

ORIENTATIONS POUR UNE RÉDUCTION DE L'IMPACT DES INÉGALITÉS D'ORIGINE SOCIALE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF



Table des matières

Liste des abréviations	6
Préface	9
Résumé exécutif	11
1. INTRODUCTION : UNE VISION D'ÉGALITÉ OU D'ÉQUITÉ ?	16
1.1. Contexte et définitions	19
1.2. Les origines des inégalités scolaires	22
1.3. Contexte national	28
1.4. Des indicateurs pour mesurer les inégalités scolaires	32
1.5. Approches stratégiques	45
2. LES RESSOURCES D'ENSEIGNEMENT : « la » réponse à tout en matière d'inégalités scolaires ?	48
2.1. L'attribution des ressources d'enseignement aux communes	52
2.2. L'utilisation des ressources au niveau des communes et des écoles	63
2.3. Pilotage et direction des établissements scolaires	73
2.4. Recommandations et réflexions	77
3. INÉGALITÉS SYSTÉMIQUES : le curriculum et la stratification comme « vis d'ajustement »	80
3.1. Approche par compétences et socles de compétences (<i>Bildungsstandards</i>)	82
3.2. Stratification du système éducatif et passage d'un type d'enseignement à un autre	90
3.3. Écoles internationales publiques : résultats provisoires	101
3.4. <i>Digital divide</i>	112
3.5. Recommandations et réflexions	118
4. ÉDUCTIONS FORMELLE ET NON FORMELLE : unies contre les inégalités ?	122
4.1. L'éducation non formelle : d'un service d'accueil pour personnes vulnérables vers une offre d'éducation universelle	126
4.2. L'éducation non formelle à l'école : le cas de l'éducation précoce	131
4.3. Éducation formelle et non formelle en parallèle : le cas de l'enseignement fondamental et des maisons relais	136
4.4. Perspectives de rapprochement dans un contexte d'encadrement à journée continue	141
4.5. Recommandations et réflexions	147
5. CONCLUSION GÉNÉRALE	152
6. RÉFÉRENCES	155

Liste des abréviations

ACCU	Classe(s) d'accueil
ALLET	Allemand langue étrangère
ASFT	Associations du secteur social, familial et thérapeutique
ASTI	Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés
CAG	Concept d'action générale
CCT-SAS	Convention collective de travail pour les salariés du Secteur d'Aide et de Soins et du Secteur social
CEEF	Consultation nationale de l'ensemble des instituteurs et des éducateurs de l'école fondamentale
CePAS	Centre psycho-social et d'accompagnement scolaires
CGIE	Centre de gestion informatique de l'éducation
CI	Composite Indicator
CIL	Computer and Information Literacy Skills
CIPP	Context Input Process Product
CNEF	Commissions nationales de l'enseignement fondamental
Cnesco	Centre national d'étude des systèmes scolaires
CSA	Chèque-service accueil
DESI	Digital Economy and Society Index
DR	Direction(s) régionale(s) de l'enseignement fondamental
EGP	Erikson-Goldthorpe-Portocarero Classification
ÉpStan	Épreuves standardisées
ESC	Enseignement secondaire classique
ESCS	Index of Economic, Social and Cultural Status
ESEB	Équipe(s) de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques
ESG	Enseignement secondaire général
EsicS	Évaluation de l'application de l'indice social dans le cadre de l'attribution du contingent par commune dans l'enseignement fondamental
HISEI	Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status
IBO	International Baccalaureate Organization
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
I-CN	Instituteur spécialisé en compétences numériques

I-DS	Instituteur spécialisé en développement scolaire
I-EBS	Instituteur spécialisé dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IGSS	Inspection Générale de la Sécurité Sociale
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
ISCED	International Standard Classification of Education
ISO	Indicateur synthétique de la qualité
LISER	Luxembourg Institute for Socio-Economic Research
LUCET	Luxembourg Centre for Educational Testing
Magrip	Matière grise perdue
MENJE	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ONQS	Observatoire national de la qualité scolaire
PDS	Plan de développement de l'établissement scolaire
PEP	Plan d'encadrement périscolaire
PIONEERED	Pioneering Policies and Practices Tackling Educational Inequalities in Europe
PISA	Programme for International Student Assessment
PROCI	Projet pilote cycle inférieur
PRS	Plan de réussite scolaire
PTR	Pupil-teacher ratio
RGD	Règlement grand-ducal
SCRIPT	Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques
SEA	Service de l'éducation et de l'accueil
SEF	Service de l'enseignement fondamental
SES	Social Economic Status
SJI	Social Justice Index
SMI	Social Mobility Index
SNJ	Service National de la Jeunesse
STATEC	Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg
STEM	Science, Technology, Engineering, and Mathematics
SWALS	Students without a Language Section
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Préface

