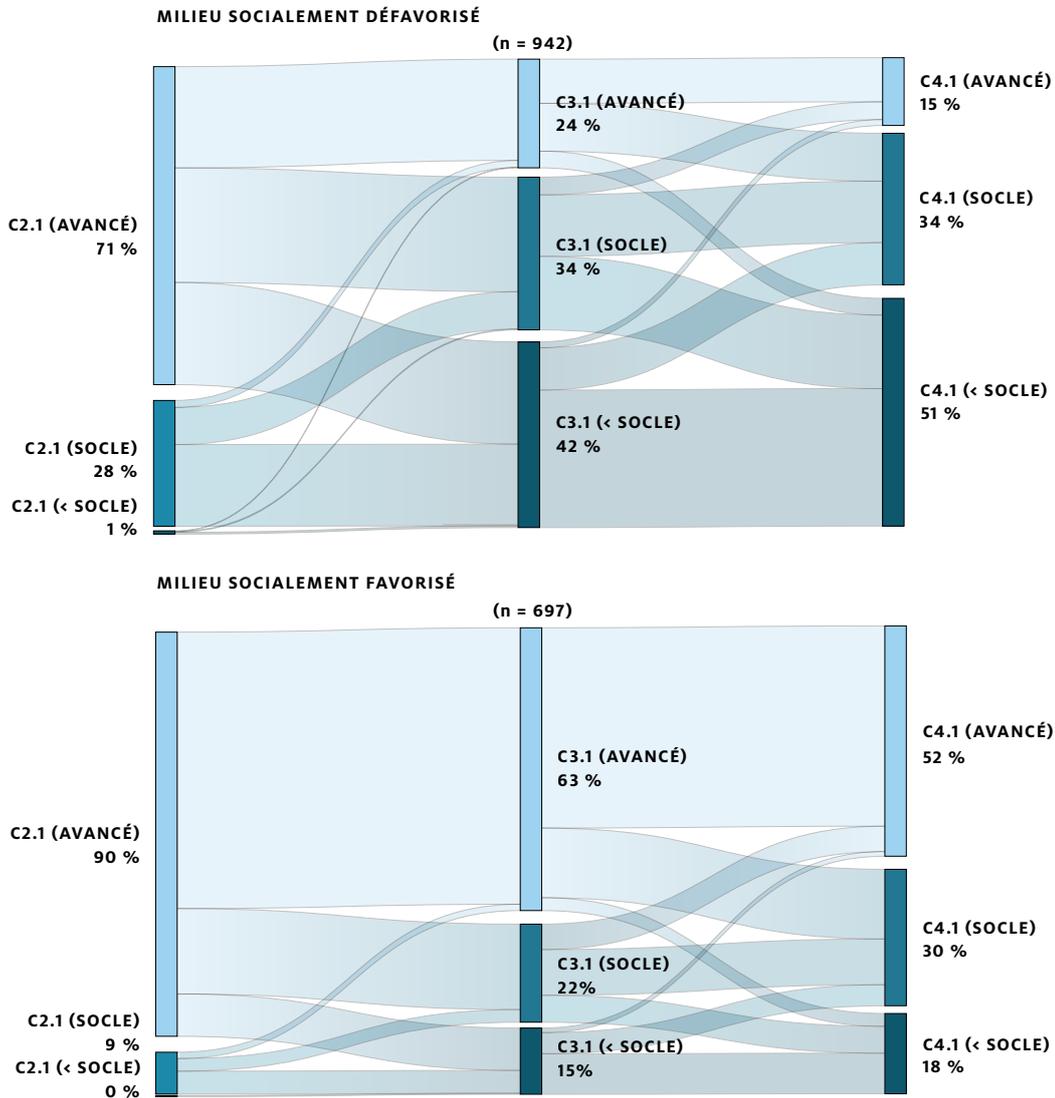




Fig. 2: Trajectoires de développement des élèves en mathématiques du cycle 2.1 au cycle 4.1, présentées par contexte socio-économique



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-

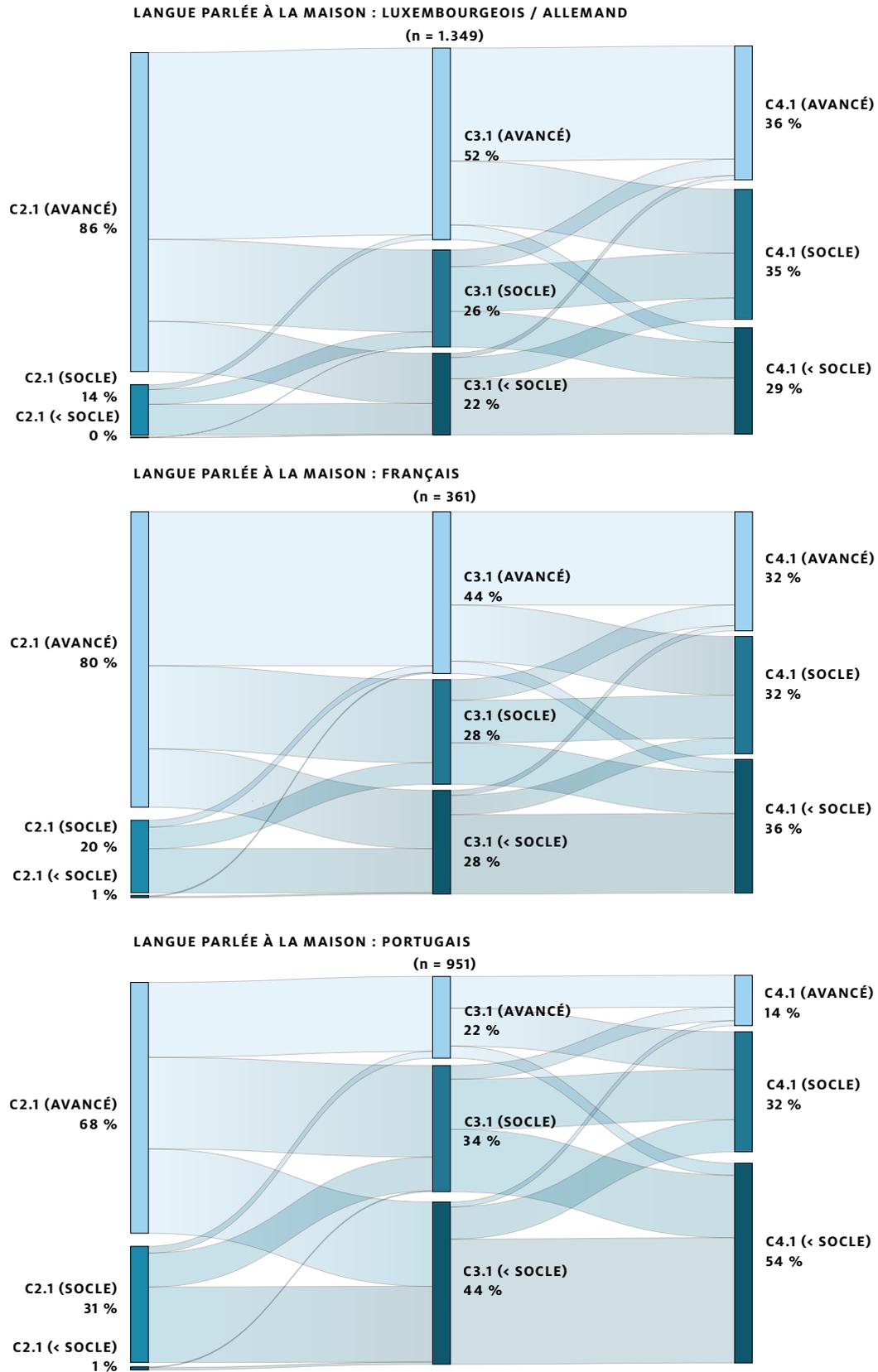
ment négative est donc observée pour le domaine de compétence des mathématiques au niveau des deux groupes, mais dans une proportion beaucoup plus marquée chez les enfants issu·e·s d'un milieu socialement défavorisé.

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.

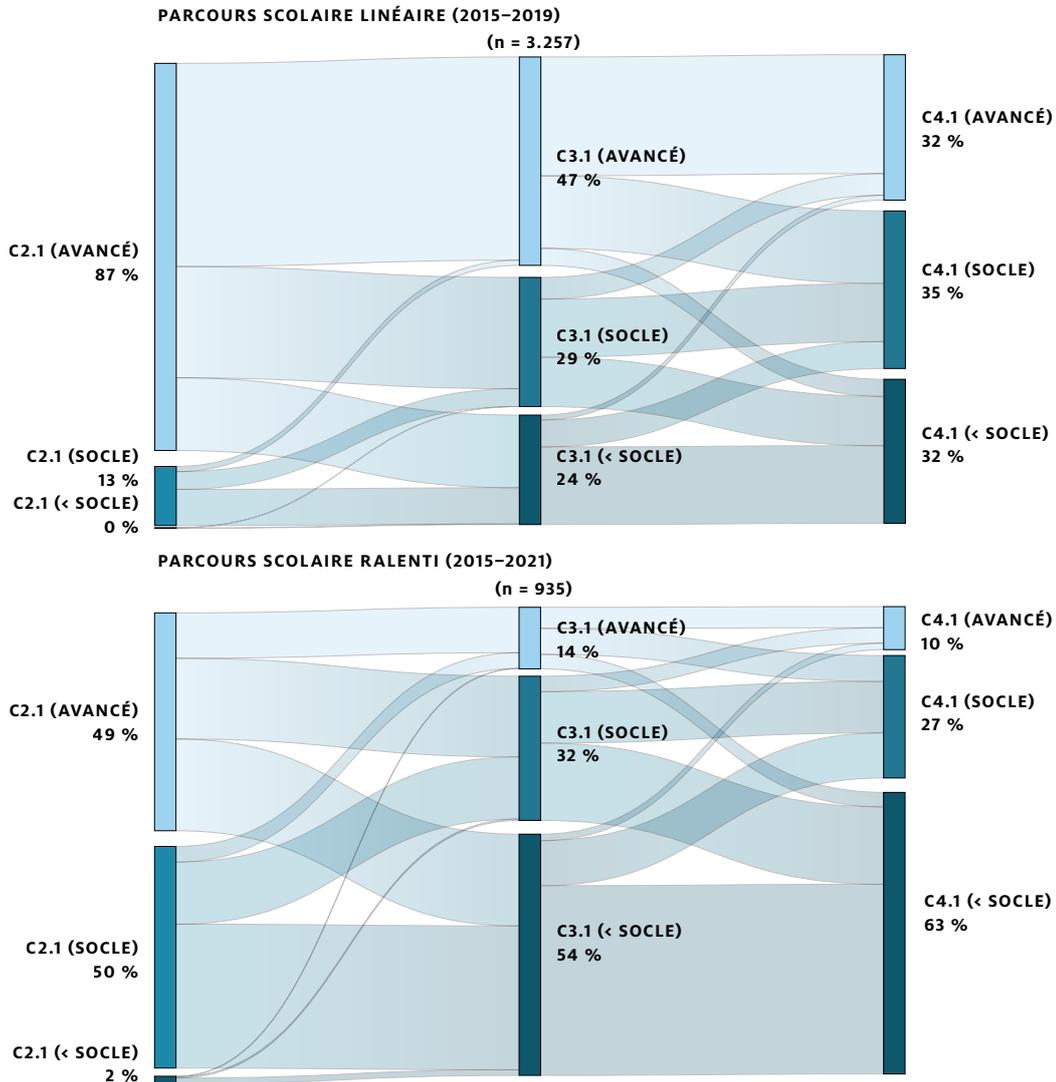
Tab. 1 : Nombre d'élèves de l'enseignement fondamental au Luxembourg, présenté par nombre d'allongements de cycle, 2015–2021

	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.

L'inclusion scolaire au Luxembourg

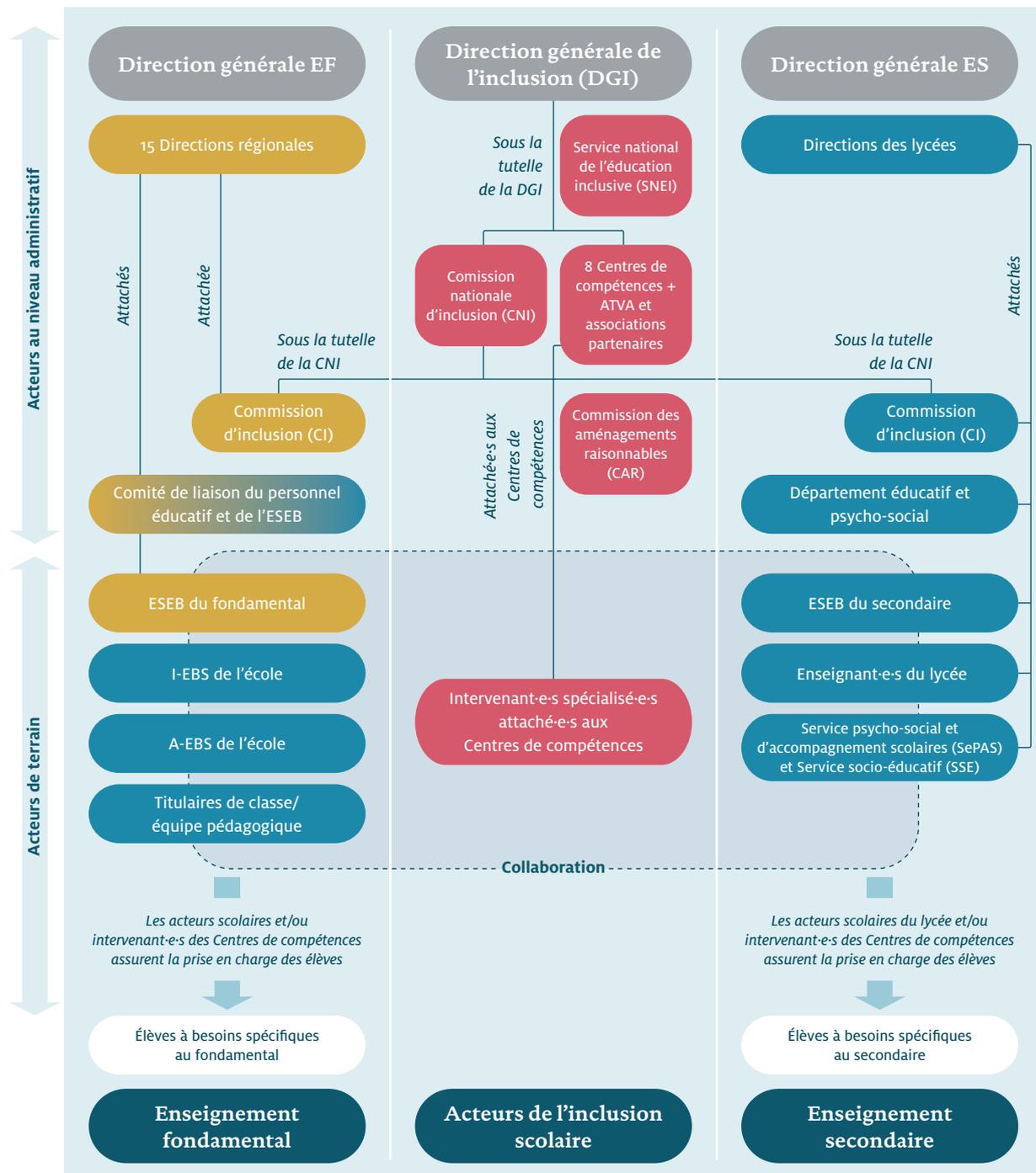
Martine Frising & Anne-Marie Muller¹

Cette factsheet présente les informations et chiffres actuels concernant le domaine de l'inclusion scolaire au Luxembourg, en s'attachant au système actuel, à ses acteurs·actrices et aux rôles exercés. Par ailleurs, les auteurs retracent l'évolution de l'inclusion scolaire jusqu'au dispositif inclusif actuel. Une attention particulière est accordée aux ressources humaines et à la situation de la disponibilité des données, mettant en évidence les défis et les opportunités qui façonnent le paysage de l'éducation inclusive au Luxembourg.

Le dispositif inclusif scolaire et les acteurs·actrices impliqués

Fig. 1: Schéma simplifié du dispositif inclusif scolaire (modification selon la loi du 30 juin 2023)

■ Niveau national ■ Niveau régional ■ Niveau local



Source : OEJQS, 2023, p. 66 (adapté).

1: Observatoire national de l'Enfance, de la Jeunesse et de la Qualité Scolaire (OEJQS).

Les acteurs-actrices et leurs rôles

I-EBS : Instituteur-institutrice spécialisé-e dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques

Les I-EBS sont affecté-e-s aux écoles fondamentales. Ce sont les premiers points de contact pour ces élèves, leurs parents, les enseignant-e-s et les équipes pédagogiques. Ils-elles interviennent directement en classe et travaillent en étroite collaboration avec les équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques (ESEB) et les commissions d'inclusion (CI).

SePAS : Service psycho-social et d'accompagnement scolaires

Il est créé dans chaque lycée un SePAS qui informe les élèves des offres existantes et assure une guidance psychologique et sociale des élèves et de leur entourage familial. Le SePAS assiste les élèves en situation de vulnérabilité, de discrimination ou de harcèlement et contribue ainsi au respect de leurs droits.

CI : Commission d'inclusion

Les CI de chaque direction régionale de l'enseignement fondamental et de chaque lycée ont pour mission d'informer les parents ou les élèves majeur-e-s sur les différentes mesures de prise en charge à proposer et de définir, le cas échéant, les mesures individuelles appropriées à offrir à l'élève. La CI peut faire appel à la Commission nationale d'inclusion (CNI) avec l'approbation des parents ou de l'élève majeur-e. Ces derniers-dernières ont également la possibilité de contacter directement la CNI.

A-EBS : Assistant-e pour élèves à besoins éducatifs spécifiques

Les A-EBS assistent les I-EBS et soutiennent les élèves dans les gestes de la vie quotidienne pour encourager leur participation à toutes les activités scolaires.

SSE : Service socio-éducatif

Il est créé un SSE dans chaque lycée. Ce service propose des activités dans le domaine de l'éducation non-formelle en collaboration avec les organisations de jeunesse et les services pour jeunes.

CNI : Commission d'inclusion scolaire

La CNI est saisie en vue d'une prise en charge spécialisée. La CNI vérifie le bien-fondé des demandes, propose des mesures à entamer et se prononce sur la suite à leur réserver. Ces mesures ne peuvent pas être mises en œuvre sans l'accord des parents ou de l'élève majeur-e.

ESEB : Équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques

Les ESEB travaillent au niveau des directions de régions de l'enseignement fondamental et des lycées. Elles conseillent les enseignant-e-s, réalisent des diagnostics initiaux et assurent la prise en charge des élèves selon les décisions de la commission d'inclusion (CI).

Département éducatif et psycho-social

Il est créé dans chaque lycée un département éducatif et psycho-social. Ce département se compose du SePAS, du SSE, de l'ESEB, de la cellule d'orientation et d'intégration scolaires et, le cas échéant, de l'internat.

CAR : Commission des aménagements raisonnables

La CAR établit les aménagements raisonnables pour adapter l'environnement d'apprentissage aux besoins de l'élève.



L'évolution du domaine de l'inclusion scolaire au Luxembourg

Fig. 2: Les étapes marquantes de l'inclusion scolaire



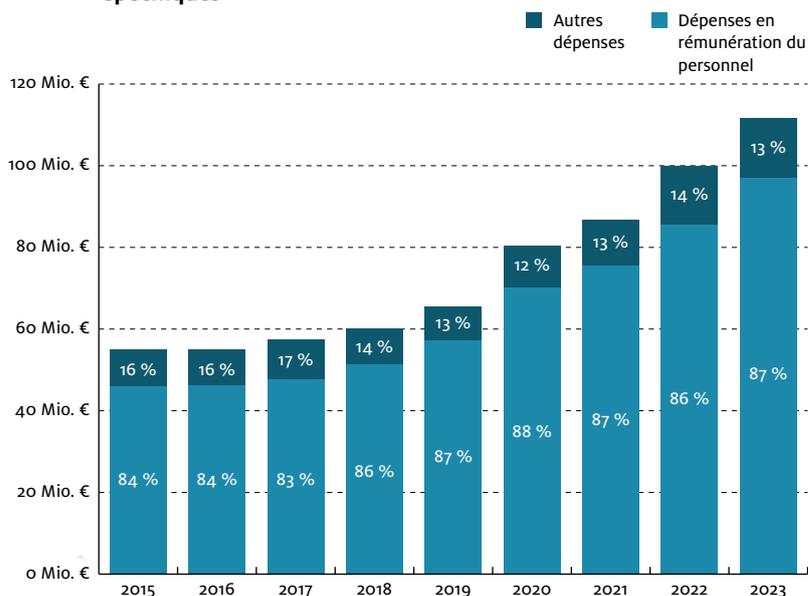
Source : OEJQS, 2023, pp. 12-14.

Budgets alloués

Entre 2015 et 2023, le budget dédié à l'éducation de ces élèves a plus que doublé, avec la majeure partie des fonds servant à la rémunération du personnel (voir fig. 3).

Cette augmentation des dépenses générales se traduit également par la création de plus de 700 nouveaux postes pour renforcer le dispositif inclusif pour les enfants à besoins spécifiques depuis les réformes de 2017 et 2018 (MENJE & DGI, 2023 p. 22).

Fig. 3 : Évolution des dépenses pour la scolarisation des élèves à besoins spécifiques



Source : Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. Ministère des Finances, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, Le budget.

Situation actuelle des données

Il n'existe pas de données officielles récentes et exhaustives sur la prise en charge des élèves, que ce soit au niveau local, régional ou national. Les données disponibles sont trop fragmentées pour être utilisables (OEJQS, 2023).

Manque d'une base de données centralisée

Les bases de données existantes, à savoir Scolaria pour l'enseignement fondamental et le fichier élèves pour l'enseignement secondaire, présentent des lacunes significatives. En effet, elles ne couvrent qu'une fraction des élèves à besoins spécifiques bénéficiant d'une prise en charge (OEJQS, 2023).

En outre, l'absence d'une base de données centralisée entrave non seulement le transfert des données lors de la transition des élèves du fondamental au secondaire, mais aussi la consolidation des données déjà existantes, actuellement fragmentées.

Aucun chiffre national publié

Depuis 2017/2018, l'absence de données nationales sur la scolarisation des élèves à besoins spécifiques en inclusion scolaire au Luxembourg entrave l'analyse des prises en charge, qu'elles soient effectuées par un-e I-EBS, un-e membre de l'ESEB ou un-e intervenant-e spécialisé-e d'un Centre de compétences. Les informations sur la fréquence et la durée des prises en charge ainsi que le type du ou des besoins spécifiques des élèves font défaut, empêchant ainsi une planification adéquate des interventions nécessaires.

Manque de critères dans la répartition des ressources humaines

L'absence d'informations sur les élèves à besoins spécifiques en inclusion scolaire peut avoir des conséquences non négligeables sur leur encadrement. Le recrutement de professionnel-le-s dans l'inclusion scolaire au niveau local et régional manque de critères clairs, et la répartition des ressources humaines ne tient pas compte des différences de taille entre les établissements scolaires, compromettant ainsi une inclusion scolaire équitable et efficace au Luxembourg. Sans connaissance des besoins spécifiques des élèves en inclusion, une répartition adéquate du personnel spécifiquement formé pour assurer un encadrement adapté aux besoins des élèves reste difficile à mettre en œuvre.

Ressources humaines

Pour mieux comprendre les cartes et graphiques ci-dessous, il faut garder à l'esprit que les informations relatives aux élèves à besoins spécifiques sont rares, sinon inexistantes, incomplètes ou peu fiables (OEJQS, 2023). Cela étant, les chiffres présentés se basent sur les données concernant

la population totale des élèves (avec et sans besoins spécifiques) dans l'enseignement fondamental et secondaire², ainsi que sur les données relatives au personnel exprimées en charge de travail équivalent à temps plein (ETP), de façon à obtenir un premier aperçu de la situation actuelle.

Distribution des ressources humaines du dispositif inclusif dans les directions de régions (DR) de l'enseignement fondamental (2023/2024)

Fig. 4: Ratio élèves/membre de l'ESEB (ETP) par direction de région

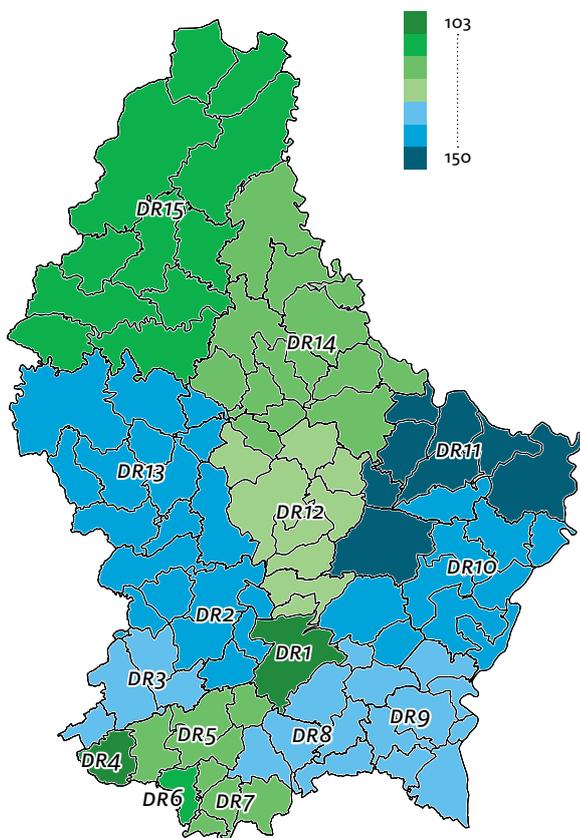
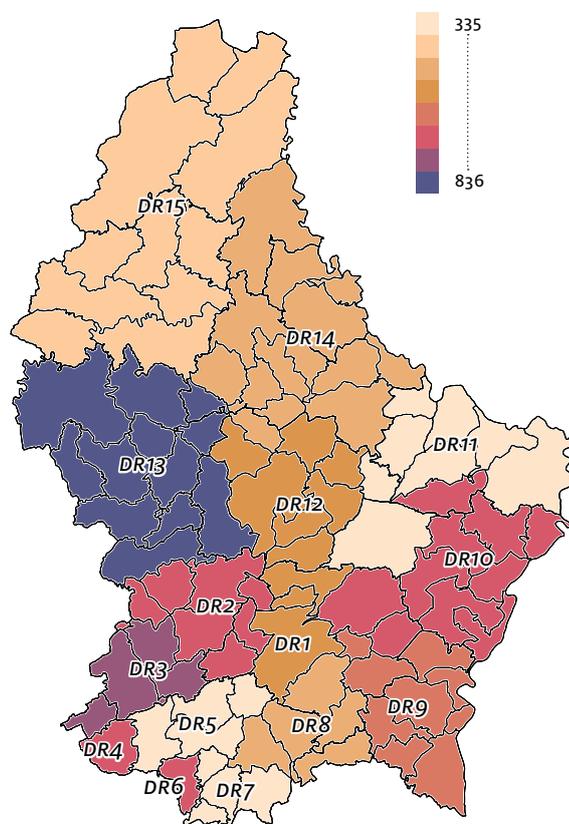


Fig. 5: Ratio élèves/I-EBS (ETP) par direction de région



Notons que chaque direction de région dispose d'une ESEB, tandis que, selon l'Accord de coalition (Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 2023, p. 120), chaque école devrait disposer d'au moins un-e I-EBS présent-e dans l'établissement scolaire pendant les heures de classe. La comparaison des ratios entre élèves et membres du personnel de l'ESEB et des I-EBS met en lumière une disparité flagrante dans la répartition de ces ressources humaines essentielles, surtout entre l'Ouest et le reste du pays (voir fig. 4 et 5). De plus, le ratio élèves/I-EBS varie substantiellement plus que le ratio élèves/ESEB, et aucune des directions de région ne dispose d'au moins un-e I-EBS par école (voir tab. 1).

Selon les statistiques de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (EASIE), les taux d'identification des élèves à besoins spécifiques, dans les 19 pays pour lesquels des données étaient disponibles, variaient en 2018/2019 de 3,3 % à 14,2 % aux niveaux primaire et secondaire inférieur. Compte tenu de ces informations et du fait que la population scolaire dans les 15 directions de régions est d'environ 52 000 élèves, on est porté à croire que le nombre d'élèves à besoins spécifiques nécessitant une prise en charge par un-e I-EBS et/ou un-e membre de l'ESEB soit assez important.

² : Pour l'enseignement fondamental, il s'agit de tous les élèves fréquentant un établissement public suivant le programme national ; pour l'enseignement secondaire, la population retenue rassemble les élèves fréquentant un établissement public suivant un programme national ou international. Les données sont extraites des bases de données administratives et ont été mises à disposition par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE).

Tab. 1: Nombre d'I-EBS (ETP) par direction de région (DR) et par école

DR	Nombre d'écoles par DR	I-EBS (ETP) par DR	Ratio I-EBS par école
DR1	20	13	0,7
DR2	8	6,45	0,8
DR3	7	4,5	0,6
DR4	5	4,5	0,9
DR5	14	11,35	0,8
DR6	9	5	0,6
DR7	11	10	0,9
DR8	12	8,6	0,7
DR9	12	5,15	0,4
DR10	9	5,5	0,6
DR11	11	8	0,7
DR12	9	8	0,9
DR13	14	3,9	0,3
DR14	13	10,5	0,8
DR15	11	9,5	0,9
Total	165	113,95	0,7



Distribution des ressources humaines du dispositif inclusif dans les établissements de l'enseignement secondaire (2023/2024)

Tab. 2: Ratio élèves/membre de l'ESEB par région

Région	Nombre d'élèves par région	Nombre de lycées publics	Membres de l'ESEB (ETP)	Ratio élèves/membre de l'ESEB
Nord	9.912	12	34	292
Centre	17.466	15	43	406
Est	4.804	5	19	253
Sud	12.101	8	30	403
Total	44.283	40	126	352

Nous rappelons que chaque lycée devrait pouvoir recourir à une ESEB. La comparaison entre les différentes régions montre que les lycées du Sud et du Centre présentent des ratios élèves/membre de l'ESEB plus élevés, suggérant une charge de travail potentiellement plus importante pour ces équipes (voir tab. 2). Cependant, et malgré la mise en place des ESEB dans l'enseignement secondaire depuis 2018/2019, tous les établissements ne disposent pas encore d'une équipe complète, ce qui pourrait expliquer les disparités de personnel actuelles. En outre, tout comme pour l'enseignement fondamental, ces écarts s'expliquent sans doute au moins partiellement par l'absence d'une allocation en personnel dédié à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques en inclusion scolaire qui soit suffisante pour assurer une répartition équitable des ressources humaines en fonction du nombre d'élèves nécessitant un accompagnement. Ceci compromet potentiellement l'accès à un soutien de qualité en fonction de l'établissement et de la localisation géographique des élèves.

Références

Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2023). Accord de coalition 2023–2028. Lëtzebuerg fir d'Zukunft stäerker.

MENJE & DGI. (2023). Le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Grand-Duché de Luxembourg. MENJE, DGI.

OEJQS. (2023). Rapport thématique: La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg – Partie A. OEJQS.





L'inclusion au Luxembourg vue par les acteur-trice-s scolaires

Martine Frising¹, Anne-Marie Muller¹ & Émilie Jacobs²

Le paysage éducatif au Luxembourg a été modifié par une multitude de réformes et de changements législatifs dans le domaine de l'inclusion scolaire. Dans ce contexte, il apparaît nécessaire de mieux comprendre et d'apprécier la mise en œuvre de l'inclusion telle qu'elle est perçue par les différent-e-s acteur-trice-s de l'inclusion scolaire au Luxembourg. Dans ce but, la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000) a été privilégiée dans l'étude à la naissance du présent article. Selon cette théorie, plus les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation sont satisfaits, plus les acteur-trice-s impliqué-e-s dans les projets d'inclusion seront motivé-e-s et s'engageront dans de tels projets, assurant ainsi la qualité de ces derniers.

Dans l'optique d'évaluer la satisfaction de ces trois besoins, l'étude a interrogé en 2022 des enseignant-e-s des écoles fondamentales publiques et des lycées publics, des instituteur-trice-s spécialisé-e-s dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (I-EBS), des membres d'équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (ESEB), des intervenant-e-s spécialisé-e-s des Centres de compétences ainsi que des élèves à besoins spécifiques et leurs parents (OEJQS, 2023). La présente contribution s'attache aux groupes d'acteur-trice-s détaillé-e-s au tableau 1.

Tab. 1 : Groupes d'acteur-trice-s étudiés

Acteur-trice-s scolaires	N Questionnaires distribués	N Questionnaires complétés ³	Taux de réponse
<i>Enseignant-e-s du fondamental (titulaires de classe C2-C4) et du secondaire (ESC, ESG et VP)</i>	7.819	482	6,1 %
<i>I-EBS</i>	125	41	32,8 %
<i>Membres de l'ESEB intervenant aux niveaux fondamental et secondaire</i>	479	86	18,0 %
<i>Intervenant-e-s spécialisé-e-s des Centres de compétences</i>	325	56	17,2 %

1: Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire.

2: UCLouvain.

3: Taux de remplissage de >50 % pour un temps de complétion de >15 min.



Le taux de réponse est peu élevé pour certain·e·s acteur-trice·s. C'est pourquoi des analyses de comparaison de moyennes sur les variables individuelles ont été effectuées entre l'échantillon et la population pour vérifier leur représentativité.

Ci-dessous, nous présentons certains résultats descriptifs concernant les sentiments de *compétence*, *d'affiliation* et *d'autonomie*.⁴

Concernant le *sentiment de compétence*, premier indicateur issu de la théorie de l'autodétermination, plusieurs dimensions ont été évaluées : le sentiment de compétence à gérer une classe ou un groupe d'élèves (4 items), le sentiment de compétence à mettre en place des stratégies pédagogiques (5 items) et le sentiment de compétence à enseigner à des élèves à besoins spécifiques (5 items).

Les résultats illustrés à la figure 1 indiquent que les acteur-trice·s scolaires se perçoivent comme compétent·e·s. Les scores moyens se situent en effet au-dessus du seuil (3 points).

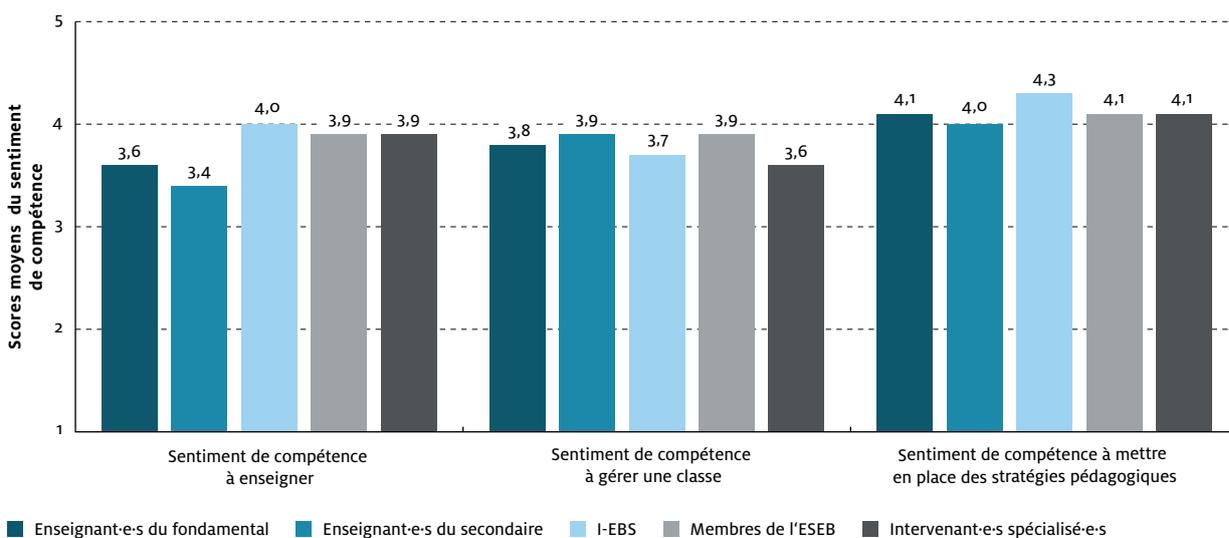
Une analyse plus approfondie montre que concernant leurs compétences à enseigner, les I-EBS, les membres de l'ESEB et les intervenant·e·s spécialisé·e·s indiquent se sentir plus confiant·e·s que les enseignant·e·s pour

évaluer avec précision le niveau de compréhension des élèves ou concevoir des tâches d'apprentissage adaptées aux besoins spécifiques des élèves (OEJQS, 2023).

À propos de la gestion de classe, les acteur-trice·s scolaires se sentent plus compétent·e·s pour inciter les élèves à respecter les règles plutôt que de maîtriser les comportements perturbateurs. De même, les acteur-trice·s interrogé·e·s semblent à l'aise dans la mise en œuvre de stratégies pédagogiques, en particulier pour proposer des explications alternatives. Ils·elles semblent moins confiant·e·s face à l'utilisation d'une variété de stratégies pour évaluer un niveau d'apprentissage. Parallèlement, les enseignant·e·s évaluent de manière plutôt neutre leurs propres compétences à mettre en place des pratiques différenciées.

Parmi dix catégories de besoins spécifiques⁵, il a en outre été demandé aux différent·e·s acteur-trice·s dans quelle mesure ils·elles se sentaient capables de proposer un enseignement adapté à des élèves présentant l'un de ces besoins. Les acteur-trice·s scolaires se sentent les plus compétent·e·s face à des élèves présentant un haut potentiel intellectuel, un trouble de l'attention (avec ou sans hyperactivité), un trouble spécifique de l'apprentissage, un trouble du développement moteur ou intellectuel, mais des différences ont été identifiées entre les groupes d'acteur-trice·s.

Fig. 1: Sentiment de compétence des acteur-trice-s scolaires



4: Les réponses proposées pour les différents items s'étagaient sur une échelle de Likert à 5 points, à savoir (1) pas du tout d'accord ; (2) pas d'accord ; (3) ni d'accord, ni en désaccord ; (4) d'accord ; (5) tout à fait d'accord.

5: Ces dix catégories sont les suivantes : trouble du développement intellectuel ; trouble socio-émotionnel ; trouble du développement moteur ; trouble du spectre de l'autisme ; déficience visuelle ; déficience auditive ; trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité ; troubles spécifiques des apprentissages comme la dyslexie ou la dyscalculie ; trouble de la parole et du langage ; haut potentiel intellectuel.



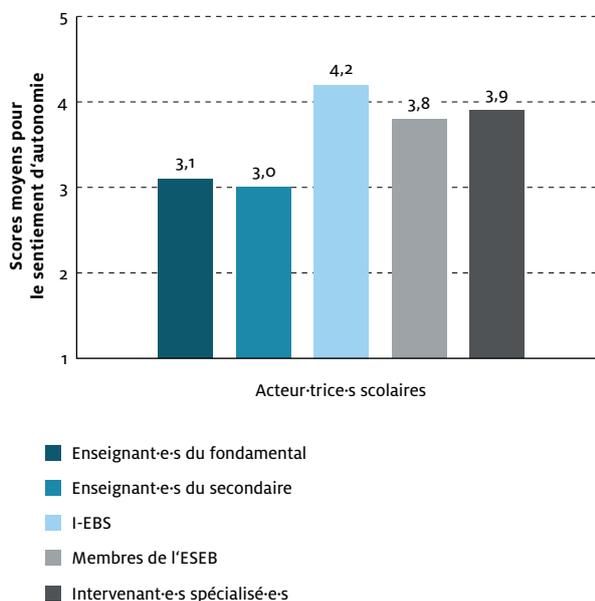
Tab. 2: Sentiment de compétence à enseigner à des élèves présentant des besoins spécifiques selon les groupes d'acteur·trice·s scolaires

Acteur·trice·s scolaires	Sentiment de compétence faible			Sentiment de compétence élevé		
	← plus faible			→ plus élevé		
Enseignant·e·s du fondamental	Trouble du spectre de l'autisme	Trouble socio-émotionnel	Trouble du développement intellectuel	Trouble de l'attention avec/sans hyperactivité	Trouble spécifique de l'apprentissage	Haut potentiel intellectuel
Enseignant·e·s du secondaire	Trouble du développement intellectuel	Trouble du spectre de l'autisme	Trouble socio-émotionnel	Trouble du développement moteur	Trouble spécifique de l'apprentissage	Haut potentiel intellectuel
I-EBS	Trouble du spectre de l'autisme	Déficience visuelle	Déficience auditive	Trouble du développement intellectuel	Trouble de l'attention avec/sans hyperactivité	Trouble spécifique de l'apprentissage
Membres de l'ESEB	Déficience visuelle	Déficience auditive	Haut potentiel intellectuel	Trouble du développement intellectuel	Trouble spécifique de l'apprentissage	Trouble de l'attention avec/sans hyperactivité
Intervenant·e·s spécialisé·e·s	Déficience visuelle	Haut potentiel intellectuel	Trouble du spectre de l'autisme	Trouble du développement intellectuel	Trouble de l'attention avec/sans hyperactivité	Trouble spécifique de l'apprentissage

Le tableau 2 présente les degrés de sentiment de compétence à enseigner à des élèves présentant certains besoins spécifiques selon les groupes d'acteur·trice·s scolaires examinés. La partie de gauche montre les trois degrés les plus faibles de sentiment de compétence alors que la partie droite présente les trois degrés les plus élevés.

Le deuxième indicateur concerne le *sentiment d'autonomie* des acteur·trice·s scolaires à s'engager librement dans les projets d'inclusion et à les mettre en œuvre. La figure 2 montre que le besoin d'autonomie des enseignant·e·s ne semble que partiellement comblé, alors que celui des I-EBS, des membres de l'ESEB et des intervenant·e·s spécialisé·e·s semble davantage satisfait.

Fig. 2: Sentiment d'autonomie des acteur·trice·s scolaires





En général, les acteur·trice·s indiquent se sentir suffisamment libres de mener leur enseignement et de choisir leurs méthodes pédagogiques. Il y a cependant des nuances dans les perceptions en fonction des groupes d'acteur·trice·s. Les enseignant·e·s paraissent motivé·e·s à poursuivre leur engagement dans les projets d'inclusion ; néanmoins, ils·elles ont indiqué dans le questionnaire leur souhait d'être davantage impliqué·e·s et consulté·e·s dans la répartition des élèves au sein de leur propre classe. Il faut noter que pour les I-EBS, les membres de l'ESEB et les intervenant·e·s spécialisé·e·s, accompagner des élèves à besoins spécifiques est un choix professionnel initial et dès lors délibéré, contrairement aux enseignant·e·s. Toutefois, malgré des avis variés, les enseignant·e·s ont indiqué avoir été conscient·e·s de l'éventualité d'un devoir d'accompagnement des élèves à besoins spécifiques au sein de leur classe, avec cette nuance que les enseignant·e·s de l'enseignement secondaire le semblent moins que les enseignant·e·s du fondamental.

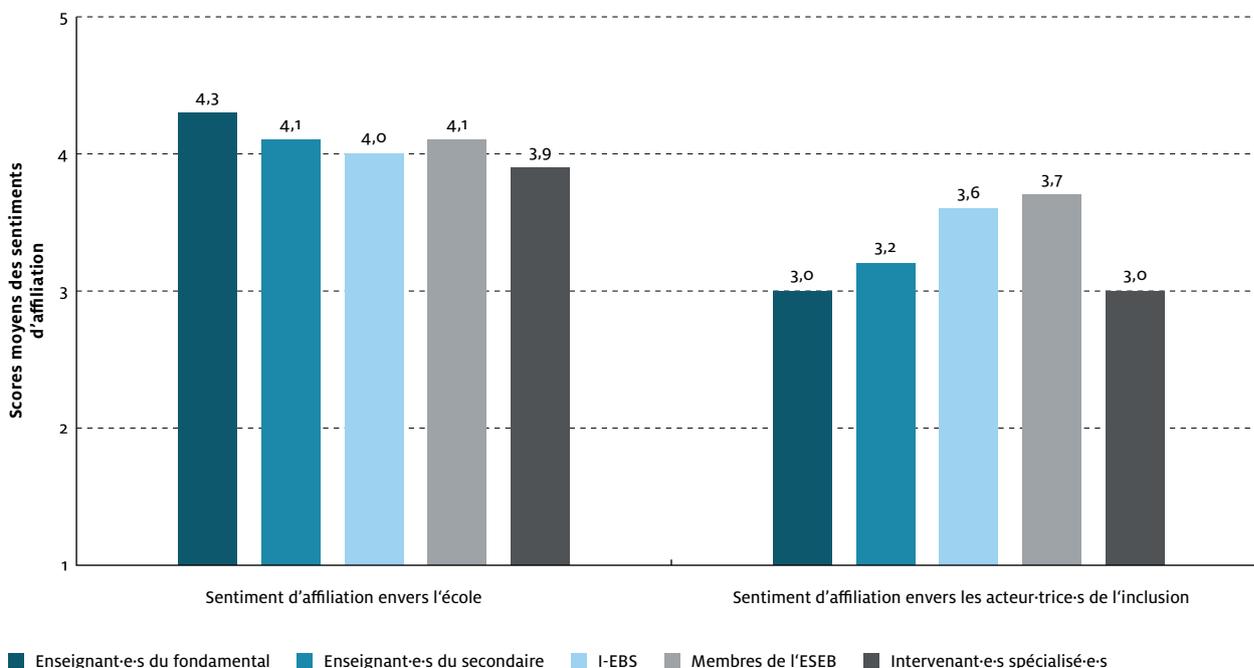
Le troisième et dernier indicateur examiné est le *sentiment d'affiliation*, englobant à la fois le sentiment

d'appartenance et le sentiment d'être en lien avec des personnes revêtant une importance particulière. Dans le cadre de la présente étude, nous avons opéré une distinction entre les sentiments d'affiliation, d'une part, envers l'école, en ce compris les collègues enseignant·e·s et de l'autre, envers les acteur·trice·s scolaires impliqué·e·s dans l'inclusion, comme les I-EBS, les membres de l'ESEB ou encore les intervenant·e·s spécialisé·e·s des Centres de compétences.

La figure 3 montre que les enseignant·e·s du fondamental et des lycées, ainsi que les I-EBS et les membres de l'ESEB, rapportent un sentiment d'affiliation affirmé envers leur établissement et leurs collègues enseignant·e·s.

Les enseignant·e·s, en revanche, manifestent une affiliation moindre envers les autres acteur·trice·s impliqué·e·s dans les projets d'inclusion. Les enseignant·e·s, les I-EBS et les intervenant·e·s spécialisé·e·s indiquent ne pas avoir assez de soutien pour mettre en place l'inclusion. Pour autant, tou·te·s les acteur·trice·s indiquent recevoir un soutien suffisant de la part de leurs homologues (OEJQS, 2023).

Fig. 3: Sentiment d'affiliation envers l'école et envers les acteur·trice·s scolaires des projets d'inclusion scolaire





Discussion et conclusion

Dans l'ensemble, les acteur·trice·s scolaires se sentent compétent·e·s dans leurs rôles, notamment en ce qui concerne l'enseignement, l'encadrement et la gestion des groupes d'élèves. Pour leur *sentiment de compétence* à enseigner, les enseignant·e·s semblent rencontrer plus de défis lorsqu'il s'agit d'évaluer avec précision le niveau de compréhension des élèves ou de concevoir des tâches d'apprentissage adaptées aux besoins spécifiques. Une analyse complémentaire de comparaison de moyennes (analyse MANOVA) fait apparaître en effet que les I-EBS, les membres de l'ESEB et les intervenant·e·s spécialisé·e·s indiquent se sentir plus confiant·e·s dans ce domaine que les enseignant·e·s ($F = 20.649$; $p = .000$; $\eta^2 = .11$). Ces constats étaient attendus étant donné la formation initiale spécifique de ces accompagnateur·trice·s. Cela soulève néanmoins des questions concernant la mise en place effective de la différenciation pédagogique, dont l'enjeu principal est la considération de l'hétérogénéité de la classe (Tomlinson & McTighe, 2010). Forget et Lehraus (2015) indiquent que la différenciation est principalement mise en place par les enseignant·e·s grâce à des adaptations du contenu (telles que des adaptations temporelles ou du nombre de tâches à réaliser), ainsi que de la structure d'apprentissage (par exemple la création de groupes sans considérer les profils spécifiques des élèves). Bien que les enseignant·e·s déclarent se sentir assez compétent·e·s dans l'exercice de leur métier, ce sentiment est, comme attendu, mis à l'épreuve quand il s'agit d'enseigner à des élèves présentant des besoins spécifiques. En général, tou·te·s les acteur·trice·s interrogé·e·s se sentent moins confiant·e·s face à l'encadrement des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme et plus confiant·e·s face à des élèves présentant des troubles d'apprentissage. Une formation initiale axée davantage sur la gestion de l'hétérogénéité en classe ainsi que sur les principes de la différenciation pédagogique permettrait de renforcer le *sentiment d'autonomie*.

Au niveau du *sentiment d'autonomie*, les données indiquent que les enseignant·e·s se sentent moins libres de s'engager pleinement dans les projets d'inclusion en comparaison avec les autres acteur·trice·s scolaires. Afin de favoriser les échanges de bonnes pratiques et le

partage de conseils entre professionnel·le·s expérimenté·e·s, il conviendrait d'impliquer et de consulter davantage les enseignant·e·s ainsi que d'assurer des échanges réguliers entre tou·te·s les acteur·trice·s scolaires.

Les résultats liés au *sentiment d'affiliation* dévoilent plusieurs éléments cruciaux, notamment le soutien perçu au sein de l'établissement, la disponibilité et la proximité des acteur·trice·s ressources, l'implication des enseignant·e·s dans les projets d'inclusion dès leurs conception, et une mutualisation des expertises grâce à la collaboration multiprofessionnelle, au sein et en dehors de l'établissement. La collaboration multiprofessionnelle se révèle un facteur essentiel pour favoriser la mise en commun ainsi que le partage de connaissances, d'expertise et d'expérience entre professionnels, dans le but d'aider et d'accompagner chaque individu (D'Amour et al., 1999).

Le bien-être des élèves à besoins spécifiques doit toujours être l'objectif central des projets d'inclusion scolaire. Or, bien que nous ayons constaté un fort sentiment d'affiliation chez les acteur·trice·s scolaires, il en va autrement pour les élèves à besoins spécifiques, dont le besoin d'affiliation ne semble pas comblé (OEJQS, 2023). Le défi de l'inclusion scolaire reste encore réel.

Pour plus d'informations sur le sujet, nous renvoyons le·la lecteur·trice aux rapports thématiques A et B de l'OEJQS concernant la situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg, ainsi que la factsheet 5 dans la présente publication.

Références

- D'Amour, D., Sicotte, C. & Levy, R. (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences sociales et santé*, 3(17), 67–94.
- Forget, A. & Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe: qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants. *Formation et profession*, 23(3), 70–84.
- OEJQS. (2023). La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg. Rapport de recherche. Walferdange: OEJQS.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67.
- Tomlinson, C.-A. & McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal: Chenelière Éducation.





La réussite scolaire des enfants autistes dans l'enseignement fondamental au Luxembourg

Andreia P. Costa & Maïte Franco

Introduction

L'autisme se caractérise par des difficultés de communication et d'interaction sociales, ainsi que par des comportements répétitifs et des intérêts restreints (American Psychiatric Association, 2015). Il n'existe pas de données précises sur la prévalence et l'incidence de l'autisme au Luxembourg. Cependant, selon des données récentes et fiables des American Centers for Disease Control and Prevention (Maenner, 2023), 1 enfant sur 36 âgé de huit ans a été identifié-e comme autiste en 2020.

Selon leurs besoins de soutien, qui dépendent du degré de retard de leur développement cognitif, des difficultés de communication et des comportements difficiles, les enfants autistes au Luxembourg peuvent fréquenter des écoles d'enseignement ordinaire avec ou sans assistance en classe, des écoles d'éducation spécialisée (centres de compétences, par exemple, le Centre pour enfants et jeunes présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme ou le Centre pour le Développement Intellectuel), ou une combinaison des deux, passant certains jours dans des écoles d'enseignement ordinaire et d'autres dans des établissements d'éducation spécialisée. Initialement, de nombreux enfants autistes au Luxembourg commencent leur scolarité dans des écoles d'enseignement ordinaire (Costa & Steffgen, 2018), où il leur arrive toutefois fréquemment de rencontrer des difficultés à suivre le programme académique.

Il existe une variabilité considérable dans la réussite scolaire des enfants autistes, indépendamment de leur

intelligence (Keen et al., 2016). Toutefois, les enfants autistes ayant un quotient intellectuel (QI) moyen sont plus susceptibles d'être confronté-e-s à l'exclusion scolaire que les autres enfants (Barnard, 2000). De plus, les environnements multilingues comme le Luxembourg, où la maîtrise de plusieurs langues est requise par le système éducatif, peuvent représenter un défi supplémentaire pour les enfants autistes. On sait qu'une faible maîtrise de la langue d'enseignement est liée à une performance académique réduite chez les enfants en général (Greisen et al., 2018). Compte tenu des difficultés linguistiques des enfants autistes, des exigences linguistiques accrues peuvent entraver davantage la communication sociale, affectant potentiellement leur participation en classe, leurs interactions avec les enseignant-e-s et leur socialisation avec les camarades, impactant finalement leur réussite académique.

Les nombreux défis que rencontrent quantité d'enfants autistes au cours de leur parcours scolaire sont très préoccupants, car ils peuvent affecter profondément leur bien-être et leurs perspectives d'avenir. L'objectif de notre projet est dès lors de contribuer à un cadre informé en vue d'un soutien efficace adapté à leurs besoins. Cette étude fait partie d'un projet plus vaste (« Academic Success in Autism » financé par le Fonds National de la Recherche luxembourgeois) visant à comprendre la réussite académique des enfants autistes au Luxembourg par rapport aux enfants neurotypiques¹.

1: Les enfants neurotypiques sont des enfants dont le cerveau fonctionne de manière similaire à celui de la plupart des enfants.



Méthodes et résultats

Les familles souhaitant participer à l'étude ont été recrutées par le biais de listes de diffusion et des réseaux sociaux. Dans le laboratoire de recherche à l'Université du Luxembourg, les parents ont rempli des questionnaires papier, pendant que les enfants réalisaient des tâches et des évaluations en compagnie d'une chercheuse dans une pièce adjacente. Avec le consentement des parents, nous avons contacté les enseignant-e-s des enfants par e-mail et leur avons envoyé des questionnaires papier par courrier. Les données collectées comprenaient des *informations démographiques* ainsi que des informations sur les *capacités cognitives* des enfants, leurs *compétences linguistiques* et leurs *performances académiques*.

Données démographiques. Le tableau 1 présente une description des groupes d'enfants autistes par rapport aux enfants neurotypiques. Malgré une hétérogénéité considérable parmi les groupes, les enfants autistes étaient statistiquement² similaires à leurs homologues neurotypiques pour tous ces indicateurs et avaient un statut socio-économique similaire. Tous les enfants fréquentaient l'enseignement fondamental ordinaire au Luxembourg.

Capacités cognitives. Tous les enfants neurotypiques de cet échantillon fréquentaient l'école sans soutien supplémentaire. En revanche, seuls deux enfants autistes (soit 10,5 %) allaient à l'école sans aucune forme d'assistance.

Les 17 autres enfants autistes (89,5 %) bénéficiaient d'un soutien en classe, personnel ou général, et deux d'entre eux fréquentaient un centre de compétences deux jours par semaine. En utilisant un outil d'évaluation du QI non verbal (Wechsler Nonverbal Scale of Ability; Wechsler & Naglieri, 2012), nous avons constaté que les enfants autistes et neurotypiques présentaient des niveaux de QI similaires (une moyenne de 90 pour les enfants autistes et de 96 pour les enfants neurotypiques). Il faut retenir que l'engagement de certains enfants, tant autistes que neurotypiques, dans les tâches de QI peut s'avérer difficile, ce qui a pu probablement entraîner une sous-estimation de leurs capacités réelles.

Compétences linguistiques. Les enseignant-e-s ont évalué la maîtrise de la langue d'enseignement des enfants sur une échelle allant de 1 = « très faible » à 7 = « excellente ». Il faut noter qu'ils-elles ont évalué les enfants autistes (moyenne = 4,27) légèrement moins compétents dans la langue d'enseignement que leurs pairs neurotypiques (moyenne = 4,74). Cette différence n'est toutefois pas statistiquement significative.

Résultats académiques. Nous avons comparé les notes des bulletins obtenus au cours de l'année scolaire précédente des enfants autistes et neurotypiques. Pour faciliter la comparaison entre les différents systèmes de notation des écoles, toutes les notes ont été standardisées sur une échelle où « 4 » représentait la note maxi-

Tab. 1 : Comparaison entre les enfants autistes et enfants neurotypiques

	Autiste, n = 19	Neurotypique, n = 18	Total, n = 37
Âge	7 – 12 ans	6 – 12 ans	6 – 12 ans
Genre			
Filles	4 (21 %)	8 (44 %)	12 (32 %)
Garçons	15 (79 %)	10 (56 %)	25 (68 %)
Type d'école			
École publique ordinaire	11 (58 %)	16 (89 %)	27 (73 %)
Autre école	8 (42 %)	2 (11 %)	10 (27 %)

2: Les résultats présentés ont été soumis à une analyse statistique, les différences ou similitudes rapportées ayant une probabilité inférieure à 5 % d'être attribuées au hasard.

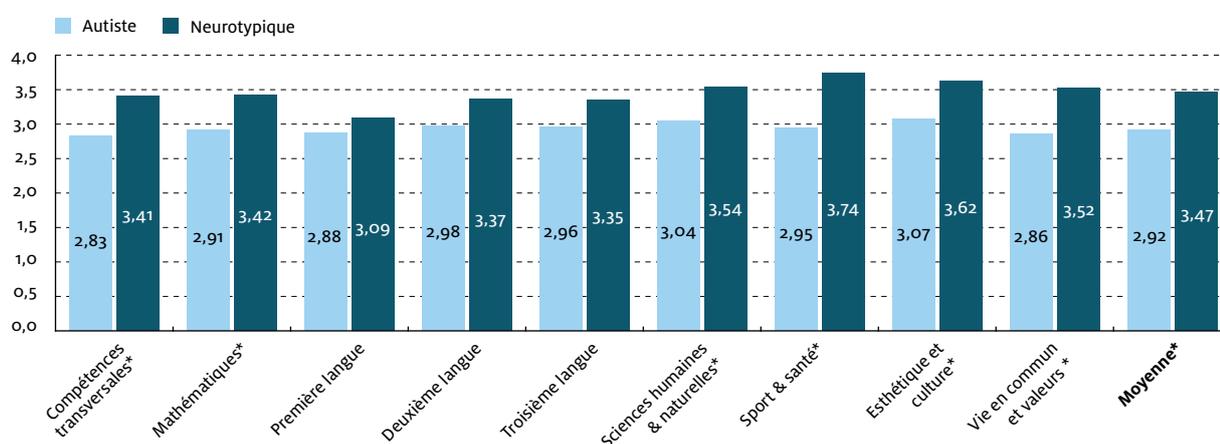


male. En moyenne, les enfants autistes ont obtenu des notes significativement plus basses que leurs pairs neurotypiques dans plusieurs matières (voir fig. 1). Bien que les enfants autistes aient tendance à avoir des moyennes inférieures pour la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} langue, ces différences ne sont pas statistiquement significatives. En considérant les notes de l'ensemble des matières scolaires, les enfants autistes ont obtenu systématiquement une moyenne significativement inférieure par rapport aux enfants neurotypiques.

Ensuite, nous avons évalué la performance académique des enfants en examinant les évaluations des enseignant·e·s à propos de la performance de chaque enfant

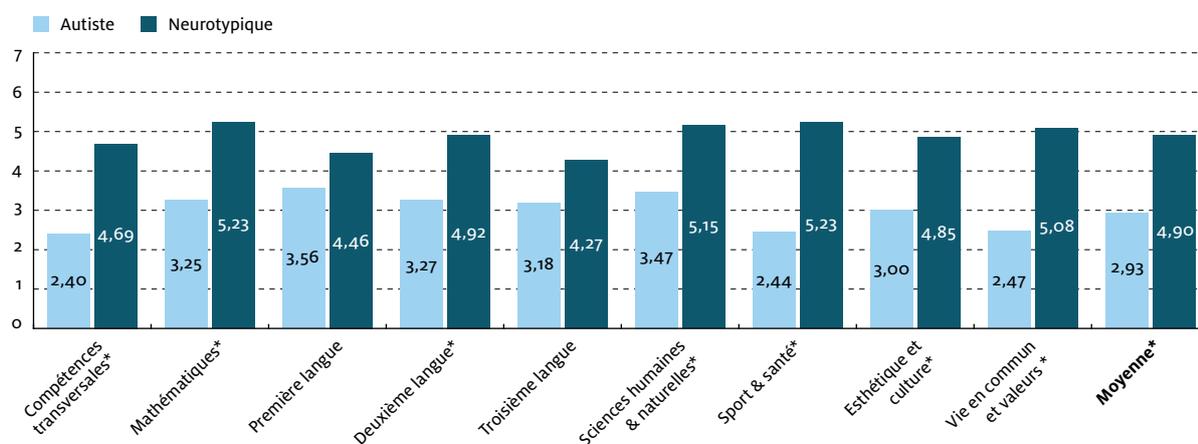
par rapport à leurs camarades, sur une échelle allant de 1 = « beaucoup plus faible » à 7 = « beaucoup plus fort ». Les enfants autistes ont été évalué·e·s par leurs enseignant·e·s comme étant plus faibles que leurs camarades de classe dans toutes les matières scolaires. À l'inverse, les enfants neurotypiques ont été évalué·e·s comme étant aussi bon·ne·s ou meilleur·e·s que leurs pairs dans toutes les matières scolaires, avec une note moyenne de 4 ou plus. Cette disparité dans les évaluations des enseignant·e·s entre les performances des enfants autistes et neurotypiques était statistiquement significative pour la plupart des matières scolaires, à l'exception de la 1^{ère} et la 3^{ème} langue (voir fig. 2).

Fig. 1: Notes des bulletins scolaires standardisées des enfants autistes et neurotypiques



Remarque : * Différences statistiquement significatives entre les groupes. Échelle de notation standardisée : des valeurs plus élevées signifient de meilleures notes.

Fig. 2: Évaluation par l'enseignant·e des compétences académiques des enfants autistes et neurotypiques



Remarque : * Différences statistiquement significatives entre les groupes. Échelle : 1 – 7, où les valeurs les plus élevées signifient des résultats scolaires jugés plus élevés par rapport aux autres élèves.



Discussion et conclusions

Cette étude a fourni un aperçu des performances académiques des enfants autistes scolarisés dans des écoles d'enseignement fondamental ordinaires au Luxembourg. Malgré une variabilité considérable sur le plan des capacités intellectuelles, les enfants autistes présentaient en moyenne un QI comparable à celui des enfants neurotypiques. En dépit de ce fait, les enfants autistes ont obtenu des notes significativement inférieures à celles de leurs homologues neurotypiques dans la plupart des matières scolaires. Il est important de noter que certains enfants autistes suivaient des programmes adaptés. Il est donc possible que si les enfants autistes avaient été évalués dans toutes les matières, la disparité des notes par rapport aux enfants neurotypiques aurait pu être encore plus grande.

Cette étude a été réalisée sur un échantillon de taille relativement réduite. Cependant, malgré cette limitation, des tendances claires ont émergé pour le Luxembourg, en accord avec les résultats observés pour d'autres pays, montrant que les enfants autistes ont tendance à avoir des résultats inférieurs à ceux de leurs pairs neurotypiques indépendamment de leur QI (Ashburner et al., 2010; Mayes & Calhoun, 2003).

Alors que ce rapport ne visait pas à fournir une analyse approfondie des raisons de la sous-performance des enfants autistes, les résultats suggèrent que divers facteurs, dont l'environnement scolaire, les structures de soutien disponibles ainsi que les défis émotionnels et socio-communicationnels rencontrés par de nombreux enfants autistes, jouent un rôle significatif dans leurs difficultés académiques. Ces facteurs seront explorés et détaillés dans des publications à venir.

Ce projet est soutenu par le Fonds National de la Recherche (FNR) luxembourgeois ; numéro de référence du projet : 13651499.

Références

- Ashburner, J., Ziviani, J. & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 18–27.
- American Psychiatric Association. (2015). *Neurodevelopmental Disorders: DSM-5®*. American Psychiatric Pub.
- Barnard, J. (2000). Inclusion and autism: Is it working? 1,000 examples of inclusion in education and adult life from the National Autistic Society's members. National Autistic Society.
- Costa, A. P. & Steffgen, G. (2018). Luxembourg and autism. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1–9). Springer.
- Greisen, M., Hornung, C., Baudson, T. G., Muller, C., Martin, R. & Schiltz, C. (2018). Taking language out of the equation: The assessment of basic math competence without language. *Frontiers in Psychology*, 9, 1076.
- Keen, D., Webster, A. & Ridley, G. (2016). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20(3), 276–294.
- Maenner, M. J. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR. Surveillance Summaries*, 72.
- Mayes, S. D. & Calhoun, S. L. (2003). Ability profiles in children with autism: Influence of age and IQ. *Autism* 7(1), 65–80.
- Wechsler, D. & Naglieri, J. A. (2012). Wechsler Nonverbal Scale of Ability [dataset].

Supports pédagogiques inclusifs dans les disciplines STEM à l'école fondamentale :

Résultats du projet ITM

Katja N. Andersen

Subventionné par des fonds européens et associant les universités de Luxembourg, Bielefeld, Örebro et Bolzano, toutes renommées dans le domaine de la recherche inclusive, le projet de recherche *Inclusive Teaching Materials* (ITM, période 2018–2021, suivi du projet DigiLLM, période 2022–2025) a pour but de déterminer les supports pédagogiques perçus par les spécialistes comme appropriés aux fins d'un enseignement inclusif au sein de l'enseignement fondamental, et de définir les critères permettant d'évaluer les supports pédagogiques en termes d'inclusion. Partant d'une compréhension de l'inclusion qui n'essaie pas de définir la « normalité » (voir Nilholm & Göransson, 2017), une étude comparative internationale a été menée pour identifier les principaux piliers d'une conception transnationale de l'apprentissage inclusif.

Le projet a eu pour principal résultat le catalogue de critères de l'ITM, élaboré sur la base d'entretiens semi-directifs réalisés avec des expert.e.s au Luxembourg, en Allemagne, en Suède et en Italie (Janusch et al., 2015) et dans le cadre d'une analyse qualitative des contenus (Vogt et al., 2021).

Le catalogue de critères de l'ITM constitue ainsi

une base pour évaluer le caractère inclusif du matériel didactique. Il comprend six ensembles de critères (voir fig. 1), assortis d'un total de trente questions secondaires (Vogt et al., 2021).

La présente contribution cherche à identifier les supports pédagogiques luxembourgeois présentant un potentiel particulier pour l'enseignement inclusif. En s'appuyant sur l'exemple de la mallette pédagogique « *Mir experimentéiere mat Loft* » (MEN, 2002), elle fournit un aperçu des résultats du projet ITM pertinents pour le Luxembourg.¹ L'accent est délibérément mis sur le matériel didactique utilisé dans les disciplines STEM, auxquelles on accorde globalement une grande importance pour l'enseignement inclusif en raison de leur orientation pratique et basée sur les compétences (Andersen et al., 2022 ; Bierschwale et al., 2020).

Les données issues des entretiens avec des expert.e.s permettent de conclure que, concernant plusieurs critères de l'ITM, la mallette pédagogique peut être considérée comme adaptée à l'accompagnement individuel d'une population scolaire de plus en plus hétérogène. Concernant le critère d'« *adaptabilité aux personnes* » (Andersen et al., 2022, p. 13), les expert.e.s ont identifié un potentiel élevé d'adap-

1: Voir aussi les mallettes pédagogiques sur les thèmes de l'eau, du magnétisme et de l'électricité (MEN, 2002), ainsi que les recommandations relatives aux mathématiques (Bierschwale et al., 2020).

SPOTLIGHT





tation aux besoins individuels des apprenant.e.s, afin que celles-ci puissent utiliser les supports en toute autonomie et progresser dans leur apprentissage (voir notamment l'exercice « Bien au sec... dans l'eau »); MEN, 2002, p. 4). Les expert.e.s ont souligné l'importance du fait que, grâce à des représentations graphiques, l'exercice contenait à la fois des aides destinés aux apprenant.e.s plus faibles (p. ex. des indications relatives à la préparation de l'expérience) et des suggestions d'approfondissement pour les plus performant.e.s (p. ex. le lien historique avec les sous-marins du commandant Cousteau), mettant ainsi en évidence des potentiels de soutien individuel de l'apprentissage.

Concernant le critère d'« adaptabilité à l'environnement » (Andersen et al., 2022, p. 13), les expert.e.s ont identifié un potentiel très élevé dans toutes les activités de la mallette pédagogique. Ils.elles ont en particulier souligné la grande adaptabilité des exercices au contexte d'enseignement et d'apprentissage et aux spécificités nationales. En effet, toutes les activités ont non seulement été traduites en deux langues (français, allemand), mais elles peuvent également être utilisées dans les différents groupes sociaux (travail individuel, en binôme, en groupe) au sein et en dehors de la classe, présentant ainsi une grande sensibilité à l'inclusion.

Les expert.e.s ont également pu constater le caractère inclusif du matériel à l'aune du critère d'« efficacité personnelle » (Andersen et al., 2022, p. 14). Selon leur évaluation,

Fig. 1 : Catalogue de critères de l'ITM (Andersen et al., 2022, p. 14).



tion, la mallette pédagogique permet aux apprenant.e.s d'organiser eux-mêmes leur apprentissage et d'augmenter leur estime d'eux-mêmes grâce au contexte d'apprentissage. En particulier, ce matériel permet aux apprenant.e.s de résoudre des problèmes de manière autonome, en leur donnant un sentiment d'efficacité personnelle, notamment à travers des propositions stimulantes telles que : « Fais des tests avec d'autres objets » (MEN, 2002 : 3) ou « Trouve une autre solution » (MEN, 2002, p. 7). En termes d'enseignement inclusif, il est ici déterminant de fournir aux apprenant.e.s des aides à différents niveaux de représentation et degrés d'abstraction (Leisen, 2015), avec par exemple des indices implicites au niveau visuel et symbolique (voir l'exercice « Bouteilles malicieuses »; MEN, 2002, p. 7) ou une mention explicite au niveau linguistique : « Vas-y doucement ! » (MEN, 2002, p. 12).

En revanche, de l'avis des expert.e.s, les activités de la mallette pédagogique ne remplissaient pas ou pas explicitement les critères de

« contrôle des connaissances » et de « métacognition » (Andersen et al., 2022, p. 14), ce qui laisse transparent le potentiel d'amélioration des supports pédagogiques inclusifs ou de conception de nouveaux supports dans les disciplines STEM.

Références

- Andersen, K. N., Vogt, M., Bagger, A., Macchia, V. & Bierschwale, C. (2022). Perspective luxembourgeoise: Conclusions sur le caractère inclusif des supports pédagogiques. Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg, 423, 12–15.
- Bierschwale, C., Vogt, M., Andersen, K. N., Bagger, A. & Macchia, V. (2020). Qualitätskriterien von inklusiven Bildungsmedien im Fach Mathematik: Theoretische und empirische Rahmenbedingungen. Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 2, 1–25.
- Janusch, H., Behrens, M. & Henning, E. (2015). Qualitative Methoden in den Internationalen Beziehungen. In C. Masala & F. Sauer (Eds.), Handbuch Internationale Beziehungen (pp. 1–18). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leisen, J. (2015). Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht. In H. Drumbl, & A. Hornung (Eds.), Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bozen, Hauptvorträge – Band 1 (pp. 249–274).
- MEN. (2002). Mir expérimentéiere mat Loft. Luxembourg: Imprimerie Centrale.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is Meant by Inclusion? An Analysis of European and North American Journal Articles with High Impact. European Journal of Special Needs Education, 32(3), 437–451.
- Vogt, M., Andersen, K. N., Bagger, A., Macchia, V. & Bierschwale, C. (2021). Inklusionssensible Bildungsmaterialien als „Must-have“. Grundschule aktuell, 155(9), 18–21.



Évaluation des capacités cognitives dans un environnement multiculturel et multilingue :

Un test linguistiquement équitable pour les enfants

Dzenita Kijamet, Rachel Wollschläger & Sonja Ugen



Autres ressources
bildungsbericht.lu

Les tests d'intelligence sont largement utilisés dans le domaine du conseil en éducation et de l'intervention pédagogique. Ils servent au diagnostic de troubles spécifiques de l'apprentissage et permettent d'identifier les enfants à haut potentiel et de détecter la sur- ou la sous-performance scolaire (*overachievement* ou *underachievement*). L'intelligence compte parmi les prédicteurs les plus fiables de réussite académique ou professionnelle (p. ex. Roth et al., 2015). Toutefois, la fiabilité et la validité des tests n'est assurée que s'ils sont effectués dans une langue que l'enfant maîtrise bien. Dans un contexte multiculturel et multilingue comme le Luxembourg, cela représente un réel défi, d'autant plus que les professionnel-le-s devaient jusqu'à présent s'en remettre à des tests provenant d'autres pays qui ne sont pas adaptés au contexte luxembourgeois (Ugen et al., 2021).

La recherche a aujourd'hui bien établi que la langue et la culture peuvent avoir un impact sur les performances lors des tests cognitifs (Schaap, 2011). Ce constat a conduit au développement de tests d'intelligence non verbaux, faisant appel à des contenus culturellement et langagièrement neutres, comme par exemple des figures abstraites. Toutefois, les consignes pour effectuer ces tests prennent majoritairement la forme d'instructions linguistiques ou comprenant des éléments spécifiques de communication non verbale (p. ex. mime ou gestuelle). Comme les gestes et les mimiques sont susceptibles d'être interprétés différemment selon les cultures, le recours à de tels moyens

(auxiliaires) de communication risque aussi de créer des distorsions dans les résultats des tests.

Dans cette contribution, nous présentons une batterie de tests nouvellement mise au point en vue d'une mesure équitable des capacités cognitives des enfants de 3^e année (cycle 3.1). Ce test a pour but de saisir les capacités cognitives des enfants de manière à ce que ni la culture ni la langue du test n'aient d'influence significative sur les résultats, de façon à éviter les situations de discrimination dans son application.

Les défis du multilinguisme – pourquoi une nouvelle batterie de tests ?

Dans un contexte éducatif multilingue comme le Luxembourg, où la langue d'enseignement varie au cours de la scolarité et où il existe une grande diversité linguistique parmi la population scolaire, la disponibilité d'un test standardisé des capacités cognitives et linguistiquement équitable est d'une importance essentielle pour mesurer la capacité cognitive des enfants dans le cadre de tâches extra-scolaires (p. ex. raisonnement spatial, mémoire à court terme). À l'école fondamentale, la langue d'enseignement principale dans la plupart des écoles publiques est l'allemand, une langue très proche du luxembourgeois. Toutefois, il faut noter que seul un tiers des élèves parlent allemand ou luxembourgeois à la maison (cf. la factsheet 7 dans

« La recherche a aujourd'hui bien établi que la langue et la culture peuvent avoir un impact sur les performances lors des tests cognitifs. »

test standardisé des capacités cognitives et linguistiquement équitable est d'une importance essentielle pour mesurer la capacité cognitive des enfants dans le cadre de tâches extra-scolaires (p. ex. raisonnement spatial, mémoire à court terme). À



ce rapport). Lors de tests liés davantage à des tâches scolaires, les enfants parlant luxembourgeois ou allemand dans le milieu familial obtiennent systématiquement de meilleurs résultats que ceux qui parlent d'autres langues à la maison. Ce constat se vérifie pour les domaines de la compréhension de l'écrit en allemand et des mathématiques aux cycles 3.1 (Martin et al., 2015) et 2.1 (Hornung et al., 2023). Il peut en résulter que les enfants ne parlant pas allemand ou luxembourgeois dans le milieu familial soient orientés vers des filières scolaires moins valorisées (Hadjar et al., 2018).

Élaboration de la série de tests FLUX (Fluid Intelligence Luxembourg)

La batterie de tests cognitifs FLUX (*Fluid Intelligence Luxembourg*), à effectuer sur tablette, que nous avons développée répond aux exigences particulières d'un environnement multiculturel et multilingue. Le test a été conçu de façon à pouvoir mesurer les capacités cognitives des enfants du cycle 3.1 de façon équitable, c'est-à-dire indépendamment de leur propre bagage culturel et linguistique. Pour cela, le test fait appel à des contenus abstraits auxquels tous les enfants sont ha-

bitués de manière égale, ainsi qu'à des consignes sous forme d'animations.

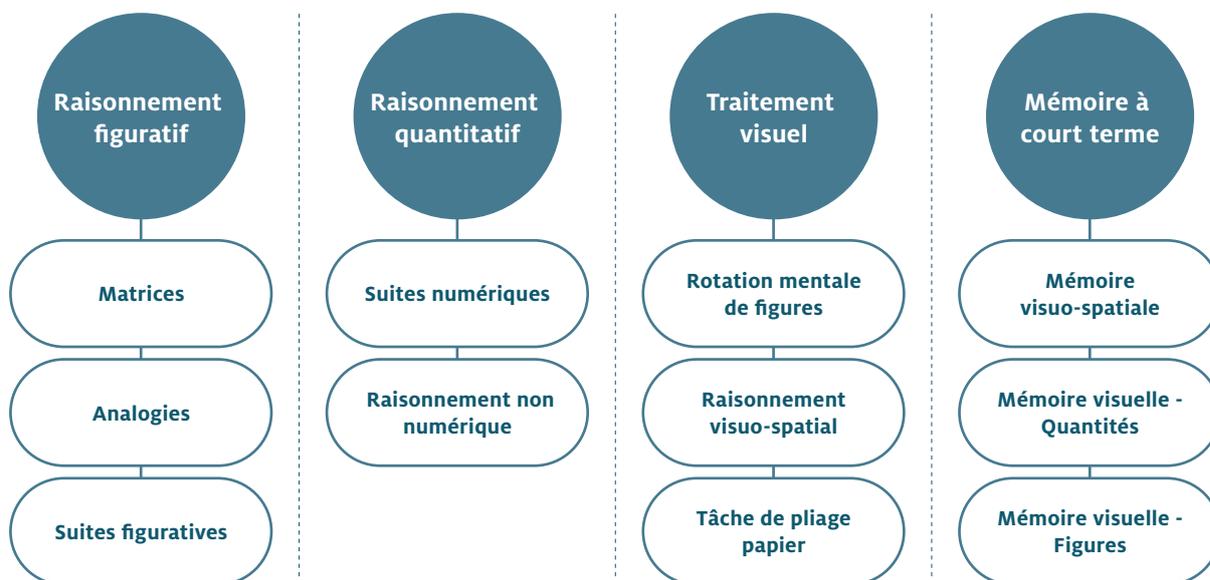
Pour l'élaboration des tests, nous avons mis au point 450 tâches (items) qui ont été éprouvées lors d'un pré-test sur 200 enfants du cycle 3.1 selon des critères de qualité psychométriques scientifiquement fondés.¹ Sur la base de ce pré-test, le matériel initial, adapté au besoin, a conduit à la sélection d'une série d'items qui ont ensuite été normalisés à l'échelle nationale à l'aide d'un échantillon représentatif de 703 enfants issus d'un milieu multiculturel et multilingue.