Dans les sociétés contemporaines, l'éducation est devenue déterminante en termes de perspectives favorables sur le marché du travail et joue par conséquent un rôle décisif dans le positionnement économique et social au sein de la société. En outre, le niveau d'éducation est corrélé aux résultats en matière de santé et au bien-être subjectif, voire à l'espérance de vie. Dès le plus jeune âge, l'éducation des enfants a un impact durable sur leur développement et les perspectives qui s'offrent à eux.

Depuis longtemps, l'impact des inégalités sociales dans l'éducation a été au centre des préoccupations de la recherche sociologique, mettant au jour une certaine idéologie méritocratique de nature à dissimuler la transmission de l'avantage aux plus favorisés. Il existe de nettes disparités par rapport à la réussite scolaire et aux résultats atteints, d'abord et avant tout liées au contexte socio-économique et socio-culturel du milieu familial, ainsi que des environnements d'apprentissage socialement stratifiés dans les écoles et les quartiers. Les disparités sociales intra- et extrafamiliales façonnent les parcours éducatifs et ont ainsi fait l'objet d'une quantité considérable de recherches.

Il va donc de soi que l'ONQS a intégré les inégalités scolaires et l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation parmi ses priorités. Ainsi, le rapport thématique *Bilan de l'évaluation systémique de l'éducation au Luxembourg* (ONQS, 2020a) dresse un rappel des constats correspondants découlant des programmes de monitoring nationaux (Magrip, ÉpStan) et internationaux (PISA, ICILS, etc.). Il expose également que les systèmes éducatifs et leurs mécanismes de ségrégation sont profondément enracinés dans la culture des différents pays.

Dans le cadre des évaluations systémiques transnationales, les élèves luxembourgeois obtiennent des résultats en dessous des moyennes internationales. Ils sont surreprésentés dans les niveaux de performance inférieurs et sous-représentés dans les niveaux de performance supérieurs. Le système éducatif luxembourgeois est inéquitable par rapport au contexte socio-économique, migratoire et linguistique dans lequel évoluent les élèves. Les grandes différences de performance entre les élèves de différentes origines apparaissent tôt dans les parcours scolaires. Les nombreux efforts à fournir en matière linguistique dans le système scolaire ont un impact sur l'apprentissage d'autres compétences au cours du cursus scolaire (c'est le cas notamment des mathématiques et des sciences).

Le constat le plus inquiétant se rapporte néanmoins à la constance de ces résultats sur les 20 dernières années (voire au-delà). Bien que la situation se soit globalement stabilisée par rapport aux performances moyennes, le *social gap* (l'écart de performance entre élèves socialement favorisés et élèves socialement défavorisés) continue toujours de se creuser, et s'est encore vu amplifié par la crise sanitaire. La problématique correspondante a certes été reconnue par les acteurs politiques et administratifs successifs. Qui plus est, il y a lieu de reconnaître qu'il n'existe pas de solutions miracles, mais que la voie d'action, si volonté sociétale et politique il y a, doit passer par des mesures diversifiées et déterminées ciblant le long terme.

Tout en exposant les caractéristiques déterminantes des inégalités scolaires, le présent rapport thématique n'a toutefois pas pour ambition de réaliser une analyse supplémentaire de la dimension et des effets de cette ségrégation sociale. Il vise davantage à décliner des lignes d'action dans les domaines prioritaires du curriculum, des ressources d'enseignement et de la collaboration entre éducations formelle et non formelle – lignes d'action définies par l'ONQS comme prioritaires dans le rapport thématique précité. Ces recommandations se basent tant sur des mesures déjà mises en place ou ayant fait leurs preuves à l'étranger, que sur des projets pilotes susceptibles d'apporter une plus-value en matière d'amélioration de l'égalité des chances. Le rapport thématique intègre ponctuellement les effets directs ou indirects de la pandémie sur les élèves déjà défavorisés du fait de leurs origines.