La batterie complète de tests FLUX comprend quatre domaines (*raisonnement figuratif, raisonnement quantitatif, traitement visuel et mémoire à court terme*), chacun étant mesuré par deux ou trois sous-tests (cf. fig. 1).

Dans cette section, nous présentons les résultats d'un des onze sous-tests (*Suites figuratives*).

La figure 2 montre un exemple des consignes et de l'entraînement pour le sous-test *Suites figuratives*, qui mesure la pensée inductive. La tâche des enfants consiste à compléter une série de figures.

Fig. 1: Les 11 sous-tests de la batterie de tests FLUX linguistiquement équitables

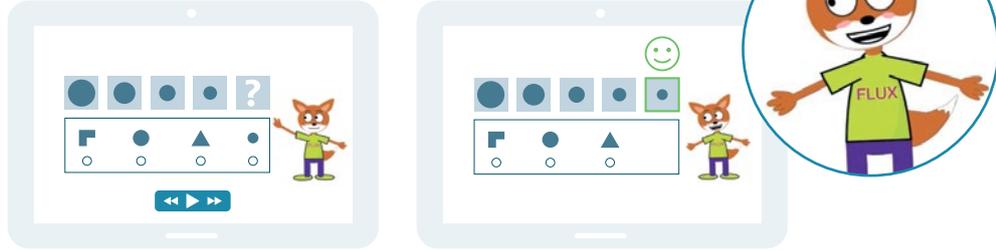


1: On trouvera sur bildungsbericht.lu des informations détaillées sur les tests, la méthodologie mise en œuvre et les critères de qualité appliqués.



Fig. 2: Aperçu du déroulement du sous-test *Suites figuratives*, destiné à vérifier que les enfants plurilingues ont compris la consigne

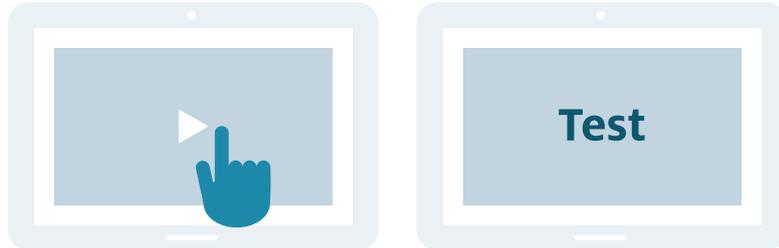
1 Déroulement de la consigne animée :



2 Déroulement de l'entraînement :



3 Phase de test :



1. Le renard montre aux enfants la tâche à accomplir à l'aide d'un langage non verbal (p. ex. sourire ou montrer du doigt) et de sons linguistiquement équitables (p. ex. murmure, bruit de réflexion à voix haute, confirmation verbale d'une idée). Lors de la réponse, le renard choisit délibérément une mauvaise solution, de façon à indiquer le retour qu'auront les enfants lorsqu'ils-elles choisissent une mauvaise réponse pendant l'entraînement (un smiley rouge qui fait la moue). Dans un deuxième temps, il donne la bonne réponse (marquée par un smiley vert et souriant).
2. Pendant la phase d'entraînement, les enfants reçoivent un retour sous la forme de smileys rouges ou verts indiquant qu'ils-elles ont donné une réponse correcte ou erronée. Les tâches sont conçues de façon à être intuitives et à pouvoir être aisément comprises par les enfants avec le soutien des retours et des consignes. En cas de doute, les enfants ont la possibilité de poser des questions.
3. Lorsqu'ils-elles ont compris le fonctionnement de la tâche, les enfants peuvent passer à la phase de test en appuyant sur un bouton pour lancer le test. Pendant cette phase, ils-elles ne peuvent pas poser de questions et ne reçoivent pas de retour pour leurs réponses.



Incidence du bagage linguistique

Pour déterminer si cette tâche défavorise les enfants ne grandissant pas dans un milieu dont au moins un des parents parle luxembourgeois ou allemand, nous avons analysé les données de 693 enfants du cycle 3.1 ayant effectué la totalité du sous-test. Les enfants provenaient de toutes les régions scolaires du Luxembourg ($M = 8,85$ ans ; $SD = 0,66$). Les enfants ont été répartis en deux groupes sur la base de la langue parlée dans le milieu familial : le groupe des locuteurs·locutrices non natifs·natives ($N = 417$) se composait d'enfants n'évoluant pas dans un milieu dont au moins un des parents parle luxembourgeois ou allemand ; le groupe des locuteurs·locutrices natifs·natives ($N = 268$) comprenait des enfants qui parlent luxembourgeois ou allemand avec au moins un des parents. Les résultats ont montré que comparé·e·s aux locuteurs·locutrices natifs·natives ($M = 8,25$; $SD = 2,786$), les enfants locuteurs·locutrices non natifs·natives ($M = 8,05$; $SD = 2,829$) ne manifestent pas de divergences significatives pour les résultats obtenus dans cette tâche ($F(1,683) = 0,862$, $p = 0,353$). Ce résultat, confirmé par des analyses statistiques plus complexes (IRT et DIF), montre que le sous-test *Suites figuratives* peut être considéré comme linguistiquement équitable.

Conclusion

Le projet FLUX avait pour but de mettre au point une série de tests cognitifs standardisés et équitables à effectuer sur tablette pour les enfants multiculturels et multilingues au cycle 3.1. Pour cela, il était important de faire usage de consignes linguistiquement équitables ainsi que de contenus non verbaux et culturellement équitables. Les résultats de la tâche *Suites figuratives* donnée en exemple montrent que les performances des enfants sont semblables, cela indépendamment de la langue parlée dans le milieu familial. On peut en déduire qu'il est possible de réaliser une évaluation équitable des compétences cognitives quel que soit le bagage linguistique de l'enfant. Cette observation se confirme pour l'ensemble de la batterie de tests, garantissant ainsi la fiabilité et la validité du test de mesure des compétences cognitives au cycle 3.1, sans discrimination langagière entre les enfants testés.

Par ailleurs, cette batterie de tests cognitifs peut permettre aux praticien·ne·s de gagner une compréhension plus approfondie des compétences cognitives des enfants dans les domaines testés, en permettant de déceler leurs points forts et faibles (cf. fig. 1). Cela peut avoir un intérêt particulier lorsque le test est utilisé dans le cadre d'un diagnostic différentiel d'un trouble d'apprentissage spécifique. Outre l'évaluation de tâches axées sur les aptitudes à la lecture et aux mathématiques, notre batterie de tests linguistiquement équitable peut s'avérer utile lors de diagnostics cherchant à exclure d'autres causes neurocognitives pouvant être à l'origine de troubles de l'apprentissage.

Références

- Hadjar, A., Fischbach, A., Martin, R. & Backes, S. (2018). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Sekundarschulsystem aus zeitlicher Perspektive. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018 (pp. 58–83). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance. Esch/Alzette: LUCET.
- Martin, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2015). Épreuves Standardisées: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 bis 2013. Esch/Alzette: LUCET.
- Schaap, P. (2011). The differential item functioning and structural equivalence of a nonverbal cognitive ability test for five language groups. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(1).
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Michael, T., Domnick, F. & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118–137.
- Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Einleitung: Lernstörungen im multilingualen Kontext - Eine Herausforderung. In S. Ugen, C. Schiltz, A. Fischbach & I. M. Pit-ten Cate (Eds.), *Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen* (pp. 3–7).



L'influence de la langue parlée sur la compréhension de la langue allemande

Katharina Antonia Michiko Tremmel, Ineke M. Pit-ten Cate, Linda Romanovska, Aurélie Wealer & Sonja Ugen

La compréhension des langues a une grande importance dans la scolarité de l'enfant ; en effet, une participation réussie à la vie scolaire quotidienne n'est possible que si celui-ci/elle-ci peut comprendre les consignes et les tâches en classe pour les appliquer et les réaliser. Le Luxembourg a la particularité d'avoir le luxembourgeois comme tant que langue principale d'enseignement au cycle 1 dans la plupart des écoles publiques. À partir du cycle 2, l'acquisition de l'écrit se fait en allemand. L'année suivante, les enfants sont confrontés au français. Le multilinguisme et l'ouverture aux langues présentent certains avantages, mais aussi des défis : puisque deux tiers des enfants n'ont ni le luxembourgeois ni l'allemand comme langue première, ces langues étroitement apparentées (Gilles, 2009) ne sont utilisées par les élèves que dans un contexte scolaire. Il est donc important de noter qu'un transfert des compétences langagières du luxembourgeois vers l'allemand ne peut se faire aisément pour ces enfants (Hornung et al., 2023), qui doivent donc apprendre les deux langues d'enseignement en peu de temps alors que leur acquisition de l'écrit se fait également dans une langue qui leur est étrangère. Par conséquent, les compétences langagières telles que la compréhension à l'oral sont moins développées en allemand pour ces enfants. Ce groupe est également désavantagé dans d'autres matières scolaires en raison de cette barrière linguistique (Hornung et al., 2023), comme le montrent les résultats du monitoring scolaire national.

« Le multilinguisme et l'ouverture aux langues présentent certains avantages, mais aussi des défis : puisque deux tiers des enfants n'ont ni le luxembourgeois ni l'allemand comme langue première, ces langues étroitement apparentées (Gilles, 2009) ne sont utilisées par eux-elles que dans un contexte scolaire. »

Selon Fayol (2017), il est fondamental d'avoir une compréhension orale de la langue bien développée pour une compréhension de l'écrit réussie. De plus, la compréhension écrite nécessite également une connaissance de la syntaxe, de la morphologie et de la grammaire de la langue concernée (Perfetti & Stafura, 2014). Cependant, il n'existe à ce jour aucun test spécifique qui mesure individuellement ces sous-domaines linguistiques et qui soit adapté à la population écolière multilingue du Luxembourg (Ugen et al. 2021). Or d'une part, ces tests spécifiques sont importants pour évaluer individuellement les processus d'apprentissage et recommander des ressources d'apprentissage ou des mesures de soutien adéquates. D'autre part, ils peuvent aussi être utilisés dans un contexte de diagnostic (différentiel) de certains troubles de l'apprentissage.

Pour cette raison, en plus de la batterie de tests portant sur la lecture/l'écriture (voir Romanovska et al. dans ce rapport) et celle concernant les mathématiques (voir Hilger et al. dans ce rapport), un test a été créé pour évaluer à la fois la compréhension du vocabulaire et la compréhension de la grammaire (domaine non présenté dans cet article) en langue allemande. Notre article se centre exclusivement sur la description et les premiers résultats du test de vocabulaire en allemand.



Le test de vocabulaire comprend un total de 45 mots, qui ont été choisis selon les critères suivants : d'une part, une première série de mots a été extraite d'une base de données du lexique allemand des enfants (Schroeder et al., 2015) ; d'autre part, un corpus a été créé à partir des mots lexicaux qui figurent dans les manuels scolaires utilisés par les écoles publiques au Luxembourg. Les mots ont été sélectionnés en comparant ces deux corpus, puisque nous ne pouvons pas automatiquement partir du principe que tous les mots utilisés dans un contexte allemand le sont utilisés de la même manière au Luxembourg. Tous les mots du test font partie des champs lexicaux pertinents de l'environnement quotidien (la nature, l'école, etc.) des enfants de la tranche d'âge visée.

Les mots utilisés dans le test ont été choisis en fonction de leur fréquence d'apparition (15 mots fréquents, 15 mots moins fréquents et 15 mots rares), de leur longueur (principalement des mots de deux syllabes), et de leur classe grammaticale (noms, verbes et adjectifs).

Pendant le test, les enfants écoutent le mot-cible, qui est diffusé à partir d'un fichier audio afin de garantir une prononciation standardisée. Après avoir écouté le mot, les enfants choisissent l'image qui correspond à

ce qu'ils ont entendu ou compris. Il leur est demandé de choisir parmi trois options (une image correspondant au mot-cible et deux images représentant des réponses incorrectes). Les réponses possibles ont été choisies en fonction de leur ressemblance phonologique (p. ex. : Wurm [ver] – Turm [tour]) ou sémantique (p. ex. : Wurm [ver] – Käfer [scarabée]) avec le mot-cible.

Le test de vocabulaire a été réalisé au milieu de l'année scolaire auprès de 1177 enfants (dont 568 filles) du cycle 3.1 dans des écoles à travers le Luxembourg. Comme il était à prévoir, les résultats statistiquement significatifs montrent que les mots étaient compris différemment selon leurs fréquences et leurs classes grammaticales. D'une part, les enfants participant à l'étude étaient capables de reconnaître correctement les mots fréquents plus souvent que les mots moins fréquents ou rares (voir fig. 1). D'autre part, les noms sont les plus présents pour les enfants, comme le montre le fait que cette classe grammaticale a obtenu le plus grand nombre de réponses correctes. Les enfants ont aussi été plus nombreux à pouvoir identifier correctement les verbes que les adjectifs (voir fig. 2).

Les résultats des enfants (N = 557) qui parlent luxembourgeois ou allemand avec au moins un des parents ont

Fig. 1: Pourcentage de mots correctement identifiés selon la fréquence d'apparition et le groupe linguistique

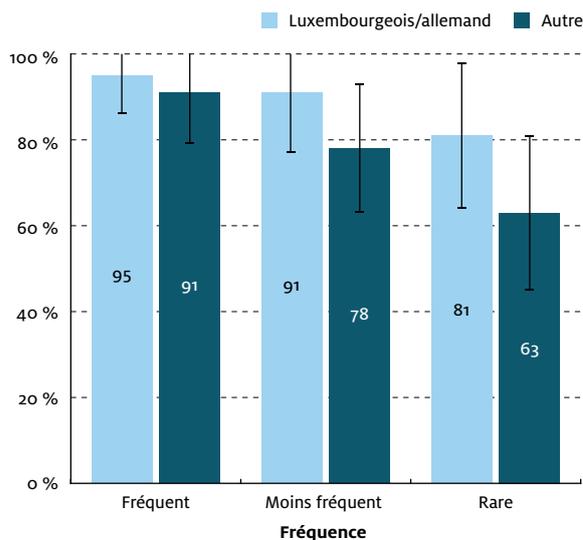
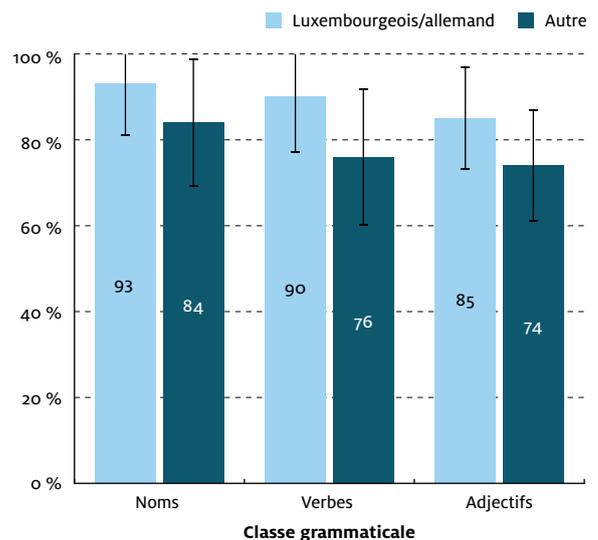


Fig. 2: Pourcentage de mots correctement identifiés selon la classe grammaticale et le groupe linguistique





été comparés aux résultats de ceux-celles qui n'utilisent ni le luxembourgeois ni l'allemand (N = 747). L'analyse montre que les enfants parlant luxembourgeois et/ou allemand étaient capables d'associer correctement un plus grand nombre de mots aux images correspondantes que ceux-celles qui parlent une autre langue à la maison. Cette tendance statistiquement significative se vérifie lorsqu'on examine séparément la fréquence des mots (voir fig. 1) et la classe grammaticale (voir fig. 2). Bien que les résultats soient similaires pour les groupes linguistiques respectifs, des différences apparaissent lors de comparaisons spécifiques pour chaque groupe linguistique en fonction de la fréquence et de la classe grammaticale des mots.

Globalement, nous pouvons tirer les conclusions suivantes : Les enfants comprennent plus facilement les noms que les verbes ou les adjectifs. De plus, ils connaissent mieux les mots fréquents que les mots moins fréquents ou rares. En général, les mots à grande fréquence semblent être plus faciles à mémoriser, quelle que soit la classe grammaticale, puisque les résultats montrent clairement que ces mots étaient correctement identifiés par la plupart des enfants qui ont participé au test.

Pour résumer, il apparaît que la compréhension de la langue diminue de façon importante avec la fréquence et la classe grammaticale, ce phénomène étant moins marqué pour les noms et plus marqué pour les adjectifs.

Ces effets sont plus manifestes pour les enfants qui ne parlent pas luxembourgeois et/ou allemand à la maison.

Sur la base de ces résultats, on peut affirmer qu'il existe un besoin pédagogique et diagnostique de différencier la maîtrise d'une langue par l'enfant d'éventuels

« Pour résumer, il apparaît que la compréhension de la langue diminue de façon importante avec la fréquence et la classe grammaticale [...]. Ces effets sont plus manifestes pour les enfants qui ne parlent pas luxembourgeois et/ou allemand à la maison. »

troubles de l'apprentissage ou de difficultés d'apprentissage. L'objectif du test présenté ici est de distinguer si c'est la barrière linguistique, ou un autre problème, qui explique qu'un-e enfant ne puisse pas suivre la leçon ou effectuer des tâches écrites. Le test permet également

de dresser un profil précis des compétences langagières des enfants et de les relier à leur contexte linguistique, un objectif d'autant plus important que la majorité des élèves au Luxembourg ne parlent ni luxembourgeois ni allemand à la maison. Afin d'obtenir une image plus détaillée des compétences langagières des enfants dans le système éducatif luxembourgeois, il est essentiel de compléter le test de vocabulaire en allemand décrit ici par un test de compréhension de la morphosyntaxe et de la grammaire, de façon à permettre des interventions qui soient adaptées aux besoins individuels des enfants dans un contexte multilingue.

Références

- Fayol, M. (2017). L'acquisition de l'écrit. Pour comprendre et rédiger. Présentation dans le cadre de la priorité de recherche en éducation à l'Université du Luxembourg le 28 septembre 2016. LEARN (pp. 10–11).
- Gilles, P. (2009). Luxemburgische Mehrsprachigkeit – Soziolinguistik und Sprachkontakt. In M. Elmentaler (Ed.) *Deutsch und seine Nachbarn* (pp. 185–200). Peter Lang.
- Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET).
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of reading*, 18, 22–37.
- Schroeder, S., Würzner, K.-M., Heister, J., Geyken, A. & Kliegl, R. (2015). childLex: a lexical database of German read by children. *Behavior Research Methods*, 47(4), 1085–1094.
- Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Einleitung: Lernstörungen im multilingualen Kontext – Eine Herausforderung. In S. Ugen, C. Schiltz, A. Fischbach & I. M. Pit-ten Cate (Eds.), *Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen* (pp. 3–7). Melusina Press.





Diagnostiquer des troubles spécifiques de l'apprentissage de la lecture et de l'expression écrite dans un contexte éducatif multilingue

Linda Romanovska, Ineke M. Pit-ten Cate & Sonja Ugen

Introduction

Une évaluation approfondie des compétences phonologiques, de lecture et d'écriture est un préalable nécessaire à un diagnostic fiable d'un trouble de l'apprentissage dans le domaine de la lecture et/ou de l'écriture. Selon les normes internationales, le processus de diagnostic doit faire la distinction entre les difficultés d'apprentissage dues à une maîtrise insuffisante de la langue de test et celles dont l'origine se trouve dans un trouble spécifique de l'apprentissage (APA, 2013 ; WHO, 2019). Une telle discrimination peut s'avérer particulièrement difficile dans un environnement multilingue comme au Luxembourg. En effet, la langue de test doit idéalement correspondre à la langue d'alphabétisation, qui est l'allemand pour la plupart des enfants au Luxembourg. Cependant, le monitoring scolaire national montre des différences de performance en allemand en fonction de la langue parlée par les enfants à la maison ; ces différences apparaissent dès le Cycle 2.1 (Hornung et al., 2023). Une façon d'approcher ces différences de performance dans une situation de diagnostic est d'appliquer des normes de référence distinctes, qui tiennent compte de la ou des langues parlées par les enfants à la maison (Martini et al., 2021), et d'évaluer les compétences de l'enfant en matière de vocabulaire dans la langue de test.

Une étude d'inventaire sur l'utilisation des tests au Luxembourg a montré que l'on recourt principale-

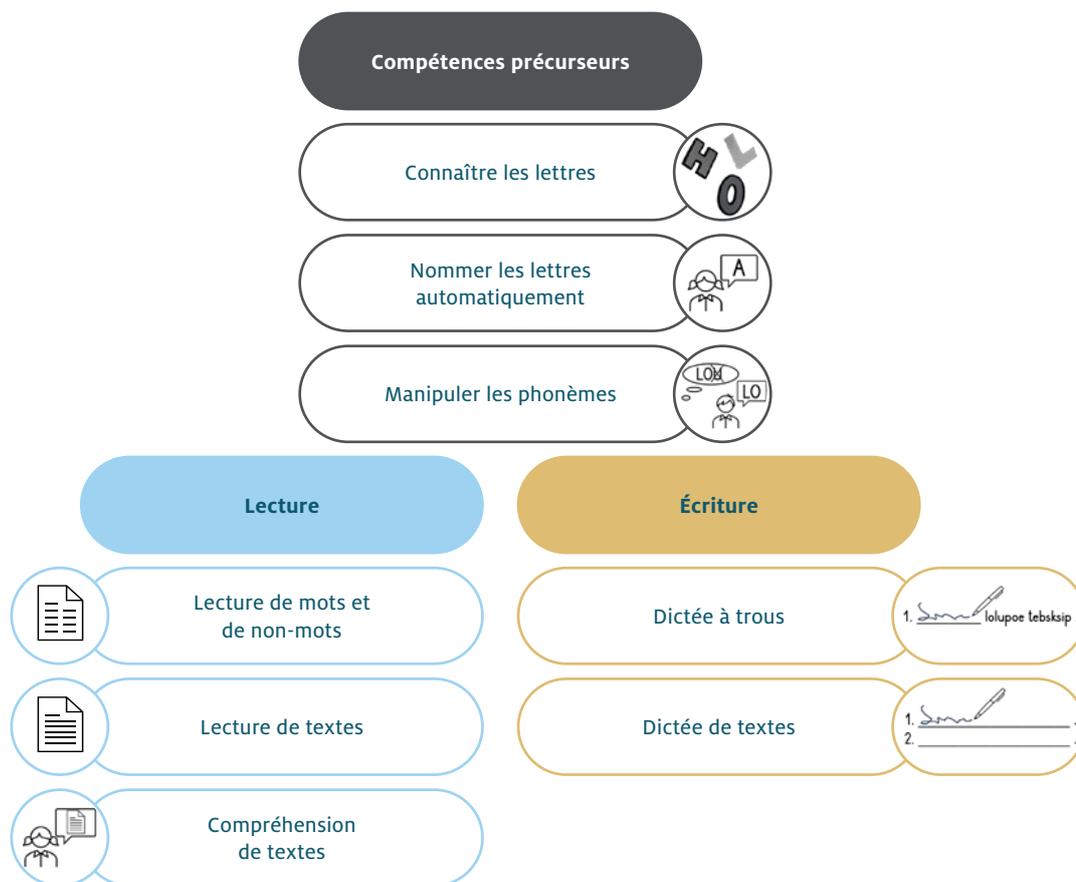
ment à des tests créés à l'étranger pour diagnostiquer des troubles de l'apprentissage (Fischer & Pit-ten Cate, 2021). Toutefois, ces tests ne prennent pas en compte le contexte éducatif multilingue du pays ni son système éducatif (voir Fischer & Pit-ten Cate, 2021 ; Ugen et al., 2021). C'est pourquoi nous avons mis au point une batterie de tests en lecture/écriture destinés aux enfants du Cycle 3.1 afin d'optimiser le processus de diagnostic dans le contexte multilingue luxembourgeois, dans le cadre d'un projet mené en collaboration avec le Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria-Teresa (CDA).

« Cette nouvelle batterie de tests comprend des sous-tests centrés sur trois domaines : les compétences précurseurs, la lecture et l'écriture. »

Cette nouvelle batterie de tests comprend des sous-tests centrés sur trois domaines : les compétences précurseurs, la lecture et l'écriture (cf. figure 1). Les sous-tests ont été élaborés en tenant compte du programme scolaire luxembourgeois et des livres scolaires utilisés, de façon à garantir que les tâches soient adaptées en termes de vocabulaire et de niveau de difficulté. Les consignes se rapportant aux tâches sont formulées dans la langue de test (l'allemand), mais restent simples et brèves ; l'administrateur peut également passer à une autre langue de consigne d'une manière standardisée si l'enfant éprouve des difficultés à comprendre la tâche. De plus, des indices visuels sont utilisés pour faciliter la compréhension des consignes verbales (p. ex. l'image d'une bouche pour indiquer que l'enfant doit fournir une réponse à l'oral).



Fig. 1: Aperçu des tâches incluses dans la batterie de tests en lecture et en écriture



Langues parlées à la maison et différences de performance en lecture

Pour étudier les performances des enfants en Cycle 3.1 sur les tâches de la nouvelle batterie de tests, nous avons testé des élèves âgé·e·s de 8 à 11 ans inscrit·e·s dans 37 écoles publiques réparties sur les 15 directions de l'enseignement fondamental au Luxembourg (N = 692 ; 49 % de filles ; âge moyen = 8,89 ans). Les enfants ont également participé à une tâche de vocabulaire passif en allemand (voir Tremmel et al. dans ce rapport) ; il leur était par ailleurs demandé d'indiquer les langues qu'ils·elles parlent à la maison.

Nous présentons ici leurs résultats en lecture de mots et de non-mots ainsi qu'en lecture de textes en fonction de la ou des langues qu'ils·elles parlent à la maison. Les tâches de lecture comprenaient diverses listes de

mots, de non-mots et de textes dont on augmentait la difficulté en variant la complexité des mots, des non-mots et/ou la longueur du texte. Les non-mots sont des mots inventés mais qui pourraient être de véritables mots en allemand (p. ex. « Teda »). Ainsi, pour lire des non-mots, les enfants ne pouvaient pas s'appuyer sur leur représentation mentale du mot écrit ou sur leurs connaissances en vocabulaire. L'objectif de ce sous-test est de mesurer la capacité de décodage (associer des groupes de lettres à des sons) des enfants, indépendamment du vocabulaire allemand des enfants ; nous nous attendons à observer des différences de performance plus faibles entre les enfants issues des différents groupes de langues parlées à la maison, en comparaison avec la lecture de textes et de mots, tâches pour lesquelles nous nous attendons à observer des différences plus importantes.



Dans cet article, nous considérons uniquement les résultats pour la première et la plus simple tâche de lecture de mots, de non-mots et de textes. La liste de mots était composée de 15 mots bisyllabiques simples et fréquents, chaque lettre correspondant à un phonème. À partir de ces mots, nous avons créé une liste similaire de 15 non-mots qui, tout en ayant la même structure que les mots existants, sont vides de signification. Le premier texte était une histoire simple et linéaire à propos d'une cabane dans les arbres ; il contenait 30 mots répartis en cinq phrases au total, chaque phrase figurant sur une seule ligne.

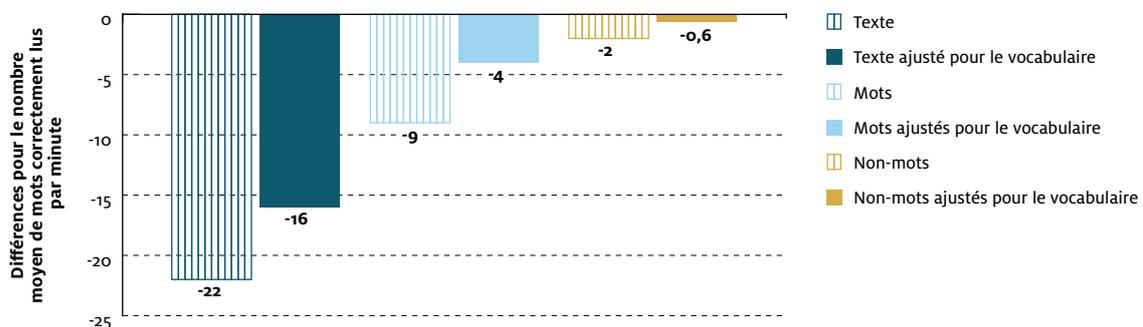
Nous avons comparé la fluidité en lecture (le nombre moyen de mots qu'un·e enfant peut lire correctement en une minute) pour la liste de mots, la liste de non-mots et le texte, entre les enfants qui parlent allemand ou luxembourgeois avec au moins un des parents (N = 274) et ceux qui parlent d'autres langues à la maison (N = 341). Les tâches ont été choisies en raison de leur faible niveau de complexité, ce qui les rend accessibles à des enfants ayant des niveaux variables de maîtrise de l'allemand. Cette approche a permis de mettre en évidence l'influence que la langue parlée à la maison peut avoir même sur la lecture de mots, de non-mots et de textes simples. En outre, nous avons pris en compte les performances des enfants au test de vocabulaire pour expliquer les différences entre les deux groupes linguistiques.

Nos résultats montrent que les enfants qui ne parlent pas luxembourgeois ou allemand à la maison sont, en

moyenne, significativement plus lent·e·s et lisent correctement moins de mots par minute dans le texte¹ et dans la liste de mots², que ceux·celles qui parlent luxembourgeois ou allemand avec au moins l'un de leurs parents. En revanche, il n'y avait pas de différence significative entre les groupes des langues parlées à la maison pour les non-mots³, ce qui indique que la lecture de non-mots demande un effort similaire à toutes les enfants, quel que soit leur contexte linguistique. En observant le nombre moyen de mots qu'un·e enfant peut lire correctement en une minute, on constate que, par rapport aux enfants parlant le luxembourgeois ou l'allemand, ceux·celles qui ne parlent pas luxembourgeois ou allemand à la maison lisent, en moyenne, 22 mots de moins par minute pour le texte, 9 mots de moins par minute pour la liste de mots, et 2 mots de moins par minute pour la liste de non-mots (cf. les barres lignées de la figure 2).

Puisque les enfants qui parlent luxembourgeois ou allemand à la maison ont en principe des compétences plus élevées pour le vocabulaire allemand, nous avons également étudié la variation des résultats pour ces trois tâches lorsqu'on prend en compte les compétences des enfants en matière de vocabulaire passif en allemand. Nous avons donc contrôlé le pourcentage de mots correctement identifiés dans la tâche de vocabulaire (cf. Tremmel et al. dans ce rapport), tout en examinant les différences de performance entre les deux groupes linguistiques. Les résultats montrent que, lorsque les compétences des enfants en vocabulaire allemand sont

Fig. 2: Différences de fluidité en lecture entre les enfants qui parlent d'autres langues à la maison et ceux·celles qui parlent luxembourgeois et/ou allemand à la maison (représenté·e·s par la ligne 0)



Remarque : Les barres lignées représentent les résultats avant la prise en compte des compétences en vocabulaire allemand des enfants ; les barres pleines représentent les résultats lorsque les compétences en vocabulaire sont prises en compte à titre de contrôle.

1: $(F(1, 613) = 56,82, p < 0,001)$.
2: $(F(1, 613) = 14,60, p < 0,001)$.
3: $(F(1, 613) = 2,44, p = 0,119)$.



prises en compte à titre de contrôle, c'est uniquement pour la lecture d'un texte⁴ que ceux-celles qui ne parlent ni luxembourgeois ni allemand à la maison sont significativement plus lent·e·s et qu'ils-elles lisent en moyenne moins de mots correctement ; la fluidité de la lecture de mots⁵ et de non-mots⁶ ne diffère pas significativement entre les groupes linguistiques, ce qui montre l'impact des compétences en vocabulaire sur les performances en lecture. En prenant en compte les compétences en vocabulaire allemand, les enfants qui ne parlent pas luxembourgeois ou allemand à la maison lisent en moyenne 16 mots de moins par minute pour le texte, 4 mots de moins par minute pour la liste de mots et environ un demi-mot en moins par minute pour la liste de non-mots (cf. les barres pleines de la figure 2).

Conclusions

Nos résultats montrent l'impact de la ou des langues parlées à la maison et des compétences en vocabulaire des enfants sur la performance en lecture. En accord avec ces observations, les données issues du programme de monitoring scolaire au Luxembourg (ÉpStan) font apparaître systématiquement de meilleurs résultats en allemand (compréhension à l'écrit et à l'oral) pour les enfants qui parlent luxembourgeois ou allemand à la maison par rapport à ceux-celles qui parlent d'autres langues (Hoffmann et al., 2018). Nos résultats en ce qui concerne la fluidité en lecture de textes témoignent d'une tendance similaire quand il s'agit de lire des textes à voix haute, les enfants qui parlent luxembourgeois et/ou allemand lisant en moyenne plus de mots correctement à la minute que ceux-celles qui parlent d'autres langues à la maison.

La nouvelle batterie de tests de compétences en lecture et en écriture permet des observations plus fines, mettant en évidence si les différences observées pour la fluidité en lecture entre les groupes linguistiques s'expliquent par la maîtrise de l'allemand ou si elles ont leur origine dans des difficultés de décodage des mots chez les enfants qui ne parlent pas luxembourgeois ou allemand à la maison. Nos résultats montrent que, quelle que soit la langue parlée à la maison, les enfants sont capables de décoder des mots en allemand, comme le

montrent les performances similaires des groupes linguistiques à la lecture de non-mots. En revanche, les compétences en lecture de mots, puis de textes sont progressivement plus influencées par les compétences en vocabulaire allemand ; dans ce cas, on enregistre des résultats plus faibles pour les enfants qui ne parlent ni le luxembourgeois ni l'allemand à la maison. Les résultats pour le texte et la liste de mots les plus simples de notre batterie de tests indiquent l'incidence significative que la langue et le vocabulaire ont sur la lecture, cela même à un niveau très élémentaire. Cet effet va probablement s'intensifier au fur et à mesure que les textes et les mots deviennent plus complexes, ce qui souligne le besoin de disposer, pour le diagnostic d'un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture/écriture, de normes de référence spécifiques, basées sur la langue que l'enfant parle à la maison.

L'utilisation de notre batterie de tests, associée au test de vocabulaire allemand (cf. Tremmel et al. dans ce rapport), permet aux praticien·ne·s de déterminer si de moindres compétences en lecture proviennent d'un trouble de l'apprentissage de la lecture/écriture ou d'une moindre maîtrise de la langue allemande. En comparant à une norme spécifique à un groupe linguistique les résultats d'un·e enfant donné·e pour les compétences précurseurs, pour la lecture et pour l'écriture, le·la praticien·ne peut obtenir un profil détaillé des points forts et faibles de l'enfant, ce qui aidera à établir un diagnostic plus précis et à fournir un soutien personnalisé qui prenne notamment en compte la langue parlée à la maison.

Références

- American Psychiatric Association. (2013). *Neurodevelopmental Disorders*. In Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).
- Fischer, J. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Diagnostik von Lernstörungen im luxemburgischen Grundschulsystem. In Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (Eds.), *Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen* (pp. 50–89). Melusina Press.
- Hoffmann, D., Hornung, C., Gamo, S., Esch, P., Keller, U. & Fischbach, A. (2018). Schulische Kompetenzen von Erstklässlern und ihre Entwicklung nach zwei Jahren. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht 2018* (pp. 84–96). University of Luxembourg.
- Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance. LUCET.
- Martini, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Ugen, S. (2021). Identifying math and reading difficulties of multilingual children: Effects of different cut-offs and reference groups. In Fritz, A., Gürsoy, E. & Herzog, M. (Eds.), *Diversity dimensions in mathematics and language learning*. De Gruyter Mouton.
- Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Einleitung: Lernstörungen im multilingualen Kontext – Eine Herausforderung. In S. Ugen, C. Schiltz, A. Fischbach & I. M. Pit-ten Cate (Eds.), *Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen* (pp. 3–7). Melusina Press.
- World Health Organization. (2019). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics.

4: ($F(1, 593) = 27,25, p < 0,001$).

5: ($F(1, 593) = 2,922, p = 0,088$).

6: ($F(1, 593) = 0,133, p = 0,716$).



Diagnostic de troubles spécifiques des apprentissages en mathématiques dans un contexte éducatif multilingue

Vera Hilger, Sonja Ugen, Linda Romanovska & Christine Schiltz

Compter les jours jusqu'aux prochaines vacances scolaires ou donner l'heure à quelqu'un : ce sont deux exemples du quotidien parmi beaucoup d'autres qui illustrent le rapport étroit entre les nombres et le langage. Les nombres peuvent non seulement être exprimés par le langage – les compétences linguistiques sont également un prédicteur essentiel du développement des compétences numériques et mathématiques. Ceci est particulièrement important dans des environnements multilingues tel que le système éducatif luxembourgeois, dans lequel la langue principale d'enseignement des mathématiques est l'allemand, alors que la plupart des élèves ne parlent ni l'allemand ni le luxembourgeois à la maison (MENJE, 2021). Étant donné que chaque langue comporte ses propres règles de numération (par exemple, l'inversion des dizaines et des unités dans les mots-nombres allemands), les locuteurs·locutrices moins compétent·e·s font face à un défi supplémentaire, ce qui peut influencer leurs résultats scolaires. Même chez les bilingues équilibré·e·s, ces effets sont régulièrement observés lorsqu'on compare leurs performances dans chacune des langues d'enseignement (Van Rinsveld et al., 2016). On constate par ailleurs que les enfants qui ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison obtiennent généralement de moins bons résultats en mathématiques que leurs camarades (Greisen et al., 2021). Bien que ces différences soient dans l'ensemble moins prononcées en mathématiques que dans d'autres matières scolaires à

« On constate par ailleurs que les enfants qui ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison obtiennent généralement de moins bons résultats en mathématiques que leurs camarades. »

contenu langagier plus important, elles restent néanmoins significatives (Martini et al., 2021). Toutefois, lorsqu'on considère la maîtrise linguistique, comme la compréhension écrite dans la langue d'enseignement, on n'observe plus de différences en faveur des locuteurs·locutrices natifs·natives (Greisen et al., 2021). Ce point est particulièrement important si l'on soupçonne un trouble des apprentissages en mathématiques chez un·e enfant, étant donné qu'il n'est pas possible d'établir un diagnostic valide en cas de maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement des mathématiques. Cependant, la plupart des tests diagnostiques reposent sur des éléments langagiers. Ainsi, si le contexte linguistique n'est pas pris en compte lors du diagnostic, les locuteurs·locutrices moins familiers·familières de la langue du test risquent d'être sur-diagnostiqué·e·s, alors que les locuteurs·locutrices natifs·natives sont susceptibles d'être sous-diagnostiqué·e·s (Martini et al., 2021). Or, les tests utilisés à ce jour tiennent rarement compte de l'hétérogénéité linguistique, ce qui complique la distinction des difficultés dues à de faibles compétences linguistiques d'un trouble de l'apprentissage sous-jacent. Dans le cadre de notre projet mené en collaboration avec le *Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa* (CDA), nous avons élaboré une batterie de tests en mathématiques pour les enfants du cycle 3.1 au Luxembourg afin d'optimiser le processus de diagnostic dans un contexte multilingue.



Sur la base de recherches récentes et de directives de diagnostic, nous avons conçu un total de 19 sous-tests afin d'évaluer diverses composantes liées aux mathématiques. Ceux-ci permettent d'identifier les points forts et faibles et par conséquent, d'apporter un soutien adéquat aux enfants présentant des difficultés en mathématiques. Les différentes tâches peuvent être regroupées en trois grands domaines fondés théoriquement : compétences précurseurs générales (deux tâches), compétences numériques de base (dix tâches) et compétences arithmétiques (sept tâches, voir fig. 1). Pour identifier les élèves rencontrant des difficultés persistantes en mathématiques, le test doit permettre de différencier les performances dans le bas du spectre : le contenu des sous-tests a donc été conçu de façon à être facile pour la majorité des enfants. Toutes les tâches sont fournies en allemand, mais il est possible de donner les

instructions dans une autre langue en cas de difficultés de compréhension, afin de garantir une compréhension égale pour tou-te-s les enfants quel que soit leur contexte linguistique. Certains aspects des mathématiques comportent peu d'éléments langagiers (par exemple, les calculs écrits), tandis que d'autres contiennent plus de contenu verbal (comme le comptage ou la dénomination de nombres). Lors du développement de la batterie, nous avons donc identifié les tâches impliquant une forte composante linguistique, afin de pouvoir comparer les performances selon les tâches à contenu langagier élevé ou faible. Ces résultats pourront ainsi servir de base à l'élaboration des normes de référence pour la batterie afin de réduire le risque de diagnostics erronés du trouble des apprentissages en mathématiques dans les différents groupes linguistiques (Ugen et al., 2021).

Fig. 1: Cadre de la batterie de tests



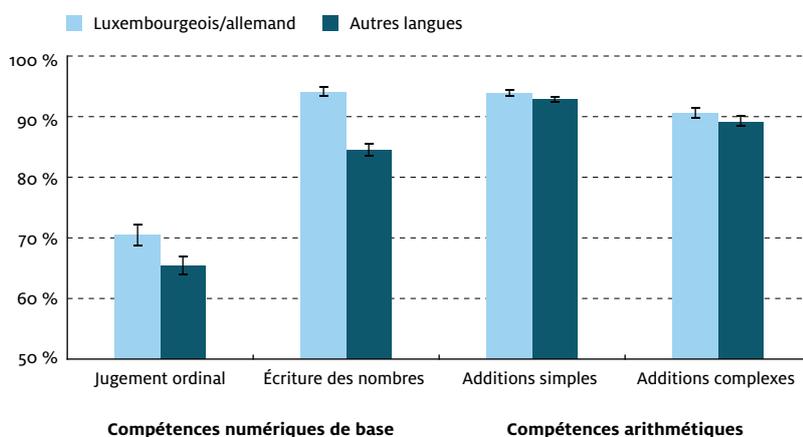


Toutes les compétences évaluées dans les sous-tests de la batterie se sont avérées empiriquement liées à des troubles des apprentissages en mathématiques. Pour illustrer l'impact que peut avoir le contexte linguistique sur les performances des enfants, nous allons présenter plus en détail quatre sous-tests représentatifs de l'ensemble de la batterie : deux tâches numériques de base – l'une à contenu langagier faible et l'autre à contenu langagier élevé – ainsi que deux tâches arithmétiques – l'une à contenu langagier faible et l'autre à contenu langagier élevé. La première *tâche numérique de base*, à savoir le « jugement ordinal » (contenu langagier faible), est fréquemment utilisée pour évaluer la compréhension de l'ordre des chiffres arabes. Des triades de chiffres ont été présentées aux élèves (par exemple, 1 5 8 ou 2 7 4) pour lesquelles il fallait déterminer le plus rapidement possible si elles étaient présentées dans l'ordre croissant ou non. La deuxième tâche était « l'écriture des nombres » (contenu langagier élevé), dans laquelle les enfants écoutaient des mots-nombres préenregistrés en allemand (par exemple, *dreihundertsechszwanzig*, correspondant au mot-nombre français *trois cent vingt-six*) et devaient les écrire sous leur forme arabe (c'est-à-dire 326). En ce qui concerne le *domaine arithmétique*, nous présentons les résultats de deux tâches de calcul mental, à savoir des additions. Dans la première, on montrait aux enfants des additions à un chiffre qu'il fallait résoudre le plus rapidement possible (par exemple, $2 + 3$) en donnant une réponse verbale (contenu langagier élevé). Dans l'idéal, ces calculs simples devraient être effectués automatiquement, permettant ainsi de

résoudre de manière efficace des calculs plus complexes. Conformément au plan d'études national, les résultats de ces calculs allaient jusqu'à 20. La deuxième tâche arithmétique consistait en une série d'additions à plusieurs chiffres (par exemple, $58 + 23$) dans l'espace numérique allant jusqu'à 100, à résoudre par écrit (contenu verbal faible), afin d'évaluer le recours des enfants à des stratégies pour résoudre des calculs plus complexes.

Au total, des données ont été collectées dans 49 classes de cycle 3.1 d'écoles publiques dans tout le Luxembourg ($N = 696$, dont 49 % de filles). Pour analyser les effets potentiels du contexte linguistique sur leurs résultats, les élèves ont été réparti·e·s sur deux groupes linguistiques distincts, en comparant les enfants qui parlent le luxembourgeois ou l'allemand avec au moins un parent ou un·une responsable légal·e ($N = 300$) à ceux·celles qui parlent d'autres langues à la maison et qui ont donc dû apprendre la ou les langues d'enseignement à l'école ($N = 396$). Comme prévu, les enfants ont obtenu de bons résultats, avec un taux de réussite global de 85 % sur l'ensemble des quatre tâches. En considérant plus en détail les groupes linguistiques, une première tendance se dégage (voir fig. 2) : il paraît qu'en général, les enfants de langue luxembourgeoise/allemande obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades. Une analyse statistique des performances de ces deux groupes linguistiques révèle des différences significatives pour les tâches numériques de base, alors que tel n'est pas le cas pour les tâches de calcul mental. Plus précisément, les enfants de langue luxembourgeoise/allemande pré-

Fig. 2: Performances moyennes et intervalles de confiance à 95 % aux sous-tests par groupe linguistique (en %)





sentent des performances considérablement supérieures à celles de leurs camarades pour les deux tâches numériques, avec un écart moyen de 5 % pour le jugement ordinal et de 10 % pour l'écriture des nombres. Aucune différence de performances n'a été constatée pour les additions, qu'elles soient simples ou complexes, ce qui pourrait s'expliquer par une pratique intensive à l'école. Il en ressort que le contexte linguistique joue un rôle important même pour les compétences de base et que les enfants qui ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison semblent être pénalisés en raison d'une moindre maîtrise de la langue d'enseignement.

Pour une analyse plus fine de l'impact de la langue, nous avons également examiné les aptitudes des enfants en vocabulaire allemand à l'aide d'un test développé spécifiquement pour le contexte multilingue luxembourgeois (voir Tremmel et al. dans ce rapport). On constate en effet que le vocabulaire intervient fortement dans la relation entre les performances numériques et le contexte linguistique d'un enfant. Ainsi, on voit que dans le cas de la tâche d'écriture des nombres, le poids du bagage linguistique sur les résultats de la tâche est bien moindre lorsqu'on prend en compte les connaissances en vocabulaire des enfants. La différence initiale de 10 % en faveur des élèves de langue luxembourgeoise/allemande se réduit dans ce cas à 4 %, ce qui reste significatif mais constitue une incidence nettement plus faible. Dans le cas du jugement ordinal, le rapport entre le contexte linguistique et les résultats de la tâche s'inverse de manière significative. Lorsque la performance en vocabulaire est prise en compte, les enfants qui parlent d'autres langues à la maison obtiennent des résultats considérablement meilleurs que leurs camarades, avec un écart moyen de 6 %.

Ces résultats indiquent que des compétences linguistiques plus faibles contribuent à la sous-performance des enfants qui parlent d'autres langues à la maison et qui, par conséquent, sont moins à l'aise dans la langue d'enseignement. Il s'avère également que les différences ne se limitent pas aux compétences dont la teneur verbale est plus importante, comme il ressort de la tâche de jugement ordinal à faible contenu langagier. Par ailleurs, comme l'a montré la tâche d'écriture des nombres à contenu langagier élevé, il ne suffit pas de prendre en

compte uniquement les compétences en vocabulaire lors de l'interprétation des résultats. La différence de performance en faveur des élèves de langue luxembourgeoise/allemande, qui reste significative après la prise en compte des compétences linguistiques, suggère l'existence d'un mécanisme sous-jacent supplémentaire qui désavantage les enfants ne parlant pas la langue d'enseignement à la maison par rapport à leurs camarades, même dans des tâches numériques simples avec une performance moyenne élevée. En conséquence, bien que cette batterie de tests ait été conçue dans le souci particulier d'une réduction du contenu langagier, l'influence du contexte linguistique sur les performances des enfants ne peut être ignorée. Plus particulièrement, nos résultats soulignent l'importance de créer des normes de référence distinctes pour les différents groupes linguistiques en vue d'un diagnostic de troubles spécifiques des apprentissages en mathématiques, et donc de prendre en compte le contexte linguistique des enfants ainsi que leurs compétences langagières lors des tests, en particulier dans le cadre du diagnostic, mais aussi de manière générale lors de l'évaluation des performances scolaires.

Références

- Greisen, M., Georges, C., Hornung, C., Sonnleitner, P. & Schiltz, C. (2021). Learning mathematics with shackles: How lower reading comprehension in the language of mathematics instruction accounts for lower mathematics achievement in speakers of different home languages. *Acta Psychologica*, 221, 103456.
- Martini, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Ugen, S. (2021). Identifying Math and Reading Difficulties of multilingual children: Effects of different cut-offs and reference group. In M. Herzog, A. Fritz-Stratmann, E. & Gürsoy, E. (eds.), *Diversity Dimensions in Mathematics and Language Learning*. De Gruyter Mouton.
- MENJE (2021). Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2019/2020.
- Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Einleitung: Lernstörungen im multilingualen Kontext – Eine Herausforderung. In S. Ugen, C. Schiltz, A. Fischbach & I. M. Pit-ten Cate (Eds.), *Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen* (pp. 3–7). Melusina Press.
- van Rinsveld, A., Schiltz, C., Brunner, M., Landerl, K. & Ugen, S. (2016). Solving arithmetic problems in first and second language: Does the language context matter? *Learning and Instruction*, 42, 72–82.



Troubles visuels chez les enfants :

Dépistage précoce grâce au monitoring scolaire « Épreuves Standardisées »

Sara Monteiro, Pascale Esch, Pierre-Jean Engel & Sonja Ugen



Autres ressources
bildungsbericht.lu

La vision est un sens primordial qui nous permet de nous repérer dans le monde, classer mentalement les phénomènes de notre environnement, planifier nos actions et nos gestes, entrer en contact avec nos pair·e·s, interagir avec eux·elles et apprendre (Chokron & Dutton, 2022). On comprend donc les obstacles auxquels sont confrontés les sujets qui présentent des difficultés de traitement et d'interprétation des informations visuelles (Williams et al., 2011). Dans cet article, le terme « troubles visuels » (en anglais, *Visual Difficulties* – VD) sera employé pour désigner les troubles des capacités visuelles fondamentales et les troubles du traitement basique ou complexe de l'information visuelle (en anglais, *lower and higher level visual processing*). Il est établi que les troubles visuels, et notamment les troubles du traitement de l'information visuelle, peuvent se manifester de bien des manières selon la ou les structures corticales à l'origine de l'atteinte (Philip et al., 2014).

Les troubles visuels ont une incidence directe sur l'apprentissage et, de ce fait, sur les résultats scolaires (Chokron & Dutton, 2022). Le dépistage précoce des enfants à risque est donc d'autant plus important qu'il permet de proposer aux enfants concerné·e·s un accompagnement approprié, susceptible d'éviter un parcours scolaire rallongé et laborieux en raison d'un trouble visuel non diagnostiqué (Boonstra et al., 2022). Les domaines de compétence les plus menacés sont la lecture, l'écriture, les mathématiques, la conceptualisation, la motricité et l'interaction avec l'environnement (Chokron & Dutton, 2022).

Afin de minimiser le risque d'un trouble visuel non diagnostiqué et les entraves durables que cela peut entraîner pour les résultats scolaires, le Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET) de l'Université du Luxembourg et le Centre pour le Développement des compétences relatives à la Vue (CDV) du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) ont engagé un partenariat. Le LUCET a la responsabilité d'assurer le monitoring scolaire national connu sous l'appellation d'« Épreuves Standardisées » (ÉpStan), qui est un outil standardisé, appliqué nationalement et à grande échelle, dans le but d'évaluer dans quelle mesure sont atteints les socles d'apprentissage définis par le Ministère de l'Éducation nationale. Le CDV a notamment pour mission d'évaluer les compétences visuelles et neurovisuelles des enfants du cycle 2.1 de l'enseignement fondamental (C2.1).

Pour ce faire, des tests individualisés ont lieu à l'école et durent environ 20 minutes par enfant. Un·e psychologue ou neuropsychologue est chargé·e de l'examen des fonctions neurovisuelles et mesure la manière dont les informations visuelles sont traitées au niveau cérébral (p. ex. mémoire visuelle, attention visuelle sélective, reconnaissance visuelle d'objets) ; un·e orthoptiste ou optométriste examine de son côté les compétences visuelles fondamentales de l'enfant (p. ex. acuité visuelle, perception des couleurs, sensibilité aux contrastes). La coopération entre le LUCET et le CDV a pour but de rassembler une série de tâches visuelles en vue de créer un outil de dépistage précoce, permettant de réaliser un contrôle, rapide mais à large spectre, destiné à identifier



et accompagner dès le début de l'école fondamentale les enfants qui pourraient présenter un trouble visuel (Schmidgall et al., 2017). L'intégration d'un tel contrôle préliminaire au monitoring scolaire national permettrait un dépistage précoce des enfants potentiellement à risque et une évaluation individualisée, dès le plus jeune âge, de leurs capacités neurovisuelles et visuelles. Pendant l'année scolaire 2021/22, les tâches développées spécifiquement à cette fin ont été incluses pour la première fois dans un échantillon des pré-tests ÉpStan (N = 1129). Les enfants ayant réalisé les tâches visuelles des pré-tests ÉpStan ont également participé aux tests individualisés du CDV.

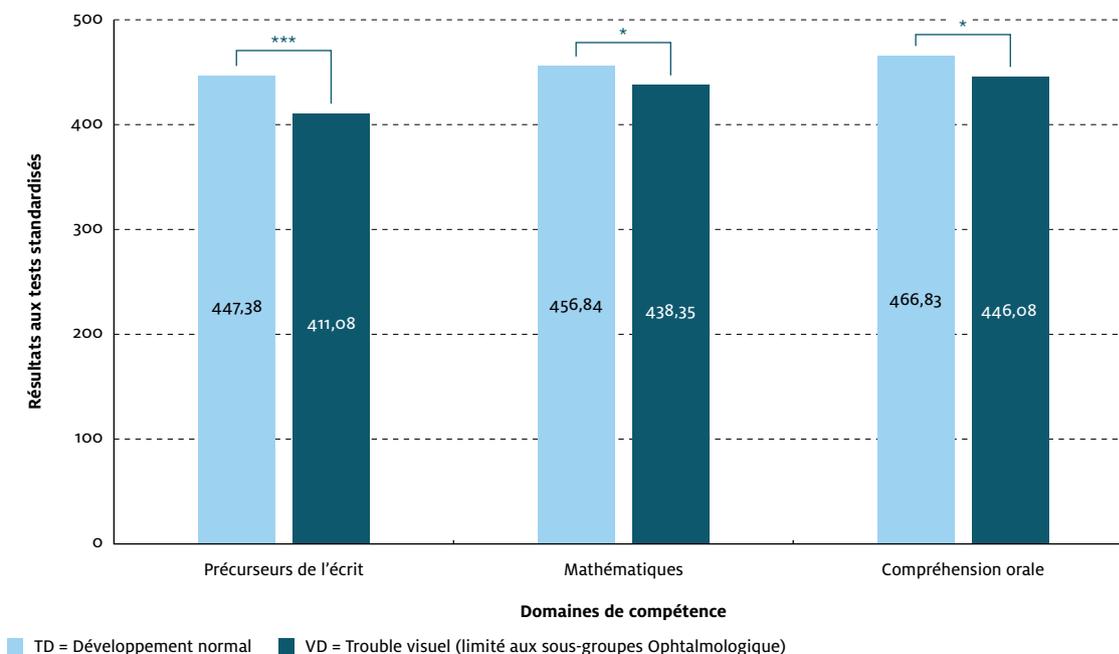
Les enfants souffrant d'un trouble visuel présentaient des capacités visuelles fondamentales déficitaires (n = 189), un trouble visuo-attentionnel (VA) (n = 38) ou les deux (n = 12). Cette contribution porte exclusivement sur les enfants ayant des difficultés au niveau des capacités visuelles fondamentales (p. ex. une acuité visuelle monoculaire ou binoculaire réduite, une perception des couleurs altérée, une faible sensibilité au contraste). Les enfants ne présentant pas d'anomalie au niveau des capacités visuelles fondamentales ont été

classés comme enfants à développement normal (en anglais, *typically developing* – TD) (n = 890).

Afin d'étudier l'impact potentiel d'un trouble visuel sur la performance scolaire à l'aide de tests de compétence au niveau C2.1, une approche par régression linéaire multiple a été adoptée pour étudier la corrélation entre une atteinte des capacités visuelles fondamentales et les résultats aux épreuves au niveau des précurseurs de l'écrit, des mathématiques et de la compréhension orale. En outre, notre étude prend en compte des variables dites contextuelles dont on sait qu'elles ont un effet sur les résultats scolaires (Hornung et al., 2021), comme par exemple le statut socio-économique (SES), le sexe, la langue parlée dans le contexte familial, le niveau d'éducation des parents et le statut migratoire.¹

La figure 1 montre les effets d'une altération des capacités visuelles fondamentales sur les résultats aux épreuves dans les trois domaines de compétence cités. Pour les trois domaines de compétence mesurés, les enfants TD ont obtenu des résultats nettement meilleurs que ceux du groupe de comparaison présentant une altération au niveau des capacités visuelles fondamentales,

Fig. 1: Incidence des déficits visuels diagnostiqués sur les résultats scolaires, avec prise en compte des variables contextuelles



* $p < .05$; *** $p < .001$.

1: On pourra trouver des données plus précises sur les enfants (sexe, origine immigrée, etc.) sous la forme de valeurs moyennes pour chaque groupe dans une version plus développée de la présente contribution (cf. www.bildungsbericht.lu).



même en tenant compte des variables contextuelles. Les différences de résultats étaient indépendantes du contenu visuel à traiter dans les tests ÉpStan ; en effet, les exigences visuelles pour les épreuves relatives au domaine de compétence de la compréhension orale étaient relativement moindres que celles des domaines des mathématiques et des précurseurs de l'écrit.

Pour vérifier l'existence d'un lien entre différence de résultats et type de trouble visuel, les enfants ayant un déficit au niveau des capacités visuelles fondamentales (appelés groupe « Ophtalmologique ») ont été répartis en quatre sous-groupes :

1. Enfants avec acuité visuelle binoculaire en vision de près diminuée,
2. Enfants avec acuité visuelle monoculaire en vision de loin diminuée,
3. Enfants avec trouble de la vision des couleurs,
4. Enfants avec acuité visuelle monoculaire en vision de loin et binoculaire en vision de près diminuées.²

Les résultats aux ÉpStan de ces quatre sous-groupes « Ophtalmologique » et des enfants TD ont fait l'objet d'analyses de variance (ANOVA). Les résultats de l'analyse des sous-groupes variaient de manière significative pour les différents domaines de compétence. Pour les mathématiques, les résultats de l'analyse différaient significativement selon les sous-groupes. Il en va de même pour les deux autres domaines de compétence (précurseurs de l'écrit et compréhension orale), où l'on a observé des différences significatives entre les sous-groupes.³ Les résultats des différents sous-groupes « Ophtalmologique » sont présentées au tableau 1. Pour les trois domaines de compétence, les résultats du sous-groupe des enfants ayant une acuité visuelle monoculaire en vision de loin diminuée étaient inférieurs de manière significative à ceux du groupe de comparaison TD. En compréhension orale, les enfants avec un trouble de la vision des couleurs ont obtenu de meilleurs résultats que ceux-celles ayant une acuité visuelle amoindrie (ces résultats restant toutefois inférieurs à ceux des enfants TD).

La présente contribution se centre exclusivement sur le sous-groupe des enfants souffrant d'un trouble des capacités visuelles fondamentales. On peut noter que si pour les domaines des mathématiques et des précurseurs de l'écrit, les résultats du groupe VA vont dans le même sens que ceux du groupe Ophtalmologique, cela n'est pas le cas pour le domaine de la compréhension orale, pour lequel les résultats des enfants VA et TD étaient de même niveau (Monteiro et al., 2025).

Un contrôle préliminaire effectué à l'échelle nationale permettrait de réduire les besoins en effectifs de dépistage et d'optimiser la détection des troubles visuels, dont on connaît l'incidence négative sur la performance scolaire. Cela justifierait le développement et l'intégration d'outils de dépistage grâce à des études à large échelle. De tels outils favoriseraient une identification précoce des enfants à risque et permettraient de mieux adapter les interventions aux besoins spécifiques des enfants concerné-e-s, comme l'ont déjà montré des études scientifiques antérieures (Chokron & Dutton, 2023 ; Williams et al., 2011) et comme cette étude vient de le prouver pour la première fois pour le cas du Luxembourg.

Références

- Boonstra, F. N., Bosch, D. G. M., Geldoff, C. J. A., Stellingwerf, C. & Porro, G. (2022). The multidisciplinary guidelines for diagnosis and referral in cerebral visual impairment. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 1–24.
- Chokron, S., & Dutton, G. N. (2022). From vision to cognition: potential contributions of cerebral visual impairment to neurodevelopmental disorders. *Journal of Neural Transmission*, 130(3), 409–424.
- Hornung, C., Wollschläger, R., Keller, U., Esch, P., Müller, C. & Fischbach, A. (2021). Nouveaux résultats longitudinaux issus du monitoring scolaire nationale ÉpStan en première et troisième année scolaire (cycles 2.1 et 3.1): tendance négative au niveau du développement des compétences et redoublements inefficaces. In LUCET & SCRIPT, Rapport nationale sur l'éducation 2021, (pp. 44 – 55). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Monteiro, S., Esch, P., Hipp, G., & Ugen, S. (2025). How do children with Cerebral Visual Impairment (CVI)-related visual difficulties perform on key academic domains in grade 1? *Child Neuropsychology*, 1–21.
- Philip, S. S. & Dutton, G. N. (2014). Identifying and characterising cerebral visual impairment in children: A review. *Clinical and Experimental Optometry*, 97(3), 196–208.
- Schmidgall, J. E., Getman, E. P. & Zu, J. (2017). Screener tests need validation too: Weighing an argument for test use against practical concerns. *Language Testing*, 35(4), 1–25.
- Williams, C., Northstone, K., Sabates, R., Feinstein, L., Emond, A. & Dutton, G. N. (2011). Visual perceptual difficulties and under-achievement at school in a large community-based sample of children. *PLoS ONE*, 6(3), e14772.

2: Détails : 1 - Les enfants pour lesquels on constate une acuité visuelle binoculaire inférieure à la moyenne en vision proche ainsi qu'une moindre sensibilité aux contrastes en vision proche (tableau des 10 %) au test des optotypes LEA sont classés dans le sous-groupe Acuité visuelle binoculaire diminuée ; 2 - Les enfants pour lesquels on constate des difficultés à lire les optotypes LEA en vision de loin en monoculaire sont classés dans le sous-groupe Acuité visuelle monoculaire diminuée ; 3 - Les enfants pour lesquels on constate des difficultés à distinguer les couleurs au test chromatique d'Ishihara sont

classés dans le sous-groupe Troubles de la vision des couleurs ; 4. Les enfants dont le profil présente un trouble combiné de l'acuité visuelle monoculaire et binoculaire sont classés dans un groupe distinct.

3: Mathématiques : $F(4, 1.042) = 4,44, p = 0,001, \eta^2 = 0,017$; Précurseurs de l'écrit : $F(4, 979) = 8,35, p < 0,0001, \eta^2 = 0,033$; Compréhension orale : $F(4, 992) = 6,76, p < 0,0001, \eta^2 = 0,027$.



Tab. 1 : Comparaison multiple enfants à développement normal - enfants des quatre sous-groupes Ophtalmologique, selon le domaine de compétences

Compétence	Sous-groupe (I)	Sous-groupe (J)	Écart moyen (I-J)	
<i>Mathématiques</i>	Développement normal (TD)	AVD binoculaire	16,75	
		Trouble de la vision des couleurs	-5,20	
		AVD monoculaire	42,57***	
		AVD monoculaire & AVD binoculaire	16,24	
	AVD binoculaire	Trouble de la vision des couleurs	-21,94	
		AVD monoculaire	25,82	
		AVD monoculaire & AVD binoculaire	-0,50	
	Trouble de la vision des couleurs	AVD monoculaire	47,78	
		AVD monoculaire & AVD binoculaire	21,44	
	<i>Précurseurs de l'écrit</i>	Développement normal (TD)	AVD binoculaire	28,65
			Trouble de la vision des couleurs	12,68
			AVD monoculaire	77,10***
AVD monoculaire & AVD binoculaire			47,73	
AVD binoculaire		Trouble de la vision des couleurs	-16,00	
		AVD monoculaire	48,45	
		AVD monoculaire & AVD binoculaire	19,08	
Trouble de la vision des couleurs		AVD monoculaire	64,42	
		AVD monoculaire & AVD binoculaire	35,05	
<i>Compréhension orale</i>		Développement normal (TD)	AVD binoculaire	19,39
			Trouble de la vision des couleurs	-18,22
			AVD monoculaire	65,69***
	AVD monoculaire & AVD binoculaire		8,70	
	AVD binoculaire	Trouble de la vision des couleurs	-37,61	
		AVD monoculaire	46,30	
		AVD monoculaire & AVD binoculaire	-10,69	
	Trouble de la vision des couleurs	AVD monoculaire	83,91***	
		AVD monoculaire & AVD binoculaire	26,92	

AVD = Acuité visuelle diminuée

** $p < .005$; *** $p < .001$.

Bien-être subjectif et parcours scolaires à l'école primaire

Ineke M. Pit-ten Cate, Joanne Colling, Pascale Esch & Rachel Wollschläger

La réussite scolaire et le bien-être subjectif font partie intégrante des objectifs de l'éducation (inclusive) (Hascher et al., 2018). Le bien-être subjectif dans le domaine de l'éducation comprend le plaisir d'aller à l'école, les relations positives avec les enseignant·e·s et les pair·e·s, ainsi que le concept de soi académique. Les systèmes éducatifs doivent répondre aux besoins à la fois scolaires et sociaux des élèves, en veillant à ce que *tout·e·s* les élèves puissent participer activement aux enseignements en tant que membres valorisé·e·s et à part entière de la communauté scolaire. Des études antérieures ont mis en évidence des liens entre la participation sociale, les caractéristiques démographiques et la réussite scolaire, montrant que les filles, les élèves obtenant de faibles résultats et ceux·celles issu·e·s de l'immigration ou d'un milieu socio-économique défavorisé rapportent en général un bien-être subjectif moins important que les autres. La plupart des études se sont toutefois concentrées sur l'enseignement secondaire, la recherche sur l'enseignement primaire restant relativement rare (Bücker et al., 2018).

La présente étude s'est attachée à explorer si le bien-être subjectif et son évolution dans le temps avaient un lien avec le redoublement de classe considéré comme un indicateur de réussite scolaire ainsi qu'avec les variables socio-démographiques (sexe, migration et milieu socio-économique). À cette fin, des données issues du monitoring scolaire (Épreuves Standardisées) ont été analysées pour une cohorte complète d'élèves ($N = 4548$) de la troisième (2019) à la cinquième année du primaire (2021 et 2022). Le bien-être subjectif a été mesuré grâce au *Perceptions of Inclusion Questionnaire* (PIQ, Venetz et al., 2014), qui comprend 12 items notés sur une échelle de 4 points (1 = « pas du tout vrai » à 4 = « tout à fait vrai ») et trois sous-catégories : le concept de soi académique (c.-à-d. la perception personnelle de ses propres capacités scolaires), l'inclusion sociale (c.-à-d avoir des ami·e·s), et l'inclusion émotionnelle (c.-à-d se sentir bien dans l'environnement scolaire). Un score plus élevé reflète un niveau de bien-être plus élevé (sur une échelle de 4 à 16).

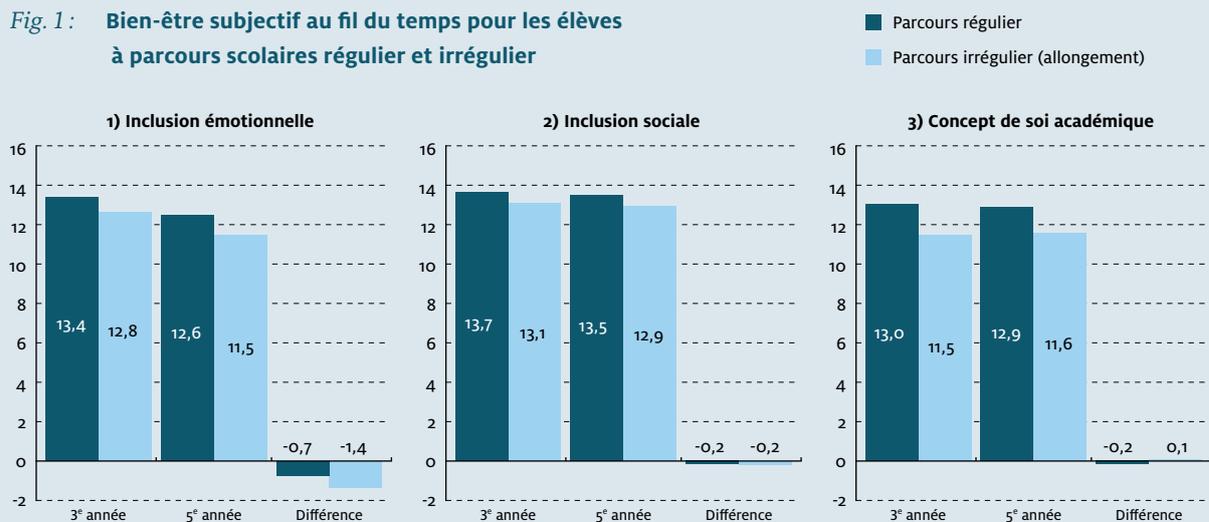
Les résultats indiquent que le bien-être subjectif est généralement élevé (score moyen ≈ 13) et qu'il reste relativement stable sur la durée (de la troisième à la cinquième année du primaire) en ce qui concerne l'inclusion sociale et le concept de soi académique, alors que l'on note une diminution progressive du score pour l'inclusion émotionnelle. Bien qu'il n'y ait pas de fortes variations en lien avec les variables socio-démographiques, les élèves qui prolongent la durée du Cycle 3 de 2 à 3 ans suite à un allongement de cycle (parcours irrégulier) ont déclaré des niveaux de bien-être moins élevés que les élèves qui suivent un parcours scolaire régulier (pas d'allonge-





ment). Des différences de moyennes au niveau du bien-être subjectif ont été observées dans tous les domaines, et aux deux moments de la mesure, entre les élèves suivant un parcours scolaire régulier et ceux celles suivant un parcours irrégulier. La diminution du bien-être subjectif était cependant plus prononcée dans le domaine de l'inclusion émotionnelle (voir figure 1). Ainsi, tôt dans leur scolarité, les élèves ayant un parcours scolaire irrégulier seraient particulièrement à risque de ressentir un sentiment d'appartenance à l'école plus faible, ce qui pourrait entraîner des répercussions sur le comportement à l'école ou le risque de décrochage scolaire (Hattie, 2009).

Fig. 1 : Bien-être subjectif au fil du temps pour les élèves à parcours scolaires régulier et irrégulier



Même si la direction des effets n'a pas pu être testée, les résultats observés suggèrent que différents aspects du bien-être subjectif sont mis en place très tôt dans la scolarité et associés aux résultats scolaires. En particulier les élèves avec un allongement de cycle se sentent moins bien à l'école, ce qui pourrait avoir un impact négatif sur leur réussite et engagement scolaire. Ces résultats confirment l'étude de Wollschläger et al. (2022), selon laquelle les élèves luxembourgeois de la cinquième année de primaire déclaraient des niveaux de bien-être subjectifs plus élevés que les élèves de neuvième année, et les élèves ayant un parcours scolaire irrégulier déclarant, quant à eux, des niveaux de bien-être plus faibles que les élèves ayant suivi un parcours scolaire régulier. Puisque les écoles ont la responsabilité de favoriser à la fois la progression scolaire et le bien-être des élèves, il est important d'examiner comment les écoles et les enseignants peuvent y contribuer. Sur ce point, la gestion de classe et en particulier la relation enseignant-e-élève ont été identifiées comme étant des facteurs majeurs de promotion de la réussite scolaire et du bien-être subjectif (Hattie, 2009). Des études futures explorant les processus internes aux écoles et aux salles de classe (p. ex. Emslander et al., dans le présent rapport) s'avèrent nécessaires afin d'étoffer la recherche éducative axée sur les résultats.

Remarque : Échelle de 4 à 16, où un score plus élevé reflète un niveau de bien-être plus élevé.

Références

- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94.
- Hascher, T., Morinaj, J. & Wäber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden. Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Eds.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (pp. 66–82). Beltz Juventa.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Wollschläger, R., Esch, P., Keller, U., Fischbach, A., & Pit-ten Cate, I. M. (2022). Academic achievement and subjective well-being: A representative cross-sectional study. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Eds.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter: Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze* (pp. 191–213). Springer VS.
- Venet, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4–6)“ von Haeberlin, Moser, Bless, und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 99–113.



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)

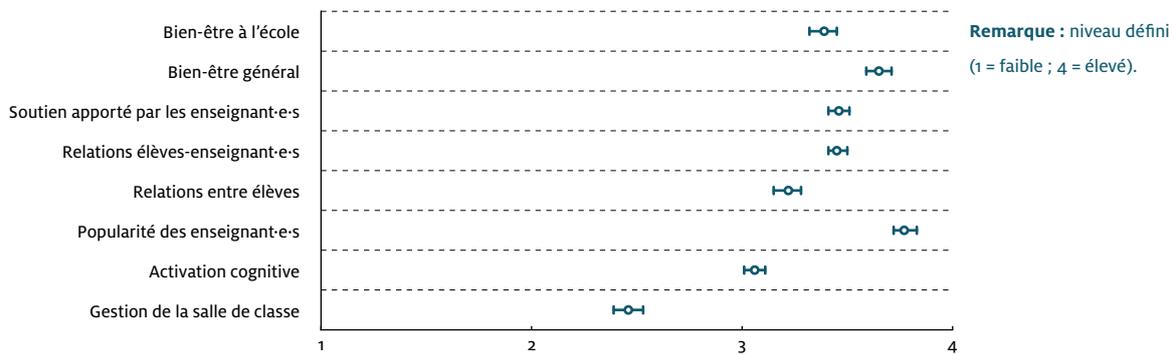
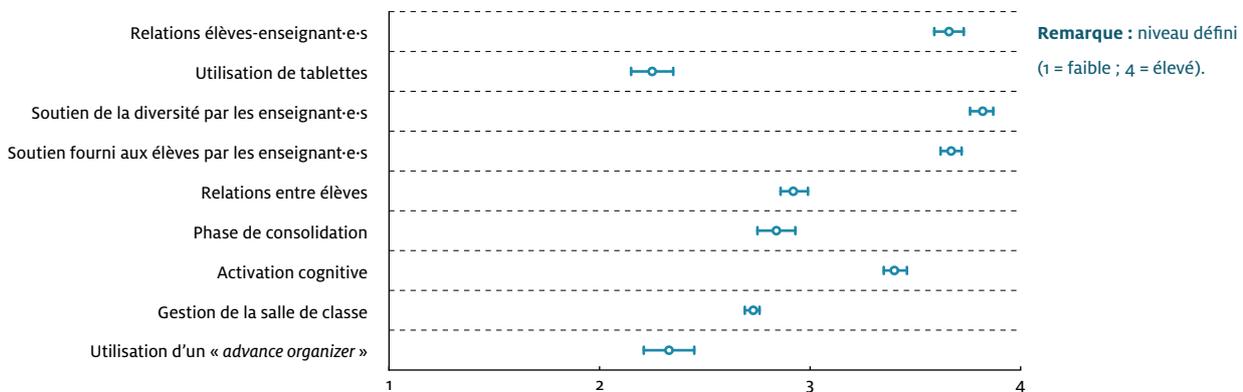


Fig. 2: Résultats du questionnaire soumis au personnel enseignant concernant les variables sélectionnées (n = 191)





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).

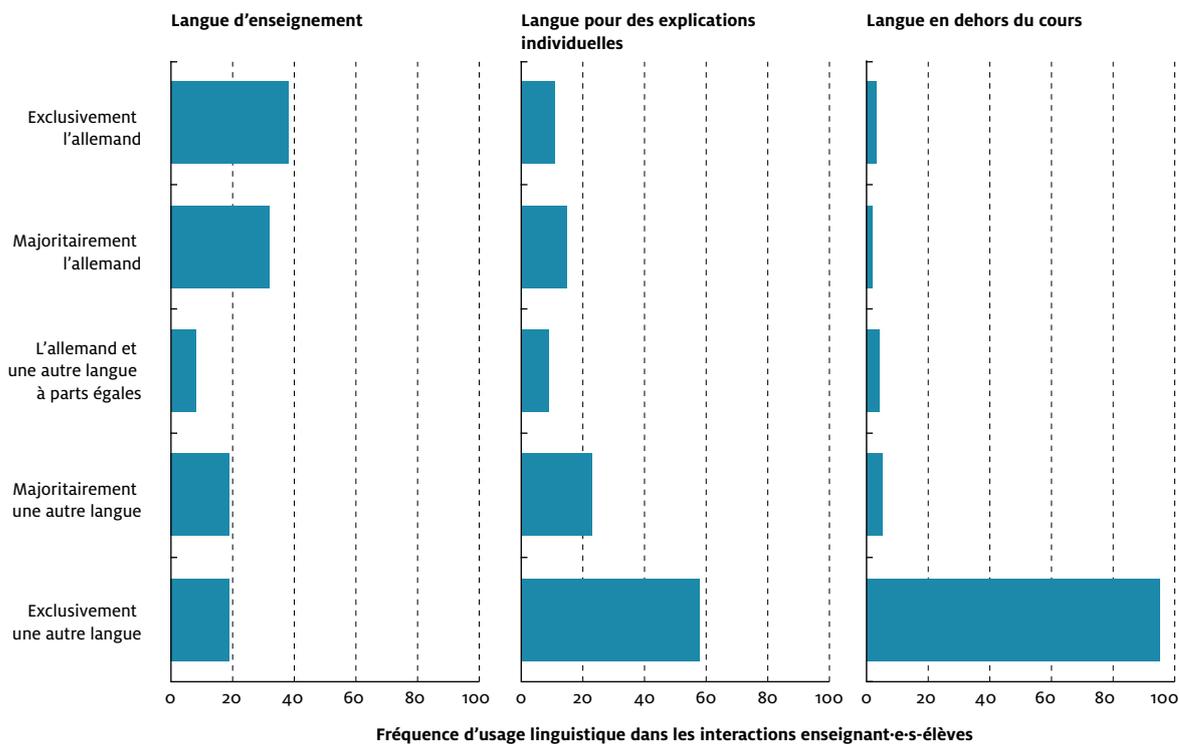
Curieusement, nous n'avons pas constaté de différences significatives entre les écoles ayant un niveau de VA constamment élevé, moyen ou faible. Ainsi, un même

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

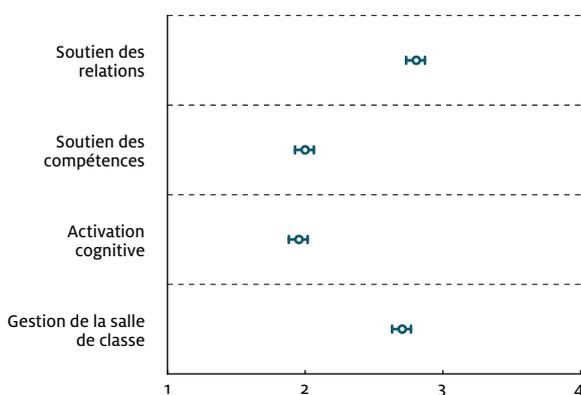




cours était soit « exclusivement l'allemand », soit « majoritairement l'allemand ». Il en était autrement dans des situations plus informelles. Dans plus de la moitié des cas où l'enseignant·e donnait une explication à un·e élève individuellement, il·elle parlait une autre langue que l'allemand. Cette 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*.

L'apprentissage de l'écriture en allemand et en français chez les élèves du cycle 3.2

Constanze Weth, Carole Dording, Lisa Klasen & Sonja Ugen



Au Luxembourg, les élèves apprennent à lire et à écrire en allemand et en français. Les langues allemande et française comportent à l'écrit de nombreuses informations visuelles qui ne peuvent pas être déduites à partir de l'oral. On peut citer, par exemple, la marque du pluriel en français, qui n'est identifiable à l'oral que par le biais de l'article utilisé; les autres marques du pluriel n'étant pas prononcées (_{NP}[Les petits chats noirs] mangent.). En allemand, on peut évoquer la lettre initiale majuscule des noms qui clarifient la signification des mots, ambivalente à l'oral (par ex. *Der Gefangene floh*, contre *Der gefangene Floh*). Ces deux phénomènes constituent des domaines d'apprentissage élémentaire de l'enseignement à l'école fondamentale.

L'étude pré-test/post-test présentée dans cet article s'intéresse à la manière dont les élèves de la quatrième année du fondamental (C3.2) appliquent la marque du pluriel en français et écrivent l'initiale majuscule des noms en allemand. La marque de pluriel en français a déjà été étudié en classe depuis environ un an, et l'utilisation des majuscules des noms en allemand depuis environ trois ans.

Échantillon et méthode

Tous les élèves de l'échantillon (n = 176) ont passé les tests en français et en allemand. Le pré-test était suivi d'une phase d'entraînement sous la forme de 10 vidéos explicatives de 15 minutes chacune pour attirer l'attention sur les structures syntaxiques visibles dans la phrase écrite. Le post-test a ensuite permis de vérifier les progrès en orthographe dans les deux langues après l'entraînement.

Résultats

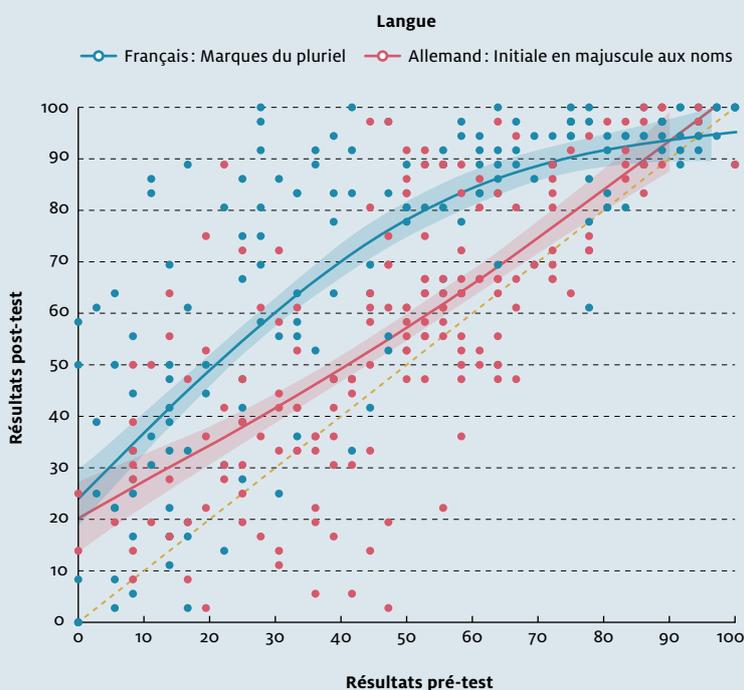
Au *pré-test* en français et en allemand, en moyenne, moins de 50 % des mots, toutes catégories confondues, ont été accordés correctement au pluriel en français et écrit avec une lettre initiale majuscule en allemand (Weth et al. 2024). Si l'on considère les différentes catégories des noms en allemand, les élèves plus faibles ont écrit moins de 40 % des noms concrets (par ex. *ein Hund*) et seulement écrit à 14 % des noms abstraits (par ex. *großes Glück*) avec majuscule (Mangelschots et al., 2023).

Le *post-test* fait apparaître l'impact de l'entraînement sur les résultats dans les deux langues. Les résultats en allemand augmentent peu,

Les grands monstres vert mangent.



Fig. 1: Résultats du pré-test et du post-test concernant la lettre initiale majuscule des noms en allemand et les marques du pluriel en français pour les élèves du cycle 3.2 (n = 176)



en moyenne, tandis que les résultats en français s'améliorent de 20% en moyenne. La figure 1 présente sur l'axe des x les résultats du pré-test, avant l'entraînement. L'axe des y indique les résultats du post-test effectué après l'entraînement. La droite en pointillé montre les résultats de tous les enfants s'ils étaient identiques avant et après l'entraînement. Les courbes de régression des résultats (sous forme de résumés statistiques des observations individuelles) montrent, après l'entraînement, une plus grande amélioration en français qu'en allemand. En français, cet entraînement a été bénéfique pour la majorité des élèves, tandis qu'en allemand seulement quelques élèves plus faibles ont tiré profit de l'entraînement (Weth et al., 2024).

Interprétation

Allemand: Les résultats du pré-test montrent qu'après 3 ans d'enseignement, de nombreux élèves n'ont toujours pas saisi quels mots de la phrase sont écrit avec une lettre majuscule initiale. On peut en conclure que les méthodes d'enseignement habituelles ne produisent pas l'effet d'apprentissage souhaité lorsqu'il s'agit de noms abstraits, inconnus ou atypiques (Betzels, 2015). L'entraînement en allemand n'a été bénéfique que pour très peu d'élèves. Toutefois, étant donné que des études précédentes menées au Luxembourg ont présenté d'excellents résultats après un entraînement comparable au nôtre mais en petits groupes (Brucher et al., 2020), il paraît que l'en-

traînement en soi ne semble pas être inadapté aux apprenant·e·s. Par contre, d'autres résultats de l'étude montrent que la façon d'expliquer l'écriture avec l'initiale majuscule au cours ordinaire différait fortement de la façon utilisée lors de l'entraînement: pendant l'entraînement, les élèves ont dû apprendre à identifier les phrases nominales et à repérer leur noyau. Ainsi, ils ont dû désapprendre à se fier à la sémantique des noms. Étant donné que le réapprentissage d'une règle représente un grand défi, le bref entraînement réalisé en classe n'a guère pu influencer le processus d'apprentissage individuel de manière efficace.

Français: L'amélioration considérable des résultats en français après l'entraînement semble montrer que les exercices ont réussi à rendre les élèves attentifs aux règles relatives à la marque du pluriel dans un contexte phrastique.

Références

- Betzels, D. (2015). Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung. Eine leistungsdifferenzierte Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Schneider Verlag.
- Brucher, L., Ugen, S. & Weth, C. (2020). The impact of syntactic and lexical trainings on capitalization of nouns in German in grade five. L1-Educational Studies in Language and Literature, 20(1), 1-23.
- Mangelschots, K., Ugen, S. & Weth, C. (2023). Profiles of poor and good spellers in German noun capitalization. L1-Educational Studies in Language and Literature, 23(1), 1-21.
- Weth, C., Dording, C., Klasen, L., Fayol, M., Funke, R. & Ugen, S. (2024). Effects of parallel syntactic training on spelling in two languages: French plural spelling and German noun capitalization. Morphology, 1-29.

Die Monster essen.

Sie mögen leckeres, warmes Essen.



Impacts de la pandémie de COVID-19 sur les compétences scolaires des élèves fréquentant l'enseignement fondamental au Luxembourg :

Premiers résultats longitudinaux des « Épreuves Standardisées » (ÉpStan)

Joanne Colling, Pascale Esch, Cassie Rosa, Ulrich Keller, Rachel Wollschläger, Sonja Ugen & Antoine Fischbach



Autres ressources
bildungsbericht.lu

1. Introduction

En 2020, COVID-19 a plongé le monde dans un état d'urgence pandémique, obligeant ainsi les gouvernements du monde entier à prendre des mesures de grande ampleur pour protéger leurs citoyen-ne-s. Ces mesures ont largement paralysé la vie publique, avec notamment les fermetures d'écoles pendant une durée plus ou moins longue selon les pays, qui ont entraîné une profonde perturbation de la scolarité pour 1,5 milliard d'élèves à travers le monde. Alors que l'année scolaire 2019/20 a été marquée par des fermetures d'écoles à durée variable, l'année suivante, 2020/21, a vu une reprise des activités scolaires habituelles moyennant le respect de certaines mesures de protection et d'hygiène qui, cependant, étaient à leur tour susceptibles d'avoir des répercussions sur l'éducation scolaire des élèves (p. ex. enseignement hybride, absence aux cours en cas de quarantaine ; Betthäuser et al., 2023).

Les études internationales montrent que les fermetures d'écoles et les mesures de protection liées à la pandémie ont eu un impact négatif sur les compétences scolaires des élèves de l'enseignement fondamental et secondaire et que certains groupes (p. ex. les élèves issu-e-s d'un milieu socio-économiquement défavorisé, les élèves plus jeunes) ont été plus touchés que d'autres, notamment en raison d'un équipement technique moins performant ou d'un manque de soutien à la maison (Betthäuser et al., 2023 ;

Di Pietro, 2023 ; Hammerstein et al., 2021). Les études ont par ailleurs révélé une baisse des compétences plus importante en mathématiques que dans d'autres matières (comme les langues).

Grâce aux *données transversales* du monitoring scolaire national « Épreuves Standardisées » (ÉpStan, voir point 2.2) des années 2020, 2021 et 2022, le Luxembourg disposait de jeux de données représentatifs complets, qui ont permis d'examiner dans quelle mesure les fermetures d'écoles pendant la première phase de la pandémie (printemps 2020) et les mesures de protection et d'hygiène prises au cours de l'année scolaire suivante (2021/22) ont influencé les compétences scolaires des élèves au Grand-Duché. Ces données indiquent qu'au Luxembourg, les fermetures d'écoles et les mesures de protection ne semblent pas avoir entraîné une baisse

systematique des performances.

Cela peut notamment s'expliquer par des durées plus courtes de fermeture complète des écoles par rapport à d'autres pays (OECD, 2022), par un bon équipement technique au niveau des établissements scolaires et des ménages ayant permis de généraliser l'enseignement à domicile

(*homeschooling*), ainsi que par la mise en place d'une *Summer School* gratuite pendant les vacances d'été, visant à aider les élèves en difficulté à rattraper des retards scolaires (MENJE, 2020).

« Ces données indiquent qu'au Luxembourg, les fermetures d'écoles et les mesures de protection ne semblent pas avoir entraîné une baisse systématique des performances. »



Pour les années scolaires touchées par la pandémie (2020–2022), on constate néanmoins des baisses spécifiques dans certains domaines de compétence (p. ex. la compréhension de l'oral en allemand au cycle C3.1, la compréhension de l'écrit en français au cycle C4.1). Les baisses de performance en langues semblent considérablement varier en fonction du contexte linguistique des élèves ; les baisses observées sont plus prononcées pour les langues (plus) éloignées de celle parlée à la maison. Les études internationales expliquent les baisses de performance en mathématiques par le fait que les parents ont éprouvé une plus grande difficulté à accompagner leurs enfants pendant l'enseignement à distance, puisqu'ils-elles étaient souvent peu familiarisé·e·s avec les méthodes d'enseignement utilisées et avaient par conséquent une moindre confiance en leurs propres capacités mathématiques (Panaoura, 2020). Cela étant, on peut avancer l'hypothèse qu'en raison de l'hétérogénéité linguistique de la population du Luxembourg, nombreux parents, ne maîtrisant pas suffisamment les langues d'enseignement, n'étaient pas en mesure d'aider de manière adéquate leurs enfants dans les matières linguistiques lors de la période d'enseignement à distance.

2. Objectif de recherche et méthodologie

2.1. Objectif de recherche

Comme les ÉpStan mesurent les compétences scolaires dans les mêmes domaines sur plusieurs niveaux de classe, les données collectées en 2020 et 2022 permettent d'analyser l'évolution longitudinale des compétences scolaires et d'illustrer les effets de la pandémie sur les parcours scolaires des élèves du fondamental au Luxembourg. Étant donné que les ÉpStan sont réalisées depuis 2014 aux cycles C2.1 et C3.1 et depuis 2017 au cycle C4.1, il a en outre été possible de comparer l'évolution longitudinale des compétences scolaires de la cohorte touchée par COVID-19 (2020–2022) avec celle d'une cohorte pré-COVID (2017–2019). De plus, à l'instar des résultats d'études internationales, il est possible de déterminer si certains groupes d'élèves ont été plus touchés que d'autres par les fermetures d'écoles.

En résumé, la présente contribution aborde les questions de recherche suivantes :

1. Comment les compétences scolaires en mathématiques et en compréhension de l'écrit en allemand des élèves de l'enseignement fondamental de la cohorte COVID (2020-2022) ont-elles évolué par rapport à la cohorte pré-COVID (2017-2019) ?
2. Les élèves de l'enseignement fondamental présentant des caractéristiques spécifiques sont-ils-elles plus touché·e·s que d'autres par les fermetures d'écoles en raison de la pandémie ?

2.2. Informations concernant les Épreuves Standardisées (ÉpStan)

Les ÉpStan sont des tests de compétence standardisés réalisés chaque automne dans les cycles 2.1, 3.1 et 4.1 de l'enseignement fondamentale et en 7^e et en 5^e année de l'enseignement secondaire. Ces épreuves permettent d'évaluer des compétences clés (p. ex. en allemand, en français et en mathématiques) et de vérifier dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage définis par le Ministère de l'Éducation sont atteints. Comme ces tests de compétence contiennent un nombre fixe d'*items d'ancrage* (à savoir, des exercices qui faisaient déjà partie de la collecte de données des années précédentes), il est possible de comparer de manière fiable les compétences scolaires de différentes cohortes (Fischbach et al., 2014). En outre, les ÉpStan sont normalisées pour chaque domaine de compétence de telle sorte que la moyenne de tous les élèves au Luxembourg pour une année de référence donnée soit de 500 points ÉpStan et que l'écart type soit de 100. Les performances fluctuent régulièrement de ± 10 points ÉpStan d'une année à l'autre, tant au niveau de l'enseignement fondamental que du secondaire. Ces légères fluctuations ne devraient en règle générale pas être interprétées comme des différences significatives.¹

Les ÉpStan recueillent également des données sur les caractéristiques contextuelles des élèves via des questionnaires adressés aux parents et aux élèves. Un classement des élèves par statut socio-économique (SSE) est obtenu à l'aide de l'indice *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (Ganzeboom, 2010), qui s'appuie sur la situation professionnelle des parents et peut prendre des valeurs comprises entre 10 et 90. Dans les ÉpStan, la valeur ISEI la plus élevée disponible

1: Toutefois, une évolution des résultats ÉpStan de ± 10 points dans une direction donnée et constante sur plusieurs années est le reflet d'une détérioration ou d'une amélioration systématique des compétences.



(HISEI) du père ou de la mère (ou du/de la responsable légal·e) est prise en compte pour répartir les élèves selon un SSE élevé (les 25 % supérieurs de la distribution) et un SSE faible (les 25 % inférieurs de la distribution). En ce qui concerne le contexte migratoire, les élèves sont considéré·e·s comme autochtones si eux·elles-mêmes et au moins un de leurs parents sont né·e·s au Luxembourg. Concernant le contexte linguistique, les élèves sont classé·e·s dans un groupe linguistique donné (p. ex. allemand/luxembourgeois, français ou portugais) lorsqu'ils-elles parlent la langue en question avec au moins un de leurs parents à la maison.²

2.3. Informations démographiques concernant les cohortes analysées

La présente contribution se base sur quatre cohortes, dont les caractéristiques démographiques sont présentées au tableau 1. Chacune de ces cohortes regroupe toutes les élèves qui ont suivi un parcours scolaire linéaire (sans allongement de cycle) entre 2020 et 2022 (pour les deux cohortes COVID) et entre 2017 et 2019 (pour les deux cohortes pré-COVID).

3. Résultats

3.1. Mathématiques

Dans un premier temps, l'évolution des *compétences scolaires en mathématiques entre les cycles C2.1 et C3.1*, a été examinée tant pour la cohorte COVID que pour la cohorte pré-COVID. La figure 1 présente cette évolution longitudinale des compétences et fait apparaître

une baisse de performance aussi bien dans la cohorte COVID que dans celle antérieure à la pandémie.

Avec une baisse de 42 points ÉpStan, ce recul est cependant plus marqué dans la cohorte COVID que dans la cohorte pré-COVID (baisse de 28 points ÉpStan). Ces résultats plus faibles au cycle C3.1 ne signifient pas que les élèves auraient à nouveau perdu les compétences acquises au cycle C2.1, mais s'expliquent plutôt par le fait qu'un nombre moins important d'élèves ont atteint le niveau socle en C3.1 par rapport au cycle C2.1 (voir encadré informatif). Les résultats laissent entrevoir que la baisse de compétence, plus marquée de 14 points ÉpStan dans la cohorte COVID, est très probablement liée aux fermetures d'écoles pendant la pandémie au printemps 2020 ainsi qu'au fonctionnement scolaire des



Encadré informatif

L'objectif des ÉpStan consiste à vérifier si, au début d'un cycle d'apprentissage, les élèves ont atteint les objectifs d'apprentissage (socles) du cycle précédent tels qu'ils sont définis par le Ministère de l'Éducation. Alors qu'un·e élève du cycle C2.1 est censé·e savoir dénombrer et comparer des groupes d'objets comportant jusqu'à 10 éléments, on attend des élèves au cycle C3.1 qu'ils-elles soient capables de classer et de comparer des nombres jusqu'à 100 pour atteindre le niveau socle. Les socles à atteindre deviennent par conséquent plus difficiles au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité. Les valeurs de performance plus faibles décrites pour le cycle C3.1 ne signifient donc **pas** que les élèves auraient perdu des compétences acquises au cours du cycle C2.1, mais s'expliquent plutôt par le fait qu'au cycle C3.1 un nombre moins important d'élèves ont atteint le niveau socle par rapport au cycle C2.1.

Tab. 1 : Aperçu des cohortes analysées

	N	HISEI (M)	% de sexe féminin	% d'autochtones	Contexte linguistique		
					% lux/allemand ³	% français	% portugais
C2.1 – C3.1 Cohorte COVID	4.933	51	48 %	45 %	53 %	25 %	22 %
C2.1 – C3.1 Cohorte pré-COVID	4.006	49	49 %	47 %	56 %	23 %	28 %
C3.1 – C4.1 Cohorte COVID	4.633	49	50 %	45 %	51 %	24 %	24 %
C3.1 – C4.1 Cohorte pré-COVID	4.199	48	50 %	45 %	52 %	22 %	27 %

Remarque : N = Nombre d'élèves. HISEI = valeur de l'indice socio-économique international de statut professionnel la plus élevée disponible.

M = valeur moyenne. Des informations plus précises concernant l'opérationnalisation des variables contextuelles sont disponibles au point 2.2.

2: Selon ce critère, un·e élève peut être assigné·e à plusieurs groupes linguistiques. Par conséquent, un enfant qui parle le luxembourgeois avec sa mère et le portugais avec son père à la maison fait partie des groupes linguistiques luxembourgeois et portugais.

3: La proportion d'élèves qui parlent le luxembourgeois et/ou l'allemand chez eux·elles est plus élevée dans toutes les cohortes que ce n'était le cas dans d'autres rapports (p. ex. Fischbach et al., 2021). Cela pourrait s'expliquer notamment par le fait que les cohortes analysées ici sont composées uniquement d'élèves qui n'ont pas eu un allongement de cycle et que cette proportion est plus élevée chez les élèves parlant le luxembourgeois et/ou l'allemand que dans les autres groupes linguistiques.



Fig. 1: Évolution des compétences en mathématiques du cycle C2.1 au cycle C3.1

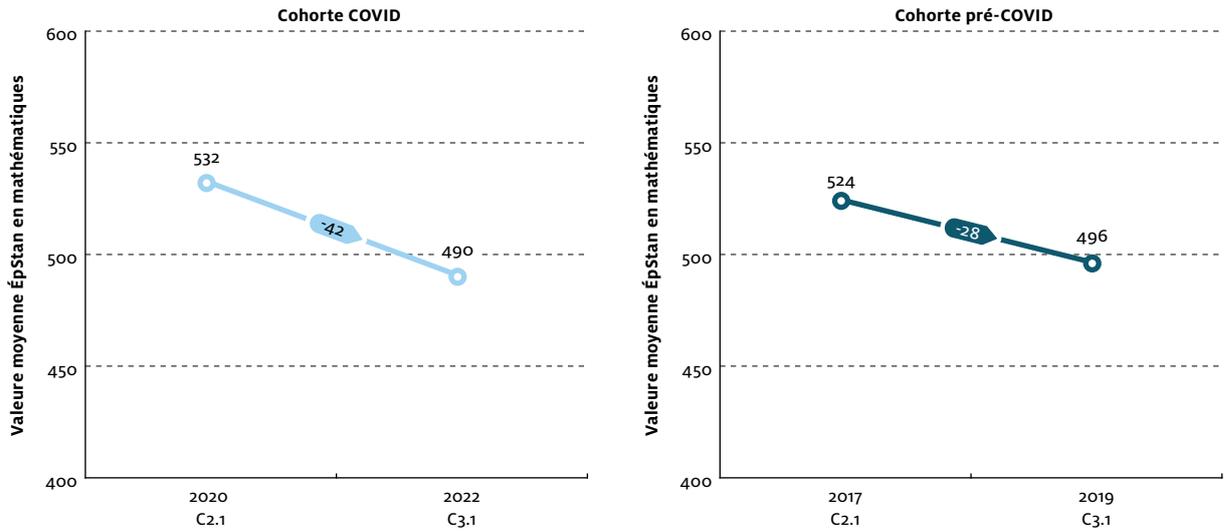
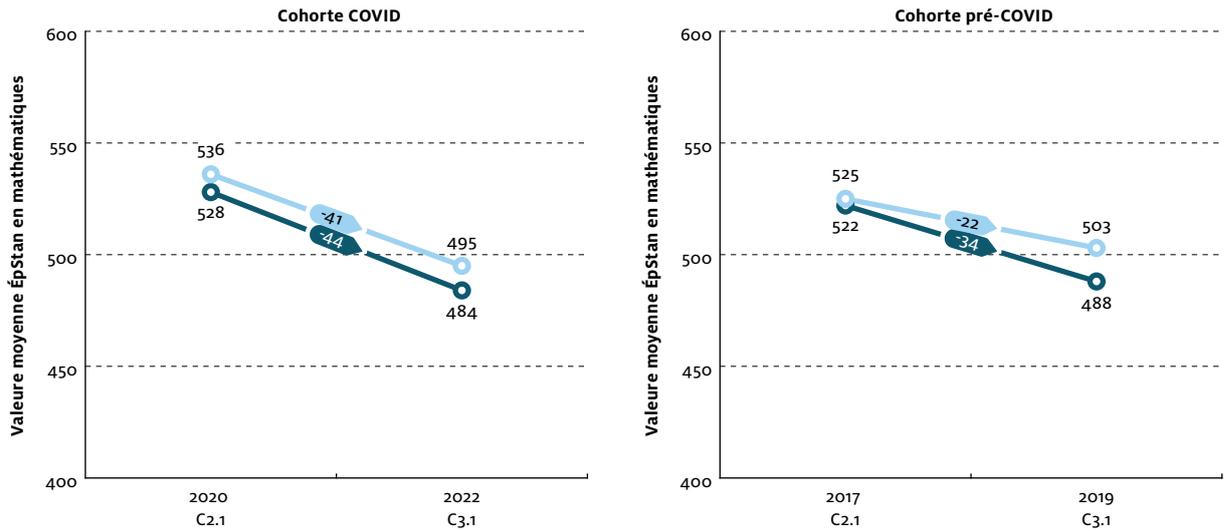


Fig. 2: Évolution des compétences en mathématiques du cycle C2.1 au cycle C3.1 en fonction du sexe

■ Garçons ■ Filles



mois suivants, marqué par des mesures de protection et d'hygiène strictes. Comme cette baisse de compétence concerne toute la cohorte, il s'agit d'un *effet général* sur l'évolution des compétences en mathématiques entre les cycles C2.1 et C3.1.

Les paragraphes qui suivent traitent de la question de savoir si certain-e-s élèves ont été plus touché-e-s que leurs camarades par les fermetures d'écoles liées à la pandémie en raison de leurs caractéristiques contextuelles (*effets différentiels*).

La figure 2 présente l'évolution longitudinale des compétences en mathématiques entre les cycles C2.1 et C3.1 en fonction du sexe. Dans la cohorte COVID, les garçons et les filles semblent tout autant touché-e-s par la baisse de compétences. Toutefois, si l'on compare les deux cohortes en termes d'ampleur de la baisse de performance, on constate que celle-ci est nettement plus prononcée chez les garçons dans la cohorte COVID, avec une baisse de 41 points ÉpStan, que dans la cohorte pré-COVID, où les garçons enregistrent une baisse de 22 points ÉpStan seulement (*effet différentiel*). Chez



Fig. 3: Évolution des compétences en mathématiques du cycle C2.1 au cycle C3.1 en fonction du SSE

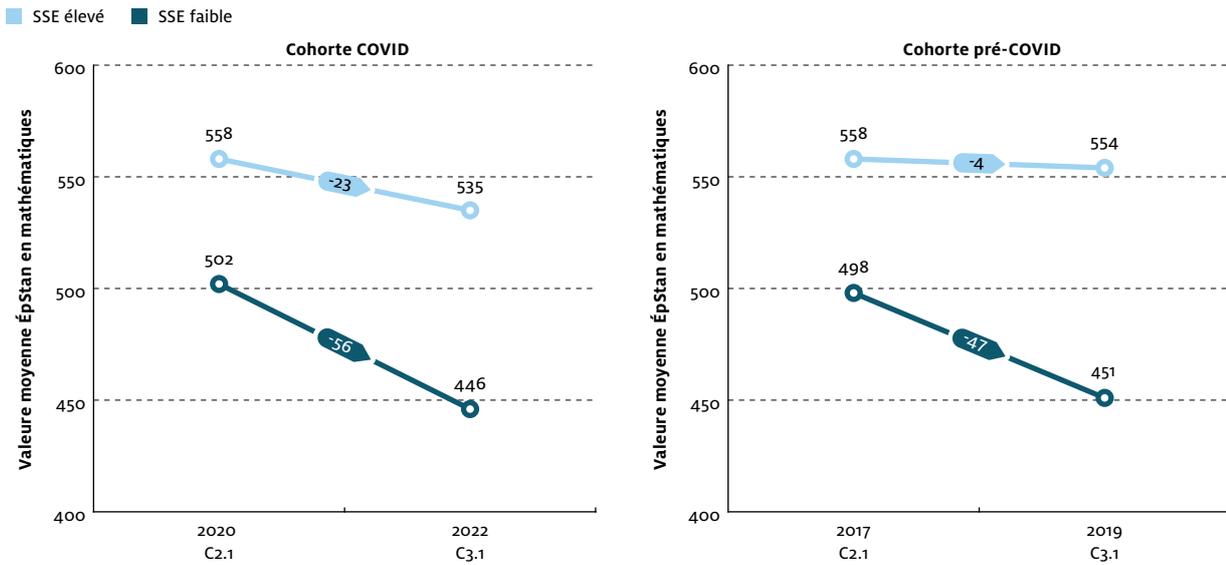


Fig. 4: Évolution des compétences en mathématiques du cycle C2.1 au cycle C3.1 en fonction du contexte migratoire

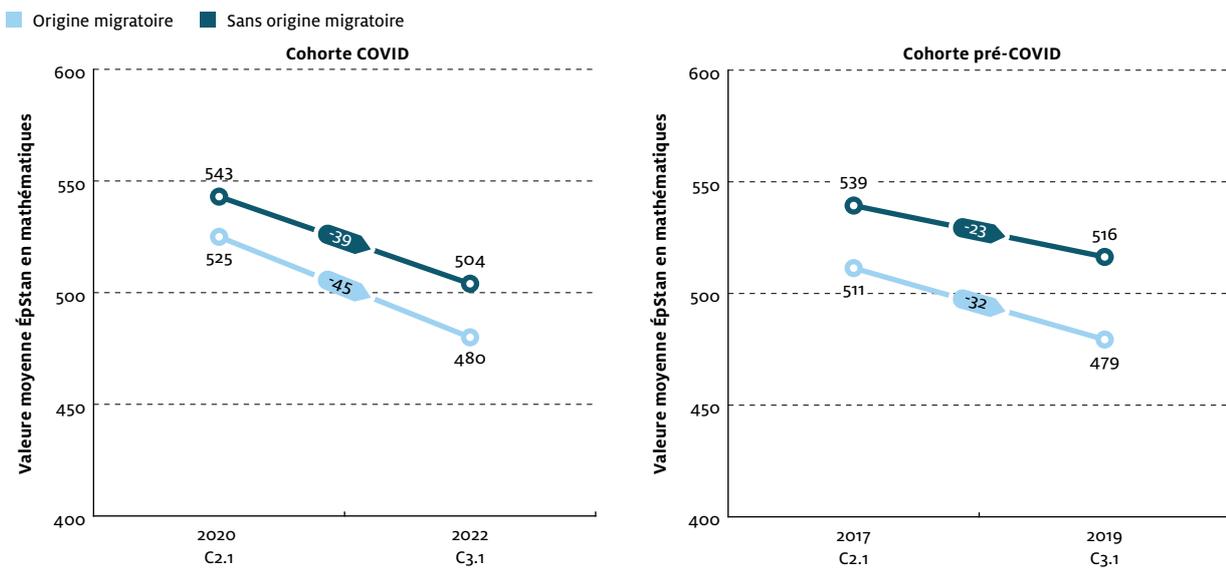
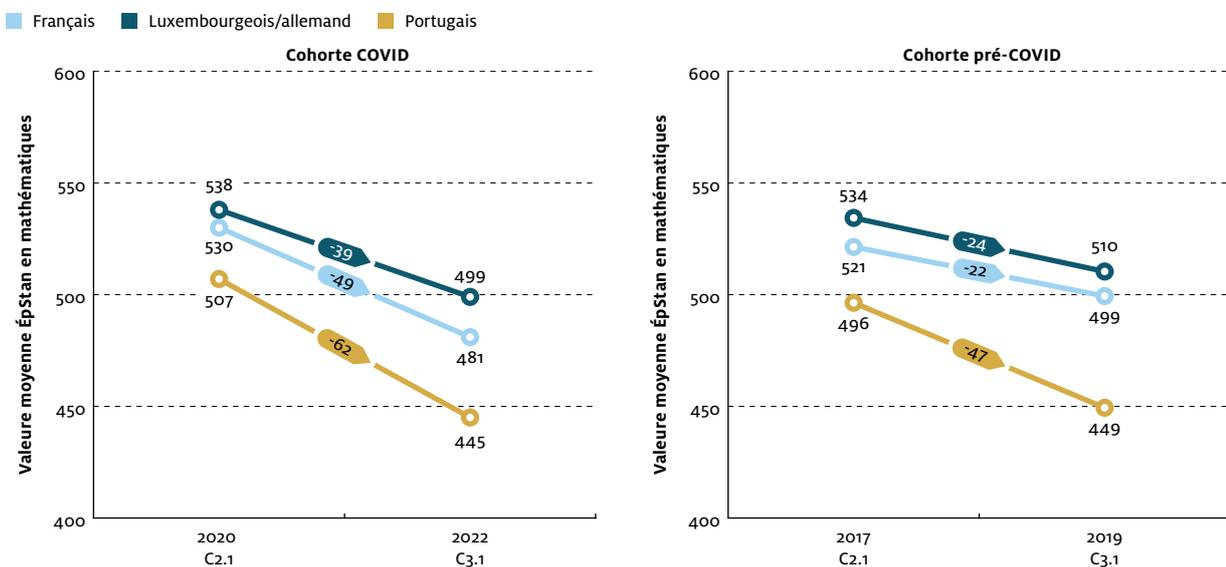


Fig. 5: Évolution des compétences en mathématiques du cycle C2.1 au cycle C3.1 en fonction du contexte linguistique





les filles, la baisse de compétence observée est moins marquée avec une différence de 10 points ÉpStan entre les cohortes.

La figure 3 montre l'évolution des compétences en mathématiques en fonction du SSE. Dans la cohorte COVID, les élèves à SSE faible semblent être affecté·e·s davantage par les fermetures d'écoles et les mesures d'hygiène (baisse de 56 points ÉpStan) que les élèves à SSE élevé (baisse de 23 points ÉpStan). Toutefois, à l'examen de l'évolution des compétences en mathématiques dans la cohorte pré-COVID, un résultat plus nuancé se dégage. Alors que la performance en mathématiques des élèves à SSE élevé est restée stable dans la cohorte pré-COVID (baisse de 4 points ÉpStan), on observe une baisse de compétence nettement plus prononcée pour les élèves à SSE élevé dans la cohorte COVID (baisse de 23 points ÉpStan). En revanche, chez les élèves à SSE faible, la baisse de compétence constatée est moins forte en comparant les cohortes, même si, pour les deux cohortes, ce groupe d'élèves connaît dans l'ensemble une baisse de compétence plus importante que les élèves à SSE élevé. La comparaison entre les cohortes semble donc impliquer un *effet différentiel* au détriment des élèves à SSE élevé (écart plus prononcé de 19 points ÉpStan entre les cohortes), alors que la différence entre les cohortes est moins marquée chez les élèves à SSE faible (9 points ÉpStan).

La figure 4, qui présente l'évolution des compétences en mathématiques en fonction du *contexte migratoire*, donne un tableau similaire. On observe une baisse de compétence en mathématiques pour les deux cohortes, indépendamment du contexte migratoire des élèves. Dans la cohorte COVID, les élèves issu·e·s de l'immigration sont tout autant affecté·e·s (baisse de 45 points ÉpStan) que ceux·celles sans origine migratoire (baisse de 39 points ÉpStan), contrairement à la cohorte pré-COVID, où les élèves issu·e·s de l'immigration affichent une baisse de compétence de 32 points ÉpStan alors que les élèves sans origine migratoire enregistrent une baisse de 23 points ÉpStan. Contrairement au sexe et au SSE, l'écart entre les cohortes est tout aussi prononcé chez les élèves sans origine migratoire (écart plus prononcé de 16 points ÉpStan entre les cohortes) que chez les élèves issu·e·s de l'immigration (écart plus pro-

noncé de 13 points ÉpStan entre les cohortes), de sorte que les deux groupes semblent être affectés de manière similaire (*pas d'effet différentiel*).

La figure 5 présente l'évolution des compétences en mathématiques en fonction du *contexte linguistique*. Conformément aux résultats concernant les autres caractéristiques contextuelles, on constate, indépendamment du contexte linguistique, une baisse de compétence en mathématiques pour les deux cohortes. Cependant, au niveau de la cohorte COVID, elle se manifeste de manière plus prononcée chez les élèves francophones (baisse de 49 points ÉpStan) ou lusophones (baisse de 62 points ÉpStan) que chez les élèves parlant le luxembourgeois et/ou l'allemand (baisse de 39 points ÉpStan). En comparant les deux cohortes, la baisse de compétence observée est plus marquée (15 points ÉpStan) chez les élèves parlant le luxembourgeois et/ou l'allemand et chez les élèves lusophones dans la cohorte COVID que dans la cohorte pré-COVID. Toutefois, avec un écart de 27 points ÉpStan entre la cohorte COVID et la cohorte pré-COVID, la baisse de compétence la plus importante concerne les élèves issu·e·s de familles francophones. Bien que tous les groupes linguistiques présentent une baisse importante des compétences, les résultats laissent entrevoir un *effet différentiel* dû à la pandémie au détriment des élèves francophones.

Dans un deuxième temps, l'étude s'est penchée sur l'évolution des *compétences en mathématiques entre les cycles C3.1 et C4.1*.

Alors qu'une baisse importante de compétence a été observée dans les deux cohortes entre les cycles C2.1 et C3.1 (voir figure 1), la figure 6 montre que les compétences en mathématiques sont restées globalement stables entre les cycles C3.1 et C4.1, avec une légère tendance à l'amélioration dans la cohorte COVID (gain de 12 points ÉpStan). Ces résultats suggèrent que, contrairement aux élèves plus jeunes, la fermeture des écoles au printemps 2020 en raison de la pandémie et le quotidien scolaire des mois suivants, ponctué par des mesures de protection et d'hygiène, n'ont pas eu d'*effet négatif général* sur l'évolution des compétences en mathématiques entre les cycles C3.1 et C4.1.



Fig. 6: Évolution des compétences en mathématiques du cycle C3.1 au cycle C4.1

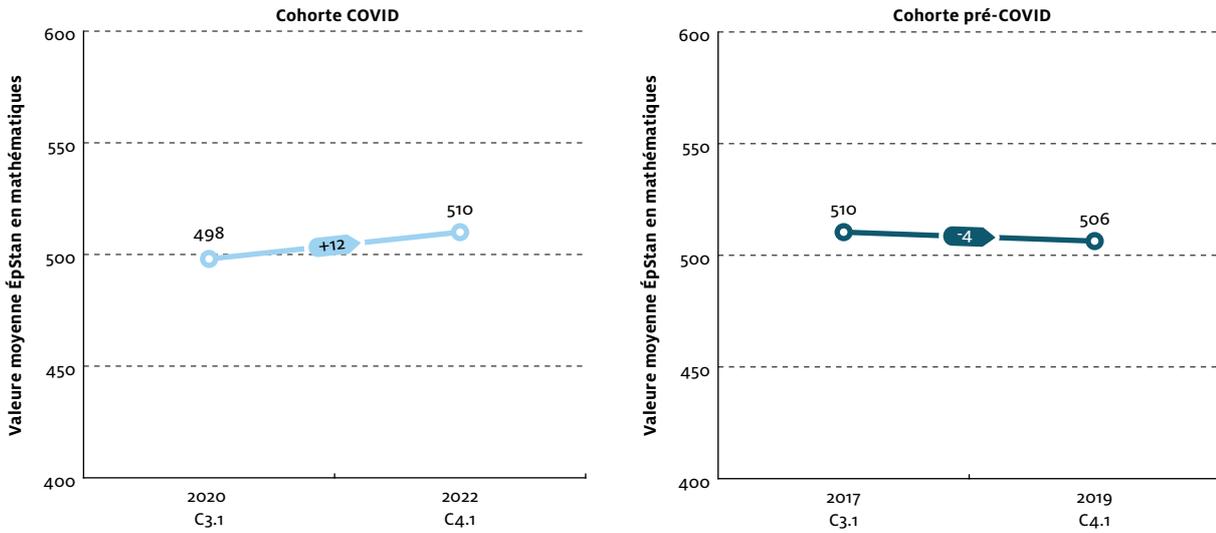


Fig. 7: Évolution des compétences en mathématiques du cycle C3.1 au cycle C4.1 en fonction du contexte linguistique

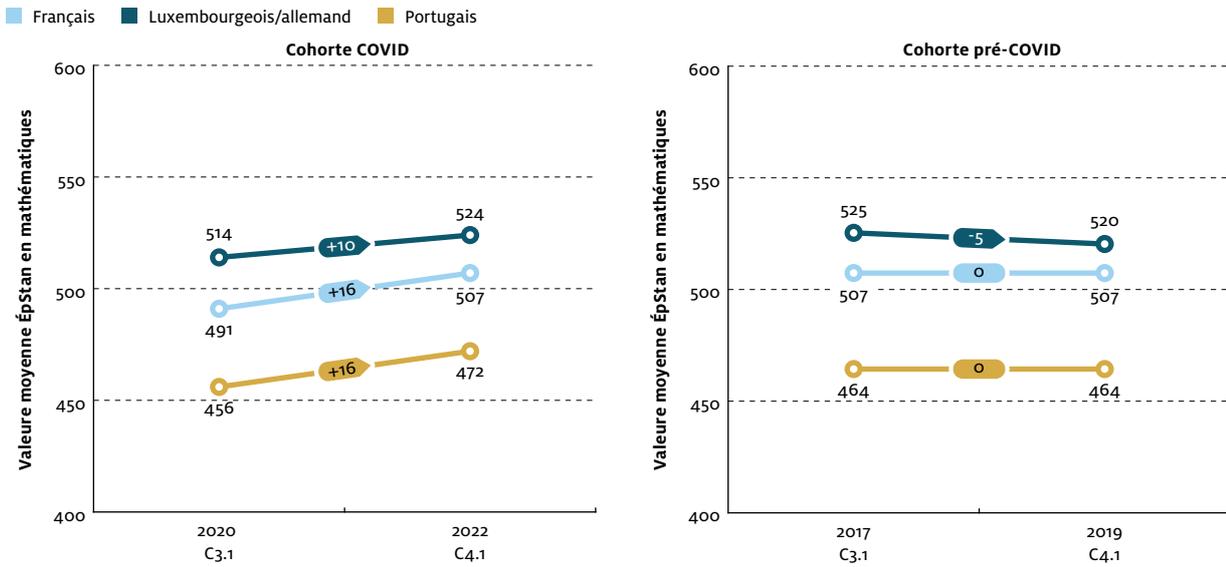


Fig. 8: Évolution des compétences en compréhension de l'écrit en allemand du cycle C3.1 au cycle C4.1

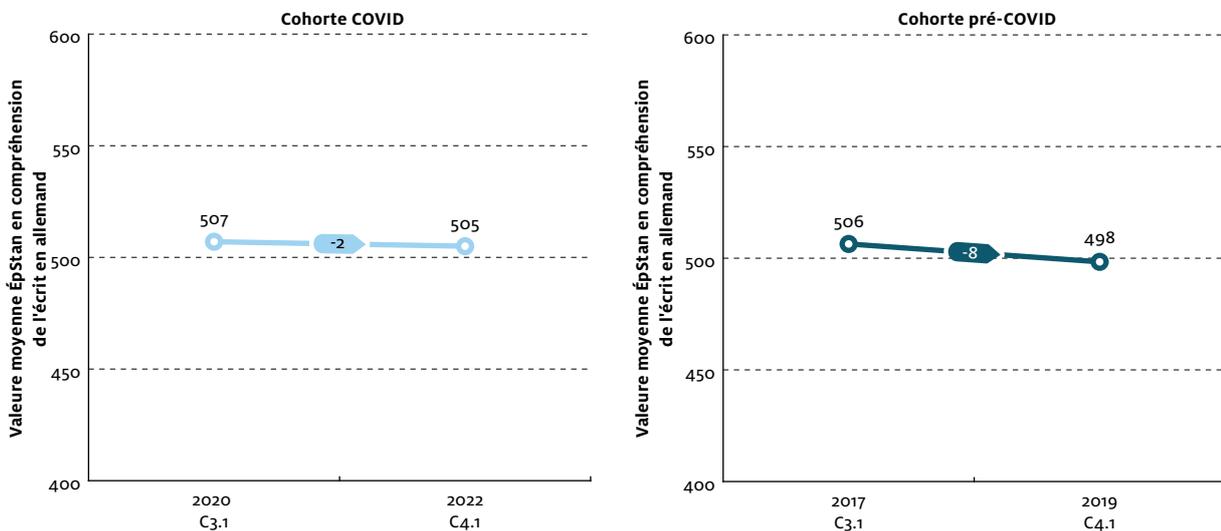
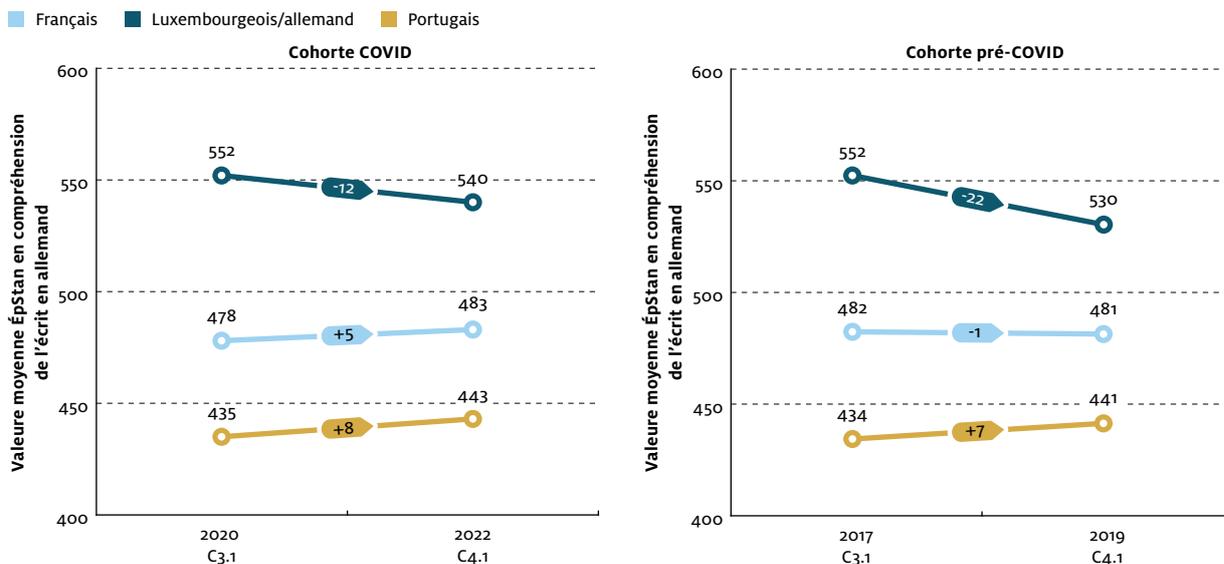




Fig. 9: Évolution des compétences en compréhension de l'écrit en allemand du cycle C3.1 au cycle C4.1 en fonction du contexte linguistique



La configuration observée pour l'ensemble de l'échantillon, à savoir une stabilité des performances dans la cohorte pré-COVID et une légère tendance à l'amélioration dans la cohorte COVID, se confirme également à la lecture des résultats ventilés en fonction du sexe, du SSE, du contexte linguistique et de l'origine migratoire. La figure 7 illustre ce constat à titre d'exemple sur la base d'une ventilation en fonction du *contexte linguistique*. Alors que les résultats en mathématiques sont restés largement stables dans la cohorte pré-COVID, une légère tendance à l'amélioration se dessine dans la cohorte COVID, qui, avec un gain de 16 points ÉpStan, semble en particulier au profit des élèves plutôt défavorisé·e·s sur le plan scolaire issu·e·s de familles francophones ou lusophones. La situation est similaire pour les élèves à SSE faible ou issu·e·s de l'immigration.⁴ Les résultats ventilés en fonction des caractéristiques contextuelles montrent par conséquent que les fermetures d'écoles et les mesures d'hygiène n'ont pas affecté négativement certains groupes d'élèves plus que d'autres.

3.2. Compréhension de l'écrit en allemand

Contrairement aux mathématiques, la *compréhension de l'écrit en allemand* n'est évaluée qu'à partir du cycle C3.1. Il n'est donc possible d'effectuer une analyse de l'évolution longitudinale des compétences qu'entre les cycles C3.1 et C4.1.

À l'instar de l'évolution des compétences en mathématiques (voir figure 6), les performances scolaires en compréhension de l'écrit en allemand semblent rester largement stables dans les deux cohortes. Ces résultats indiquent que les fermetures d'écoles et les mesures d'hygiène n'ont pas eu d'*effet négatif généralisé* sur l'évolution des compétences en compréhension de l'écrit en allemand entre les cycles C3.1 et C4.1.

Comme pour les mathématiques, l'évolution des compétences en compréhension de l'écrit en allemand a également été analysée séparément en fonction du sexe, du SSE, du contexte linguistique et de l'origine migratoire.⁵ La configuration observée indique une certaine stabilité des compétences en fonction du sexe alors que le résultat est plus nuancé pour les autres caractéristiques contextuelles. À titre d'exemple, la figure 9 illustre ce constat par la ventilation en fonction du *contexte linguistique*. Tandis que l'évolution des compétences en compréhension de l'écrit en allemand semble être largement stable pour les élèves francophones ou lusophones, les élèves d'origine linguistique luxembourgeoise et/ou allemande affichent une légère tendance à la baisse (perte de 12 points ÉpStan), qui ne dépasse toutefois que légèrement les fluctuations de ± 10 points ÉpStan régulièrement observées et qui, en outre, est moins prononcée que pour la cohorte pré-COVID (perte de 22 points ÉpStan). Une situation similaire se dégage pour

4: Les figures correspondantes sont disponibles dans le supplément en ligne du présent chapitre, à l'adresse www.bildungsbericht.lu.

5: Les figures correspondantes sont disponibles dans le supplément en ligne du présent chapitre, à l'adresse www.bildungsbericht.lu.



les élèves à SSE élevé ou sans origine migratoire, alors que pour les élèves plutôt défavorisé·e·s sur le plan scolaire (SSE faible ou issu·e·s de l'immigration), une tendance légèrement positive se dessine, mais qui, pour la plupart, ne dépasse guère les fluctuations régulièrement observées. Dans l'ensemble, comme pour l'évolution longitudinale des compétences en mathématiques entre les cycles C3.1 et C4.1, il convient de retenir que les résultats ventilés en fonction des caractéristiques contextuelles n'indiquent pas que la pandémie a eu un impact beaucoup plus négatif sur certains groupes d'élèves que sur d'autres.

4. Discussion et perspectives

Les premières études internationales examinant l'impact de la pandémie ont révélé que les fermetures d'écoles ont affecté négativement les compétences scolaires (Betthäuser et al., 2023 ; Di Pietro, 2023 ; Hammerstein et al., 2021). De plus, certains groupes d'élèves (par exemple les élèves plus jeunes, les élèves à SSE faible) semblent être plus touché·e·s que d'autres. Les Épreuves Standardisées (ÉpStan) constituent une base de données représentative, qui a permis d'analyser comment les fermetures d'écoles ont affecté les compétences scolaires des élèves de l'enseignement fondamental au Luxembourg, tant de manière générale qu'en fonction de caractéristiques contextuelles. Les connaissances acquises sont brièvement résumées ci-dessous avant d'être discutées à la lumière des conclusions internationales. À cet égard, il convient de consulter l'encadré informatif ci-après, qui explique *pourquoi les valeurs ÉpStan sont plus faibles au cycle C3.1 en comparaison avec les valeurs au cycle C2.1* (voir 3.1).

4.1. Résumé et discussion des résultats

Les *données longitudinales* des ÉpStan 2020 à 2022, en accord avec les données transversales (voir la version longue sur www.bildungsbericht.lu), n'indiquent pas une baisse systématique de compétence, mais plutôt des baisses spécifiques dans certains domaines de compé-

tence et certaines classes d'âge. Ainsi, l'évolution des compétences en compréhension de l'écrit en allemand dans la cohorte COVID entre les cycles C3.1 et C4.1 s'avère largement stable (voir figure 8), une légère tendance à l'amélioration se dessinant même en mathématiques (voir figure 6). Cela pourrait être lié au fait que les enseignant·e·s (et les camarades de classe) ont apporté, en cas de besoin, un soutien supplémentaire aux groupes d'élèves plutôt défavorisés sur le plan scolaire (par exemple, les élèves à SSE faible et les élèves luso-phones) pendant la pandémie (Fischbach et al., 2021).

En ce qui concerne l'évolution des compétences en mathématiques entre les cycles C2.1 et C3.1, la situation est toutefois différente pour la cohorte COVID (voir figure 1). La baisse de compétence observée suggère que la pandémie a eu un impact négatif sur le développement des compétences en mathématiques. Comme cette baisse concerne toute la cohorte et pas uniquement des groupes d'élèves en particulier, il s'agit là d'un *effet général* sur l'évolution des compétences en mathématiques entre les cycles C2.1 et C3.1.

À l'instar des recherches internationales, ces résultats indiquent qu'au Luxembourg, les élèves plus jeunes semblent avoir été davantage touché·e·s par les fermetures d'écoles que les élèves plus âgé·e·s. Cela pourrait s'expliquer par leur degré de développement émotionnel et cognitif (Hammerstein et al., 2021). On peut notamment supposer que les fonctions exécutives, c'est-à-dire les processus cognitifs qui « permettent d'atteindre un objectif supérieur grâce au contrôle, à la commande et à la coordination de différents sous-processus » (Seiferth et al., 2007, p. 266) et l'autocontrôle qui en découle ne sont pas encore complètement développés chez les jeunes élèves, alors qu'ils étaient des facteurs particulièrement importants pour l'apprentissage autonome pendant les fermetures d'écoles (Tomasik et al., 2021). En outre, il est probable que les jeunes élèves ont eu plus de difficultés à gérer l'apprentissage numérique pendant l'enseignement à domicile que leurs homologues plus âgé·e·s, n'étant pas encore capables d'utiliser l'équipement numérique de manière autonome et dépendant

«Les données longitudinales des ÉpStan 2020 à 2022, en accord avec les données transversales, n'indiquent pas une baisse systématique de compétence, mais plutôt des baisses spécifiques dans certains domaines de compétence et certaines classes d'âge.»



donc davantage d'autrui pour effectuer des tâches sur un outil numérique (Di Pietro, 2023). Face à ces difficultés, les enseignant·e·s ont peut-être réduit l'utilisation de supports numériques et se sont plutôt tourné·e·s vers la mise à disposition de matériel pédagogique que les élèves étaient en mesure d'utiliser (ensemble avec leurs parents/tuteurs·trices ou leurs frères et sœurs plus âgé·e·s) dans le cadre de l'enseignement à domicile. Même si cette approche a permis de traiter les contenus scolaires, les élèves n'ont pas eu accès à un apprentissage contextualisé où ils·elles auraient pu échanger avec l'enseignant·e et les autres élèves. L'étagage cognitif (*scaffolding*) – c'est-à-dire les instructions et la structure qu'un·e enseignant·e fournit aux élèves pour leur permettre, dans le cadre d'un processus interactif, de résoudre des tâches dont ils·elles n'auraient pas pu venir à bout seul·e·s (van de Pol et al., 2010) – semble être d'une importance capitale à cet égard, en particulier pour les élèves plus jeunes. Il faut également tenir compte du fait que la cohorte COVID prise en compte pour l'analyse de l'évolution des compétences entre les cycles C2.1 et C3.1 se trouvait en 2019/20 en dernière année du préscolaire (C1.2) pendant l'année scolaire qui a été touchée par les fermetures d'écoles généralisées. Ainsi, on aurait pu supposer que les fermetures d'écoles aient eu un impact moins important sur les élèves de l'enseignement préscolaire que sur les élèves du cycle C2.1, qui ont connu les fermetures d'écoles pendant la première année d'école fondamentale (C2.1), moment qui coïncide avec la phase cruciale de l'alphabétisation. Les résultats observés semblent toutefois indiquer que l'enseignement préscolaire fournit aux élèves une base essentielle (p. ex. la conscience phonologique, la reconnaissance des nombres, des formes et des quantités) qui leur permet d'atteindre les objectifs d'apprentissage du cycle C2. Cet enseignement doit donc être considéré en tant que « variable d'ajustement importante pour la promotion du développement de l'apprentissage » (Hornung et al., 2023, p. 8) au sein de l'éducation précoce. Cette base ayant fait défaut aux élèves de la cohorte COVID lors de leur entrée dans le cycle C2.1 de l'enseignement fondamental, on peut supposer que les enseignant·e·s ont dû d'abord revenir sur les compétences de base avant de se concentrer sur les

« L'étagage cognitif (*scaffolding*) (...) semble être d'une importance capitale à cet égard, en particulier pour les élèves plus jeunes. »

objectifs d'apprentissage proprement dits du cycle C2, ce qui expliquerait, du moins en partie, la baisse de compétence observée.

En outre, en ce qui concerne l'évolution des compétences en mathématiques dans la cohorte COVID, il apparaît que ce sont plutôt les élèves favorisé·e·s sur le plan scolaire (p. ex. les élèves favorisé·e·s sur le plan socio-économique, les élèves issu·e·s d'un milieu linguistique luxembourgeois/allemand ou français) qui, comparé·e·s à la cohorte pré-COVID, présentent une baisse de compétence plus marquée que leurs camarades de classe plutôt défavorisé·e·s sur le plan scolaire. Cette constatation peut prêter à penser que les mesures prises par le Ministère de l'Éducation (p. ex. *Summer School* gratuite pendant les vacances d'été pour aider les élèves à résorber d'éventuels retards d'apprentissage ; MENJE, 2020) et l'appui supplémentaire apporté par les enseignant·e·s et les camarades de classe aux groupes d'élèves plutôt défavorisé·e·s sur le plan scolaire (Fischbach et al., 2021) ont contribué à empêcher dans une large mesure une détérioration ultérieure des compétences de ces groupes d'élèves. Il ne peut toutefois pas être exclu que d'autres différences inhérentes à l'environnement d'apprentissage entre les cohortes (p. ex. le matériel pédagogique) aient pu contribuer aux baisses de compétence plus importantes de certains groupes d'élèves ; il conviendrait donc d'entreprendre des études supplémentaires pour acquérir une compréhension plus complète de l'impact de la pandémie sur les performances scolaires au Luxembourg.

4.2. Champs d'action pour la recherche et la politique

Les champs d'action suivants se dégagent des résultats décrits :

Il conviendra de réaliser d'autres études longitudinales pour observer l'évolution des compétences de la cohorte COVID, entrée dans l'enseignement fondamental (C2.1) en 2020/21 et dont la dernière année d'enseignement préscolaire (C1.2) a été marquée par les fermetures généralisées d'écoles au printemps 2020. En effet, l'analyse de l'évolution de leurs compétences entre les cycles C3.1 et C 4.1 permettrait de savoir si la baisse de



compétence observées entre les cycles C2.1 et C3.1 a pu être résorbée. Sur le plan de la politique éducative, il serait conseillé de soutenir cette cohorte particulièrement touchée de manière ciblée, dans l'enseignement formel (p. ex. en sensibilisant les enseignant·e·s) mais aussi en dehors des cours (p. ex. à l'aide d'un programme spécialement élaboré dans le cadre de la *Summer School*). Dans le cas contraire, ces élèves risquent d'être désavantagé·e·s tout au long de leur scolarité, ce qui pourrait augmenter le risque de redoublement, considéré comme peu propice d'un point de vue scientifique (Hornung et al., 2021), et de décrochage scolaire précoce.

Les acteur·trice·s de l'éducation au Luxembourg semblent avoir réussi à éviter une baisse systématique des compétences dans l'ensemble des matières et des cycles et, en particulier, à empêcher une baisse accrue des compétences chez les élèves plutôt défavorisé·e·s sur le plan scolaire. Il serait donc souhaitable de poursuivre les mesures prises par le Ministère de l'Éducation (MENJE, 2020) et de continuer à encourager les enseignant·e·s et les camarades de classe à apporter un soutien supplémentaire aux groupes d'élèves plutôt défavorisé·e·s sur le plan scolaire (Fischbach et al., 2021).

5. Conclusions

La pandémie de COVID-19 a entraîné des fermetures généralisées d'écoles, ce qui a profondément affecté l'éducation scolaire des élèves du monde entier. Contrairement aux résultats d'études internationales, il n'y a pas eu de baisse systématique des compétences scolaires au Luxembourg. Cela peut notamment s'expliquer par des durées plus courtes de fermetures complètes des écoles par rapport à d'autres pays (OECD, 2022), par le bon niveau d'équipement technique des écoles et des ménages, qui a permis de généraliser l'enseignement à domicile (*Homeschooling*), ainsi que par la mise en place d'une *Summer School* pendant les vacances d'été afin d'aider les élèves à résorber au plus tôt des retards scolaires (MENJE, 2020).

Même s'il n'y a pas eu de baisse systématique des performances, des reculs spécifiques ont été observés dans certains domaines de compétence (p. ex. en mathématiques entre les cycles C2.1 et C3.1, en compréhension de l'oral en allemand au cycle C3.1). Dans l'ensemble, les fermetures d'écoles et les mesures de protection liées à la pandémie semblent avoir eu un impact plus important sur les jeunes élèves (entre les cycles C2.1 et C3.1) que sur les élèves plus âgé·e·s (entre les cycles C3.1 et C4.1). En outre, dans les matières linguistiques, les élèves dont la langue parlée à la maison est (plus) éloignée de la langue étudiée semblent présenter une baisse de compétence plus marquée que leurs camarades.

Il est donc recommandé de continuer à soutenir de manière ciblée ces groupes d'élèves par le biais de mesures de politique éducative (p. ex. poursuite de la *Summer School*, sensibilisation des enseignant·e·s). Dans les années à venir, il sera bon d'examiner à l'aide des données longitudinales des ÉpStan si de telles mesures peuvent contribuer à combler les retards (p. ex. en analysant l'évolution entre les cycles C3.1 et C4.1 de la cohorte qui se trouvait en dernière année de l'enseignement préscolaire au printemps 2020).



Références

- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M. & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7(3), 375–385.
- Di Pietro, G. (2023). The impact of Covid-19 on student achievement: Evidence from a recent meta-analysis. *Educational Research Review*, 39, 100530.
- Fischbach, A., Colling, J., Levy, J., Cate, I. M. P., Rosa, C., Krämer, C., Keller, U., Gamo, S., Hornung, C., Sonnleitner, P., Ugen, S., Esch, P. & Wollschläger, R. (2021). Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie. In University of Luxembourg, LUCET & Ministry of Education, Children and Youth, SCRIPT (Eds.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021*. [National Education Report for Luxembourg 2021] (pp. 141–157).
- Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2014). *ÉpStan Technical Report*. University of Luxembourg, LUCET.
- Ganzeboom, H. B. G. (2010). A new International Socio-Economic Index (ISEI) of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002–2007. Annual Conference of the International Social Survey Programme, Lisbon.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. & Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement-A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 746289.
- Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance. (Version 1). Luxembourg Center of Educational Testing (LUCET).
- 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 University of Luxembourg, LUCET & Ministry of Education, Children and Youth, SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021*. [National Education Report for Luxembourg 2021] (pp. 44–55).
- MENJE. (2020). Summer School 2020. Dossier de Presse. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/dossiers-de-presse/2020-2021/200901-cours-rattrapage.pdf>.
- OECD. (2022). Evaluation of Luxembourg's COVID-19 Response. Learning from the Crisis to Increase Resilience.
- Panaoura, R. (2020). Parental involvement in children's mathematics learning before and during the period of the COVID-19. *Social Education Research*, 65–74.
- Seiferth, N. Y., Thienel, R. & Kircher, T. (2007). Exekutive Funktionen. In F. Schneider & G. R. Fink (Eds.), *Funktionelle MRT in Psychiatrie und Neurologie* (pp. 265–277). Springer Medizin Verl.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. & Moser, U. (2021). 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.
- van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296.

Enseignement secondaire





Table des matières

Enseignement secondaire / 124

Factsheet N° 06: Orientations dans le système scolaire luxembourgeois / Lenz & Backes / 126

Intégration et orientation des élèves nouvellement arrivé·e·s : Défis et perspectives / Kettels, Reichert, Quintus, Theisen & De Oliveira Carvalho / 128

Factsheet N° 07: Les élèves dans le système scolaire luxembourgeois / Backes & Lenz / 130

Les jeunes LGBTI* dans les écoles luxembourgeoises : Discrimination, soutien social et bien-être général / Meyers, Catunda & Samuel / 134

Diversité dans les manuels scolaires dans le cycle inférieur de l'enseignement secondaire / Kerger, Schadeck & Pianaro / 138

Les écoles publiques européennes (EPS) : Une réponse aux changements démographiques au Luxembourg ? / Gezer, Backes, Keller & Lenz / 140

Factsheet N° 08: Le statut socio-économique des élèves : Comparaison entre écoles traditionnelles et écoles européennes publiques au Luxembourg / Sattler, Kyzyma & Schmit / 150

Différences entre les écoles publiques européennes et les écoles suivant le programme luxembourgeois : Une analyse transversale des résultats en mathématiques dans l'enseignement fondamental et secondaire / Colling, Grund, Keller, Esch, Fischbach & Ugen / 154

Factsheet N° 09: Différences dans les parcours scolaires des élèves au Luxembourg / Backes & Hadjar / 164

Le stress à l'école : Tendances depuis 2006 / Catunda, Residori & Mendes / 168

Factsheet N° 10: Le personnel enseignant dans le système scolaire luxembourgeois / Haas, Backes & Lenz / 170

L'équité de l'évaluation des acquis au Luxembourg : Le point de vue des élèves / Sonnleitner, Inostroza-Fernandez & Wollschläger / 174

Expérience scolaire et santé mentale des adolescent·e·s placé·e·s hors de leur milieu familial / Wealer, Kumsta & Engel de Abreu / 176

Orientations dans le système scolaire luxembourgeois

Thomas Lenz & Susanne Backes¹

Le système scolaire public qui applique le programme d'études luxembourgeois prévoit deux grandes étapes d'orientation majeures : à la fin de l'école fondamentale (cycle 4.2, 6^e année) et après le cycle inférieur de l'enseignement secondaire (classe de 5^e, 9^e année). Dans les écoles publiques européennes, le passage de

l'enseignement fondamental au secondaire se fait après la classe de 5^e. L'enseignement secondaire y est organisé de façon globale de manière à regrouper les différentes filières. Le tableau 1 et la figure 1 de la présente factsheet ne portent que sur les écoles publiques qui appliquent le programme luxembourgeois.²

Le passage vers l'enseignement secondaire

Le passage de l'école fondamentale à l'enseignement secondaire implique une décision importante ayant une incidence sur le parcours éducatif ultérieur de l'enfant.

À la fin de l'année scolaire 2022/2023, un total de 5 507 élèves du fondamental se sont vu attribuer une orientation finale vers l'une des formes d'enseignement du secondaire. Parmi eux-elles, 39,2 % ont été orienté-e-s vers l'en-

seignement secondaire classique (ESC), 48,3 % vers l'enseignement secondaire général (ESG) et 12,2 % vers la voie de préparation de l'ESG (ESG-VP). 0,3 % des enfants se sont vu recommander un rallongement.

Tab. 1 : Orientation finale à la fin de l'école fondamentale, comparaison sur 10 ans en %

Année scolaire	7 ^e ESC	7 ^e ESG	7 ^e VP	Rallongement	Total
2013/14	33,1	48,5	17,6	0,7	5.090
2014/15	35,3	47,1	16,7	1,0	5.119
2015/16	35,5	47,7	15,7	1,0	5.063
2016/17	36,7	47,9	15,0	0,4	5.136
2017/18	38,7	48,6	12,2	0,5	5.094
2018/19	39,8	48,1	11,9	0,2	5.195
2019/20	38,3	49,5	11,7	0,5	5.312
2020/21	39,9	47,0	12,5	0,5	5.409
2021/22	39,5	47,0	13,2	0,3	5.563
2022/23	39,2	48,3	12,2	0,3	5.507

Sur 10 ans, la part des enfants orienté-e-s vers l'ESC augmente, tandis que la part des enfants qui intègrent l'ESG reste stable et celle qui est dirigée vers l'ESG-VP diminue.

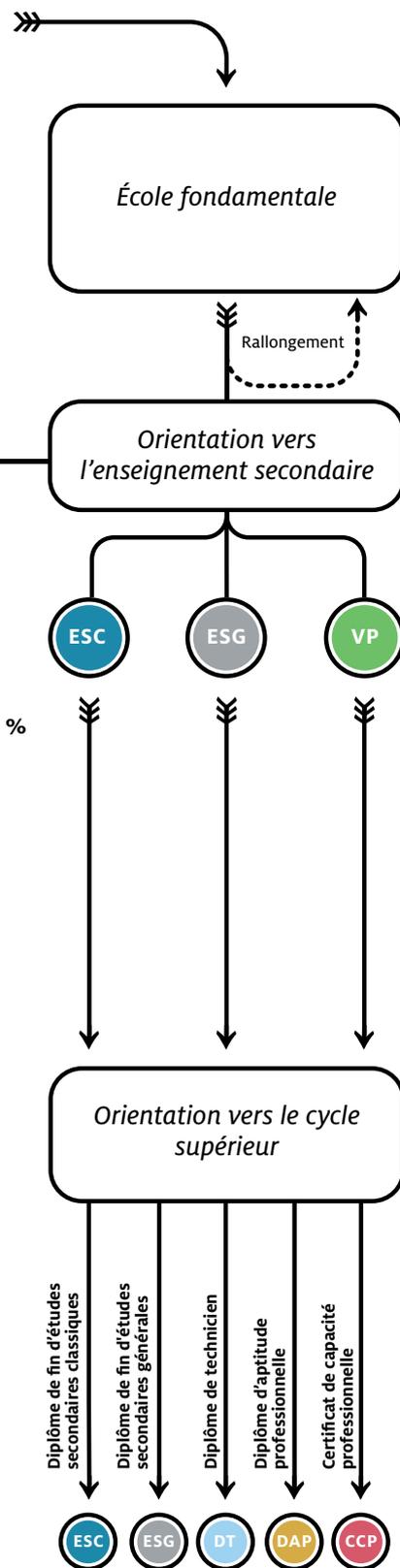
Il ressort de la comparaison portant sur les dix dernières années que la part d'élèves orienté-e-s vers l'ESC n'a cessé d'augmenter et se stabilise autour de 39 % depuis 2017/2018 (voir

tabl. 1). La part d'enfants qui intègrent la VP a nettement diminué et s'est stabilisée autour de 12 % depuis 5 ans.

Au nord et au sud du pays ainsi qu'à Luxembourg-Ville, on constate des taux de passages plutôt faibles et moyens vers l'ESC ; les taux sont plus élevés dans le centre du pays.

La figure 1 illustre la différence de répartition régionale des passages vers l'enseignement secondaire sur la base des orientations finales vers l'ESC. Pour faciliter la présentation, les données des années scolaires 2017/18 à 2022/23 ont été résumées et une valeur moyenne des années a été calculée. L'utilisation d'une valeur moyenne fait sens, car les proportions dans les communes fluctuent au fil des ans, surtout dans les petites communes. La carte montre clairement que le taux de passage vers l'ESC est plutôt faible dans le nord du pays et plutôt élevé dans le centre (à l'exception de Luxembourg-Ville). Dans le sud, et tout

particulièrement dans le sud-ouest, le taux d'orientation du fondamental vers l'ESC est à nouveau assez faible. Ce rapport s'inverse en ce qui concerne les passages vers l'ESG ou la VP. Les tendances régionales restent stables sur le long terme (voir les rapports nationaux sur l'éducation 2018 et 2021). Il y a lieu de supposer que ces disparités géographiques sont un reflet de la diversité des conditions sociales, économiques, linguistiques et migratoires du pays, et donc aussi des différences inhérentes à l'environnement dans lequel les enfants grandissent et aux possibilités d'éducation qui leur sont offertes.



1 : Les figures de cette contribution se basent sur des données administratives relatives aux élèves. Nous remercions de son soutien la Division du Traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative du SCRIPT.

2 : Les écoles privées qui ne suivent pas le programme d'études luxembourgeois (p. ex. les écoles européennes I et II, les écoles Montessori, etc.) ne sont pas prises en compte dans cette étude. Les jeunes inscrit-e-s dans une école suivant le plan d'études germano-luxembourgeois sont repris-es dans la catégorie de la population scolaire internationale. Pour plus de détails à ce propos, voir factsheet 4.

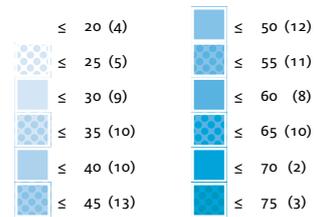
Fig. 1: Orientation vers l'ESC de 2017/18 à 2022/23 (en %)



Compte tenu de la corrélation entre l'orientation vers les formes d'enseignement secondaire et la nationalité des enfants (voir factsheet 7) et du fait que les communes luxembourgeoises se distinguent quant à la proportion de Luxembourgeois et d'autres nationalités qui y vivent, des disparités se manifestent également pour l'orientation vers des écoles secondaires. Une comparaison avec les résultats publiés dans le rapport national sur l'éducation 2021 fait apparaître que le nombre de communes enregistrant des taux plus élevés d'orientation vers l'ESC a augmenté, ce qui s'explique par la part croissante d'élèves orienté-e-s vers l'ESC (voir tableau 1). Cependant, il est également manifeste que cette tendance générale ne se reflète pas de manière homogène dans tout le pays.

La figure 1 ne tient pas compte des élèves fréquentant des écoles privées qui ne suivent pas le programme d'études luxembourgeois (comme les écoles européennes privées, les écoles Montessori, etc.). Étant donné que ces établissements préparent principalement aux filières universitaires et qu'elles sont surtout situés aux abords de Luxembourg-Ville, ces zones géographiques comptent encore plus d'enfants orienté-e-s vers un type d'enseignement similaire à l'ESC, si bien que les différences régionales à cet égard ont tendance à être sous-estimées. Par ailleurs, les enfants inscrite-s dans des écoles publiques européennes ne sont pas inclus-es dans cette analyse.

Pourcentages (nombre de communes et de syndicats scolaires)



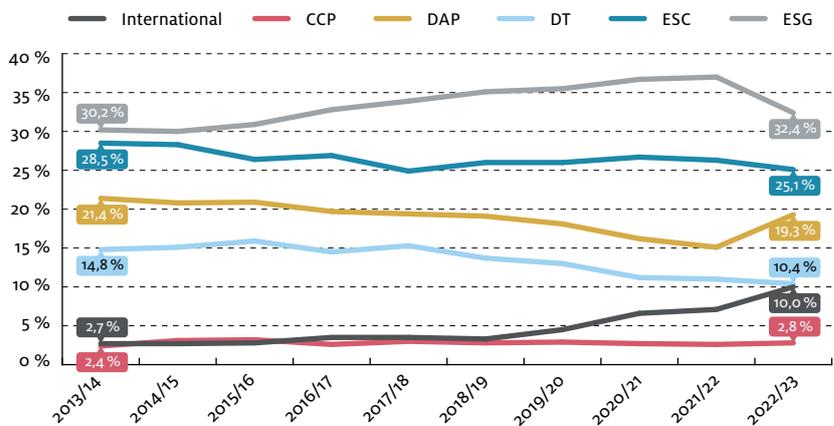
Le passage de la neuvième vers la dixième année dans l'ESG

Une autre étape charnière au sein du système scolaire luxembourgeois est le passage vers le cycle supérieur de l'enseignement secondaire dans l'ESG entre la 9^e et la 10^e année.³ À ce stade, les jeunes sont orienté-e-s vers des types d'enseignement qui diffèrent au niveau des exigences et des diplômes visés et sont appelé-e-s à choisir une section professionnelle au sein même de leur filière. Pour avoir une idée de la répartition des jeunes dans les différents types d'enseignement après cette étape majeure, la figure 2 présente la part des jeunes en 10^e année dans les différents types d'enseignement. À noter que les élèves des programmes publics internationaux sont inclus ici.

Face au nombre croissant d'élèves dans les programmes internationaux, les chiffres relatifs aux autres programmes en 10^e année sont en baisse. La voie qui mène au DAP a récemment enregistré une croissance notable.

En 2022/23, la plus grande part des élèves en 10^e année fréquentent l'ESG (32,4 %), suivi par l'ESC. On observe des proportions plus faibles pour les trois filières professionnelles. Seule une petite part, à savoir 2,8 %, des élèves de 10^e année se dirigent vers un CCP ; 19,3 % de tous les élèves scolarisés en 10^e année visent un DAP, et 10,0 % des élèves de 10^e année sont inscrits dans un programme international (dont 54,5 % dans des écoles publiques européennes). Sur 10 ans, il apparaît clairement que le nombre d'élèves n'a cessé d'augmenter dans le cycle supérieur de l'ESG, avec toutefois un net recul lors de la dernière année scolaire analysée. Les autres filières qui suivent le programme d'études luxembourgeois (ESC, DAP, DT) enregistrent une baisse au fil du temps, à l'exception de la formation professionnelle essentiel-

Fig. 2: Entrée en 10^e année (en %)



lement en alternance menant au diplôme DAP, qui connaît depuis peu un net regain d'intérêt chez les élèves. Depuis 2019/20, la courbe des élèves inscrit-e-s dans des offres internationales est sensiblement en hausse, ce qui s'explique par

le fait que les premiers-premières élèves à avoir intégré les écoles publiques européennes nouvellement créées atteignent successivement leur 10^e année scolaire.

3 : Il faudrait mentionner également l'orientation après la 10^e année dans l'ESC ; celle-ci ne concerne cependant que le choix de la section au sein de l'ESC et n'est donc pas prise en compte ici.

Intégration et orientation des élèves nouvellement arrivé·e·s :

Défis et perspectives

Eliane Kettels, Monique Reichert, Angélique Quintus, Patrick Theisen & Marco De Oliveira Carvalho



Autres ressources
bildungsbericht.lu

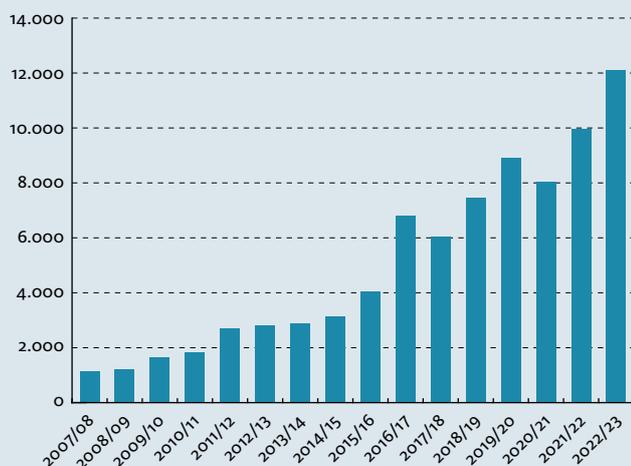


Le Luxembourg, pays caractérisé par une immigration importante depuis plusieurs décennies, accueille chaque année quelque 4.000 enfants, jeunes et jeunes adultes, et les intègre dans son système éducatif (MENJE, 2023). Le taux d'enfants de nationalité étrangère est actuellement de 44,2 % dans l'enseignement fondamental et de 41,4 % dans l'enseignement secondaire. La proportion des élèves de langue étrangère est encore plus élevée en 2022/23 : 67,7 % des élèves du fondamental et 65,3 % des élèves du secondaire ne parlent pas le luxembourgeois comme première langue à la maison (MENJE/SCRIPT, 2023).