Le défi de l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation était, est et restera important et complexe, voire souvent démotivant. Il doit néanmoins orienter nos politiques et stratégies, en concordance avec cette citation de l'UNESCO tirée de son *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation* (2017) :

« L'inclusion et l'équité sont les principes généraux qui guident toutes les politiques, stratégies et pratiques éducatives. »

Luxembourg, avril 2022

Jean-Marie Wirtgen

Président de l'ONQS

En guise d'**introduction générale** à la thématique des inégalités scolaires, le premier chapitre comprend une définition et une différenciation des concepts d'égalité et d'équité, resp. de justice et d'inclusion sociale. Du point de vue de la recherche, il expose les origines et les causes des inégalités scolaires en évoquant les effets primaires et secondaires de celles-ci, et résume l'approche scientifique en matière de mesure des inégalités sur la base d'indicateurs. La situation particulière du Luxembourg est mise en évidence à l'aune des spécificités socio-économiques et socio-culturelles du pays, sur fond des exigences particulières du système éducatif luxembourgeois en matière d'apprentissage des langues.

Dans la logique exposée ci-avant, les chapitres suivants détaillent le potentiel des trois champs d'action identifiés comme prioritaires dans la lutte contre les inégalités scolaires. Pour commencer, le deuxième chapitre met **l'accent sur l'allocation et la gestion des ressources d'enseignement** de l'enseignement fondamental dans une perspective d'amélioration des opportunités des élèves défavorisés. Le cadre structurant du contingent et de l'indice social est analysé en profondeur, analyse qui se veut par ailleurs mettre en avant les inégalités locales et régionales. Une attention particulière est portée aux limites d'une approche purement quantitative des mécanismes d'attribution, de gestion et d'utilisation des ressources allouées. En pratique, il se dessine un certain antagonisme entre la réduction des effectifs de classe et la mise en place de mesures d'appui et d'accompagnement individualisés. L'importance du développement scolaire dans l'enseignement fondamental et du pilotage des établissements scolaires, lequel enseignement est traditionnellement axé sur un enseignant largement autonome et une faible institutionnalisation structurelle, est analysée en tant que vecteur d'action contre les inégalités scolaires.

Globalement, les mécanismes mis en place ont fait leur preuve resp. correspondent au fonctionnement porté par les différents acteurs de l'enseignement fondamental. Toutefois, il conviendrait d'entreprendre des adaptations à différents égards en faveur d'une discrimination positive ciblée sur les élèves défavorisés en raison de leurs origines socio-économiques et socio-culturelles.

Les recommandations de l'ONQS portent sur:

- le maintien des principes des mécanismes du contingent et de l'indice social comme base de l'attribution des ressources aux communes et écoles fondamentales;
- la considération critique du processus d'allocation des ressources au niveau des communes et des établissements scolaires, conjuguée à une priorisation plus volontariste des mesures d'accompagnement et d'appui individualisé;
- le renforcement des initiatives de développement scolaire visant une meilleure prise en compte de la problématique des inégalités scolaires à un niveau local;
- l'élaboration d'un programme de soutien spécifiquement dédié aux établissements scolaires particulièrement exposés en raison de la composition de leur population scolaire.

Le troisième chapitre traite du **lien entre le curriculum et les inégalités inhérentes au système scolaire**. L'analyse porte sur la structuration conceptuelle du curriculum et dans quelle mesure elle contribue au développement ou à la réduction des inégalités scolaires, plus particulièrement dans le contexte de la mise en place de socles de compétences¹ (*Bildungsstandards*). Le présent rapport examine également dans quelle mesure la stratification du système scolaire luxembourgeois lors du passage de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire et ses différents parcours curriculaires (classique et général-voies d'orientation et de préparation) influence la répartition des opportunités éducatives. Dans ce contexte, les formes de différenciation pédagogique (différenciation interne ou externe), susceptibles d'influencer positivement les inégalités scolaires, sont également abordées. Par ailleurs, ce chapitre examine les offres curriculaires alternatives, plus spécifiquement celles en place actuellement dans les écoles internationales publiques. En particulier en ce qui concerne le choix de la section linguistique, il est analysé dans quelle mesure le curriculum des écoles internationales publiques pourrait représenter une option pour les écoles fondamentales régulières. Dans la dernière partie du chapitre, l'inclusion du numérique dans le contexte de la Covid-19 est abordée sous l'angle de l'égalité des chances, et les facteurs déterminants qui entravent ou favorisent cette inclusion sont traités.