Afin de lutter contre les inégalités dans la réussite scolaire, souvent liées aux origines migratoires et au contexte linguistique des élèves (Blanke et al., 2004), nombre de mesures ont été mises en place par le Ministère de l'Éducation nationale, dont notamment la mise à disposition de médiations interculturelles (cf. figure 1) et la création de la « Cellule d'accueil scolaire pour élèves nouveaux arrivants à l'enseignement secondaire » (CASNA)¹, visant à offrir un accueil centralisé s'adressant à chaque élève étranger à partir de 12 ans.

Ces initiatives n'étaient toutefois pas pleinement institutionnalisées et constituaient plutôt une juxtaposition de mesures appliquées au cas par cas.

Fig. 1 : Nombre de médiations interculturelles depuis 2007



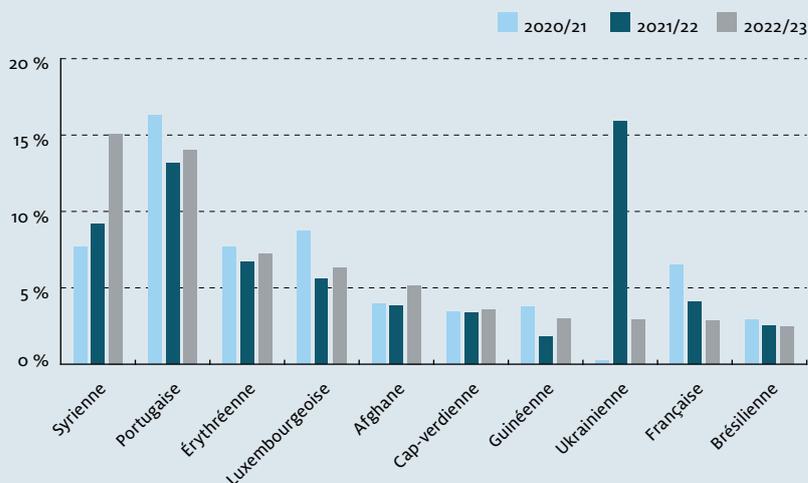
Dans l'objectif d'améliorer la qualité des mesures d'accueil, d'orientation et d'intégration scolaires, un nouveau dispositif a été mis en place en 2023 pour les enfants et les jeunes nouvellement arrivé·e·s au Luxembourg, qui repose sur la création du « Service de l'intégration et de l'accueil scolaires » (SIA).² Celui-ci devra permettre une prise en charge systématique et holistique ainsi qu'une orientation et un suivi ciblés de chaque enfant et jeune au sein du système scolaire luxembourgeois.

1 : La CASNA a été créée en 2005, ceci afin de donner suite à une motion adoptée lors du débat de consultation PISA du 15.04.2005 à la Chambre des Députés.

2 : Loi du 14 juillet 2023 relative à l'accueil, à l'orientation, à l'intégration, à l'accompagnement scolaires des élèves nouvellement arrivés et à la création du Service de l'intégration et de l'accueil scolaires (<https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2023/07/14/a424/jo>).



Fig. 2: Principales nationalités des élèves nouvellement arrivé-e-s au sein de la CASNA depuis 2020 (en %)



Les mesures introduites sont applicables à toute personne soumise à l'obligation scolaire et au-delà jusqu'à l'âge de 22 ans. Ainsi, tous les enfants nouvellement arrivé-e-s au pays peuvent désormais bénéficier d'un accueil et d'un suivi centralisés à partir de l'âge de 4 ans.

Le nouveau dispositif prend en compte l'élève dans sa globalité, y compris leur environnement familial. Par le biais d'un guichet unique, et afin d'encourager l'investissement des familles dans l'éducation scolaire de leur enfant dès leur arrivée (OECD, 2021), des informations sur l'offre scolaire luxembourgeoise ainsi que sur l'éducation non formelle et les mesures d'aide sont fournies. Compte tenu du grand nombre et de la diversité des langues et cultures d'origine (cf. fig. 2 ; tab. 1), et afin de faciliter au maximum la communication avec les élèves et leurs proches, les acteurs scolaires impliqués peuvent recourir à la médiation interculturelle offerte par le SIA.³

Pour chaque enfant, un dossier individuel est élaboré sur la base d'entretiens, de l'analyse du parcours scolaire antérieur, des ambitions, ainsi que d'observations et d'épreuves individuelles. Chaque dossier débouche sur un projet d'accueil qui accompagnera l'élève tout au long de sa période d'in-

tégration. Il est élaboré en collaboration avec l'école, le centre de compétence ou le lycée que l'élève fréquentera, et prévoit une orientation vers des structures et méthodes d'enseignement correspondant à sa situation, tout en déterminant les éventuelles mesures de soutien.

Compte tenu des défis auxquels les jeunes issus de l'immigration peuvent être confrontés dans le contexte scolaire, la mise en place d'un suivi continu et personnalisé dans les meilleurs délais est prévue en étroite collaboration avec les acteurs du terrain, à savoir les cellules d'orientation et d'intégration scolaires (CIO) dans les écoles et les lycées.

Afin de pouvoir juger à quel point les nouveautés pourront réduire l'impact des origines sur les chances de réussite scolaire et favoriser l'intégration des élèves, une évaluation globale est prévue dans un délai de trois ans.⁴

Tab. 1: Langues les plus demandées en 2022/23

Langue	Nombre de médiations
Arabe	3.242
Portugais	1.846
Bosnien-croate-monténégrin-serbe	1.102
Tigrignia (érythréen)	1.044
Ukrainien	892
Persan/Farsi	666
Chinois	636
Espagnol	582
Turc	373
Russe	371

Références

- Blanke, I., Böhm, B. & Lanners, M. (2004). PISA 2003. Rapport national Luxembourg. Luxembourg: SCRIPT, MENFP.
- MENJE. (2023). Une école pour tous: Une meilleure orientation et un suivi individuel des élèves nouvellement arrivés au Luxembourg. Dossier de presse. <https://men.public.lu/fr/publications/dossiers-presse/2022-2023/230606-sia.html>.
- MENJE/SCRIPT. (2023). L'enseignement au Luxembourg en chiffres. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/statistiques-etudes/themes-transversaux/22-23-enseignement-chiffres-fr.pdf>.
- OECD. (2021). Young people with migrant parents. Making integration work. OECD Publishing.

3: En 2023, le SIA compte 107 médiateurs interculturels pour 46 langues différentes.

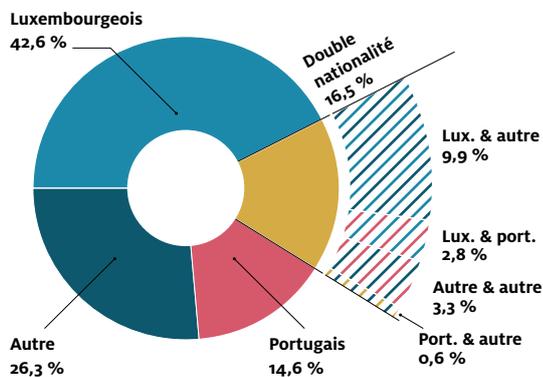
4: Motion du groupe politique CSV / <https://www.chd.lu/fr/dossier/8069>.

Les élèves dans le système scolaire luxembourgeois

Susanne Backes & Thomas Lenz¹

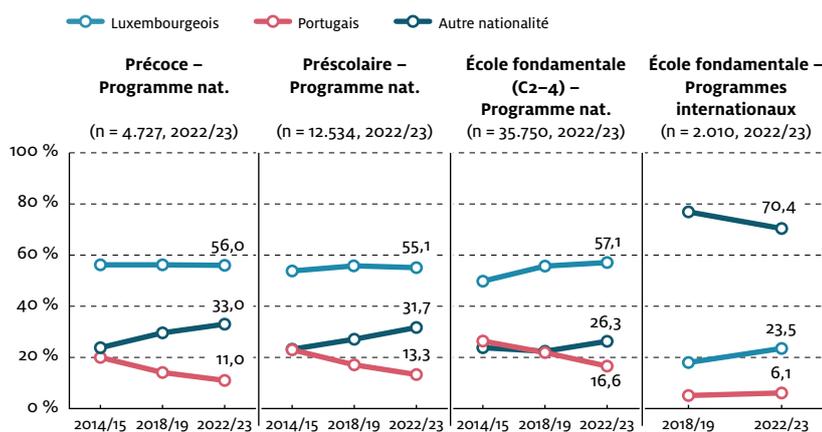
La structure de la population du Luxembourg est marquée par une grande diversité et se caractérise par une part croissante de résident-e-s étranger-ère-s (voir factsheets 1 et 2). Dans ce contexte, les différent-e-s élèves ne sont toutefois pas réparti-e-s de manière homogène entre les divers types d'enseignement, les écoles fréquentées étant plutôt déterminées par la nationalité, la langue parlée à la maison et le sexe. Nous examinons ci-après l'évolution historique de l'ensemble des élèves qui, en fin d'année scolaire, sont inscrit-e-s dans des écoles publiques ou privées suivant le plan d'études national ou fréquentant des écoles publiques adoptant un programme international (voir factsheet 4).

Fig. 1: Répartition des élèves dans l'enseignement fondamental selon la nationalité simple ou multiple (2022/23, en %)



Répartition des élèves par nationalité²

Fig. 2: Répartition des élèves dans l'enseignement fondamental selon la première nationalité (en %)²



Dans l'enseignement fondamental (voir fig. 2), la part des enfants de nationalité luxembourgeoise pendant l'année scolaire 2022/23 oscille entre 55 et 57 % dans les trois phases d'enseignement du plan d'études national, constituant ainsi le groupe le plus important. Alors que la proportion d'élèves de nationalité luxembourgeoise reste stable ou connaît une légère augmentation au fil des années, la part d'enfants ayant une autre nationalité augmente alors que celle du groupe por-

i La présente factsheet porte sur les deux groupes d'élèves les plus importants, à savoir les groupes luxembourgeois et portugais. La population du Grand-Duché est souvent décrite comme extrêmement diverse, ce qui se reflète notamment dans les 13,7 % de la population ayant plus d'une nationalité (voir factsheet 2). Cela joue également un rôle lorsqu'on examine les élèves séparément en fonction de leur nationalité. Plusieurs nationalités étaient enregistrées pour 16,5 % des enfants inscrit-e-s en 2022/23 dans l'enseignement fondamental. 2,8 % avaient la double nationalité luxembourgeoise et portugaise ; 9,9 % avaient une autre nationalité en plus de la luxembourgeoise. 0,6 % des enfants avaient une autre nationalité en plus de la portugaise et 3,3 % avaient deux autres nationalités.

À l'instar de la procédure adoptée pour les statistiques administratives, nous regroupons les enfants en fonction de leur première nationalité. Lorsqu'une des nationalités est la luxembourgeoise, elle est enregistrée en tant que première nationalité dans les données administratives (dans l'enseignement primaire depuis 2015/16). Pour les données de la figure 1, cela signifie par exemple qu'environ 3 % des enfants comptabilisé-e-s dans le groupe luxembourgeois possèdent également la nationalité portugaise.

Dans l'enseignement secondaire, les schémas sont similaires : 18,6 % des élèves ont plus d'une nationalité, parmi lesquelles 5,7 % ont la double nationalité luxembourgeoise et portugaise.

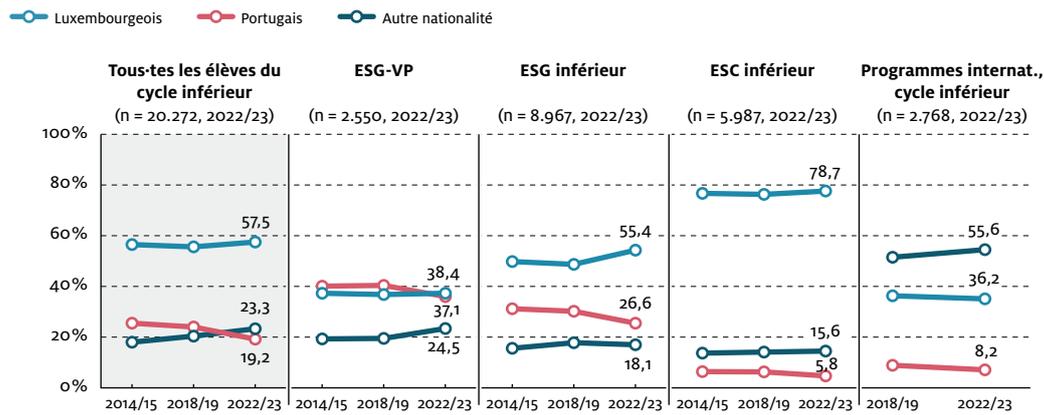


tugais diminue. Le constat est différent pour l'enseignement primaire des écoles appliquant des programmes internationaux (programme européen et programme de Cambridge), où le groupe d'enfants d'une autre nationalité est de loin le plus important, représentant 70,4 % de la population scolaire, suivi des enfants de nationalité luxembourgeoise (23,5 %) puis portugaise (6,1 %).

¹ : Tous les calculs sont basés sur des données administratives relatives aux élèves. Nous remercions la Division du Traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'o'ré scolaire et éducative du SCRIPT pour son aide précieuse.

² : L'ancienne Éducation différenciée et les filières qui en découlent (voir factsheet 5) ainsi que l'enseignement préscolaire international ne sont pas repris dans le graphique. Vu le caractère récent du programme international, il existe peu de moments d'observation pour l'analyse évolutive. La classe d'accueil n'a pas été prise en compte dans les analyses distinguant entre différents types d'enseignement. En raison des arrondis, il se peut que les données présentées ne fassent pas exactement 100 %.

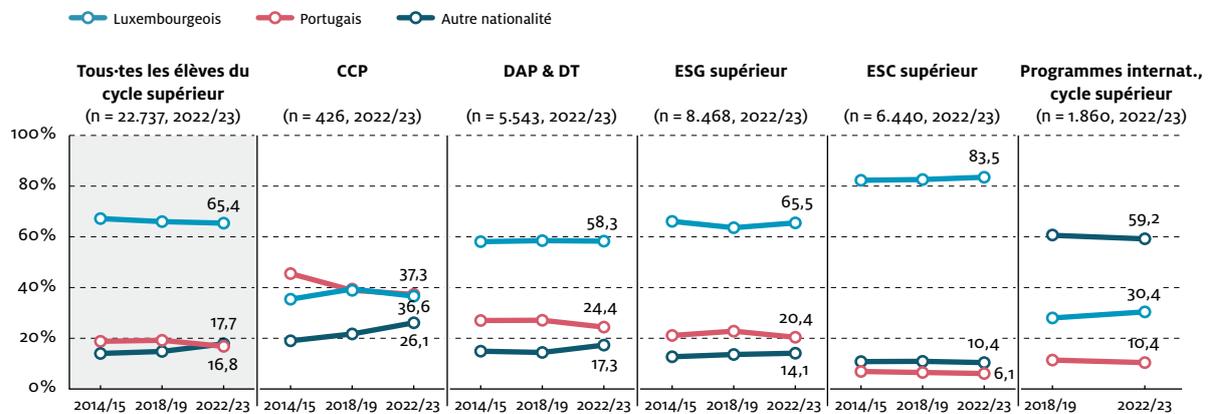
Fig. 3 : Répartition des élèves dans le cycle inférieur de l'enseignement secondaire selon la première nationalité (en %)



Dans la mesure où l'enseignement secondaire au Luxembourg est divisé en plusieurs types d'enseignement menant à différents diplômes (voir factsheet 4), la répartition des nationalités entre les divers types est comparée à la répartition de l'ensemble de la population scolaire (encadré gris dans la fig. 3). Pendant l'année scolaire 2022/23, dans le cycle inférieur de l'enseignement secondaire, les jeunes de nationalité luxembourgeoise représentent 78,7 % des élèves dans l'ESC où ils-elles sont donc largement surreprésenté-e-s, puisque seuls 57,5 % de l'ensemble des élèves de ce cycle possèdent la nationalité luxembourgeoise. En revanche, les jeunes de nationalité portugaise sont fortement sous-représenté-e-s dans l'ESC et surreprésenté-e-s dans la voie de préparation (VP). Entre les années scolaires 2014/15 et 2022/23, cette tendance semble relativement stable.³ Les adolescent-e-s ayant une autre natio-

nalité représentent 19,2 % de la population scolaire totale. Ils-elles sont ainsi légèrement sous-représenté-e-s dans l'ESC et l'ESG, et légèrement surreprésenté-e-s dans la VP de l'ESG. Les jeunes ayant une autre nationalité, avec 55,6 %, sont toutefois nettement surreprésenté-e-s dans les programmes internationaux des écoles publiques (à savoir le programme européen, le programme germano-luxembourgeois, le programme de Cambridge ou le baccalauréat international, voir factsheet 4). Néanmoins, en raison de l'ouverture de six écoles publiques européennes, le nombre d'adolescent-e-s fréquentant un enseignement international n'a augmenté de manière significative que depuis 2016/17. Par conséquent, les tendances pour les offres internationales dépendent encore fortement d'aspects tels que l'emplacement des écoles, etc. (voir Gezer et al. dans le présent rapport).

Fig. 4 : Répartition des élèves dans le cycle supérieur de l'enseignement secondaire selon la première nationalité (en %)



Dans le cycle supérieur, les jeunes de nationalité luxembourgeoise sont nettement surreprésenté-e-s dans l'ESC en 2022/23, alors que dans l'ESG et les programmes à orientation professionnalisante comme les DAP et les DT⁴, ils-elles sont présent-e-s dans les mêmes proportions que dans l'ensemble de la population scolaire. Ils-elles sont sous-représenté-e-s dans la formation CCP, plutôt orientée sur la pratique, ainsi que dans les programmes internationaux. On observe un schéma inverse pour les jeunes de nationalité portugaise, qui sont sous-représenté-e-s dans l'ESC, légèrement surreprésenté-e-s dans l'ESG et les DAP et DT, et surreprésenté-e-s dans le CCP dont ils-elles forment le

groupe de nationalités le plus important. Dans les programmes internationaux, les jeunes portugais-es sont certes sous-représenté-e-s par rapport à leur proportion dans la population scolaire totale, mais y constituent une part plus importante que dans l'ESC supérieur du plan d'études national, tous deux préparant à des carrières universitaires. Pour ce qui est des adolescent-e-s d'autres nationalités, leurs proportions dans les divers types d'enseignement ne se distinguent pas très fortement de leur pourcentage dans la population scolaire globale, à une exception près : il s'agit du groupe le plus représenté dans les programmes internationaux.

3 : Au vu des différences de catégorisation, les analyses ne peuvent pas être comparées telles quelles avec les statistiques du Rapport sur l'éducation de 2021.

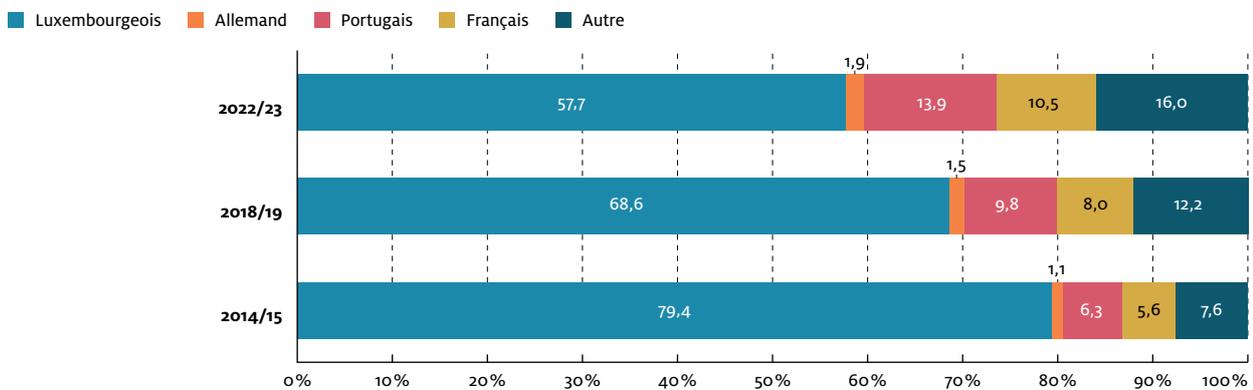
4 : Les parcours de formation DAP et DT ont été regroupés en raison des répartitions très similaires selon la nationalité que l'on y observe.

Répartition des élèves par langue

L'hétérogénéité de la population scolaire luxembourgeoise se reflète également dans la première langue parlée à la maison. Pendant l'année scolaire 2022/23, le luxembourgeois n'est la première langue parlée en famille que pour 31,9 % des enfants de l'enseignement fondamental et pour 36,7 % dans l'enseignement secondaire. Pendant l'année scolaire 2014/15, cette proportion s'élevait encore à 37,8 % dans l'enseignement fondamental et à 50,4 % dans le secondaire. Lors du recensement de 2021, près de la moitié des personnes interrogées indiquent le luxembourgeois en première langue principale. À cet égard, il convient de garder à l'esprit que, de manière générale, 61,5 % des personnes utilisent plusieurs langues dans les environnements privé et professionnel (voir factsheet 2) et que le luxembourgeois est effectivement parlé en deuxième langue.

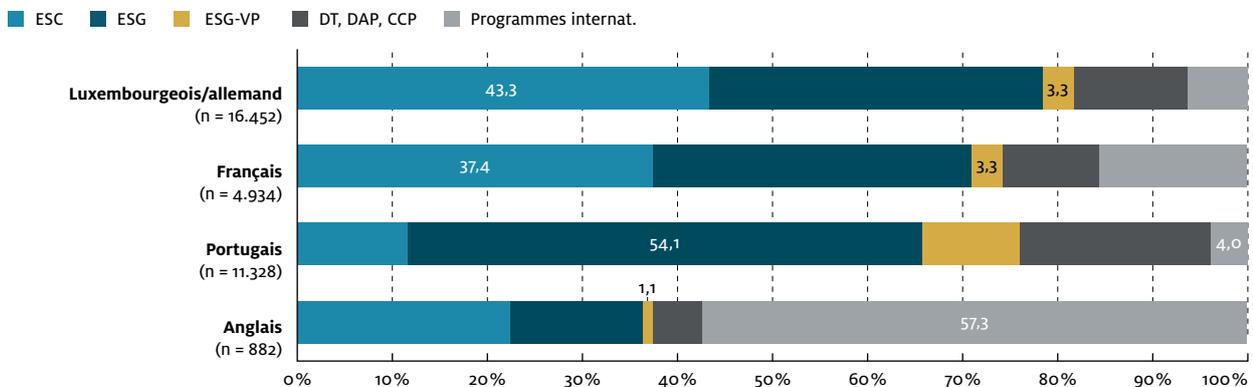
L'analyse de la composition de la population scolaire en fonction de la nationalité a démontré que les sur et sous-représentations de certains groupes d'élèves apparaissent principalement dans l'enseignement secondaire, en raison de l'existence de divers types d'enseignement en parallèle ; c'est pourquoi l'analyse suivante est centrée sur l'enseignement secondaire. Nous commençons par examiner dans quelle mesure la nationalité et la langue parlée à la maison présentent des configurations distinctes. À cet égard, la figure 5 montre que le luxembourgeois reste la première langue parlée en famille pour 79,4 % des élèves du secondaire de nationalité luxembourgeoise pendant l'année scolaire 2014/15, contre seulement 57,7 % des jeunes en 2022/23, une baisse qui s'explique notamment par les naturalisations (voir factsheet 2).

Fig. 5: Première langue parlée à la maison par les élèves de l'enseignement secondaire de nationalité luxembourgeoise (en %)⁵



La figure 6 montre, à titre d'exemple, la répartition de quatre groupes linguistiques (établis sur la base de la première langue parlée à la maison) entre les divers types d'enseignement secondaire au Luxembourg. Parmi les adolescent-e-s appartenant aux groupes linguistiques luxembourgeois/allemand et français, la plupart fréquente l'ESC ; c'est dans la VP de l'ESG qu'ils-elles sont le moins représenté-e-s. La majorité du groupe lusophone est inscrite dans l'ESG, dont une partie relativement élevée dans l'enseignement professionnel (DT, DAP, CCP) ; la part la plus faible se retrouve dans des programmes internationaux. À l'inverse, 53,7 % des adolescent-e-s du groupe anglophone fréquentent un programme international.

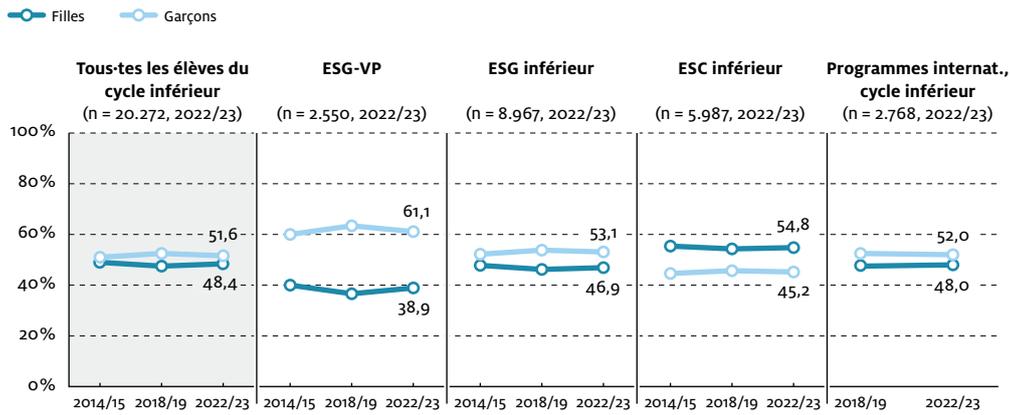
Fig. 6: Types d'enseignement fréquentés pendant l'année scolaire 2022/23, par groupe linguistique (min./max. en %)



5 : La première langue parlée en famille n'est pas toujours l'unique ni celle qui y est la plus fréquemment utilisée. Elle est celle indiquée en premier par la personne en charge.

Répartition des élèves par sexe

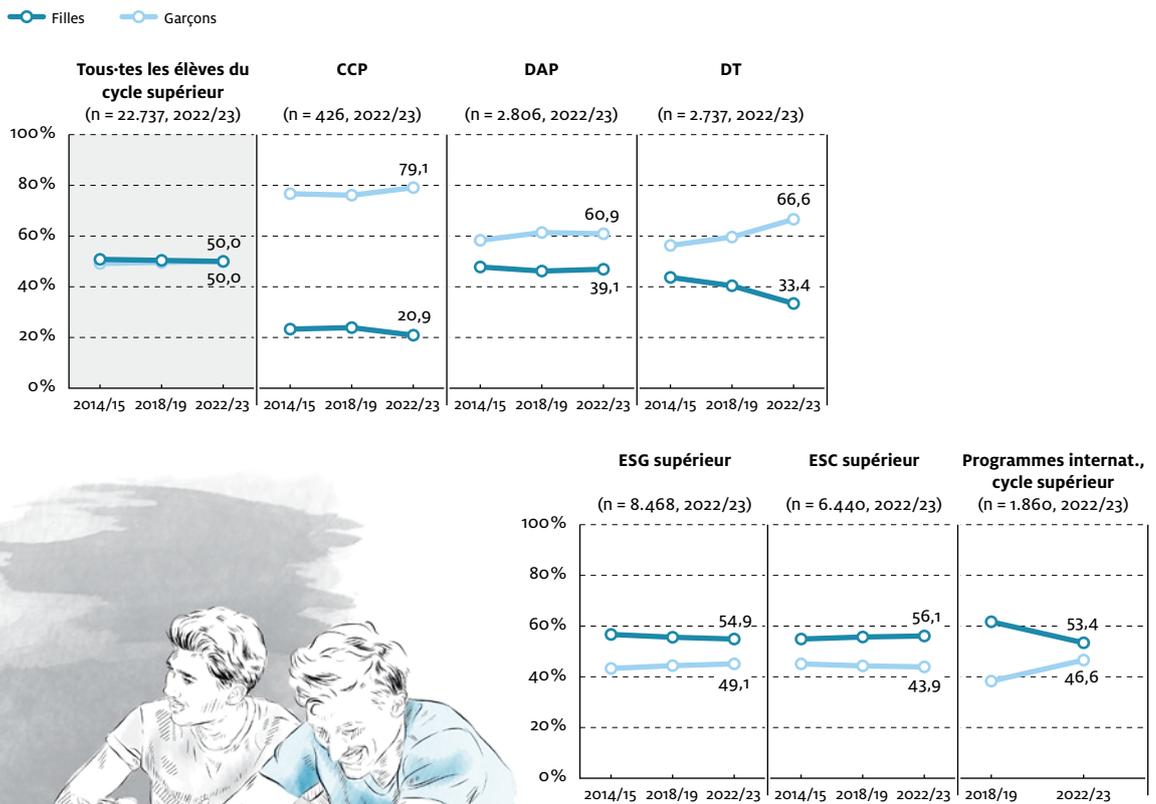
Fig. 7: Répartition des élèves dans le cycle inférieur de l'enseignement secondaire selon le sexe (en %)



La figure 7, qui reprend les diverses offres dans le cycle inférieur de l'enseignement secondaire, montre que la répartition en fonction du sexe est relativement homogène dans l'ensemble du cycle inférieur de 2014/15 à 2022/23. Une analyse différenciée par type d'enseignement montre que les filles sont légèrement surreprésentées dans l'ESC du plan d'études national ; dans l'ESG, ce sont plutôt les garçons, quoique ces différences soient plutôt ténues. Cela diffère de l'ESG-VP, où la proportion de garçons est nettement plus importante à celle des filles.

On observe des différences plus marquées entre les sexes dans l'enseignement secondaire (voir fig. 8). Dans les programmes du régime professionnel (CCP, DAP, DT), les garçons sont clairement surreprésentés, sachant que les différences entre les sexes sont le plus marquées dans le CCP, orienté sur la pratique. Dans le DT, l'écart entre la proportion de garçons et de filles se creuse fortement depuis peu. En revanche, les filles sont surreprésentées dans l'ESG, l'ESC et les programmes internationaux, bien que l'écart se réduise de plus en plus par rapport aux garçons dans les programmes internationaux.

Fig. 8: Répartition des élèves dans le cycle supérieur de l'enseignement secondaire selon le sexe (en %)





Les jeunes LGBTI* dans les écoles luxembourgeoises :

Discrimination, soutien social et bien-être général

Christiane Meyers, Carolina Catunda & Robin Samuel



Autres ressources
bildungsbericht.lu

1. Description des projets de recherche et concepts

La notion de bien-être peut être défini comme l'évaluation générale (cognitive et affective) de sa propre vie (Diener et al., 2002). Pour parvenir à un bien-être stable, les individus ont besoin de ressources psychologiques, sociales et physiques suffisantes pour surmonter des défis spécifiques relevant d'un ou plusieurs de ces aspects (Dodge et al., 2012). La discrimination de jeunes en raison de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre peut compter comme un tel défi, qui, lorsqu'il survient à l'école, est susceptible d'entraver le bien-être des élèves.

Nous utilisons des données issues de trois sources différentes pour évaluer le bien-être des jeunes de minorités sexuelles ou de genre¹ dans les écoles luxembourgeoises. (1) *L'étude LeJuLu (Lebenssituationen und Erfahrungen von LGBT*-Jugendlichen in Luxemburg / Situations de vie et expériences de jeunes LGBT* au Luxembourg)* est une étude exploratoire à méthodes mixtes pour examiner la situation de vie de jeunes lesbiennes, gays, bisexuel·le·s et transgenres (LGBT) au Luxembourg (Meyers et al., 2019). La question de recherche consistait à déterminer si les jeunes LGBT étaient victimes de stigmatisation en raison de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre et, si oui, sous quelle forme. Pour y répondre, des entretiens ont notamment été menés avec huit jeunes LGBT âgé·e·s de 18 à 20 ans. (2) *L'enquête HBSC au Luxembourg (Health Behaviour in School-aged Child-*

ren) s'inscrit dans le cadre d'une coopération internationale de recherche qui vise à étudier les comportements de santé des jeunes afin de comprendre le lien entre santé et facteurs sociaux. Le groupe cible de l'enquête se compose d'élèves âgé·e·s de 11 à 18 ans, fréquentant des écoles publiques et privées (qui appliquent le programme scolaire national) et des écoles publiques internationales. En 2022, un total de 9 432 élèves, réparti·e·s dans 688 classes et 152 écoles, ont participé à l'enquête. Les élèves du secondaire ont été interrogé·e·s sur le sexe assigné à leur naissance et sur leur identité de genre. Pour les besoins de cet article, les adolescent·e·s ont été réparti·e·s selon les catégories suivantes : a) garçons cisgenres (nés de sexe masculin, s'identifiant en tant que garçons ; 50,9 %) ; b) filles cisgenres (nées de sexe féminin, s'identifiant en tant que filles ; 45,6 %) ; et c) adolescent·e·s non cisgenres (dont l'identité de genre est différente du sexe assigné à la naissance ; 3,5 %). (3) *Les enquêtes sur les personnes LGBTI* conduites dans l'UE en 2012 et 2019 sont des sondages de grande ampleur réalisés en ligne, portant sur les expériences des personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres et intersexes (LGBTI) (European Union Agency for Fundamental Rights, 2020). Le groupe cible était composé de personnes âgées d'au moins 15 ans (en 2019) ou de 18 ans (en 2012) à 29 ans, ayant vécu au moins un an dans un État membre de l'UE. L'échantillon luxembourgeois comprenait 110 personnes en 2012 et 167 en 2019.

1: Nous utilisons les termes « jeunes de minorités sexuelles et de genre » et « jeunes LGBTI* » comme des synonymes. La notion de LGBTI* comprend les personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres et intersexes. L'astérisque symbolise toutes les autres personnes qui sont non hétérosexuelles ou non cisgenres. Si d'autres populations de jeunes ont été interrogées dans le cadre des études, nous utilisons les abréviations LGBT et LGBTI. L'orientation sexuelle et l'identité de genre font référence à deux aspects différents de l'identité. L'orientation sexuelle désigne l'attraction romantique ou sexuelle pour un ou plusieurs sexes ; l'identité de genre, le sentiment intérieur d'appartenir à un sexe particulier.



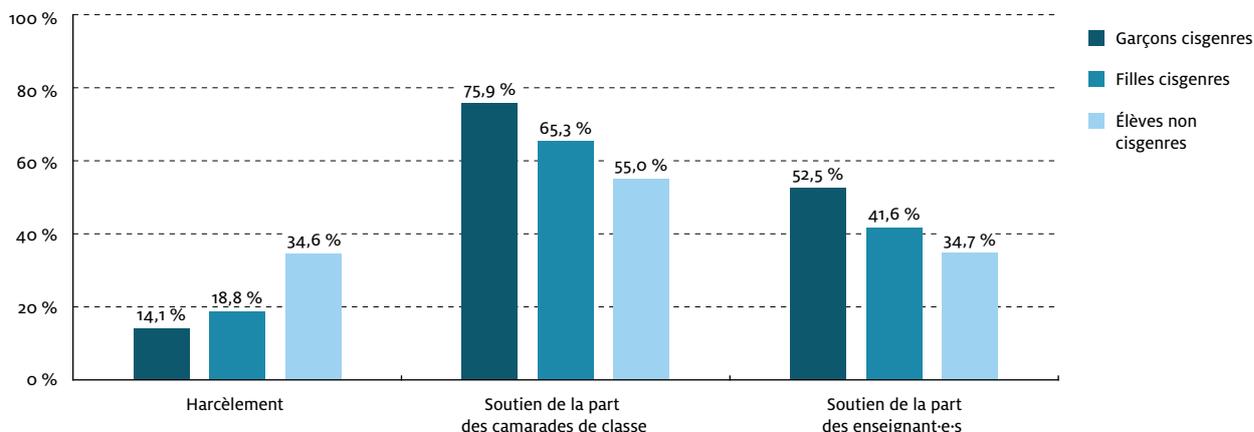
2. Sentiment de discrimination et de soutien ressentis par les jeunes LGBTI* à l'école

Bon nombre des interactions négatives vécues par les jeunes LGBT interviennent dans l'environnement scolaire, car c'est le lieu où des jeunes de divers contextes culturels et ayant différentes valeurs se côtoient quotidiennement. Les jeunes LGBT interrogé·e·s dans le cadre de l'*étude LeJuLu* ont décrit un large éventail de comportements stigmatisants et discriminants auxquels ils·elles étaient exposé·e·s. En théorie, la discrimination est la dernière étape du processus social complexe que constitue la stigmatisation, qui commence par l'étiquetage des personnes perçues comme différentes. Des assignations négatives sont alors utilisées pour isoler un groupe de personnes (Pescosolido & Martin, 2015). D'après l'*étude LeJuLu*, outre des procédés d'étiquetage comme l'emploi de termes induisant une différence (« *Hatt ass lesbesch.* » / « *Elle est lesbienne.* »), ce sont surtout des clichés et des stéréotypes liés à l'homosexualité qui semblent tenaces parmi les groupes de pairs adolescents. Les jeunes LGBT se voient discriminé·e·s à la fois par de fréquentes dévalorisations verbales (harcèlement, blagues homophobes) et par l'exclusion ou l'évitement. Ce sont en particulier les jeunes LGBT dont l'identité de genre diffère des représentations binaires des sexes qui signalent plus fréquemment de telles dévalorisations. La violence physique a en revanche été assez rarement évoquée par les jeunes.

Les résultats des études quantitatives apportent des indications supplémentaires d'expériences de discrimination dans le contexte scolaire. Dans l'*étude HBSC*, 34,6 %² des élèves non cisgenres indiquent être victimes de harcèlement (voir fig. 1). Ce pourcentage est presque deux fois plus élevé que celui des élèves ayant une identité de genre cisgenre. Dans l'*enquête sur les personnes LGBTI dans l'UE en 2019*, 42,7 % des 15–29 ans indiquaient de façon rétrospective avoir subi fréquemment ou tout le temps des commentaires ou comportements négatifs à l'école.

L'expérience de soutien et d'acceptation peut faire contrepois à ces situations de discrimination à l'école. Dans l'*étude HBSC*, 55,0 % des élèves non cisgenres faisaient état d'un bon soutien de la part de leur classe, ce qui correspond à une prévalence significativement plus faible par rapport aux jeunes cisgenres du même âge (voir fig. 1). De la même façon, 34,7 % des élèves non cisgenres témoignaient d'un bon soutien de la part des enseignant·e·s, contre 52,5 % des garçons cisgenres et 41,6 % des filles cisgenres. Les personnes interrogées dans le cadre de l'*enquête sur les personnes LGBT dans l'UE en 2019* ont répondu à la question de savoir si quelqu'un avait pris leur défense ou protégé leurs droits en tant que personnes LGBTI pendant leur scolarité (voir fig. 2). Dans le groupe des 15–17 ans, 71,5 % des jeunes interrogé·e·s ont répondu qu'il y avait souvent ou toujours quelqu'un pour intervenir en leur faveur. Ce pourcentage est bien inférieur dans les groupes LGBTI plus âgés

Fig. 1: Expériences de harcèlement et expériences de soutien de la part des camarades de classe et des enseignant·e·s (en %)



Source : HBSC 2022.

2: Aux fins de comparaison des résultats entre les groupes, nous avons eu recours à des tableaux croisés avec des analyses post-hoc.

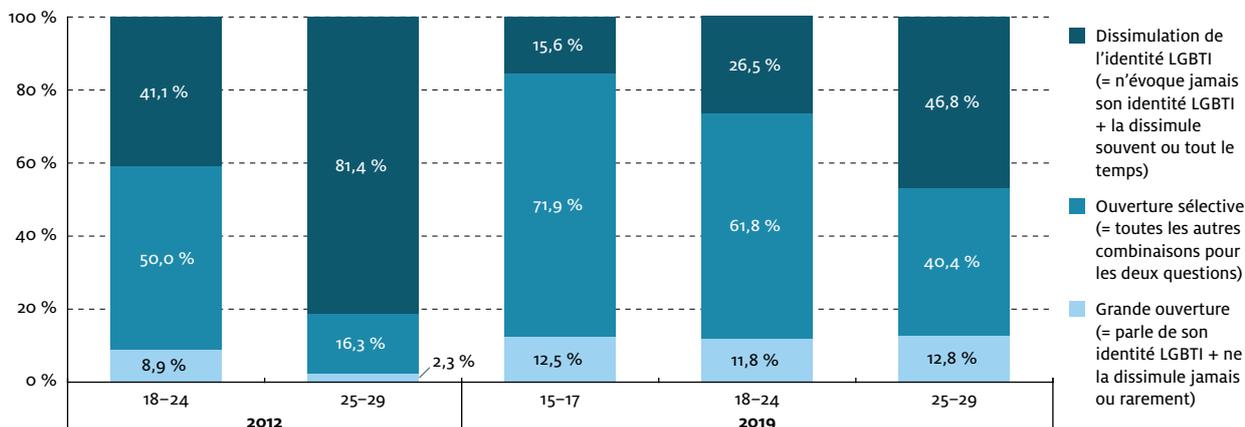


Fig. 2: Expériences de soutien vécues par les jeunes LGBTI pendant leur scolarité par âge (en %)



Source : Enquête sur les personnes LGBTI dans l'UE en 2019. Question originale : Pendant ta scolarité, as-tu été soutenu-e, défendu-e ou protégé-e, et tes droits en tant que personne LGBTI ont-ils été défendus ?

Fig. 3: Ouverture sur l'identité LGBTI à l'école par âge (en %)



Source : Enquêtes sur les personnes LGBTI dans l'UE réalisées en 2012 et 2019.

(18-24 ans : 60,0 % ; 25-29 ans : 33,3 %). Ces résultats pourraient suggérer que le soutien apporté aux élèves LGBTI* à l'école s'est amélioré au fil des ans. Il n'en reste pas moins qu'environ la moitié des jeunes LGBTI* n'ont bénéficié d'aucun soutien dans le contexte scolaire.

3. Comportement des jeunes LGBTI* face à la discrimination et impact respectif sur leur bien-être et leur ouverture

L'impact de la discrimination sur le bien-être dépend fortement de la façon dont la personne discriminée gère ces expériences. L'étude *LeJuLu* a analysé les stratégies

utilisées par des jeunes LGBT face aux expériences de stigmatisation. D'une part, ils-elles essaient de diminuer le pouvoir des expériences discriminatoires à travers des narratifs de relativisation rétrospective. Les jeunes LGBT banalisent la discrimination, la considèrent comme normale, ou tentent de comprendre l'auteur en adoptant son point de vue ou en se définissant comme partiellement responsables. La réaction des jeunes LGBT interrogé-e-s face à la discrimination dépend de leur confiance en soi et des ressources de leurs réseaux sociaux, mais aussi des normes sociales vécues. Les jeunes interrogé-e-s dans le cadre de l'étude *LeJuLu* recourent à diverses stratégies pour éviter la discrimination, comme le retrait de la sphère publique, l'évitement de contacts



avec les auteurs de discrimination, le silence sur le harcèlement subi, voire le reniement de soi. Dans le pire des cas analysés, un adolescent transgenre a indiqué comment le reniement de son identité de genre l'avait mené à des dépressions et des pensées suicidaires. Les jeunes LGBT emploient aussi des stratégies actives pour affronter la discrimination. Outre l'ignorance et la non-acceptation de la discrimination, c'est avant tout une gestion assertive de celle-ci qui favorise leur estime de soi. Les jeunes LGBT qui vivent leur orientation sexuelle ou leur identité de genre ouvertement et de façon assurée semblent être mieux armé·e·s pour faire face à la discrimination et à ses répercussions, et ainsi s'en prémunir.

Les deux études quantitatives comportaient divers jeux de questions fournissant des éclaircissements sur l'influence de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre sur l'ouverture et le bien-être des jeunes LGBTI*. Dans l'enquête sur les personnes LGBTI dans l'UE, il a été demandé aux participant·e·s à quel point ils-elles affichaient ouvertement leur orientation sexuelle ou leur identité de genre pendant leur scolarité. En 2019, 34,7 % des 15–29 ans indiquaient souvent ou tout le temps évoquer ouvertement leur identité LGBTI. 38,1 % des personnes LGBTI interrogées ont répondu qu'elles ne dissimulaient jamais ou rarement leur identité LGBTI. Ces pourcentages étaient bien plus faibles en 2012. Le croisement de ces deux questions montre que seule une faible part des jeunes LGBTI parle ouvertement de son identité et ne la cache pas (voir fig. 3) : en 2019, 12,2 % des 15–29 ans évoquaient tout à fait ouvertement leur identité LGBTI, 30,6 % la dissimulaient, et 57,1 % décidaient selon la situation. Les groupes d'âges plus jeunes cachaient cependant moins leur identité LGBTI que les groupes plus âgés. En comparaison avec l'enquête de 2012, il semble que, ces dernières années, les jeunes LGBTI parlent plus ouvertement de leur orientation sexuelle ou identité de genre. En dépit de cette amélioration, la majorité des personnes interrogées préfère ne pas afficher ouvertement son identité LGBTI à l'école.

L'étude HBSC a évalué le bien-être cognitif à l'aide de l'échelle de Cantril (Cantril, 1965) et le bien-être émotionnel à l'aide de l'indice WHO-5 (WHO, 1998). Dans les deux cas, des valeurs plus élevées correspondent à un plus grand bien-être cognitif et émotionnel.³ Avec une

valeur moyenne de 5,52 pour la satisfaction de vie, les élèves non cisgenres font part d'un bien-être cognitif considérablement inférieur à celui des garçons et des filles cisgenres (respectivement 7,40 et 6,83). De même, la valeur moyenne du bien-être émotionnel est plus faible parmi les élèves non cisgenres, à savoir 9,81 contre respectivement 14,80 et 12,10 pour les garçons et les filles cisgenres.

4. Conclusions

Nos résultats montrent que les jeunes qui n'ont pas une orientation hétérosexuelle et/ou qui n'ont pas une identité de genre binaire font l'objet de discrimination et de stigmatisation à plusieurs égards à l'école et jouissent d'un bien-être inférieur à celui de leurs pairs. En même temps, on note que les élèves LGBTI* se sentent mieux soutenu·e·s à l'école ces dernières années.

Bien qu'il soit impossible d'analyser directement les corrélations entre les expériences de discrimination, les expériences de soutien, l'ouverture et le bien-être, les résultats laissent supposer l'existence d'un lien. Dans un climat scolaire positif favorisant le respect et le soutien des minorités, les comportements discriminatoires à l'égard des minorités sexuelles devraient survenir moins fréquemment. Ceci peut à son tour favoriser une approche ouverte vis-à-vis de sa propre identité sexuelle et améliorer le bien-être. En même temps, vivre ouvertement son orientation sexuelle ou son identité de genre peut conduire à une visibilité et un soutien accrus. Cela permet de développer la confiance en soi qui peut également contribuer à rendre les expériences de discrimination moins probables.

Références

- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns*. Rutgers University Press.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 63–73). Oxford University Press.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J. & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2020). *A long way to go for LGBTI equality*. Technical report (EU-LGBTI II). Publications Office of the European Union.
- Meyers, C., Reiners, D. & Samuel, R. (2019). *Lebenssituationen und Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen in Luxemburg: Abschlussbericht einer explorativen Mixed-Methods-Studie im Auftrag des MENJE (Inside research reports*. Youth Research). Universität Luxemburg.
- Pescosolido, B. A. & Martin, J. K. (2015). The Stigma Complex. *Annual Review of Sociology*, 41, 87–116.
- WHO. (1998). *Wellbeing measures in primary health care/The Depcare project*. Copenhagen. WHO Regional Office for Europe.

3: Outre les analyses descriptives, nous avons réalisé une simple analyse de la variance (ANOVA) avec tests post-hoc afin de comparer le bien-être cognitif et émotionnel entre les groupes.

Diversité dans les manuels scolaires dans le cycle inférieur de l'enseignement secondaire

Sylvie Kerger, Claire Schadeck & Enrica Pianaro



Une réflexion critique sur les rôles de genre tel que le prévoit la CEDEF, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes constitue le fondement de la présente étude (UN, 1981). Les matériels didactiques, notamment les manuels scolaires, jouent un rôle essentiel dans la socialisation des enfants en transmettant des valeurs et des normes. Or, comme les manuels scolaires ne sont pas le « reflet de la réalité, mais une mise en ordre de la représentation d'une société qu'ils légitiment » (Brugeilles & Cromer, 2008), ils contribuent à reproduire, voire à consolider les inégalités de genre.

Le cycle inférieur de l'enseignement secondaire prépare la suite du parcours éducatif et peut donc influencer le choix des matières dans les classes supérieures. C'est pourquoi ce projet de recherche s'est attaché à l'étude de la représentation de la diversité dans les manuels scolaires du cycle inférieur de l'enseignement secondaire classique et général au Luxembourg. L'analyse porte sur le matériel didactique des classes de 7^e, 6^e et 5^e, comprenant 52 manuels ainsi que huit documents de la matière Vie et société.

Au total, 61.409 personnes ont été recensées dans les manuels scolaires et autres supports didactiques, dont 36.139 de sexe masculin (58,8%) et 12.953 de sexe féminin (21,1%). Dans 12.317 cas, il a été impossible de déterminer le sexe des personnes (20,1%).

Tab. 1 : Nombre de personnes dans l'enseignement secondaire, par genre et par matière

Matières	Personnes de sexe masculin	Personnes de sexe féminin	Personnes de sexe indéterminé	Total
Allemand	7.979	3.325	2.174	13.478
Français	8.648	3.157	2.428	14.233
Anglais	3.290	2.498	3.512	9.300
Mathématiques	1.317	542	269	2.128
Sciences naturelles	1.611	907	967	3.485
Histoire	11.114	1.847	2.191	15.152
Géographie	2.180	677	776	3.633
Total	36.139	12.953	12.317	61.409
Pourcentage	58,8 %	21,1 %	20,1 %	

Dans toutes les matières enseignées, les personnes de sexe masculin prédominent tant dans le matériel visuel que dans les textes. C'est en histoire que se manifeste le plus grand écart en matière de représentation des sexes : on y trouve 11.114 personnes de sexe masculin contre 1.847 de sexe féminin. Cette invisibilité des femmes dans l'enseignement de l'histoire se vérifie également dans les études menées à l'échelle internationale (p. ex. Centre Hubertine Auclert, 2020). Les manuels de français occupent la deuxième position dans le clas-



sement des plus grandes inégalités de représentation entre les sexes, avec 8.648 personnes de sexe masculin contre 3.157 personnes de sexe féminin (voir tab. 1). L'allemand arrive en troisième position. Pour chacune des matières, la différence entre le nombre de femmes et d'hommes est plus importante qu'entre filles et garçons. Le Guide méthodologique de l'UNESCO pour la promotion de l'égalité entre les sexes dans les manuels scolaires (Brugeilles & Cromer, 2008, p. 47) souligne à quel point il est important de « promouvoir une image positive des femmes, en insistant sur leur participation à l'histoire nationale, à la richesse économique, sociale, scientifique, culturelle, artistique, etc. du pays : femme politique, figure historique emblématique [...] ».

Par comparaison avec une étude antérieure des représentations du genre dans les manuels scolaires de l'enseignement fondamental luxembourgeois (Kerger & Brasseur, 2021), les résultats de la présente étude révèlent une proportion plus élevée de personnes de sexe masculin (58,8% contre 54%).

Outre la représentation du genre, l'examen de la diversité porte également sur la représentation de la diversité sexuelle, des personnes en situation de handicap et des personnes non blanches¹.

Selon l'étude actuelle (voir tab. 2), dans les manuels d'histoire et de géographie les personnes non blanches sont le plus représentées. Les personnes et couples homo-

Tab. 2: Représentation de la diversité dans l'enseignement secondaire, par matière

Matières	Personnes non blanches	Personnes en situation de handicap	Personnes homo-sexuelles	Couples homosexuels	Couples hétéro-sexuels
Allemand	485	71	3	0	173
Français	337	22	10	4	300
Anglais	967	17	1	0	326
Mathématiques	233	0	0	0	6
Sciences naturelles	96	38	40	17	65
Histoire	2.199	8	7	2	179
Géographie	1.601	1	0	0	31
Total	5.918	157	61	23	1.080

sexuels se retrouvent quant à eux le plus fréquemment dans les manuels de sciences naturelles. Enfin, le plus grand nombre de personnes en situation de handicap a été noté dans le matériel pédagogique destiné à l'enseignement de l'allemand.

Nos résultats permettent de conclure que les manuels scolaires véhiculent une perspective ethnocentrique concernant la représentation des personnes non blanches. À travers un processus d'altérisation des personnes non blanches (*othering*, en anglais), ils suggèrent que celles-ci appartiennent à un pays étranger ou à une culture étrangère et ne font donc pas partie intégrante de la société luxembourgeoise (Kerger & Brasseur, 2022). Un exemple frappant à cet égard est l'absence de personnes non blanches dans le chapitre du livre *TERRA Géographie 7^e/6^e Luxembourg* (2013, p. 244–255) consacré à l'Europe. Il en va de même pour la représentation de personnes en situation de handicap et de personnes homosexuelles,

qui apparaissent presque exclusivement lorsque les sujets de handicap ou de diversité sexuelle sont abordés. De telles représentations ne sont pas le reflet de la société dans toute sa complexité. En outre, elles contribuent à la marginalisation et la discrimination de personnes non blanches, homosexuelles ou en situation de handicap. Un surcroît de diversité dans les manuels scolaires permettrait de mieux rendre compte de la composition hétérogène de la société.

Références

- Brugeilles, C. & Cromer, S. (2008). Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires. Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire. UNESCO.
- Centre Hubertine Auclert. (2020). Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les femmes et les hommes. Centre Hubertine Auclert.
- Kerger, S. & Brasseur, L. (2022). An intersectional approach on primary school textbooks. In S. Kerger & L. Brasseur (Eds.), *Gender and Education in Luxembourg and Beyond: Local Challenges and New Perspectives* (pp. 118–133). Melusina Press.
- Kerger, S. & Brasseur, L. (2021). Les représentations du genre dans les manuels scolaires: Une étude à l'école fondamentale luxembourgeoise. Luxembourg: Ministère de l'égalité entre les femmes et les hommes.
- UN. (1981). Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/conventionelimination-all-forms-discrimination-against-women.

1: La catégorie « personnes non blanches » comprend toutes les personnes non identifiées comme « blanches ». La catégorie « personnes en situation de handicap » inclut toutes les personnes qui présentent un handicap physique, mental, visible et/ou invisible. La catégorie « diversité sexuelle » concerne les individus et les couples que l'on peut déterminer de façon perceptible comme homosexuels et/ou de même sexe.



Les écoles publiques européennes (EPS) : Une réponse aux changements démographiques au Luxembourg ?

Elif Tuğçe Gezer, Susanne Backes, Ulrich Keller & Thomas Lenz



Autres ressources
bildungsbericht.lu

La présente contribution offre un aperçu des fondements conceptuels et empiriques des écoles publiques européennes (*European Public Schools*, EPS) récemment établies au Luxembourg. Notre recherche s'intéresse principalement à la question de savoir quels groupes d'élèves optent pour cette nouvelle offre scolaire publique – qui choisit donc de fréquenter une EPS – et ce qui caractérise les parcours des élèves de ces écoles. Nous tâcherons notamment de déterminer si ces parcours sont davantage marqués par des ruptures ou par de la continuité. Ceci est intéressant du point de vue de la sociologie de l'éducation, puisque les décisions prises en matière d'éducation sont bel et bien socialement sélectives (Boudon, 1974 ; Hadjar & Backes, 2021). C'est pourquoi cette contribution présente, d'une part, de premières analyses descriptives de la démographie des élèves et, d'autre part, leurs parcours scolaires correspondants en s'appuyant sur des données administratives des élèves (fichier élèves ; *Scolaria*) ainsi que sur des données issues des Épreuves Standardisées (Ép-Stan), le monitoring scolaire national.¹

1. Les écoles publiques européennes (EPS)

La diversité (linguistique) croissante au Luxembourg entraîne des inégalités en matière d'éducation, le système scolaire public trilingue n'étant plus suffisamment adapté à la population multiculturelle et plurilingue du pays. Les EPS ont été conçues afin de mieux tenir compte de la diversité et du plurilinguisme du pays. À cet égard, leur fonctionnement est semblable à celui des deux

Écoles européennes I et II inaugurées au Luxembourg en 1953 et en 2004, fondées et financées par les gouvernements des États membres de l'UE. Les EPS adaptent le programme d'études européen (MENJE, 2024b) des Écoles européennes I et II, mais, contrairement à ces dernières, elles sont intégralement financées par l'État et sont accessibles à tou-te-s. Le Luxembourg compte actuellement plus d'EPS que les autres pays européens ; l'École Internationale Differdange et Esch-sur-Alzette (EIDE) est d'ailleurs la plus grande EPS d'Europe (Office of the Secretary-General of the European Schools, n.d.).

2. Structure et langue d'enseignement des EPS

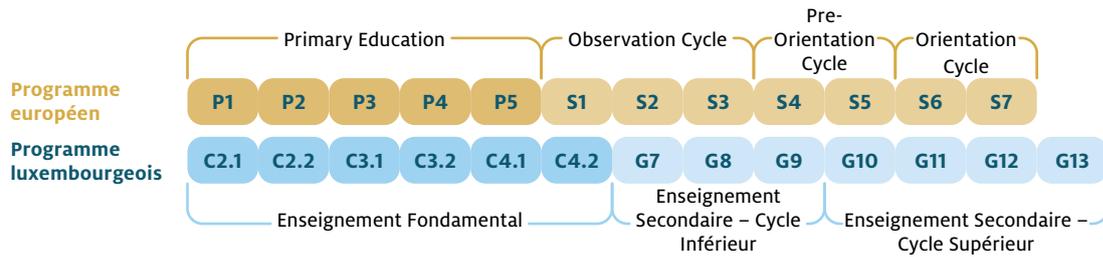
Le programme d'études européen organise son enseignement en trois cycles : l'enseignement précoce, l'enseignement primaire (P1–P5) et l'enseignement secondaire (S1–S7), lui-même divisé en trois sous-cycles (Office of the Secretary-General of the European Schools, n.d.). La correspondance entre les classes des EPS et celles du programme d'études luxembourgeois, c'est-à-dire le curriculum national, est représentée à la figure 1 (Backes et al., 2023). Contrairement au programme d'études luxembourgeois (qui propose par exemple l'ESC, l'ESG ou encore le DT, le DAP et le CCP), les écoles européennes ne disposent pas de plusieurs filières dans le secondaire mais prévoient un système d'enseignement commun (tronc commun).

Les EPS proposent des sections linguistiques allemande, française et anglaise. Les élèves peuvent ainsi

¹ Pour plus d'informations sur le domaine de recherche, voir la version longue de cette contribution, disponible sur bildungsbericht.lu (voir aussi Gezer et al., 2023 ; Backes et al., 2023).



Fig. 1: Organisation des classes dans le programme d'études européen par rapport au programme luxembourgeois



choisir parmi trois langues d'enseignement selon celle qui correspond à leur première langue ou à la langue la plus proche de celle parlée à la maison. En outre, le luxembourgeois est une matière obligatoire pour tous les élèves (MENJE, 2024a).

3. Évolution du nombre d'élèves inscrit-e-s dans les EPS et sites au Luxembourg

Depuis la création de la première EPS (EIDE) en 2016, cinq autres ont ouvert leurs portes, de sorte que la part des élèves en EPS par rapport à l'ensemble de la population scolaire dans les écoles publiques a considérablement augmenté (passant de 0,2 à 3,9 % dans le primaire et de 0,2 à 5,7 % dans le secondaire, voir figure 2).²

Les EPS récemment ouvertes proposent initialement des classes dans les niveaux inférieurs de l'enseignement primaire (P1-P2) et secondaire (S1-S2). Cela explique la variation du nombre d'élèves entre les divers niveaux de classe pendant l'année scolaire 2022/23, les chiffres étant encore nettement plus faibles pour les niveaux supérieurs (voir figure 3).

Les six EPS existant au Luxembourg pendant l'année scolaire 2022/23 sont réparties sur l'ensemble du territoire national, avec des zones de recrutement de tailles différentes.

Les cartes de la figure 4 montrent les sites des EPS et les communes d'origine des élèves du secondaire inférieur de chaque école (S1 à S3, cf. fig. 1). Le dégradé indique, pour chaque commune et par rapport au nombre total d'élèves du cycle secondaire inférieur inscrit-e-s dans une école publique, la proportion d'élèves fréquentant une EPS ou suivant le programme d'études euro-

péen dans l'école reprise sur la carte. On observe que la proportion d'élèves résidant dans une commune où se trouve une EPS et suivant le programme européen varie fortement d'une localité à l'autre. C'est ainsi qu'à Clervaux (site du LESC), 20 % des élèves du secondaire inférieur suivent le programme européen du LESC (les établissements LESC et LLIS proposent le programme luxembourgeois en parallèle au programme européen). Dans deux communes voisines, on constate une proportion plus élevée (allant de 24 à 28 %) d'élèves suivant le programme européen du LESC. Dans la commune de Junglinster (site du LLIS), 23 % des élèves suivent le programme d'études européen ; à Differdange (l'un des deux sites de l'EIDE), ils-elles sont 20 % à le faire.

Fig. 2: Proportion d'élèves en EPS par rapport à l'ensemble des élèves dans l'enseignement public

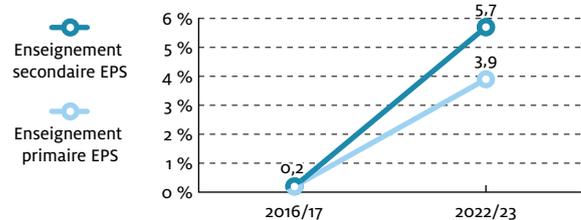
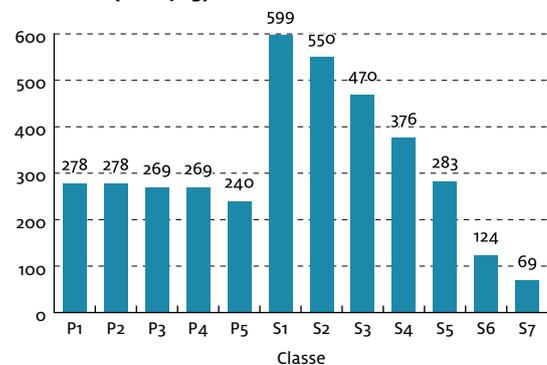


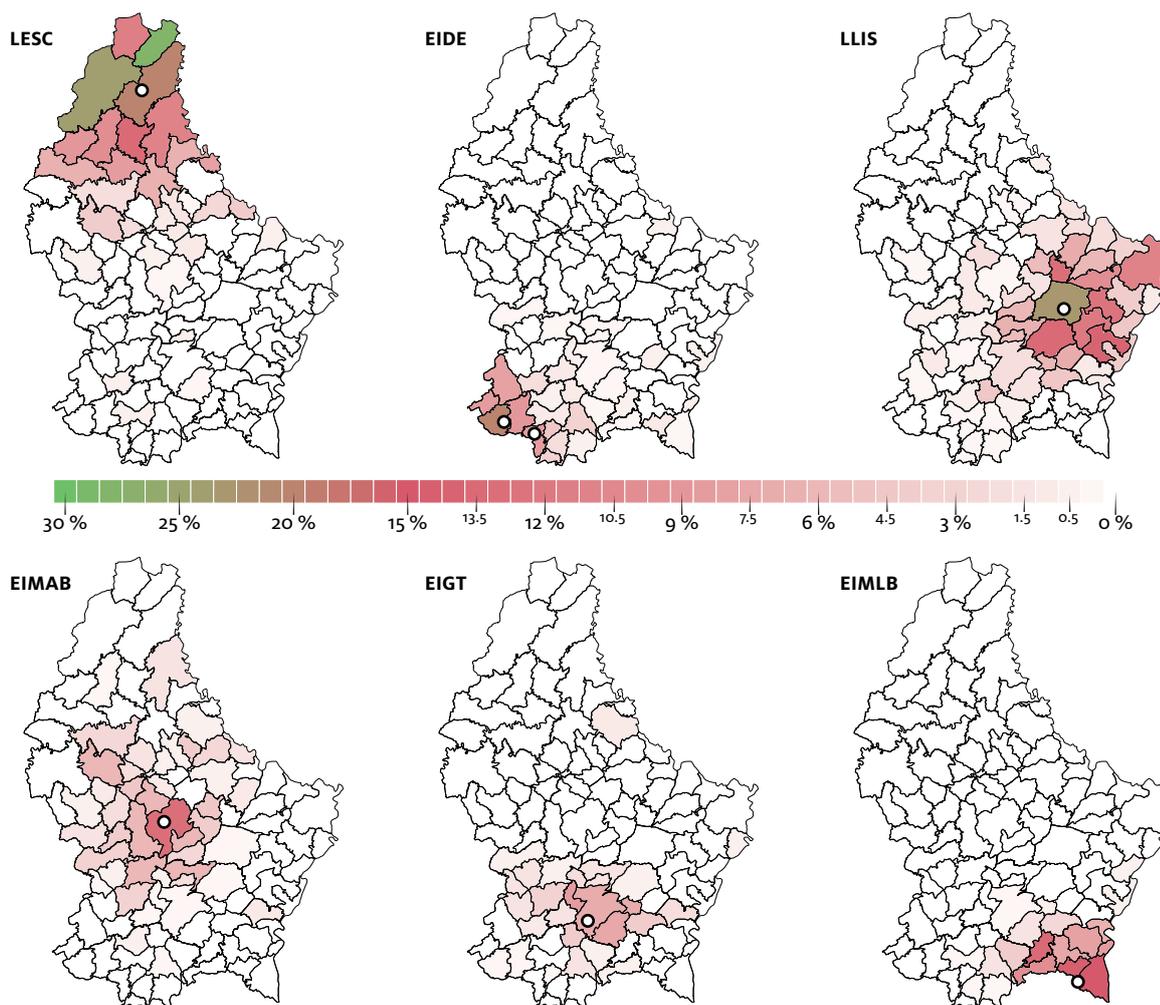
Fig. 3: Nombre d'élèves inscrit-e-s en EPS par niveau de classe (2022/23)



2: École Internationale Differdange et Esch-sur-Alzette (EIDE), depuis 2016 ; École Internationale Edward Steichen (LESC), Lënster Lycée International School (LLIS), École Internationale de Mondorf-les-Bains (EIMLB), depuis 2018 ; École Internationale Mersch Anne Beffort (EIMAB), depuis 2021 ; École Internationale Gaston Thorn (EIGT), depuis 2022.



Fig. 4: Sites et zones de recrutement des EPS au Luxembourg (Enseignement secondaire inférieur; 2022/23)



Les communes à proximité desquelles sont implantés d'autres établissements secondaires publics présentent des proportions moins élevées d'élèves en EPS. Par exemple, seuls 6,8 % des élèves du secondaire inférieur de Luxembourg-Ville sont inscrit·e·s à l'EIGT.

4. Démographie

La figure 5 présente les diverses nationalités des élèves dans le niveau primaire et secondaire en comparant l'ensemble des écoles suivant le programme d'études européen (EPS) avec toutes celles appliquant le programme d'études luxembourgeois. Les élèves portugais·e·s représentent le plus grand groupe de ressortissant·e·s étrangers·ères dans les établissements suivant le pro-

gramme d'études luxembourgeois (15,3 % des élèves du primaire et 18,9 % dans le secondaire). Dans les EPS, en revanche, les élèves non ressortissant·e·s de l'UE sont les plus nombreux·euses (26,6 % dans le cycle primaire et 22,6 % dans le secondaire), suivi·e·s des élèves français·e·s dans le primaire (20,6 %) et portugais·e·s dans le secondaire (14,4 %).

La figure 6 illustre la répartition des élèves de l'enseignement primaire³ en fonction de la langue majoritairement parlée à la maison, en distinguant les établissements suivant le programme d'études luxembourgeois et ceux suivant le programme européen. Ainsi, le français (43,8 %) était la langue la plus fréquemment parlée à la maison par les élèves inscrit·e·s dans les EPS, alors que dans le programme d'études

3: Les parents peuvent indiquer plusieurs langues. Les données illustrées ici se basent sur les langues parlées à la maison, telles qu'indiquées par les parents, sans aucune hiérarchisation en fonction de la langue principalement utilisée. De ce fait, les élèves parlant plus d'une langue peuvent apparaître plusieurs fois dans la figure 6 et la somme des données n'est pas équivalente à 100 %.



Fig. 5: Répartition des élèves selon leur nationalité dans le programme d'études luxembourgeois par rapport au programme européen (2022/23)⁴

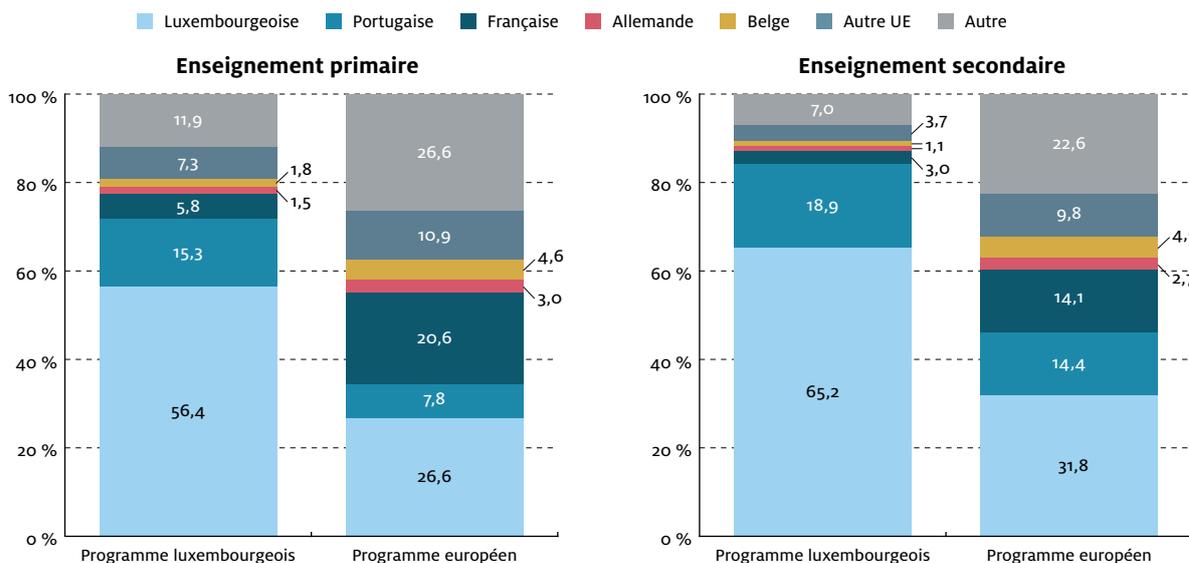
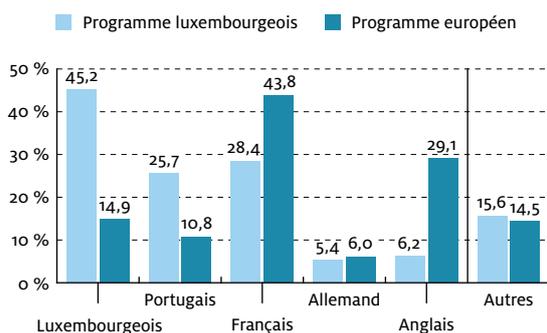


Fig. 6: Répartition des élèves de l'enseignement primaire selon la langue parlée à la maison, suivant le programme d'études luxembourgeois ou le programme européen (2022/23)

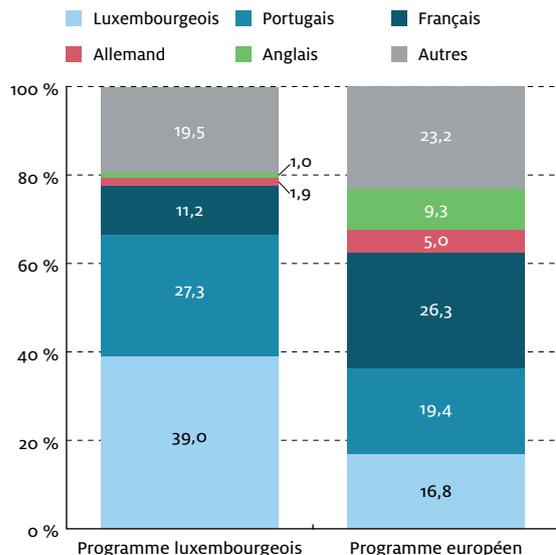


luxembourgeois, la langue la plus parlée était le luxembourgeois (45,2 %). 14,5 % des élèves des EPS ne parlaient à la maison aucune des cinq langues principales, mais une ou plusieurs autres langues.

Il en va de même pour la langue majoritairement parlée à la maison par les élèves du secondaire (voir figure 7)⁵. Dans le programme d'études luxembourgeois, 39,0 % des élèves parlent principalement le luxembourgeois, alors que dans le programme d'études européen, la plus grande proportion (26,3 %) parle principalement le français.

L'inégalité sociale et le risque de pauvreté au Luxembourg ont globalement augmenté ces dernières années

Fig. 7: Répartition de la langue majoritairement parlée à la maison dans le secondaire, suivant le programme d'études luxembourgeois ou le programme européen (2022/23)



(voir factsheet 1). Ces inégalités croissantes à l'échelle de la société se reflètent également au sein des écoles. La figure 8 illustre la répartition de l'indice du statut socio-économique (HISEI⁶) des élèves dans les écoles publiques du programme d'études luxembourgeois par rapport au curriculum européen. On observe que, dans le primaire, le statut socio-économique des élèves des EPS (avec une valeur moyenne de 59,4) est supérieur à

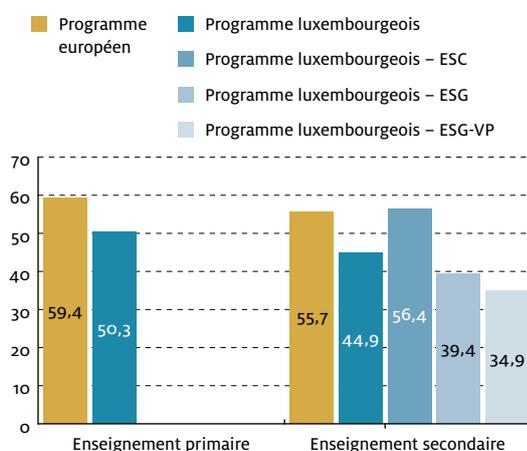
4: Les données se basent sur la première nationalité indiquée dans le jeu de données administratives. À cet égard, il convient de noter que dans la population totale, 18 % de Luxembourgeois-es possèdent plus d'une nationalité (STATEC, 2023 ; voir aussi factsheet 2).

5: Dans le jeu de données administratives relatives à l'enseignement secondaire, seule une langue principalement parlée à la maison peut être indiquée. Il convient de souligner que l'on ne dispose d'aucune donnée relative à la langue parlée à la maison pour 23,4 % des élèves des EPS. Dans les établissements appliquant le programme d'études luxembourgeois, cette information ne manque que pour 2,1 % des élèves.

6: Source de données : Données-épStan. L'indice HISEI reflète le statut socio-économique professionnel des parents et peut comprendre des valeurs entre 10 (p. ex. aide-cuisiniers-ères) et 89 (p. ex. médecins). On a systématiquement considéré le statut socio-économique le plus élevé des deux parents.



Fig. 8: Indice moyen du statut socio-économique des parents d'élèves suivant le programme d'études luxembourgeois par rapport au programme européen (2022/23)



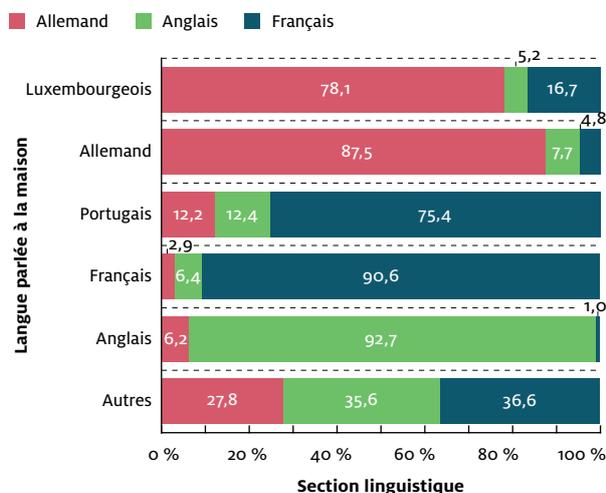
celui des élèves suivant le programme d'études luxembourgeois (50,3) (voir aussi factsheet 8). Il en va de même dans le secondaire, où la valeur de l'indice HISEI moyen pour l'ensemble des élèves des EPS (55,7) est supérieure à la valeur moyenne pour l'ensemble des élèves suivant le programme luxembourgeois (44,9). Toutefois, si l'on considère les valeurs moyennes de l'indice HISEI dans les diverses filières du programme d'études luxembourgeois (ESC, ESG et ESG-VP), on constate que la valeur des EPS est très légèrement inférieure à celle de la filière académique du programme d'études luxembourgeois (ESC).

5. Sections linguistiques au sein des EPS

Nous souhaitons ici mettre en évidence les diverses sections linguistiques des EPS, dans la mesure où elles constituent une caractéristique essentielle de cette nouvelle offre scolaire. La figure 9 représente les sections linguistiques (allemande, anglaise et française) fréquentées par les divers groupes d'élèves, répartis selon la langue principalement parlée à la maison (pour les classes de l'enseignement secondaire des six EPS pendant l'année scolaire 2022/23).⁷

De façon peu surprenante, les élèves francophones fréquentent principalement la section française (90,6 %, n = 494), les élèves anglophones la section anglaise

Fig. 9: Langue principalement parlée à la maison par les élèves du secondaire des EPS, par section linguistique (2022/23)



(92,7 %, n = 179) et les élèves germanophones la section allemande (87,5 %, n = 91). Il est intéressant de constater une variation plus importante quant au choix de la section pour les élèves parlant le luxembourgeois ou le portugais à la maison : alors que 78,1 % (n = 271) des élèves de langue luxembourgeoise fréquentent la section germanophone, on en retrouve également une proportion non négligeable dans une des autres sections linguistiques (21,9 %, n = 76), sachant que la majorité choisit la section française. De même, les trois quarts des élèves lusophones fréquentent la section francophone (75,4 %, n = 303), alors que le groupe restant se répartit équitablement entre les sections anglaise et allemande.

6. Parcours scolaires

Outre la composition démographique (voir la section 4) et les compétences des élèves (voir Colling et al. dans le présent rapport), il est également pertinent d'examiner leurs parcours scolaires afin d'analyser les nouvelles offres éducatives telles que les EPS.

Par conséquent, nous nous penchons ici sur les retards scolaires des élèves du secondaire. Pour ce faire, nous calculons le niveau de retards scolaires pour les élèves inscrit·e·s pendant l'année scolaire 2022/23 et qui sont resté·e·s dans le même programme d'études depuis le début de l'enseignement secondaire (qui ont donc

7: La figure 9 se base sur une population de 2 009 élèves (97 % des élèves suivant le programme d'études européen dans le secondaire) inscrit·e·s dans l'une des trois sections linguistiques. Les 3 % restants correspondent à des jeunes fréquentant par exemple des classes destinées à leur fournir un soutien lors de leur passage dans le système régulier (p. ex. une classe d'accueil ou une classe d'initiation professionnelle).



Fig. 10: Retard scolaire (nombre & pourcentage) dans le programme d'études luxembourgeois par rapport au programme européen (2022/23)⁸



fréquenté soit une EPS, soit le programme d'études luxembourgeois).

La figure 10 montre que dans le niveau secondaire, on recense moins de retards scolaires pour les élèves des EPS (cellules plus sombres) que pour leurs camarades du programme d'études luxembourgeois. Par exemple, en classe de S5 du programme d'études européen, 91 % des élèves affichent un parcours sans retard scolaire (≤ 0), tandis qu'ils-elles ne sont que 88 % dans la onzième classe de l'ESC (programme d'études luxembourgeois) et 46 % dans l'ESG. Le redoublement

d'une classe est donc nettement plus rare dans les EPS que dans les écoles suivant le programme d'études luxembourgeois.

Nous examinons ci-après dans quelle mesure les parcours des élèves du secondaire des EPS se caractérisent par une continuité ou par des ruptures (notamment à travers un changement de type d'enseignement). Pour l'élève en effet, un changement d'établissement ou de type d'enseignement peut constituer un événement (critique) central ou un défi pour s'adapter à de nouvelles méthodes d'apprentissage, à de nouvelles exigences et

8: Dans la version longue de cet article, disponible en ligne, cette analyse est également disponible pour le primaire (voir bildungsbericht.lu).



en vue de trouver sa place au sein de la nouvelle classe (Koch, 2006). La figure 11 illustre le déroulement du parcours scolaire des 496 élèves ayant entamé le secondaire dans une EPS en 2021/22⁹. Il convient de préciser que, compte tenu de la création récente des EPS, les élèves de la première classe du secondaire se composent à 31,3 % d'élèves ayant suivi le primaire au sein d'une EPS (principalement issus de la P5, comme attendu), alors que la majorité des élèves, soit 53,6 %, provient d'établissements appliquant le programme d'études luxembourgeois, dont la plupart ont suivi le cycle 4.2. Par conséquent, ils-elles ont au début du secondaire un an de plus que les élèves ayant déjà effectué le primaire au sein d'une EPS. 13,7 % des élèves de S1 de l'année scolaire 2021/22 sont nouvellement inscrits dans le système scolaire, ce qui laisse supposer que les EPS représentent elles aussi une offre scolaire valable pour les élèves en mobilité internationale. Des analyses supplémentaires montrent, comme l'on pouvait s'y attendre, que la part des élèves de S1 ayant déjà suivi l'enseignement primaire dans une EPS augmente à chaque nouvelle cohorte d'EPS.

En ce qui concerne la suite de leur parcours pendant l'année scolaire 2022/23, 444 élèves (89,5 %) poursuivent leur scolarité dans la classe suivante (S2) de l'EPS (voir figure 11) ; les autres élèves redoublent la classe au sein de l'EPS ou optent pour une autre offre EPS (p. ex. classe d'accueil) (n = 20), passent dans le programme d'études luxembourgeois après la première

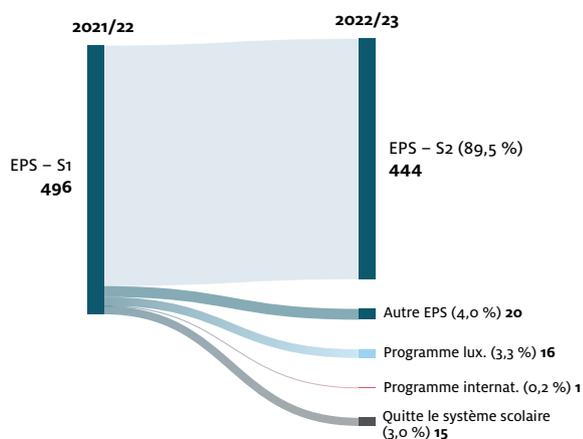
année du secondaire (n = 16), passent dans un autre programme international (n = 1) ou quittent le système scolaire public luxembourgeois (n = 15).

L'examen des parcours des élèves de S1 en fonction de leur contexte linguistique (voir tableau 1, ligne supérieure, « Régulier ») montre que le taux de parcours continu où les élèves passent de la S1 en 2021/22 à la S2 en 2022/23 varie légèrement d'un groupe à l'autre (voir les données mises en évidence).

Ainsi, les élèves parlant principalement le français à la maison affichent un taux de continuité plus élevé (93,0 %) que leurs camarades lusophones (90,0 %), qui présentent à leur tour des taux de continuité légèrement supérieurs à ceux de leurs camarades parlant anglais (87,8 %) ou luxembourgeois (85,7 %).

Il est également intéressant de comparer les taux de maintien après la première classe du secondaire au sein d'une EPS (passage de la S1 à la S2) à ceux enregistrés à la fin de la première classe du secondaire dans l'ESC du programme d'études luxembourgeois (passage de la 7^e à la 6^e). À cette fin, nous analysons le pourcentage d'élèves qui passent de la 7^e dans l'ESC en 2021/22 à la 6^e dans l'ESC en 2022/23 et qui présentent donc un parcours régulier, dans le même type d'enseignement et sans redoublement (voir les données mises en évidence dans la partie inférieure du tableau 1). La comparaison montre que les élèves de l'ESC du programme d'études luxembourgeois présentent un taux de maintien légèrement supérieur à celui des élèves des EPS. Toutefois, en comparant les groupes linguistiques, on voit aussi que les élèves lusophones présentent des chances de maintien beaucoup plus élevées dans une EPS que dans l'ESC. Pour les groupes francophones et anglophones, le taux de maintien est légèrement supérieur dans les EPS par comparaison avec l'ESC. Le tableau 1 contient en outre d'autres informations sur le parcours des élèves, notamment les pourcentages des autres formes de maintien dans le même programme d'études (p. ex. redoublement, accélération ou changement au sein du même système), le passage dans d'autres programmes scolaires et la sortie du système scolaire. On constate par exemple qu'une proportion plus importante d'élèves quitte le système dans les EPS, ce qui est probablement lié à leur

Fig. 11 : Parcours des élèves des EPS au début du cycle secondaire (S1) (cohorte 2021/22, n = 496)⁹



9: L'analyse porte sur les élèves fréquentant les classes des EPS qui mènent au Baccalauréat européen. Par conséquent, les élèves fréquentant la voie de préparation dans une EPS ne sont pas pris-e-s en compte dans les analyses suivantes.



Tab. 1: Taux de maintien des élèves dans l'enseignement secondaire inférieur par groupe linguistique dans le programme d'études européen et dans le programme luxembourgeois (cohorte 2021/22) (pourcentage & nombre)

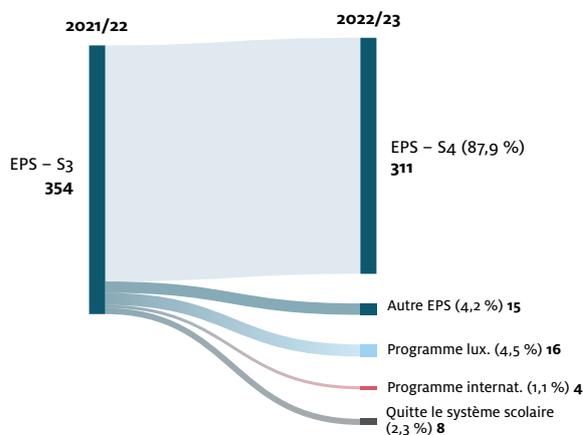
	2021/22 → 2022/23	Tou-te-s les élèves	Groupe linguistique luxembourgeois	Groupe linguistique lusophone	Groupe linguistique francophone	Groupe linguistique anglophone
Programme européen	Régulier S1 → S2	89,5 % (n = 444)	85,7 % (n = 66)	90,0 % (n = 63)	93,0 % (n = 120)	87,8 % (n = 43)
	Autre maintien dans l'EPS (p. ex. redoublement)	4,0 % (n = 20)	6,5 % (n = 5)	4,3 % (n = 3)	3,9 % (n = 5)	4,1 % (n = 2)
	Passage dans un autre programme internat.	0,2 % (n = 1)			0,8 % (n = 1)	
	Passage dans le programme lux.	3,3 % (n = 16)	6,5 % (n = 5)	5,7 % (n = 4)	0,8 % (n = 1)	
	Quitte le système	3,0 % (n = 15)	1,3 % (n = 1)		1,6 % (n = 2)	8,2 % (n = 4)
Programme luxembourgeois - ESC	Régulier 7 ^e → 6 ^e	91,5 % (n = 1.901)	93,5 % (n = 975)	84,9 % (n = 185)	91,3 % (n = 304)	85,2 % (n = 23)
	Autre maintien dans le programme lux. (p. ex. redoublement)	7,3 % (n = 151)	6,1 % (n = 64)	14,2 % (n = 31)	6,0 % (n = 20)	11,1 % (n = 3)
	Passage dans un autre programme internat.	0,1 % (n = 2)	0,1 % (n = 1)			
	Passage dans une EPS	0,3 % (n = 7)	0,1 % (n = 1)	0,5 % (n = 1)	0,9 % (n = 3)	
	Quitte le système	0,8 % (n = 17)	0,2 % (n = 2)	0,5 % (n = 1)	1,8 % (n = 6)	3,7 % (n = 1)

Les écoles publiques européennes (EPS) : Une réponse aux changements démographiques au Luxembourg ?

contexte démographique, et au niveau de mobilité plus élevé de leurs parents.

Dans l'ESG (non illustré ici), le taux de maintien est légèrement supérieur. Il est néanmoins difficile de formuler d'autres interprétations ici, puisque les filières au sein de l'ESG préparent à différents certificats et diplômes de fin d'études, que des passages d'une filière à l'autre sont possibles et qu'il est impossible d'examiner ces derniers en détail ici. Cependant, étant donné la mise en place récente des EPS et leur développement progressif, les données restent à ce jour trop limitées pour permettre des généralisations. Davantage d'informations sont donc nécessaires pour permettre des comparaisons plus pertinentes.

Fig. 12: Parcours des élèves en EPS après le cycle d'orientation (S3) (cohorte 2021/22, n = 354)





Une autre question concerne le parcours scolaire des élèves des EPS après le cycle d'observation, c'est-à-dire à la fin de la S3. La majorité des élèves de S3 (87,9 %) poursuivent leur formation dans la classe suivante d'une EPS (voir figure 12). En tout, 5,6 % passent à un autre type d'enseignement ou quittent le système scolaire luxembourgeois (2,3 %). Comme la langue d'instruction dans l'enseignement secondaire luxembourgeois est plutôt marquée par l'allemand (dans les formations professionnelles) ou le français (dans la filière académique ESC) selon la filière choisie, cela peut impliquer que les élèves qui changent de type d'enseignement l'année suivante suivent un autre programme d'études dans une autre langue d'enseignement que précédemment. C'est pourquoi nous nous proposons de consacrer des recherches futures spécifiques à l'analyse des parcours ultérieurs des élèves quittant une EPS pour passer à un autre programme d'études. Il conviendra alors d'étudier, le cas échéant, dans quelle mesure un changement éventuel de la langue d'instruction entraîne des répercussions sur la suite du parcours scolaire en fonction de la section linguistique de l'EPS fréquentée auparavant et de la nouvelle filière. Pour ce faire, il faudra disposer de données sur un plus grand nombre d'élèves ayant déjà atteint le cycle secondaire supérieur.

Dans le programme d'études européen, la S5 (cycle de pré-orientation, voir figure 1) clôture une autre phase de l'enseignement secondaire, de sorte qu'il convient aussi d'examiner le maintien dans le système après ce stade. Des analyses des parcours scolaires de la cohorte 2021/22, non représentées ici, montrent que 85,5 % des élèves de S5 poursuivent leur parcours au sein de l'EPS sans redoublement, passant donc en S6. Par ailleurs, 6,9 % quittent le système scolaire et 3,1 % passent au programme d'études luxembourgeois.

7. Conclusions

Les EPS présentent quelques différences par rapport aux écoles publiques qui appliquent le programme d'études luxembourgeois, surtout pour ce qui est de leur approche en matière d'enseignement plurilingue et de la structure des études. En raison de leur existence récente, de leurs sites à ce jour et de leur programme d'études

propre, elles attirent davantage certains groupes que d'autres. Par conséquent, elles se distinguent des écoles publiques qui suivent le programme d'études luxembourgeois quant à la nationalité des élèves, à la langue principalement parlée à la maison et au contexte socio-économique. Bien qu'il y ait également quelques différences dans la composition démographique des élèves au sein du groupe des EPS (voir aussi factsheet 8), il semble qu'elles offrent dans la plupart des cas une meilleure adéquation linguistique à leurs élèves, puisque ceux-ci peuvent choisir une section linguistique en fonction de leur langue dominante. En outre, on recense dans les EPS une plus grande continuité des parcours scolaires pour les divers groupes linguistiques et généralement moins de retards scolaires et moins de phases de décision et d'orientation. Associée à la structure organisationnelle des EPS (système d'enseignement commun, sans filière), cette « meilleure adéquation linguistique » conduit à un système scolaire sensiblement différent du système traditionnel mais qui, en raison précisément de ces deux caractéristiques, semble aussi mieux adapté à la population scolaire actuelle du Luxembourg. En effet, les élèves peuvent effectuer leur scolarité dans la langue de leur choix, depuis l'enseignement primaire et jusqu'à la fin du secondaire, sans changer de langue d'instruction – comme c'est le cas dans le système luxembourgeois, où la langue varie en fonction de la filière choisie dans le secondaire. Les changements de langue d'instruction peuvent en effet constituer un obstacle de taille, en particulier pour les élèves qui n'ont pas forcément un bon accès au luxembourgeois, à l'allemand et au français en raison de leur contexte familial ou migratoire.

Actuellement, on peut néanmoins s'attendre à de premiers défis pour les élèves pour lesquels le système des EPS s'avère inefficace en raison de leur niveau d'exigence ou d'une orientation qu'il faudrait mieux focaliser sur leurs centres d'intérêt. Un passage dans un établissement suivant le programme d'études luxembourgeois peut dans ce cas être compliqué si la langue d'enseignement qui y prédomine (p. ex. l'allemand dans les formations professionnelles orientées sur la pratique) ne correspond pas à la section linguistique fréquentée dans l'EPS et n'a pas été étudiée de manière intensive en tant que langue étrangère supplémentaire.



Références

- Backes, S., Gezer, E. T., Keller, U. & Lenz, T. (2023). Educational Trajectories in Luxembourg's European Public Schools. In LUCET & SCRIPT, European Public School Report 2023: Preliminary Results on Student Population, Educational Trajectories, Mathematics Achievement, and Stakeholder Perceptions (pp. 71–95). LUCET & SCRIPT.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.
- Gezer, E. T., Backes, S., Keller, U. & Lenz, T. (2023). European Public Schools in Luxembourg: History, Overview, Attendance Rates, and Composition of the Student Population. In LUCET & SCRIPT, European Public School Report 2023: Preliminary Results on Student Population, Educational Trajectories, Mathematics Achievement, and Stakeholder Perceptions (pp. 3–38). LUCET & SCRIPT.
- Hadjar, A. & Backes, S. (2021). Bildungsungleichheiten am Übergang in die Sekundarschule in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 86–93). LUCET & MENJE.
- Koch, K. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als biographische und pädagogische Herausforderung. In Ittel, A., Stecher, L., Merken, H. & Zinnecker, J. (Eds.), *Jahrbuch Jugendforschung* (pp. 69–89). Verlag für Sozialwissenschaften.
- MENJE. (2024a). Languages in Luxembourg Schools. <https://men.public.lu/en/systeme-educatif/langues-ecole-luxembourgeoise.html>.
- MENJE. (2024b). The Luxembourgish Education System. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/divers/informations-generales/systeme-educatif-luxembourgeois-apercu-en.pdf>.
- Office of the Secretary-General of the European Schools. (n. d.). Organisation of studies. <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/studies/studies-organisation>.
- STATEC. (2023). Nationalities. <https://statistiques.public.lu/en/recensement/nationalites.html>.

Le statut socio-économique des élèves :

Comparaison entre écoles traditionnelles et écoles européennes publiques au Luxembourg

Sabrina Sattler¹, Iryna Kyzyma¹ & Paul Schmit¹

Au cours des dernières années, la population scolaire est devenue de plus en plus hétérogène, en particulier au regard de sa composition linguistique (voir LUCET & SCRIPT, 2021). Une des réponses apportées à cette évolution a été une adaptation de l'offre scolaire. Sur ce plan, on peut mentionner en particulier les offres scolaires internationales, au premier rang desquelles figurent les écoles européennes publiques (*European Public Schools*, EPS), actuellement au nombre de six, qui ont été intégrées progressivement dans l'offre éducative nationale depuis 2016. L'ouverture de trois EPS supplémentaires est prévue. Depuis l'année scolaire 2019/20, deux EPS disposent d'une section de maternelle (M1), correspondant au cycle 1 de l'éducation préscolaire dans les écoles traditionnelles (*Traditional Schools*, TS)².

Sur la base d'une combinaison de données administratives relatives aux élèves, issues du Ministère de l'Éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse (MENJE)³, et de données de l'Inspection générale de la sécurité sociale (IGSS), nous analysons la répartition des élèves dans l'enseignement fondamental (éducation préscolaire et éducation primaire) au sein des EPS et des TS en mettant l'accent sur divers indicateurs sociaux. Ces facteurs font partie intégrante du calcul de l'indice social, sur la base duquel un complément de personnel enseignant supplémentaire est affecté aux communes défavorisées sur le plan socio-économique, en plus du contingent de base (voir ONQS, 2022). Les analyses présentées ici exposent les premiers résultats du projet EvoSS (*Evolution of social segregation in education*) mené par l'Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire (OEJQS, 2024).

i

En raison du faible nombre d'inscriptions dans les EPS en 2016/17 et 2017/18, l'analyse commence en 2018/19. Il faut néanmoins prendre en compte que le nombre d'élèves inscrit-e-s dans les EPS est nettement inférieur à celui des TS (cf. tableau 1).⁴



Tab. 1: Nombre d'élèves inscrit-e-s dans les EPS et les TS au début de l'année scolaire (entre parenthèses : nombre d'écoles)⁵

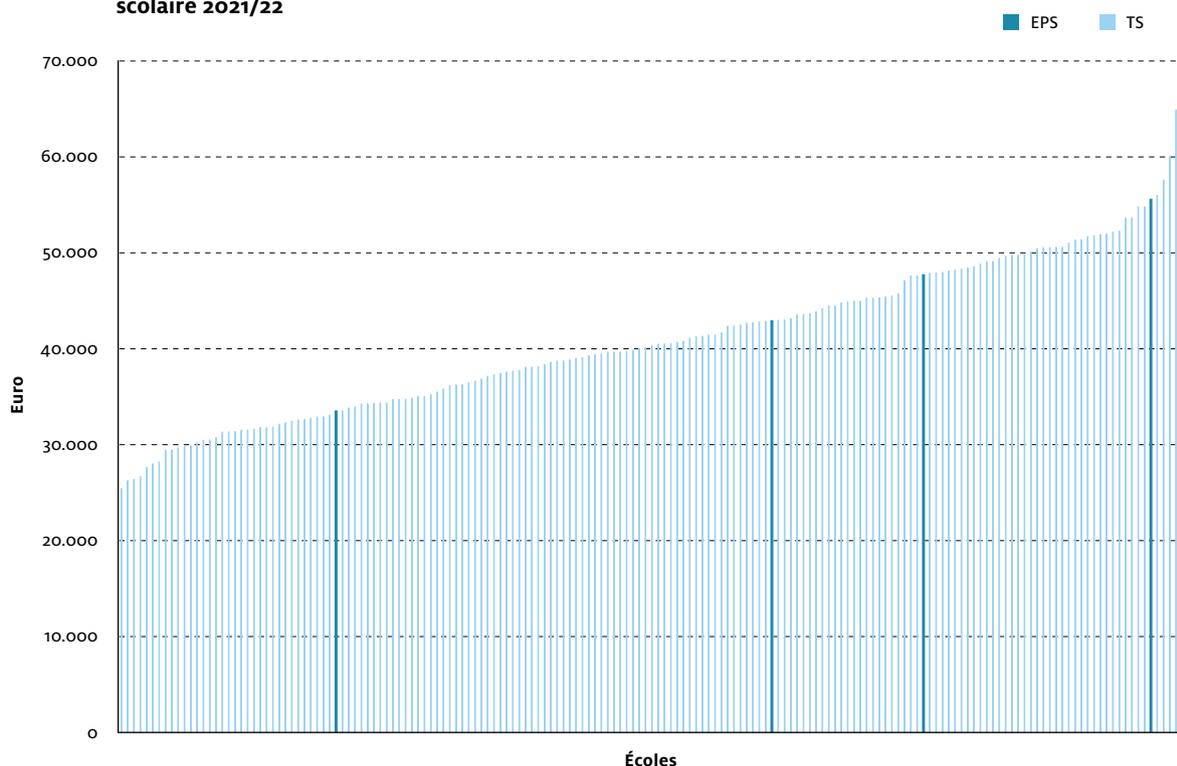
Année scolaire	Éducation préscolaire		Éducation primaire	
	EPS	TS	EPS	TS
2016/17		10.966 (161)	44 (1)	32.764 (163)
2017/18		11.236 (156)	212 (1)	33.069 (160)
2018/19		11.597 (157)	408 (3)	33.303 (160)
2019/20	42 (1)	11.814 (158)	664 (3)	33.742 (162)
2020/21	89 (2)	12.012 (165)	922 (4)	34.531 (168)
2021/22	109 (2)	12.250 (166)	1.081 (4)	34.668 (170)

Des analyses antérieures (voir LUCET & SCRIPT, 2023 ; ONQS, 2022) ont déjà montré que les élèves des EPS jouissent d'un statut socio-économique (SSE) plus élevé que celles et ceux des TS et qu'ils-elles obtiennent en moyenne de meilleurs résultats en mathématiques.

La figure 1 illustre le revenu familial moyen⁶ au sein des divers établissements d'éducation primaire de l'enseignement fondamental en 2021/22.⁷ Pour les TS, l'école ayant le plus faible revenu familial moyen affiche un montant de 25 408 €, tandis que celle ayant le revenu

le plus élevé atteint 64 878 €. Dans le cas des EPS, l'école ayant le plus faible revenu familial moyen présente un montant de 33 500 € et celle ayant le revenu le plus élevé atteint 55 600 €. Ces données mettent en lumière les différents niveaux de revenus, y compris au sein d'une même offre (nationale vs. européenne). Pour les TS en particulier, ces disparités peuvent s'expliquer par les inégalités sociales généralement importantes qui existent entre les diverses zones géographiques du Grand-Duché.

Fig. 1: Répartition des EPS et des TS au Luxembourg en fonction du revenu familial moyen pour l'année scolaire 2021/22



- 1: Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire
- 2: Les TS comprennent toutes les écoles publiques qui suivent le programme d'études national luxembourgeois.
- 3: Les chiffres d'inscriptions utilisés ont été collectés au début de l'année scolaire concernée, c'est-à-dire au mois de septembre.
- 4: Pour les années scolaires 2018/19 et 2019/20, trois EPS sont prises en compte : l'École Internationale de Differdange et Esch-sur-Alzette (EIDE), l'École Internationale de Mondorf-les-Bains (EIMLB) et la section primaire du Lënster Lycée International School (LLIS). En 2020/21, le Lycée Edward Steichen Clervaux (LESC) a accueilli ses premiers-premières- élèves et a donc été ajouté à la liste. L'échantillon ne comprend ni l'École Internationale Gasthon Thorn (EIGT), qui a ouvert ses portes en 2022/23, ni l'École Internationale de Mersch Anne Beffort (EIMAB), inaugurée en 2021/22.

- 5: Le compte des écoles inclut également les centres de compétences, qui, pour des raisons d'identification dans les données, ne peuvent pas être distingués des écoles traditionnelles de l'enseignement fondamental.
- 6: Contrairement au revenu moyen des ménages, pour lequel le revenu de toutes les personnes déclarées dans un foyer est pris en compte, le revenu familial moyen fait référence au revenu équivalent net du foyer fiscal. Celui-ci tient compte de la taille du foyer et permet de disposer de données plus précises pour l'analyse.
- 7: Les figures 1 et 6 ne reprennent que les écoles comptant plus de 32 élèves.

Le revenu d'inclusion sociale (REVIS) mis en place au Luxembourg constitue un autre aspect intéressant concernant la protection socio-économique de base : comme le montrent les figures 2 et 3, la proportion d'élèves vivant dans des familles ayant bénéficié du REVIS est deux fois plus élevée au sein des TS qu'au sein des EPS pour l'ensemble de l'enseignement fondamental. Le faible nombre d'EPS dans la population analysée vient limiter la validité de ces résultats.

Fig. 2: Pourcentage des élèves de l'éducation préscolaire vivant au sein de familles ayant perçu le revenu d'inclusion sociale (REVIS) pendant au moins un mois entre janvier et septembre

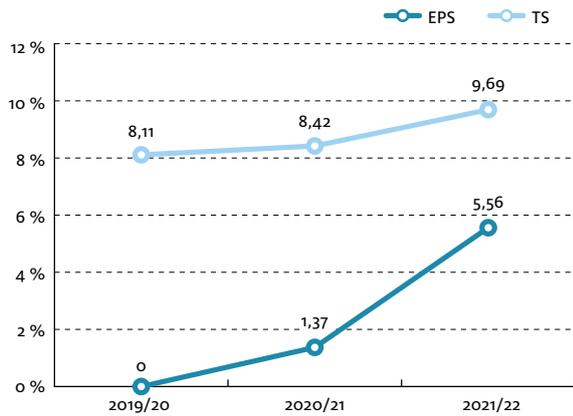
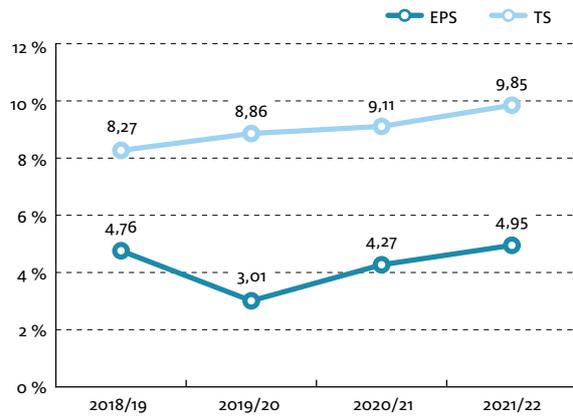


Fig. 3: Pourcentage des élèves de l'éducation primaire vivant au sein de familles ayant perçu le revenu d'inclusion sociale (REVIS) pendant au moins un mois entre janvier et septembre



Les figures 4 et 5 montrent la répartition des élèves né-e-s au Luxembourg, distinction faite entre EPS et TS. On relèvera que le pourcentage d'élèves né-e-s au Grand-Duché est bien plus élevé dans les TS que dans les EPS. De façon intéressante, une comparaison entre éducation préscolaire et éducation primaire montre qu'au sein des EPS, le pourcentage d'enfants né-e-s au Luxembourg est plus élevé dans l'éducation préscolaire que dans l'enseignement primaire. À cet égard, une tendance remarquable pourrait se dessiner au cours des prochaines années si un nombre croissant d'enfants né-e-s au Luxembourg est inscrit dans les EPS.

Fig. 4: Pourcentage d'élèves né-e-s au Luxembourg fréquentant l'éducation préscolaire

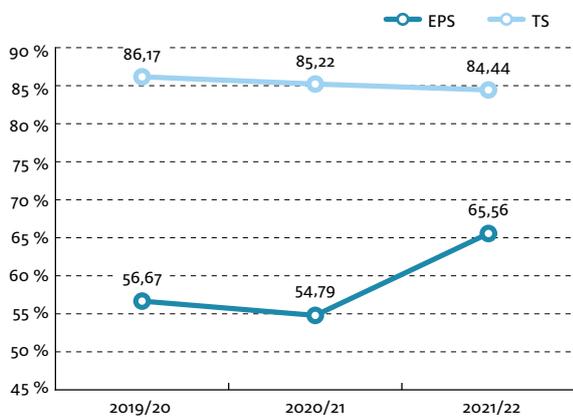
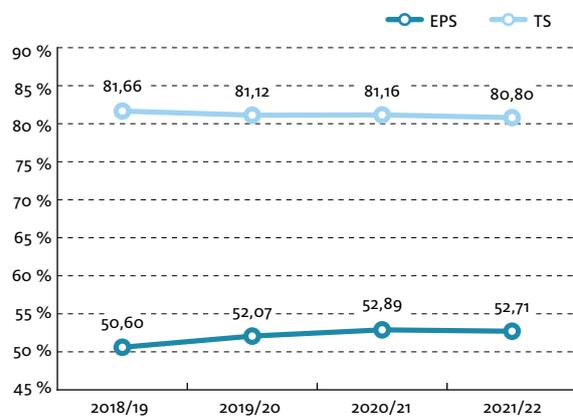


Fig. 5: Pourcentage d'élèves né-e-s au Luxembourg fréquentant l'éducation primaire

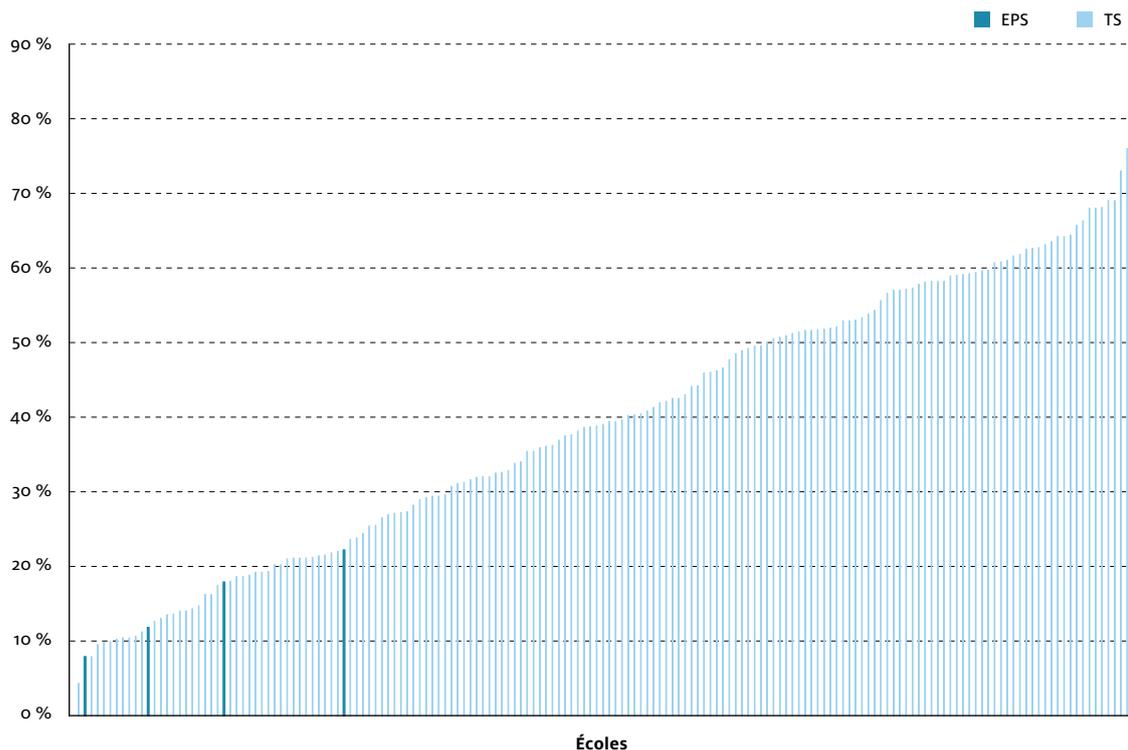




La figure 6 indique, par établissement (distinction faite entre EPS et TS), la part des élèves dont la première langue est le luxembourgeois ou l'allemand. Alors que sans beaucoup de surprise, les EPS attirent une population scolaire

dont les langues familiales sont très diverses, l'origine linguistique dans les TS présente une forte variation, allant de moins de 10 % à plus de 80 %.

Fig. 6: Répartition des élèves ayant le luxembourgeois ou l'allemand comme première langue dans l'éducation primaire au sein des EPS et des TS pour l'année scolaire 2021/22



En résumé, on peut retenir que la population des élèves des EPS se caractérise par un revenu familial moyen supérieur à celui des TS, mais qu'il existe par ailleurs des différences significatives au sein des établissements d'une même offre (nationale vs. européenne) pour ce qui est du niveau de revenu et d'autres caractéristiques. La comparaison nationale entre EPS et TS permet certes de tirer des conclusions intéressantes concernant la composition des populations scolaires et les risques possibles de ségrégation ; toutefois, les disparités au sein même des deux offres scolaires montrent toute l'ampleur des inégalités sociales à l'école (au niveau local).

Références

- LUCET & SCRIPT. (2021). Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021/ Rapport national sur l'éducation 2021. LUCET & SCRIPT.
- LUCET & SCRIPT. (2023). European Public School Report 2023: Preliminary results on student population, educational trajectories, mathematics achievement, and stakeholder perceptions. LUCET & SCRIPT.
- OEJQS. (2024). Projektbeschreibung EvoSS. <https://www.oejqs.lu/de/project/projekt-evoss-evolution-of-social-segregation-in-the-luxembourg-school-system/>.
- ONQS. (2022). Orientations pour une réduction de l'impact des inégalités d'origine sociale dans le système éducatif. ONQS.



Différences entre les écoles publiques européennes et les écoles suivant le programme luxembourgeois :

Une analyse transversale des résultats en mathématiques dans l'enseignement fondamental et secondaire

Joanne Colling, Axel Grund, Ulrich Keller, Pascale Esch, Antoine Fischbach & Sonja Ugen



Autres ressources
bildungsbericht.lu

1. Introduction

Le Luxembourg est un pays d'une grande diversité en termes de composition socio-économique, culturelle et linguistique de sa population. Cette diversité se reflète aussi dans son système éducatif, où 68,4 % des élèves du fondamental et 66,3 % du secondaire parlent

« Cette diversité se reflète aussi dans son système éducatif. »

une autre langue que le luxembourgeois à la maison (SCRIPT, 2024).

Des études sur l'éducation à grande échelle (par exemple, les enquêtes PISA de l'OCDE) ont montré que de nombreux systèmes éducatifs peinent à gérer efficacement la diversité de la population d'élèves (Schleicher, 2019). Dans le cas du Luxembourg, les conclusions indiquent que les élèves ayant un statut socio-économique (SSE) faible et/ou les élèves parlant une autre langue que le luxembourgeois et/ou l'allemand à la maison sont particulièrement susceptibles de connaître des difficultés sur le plan scolaire (Boehm et al., 2016 ; Sonnleitner et al., 2021).

Pour mieux répondre à la diversité linguistique croissante et lutter contre les inégalités éducatives observées et présumées résulter (du moins partiellement) d'un programme scolaire aux exigences linguistiques élevées, le gouvernement luxembourgeois a élargi son offre scolaire en mettant en place les écoles publiques européennes (*European Public Schools*, EPS). Contrairement aux écoles qui suivent le programme d'études luxembourgeois, les EPS proposent des sections lin-

guistiques (à savoir allemand, français et anglais) dans lesquelles les élèves apprennent principalement dans la langue d'enseignement de leur choix (pour la terminologie, voir la factsheet 4)

En permettant le choix d'une langue d'enseignement principale, les EPS pourraient créer un environnement d'apprentissage mieux adapté à une population scolaire très diversifiée et de réduire ainsi, le cas échéant, les inégalités éducatives identifiées depuis longtemps dans les écoles qui suivent le programme d'études luxembourgeois.

Les résultats préliminaires des *Épreuves Standardisées* (ÉpStan ; LUCET & SCRIPT, 2023) font apparaître que les élèves des EPS obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques que les élèves suivant le programme d'études luxembourgeois au niveau de l'enseignement fondamental, et, au secondaire, que les élèves des EPS obtiennent de meilleurs résultats que les élèves de l'enseignement secondaire général - voie d'orientation (ESG) et de l'enseignement secondaire général - voie de préparation (ESG-VP). En outre, les élèves à SSE faible et les élèves parlant une autre langue que le luxembourgeois et/ou l'allemand à la maison (par exemple, le portugais) qui fréquentent une EPS réussissent généralement mieux en mathématiques que ceux-celles présentant le même profil dans les écoles suivant le programme d'études luxembourgeois.



Cette contribution s'efforce d'explorer si ces conclusions initiales peuvent être confirmées à l'aide des données de la cohorte entière des ÉpStan 2023/24, en mettant l'accent sur les deux questions de recherche suivantes :

- a) Quels sont les résultats en mathématiques des élèves des EPS dans l'enseignement fondamental et secondaire par rapport à leurs pair·e·s des écoles qui suivent le programme d'études luxembourgeois ?
- b) Quels sont les résultats en mathématiques de certains groupes d'élèves spécifiques (par exemple, les élèves à SSE faible, ou les élèves parlant une autre langue que le luxembourgeois ou l'allemand à la maison) dans les EPS par rapport à ceux·celles de même profil dans les écoles qui suivent le programme d'études luxembourgeois ?

2. Méthodologie

Les ÉpStan sont un outil bien établi du Luxembourg School Monitoring Programme composées de tests de performance standardisés, qui évaluent les résultats des élèves du fondamental et du secondaire dans certains domaines de compétence clés (Martin et al., 2015). Elles sont élaborées sur la base des objectifs d'apprentissage du programme d'études luxembourgeois définis par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.

Durant l'année scolaire 2022/23, les compétences clés en mathématiques ont été évaluées pour la première fois dans l'ensemble des cinq niveaux scolaires des EPS (P1, P3, P5, S1 et S3), considérés comme équivalents aux niveaux scolaires dans lesquels les ÉpStan sont administrées dans les écoles qui suivent le programme d'études luxembourgeois.¹

À l'instar des études internationales à grande échelle sur l'éducation (par exemple, PISA ; OECD, 2018), un score global en mathématiques est calculé ; puis étalonné de telle sorte que le score moyen des ÉpStan pour toutes les élèves au Luxembourg se situe à 500 points, avec un écart-type de 100 points pour une année scolaire de référence.

De plus, les ÉpStan recueillent des données sur les profils individuels des élèves au moyen de questionnaires destinés aux élèves et à leurs parents (uniquement au niveau de l'enseignement fondamental). Se fondant sur l'indice socio-économique international de statut professionnel (ISEI ; Ganzeboom, 2010), la valeur ISEI la plus élevée disponible (HISEI) du père ou de la mère (ou du·de la représentant·e légal·e) est prise en compte pour la classification du SSE d'un·e élève. Les 25 % inférieurs du classement sont définis comme représentant un SSE faible et les 25 % supérieurs comme représentant un SSE élevé. Du point de vue du contexte migratoire, les élèves sont considéré·e·s comme natifs·tives quand eux·elles-mêmes et au moins un de leur parents sont né·e·s au Luxembourg. Pour comparer les élèves en fonction de leur contexte de langue, on considère que les élèves sont assigné·e·s à un contexte linguistique spécifique (c'est-à-dire luxembourgeois/allemand, français, portugais ou anglais) lorsqu'ils·elles parlent la langue en question à la maison avec au moins un de leurs parents.

3. Résultats

3.1. Descriptif de l'échantillon

Les résultats de cette contribution reposent sur des données représentatives d'environ 29 100 élèves de cinq niveaux scolaires différents. Les caractéristiques socio-démographiques des deux populations d'élèves (ici, les EPS en bleu et les écoles suivant le programme d'études luxembourgeois en rouge) sont données au tableau 1.

Au niveau de l'enseignement fondamental, 977 élèves fréquentaient une EPS, soit 5,4 % de l'ensemble de la cohorte ÉpStan des élèves du fondamental. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, 1 249 élèves fréquentaient une EPS, soit 11,4 % des élèves du secondaire. Dans la lignée des résultats de la cohorte précédente des ÉpStan, la population d'élèves des EPS se caractérise par un SSE plus élevé et une part plus restreinte de natifs·tives que la population d'élèves des écoles suivant le programme d'études luxembourgeois. En outre, le français était la principale langue parlée à la maison par les élèves des EPS, le luxembourgeois/l'allemand l'étant pour les élèves dans les écoles qui suivent le programme d'études luxembourgeois (voir Gezer et al. dans ce rapport).

1: Des informations détaillées sont disponibles dans le rapport sur les EPS (LUCET & SCRIPT, 2023).



Tab. 1 : Description de l'échantillon de la cohorte ÉpStan pour l'année scolaire 2023/24

		N	HISEI (M)	% filles	% natifs-tives	Contexte linguistique				
						% lux/allemand	% français	% portugais	% anglais	
Programme d'études luxembourgeois	EF	C2.1	5.823	51	48 %	40 %	43 %	21 %	23 %	6 %
		C3.1	5.775	51	49 %	39 %	40 %	20 %	22 %	5 %
		C4.1	5.546	49	49 %	38 %	43 %	21 %	22 %	3 %
	ES - 7 ^e	ESC	978	54	52 %	58 %	60 %	19 %	12 %	3 %
		ESG	1.881	39	48 %	32 %	33 %	17 %	37 %	1 %
		ESG-VP	457	36	38 %	25 %	26 %	11 %	45 %	4 %
	ES - 5 ^e	ESC	1.905	57	55 %	56 %	60 %	21 %	11 %	3 %
		ESG	3.845	40	46 %	31 %	33 %	14 %	36 %	1 %
		ESG-VP	640	35	38 %	20 %	21 %	14 %	44 %	2 %
EPS	EF	P1	346	59	49 %	11 %	14 %	41 %	10 %	24 %
		P3	331	58	52 %	10 %	12 %	41 %	9 %	24 %
		P5	300	59	45 %	9 %	9 %	36 %	10 %	19 %
	ES	S1	669	52	48 %	19 %	21 %	34 %	15 %	13 %
		S3	580	57	46 %	17 %	20 %	34 %	17 %	11 %

Remarque : N = Nombre d'élèves. HISEI (M) = Moyenne de la valeur de l'indice socio-économique international de statut professionnel la plus élevée disponible. EF = Enseignement fondamental (primaire). ES = Enseignement secondaire. ESC = Enseignement secondaire classique. ESG = Enseignement secondaire général - voie d'orientation. ESG-VP = Enseignement secondaire général - voie de préparation.

3.2. Résultats en mathématiques dans l'enseignement fondamental

La figure 1 illustre la répartition des résultats en mathématiques pour les trois niveaux de l'enseignement fondamental, en fonction du programme scolaire appliqué. Le score ÉpStan de chaque élève est représenté par un point individuel ; la densité des points reflète la taille de chaque groupe. Les scores moyens sont indiqués au centre de chaque graphique. Des fluctuations régulières de ± 10 points ÉpStan peuvent être observées d'une année à l'autre, sans que ces petites variations puissent être interprétées comme des différences significatives dans les résultats scolaires.

La figure 1 montre que, pour les trois niveaux scolaires du fondamental, les élèves des EPS ont obtenu des scores moyens supérieurs à ceux de leurs pair-e-s issu-e-s d'écoles qui suivent le programme d'études luxembourgeois. Avec des différences de groupe de 20 points ÉpStan en C2.1/P1, 29 points ÉpStan en C3.1/P3 et 34 points ÉpStan en C4.1/P5, les écarts de résultats constatés en faveur des élèves des EPS dépassent les

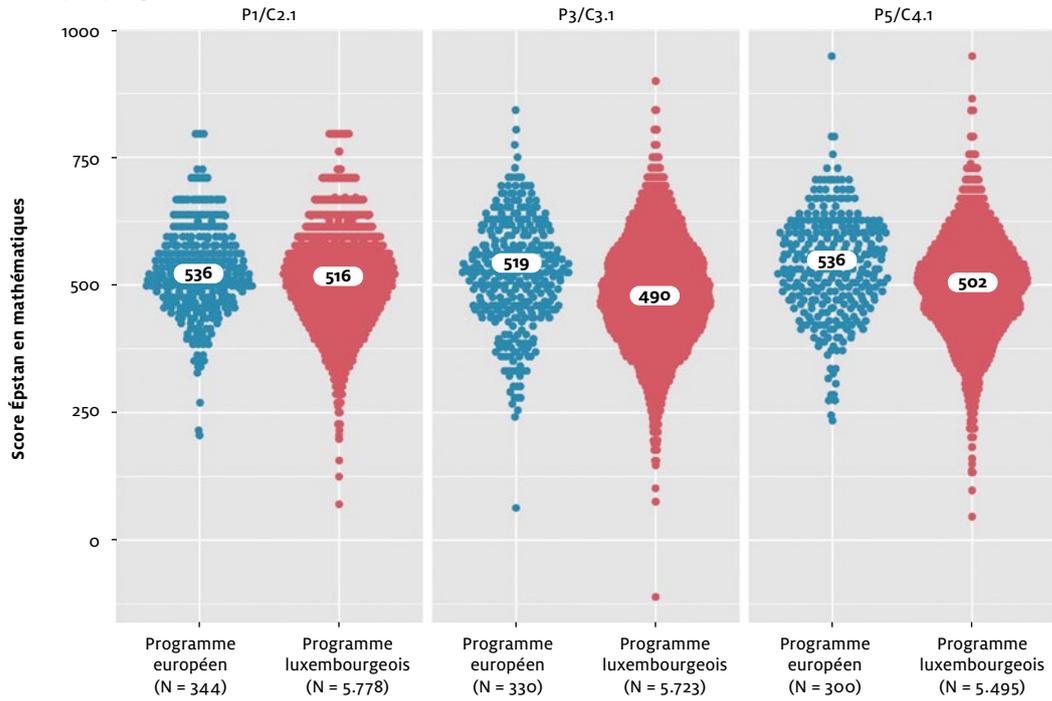
fluctuations régulièrement observées et semblent donc indiquer que les élèves des EPS réussissent en moyenne mieux en mathématiques que leurs pair-e-s des écoles qui suivent le programme d'études luxembourgeois, en particulier en C4.1/P5.

A titre d'exemple, la figure 2 montre la répartition des résultats en mathématiques pour ce niveau scolaire, en fonction du programme appliqué et des variables liées au contexte socio-démographique des élèves.

En ce qui concerne le sexe (voir figure 2A), aussi bien les garçons que les filles fréquentant une EPS ont obtenu des scores moyens plus élevés que leurs pair-e-s des écoles suivant le programme d'études luxembourgeois. Avec un écart de 33 points ÉpStan pour les garçons et de 34 points ÉpStan pour les filles, ces différences indiquent que les élèves des EPS ont en moyenne mieux réussi en mathématiques que les élèves des écoles suivant le programme d'études luxembourgeois, indépendamment de leur sexe. Cette configuration s'observe également en C2.1/P1 et C3.1/P3 (voir le supplément en ligne).



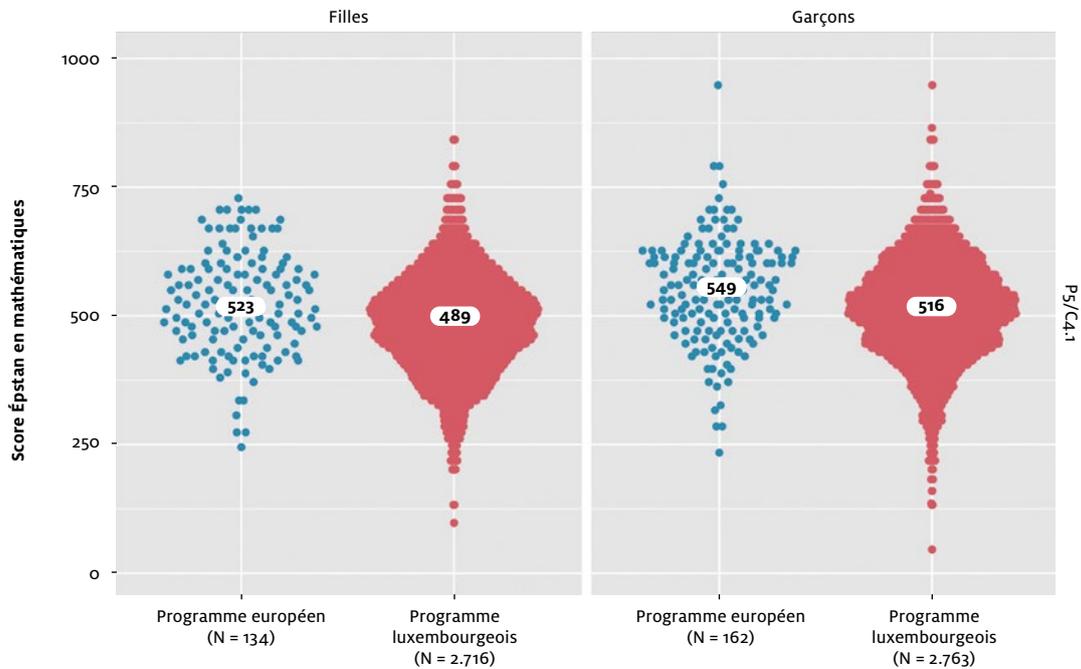
Fig. 1: Résultats en mathématiques des élèves de l'enseignement fondamental pour la cohorte ÉpStan 2023/24 par programme scolaire



Différences entre les écoles publiques européennes et les écoles suivant le programme luxembourgeois

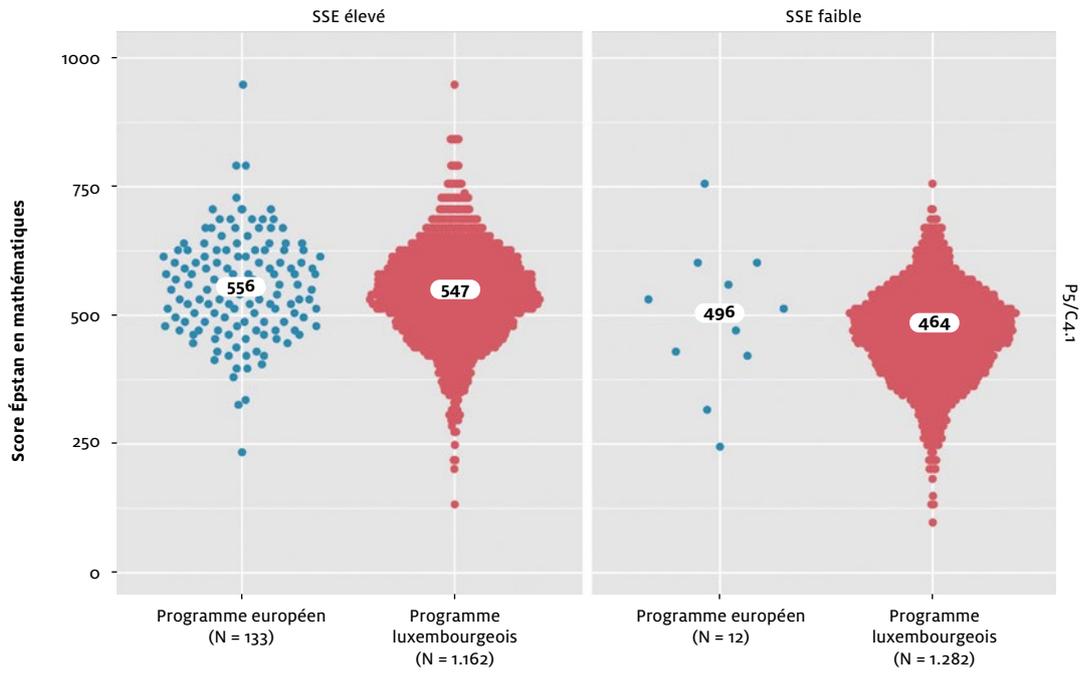
Fig. 2: Résultats en mathématiques par programme scolaire et par variables de milieu des élèves en C4.1/P5 (cohorte ÉpStan 2023/24)

2A) Répartition par sexe

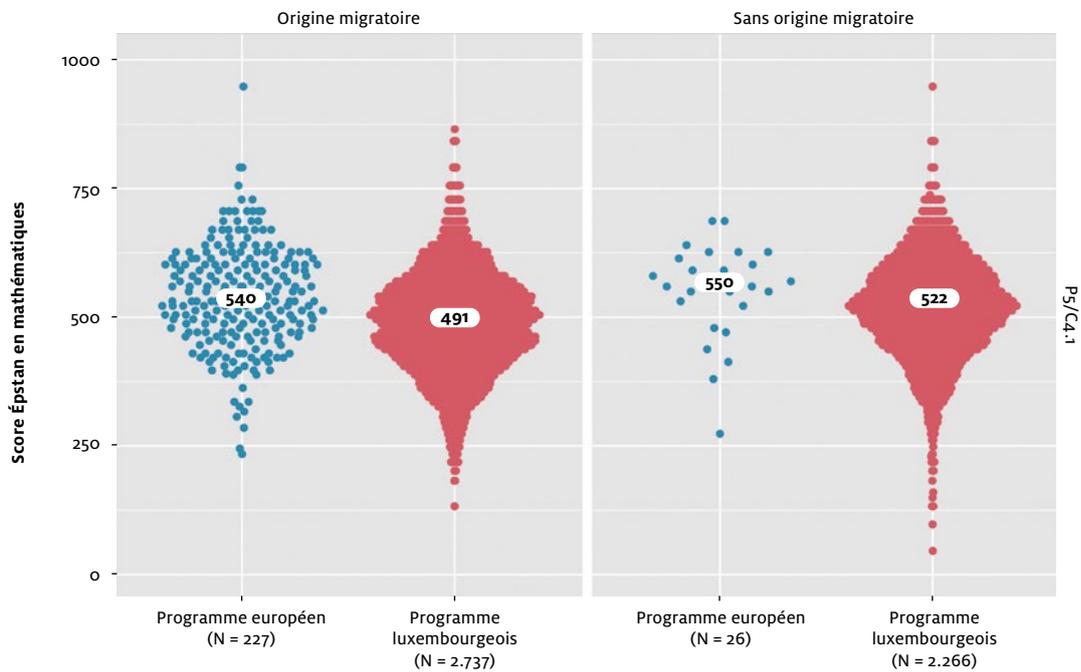




2B) Répartition par SSE

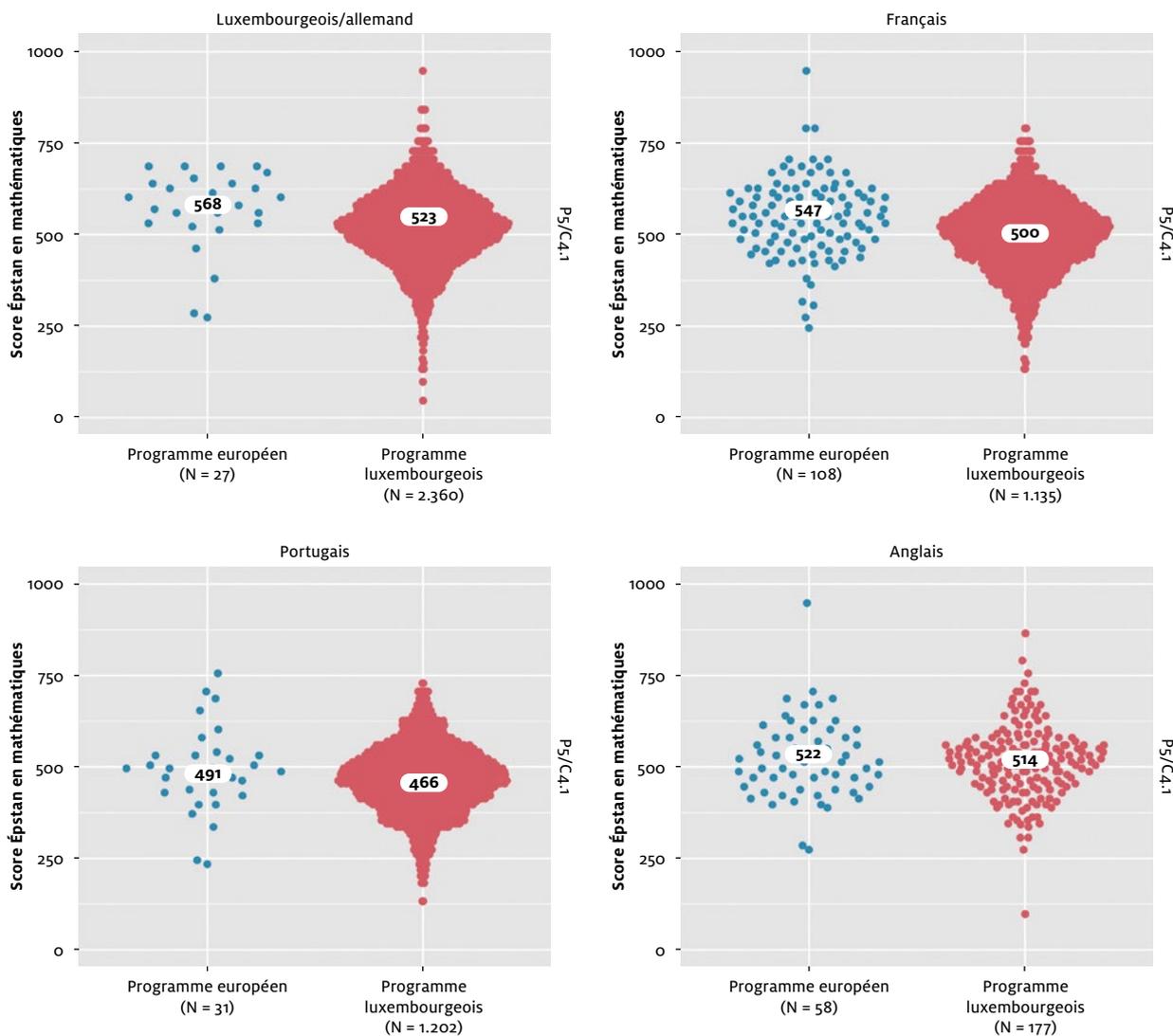


2C) Répartition par contexte migratoire





2D) Répartition par contexte linguistique



La figure 2B illustre la répartition des résultats en mathématiques en fonction du programme scolaire et du SSE. En considérant les élèves à SSE élevé, on observe un écart de 9 points ÉpStan en faveur des élèves des EPS, ce qui se situe dans la plage des fluctuations habituelles. Cette observation vaut également pour les élèves de C3.1/P3 ; ainsi, les élèves à SSE élevé de ces deux niveaux scolaires ont de bons résultats, quel que soit le type de programme scolaire considéré. En revanche, pour le C2.1/P1, on relève un écart de résultats de 19 points ÉpStan en faveur des élèves qui suivent le programme d'études luxembourgeois (voir le *supplément*

en ligne). Avec des écarts allant de 32 points ÉpStan en C4.1/P5 à 77 points ÉpStan en C2.1/P1, les élèves à SSE faible fréquentant une EPS ont enregistré des scores moyens plus élevés dans les trois niveaux scolaires considérés par rapport à leurs pair·e·s à SSE faible scolarisé·e·s dans des écoles suivant le programme d'études luxembourgeois. Dépassant nettement les fluctuations habituellement observées, les écarts en faveur des élèves à SSE faible qui fréquentent une EPS sont une première indication de leurs meilleurs résultats par rapport à leurs pair·e·s à SSE faible scolarisé·e·s dans des écoles qui suivent le programme d'études luxembourgeois.



Pour le contexte migratoire, la figure 2C indique que, dans les EPS, tant les élèves natifs·tives que ceux·celles issu·es de l'immigration ont obtenu des scores moyens plus élevés que leurs pair·es de même profil qui fréquentent des écoles suivant le programme d'études luxembourgeois. Étant donné que les écarts entre les groupes en faveur des élèves fréquentant des EPS – qu'ils·elles soient natifs·natives (écart de 28 points ÉpStan) ou issu·es de l'immigration (écart de 49 points ÉpStan) – dépassent les fluctuations habituellement observées, on peut conclure les élèves des EPS, quel que soit leur contexte migratoire, ont obtenu en moyenne de meilleurs résultats en mathématiques que les élèves des écoles suivant le programme d'études luxembourgeois. Cette configuration, à savoir la présence de meilleurs résultats en mathématiques pour les élèves issu·es d'un contexte migratoire et scolarisé·es dans des EPS, s'observe également en C2.1/P1 et en C3.1/P3 (voir le *supplément en ligne*). Pour les élèves natifs·tives en revanche, le phénomène semble moins constant d'un niveau scolaire à l'autre, puisqu'on ne constate aucune différence significative en C2.1/P1 et qu'une légère différence significative en faveur des élèves qui suivent le programme d'études luxembourgeois en C3.1/P3 (écart de 12 points ÉpStan).

La figure 2D illustre la répartition des résultats en mathématiques en fonction du programme scolaire appliqué et du contexte linguistique. Pour les quatre groupes linguistiques considérés, les élèves scolarisé·es dans une EPS ont obtenu des scores moyens plus élevés en mathématiques que leurs pair·es de même contexte linguistique scolarisé·es dans les écoles suivant le programme d'études luxembourgeois. Avec des écarts dépassant les fluctuations habituellement observées en faveur des élèves en EPS et issu·es d'un contexte linguistique luxembourgeois/allemand (écart de 45 points ÉpStan), français (écart de 47 points ÉpStan) ou portugais (écart de 25 points ÉpStan), ces résultats montrent que les élèves des EPS réussissaient généralement mieux en mathématiques que les élèves issu·es du même contexte linguistique dans les écoles qui suivent le programme d'études luxembourgeois. Ce schéma s'observe également en C2.1/P1 et en C3.1/P3 (voir le *supplément en ligne*). Contrairement aux constats faits pour ces trois groupes linguistiques, l'écart de 8 points

ÉpStan en faveur des élèves des EPS issu·es d'un milieu anglophone ne diffère pas des fluctuations habituellement observées. De plus, le groupe linguistique anglais est le seul pour lequel aucune configuration constante n'a pu être identifiée sur l'ensemble des trois niveaux scolaires de l'enseignement fondamental (voir le *supplément en ligne*).

3.3. Résultats en mathématiques dans l'enseignement secondaire

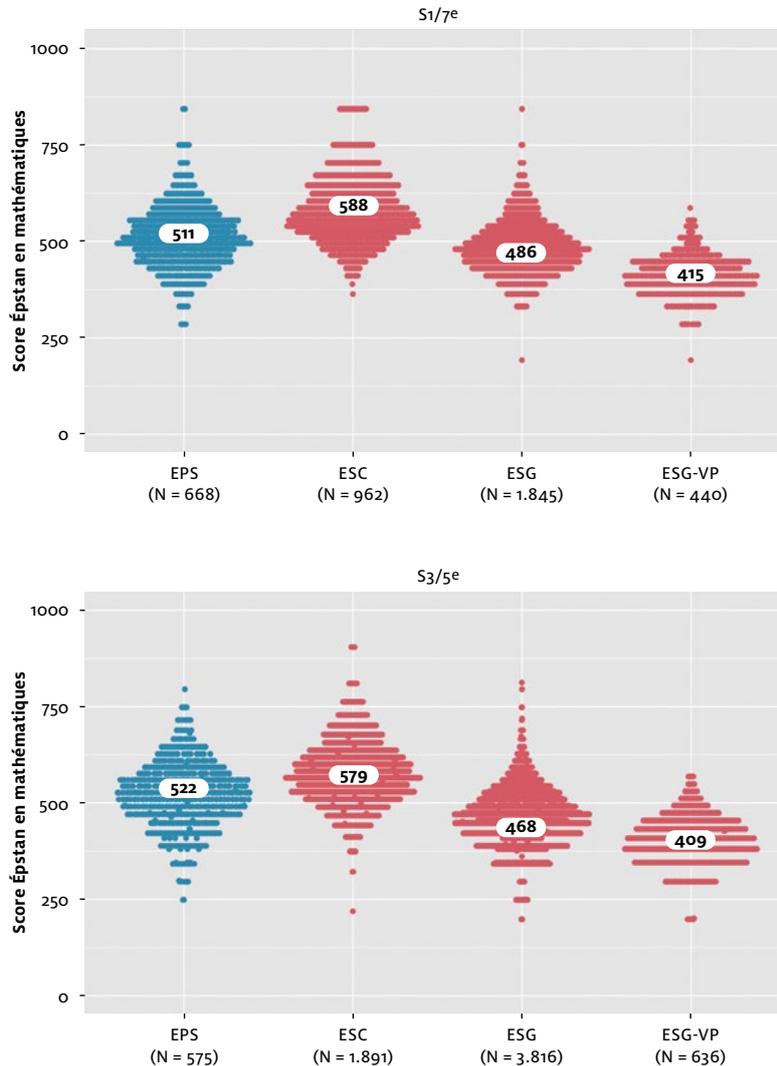
La figure 3 illustre la répartition des résultats en mathématiques pour les deux niveaux scolaires du secondaire 7^e/S1 et 5^e/S3 en fonction du programme scolaire appliqué. Dans les établissements secondaires qui suivent le programme d'études luxembourgeois, les élèves sont réparti·es dans trois types d'enseignement selon leurs aptitudes (ESC, ESG et ESG-VP, représentés en rouge). Dans les établissements EPS, en revanche, tou·te·s les élèves suivent une filière commune jusqu'à la fin du cycle inférieur de l'enseignement secondaire (représenté en bleu). Comme pour l'enseignement fondamental (voir 3.2), la figure 3 montre le score ÉpStan de chaque élève du secondaire par un point individuel, la densité de tous les points reflétant la taille de chaque groupe.

Les élèves du secondaire fréquentant une EPS obtiennent des scores moyens plus élevés que leurs pair·es réparti·es dans les types d'enseignement ESG ou ESG-VP, cela aussi bien en 7^e/S1 qu'en 5^e/S3, avec un écart allant de 25 à 54 points ÉpStan par rapport aux élèves de l'ESG et de 96 à 113 points ÉpStan par rapport aux élèves de l'ESG-VP. Dépassant les fluctuations habituellement observées, ces résultats indiquent que les élèves des EPS ont en moyenne de meilleurs résultats en mathématiques que leurs pair·es de l'ESG et ESG-VP, en particulier en 5^e/S3. Par comparaison avec les élèves de l'ESC, les élèves fréquentant une EPS enregistrent un score moyen inférieur de 77 points ÉpStan en 7^e/S1 et inférieur de 57 points ÉpStan en 5^e/S3.

Dans un deuxième temps, les résultats ont été ventilés selon les caractéristiques individuelles de sexe et de statut socio-économique, de contexte migratoire et de contexte linguistique. La configuration selon laquelle les élèves scolarisé·es en EPS obtiennent des scores moyens



Fig. 3: Résultats en mathématiques des élèves de l'enseignement secondaire pour la cohorte ÉpStan 2023/24 par programme scolaire



en mathématiques inférieurs à ceux de leurs pairs de l'ESC et des scores supérieurs à ceux des élèves de l'ESG et de l'ESG-VP se vérifie quelles que soient les caractéristiques de milieu des élèves, aussi bien en 7e/S1 qu'en 5e/S3 (voir le *supplément en ligne*).

4. Limites méthodologiques

Bien que ces résultats semblent indiquer que les EPS puissent contribuer à lutter contre les inégalités éducatives existantes, une série de limites méthodologiques importantes incite à les interpréter avec prudence.

Comme décrit au point 3.1, la population scolaire des EPS diffère considérablement de la population d'élèves qui fréquentent les écoles suivant le programme d'études luxembourgeois, ce qui se traduit pour les EPS par une taille très réduite de certains groupes d'élèves présentant des caractéristiques spécifiques (par exemple, des élèves à SSE faible ou parlant le portugais). De plus, la taille réduite des groupes scolarisés en EPS n'a pas permis d'étudier les élèves en fonction de la section linguistique qu'ils-elles fréquentent ou en fonction d'une combinaison de variables de contexte (par exemple, les élèves à SSE faible et parlant le portugais à la maison).



Étant donné que les tests de compétence ÉpStan sont élaborés sur la base des objectifs d'apprentissage du programme d'études luxembourgeois, il ne faut pas exclure que les résultats en mathématiques aient été sous-estimés pour les élèves scolarisé·e·s dans une EPS. Bien qu'une première comparaison des programmes de mathématiques appliqués dans les deux systèmes scolaires ait indiqué une certaine comparabilité sur le plan des matières (LUCET & SCRIPT, 2023), il conviendrait d'analyser les deux programmes de manière plus approfondie dans des études à venir.

On notera en outre que les données actuellement disponibles ne permettent pas de déterminer quel(s) aspect(s) contribue(nt) de manière déterminante aux écarts de résultats observés. Si la meilleure adéquation linguistique apparemment offerte par les EPS peut être vue comme une explication possible des différences de performance observées, il n'en est pas tenu compte dans les ÉpStan. Les écarts décrits entre les populations d'élèves et les différences structurelles qui existent entre les deux systèmes (par exemple, assurance qualité institutionnalisée, plus grande flexibilité dans le recrutement des enseignant·e·s, possibilité de suivre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire dans un même établissement pour les EPS) sont autant d'explications possibles qui ne peuvent être écartées (voir LUCET & SCRIPT, 2023).

Au-delà de ces limites qui concernent aussi bien l'enseignement fondamental que l'enseignement secondaire, il existe d'autres limites méthodologiques spécifiques à l'enseignement secondaire (par exemple, comparaison d'un système à types d'enseignement à un système de tronc commun, six années contre cinq années d'enseignement fondamental). Pour en tirer des conclusions méthodologiquement plus solides, il faudrait idéalement répartir la population d'élèves de l'enseignement secondaire en fonction des trajectoires, en s'intéressant plus particulièrement aux élèves ayant suivi l'ensemble de leur scolarité dans une EPS. Compte tenu du petit nombre d'élèves en EPS à l'heure actuelle, une telle analyse n'est toutefois pas encore réalisable.

5. Résumé et discussion

Pour les performances en mathématiques dans l'enseignement fondamental, les élèves fréquentant une EPS ont obtenu en moyenne de meilleurs résultats que les élèves des écoles suivant le programme d'études luxembourgeois, en particulier en C4.1/P5. De plus, des analyses plus détaillées indiquent que des sous-groupes d'élèves spécifiques (par exemple, les élèves à SSE faible ou les élèves parlant le portugais à la maison), dont on a constaté précédemment qu'ils·elles rencontraient des difficultés scolaires dans le système éducatif luxembourgeois, avaient en moyenne de meilleurs résultats en mathématiques lorsqu'ils·elles fréquentaient une EPS que leurs pair·e·s dans les écoles suivant le programme d'études luxembourgeois. Dans l'enseignement secondaire, les élèves en EPS réussissaient en moyenne mieux en mathématiques que leurs pair·e·s de l'ESG et de l'ESG-VP, tout en restant en deçà des performances des élèves de l'ESC. Ces constatations suivent généralement la même configuration que celle observée aux ÉpStan 2022/23, confirmant ainsi les conclusions initiales selon lesquelles la diversification de l'offre scolaire peut contribuer à lutter contre les inégalités éducatives existantes au Luxembourg.

Une explication possible des écarts de réussite observés en faveur des élèves des EPS serait que ces dernières offrent une meilleure adaptation linguistique à la population d'élèves linguistiquement diversifiée du Luxembourg. Les sections linguistiques des EPS permettent aux élèves d'être scolarisé·e·s dans la langue qu'ils·elles parlent à la maison ou dans une langue voisine (par exemple, une autre langue romane). L'observation selon laquelle les écarts de réussite en mathématiques semblent être les plus prononcés en C4.1/P5 mérite une attention particulière. Des recherches antérieures au niveau des écoles suivant le programme d'études luxembourgeois ont montré que les écarts de réussite se creusent de manière significative au fil du temps (par ex., Sonnleitner et al., 2021) et que les résultats en mathématiques dépendent en partie de la maîtrise de la langue d'enseignement (Greisen et al., 2021). Les différences de résultats en faveur des élèves fréquentant une EPS, plus marquées dans les niveaux scolaires avancés, pourraient donc s'expliquer par le fait que l'enseignement des mathématiques gagne en complexité et, par conséquent, s'accompagne



d'un contenu langagier plus important à mesure qu'on progresse dans la scolarité. La meilleure adéquation linguistique vraisemblablement offerte par les EPS pourrait donc jouer un rôle plus important en C4.1/P5.

Une autre explication des écarts de résultats observés pourrait résider dans les différences structurelles entre les EPS et les écoles suivant le programme d'études luxembourgeois (par exemple, l'assurance qualité institutionnalisée). En outre, la population d'élèves dans les EPS diffère de celle des écoles qui suivent le programme d'études luxembourgeois. La composition de la population scolaire est susceptible de se refléter au niveau de la classe (par exemple, une proportion moindre d'élèves à SSE faible dans les classes en EPS) et a été identifiée à plusieurs reprises comme influant sur la réussite individuelle des élèves (par ex., Sykes & Kuypers, 2013). Des études ont par ailleurs montré que les enseignants avaient tendance à revoir à la baisse leurs exigences en matière de performance dans les classes comptant une part importante d'élèves à SSE faible et que ces élèves pouvaient généralement être plus sensibles aux effets contextuels des classes (par exemple, taille de la classe, approches didactiques, qualité de l'enseignement) que leurs pairs à SSE élevé (Hornstra et al., 2015).

Bien que sujets à des limitations méthodologiques importantes, les résultats de la présente contribution basés sur les données de la cohorte ÉpStan 2023/24 ont permis de confirmer la configuration générale observée dans le rapport sur les écoles publiques européennes (LUCET & SCRIPT, 2023). Ainsi, les écarts de réussite observés en faveur des élèves des EPS ne sont pas un résultat ponctuel, mais semblent constituer une donnée stable qui peut être observée d'une cohorte à l'autre.

L'intégration continue des EPS dans le Luxembourg School Monitoring Programme ÉpStan permettra à l'avenir des analyses plus approfondies des écarts potentiels de réussite scolaire entre les EPS et les écoles qui suivent le programme d'études luxembourgeois. Dans ce contexte, le prochain rapport sur les EPS prévoit de fournir les premières données longitudinales concernant l'évolution des résultats en mathématiques sur deux années scolaires, en comparant les élèves des EPS à leurs pairs des écoles qui suivent le programme d'études

luxembourgeois. L'extension de l'étude sur les performances linguistiques permettrait en outre d'analyser si les écarts de résultats observés en faveur des élèves des EPS existent également dans d'autres matières.

De plus, une prise en compte dans les questionnaires ÉpStan d'autres aspects scolaires est envisagée, tels que l'adéquation linguistique présumée (par exemple, la possibilité pour les parents d'offrir un soutien scolaire à leur enfant) et de l'environnement d'apprentissage (par exemple, activation cognitive), afin d'expliquer les écarts de réussite observés en faveur des élèves des EPS.

Ainsi, des données empiriques fiables et une meilleure compréhension de la manière dont l'extension de l'offre scolaire par les EPS aident à lutter contre les inégalités éducatives existantes fournirait aux parties prenantes concernées des données solides pour l'élaboration de politiques fondées sur des éléments probants dans le domaine de l'éducation. En retour, ces conclusions pourraient alimenter la création (continue) d'offres scolaires dans lesquelles tous les élèves pourraient mieux exploiter leur potentiel académique, indépendamment de leurs caractéristiques et contextes individuels (tels que le SSE ou le contexte linguistique).

Références

- Boehm, B., Ugen, S., Fischbach, A., Keller, U. & Lorphelin, D. (2016). Zusammenfassung der Ergebnisse in Luxemburg. In Ministry of Education, Children and Youth, SCRIPT & University of Luxembourg, LUCET, PISA 2015: Nationaler Bericht Luxemburg (pp. 4–12).
- Ganzeboom, H. B. G. (2010). A new International Socio-Economic Index (ISEI) of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002–2007. Annual Conference of the International Social Survey Programme, Lisbon.
- Greisen, M., Georges, C., Hornung, C., Sonnleitner, P. & Schiltz, C. (2021). Learning mathematics with shackles: How lower reading comprehension in the language of mathematics instruction accounts for lower mathematics achievement in speakers of different home languages. *Acta Psychologica*, 221, 1034–1056.
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T. & Volman, M. (2015). Does classroom composition make a difference: Effects on developments in motivation, sense of classroom belonging, and achievement in upper primary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 125–152.
- LUCET & SCRIPT. (2023). European Public School Report 2023: Preliminary results on student population, educational trajectories, mathematics achievement, and stakeholder perceptions. LUCET & SCRIPT.
- Martin, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (Eds.). (2015). *Épreuves Standardisées—Bildungsmonitoring für Luxemburg: Nationaler Bericht 2011 | 2013*. University of Luxembourg, LUCET.
- OECD. (2018). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*. OECD.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretations*. Paris: OECD.
- SCRIPT. (2024). *Education system in Luxembourg. Key figures*. SCRIPT.
- Sonnleitner, P., Krämer, C., Gamo, S., Reichert, M., Keller, U. & Fischbach, A. (2021). Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan in der 3. und 9. Klasse: Schlechtere Ergebnisse und wirkungslose Klassenwiederholungen. In University of Luxembourg, LUCET & Ministry of Education, Children and Youth, SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021. (pp. 109–115).
- Sykes, B. & Kuypers, H. (2013). School segregation and the secondary-school achievements of youth in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(10), 1699–1716.

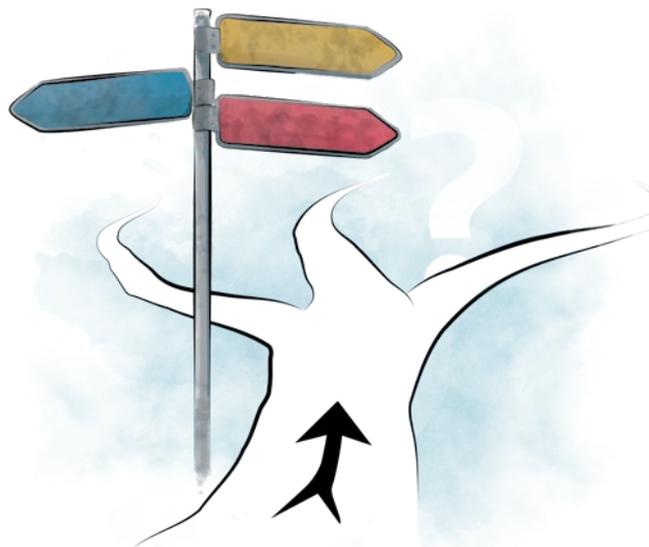
Différences dans les parcours scolaires des élèves au Luxembourg

Susanne Backes & Andreas Hadjar



Autres ressources
bildungsbericht.lu

Les parcours scolaires peuvent prendre des formes très diverses : le continuum va de scolarités linéaires à des parcours sinueux marqués par des retards, par exemple en raison d'un changement de filière, d'un redoublement ou d'un décrochage scolaire (Backes, 2018). Si de tels événements n'affectent pas tous les groupes d'élèves de manière égale mais se produisent de façon socialement sélective – ils sont notamment plus fréquents parmi les élèves issu-e-s de familles ayant un faible niveau d'éducation –, ils ont un impact sur les inégalités scolaires.¹ Ces dernières sont définies comme des variations systématiques dans l'acquisition de connaissances le long d'axes déterminés tels que le contexte socio-économique, le groupe linguistique ou ethnique, ou le sexe (Hadjar & Gross, 2016). Elles sont généralement corrélées, selon le groupe, à des différences en termes de performances scolaires (effets primaires), de décisions éducatives (effets secondaires) et d'évaluations et de recommandations d'orientation par le personnel enseignant (Boudon, 1974 ; Blossfeld et al. 2015).

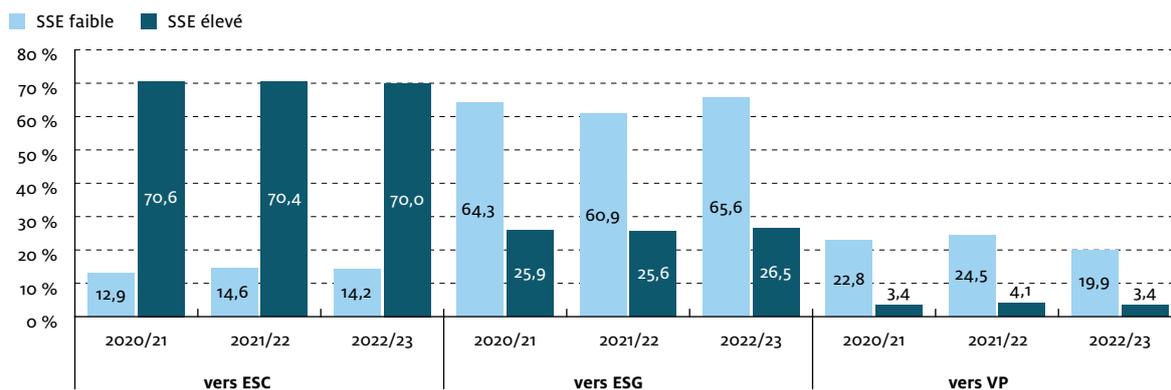


Passage à l'enseignement secondaire

À la fin du cycle 4.2, les enfants fréquentant des écoles qui suivent le plan d'études national sont orienté-e-s vers l'une des trois filières du secondaire : l'enseignement secondaire classique (ESC), l'enseignement secondaire général (ESG) ou la voie de préparation (VP) (voir l'aperçu dans les factsheets 4 et 6). L'analyse de la façon dont se distingue l'orientation finale des enfants de milieux sociaux différents (statut socio-économique, SSE)² (voir fig. 1) fait ressortir des schémas stables dans le temps (voir Hadjar & Backes, 2021). En 2022/23, 70,0 %

des enfants ayant un SSE élevé ont été orienté-e-s vers l'ESC, filière qualifiante pour des études universitaires ultérieures, contre 14,2 % des enfants issu-e-s de familles ayant un SSE faible. On observe un schéma inverse concernant l'orientation vers la filière moins exigeante que constitue la VP : 3,4 % des enfants ayant un SSE élevé sont orienté-e-s vers la VP, contre 19,9 % des enfants avec un SSE faible. Des analyses plus détaillées sont disponibles sur bildungsbericht.lu.

Fig. 1 : **Recommandation d'orientation finale selon l'origine sociale (en %)**



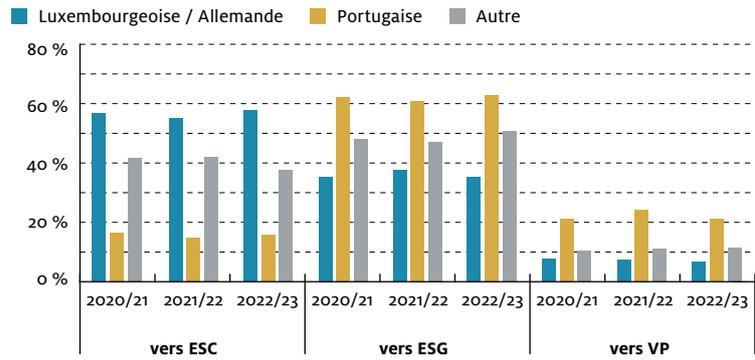
Remarque : Dans la mesure où, dans quelques cas, l'orientation prévoyait un rallongement (l'élève reste dans le fondamental), on n'obtient pas nécessairement un total de 100 % pour chaque groupe d'élèves.

1 : Les figures de cette contribution se basent sur des données de scolarité administratives et/ou sur des données ÉpStan (pour la fig. 1). Nous tenons à remercier de leur soutien la *Division du traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative* du SCRIPT, ainsi que le *Service national de la jeunesse et le Service de la formation professionnelle*. Les périodes considérées, les groupes de comparaison utilisés et les catégories retenues varient en raison de différences définitionnelles, d'accès aux données et dues aux réformes du système scolaire.

2 : Les parents « favorisés sur le plan socio-économique » sont ceux du quartile des 25 % supérieurs de l'indice ISEI (indice international servant à mesurer la situation professionnelle des parents). Les parents du quartile des 25 % inférieurs de l'indice ISEI composent le groupe des parents « défavorisés sur le plan socio-économique ».

D'autres analyses, également disponibles sur bildungsbericht.lu, montrent que les filles sont plus souvent orientées vers l'ESC et moins vers la VP que les garçons. Si l'on ventile les données en fonction de la langue parlée à la maison³ (voir fig. 2), il ressort que 57,7 % des enfants parlant luxembourgeois et/ou allemand sont orienté-e-s vers l'ESC, 6,8 % (2022/23) vers la VP et 35,3 % vers l'ESG en 2022/23. Les enfants lusophones sont pour leur part orienté-e-s à hauteur de 15,7 % vers l'ESC et de 21,0 % vers la VP. Ils-elles sont en majorité orienté-e-s vers l'ESG (62,9 %).

Fig. 2: Recommandation d'orientation finale selon la langue parlée à la maison (en %)



Redoublement

Les redoublements sont des événements cruciaux, qui peuvent être perçus comme un échec dans la scolarité individuelle et s'accompagnent par ailleurs de conséquences pour le système scolaire au niveau de la coordination et des coûts. Le redoublement est une mesure controversée parce que le bénéfice attendu en termes de performances des enfants et des jeunes concerné-e-s ne se produit souvent pas (voir Ottenbacher et al. dans le présent rapport).

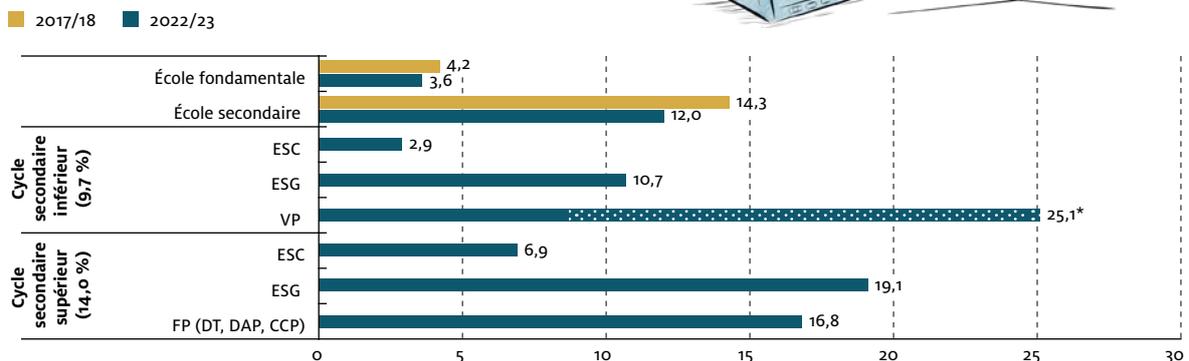
i

Le redoublement signifie ici qu'une personne est inscrite dans la même classe que l'année précédente ou dans une classe inférieure (indépendamment du fait qu'un changement de filière ait eu lieu ou non).⁴

Le pourcentage de redoublant-e-s a légèrement diminué de 2017/18 à 2022/23 (voir fig. 3). Le taux de redoublement est le plus faible (3,6 %) dans l'enseignement fondamental (C2-C4) pour augmenter dans le secondaire. Il concerne 9,7 % des jeunes dans le cycle secondaire inférieur et 14,0 % dans le cycle supérieur. La proportion de redoublant-e-s est plus faible dans l'ESC que dans l'ESG (voir fig. 3), les pourcentages les plus élevés étant observés dans la VP. Il convient à cet égard de noter que la mission de la VP consiste à préparer un passage dans l'ESG et que ce passage s'accompagne automatiquement d'un redoublement. Tel est le cas des deux tiers (65,2 %) des redoublant-e-s de la VP (voir la partie tramée de la barre astérisquée dans la fig. 3). Ainsi, pour ces jeunes, un redoublement en lien avec un changement de filière n'est pas une mesure due à une faible performance scolaire, mais vise leur intégration dans une filière ayant un niveau d'exigence relativement plus élevé.⁵



Fig. 3: Taux de redoublement selon la filière (en %)



3 : La première langue parlée à la maison n'est pas toujours la seule ni nécessairement la plus parlée en famille. Elle est celle indiquée en premier par la personne en charge.

4 : Si le redoublement est lié à un changement de filière, les jeunes sont recensé-e-s au niveau de l'établissement d'origine. Les classes d'insertion professionnelle sont incluses dans la VP. Les écoles internationales publiques sont comptabilisées dans l'ESC.

5 : Dans la mesure où la proportion de jeunes effectuant un redoublement dans la VP en lien avec un passage dans l'ESG a légèrement reculé depuis 2017/18, la baisse du taux de redoublement est légèrement surestimée ; toutefois, le recul enregistré entre 2017/18 et 2022/23 se maintient bel et bien.

Différences dans les parcours scolaires des élèves au Luxembourg

Susanne Backes & Andreas Hadjar

On constate des différences entre les sexes uniquement dans l'enseignement secondaire (voir fig. 4), le taux de redoublement étant plus élevé chez les garçons que chez les filles (13,4 % contre 10,5 %), les écarts les plus marqués étant recensés dans le DAP (3,7 %) et le cycle supérieur de l'ESG (4,1 %). Dans la VP et le DT, le schéma s'inverse, avec un taux de redoublement plus élevé chez les filles (respectivement +2,7 % et +1,2 %).

Dans l'enseignement fondamental et secondaire, les élèves de nationalité luxembourgeoise redoublent sensiblement moins souvent que leurs camarades de nationalité portugaise et à peu près aussi fréquemment que les ressortissant-e-s d'autres pays (voir fig. 4).⁶ D'une façon générale, les redoublements sont relativement fréquents au Grand-Duché, comme le montrent les données de l'étude PISA de 2018 : au Luxembourg, plus de 30 % des élèves de neuvième année ont connu au moins un redoublement au cours de leur scolarité antérieure, contre 11 % pour la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE, 2020). De plus, les élèves ayant déjà redoublé sont plus enclin-e-s à abandonner l'école précocement (ibid.).

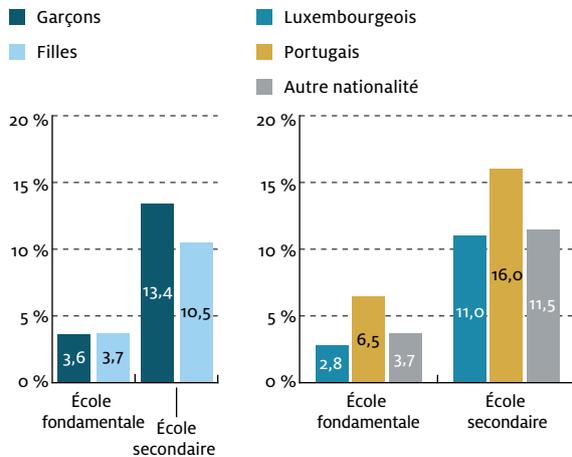
Décrochage scolaire

Un autre événement peut venir paver les parcours scolaires est l'abandon précoce (éventuellement temporaire) du système scolaire. Lui aussi peut être vécu par les intéressé-e-s comme un événement critique de leur existence, et ne va souvent pas sans conséquences importantes en termes d'options ultérieures. De plus, il en résulte des coûts sociétaux en raison des réserves de talent qui restent inexploitées.



On entend ici par décrochage scolaire un abandon de la scolarité avant l'obtention d'un diplôme, par des élèves ou apprenti-e-s à plein temps qui ne sont plus soumis-es à l'obligation scolaire et avaient moins de 24 ans à la date de l'abandon. Les données concernent donc exclusivement des jeunes âgé-e-s de 16 à 24 ans.⁷

Fig. 4: Taux de redoublement selon le sexe et la nationalité (2022/23, en %)



Le taux de décrochage est de 7,6 % en 2022/23 (n = 1.716 ; objectif de la Commission européenne : < 9 % ; SNJ, 2024) ; ce niveau est pratiquement équivalent à celui de l'année scolaire 2018/19 (7,8 % à l'époque) (voir fig. 5). Si l'on examine les différentes filières plus en détail et que l'on détermine le nombre de décrocheurs-décrocheuses par rapport au nombre total de jeunes âgé-e-s de 16 à 24 ans dans la filière respective, le constat est le suivant (voir fig. 5) : la VP compte la plus forte proportion de décrocheurs-décrocheuses parmi les 16 à 24 ans (30 %), suivi-e-s de leurs pair-e-s se préparant à un CCP, au DAP ou inscrit-e-s dans le cycle inférieur de l'ESG (tou-te-s au-dessus de 15 %). Le groupe de ceux-celles qui ont abandonné l'école en 2022/23 est majoritairement masculin (63 %, voir fig. 6). En regardant la répartition selon le sexe des élèves ou apprenti-e-s à plein temps qui ne sont plus soumis-es à l'obligation scolaire et ayant moins de 24 ans, on constate que les garçons sont surreprésentés et abandonnent l'école sans qualification plus fréquemment que les filles. Pour la nationalité, 53,4 % des jeunes en décrochage ont déclaré comme première nationalité une appartenance nationale autre que la luxembourgeoise (voir fig. 6)⁸ ; ils sont ainsi surreprésentés en comparaison avec la population totale.

Fig. 5: Taux de décrochage scolaire selon la filière pour les jeunes de 16 à 24 ans (en %)

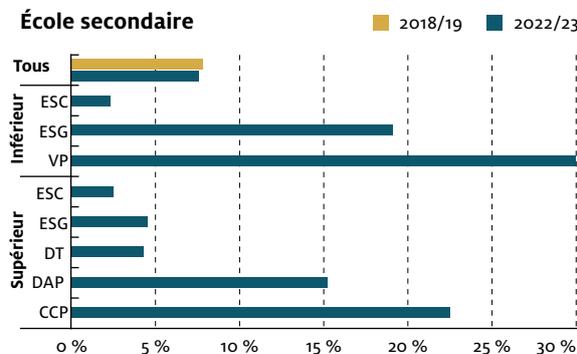
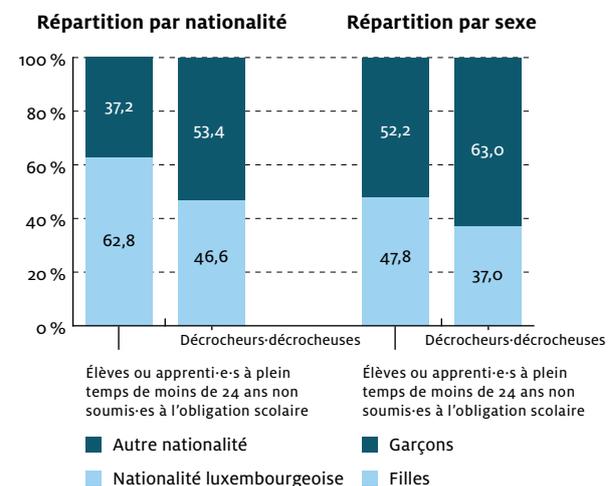


Fig. 6: Répartition des décrocheurs-décrocheuses selon le sexe et la nationalité (2022/23, en %)



6 : Dans notre analyse, nous distinguons entre les deux groupes d'élèves les plus importants (luxembourgeois et portugais, voir factsheet 7) et les autres nationalités. En raison de l'augmentation des doubles nationalités et de la forte proportion de personnes et de familles parlant plusieurs langues à la maison (voir factsheet 2), il faut considérer la première nationalité comme une valeur approximative.

7 : Les écoles internationales publiques sont comptabilisées dans l'ESC.

8 : En raison de l'augmentation des doubles nationalités et de la forte proportion de personnes et de familles parlant plusieurs langues à la maison (voir factsheet 2), il faut considérer la première nationalité comme une valeur approximative.

Sur les 1 716 décrocheurs-décrocheuses de 16 à 24 ans, 26,4 % avaient déjà quitté l'école temporairement au moins une fois. Pendant l'année scolaire 2022/23, la plupart des décrocheurs-décrocheuses (43,4 %) accusent déjà un retard scolaire d'au moins trois ans, 40,2 % ont un à deux ans de retard et 4,6 % n'ont pas de retard (pas d'information disponible pour le reste). Si l'on tient compte des décrocheurs-décrocheuses qui se sont réinscrit-e-s l'année suivante, il reste un taux de décrochage effectif de 5,8 %.

i

Diplômes et taux de réussite

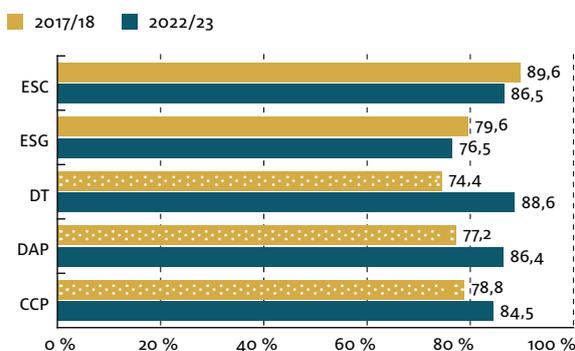
On entend ici par taux de réussite la part des diplômé-e-s ayant réussi leur examen final parmi l'ensemble des élèves ayant été autorisé-e-s à le passer.

Les diplômes et certificats permettent d'accéder à d'autres voies de formation et jouent un rôle important pour le marché du travail. C'est pourquoi on trouvera ci-après une analyse des pourcentages d'élèves ayant réussi leurs examens finaux.



Pour l'année scolaire 2022/23, les taux de réussite vont de 88,6 % pour le DT à 76,5 % pour l'ESG. Dans l'ESG et l'ESC, ils ont chuté d'environ 3 % depuis 2017/18. Dans les programmes de DT, DAP et CCP, qui relèvent de la formation professionnelle (FP), les taux de réussite ont augmenté ; toutefois, les modalités ayant changé, il est impossible de tirer des conclusions probantes.⁹

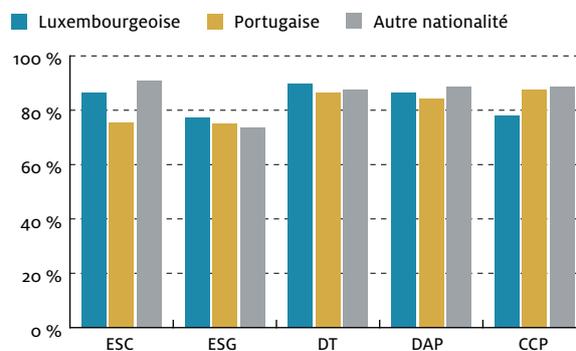
Fig. 7 : Taux de réussite selon la filière (en %)



Pour le taux de réussite, les différences entre sexes varient en fonction du diplôme ou certificat visé. Avec un taux de réussite de 87,9 % dans l'ESC, de 77,2 % dans l'ESG et de 87,5 % pour le DAP (contre respectivement 84,6 %, 75,6 % et 85,6 %), les filles réussissent mieux que les garçons dans ces trois filières. En revanche, les garçons réussissent plus souvent l'examen du DT que les filles (89,5 % contre 86,9 %).

Les différences selon la nationalité (voir fig. 8) dépendent elles aussi du diplôme ou certificat visé. On recense les écarts les plus importants dans l'ESC, où 86,6 % des jeunes de nationalité luxembour-

Fig. 8 : Taux de réussite selon la nationalité (2022/23, en %)



geoise réussissent l'examen final, contre 75,4 % de leurs camarades de nationalité portugaise. Quant aux jeunes d'une autre nationalité, c'est dans l'ESC, avec 90,9 %, qu'ils-elles enregistrent le meilleur taux de réussite. Pour le CCP, le tableau s'inverse : les jeunes de nationalité luxembourgeoise (78,0 %) y réussissent moins souvent à l'examen que leurs pairs de nationalité portugaise (87,7 %) ou d'une autre nationalité (88,6 %). Il convient de souligner l'existence de différences significatives entre les groupes d'autres nationalités dans les diverses filières, en raison de processus de sélection antérieurs (p. ex. lors du passage à l'enseignement secondaire).

Conclusions

Comme les événements scolaires présentés ici ne sont pas uniquement, mais également, associés aux performances scolaires et aux compétences, il n'est pas étonnant que les schémas des inégalités soient semblables à ceux mis en lumière par l'examen des différences de compétences selon d'autres dimensions, comme le groupe linguistique (voir Ottenbacher et al. dans le présent rapport). Dans la mesure où les événements sont souvent cumulatifs et donc susceptibles de conduire au renforcement d'un désavantage éducatif au cours de la scolarité, il est d'autant plus important de les considérer sur le plan structurel.

9 : Dans notre étude, nous considérons les examens de la session d'été. Dans la FP, le rattrapage du projet intégré final a lieu l'année suivante. Pendant l'année scolaire 2018/2019, la FP a connu une réforme qui a eu un impact significatif sur l'évaluation et la promotion.

Références

- Backes, S. (2018). Heterogenität im luxemburgischen Schulsystem. Eine Mixed-Method-Studie zu Bildungsverläufen aus ungleichheitstheoretischer Perspektive. Beltz Juventa.
- Blossfeld, P. N., Blossfeld, G. & Blossfeld, H. P. (2015). Educational Expansion and Inequalities in Educational Opportunity: Long-Term Changes for East and West Germany. *European Sociological Review* 31(2), 144-160.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley.
- Hadjar, A. & Backes, S. (2021). Bildungsungleichheiten am Übergang in die Sekundarschule in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (pp. 86-93). LUCET & MENJE.
- Hadjar, A. & Gross, C. (2016). *Education Systems and Inequalities: International comparisons*. Bristol University Press.
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA. OECD Publishing.
- SNJ. (2024). *Jeunes décrocheurs et jeunes inactifs au Luxembourg 2022/2023*. SNJ.

Le stress à l'école:

Tendances depuis 2006

Carolina Catunda, Caroline Residori & Felipe G. Mendes

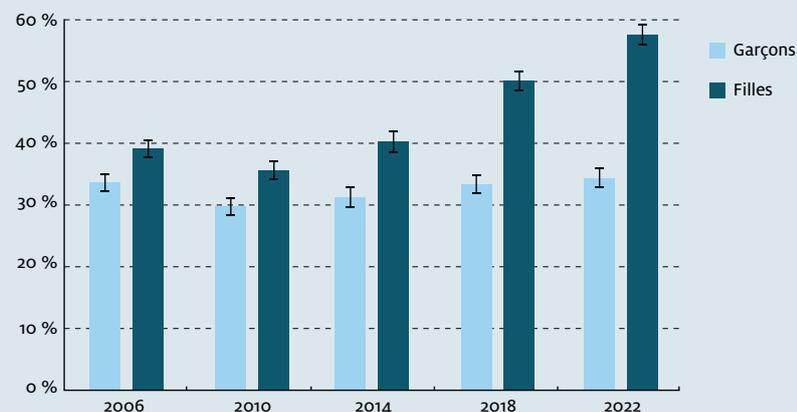


Le sentiment de stress est le reflet d'un déséquilibre entre la perception de l'individu quant aux exigences de son environnement et les ressources personnelles pour y faire face (Lazarus & Folkman, 1984). Dans le contexte scolaire, le stress lié au travail scolaire est un indicateur de ce déséquilibre, l'exposition aux injonctions du cadre scolaire pouvant également être une source de stress à l'adolescence. Ce sentiment d'être mis sous pression peut avoir un impact négatif sur l'appréciation de l'école, les résultats scolaires et la santé des élèves (Cosma et al., 2020 ; Löfstedt et al., 2020).

L'étude *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) est une collaboration de recherche internationale sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Tous les quatre ans (depuis 2006 au Luxembourg), l'étude interroge des élèves sur la base d'un questionnaire administré en classe. Ce dernier comporte une question relative au stress lié à l'école. Le présent spotlight rapporte la prévalence des élèves au Luxembourg ayant ressenti « plutôt beaucoup » ou « beaucoup » de pression en lien avec le travail scolaire. Notre analyse se base sur un échantillon de 35 117 élèves âgés entre 12 et 18 ans. Pour de plus amples renseignements concernant la méthodologie de l'étude HBSC au Luxembourg, nous renvoyons à Catunda et al. (2023).

L'analyse a révélé des résultats distincts selon le genre (cf. fig. 1). Depuis 2006, la part de filles ayant rapporté des niveaux de stress élevés a augmenté; elle a été plus importante que celle des garçons, qui a stagné au fil du temps. Cela explique pourquoi l'écart (significatif) entre les genres a augmenté régulièrement. C'est pour 2022 que l'écart observé est le plus grand (58% contre 35%).

Fig. 1 : Proportion de jeunes présentant un stress scolaire élevé, par sexe (2006-2022, pourcentages avec un intervalle de confiance de 95%)





La figure 2 rapporte la proportion d'adolescents ressentant un stress élevé en croisant genre et niveau d'aisance perçue (évalué à l'aide du *Perceived Family Wealth*, une mesure subjective du statut socio-économique). Tout d'abord, il convient de noter que de manière générale, la prévalence des élèves à niveau d'aisance faible qui rapportent un niveau de stress élevé est supérieure à celle des élèves à niveaux d'aisance perçus moyen et élevé (écart significatif).

Par ailleurs, l'étude HBSC Luxembourg a observé une augmentation de la pression scolaire, surtout chez les filles, entre 2010 et 2022. Jusqu'en 2018, cette augmentation est plus prononcée pour les filles à niveaux d'aisance perçus moyen et élevé. Entre 2018 et 2022, l'augmentation est plutôt linéaire pour les adolescentes de toutes les catégories.

Chez les garçons, la stabilité mentionnée précédemment masque des réalités variant selon les groupes socio-économiques. Chez les moins aisés, le pourcentage reste plutôt stable jusqu'en 2018, puis est en augmentation entre 2018 et 2022. Chez les plus aisés, en revanche, le pourcentage diminue légèrement entre 2018 et 2022.

Entre 2018 et 2022, suite à la pandémie du Covid-19, la scolarisation a connu d'importants changements dans le monde entier.

Des données de l'enquête YAC (*Young people And Covid-19*) ont montré pour les jeunes du même

Fig. 2: Proportion de jeunes présentant un stress scolaire élevé, par niveau de bien-être perçue et par sexe (2006-2022, pourcentages avec un intervalle de confiance de 95 %)



groupe d'âge que ceux de l'étude HBSC, qu'en 2020, alors que les élèves étudiaient depuis leur domicile, 23 % des garçons et 29 % des filles se sentaient stressés par le travail scolaire. Toutefois, en 2021, alors que l'enseignement en présentiel a été repris, on peut constater une prévalence accrue du stress perçue, tant chez les garçons (31 %, une augmentation de 35 %) que chez les filles (46 %, une augmentation de 59 %).

Il se peut que l'augmentation observée dans l'enquête HBSC entre 2018 et 2022 soit révélatrice non seulement des défis auxquels les élèves ont dû faire face pendant la période du Covid-19, mais aussi lorsqu'ils-elles ont retrouvé leur environnement d'apprentissage traditionnels. Des recherches supplémentaires seraient donc nécessaires pour mieux comprendre l'évolution récente de la pression scolaire.

Références

- Catunda, C., Mendes, F. G. & Lopes Ferreira, J. (2023). HBSC Study Luxembourg Methods: Report on the Luxembourg HBSC Survey 2022 – Health Behaviour in School-aged Children. World Health Organization collaborative cross-national study. University of Luxembourg.
- Cosma, A., Stevens, G., Martin, G., Duinhof, E. L., Walsh, S. D., Garcia-Moya, I., Költő, A., Gobina, I., Canale, N., Catunda, C., Inchley, J. & de Looze, M. (2020). Cross-National Time Trends in Adolescent Mental Well-Being From 2002 to 2018 and the Explanatory Role of Schoolwork Pressure. *Journal of Adolescent Health*, 66, 50–58.

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.

- Löfstedt, P., García-Moya, I., Corell, M., Paniagua, C., Samdal, O., Välimaa, R., Lyyra, N., Currie, D. & Rasmussen, M. (2020). School Satisfaction and School Pressure in the WHO European Region and North America: An Analysis of Time Trends (2002–2018) and Patterns of Co-occurrence in 32 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 66, 59–69.

Le personnel enseignant dans le système scolaire luxembourgeois

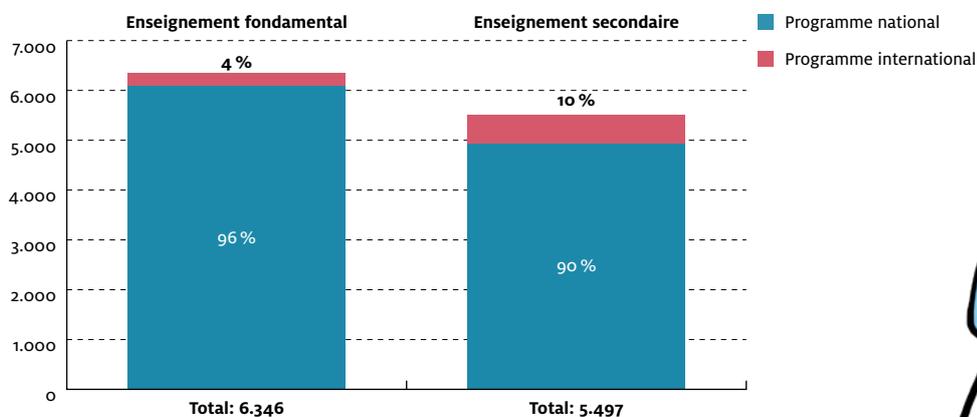
Christina Haas, Susanne Backes & Thomas Lenz

La présente factsheet décrit le personnel enseignant actif dans les écoles publiques. Les données se réfèrent à l'année scolaire 2023/24.¹

Nombre et répartition du personnel enseignant par types d'écoles

Au cours de l'année scolaire 2023/24, au total 11 843 enseignant-e-s étaient employé-e-s au Luxembourg (voir fig. 1). Le nombre d'enseignant-e-s actifs/actives dans l'enseignement fondamental est légèrement supérieur à celui de l'enseignement secondaire. Parmi eux, la proportion d'enseignant-e-s dans des écoles avec programme d'études international est respectivement de 4 % et 10 %.

Fig. 1: Nombre et proportion d'enseignant-e-s par phase scolaire et par programme d'études (en %)

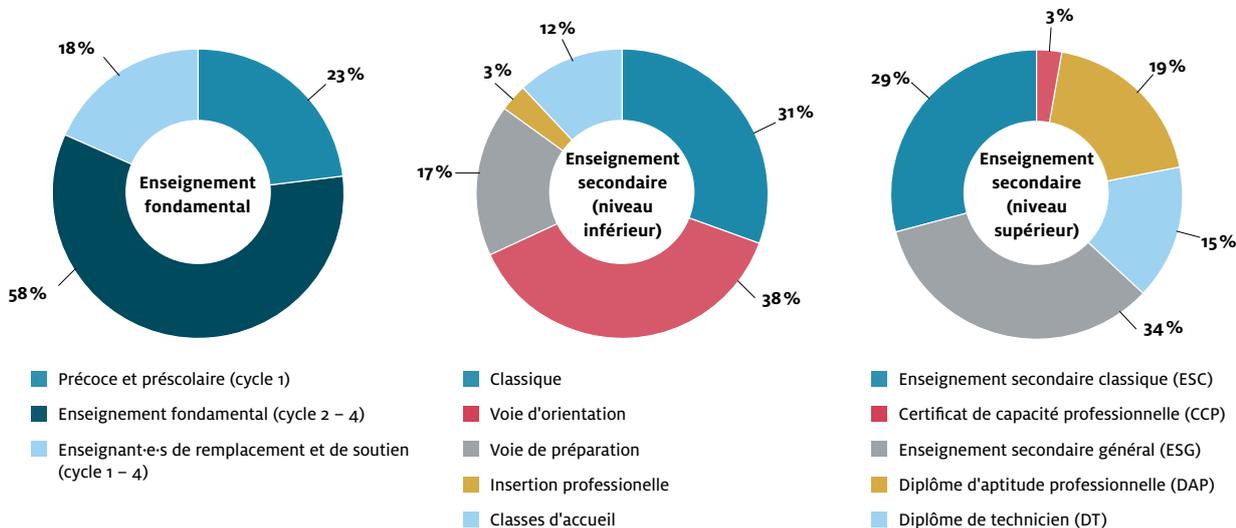


La figure 2 montre dans quel type ou filière d'enseignement travaille le personnel enseignant des écoles avec programme d'études national. On voit ainsi que 58 % des enseignant-e-s de l'enseignement fondamental sont employé-e-s dans les écoles fondamentales, auquel-le-s s'ajoutent 18 % qui travaillent comme enseignant-e-s de remplacement et de soutien.

Si l'on compare la proportion d'enseignant-e-s à la proportion d'élèves dans les différentes filières d'enseignement (voir factsheet 7), on constate

que, dans le niveau inférieur de l'enseignement secondaire, 38 % du personnel enseignant travaillent dans la voie d'orientation (ESG-VO), qui est fréquentée par 51 % des élèves de l'enseignement secondaire inférieur. Dans le niveau supérieur de l'enseignement secondaire, dans les filières d'enseignement professionnelles DAP et DT, 34 % du personnel enseignant est affecté à 27 % des élèves. En revanche, l'ESG, fréquenté par 41 % des élèves du niveau supérieur, emploie 34 % de tous les enseignant-e-s.

Fig. 2: Personnel enseignant dans les écoles avec programme d'études national par filière d'enseignement (en %)



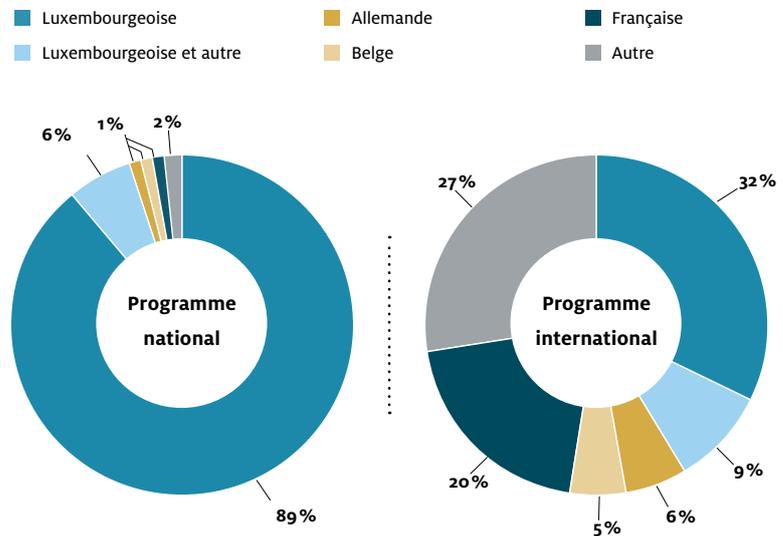
¹: Toutes les représentations reposent sur des données administratives. Date de consultation : Enseignement fondamental : octobre 2023 ; enseignement secondaire et écoles avec programme d'études international : 22 mai 2024. Cette base de données n'inclut pas les enseignant-e-s des écoles privées. Pour la définition des écoles avec programme d'études international, voir la factsheet 4. Il convient de noter que, contrairement à la présentation schématisée du système scolaire luxembourgeois (voir factsheet 4), les enseignant-e-s du Lycée germano-luxembourgeois Schengen (c'est-à-dire avec un programme d'études germano-luxembourgeois) sont intégré-e-s aux écoles avec programme d'études national. Nous tenons à remercier la Division du traitement de données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative du SCRIPT pour son soutien.





Répartition par nationalité du personnel enseignant au Luxembourg

Fig. 3: Nationalités des enseignant-e-s dans les écoles avec programme d'études national et international (en %)

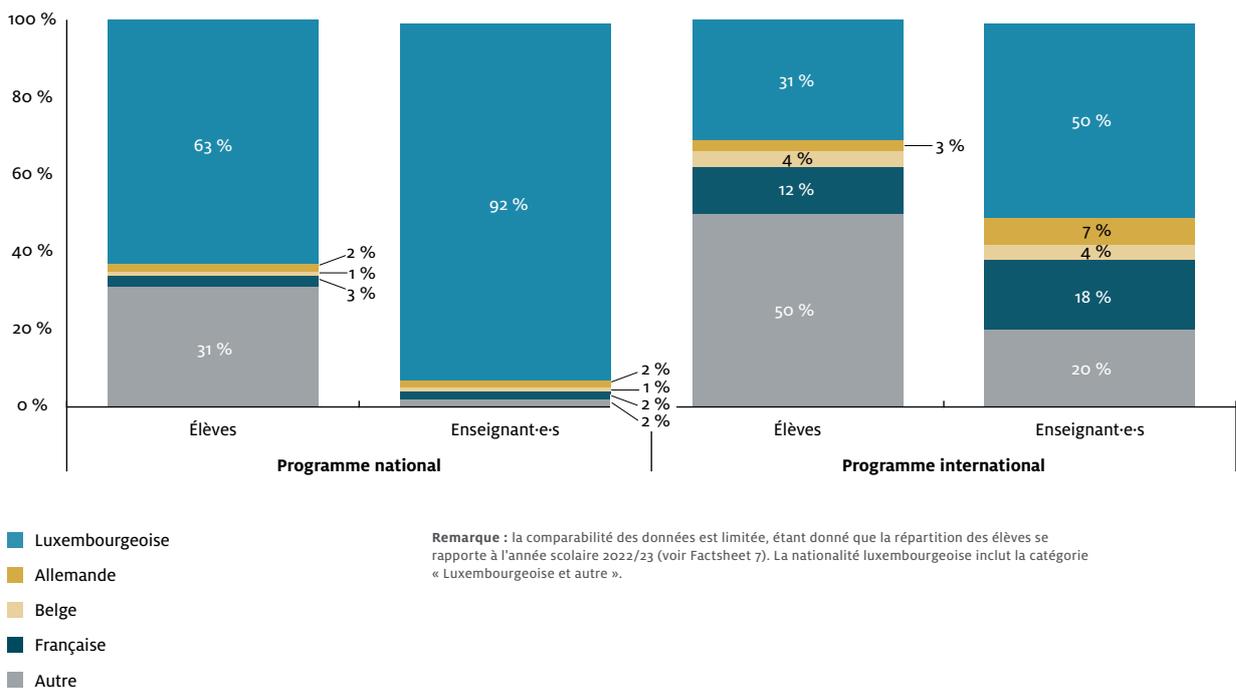


Dans les écoles publiques avec programme d'études national, la grande majorité du personnel enseignant (95 %) est de nationalité luxembourgeoise ; 6 % ont une autre nationalité en plus de la luxembourgeoise. Les enseignant-e-s d'autres nationalités sont majoritairement belges, allemand-e-s ou français-e-s.

La diversité des nationalités est beaucoup plus grande dans les écoles avec programme d'études international : moins de la moitié (41 %) du personnel est de nationalité luxembourgeoise. Près d'un tiers (31 %) a la nationalité de l'un des pays voisins : Belgique, Allemagne et France. Plus d'un-e enseignant-e sur quatre possède une autre nationalité.

Si l'on compare la nationalité des enseignant-e-s à celle des élèves – ici à titre d'exemple dans les écoles secondaires – (voir fig. 4), on constate une tendance similaire pour les deux types d'écoles, bien que plus ou moins prononcée : la population scolaire est beaucoup plus diversifiée que celle des enseignant-e-s.

Fig. 4: Nationalités des enseignant-e-s et des élèves dans les écoles secondaires avec programme d'études national et international (en %)



Remarque : la comparabilité des données est limitée, étant donné que la répartition des élèves se rapporte à l'année scolaire 2022/23 (voir Factsheet 7). La nationalité luxembourgeoise inclut la catégorie « Luxembourgeoise et autre ».

Caractéristiques socio-démographiques du personnel enseignant

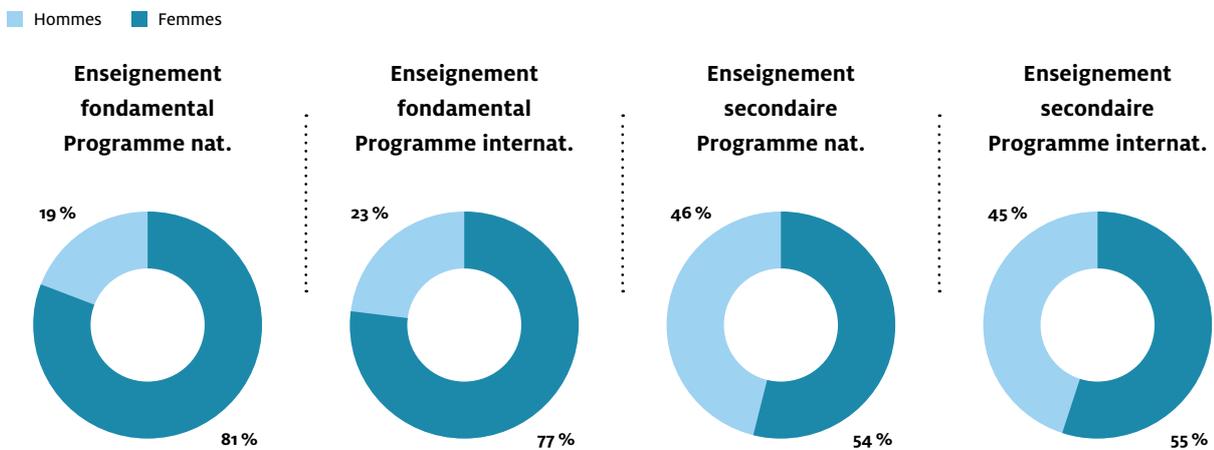
Fig. 5: Structure des âges du personnel enseignant dans l'enseignement fondamental et secondaire (en %)



La figure 5 montre que le personnel enseignant de l'enseignement fondamental est un peu plus jeune que le personnel enseignant de l'enseignement secondaire : la proportion d'enseignant-e-s âgés de 30 ans ou moins est plus élevée (20 % contre 13 %). En revanche, la proportion de personnes âgées de plus de 55 ans est plus faible (6 % contre 11 %).

Les préférences de choix de carrière et de matières en fonction du sexe (voir factsheets 13 et 14) se reflètent également dans la répartition par sexe du personnel enseignant au Luxembourg : plus de 80 % (programme d'études national) et plus de trois quarts (programme d'études international) du personnel enseignant de l'enseignement fondamental sont des femmes. Dans l'enseignement secondaire, cette répartition est beaucoup plus équilibrée, avec respectivement 54 % et 55 % de femmes.

Fig. 6: Répartition du personnel enseignant par sexe, selon la phase scolaire et le programme d'études (en %)



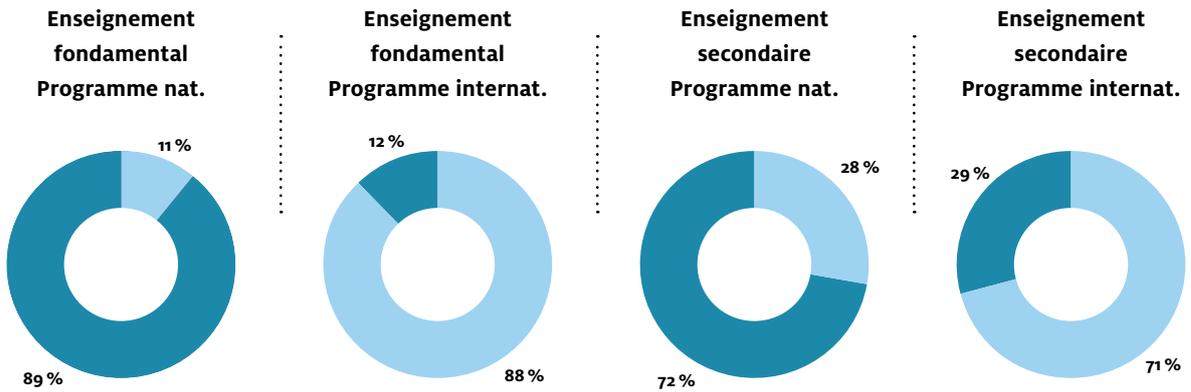


Situation professionnelle du personnel enseignant

Il existe des différences majeures dans le statut professionnel du personnel enseignant: la majorité des enseignant-e-s dans les écoles avec programme national sont des fonctionnaires (89 % dans l'enseignement fondamental et 72 % dans l'enseignement secondaire). Pour le personnel enseignant des écoles internationales, c'est l'inverse : seuls 12 % et respectivement moins de 30 % des enseignant-e-s y sont fonctionnaires.

Fig. 7: Statut professionnel du personnel enseignant selon la phase scolaire et le programme d'études (en %)

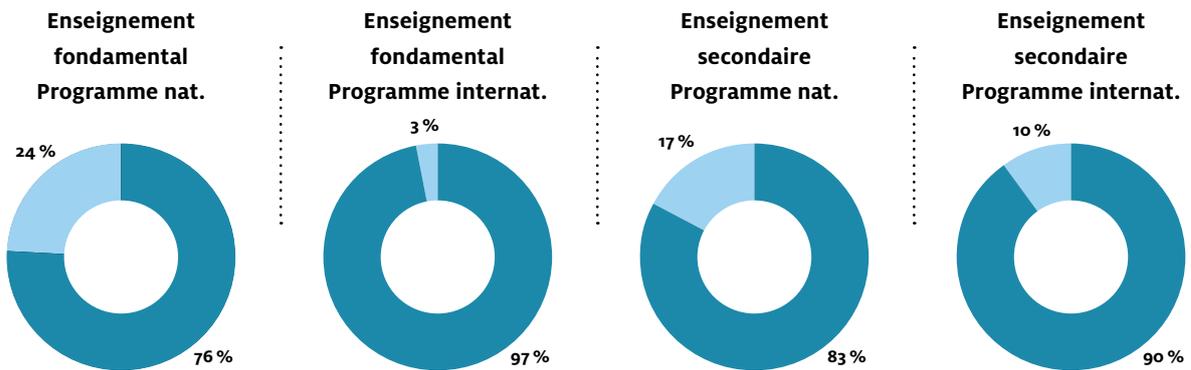
■ Fonctionnaire ■ Employé



La majorité du personnel enseignant des écoles avec programme d'études national travaille à temps plein (voir fig. 8). Dans les écoles avec programme d'études international, cette proportion est légèrement plus élevée (90 % dans l'enseignement secondaire et 97 % dans l'enseignement fondamental) que dans les écoles avec programme d'études national, où respectivement 83 % et 76 % des enseignant-e-s travaillent à temps plein.

Fig. 8: Part des enseignant-e-s à temps partiel et à temps plein par phase scolaire et par programme d'études (en %)

■ Temps partiel ■ Temps plein

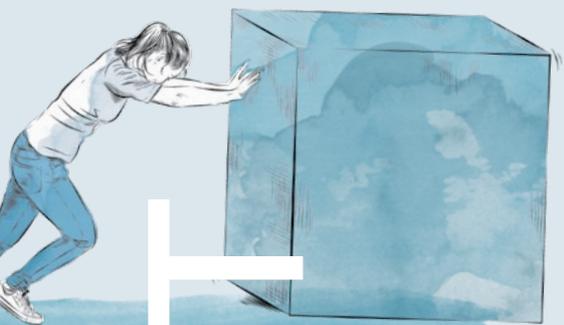


Remarque : temps plein = plus de 90 % des heures ; temps partiel = moins de 90 % d'un temps plein.

L'équité de l'évaluation des acquis au Luxembourg :

Le point de vue des élèves

Philipp Sonnleitner, Pamela Inostroza-Fernandez & Rachel Wollschläger



L'évaluation des acquis est un élément central de tout parcours scolaire, en raison des conséquences sur les décisions relatives à l'orientation scolaire et des répercussions sur l'image de soi, de l'intérêt pour la matière et de la perception de l'équité institutionnelle. Le facteur déterminant est la perception subjective de l'équité de l'évaluation des acquis, car elle influence la satisfaction, la motivation et l'attitude envers l'apprentissage (Chory-Assad, 2002). Pourtant, l'évaluation des acquis est négligée lors de la formation du personnel enseignant, ce dont les (jeunes) enseignant·e·s se plaignent souvent (Battistone et al., 2019). Pour comprendre comment améliorer la notation et la rendre plus équitable, un projet de recherche mené par le LUCET étudie la façon dont les élèves du Grand-Duché perçoivent l'évaluation des acquis dans leur environnement d'apprentissage quotidien.

Les chercheurs ont interrogé 693 élèves de 7^e, qui est la première année de l'enseignement secondaire (53 % de filles ; âge moyen : 12,6 ans), et 2 317 jeunes de 5^e, la troisième année du secondaire (49 % de filles ; âge moyen : 14,9 ans). Les données ont été collectées dans le cadre des Épreuves standardisées, organisées à l'automne 2021 dans l'ensemble du pays, à l'aide du « baromètre de l'équité » (Sonnleitner & Kovacs, 2020) – un instrument standardisé visant à mesurer l'équité perçue de l'évaluation des acquis. Les jeunes ont évalué sur une échelle de 1 à 5 (1 = « Pas du tout d'accord », 5 = « Tout à fait d'accord ») quatre aspects de l'équité *informationnelle*, tels que la transparence des critères d'évaluation et la compréhensibilité des notes attribuées. De même, le questionnaire abordait six facettes de l'équité *procédurale*, comme l'uniformité des critères d'évaluation pour toute la classe, une durée appropriée ou un contenu adéquat des tests (voir fig. 1).¹

En général, l'évaluation des acquis est jugée (plutôt) positivement. Toutefois, l'approbation diminue sensiblement à mesure que l'on avance dans la scolarité : alors qu'encore 43 % des élèves de 7^e approuvent (fortement) les affirmations positives du baromètre, ils ne sont plus que 29 % en 5^e. Les aspects procéduraux en particulier sont jugés de manière beaucoup plus critique dans les classes supérieures. Les tests ou épreuves sont parfois considérés comme trop longs ou peu représentatifs des contenus enseignés. Globalement, 13 % des élèves de 7^e mais seulement 5 % de celles et ceux de 5^e expriment une (grande) insatisfaction concernant l'ensemble des aspects. En particulier les élèves de la voie d'orientation de l'enseignement secondaire général (ESG) font part d'un niveau beaucoup plus faible d'équité perçue. On ne constate aucune différence (pertinente) selon le genre, le contexte migratoire ou entre groupes linguistiques.

1: Dans le cadre de cette étude, le coefficient alpha de Cronbach était supérieur à 0,90, indiquant ainsi une fiabilité et une cohérence interne très élevées du questionnaire.

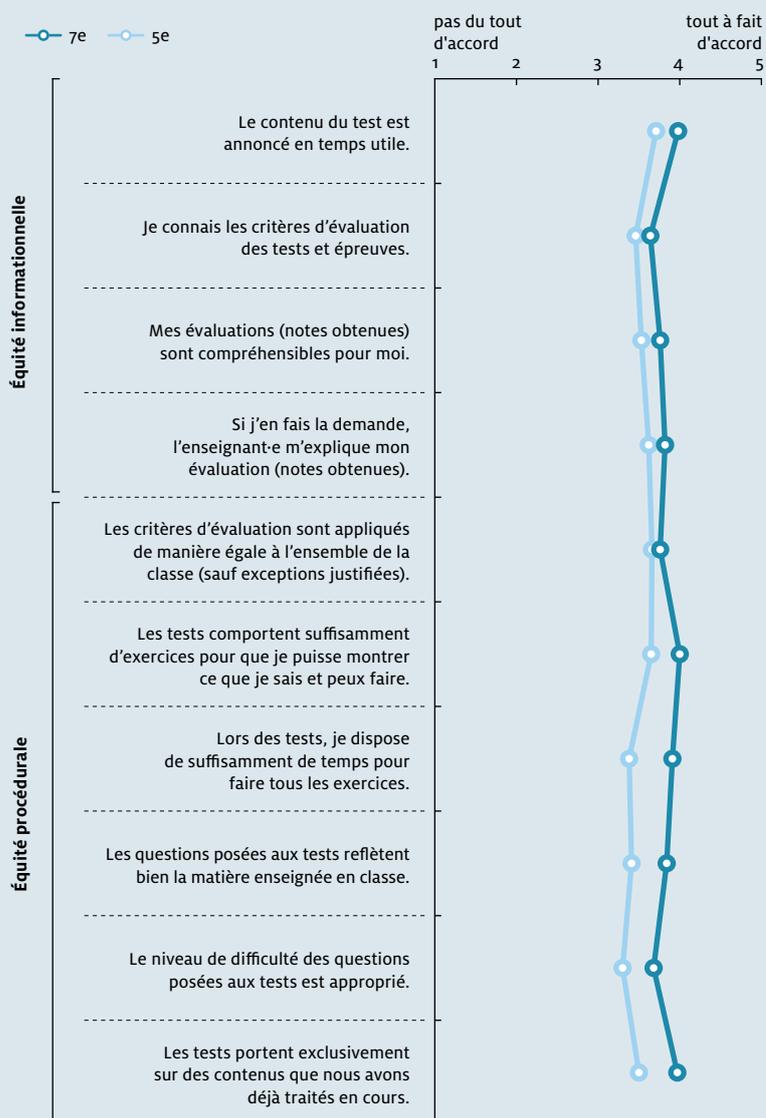
SPOTLIGHT



Il apparaît en outre que l'équité perçue est plus étroitement liée à la relation enseignant-e-élève et à l'ambiance en classe rapportée en 5^e qu'en 7^e (voir fig. 2). Concernant l'intérêt pour l'école et l'image de soi, on observe la situation inverse : le lien est (nettement) plus faible en 5^e qu'en 7^e. Cela confirme les résultats de recherches précédentes, selon lesquels la perception de l'évaluation des acquis pourrait être un levier d'ajustement essentiel pour influencer positivement (et de façon assez aisée) l'attitude des jeunes vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage. On ne peut supposer que les évaluations soient de simples marques de sympathie, les évaluations différenciées des divers aspects allant notamment à l'encontre d'une telle hypothèse.

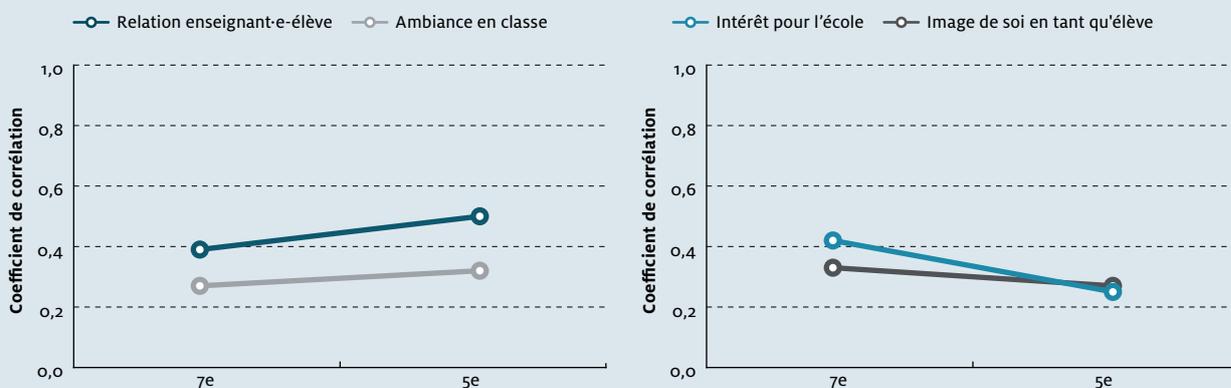
On retient que le baromètre de l'équité est un outil fiable dans le cadre de grandes collectes de données. Le baromètre de l'équité est librement accessible à celles et ceux qui souhaitent engager un dialogue entre enseignant-e:s et jeunes et façonner ainsi l'environnement d'apprentissage de manière constructive et (plus) positive pour toutes les parties impliquées (Sonnleitner & Kovacs, 2020).

Fig. 1 : Valeurs moyennes par affirmation du baromètre de l'équité



L'équité de l'évaluation des acquis au Luxembourg: le point de vue des élèves

Fig. 2 : Corrélation entre variables importantes concernant les élèves et l'équité perçue



Références

Battistone, W. et al. (2019). Assessing assessment literacy: Are new teachers prepared to assume jobs in school districts engaging in grading and assessment reform efforts? *Studies in Educational Evaluation*, 62, 10-17.

Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58-77.

Sonnleitner, P., & Kovacs, C. (2020). Differences between students' and teachers' fairness perceptions: Exploring the potential of a self-administered questionnaire to improve teachers' assessment practices. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 1-14). Frontiers Media SA.



Expérience scolaire et santé mentale des adolescent·e·s placé·e·s hors de leur milieu familial¹

Cyril Wealer, Robert Kumsta & Pascale M. J. Engel de Abreu

1. Contexte

Enfants et adolescent·e·s placé·e·s hors de leur milieu familial

La scolarité peut être une période difficile pour les enfants et les jeunes, et ce d'autant plus lorsque, pour des raisons de mise en danger du bien-être de l'enfant, ils-elles vivent hors du domicile parental de manière temporaire ou prolongée. Un tel placement, qui les sépare de leur milieu familial (*out-of-home care* ou *alternative care*), est souvent associé à un stress psychologique accru ainsi qu'à des difficultés scolaires et d'apprentissage. C'est pourquoi il importe d'offrir à ces jeunes un soutien approprié de nature à favoriser leur réussite scolaire.

Le placement d'enfants et de jeunes en famille d'accueil ou en institution (foyer d'accueil) est une mesure particulièrement marquante, qui dans certains cas doit néanmoins être prise dans l'intérêt supérieur de l'enfant pour garantir sa protection et favoriser son développement (United Nations, 2010). Un placement en dehors du milieu familial peut être le résultat d'une décision judiciaire ou d'une demande volontaire en accord avec les responsables légaux. Les enfants et les adolescent·e·s placé·e·s ont vécu des situations difficiles et, pour beaucoup, des événements traumatisants. Ceci conduit souvent à des taux plus élevés de problèmes psychologiques que chez les enfants de la population générale (Dubois-Comtois et al., 2021 ; Engel de Abreu et al., 2023). Par ailleurs, des études in-

ternationales montrent que de telles expériences peuvent s'accompagner d'un risque accru de mauvais résultats scolaires et d'expériences négatives au long de la scolarité. Des expériences positives et négatives à l'école peuvent avoir des répercussions tant directes qu'indirectes sur la santé mentale : les expériences positives contribuent à renforcer l'estime de soi, alors que les expériences négatives peuvent être source de détresse psychologique (voir Blodgett & Lanihan, 2018 ; Kidger et al., 2012). L'impact des expériences scolaires sur la santé des jeunes est souligné par l'Organisation mondiale de la santé (World Health Organization, 2014).

En 2024, le Luxembourg comptait environ 1 500 enfants et jeunes adultes placé·e·s hors de leur milieu familial (Office National de l'Enfance, 2024). Les principales raisons de ces placements sont la négligence et la maltraitance des enfants (Engel de Abreu et al., 2023). Il ressort du rapport du Comité des droits de l'enfant de l'ONU (UN Committee on the Rights of the Child, UNCRC) publié en 2021 que, par rapport à d'autres pays européens, le Luxembourg place un nombre élevé d'enfants et de jeunes en foyer d'accueil (UNCRC, 2021). Environ 60 % des placements au Luxembourg se font en institution, contre 40 % en famille d'accueil (Office national de l'enfance, 2024). Les enfants qui grandissent

« Le placement d'enfants et de jeunes en famille d'accueil ou en institution (foyer d'accueil) est une mesure particulièrement marquante, qui dans certains cas doit néanmoins être prise dans l'intérêt supérieur de l'enfant pour garantir sa protection et favoriser son développement. »

1: Le travail de recherche ayant donné lieu à cette publication a pu être réalisé grâce au soutien de l'Œuvre Nationale de Secours Grande-Duchesse Charlotte et de la Fondation Juniclair, ainsi qu'une subvention de recherche accordée par le Fonds National de la Recherche. Nous remercions les enfants et les jeunes, le personnel pédagogique spécialisé et les structures d'accueil pour leur participation à l'étude HERO. De même, nous remercions l'Office National de l'Enfance (ONE), la Fédération des Acteurs du Secteur Social (FEDAS), l'Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher (OKaju), l'Association Nationale des Communautés Éducatives et Sociales (ANCES), l'asbl FleegeEteren Lëtzebuerg, UNICEF Lëtzebuerg ainsi que les Professeur·e·s Claudine Kirsch, Andreas Heinz et Jane Callaghan et le Premier avocat général Mme Simone Flammang.



en dehors de leur milieu familial, dans des foyers ou des familles d'accueil, n'ont souvent pas de lobby puissant qui s'attache spécifiquement à leurs besoins et droits. Il existe certes des organisations et des groupes d'intérêt qui se consacrent aux questions de placement hors du milieu familial, mais les défis particuliers auxquels ces enfants et adolescent·e·s sont confronté·e·s ne reçoivent pas l'attention qu'ils·elles méritent dans le discours public et le monde politique. Le Luxembourg, par exemple, ne dispose pas de données exhaustives sur les expériences scolaires des enfants et des jeunes qui vivent hors de leur milieu familial. De même, aucune étude n'a été menée sur le lien entre expériences scolaires et santé mentale au sein de ce groupe vulnérable. La présente contribution vise à combler cette lacune dans la recherche.

2. Méthodologie

L'étude HERO

Dans le cadre du projet de recherche HERO, des données empiriques ont été collectées pour la première fois à l'échelle nationale afin de comprendre le lien entre expériences scolaires et divers aspects de la santé mentale des jeunes placé·e·s en institution (Engel de Abreu et al., 2023). La collecte de données a eu lieu en avril et mai 2022 à l'aide de questionnaires auxquels ont répondu les éducateur·trices mais aussi les jeunes eux·elles-mêmes.

La présente contribution met l'accent sur les auto-évaluations des adolescent·e·s en institution concernant leurs expériences vécues à l'école et leur santé mentale. Le taux de retour des questionnaires était de 74 % pour les jeunes. Au total, les données de 264 jeunes âgé·e·s de 11 à 18 ans ont ainsi été analysées.

Pour mieux cerner les expériences scolaires des jeunes, deux questions issues de l'étude internationale HBSC ont été utilisées (Biewers et al., 2021) : « Actuellement, que penses-tu de l'école ? » (avec quatre possibilités de réponse, allant de « Je ne l'aime pas du tout » à « Je l'aime beaucoup ») et « Es-tu stressé·e par le travail scolaire ? » (avec quatre possibilités de réponse, allant de « Très stressé·e » à « Pas du tout stressé·e »). La santé mentale a été évaluée à l'aide de cinq échelles internationales².

3. Principaux constats

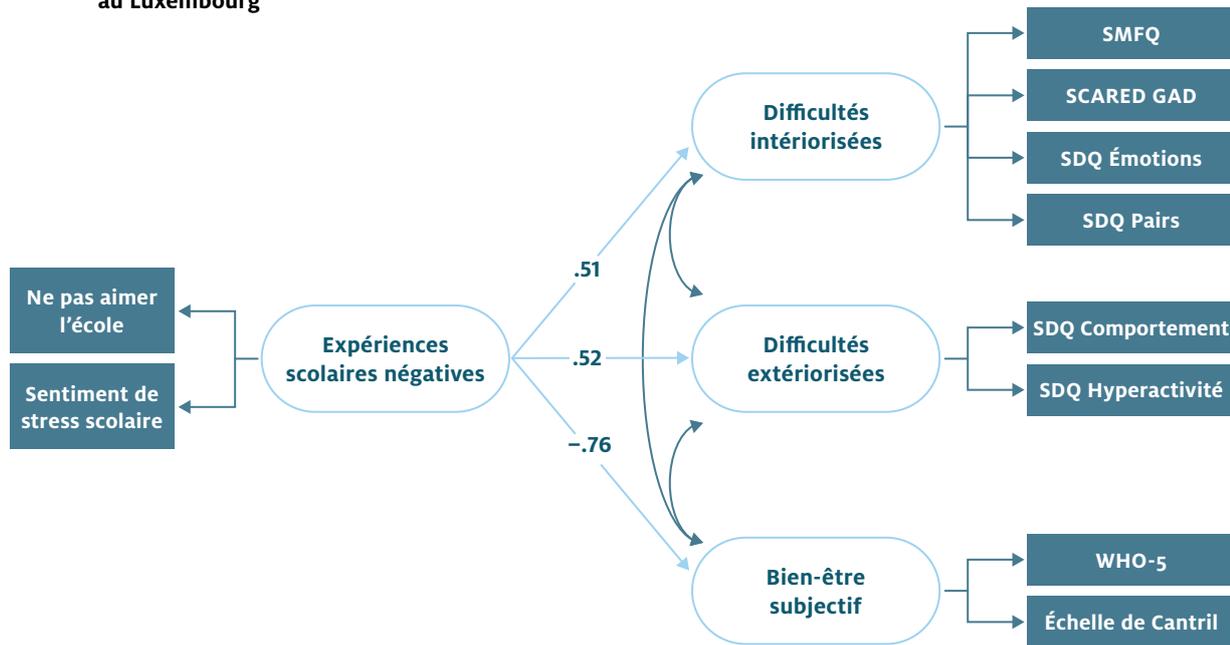
Modèle à variables latentes

Le lien entre les variables latentes « Expérience scolaire » et « Santé mentale » a été examiné à l'aide de modèles d'équations structurelles. Les variables latentes sont des constructions psychologiques qui ne sont pas directement mesurables et qui sont appréhendées par l'extraction d'une variable latente à partir d'un grand nombre de résultats de tests. Engel de Abreu et al. (2023) ont analysé le modèle de mesure et ont constaté que la santé mentale se composait de trois constructions différentes mais liées : le bien-être subjectif, les difficultés intériorisées (troubles émotionnels vécus essentiellement intérieurement, comme l'anxiété ou la dépression) et les difficultés extériorisées (troubles émotionnels et du comportement qui se manifestent avant tout extérieurement et impliquent souvent des actions et des attitudes considérées comme perturbateurs, telles que l'agressivité ou l'impulsivité ; voir figure 1). De façon plus détaillée, nous avons étudié en quoi la variable latente « Expérience scolaire négative », composée des dimensions « Ne pas aimer l'école » et « Sentiment de stress scolaire », est en lien avec les constructions identifiées pour la santé mentale (voir figure 1).

2: World Health Organization-Five Well-Being Index (WHO-5, Allgaier et al., 2012), échelle de Cantril mesurant le bien-être subjectif (HBSC, Biewers et al., 2021), version succincte du Mood and Feelings Questionnaire (SMFQ, Angold et al., 1995), sous-échelle de l'enquête SCARED de dépistage des troubles anxieux chez l'enfant (Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders, Birmaher et al., 1999) et Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997). Pour une description précise de chacun de ces indicateurs, nous renvoyons à Engel de Abreu et al. (2023).



Fig. 1: Lien entre expériences scolaires et santé mentale chez les jeunes placé·e·s en institution au Luxembourg



Remarque : L'intensité du lien entre les variables latentes s'exprime à l'aide de coefficients de chemin. Plus la valeur absolue du coefficient est élevée (le nombre en question, indépendamment du signe qui le précède), plus le lien est fort. De manière générale, les coefficients supérieurs à .50 sont considérés comme élevés (Cohen, 1988).

Les résultats montrent un lien manifeste entre les expériences scolaires et divers aspects de la santé mentale des jeunes placé·e·s en foyer d'accueil : plus les jeunes ont une perception négative de leurs expériences scolaires, plus on observe de symptômes cliniquement significatifs de difficultés intériorisées (coefficient de chemin = .51) et de difficultés extériorisées (coefficient de chemin = .52). Il convient de souligner le lien très fort entre les expériences scolaires et le bien-être des jeunes : plus les élèves perçoivent leurs expériences scolaires comme négatives, plus ils estiment faible leur niveau de bien-être (coefficient de chemin = -.76).

4. Discussion

Pour la plupart des enfants et des adolescent·e·s qui grandissent en institution au Luxembourg, la responsabilité parentale est assumée par l'État. Cela implique notamment qu'il revient à l'État de répondre à leurs besoins éducatifs et à veiller à ce que les jeunes bénéficient d'un soutien adéquat pour construire un avenir réussi.

L'étude HERO montre clairement qu'il existe un lien étroit entre les expériences scolaires et la santé mentale des jeunes grandissant hors du milieu familial (voir aussi Blodgett & Lanigan, 2018 ; Kidger et al., 2012, pour des constats similaires dans d'autres pays). Bien que les données ne permettent pas de tirer de conclusion sur la cause et l'effet de ce lien, elles indiquent que santé mentale et expériences scolaires ne doivent pas être considérées séparément et s'influencent mutuellement.

Les programmes d'intervention efficaces mettent généralement l'accent sur l'identification et le traitement ciblé de facteurs de risques modifiables. Cela s'avère particulièrement pertinent dans le contexte scolaire. Compte tenu du lien entre santé mentale et expériences scolaires, il conviendrait d'examiner si une amélioration de l'expérience scolaire peut contribuer à améliorer la santé mentale. En ce sens, l'expérience scolaire pourrait constituer une voie d'intervention possible pour favoriser le développement psychologique et les chances générales de vie des enfants et adolescent·e·s placé·e·s en institution. Il n'existe à ce jour que peu



d'études d'intervention probantes en mesure de fournir au personnel enseignant des stratégies permettant d'améliorer les expériences scolaires d'enfants et de jeunes qui vivent dans des conditions difficiles et ont traversé des expériences traumatisantes (voir Evans et al., 2017). De futures études devraient chercher à identifier les facteurs susceptibles d'influencer positivement et négativement les expériences scolaires. Une meilleure compréhension de ces aspects pourrait contribuer à mettre au point des programmes de soutien et d'intervention plus efficaces.

Une limite de la présente étude consiste dans le fait qu'elle se concentre sur les seuls témoignages de jeunes placé·e·s en foyer d'accueil. Si l'on peut considérer que cette approche va dans le bon sens pour combler le manque de données concernant les enfants qui vivent hors de leur milieu familial, des études futures devraient prendre en compte l'ensemble des enfants placé·e·s, y compris ceux·celles vivant en famille d'accueil, pour permettre une compréhension exhaustive des expériences de ce groupe cible.

Perspectives – L'éducation comme facteur de protection

L'école joue un rôle central dans le soutien des enfants et des jeunes placé·e·s hors de leur milieu familial. Il est important que le personnel enseignant ait conscience de ce rôle et du lien étroit entre expériences scolaires et santé mentale. La santé mentale et les pratiques axées sur les traumatismes devraient faire partie intégrante de la formation initiale et continue de l'ensemble des enseignant·e·s. Le soutien des enfants vulnérables placé·e·s hors de leur milieu familial relève toutefois d'une responsabilité commune, et seule une coopération entre l'ensemble des professionnel·le·s du domaine social, éducatif et de la santé peut permettre de créer l'environnement propice et les expériences stimulantes dont les enfants ont besoin pour un développement satisfaisant. Un socle de connaissances commun et une approche holistique sont indispensables pour adapter les interventions à l'environnement, qu'il s'agisse d'écoles, de foyers d'accueil, de familles d'accueil ou d'autres structures telles que les maisons relais.

Références

- Allgaier, A. K., Pietsch, K., Frühe, B., Prast, E., Sigl-Glöckner, J. & Schulte-Körne, G. (2012). Depression in pediatric care: is the WHO-Five Well-Being Index a valid screening instrument for children and adolescents? *General Hospital Psychiatry*, 34(3), 234–241.
- Angold, A., Costello, E. J., Messer, S. C. & Pickles, A. (1995). Development of a short questionnaire for use in epidemiological studies of depression in children and adolescents. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 5(4), 237–249.
- Biewers, S., Heinen, A., Heinz, A., Meyers, C., Residori, C., Samuel, R., Schembri, E., Schobel, M., Schomaker, L., Schulze, T. S., Schumacher, A. & Willems, H. E. (2021). Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2020: Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen in Luxemburg. MENJE & Université du Luxembourg.
- Birmaher, B., Brent, D. A., Chiappetta, L., Bridge, J., Monga, S. & Baugher, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): a replication study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1230–1236.
- Blodgett, C. & Lanigan, J. D. (2018). The association between adverse childhood experience (ACE) and school success in elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 137–146.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Dubois-Comtois, K., Bussièrès, E. L., Cyr, C., St-Onge, J., Baudry, C., Milot, T. & Labbe, A. P. (2021). Are children and adolescents in foster care at greater risk of mental health problems than their counterparts? A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 127, 106100.
- Engel de Abreu, P. M. J., Kumsta, R. & Wealer, C. (2023). Risk and protective factors of mental health in children in residential care: A nationwide study from Luxembourg. *Child Abuse & Neglect*, 146, Article 106522.
- Evans, R., Brown, R., Rees, G. & Smith, P. (2017). Systematic review of educational interventions for looked-after children and young people: Recommendations for intervention development and evaluation. *British educational research journal*, 43(1), 68–94.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586.
- Kidger, J., Araya, R., Donovan, J. & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: a systematic review. *Pediatrics*, 129(5), 925–949.
- Office National de l'Enfance. (2024). Liste des enfants et des jeunes adultes vivant au Luxembourg qui sont accueillis, placés en institution ou en famille d'accueil au Luxembourg ou à l'étranger au 1er avril 2024. <https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-etudes/aide-assistance/2024-04-listes-enfants-jeunes-adultes-places.html>.
- United Nations. (2010). Guidelines for the alternative care of children. General Assembly. <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/5416.pdf>.
- UNCRC. (2021). Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Luxembourg. <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/5416.pdf>.
- World Health Organization. (2014). Health for the world's adolescents: a second chance in the second decade: summary. World Health Organization.

Univers d'apprentissage extrascolaires, formation professionnelle et enseignement supérieur





Table des matières

Univers d'apprentissage extrascolaires, formation professionnelle et enseignement supérieur / 180

Factsheet N° 11: Le travail de jeunesse au Luxembourg : Lignes de développement historiques, thèmes actuels et défis futurs / Biewers, Heinen, Latz & Weis / 182

Le travail de jeunesse à vocation éducative au Luxembourg : Occasions, conditions et effets / Biewers, Weis & Latz / 186

Factsheet N° 12: Premiers pas dans la vie active / INFPC / 190

Défis, barrières et discriminations : La perception du système éducatif luxembourgeois par les jeunes migrant·e·s / Richard, Oliveira, Gilodi, Bissinger, Albert & Nienaber / 192

Factsheet N° 13: Étudiant·e·s au Luxembourg et en provenance du Luxembourg / Haas & Hadjar / 194

L'attitude des enseignant·e·s en formation envers les élèves des communautés lesbiennes, gays et bisexuelles (LGB) au Luxembourg / Galano, Grund, Gegenfurtner & Emslander / 196

Factsheet N° 14: Diversité du personnel académique et scientifique et de la population étudiante à l'Université du Luxembourg / Pit-ten Cate, Grund & Rivas / 198

Pratiques éducatives pionnières au Luxembourg : Résultats du projet de PIONEERED / Torabian, Hadjar & Backes / 202

Factsheet N° 15: Formation au long de la vie / Reiff / 204

Le fruit tombe-t-il loin de son arbre ? L'impact de l'éducation des parents sur la réussite professionnelle / Hartung / 208

Le travail de jeunesse au Luxembourg :

Lignes de développement historiques, thèmes actuels et défis futurs

Sandra Biewers, Andreas Heinen, Anita Latz & Daniel Weis

La science et la politique partent aujourd'hui du principe que parallèlement à l'enseignement scolaire, des lieux et des formes d'éducation moins formalisés sont nécessaires pour préparer les jeunes de manière adéquate aux défis sociaux futurs (Sonneveld et al., 2021). Dans ce contexte, le travail de jeunesse, en tant qu'acteur de l'éducation non formelle¹, fait l'objet d'une attention particulière dans toute l'Europe et au Luxembourg.

Les structures du travail de jeunesse créent des offres pédagogiques variées qui sont particulièrement proches de l'univers des jeunes. Des

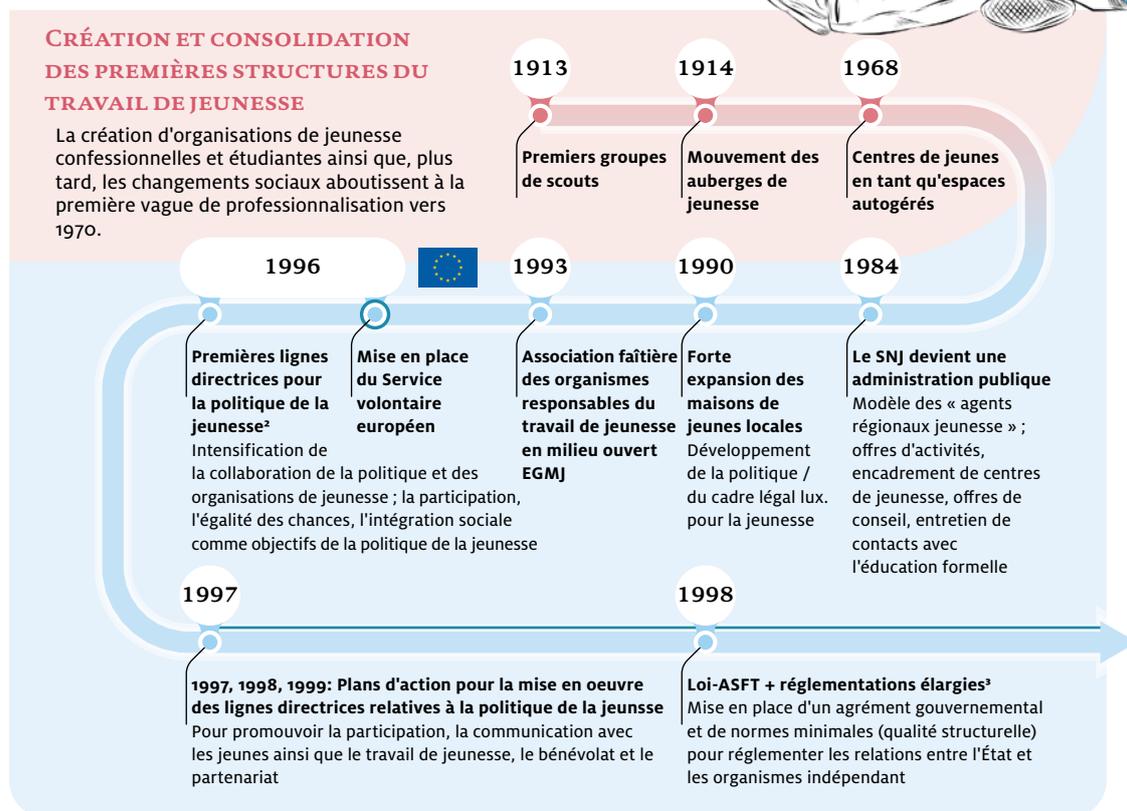
arrangements structurés et ciblés, des projets et des activités déterminent tout autant le quotidien de la pratique du travail de jeunesse que l'ouverture aux expériences éducatives informelles, c'est-à-dire non intentionnelles, que les jeunes peuvent tirer des interactions avec les autres. L'éducation signifie ici l'expérience de l'efficacité personnelle, de la propre responsabilité et de l'autonomie, du développement personnel et social ainsi que de l'orientation - des ressources précieuses et des "life skills" qui contribuent à ce que les jeunes maîtrisent bien les défis de la phase de l'adolescence et reçoivent une nette impulsion vers une vie d'adulte responsable (Scherr, 2021).

Lignes de développement du travail de jeunesse au Luxembourg

Le travail de jeunesse se développe et évolue avec les thèmes de l'époque. La présentation suivante montre comment il a évolué et s'est professionnalisé au Luxembourg depuis sa création jusqu'à aujourd'hui.



Fig. 1: Lignes de développement du travail de jeunesse au Luxembourg



1: L'apprentissage non formel est décrit comme un apprentissage qui se déroule en dehors de l'école, qui est "souvent structuré" et qui est basé sur "des objectifs d'apprentissage, du temps d'apprentissage et un soutien spécifique à l'apprentissage" (Europarat/Europäische Union, 2011, p. 5). Il est intentionnel du point de vue de l'apprenant. Contrairement à l'apprentissage formel, il ne débouche généralement pas sur un diplôme certifié.

2: Lignes directrices pour la politique de la jeunesse.

3: Loi du 8 septembre 1998 ASFT-Gesetz (Action socio-familiale et thérapeutique).

4: Règlement grand-ducal du 28 janvier 1999.

5: Convention spécifique – Services pour Jeunes – Assurance Qualité.

6: Jeunesse et société. Deuxièmes lignes directrices pour la politique de la jeunesse.

7: Loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse.

8: Loi du 24 avril 2016 portant mod. de la loi mod. du 4 juillet 2008 sur la jeunesse.

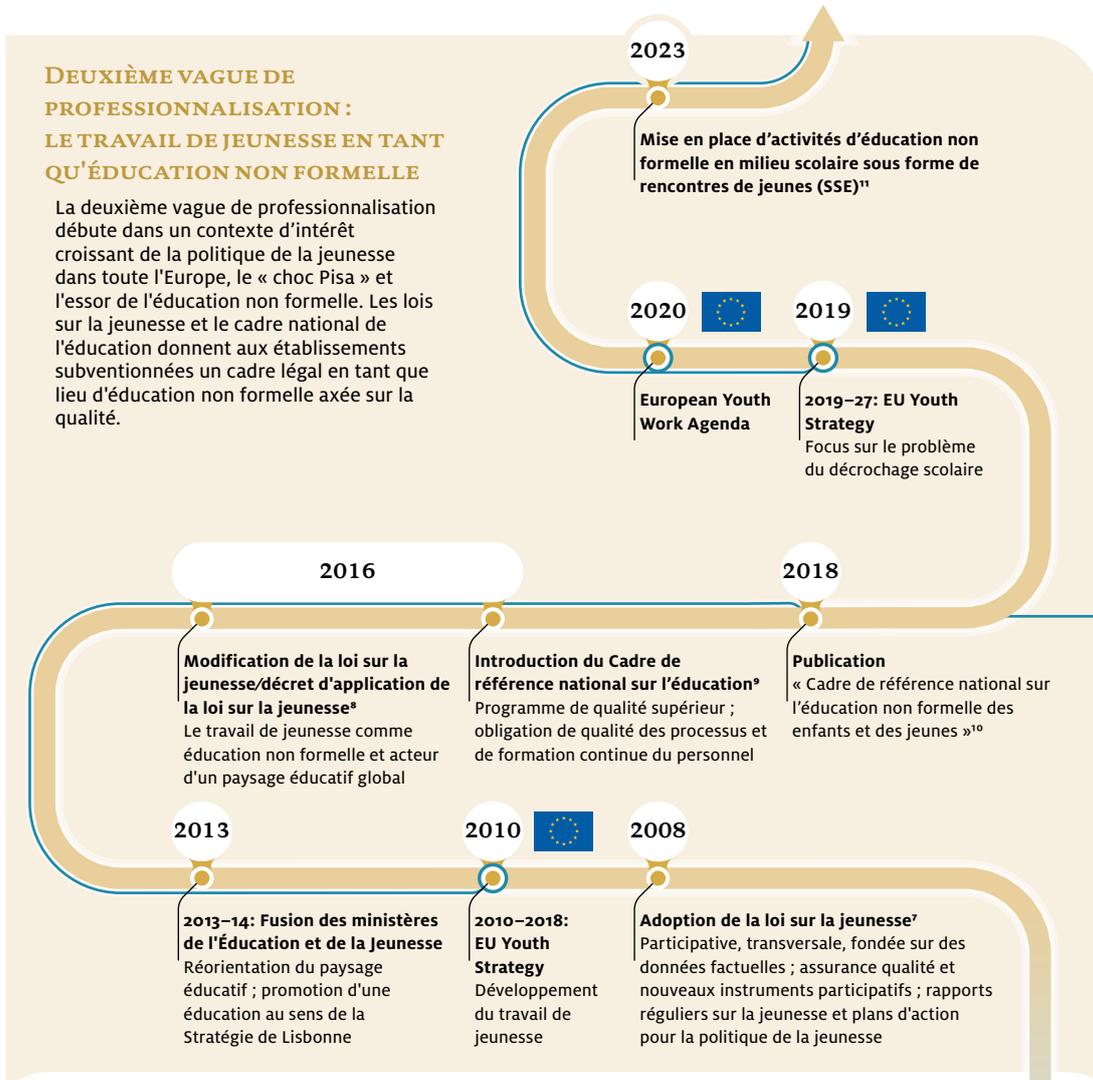
9: Règlement grand-ducal du 27 juin 2016.

10: Règlement grand-ducal du 28 juillet 2017.

11: Loi du 30 juin 2023.

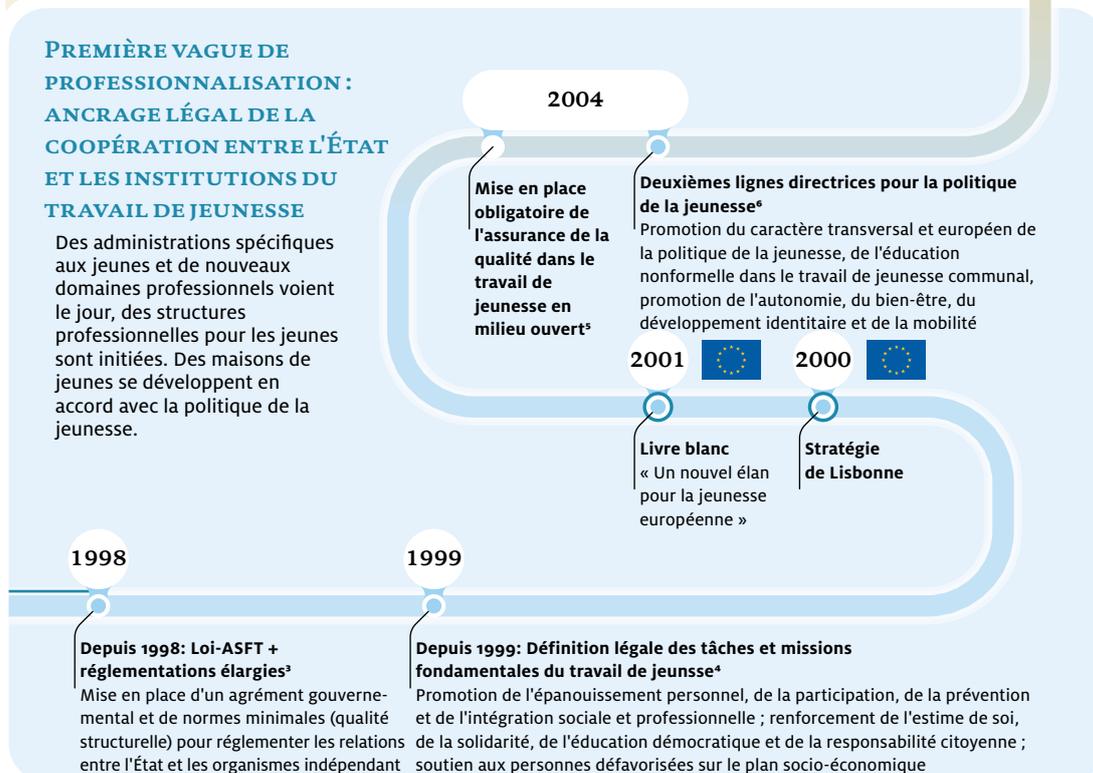
DEUXIÈME VAGUE DE PROFESSIONNALISATION : LE TRAVAIL DE JEUNESSE EN TANT QU'ÉDUCATION NON FORMELLE

La deuxième vague de professionnalisation débute dans un contexte d'intérêt croissant de la politique de la jeunesse dans toute l'Europe, le « choc Pisa » et l'essor de l'éducation non formelle. Les lois sur la jeunesse et le cadre national de l'éducation donnent aux établissements subventionnés un cadre légal en tant que lieu d'éducation non formelle axée sur la qualité.



PREMIÈRE VAGUE DE PROFESSIONNALISATION : ANCRAGE LÉGAL DE LA COOPÉRATION ENTRE L'ÉTAT ET LES INSTITUTIONS DU TRAVAIL DE JEUNESSE

Des administrations spécifiques aux jeunes et de nouveaux domaines professionnels voient le jour, des structures professionnelles pour les jeunes sont initiées. Des maisons de jeunes se développent en accord avec la politique de la jeunesse.



Formes d'offre et approches du travail de jeunesse

Du travail associatif auprès des jeunes dans les associations de scouts au travail de jeunesse en milieu ouvert dans les maisons de jeunes, en passant par les services socio-éducatifs (sse) à l'école introduite en 2023, le travail de jeunesse s'opère aujourd'hui sous différentes formes et dans de nombreux lieux à travers le pays (voir fig. 2).

En fonction des besoins et des dispositions légales, les approches et les formes d'offre du travail de jeunesse se sont différenciées au cours des dernières décennies (voir fig. 3). Elles se distinguent désormais par leurs objectifs spécifiques, leurs groupes cibles et leurs méthodes de travail.

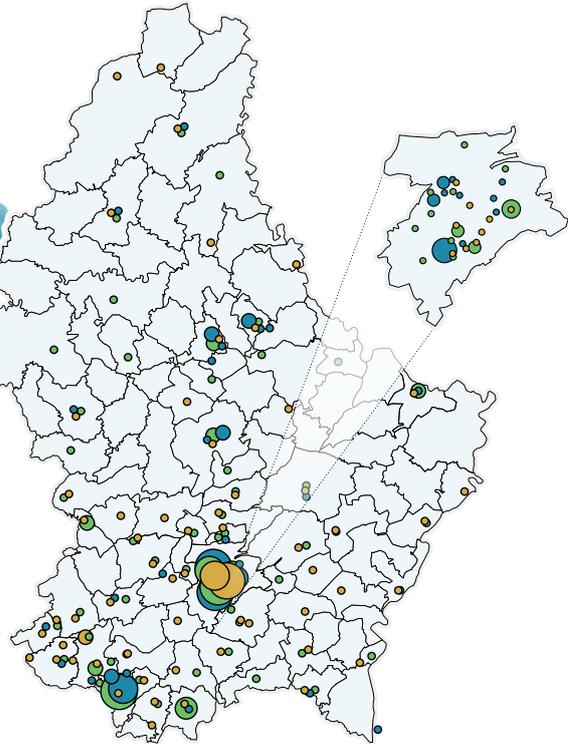
Il existe, d'une part, des formes d'offre plus axées sur le curriculum (par exemple les formations d'animateurs de jeunesse dans les associations de jeunesse, les cours de musique) et, d'autre part, certaines qui initient des processus éducatifs plus informels (par exemple les activités de loisirs).

Les offres se distinguent également par leur encadrement professionnel : alors que le travail de jeunesse en milieu ouvert est assuré par des professionnels dans les maisons de la jeunesse locales, ce sont des membres bénévoles, qui assurent principalement le travail des associations de jeunesse.



Fig. 2: Où le travail de jeunesse est-il proposé au Luxembourg ?

■ Scouts ■ Maison des jeunes ■ Travail de jeunesse en milieu scolaire (sse)



Remarque : l'illustration montre une sélection exemplaire de trois formes d'offres (état 03/2024 concernant les maisons de jeunes ; 09/2023 concernant les scouts et le travail de jeunesse en milieu scolaire).

Fig. 3: Diversité des approches et des formes d'offre du travail de jeunesse



Contenu et objectifs du travail de jeunesse

Les offres ont en commun le fait qu'elles sont généralement volontaires et ouvertes à tous les jeunes, qu'elles s'adressent à leurs thèmes et préoccupations individuels et qu'elles fonctionnent selon des principes pédagogiques définis entre autres dans le plan-cadre national pour l'éducation non formelle des enfants et des jeunes (MENJE & SNJ, 2021).

Potentiel du travail de jeunesse

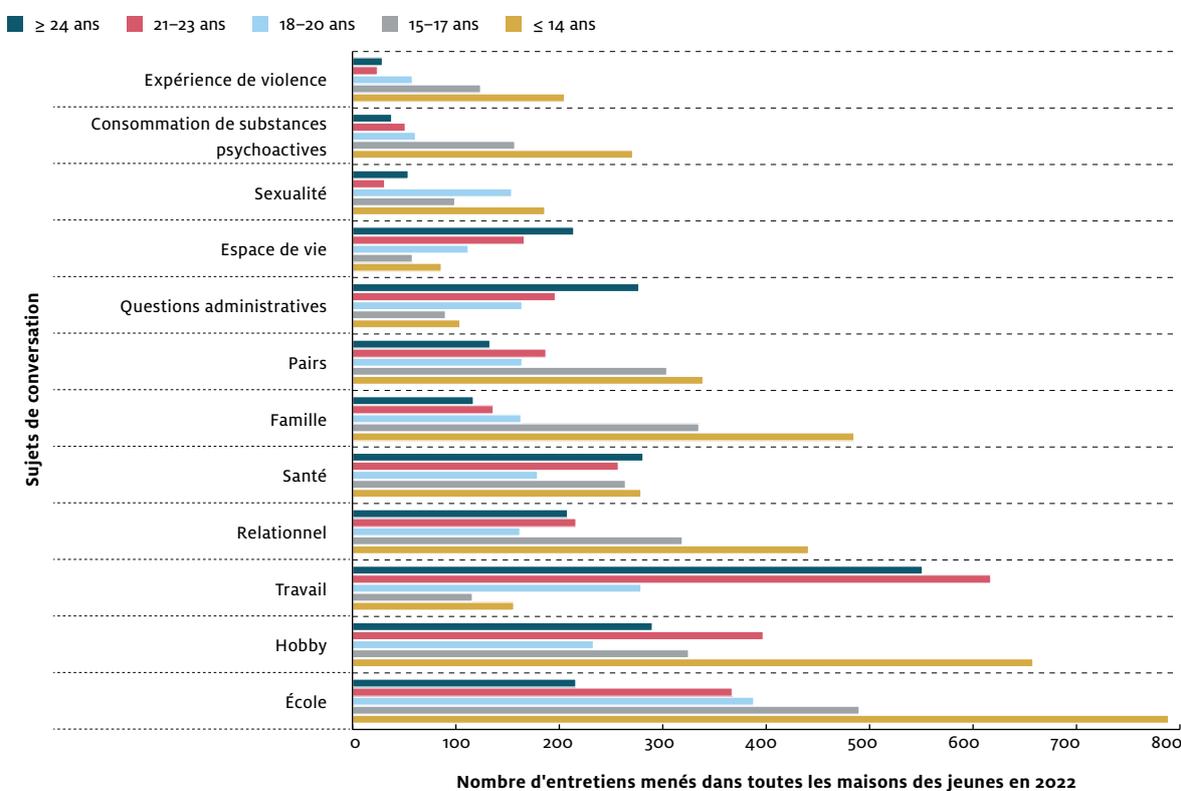
Le travail de jeunesse est bien plus qu'un lieu de rencontre ou qu'une offre de loisirs pour les jeunes. La maison des jeunes, par exemple, offre un cadre encadré par des professionnels dans lequel les jeunes peuvent obtenir une reconnaissance sociale, recevoir un accompagnement, aborder des problèmes en toute confiance et acquérir de nouvelles compétences et aptitudes. Ce qui est particulièrement important, c'est qu'ils peuvent s'y essayer sans avoir à craindre d'être jugés (voir Biewers et al., 2022, ainsi que Biewers et al. dans ce rapport).

Thèmes éducatifs du travail de jeunesse

Les données du journal de bord des maisons de jeunes (voir fig. 4) montrent à titre d'exemple les thèmes que les jeunes abordent dans le cadre du travail de jeunesse : il s'agit entre autres de questions liées à l'école et à la formation, à la famille et aux amis, aux loisirs ou à la

santé. L'articulation et la réflexion commune sur des thèmes pertinents pour les jeunes, tout comme l'accompagnement individuel et durable dans la recherche de solutions par les professionnels, sont des éléments essentiels des processus de formation et d'accompagnement.

Fig. 4: Thèmes abordés par les jeunes dans le cadre du travail de jeunesse



Défis actuels et futurs

Afin de continuer à développer le potentiel de formation et d'accompagnement du travail de jeunesse pour tous les jeunes au Luxembourg, il convient d'intensifier le processus de sa reconnaissance sociale et politique. De plus, il semble important que le travail de jeunesse lui-même fasse valoir plus clairement son statut d'acteur éducatif précieux dans le discours éducatif, qu'il améliore sa visibilité empirique et qu'il se positionne clairement avec son potentiel éducatif à côté de l'école. Une mise en réseau plus étroite des formes d'offre et des structures du travail de jeunesse, encore largement déconnectées les unes des autres, pourrait contribuer à libérer d'autres effets de synergie réciproques afin de pouvoir réagir plus efficacement aux inégalités liées à l'éducation. Cela vaut également pour la coopération entre les acteurs de l'éducation ayant des objectifs et des formes d'éducation différents, comme les écoles et les structures du travail de jeunesse.

Références

- Biewers, S., Latz, A. & Weis, D. (2022). Bildungserfahrungen in non-formalen Settings: Eine Jugendstudie über das Potenzial und den Wert bildungsorientierter Jugendarbeit. Abschlussbericht, September 2022. Universität Luxemburg & MENJE.
- Europarat/Europäische Union (2011). Pathways 2.0 – Wege zur Anerkennung von nicht formalem Lernen/nicht formaler Bildung und Jugendarbeit in Europa.
- MENJE & SNJ. (2021). Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter. Luxemburg: MENJE & SNJ.
- Scherr, A. (2021). Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwänenflügel & M. Schwerthelm (Eds.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (pp. 639–652). Springer VS.
- Sonneveld, J., Rijnders, J., Metz, J., Regenmortel, T. van & Schalk, R. (2021). The contribution of professional youth work to the development of socially vulnerable youngsters: A Dutch Longitudinal Cohort Study. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 39, 361–373.



Le travail de jeunesse à vocation éducative au Luxembourg :

Occasions, conditions et effets

Sandra Biewers, Daniel Weis & Anita Latz

Dans un monde en mutation rapide, les exigences auxquelles sont soumis les établissements d'éducation évoluent elles aussi. Aujourd'hui, la recherche dans le domaine de l'éducation considère que la transmission formelle des connaissances dans le cadre scolaire ne suffit plus pour préparer adéquatement les jeunes aux défis sociétaux actuels et futurs. Il conviendrait plutôt de miser sur une formation et un soutien aussi variés que possible, véhiculant non seulement du savoir mais permettant également aux jeunes de développer au maximum leur potentiel personnel et leurs compétences de vie (*life skills*) – c'est-à-dire des compétences psychosociales et interpersonnelles qui préparent à une vie réussie (OECD, 2020 ; Weis & Gibéryen, 2021).

La politique de la jeunesse et de l'éducation doit dès lors envisager l'éducation de manière plus globale. Dans de nombreux pays européens, la mission éducative s'adresse donc aujourd'hui aussi aux structures éducatives extrascolaires telles que celles centrées sur un travail de jeunesse en milieu ouvert (Biewers, 2011). Au Luxembourg, cette mission de l'éducation non formelle est ancrée dans la loi sur la jeunesse, adoptée en 2008 et modifiée en 2016 ; elle est destinée à orienter la pratique au travers du Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes (MENJE & SNJ, 2021).

Au niveau international, les chercheurs-chercheuses dans le domaine du travail de jeunesse (voir notamment Thole et al., 2021 ; Närvänen et al., 2019) définissent en ce sens une série d'objectifs pour le travail de jeunesse, sachant que le développement personnel des

adolescent·e·s vient au premier plan. Ces objectifs comprennent le renforcement de la confiance en soi, des compétences sociales, de l'intelligence émotionnelle et de l'autonomie. Le travail de jeunesse en général, et en milieu ouvert en particulier, a pour but de transmettre des valeurs de démocratie, de tolérance et de respect, et d'aider les jeunes à devenir des citoyen·ne·s responsables, qui expriment leurs propres idées et intérêts et assument des responsabilités pour eux·elles-mêmes et pour les autres. En outre, le travail de jeunesse veille à ce que tou·te·s les adolescent·e·s bénéficient des mêmes chances et du même accès aux services éducatifs et aux offres de loisir quelle que soit leur origine sociale, ethnique ou culturelle.

Le travail de jeunesse à vocation éducative : un objet d'étude peu abordé à ce jour

Avec son offre accessible sans obligation ou contrainte, le travail de jeunesse en milieu ouvert fait aussi l'objet d'attentes élevées quant au développement de la personnalité des jeunes. Pourtant, peu d'études ont été menées jusqu'à présent afin de vérifier si et dans quelle mesure les actions en la matière sont fructueuses, notamment pour déterminer comment les jeunes eux·elles-mêmes perçoivent des opportunités d'éducation qui leur sont offertes (van Santen & Seckinger, 2021).

Cherchant à combler ce déficit, une étude empirique menée par le Centre de recherche sur l'enfance et la jeunesse (CCY) de l'Université du Luxembourg (Biewers et al., 2022) a examiné dans quelle mesure et par quels moyens le travail de jeunesse en milieu ouvert, en tant



que domaine d'action socio-pédagogique à large accès, parvient à soutenir le développement de la personnalité et l'apprentissage autonome des jeunes. Concrètement, l'étude a visé à recenser les expériences éducatives vécues par les jeunes au sein des maisons de jeunes du Grand-Duché – ces dernières ayant été choisies pour leur valeur de champ d'action exemplaire de l'éducation non formelle –, et à déterminer la valeur qu'ils-elles attribuent à ces expériences pour eux-mêmes et pour leur avenir. En se fondant sur Koller (2018), le processus éducatif a été défini comme le processus selon lequel une personne ressort transformée d'une expérience et – dans le cas des jeunes – capable d'acquérir de nouvelles perspectives sur elle-même et sur son environnement lorsqu'elle fait face à des incertitudes ou traverse des phases de développement typiques de cette période de la vie.

Une approche sur mesure pour une recherche centrée sur des processus éducatifs complexes

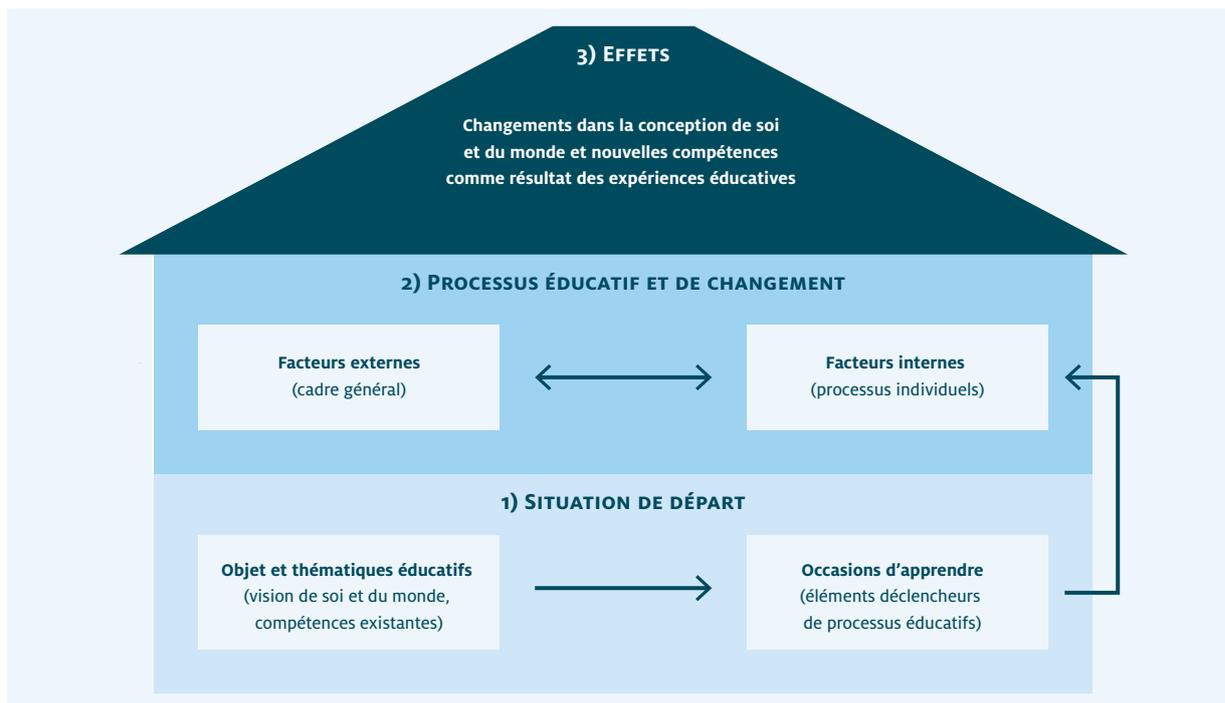
Pour le recueil de ces données spécifiques, sept maisons de jeunes luxembourgeoises ont été sélectionnées à titre d'exemples ; elles se distinguaient les unes des autres par certaines caractéristiques (p. ex. emplacement de la maison des jeunes, public cible, structure des participant-e-s). Pour permettre une appréciation correcte des processus éducatifs à l'œuvre dans le cadre du travail de jeunesse, la collecte de données a combiné des observa-

tions participatives dans les maisons en question, des entretiens en groupes avec les jeunes axés sur des problèmes donnés (N = 33) et des enquêtes en ligne auprès de jeunes (N = 101).

Les résultats : le travail de jeunesse en milieu ouvert soutient de diverses manières l'apprentissage autonome des jeunes concernés

L'observation de diverses situations quotidiennes et d'interaction dans les maisons des jeunes et l'analyse des récits des adolescent-e-s interrogé-e-s permettent de conclure que le travail de jeunesse en milieu ouvert donne lieu à des expériences éducatives extrêmement variées, souvent non perceptibles au premier abord, mais qui peuvent constituer un point de repère et d'orientation à long terme. Sur la base des données collectées, un modèle d'« éducation transformatrice dans le travail de jeunesse en milieu ouvert » a pu être élaboré, grâce auquel les expériences et processus éducatifs observés dans les maisons de jeunes ont pu être décrits de manière systématique (voir fig. 1). Ce modèle met en lumière 1) les occasions d'apprendre, les thématiques éducatives et les situations initiales sur lesquelles se fonde le travail de jeunesse en milieu ouvert, 2) de quelle manière les processus éducatifs et transformateurs s'y accomplissent et 3) ce que ces transformations peuvent susciter chez les jeunes.

Fig. 1: **Modèle « Éducation transformatrice dans le travail de jeunesse en milieu ouvert »**



Source : propre illustration.



1) Le point de départ du travail de jeunesse en milieu ouvert : les occasions d'apprendre offertes par des expériences éducatives

Concernant les occasions d'apprendre, les résultats des enquêtes par méthodes mixtes montrent que les adolescent·e·s viennent à la maison des jeunes avec des thématiques et objets d'éducation subjectivement importants pour eux·elles et qu'ils·elles trouvent en ce lieu un espace pour les aborder. Il peut s'agir notamment de conflits familiaux ou d'identité, de difficultés scolaires, de questions d'orientation professionnelle, de conflits relationnels, de certains problèmes concrets, etc. Les jeunes perçoivent parfois ces thématiques liées au développement et à la socialisation, comme des « crises » de plus ou moins grande ampleur qui surviennent dans leur quotidien et pour la résolution desquelles l'assurance et les ressources leur manquent (encore) en partie. De nombreux exemples tirés de l'observation permettent d'affirmer que les accompagnat·eu·rices professionnel·le·s des maisons de jeunes, dans une approche axée sur le milieu de vie et orientée vers la personne, considèrent ces crises comme des occasions d'apprendre et comme le point de départ de processus transformateurs, et leur accordent une grande attention. Ils·elles s'en emparent dans leur pratique quotidienne et dans le cadre de conversations ou d'activités spécifiques pour mener une réflexion à leur sujet avec les jeunes. Il est ainsi possible de mettre de l'ordre dans les émotions et les pensées et de définir des possibilités d'action. La citation ci-dessous montre de manière parlante qu'un travail socio-pédagogique mené au plus près des besoins des jeunes est particulièrement propice à susciter des expériences de développement et de transformation vécues par les personnes concernées comme fondamentales et marquantes.

« J'ai traversé une période où je n'allais vraiment pas bien, mes parents s'étaient séparés et ce sont les personnes de la maison des jeunes qui m'ont aidé pendant cette période. Je crois que sans eux, je n'aurais pas aussi bien traversé cette phase. (...) Les éducateurs étaient là pour moi, ils ont beaucoup parlé avec moi, j'ai fait des activités avec eux, cela m'a changé les idées. Oui, cela m'a beaucoup aidé ! »

Il ressort en outre des récits des jeunes que différents sujets d'intérêt pédagogique, éducatif et de développement

personnel, y compris les thèmes politiques, culturelles, écologiques et sociétales, ne sont pas nécessairement (ou ne peuvent pas être) abordés dans d'autres cadres avec la même richesse et la même profondeur thématique.

2) Comment se créent les processus éducatifs et de changement : apprendre et assimiler de nouvelles choses sur soi-même et sur le monde

Concernant le processus éducatif, les données montrent que les adolescent·e·s trouvent dans la maison des jeunes un espace « d'essai » relativement protégé, dans lequel ils·elles peuvent faire de nouvelles expériences. Ce sont souvent des « expériences de la différence et de l'altérité » (Koller, 2018, p. 80 ss.) dont ils·elles prennent conscience par la réflexion et la communication et qui élargissent leur horizon vécu. Ce faisant, ils·elles peuvent relativiser des expériences passées, les enrichir et/ou les interpréter sous un nouveau jour.

La présente étude renvoie en ce sens à la nécessité d'une marge de manœuvre pour une action expérimentale, dont peuvent découler des « expériences transformatrices et de nouvelles orientations » (Biewers et al., 2022, p. 81).

« Vraiment, ce sont ces moments où on accumule de nouvelles expériences qui sont super cool. Même si ce sont des choses du style dormir dehors en hiver au bord d'un lac quand il fait moins zéro. Ça ne s'oublie pas, et ça élargit les horizons (...) »

Les données ont permis d'identifier diverses conditions de succès contribuant à ce que les jeunes puissent faire de telles expériences transformatrices dans le cadre du travail de jeunesse. Parmi ces conditions figurent notamment une coexistence sociale fondée sur la reconnaissance et l'estime, une ambiance dans laquelle les jeunes se sentent bien et où ils·elles peuvent s'affranchir de la pression de la performance et des soucis quotidiens, une attitude tournée vers eux·elles en tant que jeunes et un accompagnement continu de la part de pédagogues sur une période prolongée, l'acceptation fondamentale de commettre des « erreurs » ou d'avoir des « faiblesses », qui incite à agir et à expérimenter sans craintes, ainsi qu'une offre orientée sur la participation, donnant aux jeunes l'opportunité de se prendre en main et de bénéficier d'un apprentissage actif et situationnel (Biewers et al., 2022).



Outre ces facteurs « externes » ou institutionnels, les données indiquent aussi la nécessité pour les jeunes de remplir des conditions « internes », sans lesquelles le processus éducatif ne semble guère possible. En effet, l'appropriation de nouvelles visions de soi et du monde relève d'un processus individuel et autonome qui ne peut pas être transmis de l'extérieur (Koller, 2018). Cette contribution personnelle des jeunes a été constamment mise en évidence dans les observations et les entretiens en groupes, notamment à travers leur propension à s'ouvrir à la nouveauté, leur désir personnel d'évoluer, une curiosité et une ouverture fondamentales vis-à-vis de l'inconnu, la volonté et la capacité de mener une réflexion sur leur propre comportement et leur personne, à communiquer verbalement aux autres leurs pensées et leurs expériences, ou leur disposition à accorder leur confiance à autrui et à croire en leurs propres aptitudes.

S'appuyant sur de nombreux exemples empiriques, l'étude montre que les conditions favorables offertes par le travail de jeunesse en milieu ouvert aident les jeunes à développer une telle confiance.

3) Les effets du travail de jeunesse à vocation éducative chez les jeunes : le changement et l'évolution

Les constatations empiriques permettent de conclure que les expériences éducatives ainsi comprises dans le cadre du travail de jeunesse en milieu ouvert entraînent des transformations, c'est-à-dire suscitent chez les jeunes de nouvelles visions d'eux-mêmes et du monde, et leur permettent de développer ou d'acquérir de nouvelles compétences et possibilités d'action.¹ Les jeunes deviennent ainsi plus résilient·e·s pour faire face à des crises et des difficultés, ils·elles acquièrent une plus grande confiance en soi et prennent conscience de leur propre valeur. En particulier, l'accompagnement durable et individuel des jeunes en proie à des phases d'incertitude instaure la confiance, il est une garantie d'engagement responsable et de continuité et les aide à identifier leurs objectifs et intérêts propres et à suivre leur voie avec plus d'assurance.

« J'étais chez moi, je n'avais aucun diplôme, rien. Je n'étais motivé pour rien. Il [l'animateur de la maison des

jeunes] m'a remis les idées en place. Aujourd'hui, dix ans après, j'ai deux diplômes en poche et je prépare en ce moment mon brevet de maîtrise. S'il n'avait pas été là, cela se serait probablement passé très différemment. »

C'est notamment grâce à cela que bon nombre de jeunes gagnent en autonomie et en indépendance au sein de la maison des jeunes.

Conclusion et perspectives

Pour la première fois au Luxembourg, une étude menée en tenant compte du point de vue des jeunes a pu livrer des conclusions sur la dimension éducative du travail de jeunesse en milieu ouvert avec ce public et sur les bénéfices que les jeunes retirent de ces expériences éducatives. Jusqu'à présent, ce sont principalement des attentes imposées depuis l'extérieur qui avaient été formulées pour décrire l'apport effectif ou souhaitable du travail de jeunesse. Les résultats documentés ici sont autant de données empiriques sur lesquelles le travail de jeunesse en milieu ouvert peut s'appuyer et qui en démontrent la valeur, les atouts et le potentiel du point de vue des usagers : alors que l'éducation scolaire vise en priorité à transmettre des connaissances et des compétences pratiques, le travail de jeunesse repose sur une conception holistique de l'éducation en tant que processus transformateur, qui mise avant tout sur des expériences marquantes pour le développement de la personnalité et la capacité d'action autonome. De telles expériences paraissent capitales à notre époque marquée par des défis complexes. Enfin, cette prise de conscience pourra clairement renforcer l'identité du travail de jeunesse en milieu ouvert en tant qu'acteur éducatif.

Références

- Biewers, S. (2011). Jugendarbeit als Bildungsort. Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg, 21, 44–47.
- Biewers, S., Latz, A. & Weis, D. (2022). Bildungserfahrungen in non-formalen Settings: Eine Jugendstudie über das Potenzial und den Wert bildungsorientierter Jugendarbeit. Abschlussbericht, September 2022. Universität Luxemburg & MENJE.
- Koller, H.-C. (2018). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Kohlhammer.
- MENJE & SNJ. (2021). Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter. Luxemburg: MENJE & SNJ.
- Närvänen, A.-L., Kuronen, M. & Siurala, L. (2019). Youth Work and Youth Participation: Institutional Approaches and Practices in Europe. Council of Europe.
- OECD. (2020). Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030: Rahmenkonzept des Lernens. OECD.
- Thole, W. et al. (2021). Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung. Beltz Juventa.
- Van Santen, E. & Seckinger, M. (2021). Empirische Perspektiven auf die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Eds.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (pp. 1563–1576). Springer VS.
- Weis, L. & Gibéryen, T. (2021). Innovative Bildungsansätze für nachhaltige Entwicklung in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 14–19). Luxemburg: LUCET & SCRIPT.

1: Dans la mesure où il s'agit d'une étude qualitative, les résultats ne sont pas représentatifs et ne peuvent donc pas être généralisés. Toutefois, les constatations décrites se sont constamment répétées au cours de l'étude. En outre, la combinaison de diverses méthodes et perspectives a contribué à la validation des résultats.

Premiers pas dans la vie active

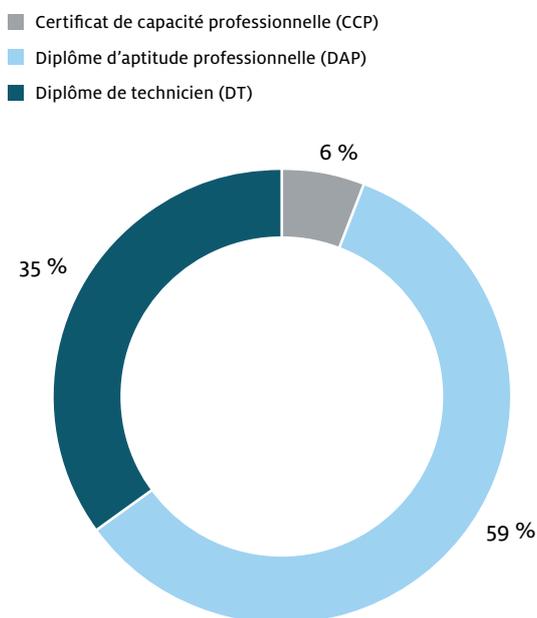
Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue (INFPC)

À l'aide de huit indicateurs phares, les titulaires d'un Certificat de capacité professionnelle (CCP), d'un Diplôme d'aptitude professionnelle (DAP) ou d'un Diplôme de technicien (DT), obtenus à l'issue de l'année scolaire 2019/20 dans le cadre de la Formation professionnelle initiale (FPI), sont suivis pendant la première année de

vie jusqu'en 2021. Les résultats doivent d'être modérés en fonction du contexte dans lequel ces jeunes ont débuté dans leur vie active, encore marqué en 2021 par des mesures sanitaires et de soutien économique en raison de la pandémie de Covid-19.



Fig. 1: Répartition des diplômé-e-s de la formation professionnelle initiale, selon le certificat ou le diplôme (année scolaire 2019/20, en %)

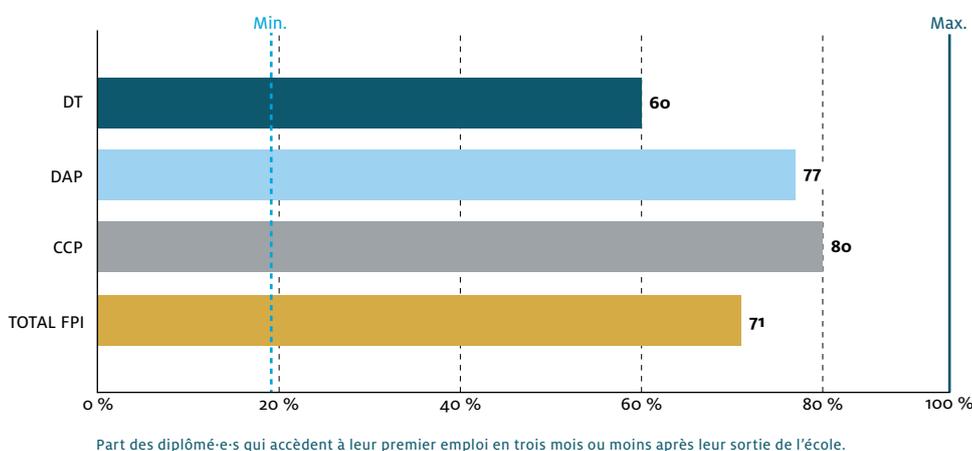


L'étude « Transition École-Vie active » (TEVA), menée par l'Observatoire de la formation de l'INFPC, vise à analyser le début de carrière des élèves primo-sortant-e-s de la Formation professionnelle initiale. Les primo-sortant-e-s correspondent aux jeunes de moins de 25 ans qui interrompent leurs études pour la première fois, en cours, ou à l'issue de l'année scolaire de l'examen pour l'obtention d'un des certificats et diplômes organisés dans le cadre de la formation professionnelle initiale. La force de l'étude TEVA réside dans son caractère longitudinal, les jeunes d'une même génération de primo-sortant-e-s sont suivis au quotidien durant la première année suivant leur sortie de l'école.¹

Les différentes situations vécues par les jeunes à l'étude au cours de l'année qui suit la fin de l'école peuvent être appréhendées à l'aide d'un jeu d'indicateurs. Ceux-ci permettent d'effectuer des comparaisons au niveau des certificats et diplômes, mais également au niveau des métiers et professions organisés dans le cadre de la FPI, pour ce qui concerne l'insertion professionnelle et la qualité des emplois occupés. Le jeu d'indicateurs choisi se répartit selon quatre dimensions : la sortie de l'école, le premier emploi après la sortie de l'école, l'emploi au cours de l'année qui suit la sortie de l'école et l'emploi un an après la sortie de l'école. Les comparaisons portent sur les jeunes qui sortent diplômé-e-s, mais peuvent également concerner les sortant-e-s non-diplômé-e-s.

Rapidité d'accès à l'emploi

Fig. 2: Accès au premier emploi en trois mois ou moins, selon le diplôme (en %)



Remarque : Les valeurs minimales (Min.) et maximales (Max.) correspondent respectivement à la valeur la plus petite et la plus grande pour les indicateurs associés aux premiers pas dans la vie active des jeunes issu-e-s des différentes formations organisées dans le cadre de la FPI.

1: Le baromètre interactif TEVA rend compte de l'intégration sur le marché du travail pour dix générations de jeunes diplômé-e-s de la FPI (barometre.teva.lu/home).

Maintien dans l'emploi

Fig. 3: **Durée moyenne du premier emploi, selon le diplôme (en mois)**

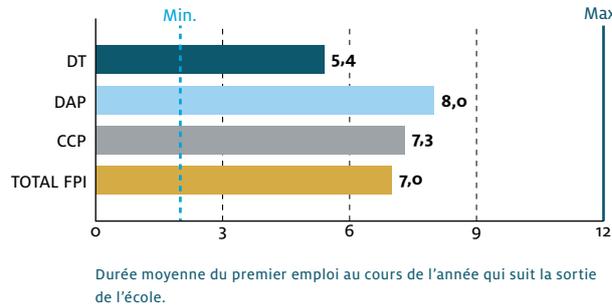


Fig. 4: **Emploi permanent dans l'année qui suit la sortie de l'école, selon le diplôme (en %)**

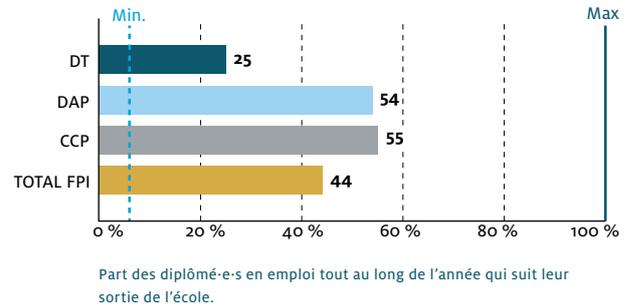
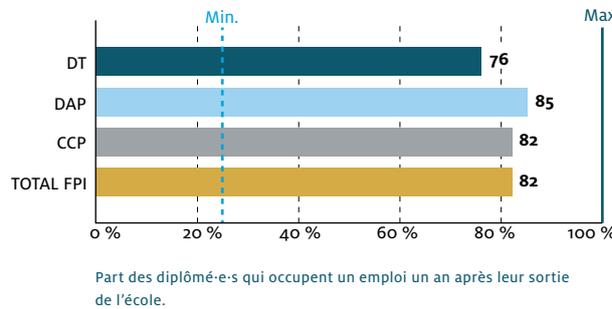


Fig. 5: **Taux d'emploi à un an, selon le diplôme (en %)**



L'originalité de l'étude TEVA tient au caractère objectif des données utilisées. Celles-ci proviennent des bases de données administratives du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), du Ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (MESR) et de l'Inspection Générale de la Sécurité Sociale (IGSS). Ces données ont été mises à disposition dans le cadre de la *Luxembourg Microdata Platform on Labour and Social Protection* gérée par l'IGSS.

Qualité de l'emploi

Fig. 6: **CDI à la première embauche, selon le diplôme (en %)**

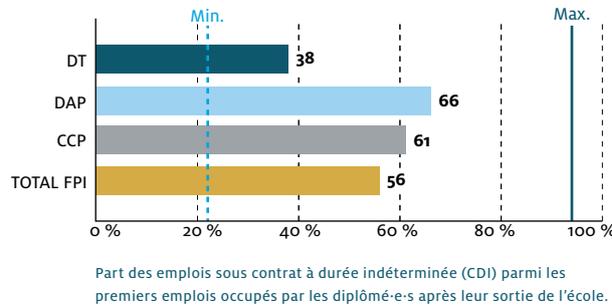


Fig. 7: **Salaires horaires à la première embauche, selon le diplôme (en %)**

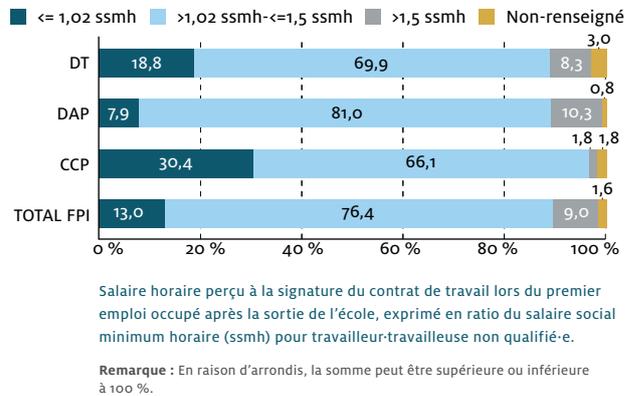


Fig. 8: **Temps partiel dans l'année qui suit la sortie de l'école, selon le diplôme (en %)**

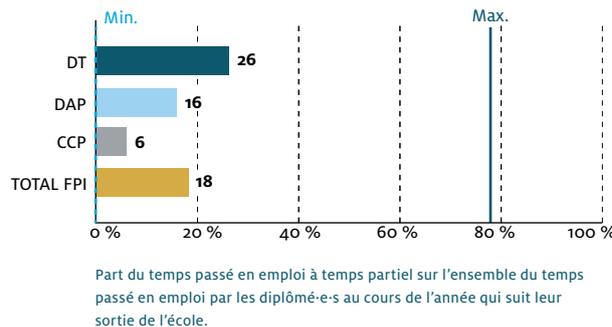
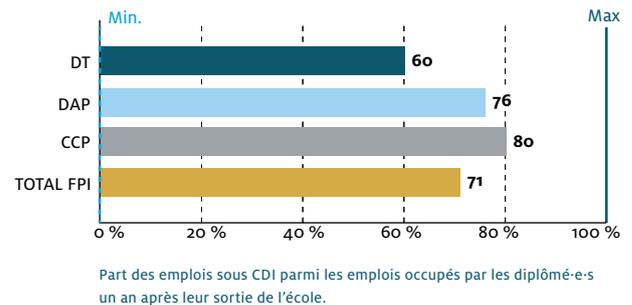


Fig. 9: **CDI à un an, selon le diplôme (en %)**



Défis, barrières et discriminations :

La perception du système éducatif luxembourgeois par les jeunes migrant·e·s

Catherine Richard, José Oliveira, Amalia Gilodi, Jutta Bissinger, Isabelle Albert & Birte Nienaber

Le Luxembourg, pays multi-culturel moderne, chérit son histoire migratoire et la diversité culturelle, sociale et linguistique de sa population, se présentant comme une nation où des personnes d'origines différentes cohabitent harmonieusement. Toutefois, cela ne va pas sans difficultés, ni obstacles, comme le suggèrent les récits recueillis dans le cadre du projet interdisciplinaire MIMY (www.mimy-project.eu), financé par l'UE. Cette étude a examiné l'intégration des jeunes (18-29 ans) vivant dans des conditions vulnérables dans 9 pays européens, dont le Luxembourg. Nous résumons ici défis, obstacles et inégalités perçus dans le système scolaire luxembourgeois tels que décrits par les migrants eux-mêmes. Les données ont été collectées au moyen de 3 groupes de discussion de 12 jeunes migrant·e·s non européen·ne·s, 2 groupes de discussion de 9 parents de jeunes migrant·e·s et 10 entretiens biographiques menés avec des descendant·e·s d'immigré·e·s né·e·s au Luxembourg.

La recherche qualitative peut fournir des indications précieuses sur le pourquoi de certains phénomènes et aider les chercheurs·chercheuses à comprendre ce qui motive le comportement humain. Cependant, elle présente également certaines limites : les échantillons de petite taille peuvent entraîner des distorsions et les généralisations au-delà des personnes étudiées ne sont possibles que sous certaines conditions (Anderson, 2010).

Les jeunes migrant·e·s non européen·ne·s âgé·e·s de 18 à 29 ans rencontrent des obstacles importants lorsqu'il·elle·s cherchent à s'inscrire au Luxembourg dans les domaines d'études qu'il·elle·s ont choisis. Les défis découlent principalement des exigences linguistiques pour des cours spécifiques et des difficultés à faire reconnaître les qualifications éducatives antérieures. Par conséquent, la recherche de programmes scolaires ou universitaires souhaités se traduit souvent par des options limitées et des parcours académiques prolongés perçus comme un obstacle à la réalisation de leurs ambitions.



Groupes de discussion avec des parents immigrés :

« Si ce n'est pas du racisme, c'est quoi ? », Tu ne seras jamais infirmière. Tu ne vas pas réussir ! », (Mais pourquoi qu'elle ne peut pas ? », Madame, vous rêvez ! »,) [...] C'est pourquoi beaucoup d'enfants cap-verdiens ou portugais n'avancent pas ! Parce qu'à la place de soutenir les enfants, les motiver à réussir et à atteindre un objectif, ils les rabaisent. »

(Luisa, mère immigrée)



Entretiens biographiques avec des descendant·e·s d'immigré·e·s :

« Il y avait toujours quelqu'un pour me dire „ tu n'as pas ta place ici „, bien que je sois née et que j'aie grandi ici et que je ne connaisse rien d'autre qu'ici. »

(Elodie, jeune femme, 27 ans)

« J'avais des amis qui n'étaient pas très doués en français, mais ils sont partis en classique seulement parce que leur allemand était bon. On me disait toujours que je ne parlais pas assez bien l'allemand et c'est pour ça que je suis en technique. même si mon français était meilleur que le leur. »

(Clémence, jeune femme, 21 ans)

Les jeunes de la seconde génération ont fait état d'un sentiment d'injustice persistant sous diverses formes, entre autres lors du passage de l'école primaire à l'école secondaire. Des jeunes d'origine portugaise ont, par exemple, mentionné avoir été orienté·e·s vers l'enseignement secondaire général plutôt que vers l'enseignement secondaire classique, en raison de leurs lacunes linguistiques en allemand. D'autres interlocuteurs et interlocutrices ont été orienté·e·s vers des carrières professionnelles ne correspondant pas à leurs ambitions et à leurs capacités. La limitation de l'accès à certains cours, attribuée à des compétences linguistiques insuffisantes, a parfois été perçue comme prétexte alors qu'il·elle·s avaient l'impression que leurs capacités étaient sous-estimées.

Ces obstacles sont souvent accompagnés par un ressenti (invoqué par les parents de jeunes migrant·e·s, les étudiant·e·s universitaires et les jeunes de seconde génération) de manque de soutien de la part de l'école, ce qui entraîne selon les cas une baisse de motivation, une

perception négative de l'école, une faible estime de soi et une vulnérabilité accrue. Une orientation vécue comme inappropriée et non partagée peut conduire à un parcours scolaire non linéaire et prolongé, à la démotivation et, dans les cas les plus graves, à l'abandon scolaire. Dans ce contexte, les parents ont souligné que leur contribution aux choix éducatifs de leurs enfants, parfois en opposition avec les avis émis par l'établissement scolaire, a été centrale pour encourager les enfants à la hauteur de leurs ambitions et de leurs capacités.

L'étude mène à une conclusion notable : les jeunes issu·e·s de l'immigration qui ont déménagé au Luxembourg ou y sont né·e·s font état d'expériences similaires quant à la (non-) prise en compte de leurs souhaits et de leurs ressources.

Le projet de recherche MIMY souligne l'importance de comprendre la façon dont les jeunes migrant·e·s et leurs parents perçoivent leurs expériences au sein du système scolaire luxembourgeois, car l'édu-

cation est un élément essentiel du processus d'intégration. Beaucoup de jeunes interviewé·e·s se sentent jugé·e·s négativement et discriminé·e·s par leurs enseignant·e·s. Il est impératif de prendre en compte leurs perspectives et leurs émotions, car elles ont des effets significatifs sur leur bien-être, leur future éducation et leur vie personnelle, sociale et professionnelle à long terme. Ce n'est qu'à cette condition que nous leur permettrons de construire de manière proactive leur propre avenir et de contribuer au développement d'une société cohésive, dont ils font partie.

Pour plus d'informations sur le projet et les publications ultérieures (voir références), le blog des jeunes et l'exposition d'art voir <https://www.mimy-project.eu>.

Références

- Anderson, C. (2010). Presenting and evaluating qualitative research. *American journal of pharmaceutical education*, 74(8), 141.
- Bissinger, J., Gilodi, A., Jacquemot, C., Nienaber, B. & Richard, C. (2022). Handbook on promising integrative practices, https://www.mimy-project.eu/outcomes/public-deliverables/MIMY_870700_D9-5_Handbook_on_promising_integrative_practices_final.pdf.
- MIMY consortium (2022). Billie, Ebony, Inédita. Digital Stories réalisées dans le cadre d'un atelier à l'Université du Luxembourg, <https://www.mimy-project.eu/outcomes/online-exhibition/digital-storytelling/uni-luxembourg-02>.
- Shahrokh, T., Lewis, H., Kilkey, M. & Powell, R. (2021). Service provision for migrant youth in Europe: an emerging picture, https://mimy-project.eu/outcomes/public-deliverables/MIMY_870700_D5.1%20report_for%20website%20clean_20211112.pdf.
- Wagner, L., Kriszan, A., Penke, S. & Yildiz, J. (2022). Public Report on non-migrant youth's perceptions and attitudes towards integration, vulnerability and resilience, https://www.mimy-project.eu/outcomes/public-deliverables/MIMY_870700_D6-5_public_report.pdf.

Étudiant·e·s au Luxembourg et en provenance du Luxembourg

Christina Haas & Andreas Hadjar

Dans le contexte luxembourgeois, les études supérieures ont toujours été étroitement liées à la mobilité internationale. Cette factsheet donne un aperçu général des étudiant·e·s effectuant leurs études au Luxembourg ou à l'étranger et des disparités sociales entre cette population.

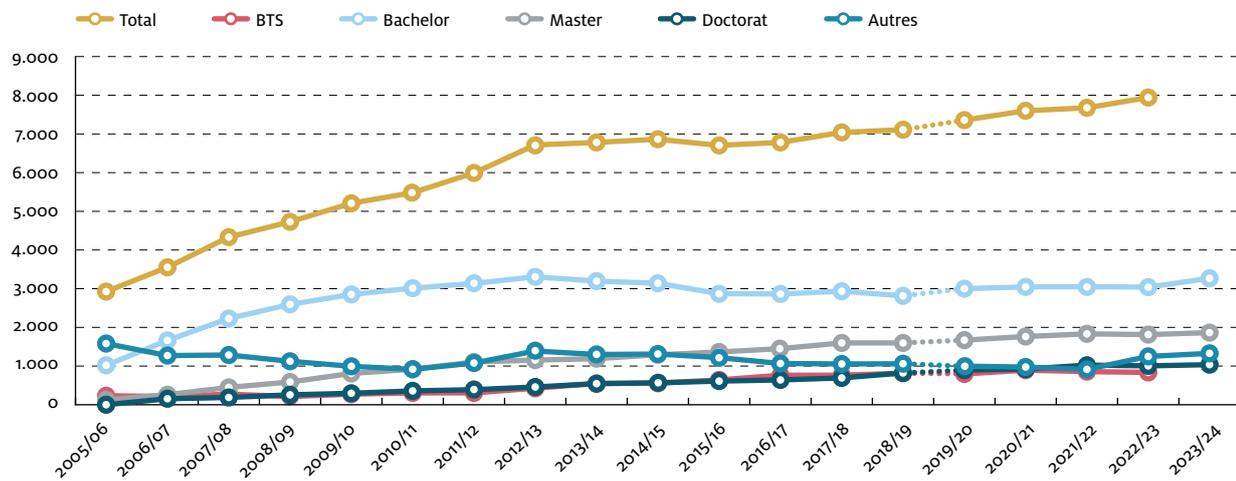


Étudiant·e·s au Luxembourg

Le système d'enseignement supérieur luxembourgeois est relativement récent ; l'Université du Luxembourg n'a été créée qu'en 2003. À l'heure actuelle, les établissements tertiaires publics proposent principalement les diplômes suivants : le Brevet de technicien supérieur (BTS), une formation de deux ans à finalité professionnelle, ainsi que des bachelors, masters et doctorats.

Le nombre d'étudiant·e·s au Luxembourg a été en constante augmentation depuis le début des années 2000 jusqu'en 2012, pour rester stable ensuite (voir fig. 1). Si la majorité poursuivent des études de bachelor, on constate ces dernières années une hausse continue des étudiants en BTS, master et doctorat.

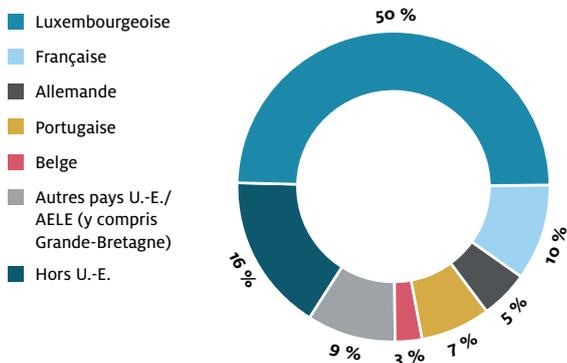
Fig. 1 : Étudiant·e·s au Luxembourg selon le type de diplôme (2005 – 2024)



Source : STATEC, LU1:DF_C6400(1.0), « Étudiants dans l'enseignement supérieur » (2005/6-2017/18) ; Université du Luxembourg (2019/20-2023/24) ; MESR : Données agrégées des aides financières de l'État pour études supérieures et des BTS (2019/20-2022/23). Uniquement étudiant·e·s inscrit·e·s dans les établissements d'enseignement supérieur publics.

La population étudiante au Grand-Duché a un caractère très international (voir fig. 2 et la factsheet 14) : la moitié des étudiant·e·s de bachelor et de master à l'Université du Luxembourg sont de nationalité luxembourgeoise ; l'autre moitié est d'une autre nationalité. Les étudiant·e·s des pays voisins, à savoir la France, l'Allemagne et la Belgique, sont fortement représenté·e·s, de même que ceux·celles de nationalité portugaise.

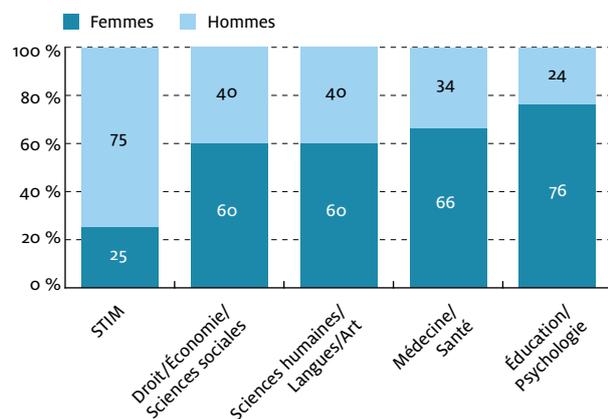
Fig. 2 : Étudiant·e·s de l'Université du Luxembourg par nationalité (en %)



Source : Université du Luxembourg, nos analyses. Uniquement étudiant·e·s suivant un programme de bachelor et de master en 2023/24. N = 5.132.

Au Luxembourg comme dans d'autres pays, le choix du domaine d'études est fortement corrélé au sexe (voir fig. 3 et la factsheet 14). Alors que les femmes sont majoritaires dans les sciences de l'éducation, la psychologie, les professions de santé ainsi que dans les sciences humaines, les langues, le droit, l'économie et les sciences sociales, les hommes sont pour leur part surreprésentés dans les disciplines STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques).

Fig. 3 : Choix du domaine d'études des étudiant·e·s au Luxembourg selon le genre (en %)



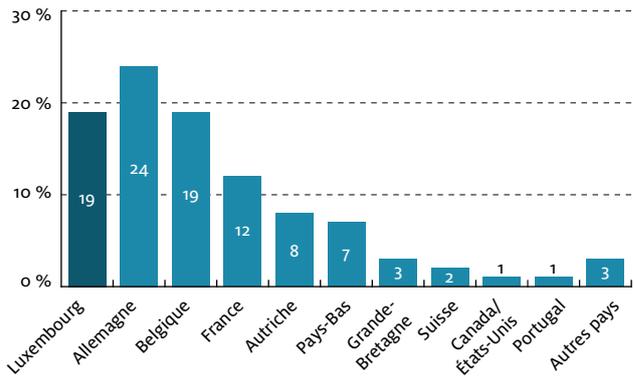
Source : Aide financière de l'État pour études supérieures – AideFi du MESR, nos analyses. Uniquement étudiant·e·s au Luxembourg bénéficiant d'une aide de l'État (été 2023). Non représentés : catégorie d'études « Autres » et données absentes quant au domaine d'études. N = 4.390.

Étudiant·e-s luxembourgeois·es faisant leurs études à l'étranger

En raison de la création tardive de l'Université du Luxembourg, partir faire des études à l'étranger s'inscrit dans une longue tradition pour les jeunes luxembourgeois·es sortant de l'école. Les analyses ci-après portent sur les étudiant·e-s de nationalité luxembourgeoise faisant leurs études au Luxembourg et à l'étranger. Entre 2016/17 et 2021/22, le nombre d'étudiant·e-s luxembourgeois·es a dans l'ensemble augmenté. Avec un pourcentage constant de plus de 80 %, la vaste majorité des étudiant·e-s luxembourgeois·es continuent d'opter pour des études à l'étranger, avant tout en Allemagne, en Belgique et en France (voir fig. 4).

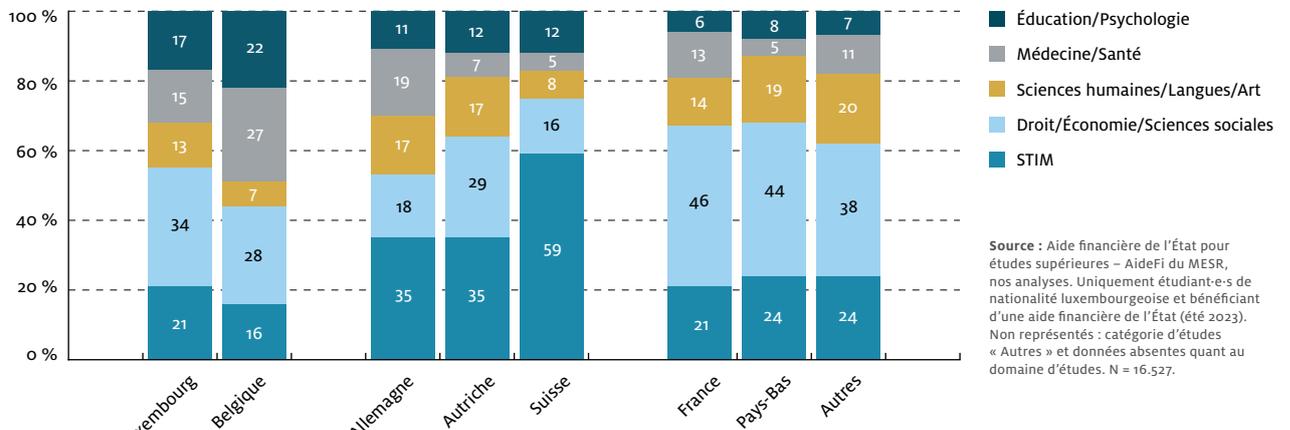
Le choix du pays de destination est corrélé au domaine d'études. Pour les domaines de la santé et des sciences de l'éducation, les pays de choix sont le Luxembourg ou la Belgique. Pour les disciplines STIM, les étudiant·e-s luxembourgeois·es préfèrent les pays traditionnellement germanophones : la Suisse, l'Autriche et l'Allemagne. Pour le droit, l'économie et les sciences sociales, les étudiant·e-s se dirigent généralement vers la France et les Pays-Bas (voir fig. 5).

Fig. 4: Étudiant·e-s en provenance du Luxembourg selon le pays d'études (en %)



Source : Aide financière de l'État pour études supérieures – AideFi du MESR, nos analyses. Uniquement étudiant·e-s de nationalité luxembourgeoise et bénéficiant d'une aide financière de l'État (été 2023). Doctorant·e-s non représenté·e-s. N = 17.080.

Fig. 5: Étudiant·e-s en provenance du Luxembourg par pays et domaine d'études (en %)



Source : Aide financière de l'État pour études supérieures – AideFi du MESR, nos analyses. Uniquement étudiant·e-s de nationalité luxembourgeoise et bénéficiant d'une aide financière de l'État (été 2023). Non représentés : catégorie d'études « Autres » et données absentes quant au domaine d'études. N = 16.527.

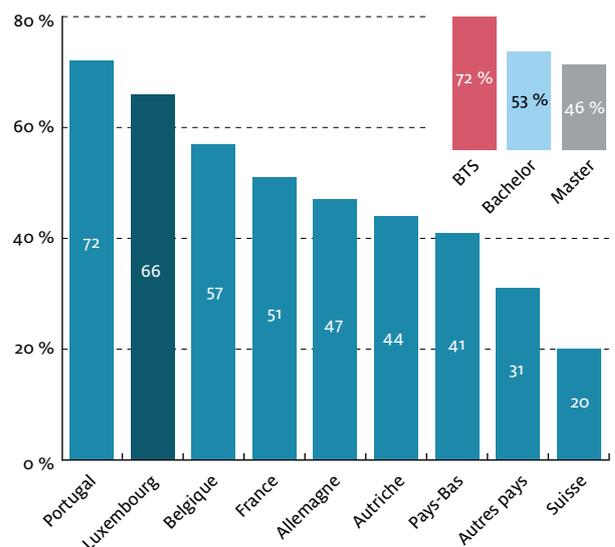
Étudiant·e-s bénéficiant d'une bourse sociale

Les étudiant·e-s dont les revenus du ménage sont faibles peuvent demander une bourse sociale en complément de leur aide financière pour études supérieures. Alors que le nombre de bénéficiaires d'une aide financière pour études supérieures est passé de 13.040 en 2016 à 17.263 entre 2016 et 2023, le pourcentage de ceux·celles qui perçoivent une bourse sociale en plus de la bourse de base a diminué de 57 % à 51 %.

Avec 72 %, c'est parmi les étudiant·e-s de BTS que la proportion des bénéficiaires d'une bourse sociale est la plus élevée (voir fig. 6). Les pourcentages des étudiant·e-s de bachelors et de masters qui bénéficient d'une bourse sociale sont plus faibles (53 % et 46 % respectivement). On voit ainsi que les étudiant·e-s défavorisé·e-s sur le plan socio-économique sont davantage représenté·e-s dans les filières courtes et moins dans les filières longues. Il faut toutefois noter que ces pourcentages élevés indiquent que ce soutien financier permet précisément aux étudiant·e-s défavorisé·e-s sur le plan social et/ou économique d'avoir accès aux études.

Les pourcentages les plus élevés d'étudiant·e-s bénéficiant d'une bourse sociale effectuent leurs études au Luxembourg et au Portugal, où environ deux tiers de la population étudiante perçoivent une bourse sociale. En revanche, les pourcentages les plus faibles s'observent parmi les étudiant·e-s effectuant leurs études en Suisse et dans d'autres pays (dont la Grande-Bretagne et les États-Unis), indiquant que les étudiant·e-s issu·e-s de familles aisées sur le plan socio-économique ont tendance à choisir des destinations d'études plus onéreuses et plus éloignées.

Fig. 6: Bénéficiaires de la bourse sociale par type de diplôme et pays d'études (en %)



Source : Aide financière de l'État pour études supérieures – AideFi du MESR, nos analyses. Uniquement étudiant·e-s de nationalité luxembourgeoise et bénéficiant d'une aide financière de l'État (été 2023). Moitié droite : non représentés : catégorie de diplômes « Autres » et doctorant·e-s. N = 16.201 (type de diplôme) / N = 17.261 (pays d'études).

Référence

MESR. (2022). Documentation: Open data on higher education and research. Luxembourg: MESR.

1 : La base de données de l'Aide financière de l'État pour études supérieures (AideFi) contient des données agrégées concernant les étudiant·e-s effectuant leurs études au Luxembourg et à l'étranger et qui perçoivent une subvention. En raison des larges critères d'éligibilité, cette base de données se prête bien à la description de la population étudiante luxembourgeoise (MESR, 2022).

L'attitude des enseignant·e·s en formation envers les élèves des communautés lesbiennes, gays et bisexuelles (LGB) au Luxembourg

Dario Galano, Axel Grund, Andreas Gegenfurtner & Valentin Emslander



La diversité des élèves au Luxembourg a été étudiée dans de nombreux contextes. Des enquêtes à grande échelle, telles que PISA et le programme luxembourgeois de monitoring scolaire ÉpStan, se sont notamment penchées sur les troubles de performance et de l'apprentissage (Ugen et al., 2021), identifiant des inégalités éducatives significatives en fonction de l'origine sociale, du genre et du contexte migratoire. Le thème de la diversité sexuelle des élèves – l'orientation sexuelle étant perçue à cet égard comme un vecteur d'inégalité – a toutefois été peu traité. Alors que de plus en plus de jeunes partout dans le monde s'identifient comme LGBTQIA+ (Richter, 2023), le Centre LGBTQIA+ CIGALE de Luxembourg fait état d'un travail éducatif sur la question beaucoup plus soutenu dans les écoles et les maisons de jeunes luxembourgeoises pour 2019 que pour les années précédentes (CIGALE, 2020). Même si la population luxembourgeoise fait généralement preuve d'une attitude positive à l'égard des communautés LGBTQIA+, des témoignages de jeunes personnes LGBTQIA+ indiquent qu'elles restent victimes de discrimination dans les écoles luxembourgeoises en raison de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre (Meyers et al., 2019). Dans ce contexte, les enseignant·e·s qui adoptent une attitude positive vis-à-vis des élèves LGBTQIA+ constituent une importante ressource protectrice dans les écoles.

Nous avons étudié les attitudes explicites des enseignant·e·s en formation au Luxembourg vis-à-vis des élèves LGB sur la base d'un questionnaire en ligne (n = 138 ; femmes 71,7 %, hommes 28,3 % ; 79 % de l'échantillon avaient entre 21 et 26 ans). Les auto-évaluations portaient notamment sur l'enthousiasme, l'auto-efficacité et les préjugés des enseignant·e·s en formation concernant l'enseignement aux élèves LGB. Nous avons également cherché à identifier les prédicteurs possibles des attitudes de ces enseignant·e·s, tels que l'hypergendérisation (le fait de suivre les croyances traditionnelles en matière de rôle des genres), les contacts sociaux antérieurs avec des personnes LGB (au sein de la famille et du réseau d'ami·e·s), l'âge, etc.

Les données obtenues ont indiqué que les enseignant·e·s en formation au Luxembourg avaient majoritairement des attitudes positives vis-à-vis des élèves LGB. Conformément aux attentes, les analyses de corrélation et de régression multiple ont montré que les enseignant·e·s en formation ayant davantage de contacts sociaux avec des personnes LGB dans leur réseau



i

LGBTQIA+ fait référence à la communauté des personnes qui se sentent lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres, queer, intersexuées ou asexuées. Le signe + représente toutes les personnes qui se sentent appartenir à une autre orientation sexuelle ou identité de genre qui n'apparaît pas dans l'abréviation. L'abréviation LGB que nous utilisons ne comprend donc qu'une partie de la communauté LGBTQIA+ (c'est-à-dire les personnes lesbiennes, gays et bisexuelles).

d'ami·e·s avaient des attitudes nettement plus positives à l'égard des élèves LGB. Par ailleurs, les enseignant·e·s en formation présentant des niveaux d'hypergendérisation et de religiosité élevés avaient des attitudes nettement plus négatives envers les élèves LGB. Étonnamment, ceux et celles qui entretenaient davantage de contacts sociaux avec des personnes LGB de leur famille, ainsi que les enseignant·e·s en formation eux·elles-mêmes homosexuel·le·s, avaient des attitudes légèrement plus négatives envers les élèves LGB. Ainsi, le contact avec des personnes LGB en soi ne suffit peut-être pas à favoriser des attitudes positives ; il se peut que la qualité et la nature du contact (par exemple similarité) peuvent aussi jouer un rôle. En outre, l'homonégativité intériorisée (à savoir l'intériorisation par les personnes LGBTQIA+ de messages sociaux discriminatoires concernant le genre et l'orientation sexuelle) peut influencer négativement sur la perception que les enseignant·e·s en formation LGB ont d'eux·elles-mêmes. De ce fait, les enseignant·e·s en formation et LGB peuvent avoir une vision plus négative des élèves LGB,

quand bien même ils·elles partageraient les mêmes expériences de marginalisation. L'âge, le sexe et le niveau de conservatisme de droite des enseignant·e·s en formation n'ont pas semblé des prédicteurs fiables de leurs attitudes.

Ces résultats suggèrent que les enseignant·e·s en formation au Luxembourg n'ont en général pas de préjugés marqués à l'égard d'une orientation sexuelle particulière. Il convient toutefois de garder à l'esprit qu'un questionnaire sur ce thème est sujet à un biais de désirabilité sociale et que notre échantillon non représentatif d'enseignant·e·s en formation reflète avant tout les mentalités de la jeunesse luxembourgeoise.

Les résultats sont intéressants pour l'optimisation des programmes de formation des futur·e·s enseignant·e·s. Puisque le fait d'entretenir des liens d'amitié avec des personnes LGB était associé à des attitudes plus bienveillantes envers les apprenant·e·s LGB, les programmes de formation pourraient viser à promouvoir les contacts entre les futur·e·s enseignant·e·s et

la communauté LGBTQIA+ (par exemple par des conférences ou des témoignages de spécialistes LGBTQIA+). L'hypergendérisation mise en lumière dans l'étude pourrait faire l'objet d'ateliers de sensibilisation ou d'interventions au cours desquels les enseignant·e·s en formation apprendraient à remettre en question les raisonnements stéréotypés. Partant du principe que ces préjugés sont plus fréquents chez les enseignant·e·s plus âgé·e·s (Hall & Rogers, 2019), leurs effets pratiques pourraient s'avérer encore plus pertinents pour les enseignant·e·s en activité.

Références

- CIGALE. (2020). Rapport annuel 2019 [Annual report 2019]. https://www.cigale.lu/_files/ugd/9c2396_86853d3064e54c7d8fa-14bec1308e8cb.pdf?lang=de.
- Hall, W. J. & Rodgers, G. K. (2019). Teachers' attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. *Social Psychology of Education*, 22(1), 23–41.
- Meyers, C., Reiners, D. & Robin, S. (2019). Lebenssituationen und Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen in Luxemburg (INSIDE Research Reports). University of Luxembourg.
- Richter, F. (2023). Infographic: The Generational Gap in LGBTQ+ Identification. Statista Daily Data.
- Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Lernstörungen im multilingualen Kontext Diagnose und Hilfestellungen. Melusina Press.

Diversité du personnel académique et scientifique et de la population étudiante à l'Université du Luxembourg

Ineke M. Pit-ten Cate, Axel Grund & Salvador Rivas

Au cours des dernières décennies, les systèmes éducatifs du monde entier ont connu une hétérogénéité accrue des étudiant-e-s à tous les niveaux de l'enseignement formel. Toutefois, cette diversité de la population étudiante ne se reflète qu'en partie au niveau du personnel enseignant. Cette tendance est également perceptible au Luxembourg, où les ressortissant-e-s luxembourgeois-es sont surreprésenté-e-s tant dans la formation des enseignants que dans le personnel enseignant (Pit-ten Cate et al., 2021). Cette situation peut être mise en lien avec une persistance des inégalités en matière d'éducation, se traduisant par une sous-représentation des étudiant-e-s issu-e-s de l'immigration dans des filières de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, on observe un déséquilibre dans la répartition par genre des étudiant-e-s et du personnel, avec notamment une surreprésentation du personnel enseignant féminin dans l'enseignement primaire (MENJE, 2022). En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la situation est différente. Bien qu'à l'échelle mondiale plus de femmes que d'hommes étudient à l'université, cette répartition ne se reflète pas dans les diplômes de troisième cycle et dans les postes universitaires, où l'on constate une surreprésentation significative des hommes (Bothwell et al., 2022) – un phénomène connu sous le nom de *leaky pipeline* (tuyau percé) (Blickenstaff, 2005). De plus, les femmes sont surreprésentées dans les domaines des sciences sociales et humaines et sous-représentées dans les domaines STIM. Ces inégalités peuvent s'expliquer en partie par un manque de modèles positifs (Redding, 2019) ou par une moindre sensibilisation multiculturelle dans l'environnement éducatif.

Dans le prolongement des résultats portant sur la population étudiante luxembourgeoise dans l'enseignement supérieur (Gewinner et al., 2021 ; factsheet 13), la présente factsheet analyse le personnel enseignant de l'Université du Luxembourg au regard des caractéristiques socio-démographiques (genre et nationalité) de sa population étudiante. Pour ce faire, nous nous fondons sur les données administratives du personnel et de la population étudiante pour les années 2019-2022.

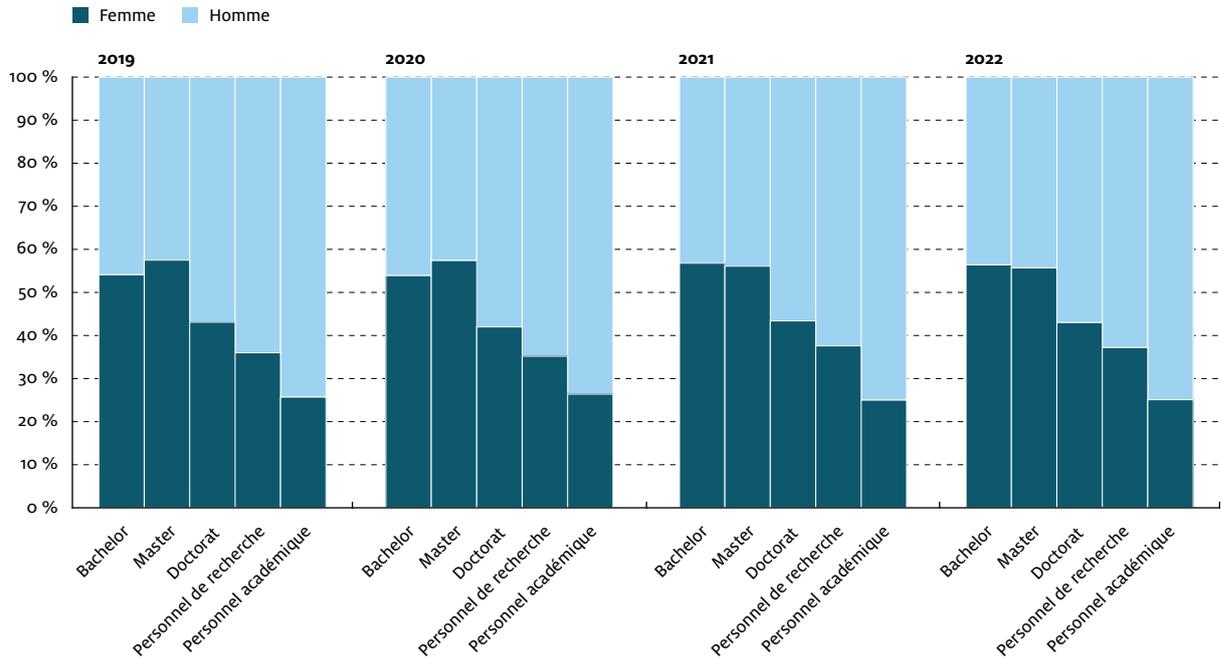
Le nombre d'étudiant-e-s en bachelor est resté stable au fil du temps (voir tableau 1), alors que l'on observe une augmentation pour toutes les autres catégories.



Tab. 1: Nombre d'étudiant-e-s, de chercheurs-chercheuses et d'académiques (2019-2022)

	2019	2020	2021	2022
Étudiant-e-s - Bachelor	2.951	2.986	2.989	2.980
Étudiant-e-s - Master	1.670	1.763	1.832	1.813
Étudiant-e-s - Doctorat	896	952	1.024	1.005
Personnel de recherche (Postdoctorant-e-s/ Chercheurs-chercheuses)	1.048	1.115	1.291	1.240
Personnel académique (Professeur-e-s)	265	280	292	291

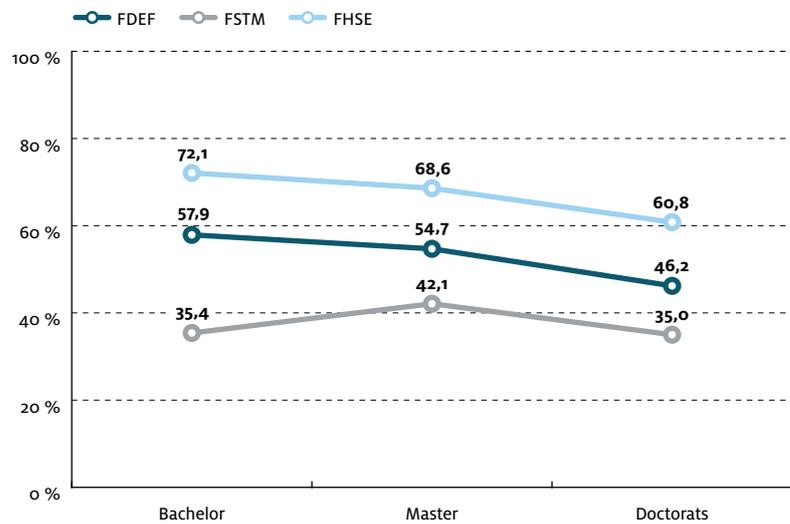
Fig. 1: Répartition par genre de la population étudiante (selon le cursus), du personnel de recherche et du personnel académique (2019-2022, en %)



La figure 1 montre la répartition par genre selon les différentes catégories retenues. Les femmes sont légèrement surreprésentées en bachelor et en master ; cependant, leur pourcentage relatif diminue avec le niveau académique, en particulier au-delà du niveau doctoral, où l'on relève un net déséquilibre en faveur des hommes.

La figure 2 fait apparaître des différences importantes dans la répartition des étudiant-e-s universitaires par genre selon les différents cursus (bachelor, master, doctorat) et les facultés en 2022. Ces tendances sont stables dans le temps (2019-2022). Les hommes représentent la majorité de la population étudiante de la Faculté des Sciences, de la Technologie et de la Médecine (FSTM) – tous cursus confondus – tandis que la Faculté des Sciences Humaines, des Sciences de l'Éducation et des Sciences Sociales (FHSE) accueille une majorité d'étudiantes. La Faculté de Droit, d'Économie et de Finance (FDEF) présente une répartition des genres plus homogène.

Fig. 2: Proportion de la population étudiante féminine selon la faculté et le cursus (2022, en %)



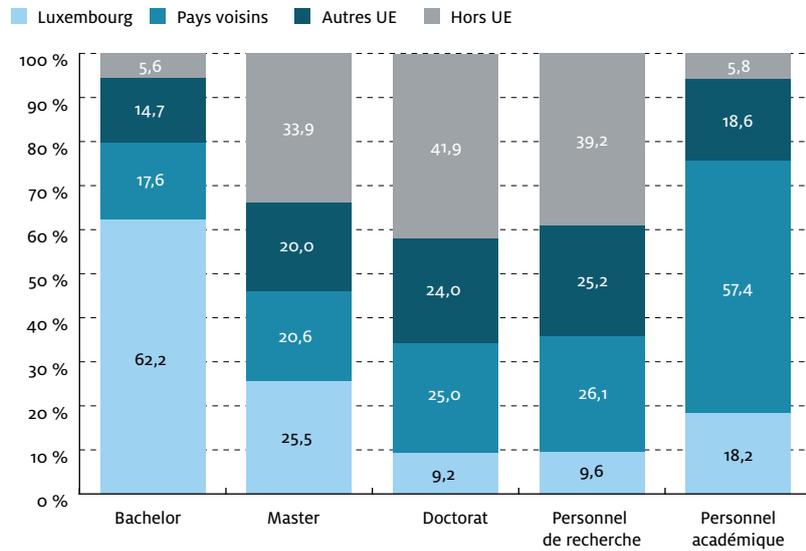
FDEF = Faculté de Droit, d'Économie et de Finance

FSTM = Faculté des Sciences, de la Technologie et de la Médecine

FHSE = Faculté des Sciences Humaines, des Sciences de l'Éducation et des Sciences Sociales

La figure 3 présente la nationalité des étudiant-e-s, du personnel de recherche et du personnel académique de l'Université du Luxembourg pour 2022. La nationalité luxembourgeoise domine de loin dans les cursus de bachelor, mais constitue le groupe le moins nombreux au niveau du doctorat et du personnel de recherche. Pour les masters, la répartition est quasiment équivalente. Les pays voisins (à savoir la Belgique, la France et l'Allemagne) occupent une place prépondérante au niveau du personnel académique, alors que les nationalités hors UE constituent le groupe le plus important au niveau du doctorat et du personnel de recherche. Ces tendances restent relativement stables d'une année à l'autre (2019-2022).

Fig. 3: Nationalité des étudiant-e-s (par cursus), du personnel de recherche et du personnel académique (2022, en %)

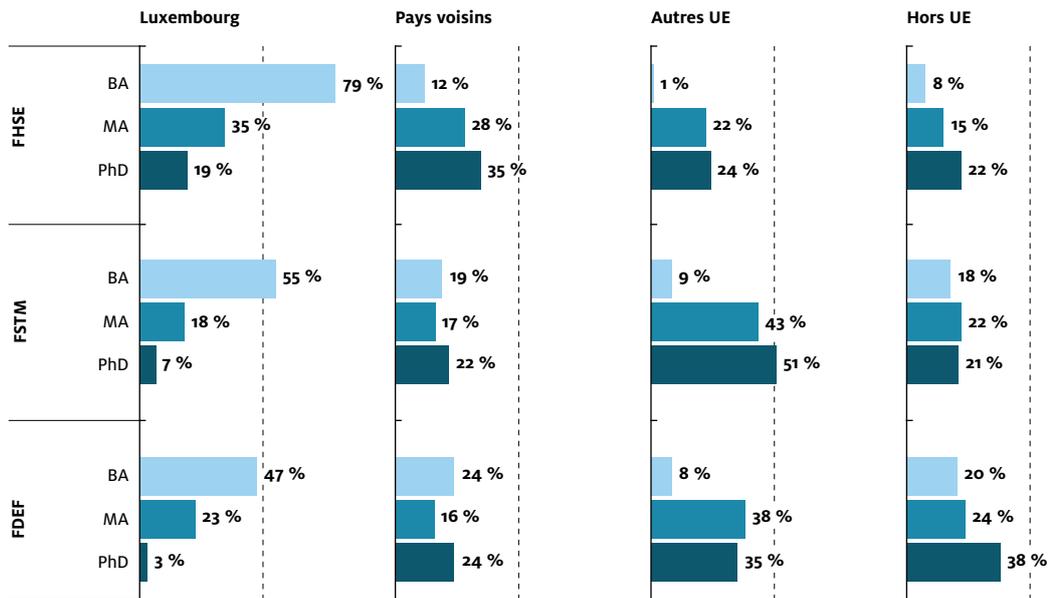


Remarque : En raison d'arrondis, le total peut être supérieur ou inférieur à 100 %.

La figure 4 donne une ventilation de la population étudiante universitaire par nationalité, par cursus et par faculté pour 2022. La répartition reflète l'hétérogénéité de la population luxembourgeoise, avec près de 60 % des étudiant-e-s universitaires, tous programmes d'études confondus, n'ayant pas la nationalité luxembourgeoise, contre respectivement 44 % et 41 % des élèves de l'enseignement primaire et secondaire (MENJE, 2022 ; factsheet 7). On relève néanmoins d'importantes différences selon le cursus, ce qui est là encore une tendance relativement stable dans le temps (2019-2022). Les étudiant-e-s

luxembourgeois-es sont majoritaires au niveau du bachelor dans toutes les facultés. Leur proportion diminue toutefois progressivement du niveau master à celui du doctorat, la proportion la plus élevée se situant toujours au sein de la FHSE. Les étudiant-e-s des pays voisins sont bien représenté-e-s dans chacune des facultés, mais principalement à la FHSE. Les étudiant-e-s d'autres pays de l'UE sont très nombreux-nombreuses au sein des facultés FDEF et FSTM, en particulier aux niveaux master et doctorat. Les étudiant-e-s venant de pays hors UE sont les mieux représenté-e-s à la FDEF, tous cursus confondus.

Fig. 4: Nationalité des étudiant-e-s selon la faculté et le cursus (2022, en %)



Remarque : En raison d'arrondis, le total peut être supérieur ou inférieur à 100 %.

Résumé/Conclusion

La répartition par genre et par nationalité de la population étudiante, du personnel de recherche et du personnel académique de l'Université du Luxembourg fait apparaître plusieurs disparités. En premier lieu, et à l'instar des données internationales (Bothwell et al., 2022), les femmes sont surreprésentées dans les sciences humaines et sociales et aux premiers niveaux de l'enseignement supérieur, alors que les hommes le sont dans les disciplines STIM et, dans une mesure croissante à partir du niveau doctoral, dans le personnel de recherche et le personnel académique. Ainsi, malgré une sensibilisation accrue et des actions positives, les disparités entre les genres et le *leaky pipeline* persistent (Blickenstaff, 2005).

En outre, la répartition par nationalité montre que le personnel académique provient principalement des pays voisins du Luxembourg. Cela peut s'expliquer par le fait que l'Université est relativement jeune et qu'elle devait, surtout à ses débuts, faire appel à des académiques venant de l'étranger. Dans le même temps, les résultats montrent que l'Université parvient à attirer des étudiant-e-s luxembourgeois-es, en particulier au niveau des cursus de premier cycle. La représentation croissante d'étudiant-e-s d'autres nationalités au niveau du master et du doctorat peut s'expliquer par le fait que, pour les ressortissant-e-s luxembourgeois-es, il existe dans le pays de nombreuses perspectives d'emploi concurrentes susceptibles d'offrir une plus

grande sécurité économique que la poursuite d'une carrière universitaire. Les différences dans la répartition par nationalité peuvent également refléter le fait que certains domaines d'études, tels que le travail social et l'éducation, sont étroitement liés au marché du travail national, tandis que d'autres domaines, tels que l'informatique et la biomédecine, sont fortement internationalisés. Dès lors, il se peut que certains programmes favorisent les étudiant-e-s luxembourgeois-es par rapport à ceux-celles d'autres nationalités en raison de leur organisation même (par exemple, l'exigence d'une bonne maîtrise des trois langues nationales, le luxembourgeois, l'allemand et le français), dans la mesure où ils sont associés à un emploi futur dans le secteur public (Pit-ten Cate et al., 2021).

Bien que nos données ne permettent pas de tirer des conclusions quant aux causalités, des recherches antérieures ont montré que des facteurs liés à la parentalité, tels que la garde d'enfants et la mobilité, influencent la décision des femmes de poursuivre une carrière en dehors du milieu universitaire (Van Anders, 2004). À cet égard, il est intéressant de noter que l'Université du Luxembourg a adopté une politique d'égalité entre hommes et femmes, axée dans un premier temps sur la sensibilisation et la composition de son personnel (par exemple, au niveau des procédures de recrutement et de promotion), les congés maternels/parentaux, l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle, la communication et l'ambiance sur le lieu de travail.



Références

- Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*, 17(4), 369–386.
- Bothwell, E., Roser, J. F., Deraze, E., Ellis, R., Galán-Muros, V., Gallegos, G. & Mutize, T. (2022). Gender equality: How global universities are performing-Part 1. In UNESCO International Institute for Higher Education in Latin-America and the Caribbean and Times Higher Education.
- Gewinner, I., Haas, C. & Hadjar, A. (2021). Studierende in Luxembourg. In LUCET & SCRIPT, Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (pp. 182–183). LUCET & SCRIPT.
- MENJE. (2022). Education system in Luxembourg - Key figures: school year 2021/2022. MENJE/SCRIPT.
- Pit-ten Cate, I. M., Rivas, S. & Busana, G. (2021). Increasing the diversity of the teacher workforce: Socio-political challenges to reducing inequalities in access to teacher education programs. *Frontiers in Education*, 6(May), 1–10.
- Redding, C. (2019). A Teacher Like Me: A review of the effect of student teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes. *Review of Educational Research*, 89(4), 499–535.
- van Anders, S. M. (2004). Why the academic pipeline leaks: Fewer men than women perceive barriers to becoming professors. *Sex Roles*, 51(9–10), 511–521.

Pratiques éducatives pionnières au Luxembourg :

Résultats du projet de PIONEERED

Juliette Torabian, Andreas Hadjar & Susanne Backes

Bien qu'au cours des dernières décennies, un certain nombre de mesures axées sur l'égalité des chances ont été mises en œuvre dans toute l'Europe, les inégalités scolaires sont toujours préoccupantes ; certes, avec des gravités différentes. Au Luxembourg également, les rapports nationaux de l'éducation de 2015, 2018 et 2021 mettent en évidence des disparités persistantes en matière d'éducation au niveau de l'enseignement primaire et secondaire ainsi que dans l'enseignement supérieur. Financé par l'UE et dirigé par l'Université du Luxembourg, le projet H2020 PIONEERED (*Pioneering Policies and Practices tackling educational inequalities in Europe, 2021–2024*) avait donc pour objectif de rassembler des mesures visant à réduire les inégalités systématiques en termes de différences dans l'acquisition de connaissances, lesquelles sont dues aux disparités sociales telles que le milieu social, le genre ou le handicap. Des institutions de neuf pays européens ont collaboré à ce projet, dont le LISER au Luxembourg, en plus de l'Université. Le projet avait adopté une perspective de parcours de vie. Cela signifie que les avantages et désavantages éducatifs s'accumulent

« Cela signifie que les avantages et désavantages éducatifs s'accumulent tout au long du parcours éducatif d'un·e élève. »

tout au long du parcours éducatif d'un·e élève et ne sont pas dus à un seul facteur, mais résultent de nombreux facteurs à différents niveaux (individuels, classe, école, système éducatif, etc.). L'objectif était d'identifier, à l'aide de la recherche, les politiques et pratiques innovantes susceptibles d'améliorer l'accès et l'acquisition de l'éducation dans les contextes éducatifs formels (dont les écoles), non formels (dont les maisons relais) et informels (dont les familles), de la petite enfance à l'enseignement supérieur. En utilisant différentes méthodes de recherche telles que l'analyse des textes politiques et des rapports nationaux ; des entretiens avec des expert·e·s et des visites d'établissements scolaires dans les pays participants, les stratégies correspondantes ont été cartographiées pour chaque pays. Le résultat de cette recherche est un catalogue qui répertorie les différentes stratégies de référence, dont certaines peuvent potentiellement être adaptées à travers d'autres pays, tandis que d'autres ne peuvent fonctionner que dans des contextes limités. Si certaines stratégies ont fait l'objet d'études d'évaluation, ce qui permet de savoir dans quelle mesure ces politiques et pratiques sont efficaces et réduisent les inégalités, on constate en revanche un manque d'études de ce type.

Dans l'ensemble des pays, les politiques visant à diminuer les inégalités se focalisent principalement sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, ainsi que sur les enfants issu·e·s d'immigration et les enfants ayant des besoins spécifiques. Cependant, la plupart des pays accordent moins d'im-



portance à certains domaines, tels que le bien-être à l'école et la promotion des compétences et des talents en dehors des disciplines étudiées. Dans ce qui suit, nous présentons à titre d'exemple quelques politiques et pratiques identifiées comme pionnières au Luxembourg, pour ensuite présenter des résultats internationaux sur la manière dont les inégalités en matière d'éducation pourraient également être traitées au Luxembourg.



PIONEERED: des stratégies pionnières

Sur la base de l'analyse documentaire et des entretiens réalisés, quelques exemples de mesures politiques et pratiques identifiées comme innovatrices et pionnières au Luxembourg sont présentés ci-dessous :

Objectif: promouvoir un système éducatif inclusif

- Réforme de l'école primaire 2009 ↪ Adaptation accrue de l'enseignement, de l'apprentissage et des examens aux besoins individuels des élèves.
- SePAS ↪ Mise en place d'une équipe psychosociale dans chaque école secondaire pour aider les jeunes dans leur orientation académique et leur développement socio-affectif sur la base de leurs besoins.
- Écoles publiques européennes ↪ Offrant les cours en plusieurs langues d'enseignement (français, allemand et anglais), organisation globale de l'école et concepts pédagogiques innovants.

Objectif: Soutien global et implication des familles

- Chèques Services ↪ Les parents peuvent obtenir un remboursement partiel des frais de garde d'enfants grâce aux chèques Services.

Sur la base d'une enquête de groupe comprenant les décideurs-euses politiques, les expert-e-s et les praticien-ne-s, trois écoles pionnières au niveau préscolaire, primaire et lycée au Luxembourg ont été sélectionnées et analysées dans le cadre d'une étude qualitative sur le terrain en effectuant des visites guidées.

Le projet PIONEERED a identifié un certain nombre de défis et d'implications pour le Luxembourg. Il s'agit notamment du fait que certaines pratiques pionnières étudiées soient adaptées au niveau national et ne restent pas des projets temporaires dispersés. En outre, même si des indices sociaux ont déjà été introduits pour une répartition ciblée des fonds, les ressources financières et humaines sont actuellement limitées. Une plus grande collaboration entre les acteur-trice-s de l'éducation formelle et non formelle est demandée. Il est également conseillé de réduire les niveaux de stratification et d'augmenter le nombre de cadres pour l'éducation inclusive dans les écoles. En ce qui concerne la pratique de l'enseignement, il est conseillé de mettre en place des mesures pédagogiques individualisées, notamment l'enseignement en équipe.

Plus d'informations et de publications sur le projet sont disponibles sur pioneerred.uni.lu.

Référence

Toom, A. et al. (2023). Evidence-based co-authored and open-access report of most promising pioneering policies and practices (Deliverable No. 6.5). Luxembourg: PIONEERED.



Les analyses comparatives internationales ont permis de mettre en évidence les stratégies clés communes suivantes pour réduire les inégalités en matière d'éducation :

- Systèmes scolaires et des environnements éducatifs globaux et inclusifs
- Lien entre l'éducation formelle et non formelle
- Haut niveau d'autonomie pour les enseignant-e-s
- Structures de soutien pour les enseignant-e-s et les élèves
- Stratégies d'engagement des parents dans la vie scolaire
- Valorisation de la diversité linguistique des élèves
- Plan d'action pour assurer l'égalité des chances, coordination des mesures



Formation au long de la vie

Paul Reiff¹

Face à l'évolution rapide des connaissances et des technologies, l'éducation au long de la vie revêt une importance capitale dans les systèmes d'éducation actuels à côté des autres filières. Le champ de ce qui est communément appelé « éducation des adultes » ou « formation continue » est aujourd'hui très vaste. Les

enquêtes sur l'éducation des adultes (AES), la formation professionnelle continue en entreprise (CVTS) et les forces de travail (LFS) du STATEC montrent régulièrement que les taux de participation à la formation au long de la vie au Luxembourg sont supérieurs à la moyenne européenne.



1. Niveau d'éducation de la population au Luxembourg

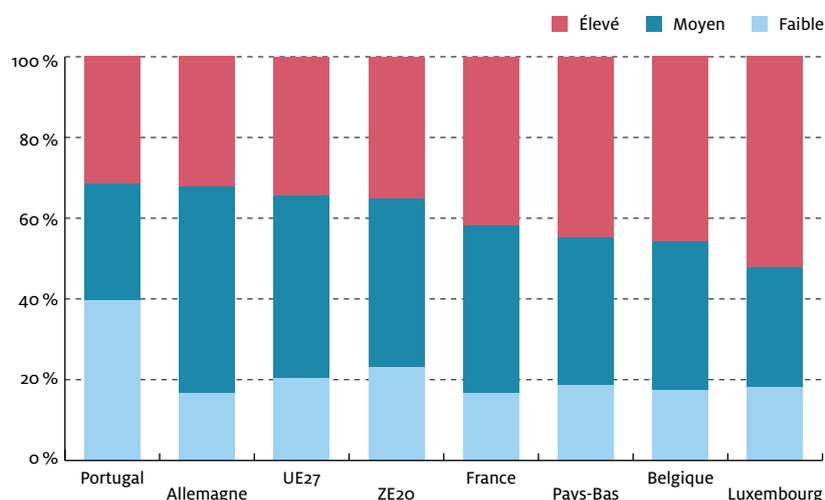
Une situation exceptionnelle largement due aux immigré·e·s hautement qualifié·e·s

La population résidente adulte du Luxembourg présente une structure polarisée en termes de niveau d'éducation² (voir fig. 1), avec

- un pourcentage de diplômé·e·s de l'enseignement tertiaire parmi les plus élevés d'Europe,
- un pourcentage de diplômé·e·s du secondaire parmi les plus bas, et
- un pourcentage de personnes faiblement diplômées correspondant à la moyenne européenne.

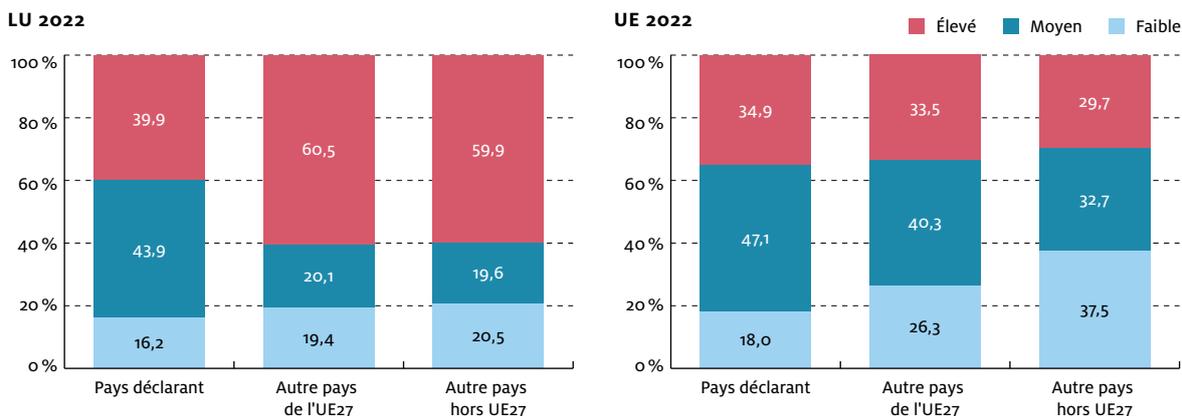
La part de diplômé·e·s du tertiaire est plus élevée (60 %) parmi les immigrant·e·s que parmi les personnes nées au Luxembourg (40 % seulement) (voir fig. 2). Chez nos voisins (et dans une majorité de pays européens), c'est l'inverse.

Fig. 1: Adultes (de 25 à 64 ans) par niveau d'éducation atteint (en %), 2022



Source : STATEC / Eurostat - LFS [EDAT_LFSE_03].

Fig. 2: Adultes (de 25 à 64 ans) par niveau d'éducation atteint (en %) et par pays de naissance, 2022



Source : STATEC / Eurostat - LFS [edat_lfs_9912].

Avec 60 % de diplômé·e·s de l'enseignement tertiaire et 20 % de niveau inférieur au secondaire achevé, la polarisation est extrêmement forte parmi les résident·e·s immigré·e·s, alors que parmi les résident·e·s né·e·s au Luxembourg, les diplômé·e·s de niveau secondaire

restent la catégorie la plus représentée. Contrairement à la moyenne de l'UE, on ne constate donc pas au Luxembourg que les immigré·e·s, et surtout ceux·celles en provenance de pays tiers, sont défavorisé·e·s en termes d'éducation par rapport aux résident·e·s né·e·s dans le pays.

1 : Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg (STATEC).

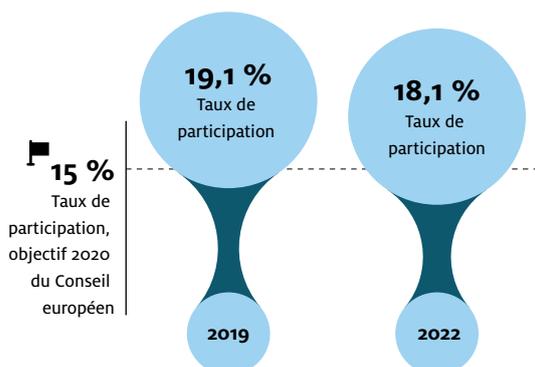
2 : Niveau d'éducation élevé : ISCED 5 à 8 (ISCED 5 = études tertiaires courtes ; ISCED 6 = Bachelor ou équivalent ; ISCED 7 = Master ou équivalent ; ISCED 8 = Doctorat ou équivalent) ; Niveau d'éducation moyen : ISCED 3 = secondaire achevé, et accessoirement ISCED 4 = enseignement post-secondaire non tertiaire (p.ex. maîtrise artisanale) ; Niveau d'éducation faible : ISCED 0 à 2 (ISCED 0 = aucune éducation ou primaire non achevé ; ISCED 1 = primaire achevé ; ISCED 2 = secondaire inférieur achevé).

2. Éducation des adultes et formation professionnelle continue au Luxembourg :

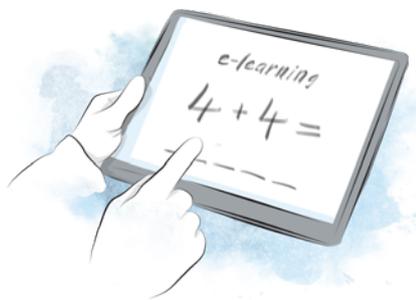
des progrès globaux encourageants

En 2009, afin de pouvoir évaluer les progrès en matière de promotion de l'éducation des adultes, le Conseil européen avait fixé comme objectif pour 2020 qu'au moins 15 % des 25-64 ans devaient avoir participé à une activité d'éducation ou de formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête (Conseil européen, 2009).

Le Luxembourg a dépassé cet objectif depuis 2015 et a même atteint un taux de participation de 19,1 % en 2019. Avec un résultat de 18,1 % en 2022, le Luxembourg se place parmi les États membres où le taux de participation est le plus élevé (STATEC / Eurostat – LFS [EDAT_LFSE_03]).



Dans son « European Skills Agenda » de 2020, la Commission a fixé de nouveaux objectifs pour 2025, à savoir la participation à des activités d'éducation ou de formation au cours des douze derniers mois de 50 % des adultes âgés de 25 à 64 ans, voire 60 % à l'horizon 2030 (Commission Européenne, 2020).



Un indicateur proche de celui-ci³, issu de l'enquête sur l'éducation des adultes (AES), affichait pour le Luxembourg 42,7 % en 2016 et 45,2 % en 2022. Malgré des progrès, ces chiffres restent donc à l'heure actuelle en dessous des objectifs fixés.

Si l'on considère l'offre de formation professionnelle continue dans les entreprises⁴, on constate que la part des entreprises qui offrent des activités de formation a augmenté au cours des dernières décennies (60 % en 1993 contre 77 % en 2015), mais qu'elle a légèrement reculé en 2020 suite à la pandémie (76 %). Cette proportion reste tout de même supérieure à la moyenne européenne (67 %).

3. Éducation des adultes : pleins feux sur les inégalités

Participation en fonction du niveau d'éducation

L'accès à la formation continue est-il plus ardu pour les personnes défavorisées?

Une analyse plus approfondie montre que, pour les trois types d'activités d'éducation des adultes, le taux de participation dépend en effet dans une large mesure du niveau d'éducation de départ des personnes concernées (voir fig. 4). Cette corrélation entre niveau d'éducation initial et participation à la formation continue et le risque d'une accentuation des inégalités qui pourrait en résulter, connu sous le nom d'« effet Matthieu », sont régulièrement traités dans les rapports internationaux et la littérature (voir p. ex. European Commission, 2021 ; Blossfeld et al., 2014 ; Pallas, 2002, pp. 327-354 ; Kosyakova & Bills, 2021).

Néanmoins, cet écart en faveur des personnes plus instruites s'est fortement réduit entre 2016 et 2022.

3 : Pour l'heure actuelle, nous ne disposons que d'un indicateur similaire, issu de l'Enquête sur l'éducation des adultes (AES). Toutefois, la méthodologie y étant légèrement différente, les chiffres présentés ici ne le sont qu'à titre indicatif. Comme l'apprentissage sur le tas (« Guided on the Job Training ») compte parmi les types de formation enquêtés dans l'AES mais ne fait pas partie de la définition de l'indicateur futur calculé sur base de l'EFT, cette modalité a été retirée pour nos calculs présentés ici.

4 : Résultats issus de l'enquête sur la formation professionnelle continue en entreprise (CVTS) du STATEC.

Les trois types d'activités de formation des adultes

En matière d'éducation des adultes, on distingue communément trois types d'activités distincts : l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'apprentissage informel.

Par **éducation formelle**, on entend les formations visant à l'obtention d'un diplôme reconnu dans le système de l'éducation nationale (p. ex. l'enseignement secondaire, les universités, ...). En 2022, 11,2 % des adultes entre 25 et 64 ans y ont pris part.

Une proportion nettement plus élevée est concernée par **l'éducation non formelle**. Il s'agit des formations suivies dans un cadre organisé (centre de formation, ...) mais en dehors du système de l'éducation nationale (cours de formation continue, séminaires, apprentissage sur le poste de travail, ...). Pratiquement une personne sur deux y prend part, soit 45,5 % en moyenne.

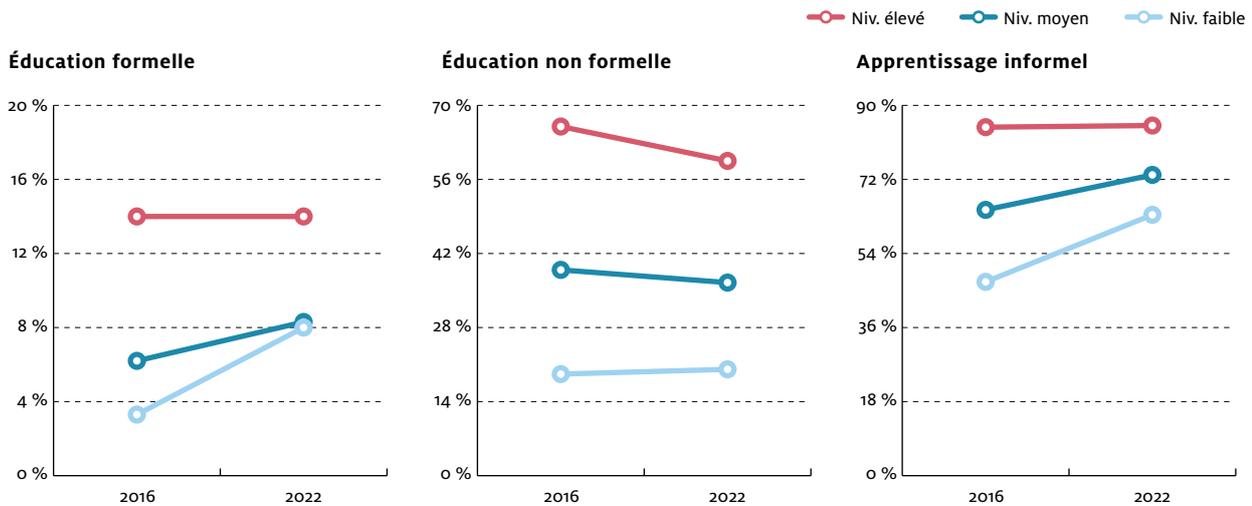
L'apprentissage informel⁵ est un concept très vaste qui englobe l'ensemble des activités par lesquelles une personne essaie, délibérément, d'apprendre quelque chose, sur le lieu de travail ou pendant ses loisirs, afin d'améliorer ses connaissances ou ses compétences. Il peut s'agir par exemple d'une recherche sur internet, de la lecture d'un ouvrage scientifique, d'une visite de musée, etc.

En moyenne, 77,6 % des 25-64 ans déclarent pratiquer activement ce type d'activité.



5 : Il est à noter que pour les objectifs européens en matière d'éducation des adultes, seule la participation à l'éducation formelle et non formelle est prise en compte, et non pas l'apprentissage informel.

Fig. 3 : Taux de participation des adultes (de 25 à 64 ans) aux différentes formes d'éducation des adultes (en %) en fonction du niveau d'éducation initial, 2016 et 2022



Source : STATEC – Enquête sur l'éducation des adultes (AES), 2016 et 2022.



Participation en fonction du genre

On observe une tendance similaire lorsqu'on considère l'éducation des adultes selon le genre. Les femmes participent légèrement plus aux activités d'éducation des adultes que les hommes (STATEC – Enquête sur l'éducation des adultes (AES) 2022), et cette tendance s'affirme avec le temps.⁶

Selon l'enquête sur la formation professionnelle continue en entreprise (CVTS), le pourcentage de femmes participant à des cours de formation est lui aussi supérieur à celui des hommes. En 2015, 65,5 % des femmes et 60 % des hommes avaient suivi des cours de formation professionnelle.

Participation en fonction de l'âge

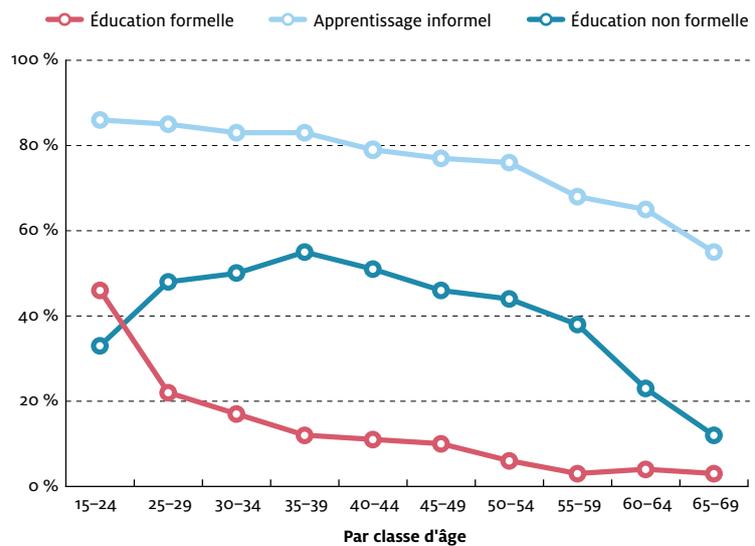
L'âge est un facteur déterminant pour la participation à l'éducation des adultes (voir fig. 4).

L'éducation *formelle* dans le cadre des programmes scolaire et universitaire concerne surtout les jeunes. Entre 40 et 50 ans, elle n'est pratiquée que par une personne sur 10, et au-delà de 50 ans, plus que par une personne sur 30.

L'éducation *non formelle* constitue en revanche l'essentiel de ce que l'on appelle communément l'éducation au long de la vie. Elle concerne principalement les 25-55 ans. Au-delà de cet âge, le taux de participation décroît rapidement. Il en va de même pour les activités d'apprentissage *informel*.

La majorité des activités d'éducation des adultes s'inscrivent dans un cadre professionnel, la chute des taux de participation est essentiellement liée au fait que les seniors quittent leur emploi. Les seniors qui restent en emploi au-delà de 60 ans demeurent en effet beaucoup plus actifs en termes d'éducation et de formation que ceux et celles qui sont à la retraite.

Fig. 4 : Taux de participation aux différentes formes d'éducation des adultes (en %) en fonction de l'âge, 2022



Source : STATEC – Enquête sur l'éducation des adultes (AES) 2022.

6 : Il ne faut pas s'en étonner, puisqu'au Luxembourg, l'écart entre genres en matière d'éducation de base (« Gender Education Gap ») penche désormais en faveur des femmes, avec un pourcentage plus élevé de diplômé-e-s du tertiaire parmi les femmes (53 %) que parmi les hommes (50 %) (source : STATEC/Eurostat – LFS, 2022, population de 25 à 64 ans). Cet écart est même plus marqué chez les salarié-e-s (59 % des femmes et 54 % des hommes). Cette évolution a par ailleurs des répercussions sur l'écart de rémunération entre hommes et femmes (« Gender Pay Gap »), qui est devenu négatif (c'est-à-dire à l'avantage des femmes) en 2021 au Luxembourg (cf. STATEC, 2023).

Participation en fonction du statut et de la profession

L'éducation non formelle étant le plus souvent liée à une activité professionnelle, il n'est pas étonnant de constater des différences importantes en fonction du statut professionnel (voir fig. 6). Ainsi, 52 % des personnes en emploi ont participé à une activité d'éducation non formelle en 2022, contre 36 % des personnes au chômage, 29 % des étudiants et seulement 17 % des retraités ou invalides et 19 % des autres inactifs. Parmi les personnes en emploi, un écart important existe également entre les salarié-e-s (53 %) et les indépendant-e-s (46 %), de même qu'entre « cols blancs » et « cols bleus ».

Participation en fonction du revenu

Est-ce que la formation des adultes est liée au revenu ?

Pour faciliter cette analyse, la population a été répartie en 5 groupes en fonction de leur revenu. Le groupe 1 comprend les 20 % de personnes gagnant le moins et ainsi de suite jusqu'au groupe 5, qui comprend les 20 % de personnes qui gagnent le plus.

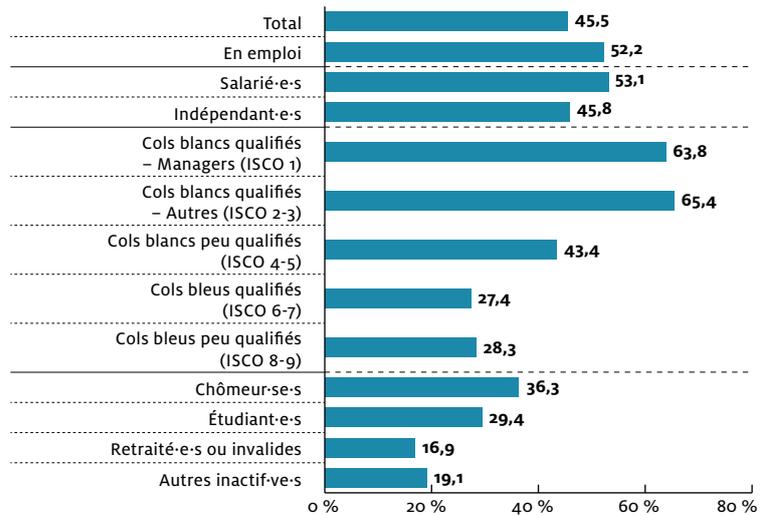
La participation à l'éducation *non formelle* augmente clairement avec le revenu (voir fig. 7). Néanmoins, entre 2016 et 2022, l'écart entre les groupes extrêmes s'est réduit. Pour l'apprentissage *informel*, les groupes à faibles revenus ont vu leur taux de participation augmenter de manière plus significative que les groupes aux revenus les plus élevés, réduisant ainsi l'écart.

Pour l'éducation *formelle*, le rapport s'inverse : les taux de participation des groupes à faibles revenus sont plus élevés que ceux des groupes à revenus élevés. C'est en fait la causalité elle-même qui se trouve ici inversée : les étudiant-e-s sont en général jeunes et gagnent peu.

Références

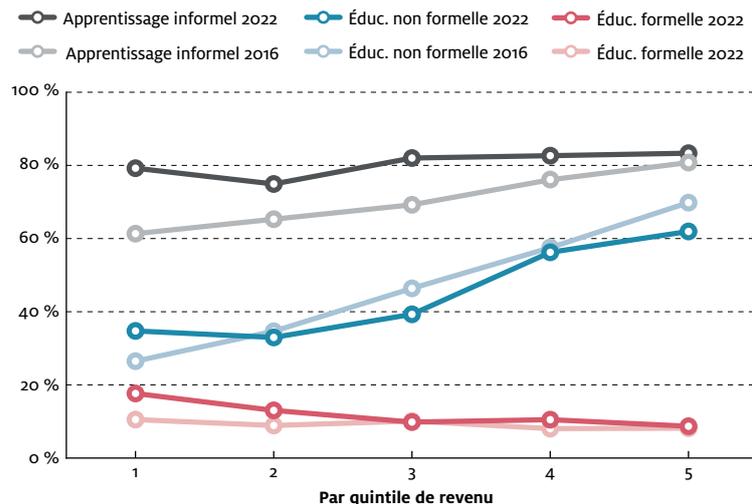
- Blossfeld, H.-P., Kilpi-Jakonen, E., Vono De Vilhena, D. & Buchholz, S. (Eds.) (2014). *Adult learning in modern societies: An international comparison from a life course perspective*. Edward Elgar Publishing Ltd.
- Commission Européenne (2020). *Communication de la Commission au Parlement Européen, au Conseil, au Comité Economique et Social Européen et au Comité des Régions - Stratégie européenne en matière de compétences en faveur de la compétitivité durable, de l'équité sociale et de la résilience*. Bruxelles.
- Conseil Européen (2009). *Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 ») (2009/C 119/02)*.

Fig. 5: Taux de participation des 25-64 ans à des activités d'éducation non formelle (en %) en fonction du statut professionnel, 2022



Source : STATEC – Enquête sur l'éducation des adultes (AES) 2022.

Fig. 6: Taux de participation des 25-64 ans à des activités d'éducation (en %) en fonction du revenu (par quintile), 2016 et 2022



Source : STATEC – Enquête sur l'éducation des adultes (AES) 2016 et 2022.

Synthèse

En comparaison européenne, le Luxembourg figure en bonne place pour ce qui est du niveau d'instruction de sa population adulte ainsi qu'en matière de formation des adultes. La participation des adultes à la formation au long de la vie dépend dans une large mesure du niveau d'éducation

initial, du statut professionnel, du revenu et de l'âge ; toutefois, les écarts se sont réduits avec le temps. En revanche, le sexe et le lieu de naissance ou la nationalité n'ont que peu d'influence. Par ailleurs, la formation professionnelle continue demeure largement tributaire de la branche d'activité.



Le fruit tombe-t-il loin de son arbre ?

L'impact de l'éducation des parents sur la réussite professionnelle

Anne Hartung¹

Introduction

L'éducation – et de ce fait le système éducatif – assume un double rôle : pour les personnes concernées, elle a non seulement un effet direct sur leur réussite personnelle sur le marché du travail, mais joue en outre un rôle indirect, différé : elle conditionne également la réussite scolaire de leurs enfants et, partant, la situation socio-économique de la génération suivante. Des études portant sur la mobilité intergénérationnelle montrent que la porosité sociale est relativement faible au Luxembourg, en ce sens que les chances d'une ascension sociale sont limitées d'une génération à l'autre. Le niveau d'éducation des parents influence en particulier les phases et événements précoces de la vie des enfants, tels que les résultats scolaires, les choix en matière d'éducation et les diplômes (Alieva et al., 2018 ; Becker & Hadjar, 2011 ; Hadjar & Backes, 2021). Dans l'OCDE, le Luxembourg compte parmi les pays présentant la plus importante persistance intergénérationnelle dans l'enseignement secondaire et supérieur (Causa & Johansson, 2010).

L'OCDE conclut que dans des pays comme le Luxembourg (ainsi que le Portugal et l'Espagne) où les différences en termes de contexte socio-économique des élèves sont significatives, même un léger impact du niveau d'éducation des parents peut entraîner une importante différence globale dans les performances des élèves (Causa & Johansson, 2010). Le point crucial n'est donc pas seulement l'égalité des chances dont le système éducatif doit être garant ; il faut aussi prendre en

compte l'hétérogénéité de la population. Dans la mesure où la migration et la diversité constituent des caractéristiques essentielles de la société luxembourgeoise, il est essentiel de dresser l'état de la mobilité sociale afin de favoriser l'ascension sociale.²

Par ailleurs, on dispose de peu d'éléments pour déterminer dans quelle mesure, dans le contexte luxembourgeois, des *outcomes* ultérieurs tels que la réussite sur le marché du travail et/ou la position professionnelle dépendent eux aussi de l'origine sociale. Selon des études internationales, les hommes dont le père a un niveau d'instruction très élevé ont 2,5 fois plus de chances que les hommes dont le père est peu instruit de percevoir un salaire du quartile supérieur. L'origine sociale influence par ailleurs le bien-être subjectif (Brunner & Martin, 2011 ; Hadjar & Samuel, 2015).

La présente contribution analyse dans quelle mesure la réussite professionnelle des personnes âgées de 25 à 44 ans au Luxembourg dépend de l'éducation de leurs parents.³ Sur la base des données de l'Enquête sur les forces de travail (EFT, *Labour Force Survey*) pour le Luxembourg (2021), des méthodes de régression permettent d'analyser l'impact du niveau d'éducation des parents sur cinq *outcomes* relatifs à l'éducation et à la profession des 25 à 44 ans :

1. plus haut niveau de qualification atteint : diplôme de l'enseignement supérieur vs autre diplôme

1: STATEC (Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg). Les points de vue et opinions exprimés dans cette publication sont ceux des divers-e-s auteur-e-s et ne reflètent en aucun cas les points de vue et opinions de l'organisation à laquelle ils-elles appartiennent.

2: Le contexte migratoire et l'origine sociale sont habituellement interconnectés. Bien que nous n'examinions pas l'influence de l'histoire migratoire de manière distincte, nous la considérons comme faisant partie intégrante du contexte social dont il convient de tenir compte dans l'interprétation des résultats.



2. accès à l'emploi : en activité ou non
3. exercice d'une activité hautement qualifiée : poste dirigeant ou profession intellectuelle/scientifique vs autre activité
4. salaire élevé : revenu dans le quartile supérieur (salaire parmi les 25 % des revenus les plus élevés) vs salaire plus faible
5. satisfaction au travail : satisfait (très satisfait, plutôt satisfait) vs insatisfait (plutôt insatisfait, pas du tout satisfait).

Dans ce cadre, l'histoire éducative d'une personne (le plus haut niveau de qualification atteint par les parents) est analysée à la fois comme un facteur exerçant une influence directe sur les *outcomes* observés et en tant que facteur indirect véhiculé via sa propre éducation.

Les résultats confirment des études antérieures montrant que les personnes issues de familles d'un niveau d'éducation inférieur sont peu nombreuses à évoluer plus tard dans des milieux d'un niveau d'éducation élevé et dans des hautes fonctions. Le niveau d'éducation des parents a non seulement un effet manifeste sur le niveau de qualification atteint, mais aussi sur deux des quatre résultats relatifs au marché du travail examinés, à savoir la probabilité d'exercer une activité hautement qualifiée et la probabilité de percevoir un salaire élevé. À l'inverse, le niveau d'éducation des parents n'influence pas les chances générales d'accès à l'emploi ni la satisfaction au travail.

Niveau d'éducation et celui des parents

Au cours des dernières années, la proportion de personnes hautement qualifiées a augmenté dans de nombreux pays occidentaux (Bar-Haim et al., 2019). Cette expansion de l'instruction s'est fait un peu plus tard au Luxembourg que dans d'autres pays européens (Hartung et al., 2018). Les paragraphes qui suivent décrivent

le niveau d'éducation de la population du Grand-Duché sur la base de l'enquête sur les forces de travail réalisée en 2021, qui contient également des informations exhaustives sur l'origine sociale.⁴ Les personnes interrogées ont indiqué leur niveau de qualification personnel et celui de leurs parents, les données relatives à la génération des parents ayant donc été fournies par les enfants (adultes) interrogé·e·s.

En comparant la répartition des plus hauts niveaux de qualification parmi les personnes âgées de 25 à 44 ans au Luxembourg et le plus haut niveau de leurs parents, on constate que le niveau d'éducation de la génération des parents est plus faible que celui de leur enfants (adultes) : 61 % des 25 à 44 ans sont titulaires d'un diplôme d'études supérieures, contre seulement 36 % de leurs parents (voir fig. 1, catégorie « Total »). Le pourcentage de personnes sans qualification ou à faible niveau de qualification (catégories CITE 0 à 2) est même deux fois plus élevé dans la génération des parents (29 % contre 13 %).

Il est probable que cette répartition soit différente selon que les personnes soient issues d'un contexte migratoire ou non⁴ (Alieva et al., 2015 ; Chauvel & Schiele, 2021). Ainsi, la figure 1 montre que les personnes âgées de 25 à 44 ans de nationalité luxembourgeoise et leurs parents possèdent bien plus fréquemment un diplôme d'études secondaires que les personnes d'autres nationalités : 39 % des personnes de nationalité luxembourgeoise et près de la moitié de la génération de leurs parents se trouvent dans la catégorie d'éducation moyenne (diplôme de fin d'études secondaires, formation professionnelle ou brevet de maîtrise). À l'inverse, les personnes âgées de 25 à 44 ans d'une autre nationalité et leurs parents ont plutôt un niveau d'instruction élevé ou faible. Plus des deux tiers des personnes d'une autre nationalité et 42 % de leurs parents sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 53 % des personnes de nationalité luxembourgeoise et 27 % de leurs parents. 17 % des personnes d'une autre nationalité et 32 % de leurs parents ont un faible niveau de qualification, contre 7 % des personnes de nationalité luxembourgeoise et 26 % de leurs parents.

« Le niveau d'éducation des parents a non seulement un effet manifeste sur le niveau de qualification atteint, mais aussi sur deux des quatre résultats relatifs au marché du travail examinés, à savoir la probabilité d'exercer une activité hautement qualifiée et la probabilité de percevoir un salaire élevé. »

3: Enquête sur les forces de travail 2021 (STATEC-EFT), y compris le module ad hoc sur la migration et l'origine sociale, qui fournit des informations détaillées sur la situation du marché du travail et sur des caractéristiques fondamentales de la population résidente au Grand-Duché (c.-à-d. hors travailleurs-euses transfrontaliers-ères). Il convient de garder à l'esprit que les parents des personnes interrogées ne sont pas nécessairement des habitant-e-s du Luxembourg.

4: La nationalité est utilisée ici comme une variable proxy en substitution au contexte migratoire.



Les deux groupes ont pour point commun d'enregistrer une forte hausse du pourcentage de diplômé-e-s de l'enseignement supérieur entre la génération des parents et celle des enfants. La mobilité éducative semble toutefois un peu plus marquée parmi les ressortissant-e-s luxembourgeois-e-s. Dans ce groupe, le pourcentage de personnes ayant un niveau de qualification élevé passe du simple au double entre la génération des parents et celle des 25 à 44 ans (27 % contre 53 %), alors qu'il a augmenté d'un peu plus d'un tiers parmi les personnes d'une autre nationalité (de 42 % à 67 %).

Corrélation entre réussite scolaire et professionnelle et histoire éducative

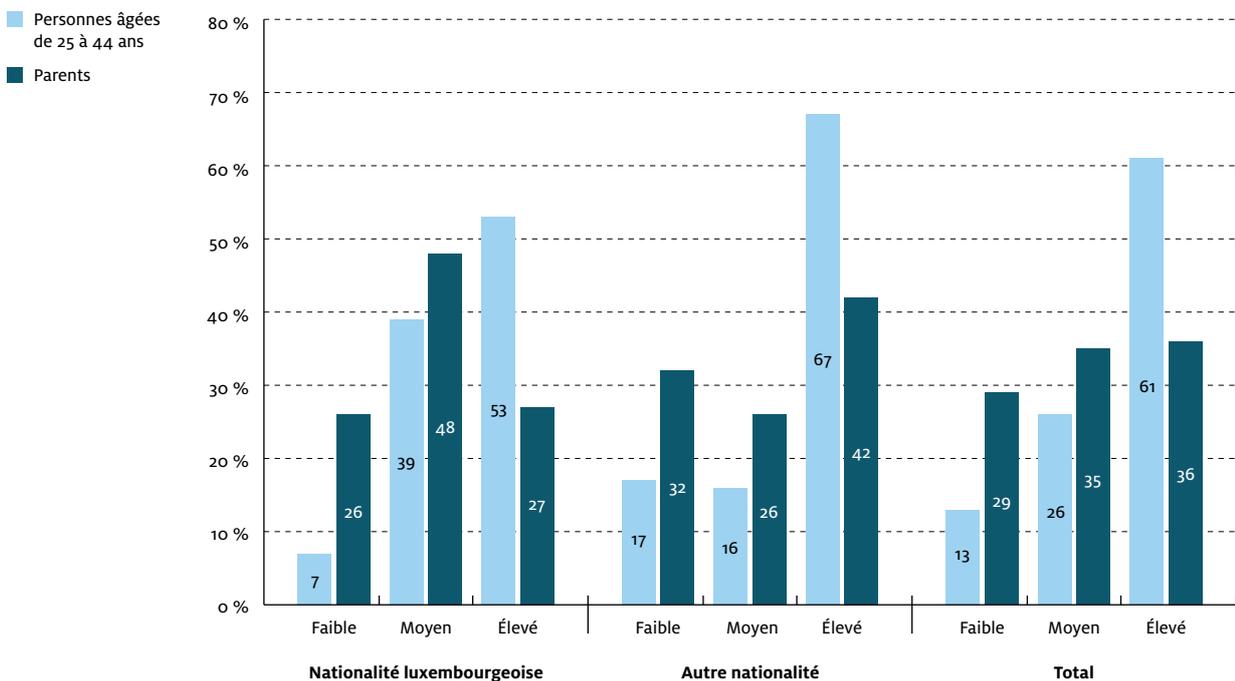
Nous examinons ci-après les probabilités relatives à des indicateurs scolaires et professionnels centraux en fonction de l'éducation des parents. Les indicateurs observés représentent différents aspects de la réussite profession-

nelle, qui peuvent être plus ou moins conditionnés par l'éducation personnelle de la personne concernée. La figure 2 montre que les chances d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur et celles d'exercer une profession hautement qualifiée et/ou de percevoir un salaire élevé sont fortement tributaires du niveau d'éducation des parents : la probabilité que ces dimensions de la réussite professionnelles se confirment pour les 25 à 44 ans augmente proportionnellement au niveau d'éducation des parents. En revanche, les chances générales d'accès à l'emploi et la satisfaction au travail ne sont pas déterminées par le niveau d'éducation des parents.

Influence directe ou indirecte de l'éducation des parents ?

Nous analysons ci-après si cette corrélation observée entre la réussite scolaire et professionnelle d'une personne et son histoire éducative peut s'expliquer par

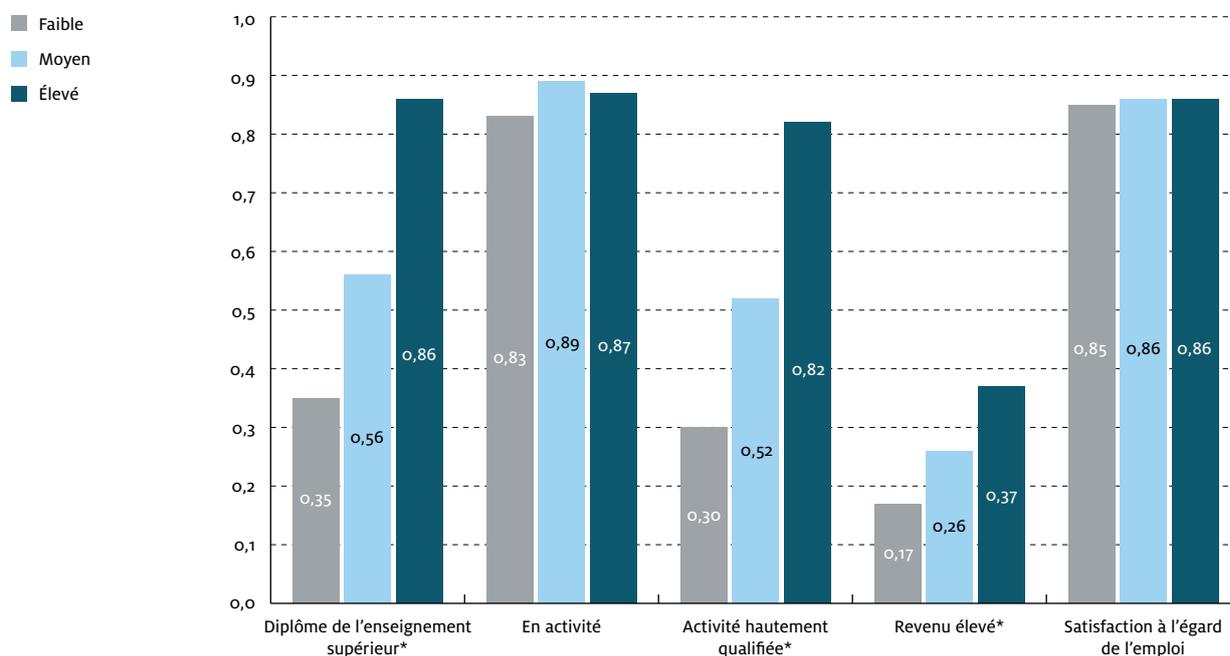
Fig. 1: Répartition des niveaux de qualification des 25 à 44 ans et de leurs parents (en %)



Remarque : Les données relatives à la nationalité ont trait au groupe de personnes interrogées de 25 à 44 ans. Dans le cas où une personne possède plusieurs nationalités, la luxembourgeoise prévaut. Plus haut niveau de qualification : faible : CITE 0-2 ; moyen : CITE 3-4 ; élevé : CITE 5-8. Source de données : Enquête sur les forces de travail 2021 (STATEC-EFT). Groupe d'âge : 25 à 44 ans.



Fig. 2 : Probabilités estimées concernant l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur et la réalisation d'outcomes professionnels, en fonction du plus haut niveau de qualification des parents



Remarque : Probabilités estimées sur la base de régressions logistiques. * Différences significatives entre les groupes d' de l'histoire éducative ($p < .05$).

Activité hautement qualifiée : ISCO 01 (postes dirigeants) et ISCO 02 (professions intellectuelles/scientifiques et expert-e-s). Source de données : enquête sur les forces de travail 2021 (STATEC-EFT). Groupe d'âge : 25-44 ans.

d'autres facteurs. Pour ce faire, les modèles de régression logistique de la figure 2 ont été complétés en y ajoutant d'autres facteurs d'influence potentiels. Nous essayons notamment de déterminer si le niveau de qualification personnel le plus élevé peut expliquer (au moins partiellement) la corrélation entre le niveau d'éducation des parents et les *outcomes* professionnels.

Chances d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur

Le présent paragraphe vise principalement à quantifier l'impact de l'histoire éducative sur le niveau de qualification personnel, pour ensuite en suivre l'effet indirect sur les résultats relatifs au marché du travail. Pour les personnes dont les parents sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, la probabilité d'obtenir à leur tour un tel diplôme est de 0,86 (voir fig. 2). Cette probabilité n'est que de 0,47 pour l'ensemble

des personnes issues de milieux à niveaux d'éducation « faible » et « moyen ». Cela correspond à un effet marginal de 0,38 (voir modèle M1 à la fig. 3), ce que peut s'interpréter comme la différence entre les probabilités prévisionnelles de deux modalités de variable.

Avec quelles caractéristiques sociodémographiques ces différences peuvent-elles être mises en relation ? La figure 3 suggère que le moment de l'immigration⁵ est particulièrement déterminant. La nationalité, utilisée à titre de substitution pour signifier le pays d'origine, entre elle aussi en jeu. Ainsi, pour les personnes de nationalité portugaise, la probabilité d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur est moins élevée. Les femmes ont quant à elles une plus grande probabilité de décrocher un tel diplôme. Fondamentalement, il apparaît cependant que, en tenant compte de ces caractéristiques sociodémographiques, une influence de l'éducation des parents subsiste (impact du niveau d'éducation des parents dans le modèle 1 (bleu foncé) et le modèle 2 (bleu clair)).

5: Le moment de l'immigration est un indicateur du temps passé par la personne au Luxembourg, et donc aussi de sa fréquentation ou non du système scolaire luxembourgeois. Les personnes ayant immigré à l'âge adulte ont habituellement obtenu leur plus haut niveau de qualification dans leur pays d'origine. Par ailleurs, on peut partir du principe que la durée du séjour est fortement corrélée aux compétences linguistiques dans la langue du pays d'immigration.



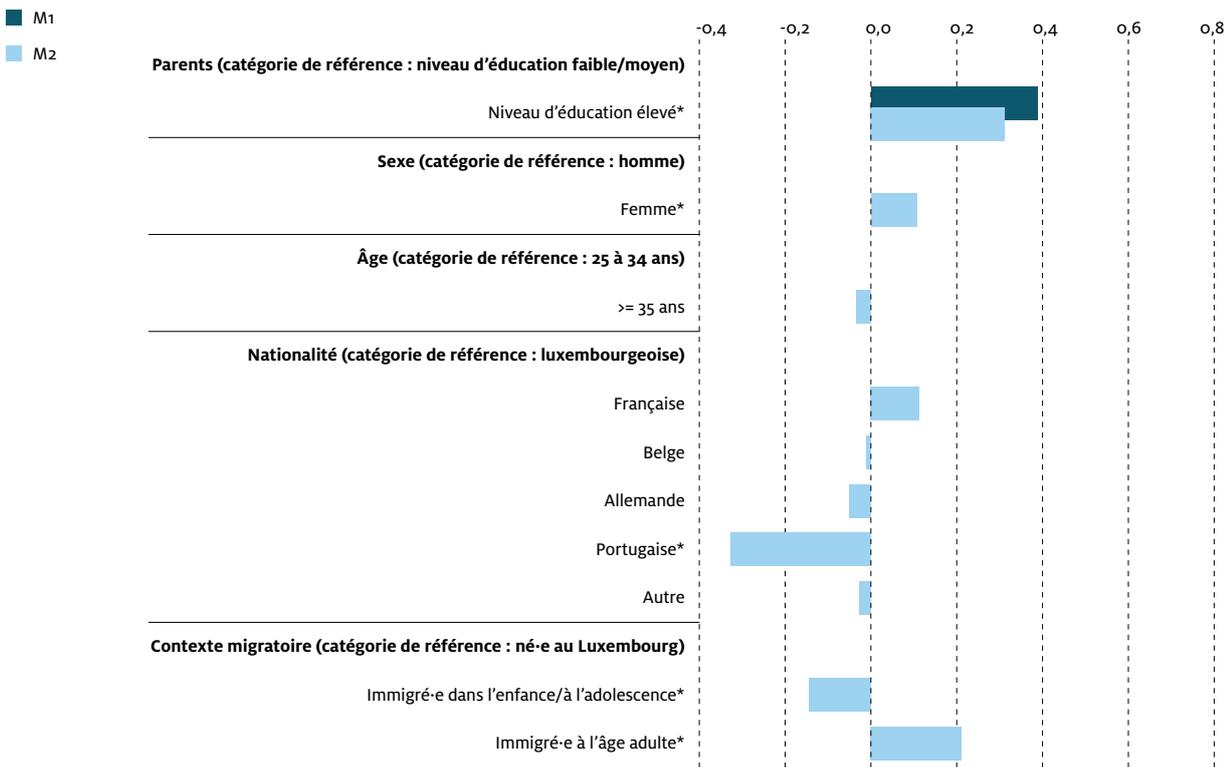
Chances d'exercer une activité hautement qualifiée

La figure 2 (au centre) a déjà montré qu'il existe une forte corrélation entre le niveau d'éducation des parents et la position professionnelle personnelle. Lorsqu'on tient compte d'autres critères sociodémographiques, il s'avère que cette corrélation s'explique largement par d'autres éléments (voir fig. 4). L'effet marginal initial de près de 0,4 dans le modèle M1 s'amenuise à 0,07 dans le modèle M2 si l'on prend en compte des caractéristiques démographiques en y incluant le niveau de qualification personnelle atteint. Dans la mesure où le diplôme a de très fortes répercussions sur la probabilité d'exercer une profession hautement qualifiée, l'effet indirect

de l'éducation des parents demeure important et il reste significatif, même compte tenu des autres variables sociodémographiques.

Sans surprise, le plus haut niveau de qualification, qui dépend lui aussi indirectement du niveau d'éducation des parents, a un impact considérable. Huit personnes sur dix titulaires dans leur génération d'un diplôme de l'enseignement supérieur exercent une profession hautement qualifiée, contre seulement une personne sur dix ayant un plus faible niveau de qualification (groupe non représenté dans le graphique).

Fig. 3: Effets marginaux de certaines caractéristiques sociodémographiques sur la probabilité d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur



Remarque : Degré de signification : * $p < 0,05$. Source de données : Enquête sur les forces de travail 2021 (STATEC-EFT). Groupe d'âge : 25 à 44 ans.



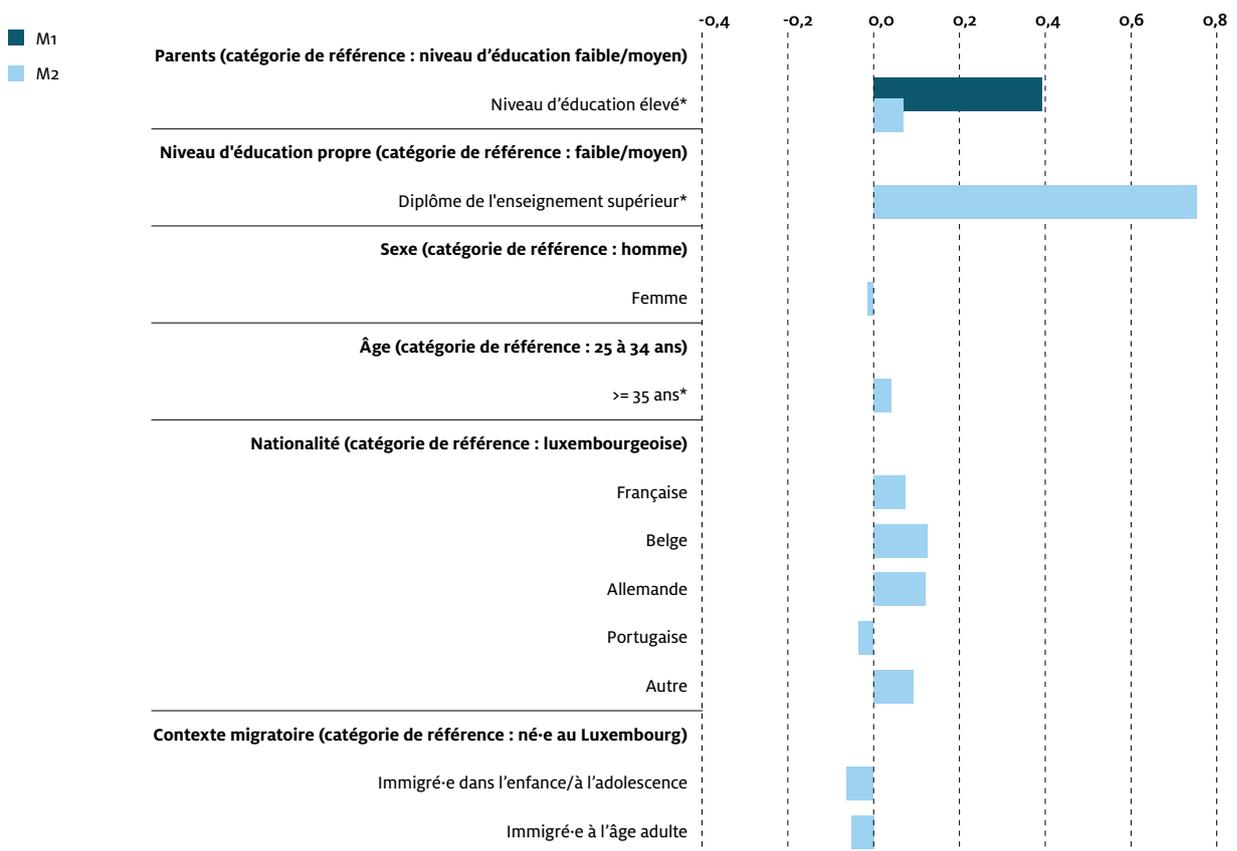
Chances d'obtention d'un salaire élevé

De même que pour les professions hautement qualifiées, l'influence positive du niveau d'éducation des parents et d'un diplôme de l'enseignement supérieur obtenu par leur enfant se vérifie pour l'accès à un salaire élevé (voir fig. 5). Bien que son importance soit moindre, l'effet de l'histoire éducative reste notable y compris en prenant en compte d'autres facteurs sociodémographiques, et donc significatif du point de vue statistique.

Nous entendons ici par « salaire élevé » un salaire brut du quartile supérieur, c'est-à-dire tout revenu comptant parmi les 25 % les plus élevés. La probabilité de percevoir

un tel salaire est de 0,26 pour les personnes dont les parents sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur et de 0,21 pour le reste de la population étudiée (non représentée dans le graphique). L'effet marginal est donc de 0,05 (voir fig. 5, M2), alors que l'effet marginal de 0,29, dû à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur par l'enfant, est beaucoup plus important. Ainsi, la probabilité de percevoir un salaire élevé est de 0,35 pour les personnes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 0,06 pour les personnes moins diplômées. Comme précédemment, une bonne partie des différences découlant des origines sociales peut être expliquée par le niveau d'éducation personnel, déterminé à son tour par l'origine sociale.

Fig. 4: Effets marginaux de certaines caractéristiques sociodémographiques sur la probabilité d'exercer une activité hautement qualifiée



Remarque : Activité hautement qualifiée : voir fig. 2 ; * $p < 0,05$ (significatif) dans M2 resp. M1 et M2 concernant le niveau d'éducation des parents. Source de données : Enquête sur les forces de travail 2021 (STATEC-EFT). Groupe d'âge : 25 à 44 ans.



Résultats relatifs au marché du travail indépendants de l'éducation des parents

La figure 2 indique que l'éducation des parents n'a pas d'impact direct significatif sur l'accès à l'emploi et la satisfaction au travail. En revanche, le plus haut niveau de qualification atteint (enseignement supérieur vs niveau moins élevé) a un impact indirect sur la probabilité d'accéder à un emploi, celui-ci dépendant fortement de l'histoire éducative comme nous l'avons montré plus haut. La probabilité d'avoir un emploi augmente à 0,91 lorsque les personnes détiennent un diplôme de l'enseignement supérieur, alors qu'elle baisse à 0,84 parmi les personnes moins diplômées. Au Luxembourg, un diplôme de l'enseignement supérieur reste une bonne assurance contre le chômage (Hartung & Chauvel, 2017).

La probabilité de satisfaction au travail est de 0,86 (non représentée dans le graphique). Concernant ce dernier indicateur observé, l'éducation des parents n'est pas pertinente. À cet égard, d'autres facteurs liés au travail sont davantage déterminants (tels que le revenu et la flexibilité du temps de travail), comme le montre notamment le rapport « PIBien-être » de 2023 (Ametepe et al., 2024).

Résumé et perspectives

Les systèmes éducatifs peuvent favoriser la mobilité sociale de façon à gommer les désavantages rencontrés sur le marché du travail par des personnes issues de familles ayant un plus faible niveau d'éducation. La présente contribution a montré que l'origine sociale, plus

Fig. 5: Effets marginaux de certaines caractéristiques sociodémographiques sur la probabilité de percevoir un salaire élevé



Remarque : * p < 0,05 (significatif) dans M1 resp. M1 et M2 concernant le niveau d'éducation des parents. Source de données : enquête sur les forces de travail 2021 (STATEC-EFT). Groupe d'âge : 25 à 44 ans.



Tab. 1 : Synthèse des résultats concernant l'impact de l'éducation des parents sur les *outcomes* éducatifs et professionnels ultérieurs

Variable cible	Diplôme de l'enseignement supérieur	Emploi	Activité hautement qualifiée	Revenu élevé	Satisfaction au travail
Écart significatif dû à l'éducation des parents ? (bivariée)	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Qu'est-ce qui explique ou réduit ces différences ?	Contexte migratoire	/	Obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur ; autre nationalité, âge	Obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur, âge, sexe, contexte migratoire	/
Écart restant ou inexpliqué ?	Élevé	/	Faible	Aucun	/

Remarque : Synthèse des régressions logistiques sur la base de l'enquête sur les forces de travail 2021 (STATEC-EFT). Groupe d'âge : 25 à 44 ans.

précisément éducative, n'avait *aucun* effet direct sur deux des quatre indicateurs liés au marché du travail, à savoir sur les chances d'accès à l'emploi et sur la satisfaction au travail.

Pour percevoir un salaire élevé et exercer une activité hautement qualifiée, il subsiste toutefois, après prise en compte des variables de contrôle, un léger effet direct et un important effet indirect du niveau d'éducation des parents sur la vie professionnelle future de l'enfant à l'issue de son propre parcours éducatif. Contrairement au diplôme le plus élevé obtenu par le fils ou la fille, ces résultats relatifs au marché du travail ne sont pour l'essentiel plus liés directement au niveau d'éducation des parents, et ne le sont que de manière indirecte en raison du niveau d'éducation que l'on a atteint. Dans la mesure où les diplômes sont le point de départ des positions professionnelles futures, le système éducatif joue ainsi un rôle essentiel dans la réussite ultérieure sur le marché du travail. Il est donc d'autant plus important d'améliorer les chances en matière d'éducation des personnes issues de couches sociales plus modestes.

Références

- Alieva, A., Bertemes, J. & Kafai, A. (2015). PISA 2003–2012: persistence, changes and challenges. An overview of immigrant students and their performance. Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER).
- Alieva, A., Hildebrand, V. A. & van Kerm, P. (2018). How does the achievement gap between immigrant and native-born pupils progress from primary to secondary education? Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER).
- Ametepe, F. S., Dahmen, C., Grad, L., Hartung, A., Hury, J., O'Connor, K. J. & Sarracino, F. (2024). Rapport PIBien-être 2023. Qualité de vie: l'environnement et l'éducation s'améliorent, le logement et la sécurité physique se détériorent. STATEC.
- Bar-Haim, E., Chauvel, L. & Hartung, A. (2019). More necessary and less sufficient: an age-period-cohort approach to overeducation from a comparative perspective. *High Educ*, 78, 479–499.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2011). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Ed.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (pp. 37–62). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brunner, M. & Martin, R. (2011). Die MAGRIP-Studie (1968–2009). Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern im Grundschulalter und ihre Bildungswege ihr späteres Leben als Erwachsene in Luxemburg? Universität Luxemburg, Forschungseinheit EMACS.
- Causa, O. & Johansson Å. (2010). Intergenerational social mobility in OECD Countries. *OECD Journal: Economic Studies*, vol. 2010/1.
- Chauvel, L. & Schiele, M. (2021). Sozioökonomische Ungleichheiten und schulische Leistung bei Kindern mit Migrationshintergrund in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (pp. 167–172). LUCET & MENJE.
- Hadjar, A. & Backes S. (2021). Bildungsungleichheiten am Übergang in die Sekundarschule in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (pp. 86–93). LUCET & MENJE.
- Hadjar, A. & Samuel, R. (2015). Does upward social mobility increase life satisfaction? A longitudinal analysis using British and Swiss panel data. *Research in Social Stratification and Mobility*, 39, 48–58.
- Hartung, A. & Chauvel, L. (2017). Diplomiert und arbeitslos. Zur Arbeitslosigkeit unter Hochschulabsolventen in Luxemburg. *Forum*, 369, 7–10.
- Hartung, A., Chauvel, L. & Bar-Haim, E. (2018). Bréngt et eppes ze studéieren? Zur Entwicklung der Erträge von Bildungsinvestitionen in Luxemburg. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (pp. 104–113). LUCET & MENJE.

Le rapport national sur l'éducation au Luxembourg s'adresse aux acteurs et actrices du système éducatif ainsi qu'à un public intéressé. Il dresse un portrait du système éducatif luxembourgeois dans son ensemble et pose un regard analytique sur les opportunités et défis auxquels il est confronté. Le rapport sur l'éducation 2024 s'attache en particulier aux thèmes de l'inclusion et de la diversité, en combinant analyses ciblées et fiches d'information (« Factsheets ») rédigées sur la base de données avérées et d'indicateurs. Le rapport sur l'éducation fournit ainsi un fondement indépendant pour un débat éclairé concernant l'avenir de l'éducation au Grand-Duché.