La nécessité d'une révision du curriculum, surtout par rapport au poids déterminant des langues et à la pratique du redoublement, est régulièrement abordée et revendiquée dans une optique d'amélioration de l'équité sociale du système éducatif luxembourgeois. L'ONQS partage ce point de vue et considère cette thématique comme centrale par rapport aux autres thématiques abordées dans le présent rapport.

Les recommandations de l'ONQS portent sur:

- l'harmonisation de la définition des socles de compétences et de l'élaboration des programmes à travers les cycles des différents ordres d'enseignement;
- l'application d'une approche pédagogique basée sur la différenciation interne;
- la combinaison de l'évaluation des écoles internationales publiques à la réforme du curriculum national;
- la conception d'un cadre curriculaire national cohérent, conçu dans une logique de progression et répondant aux critères d'un *engaging curriculum*.

1. En ce qui concerne le terme allemand *Bildungsstandards*, il n'existe pas d'utilisation uniforme en français dans la littérature spécialisée se rapportant au contexte éducatif luxembourgeois. Dans le présent rapport, nous nous orientons vers la désignation légale de socles de compétences (Mémorial A20, 2009b), qui est également utilisée comme synonyme de la désignation allemande *Bildungsstandards* dans les publications ministérielles (cf. MENFP et SCRIPT, 2007).

Le quatrième chapitre traite du **potentiel de rapprochement entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle** pour mieux agir contre les inégalités scolaires. Dans un premier temps, les cadres pédagogiques des deux domaines sont décrits, exposant notamment leur complémentarité et les opportunités à explorer, avec une focalisation particulière sur les barrières structurelles. Après une phase de développement quantitatif et qualitatif conséquent de l'offre extrascolaire et de « cohabitation » avec l'école fondamentale, il se dégage le besoin d'une structuration de cette coopération et d'une mise en réseau dans le cadre d'un partenariat équilibré et complémentaire, plus particulièrement pour l'entrée à l'école. Les options d'un accueil sur la journée entière, combinant école et service d'éducation et d'accueil, sont exposées dans une optique d'établir des réseaux éducatifs.

En essence, les développements entrepris au cours des dix dernières années ont amené les deux domaines à un stade de maturité structurelle comparable, et un nouveau pas vers un partenariat intégré peut être entrevu et planifié.

Les recommandations de l'ONQS portent sur :

- la garantie d'un droit d'accès à une offre publique d'éducation et d'accueil sur la journée entière, ancré au niveau des communes ;
- le renforcement de l'attractivité de l'enseignement précoce, surtout auprès d'une population en risque de perte de chances en raison de leurs origines socio-économiques et socio-culturelles, notamment par l'élimination de certaines barrières structurelles encore existantes et par le biais d'une offre d'éducation et d'accueil intégrée ;
- la coordination méthodologique et pédagogique dans l'esprit de réseaux éducatifs devrait s'établir sur la base d'objectifs communs, notamment en matière de langues, et la mise en place de mesures d'appui ;
- le rapprochement entre les deux domaines doit se faire à un niveau local par l'augmentation de l'espace et du temps partagés, plus particulièrement par le biais de concertations, de formations et de supervisions communes, et au niveau de la gouvernance, par un développement institutionnel porté par les responsables respectifs ;
- le besoin de réalisation d'études et d'analyses en lien avec le contexte socio-économique et socio-culturel des enfants resp. des familles recourant ou renonçant aux différentes offres relevant de l'éducation non formelle.

Enfin, le présent rapport thématique se terminera par une **conclusion générale**.

«Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.» Ce premier article de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* (Organisation des Nations Unies, 1948) souligne les principes universels d'égalité et de liberté. De façon implicite, les différences entre les êtres humains au niveau des talents et des choix de vie, mais également des origines sont reconnues et assumées. Les inégalités qui en découlent ne sont pas systématiquement injustes. Elles peuvent se fonder sur l'effort et le mérite, mais aussi sur la naissance et la chance. Quand ces inégalités deviennent-elles alors injustes ?

Cette question complexe renferme plusieurs dimensions, d'ordres juridique, éthique, philosophique et naturellement aussi politique. Si une discussion correspondante dépasse par nature le cadre du présent rapport thématique, nous nous référons à la *Théorie de la Justice* (1971) de John Rawls, qui reste, tout en tenant compte de critiques et évolutions diverses, un repère important pour refléter les notions d'équité et de justice sociale.

Principes de la théorie de la justice de John Rawls

Premier principe : toute personne a un droit égal à l'ensemble le plus étendu de libertés fondamentales égales pour tous qui soit compatible avec le même ensemble de libertés pour tous.

Deuxième principe : les inégalités sociales et politiques doivent être organisées de façon à :

- a) fonctionner au plus grand bénéfice des plus défavorisés ;
- b) être attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous dans des conditions de juste égalité des chances.

(Rawls, 1971, p. 302 et suiv., d'après Kymlicka et Saint-Upéry, 2003, p. 65)

Rawls arrête un ordre prioritaire entre le principe de liberté maximale et le principe d'égalité des chances, qui implique qu'une société juste doit d'abord être libre et équitable, puis assurer l'égalité des chances et la mobilité sociale. Les inégalités de traitement économiques et sociales doivent bénéficier aux plus désavantagés pour ne pas être injustes. Notamment par des mesures de discrimination positive ou d'équité distributive, il s'agit de donner à chacun la chance de surmonter les désavantages liés à son origine et d'affirmer sa position sur la base du mérite.

Les inégalités sociales constituent une réalité de nos sociétés démocratiques, qui sont ancrées à tous les niveaux de celles-ci et façonnent dans une large mesure le débat politique et sociétal. La politique, dans le sens de ce qui a un rapport avec la société organisée, vise à mettre en adéquation des intérêts individuels et collectifs diversifiés axés sur l'économie, l'écologie, la santé, la ou les libertés, le bien-être, la prospérité, la sécurité (également sociale), etc. C'est dans la pratique face à des problématiques concrètes de partage des richesses d'un côté ou de répartition des charges (d'impôts, de contributions (sociales), d'efforts de crise) de l'autre qu'apparaissent les lignes de divergence et de conflit. Ce phénomène est aussi illustré par des thèmes d'actualité tels que l'accès au logement (abordable), l'impôt foncier et les droits de succession ou encore l'impact de la crise sanitaire liée à la Covid-19.

Les questions liées aux inégalités sociales touchent d'autant plus l'éducation que celle-ci cristallise les aspirations pour nos propres enfants et descendants, pour les générations futures et pour l'avenir de la société et de notre pays. L'éducation est un facteur déterminant en termes de perspectives de nos enfants en matière de chances sur le marché de l'emploi, de santé et de longévité, de satisfaction et de bien-être (Brunner et Martin, 2011; Esch et al., 2014). La vision

de l'ascenseur social se trouve néanmoins fortement remise en question, étant donné que la réussite scolaire ou éducative ne dépend pas seulement des capacités ou des investissements personnels, mais est (de plus en plus) conditionnée par des facteurs comme le contexte socio-économique ou l'origine migratoire (Hadjar et al., 2018 ; OCDE, 2021b).

Dans le cadre du présent chapitre, la problématique des inégalités scolaires est exposée et cernée de façon synthétique. Pour de plus amples informations, nous renvoyons au premier rapport thématique de l'ONQS (2020a), qui se fonde sur des résultats de recherche tant au niveau national qu'international pour analyser l'interaction entre les inégalités sociales et les chances de réussite scolaire dans le contexte luxembourgeois². La problématique des inégalités dans les systèmes éducatifs est un phénomène global et transversal (Ainscow, 2016, 2020), avec des différences entre modèles socio-culturels et contextes locaux spécifiques (Esping-Andersen, 1990, 1999, 2003 ; Lambert, 2019). Il s'agit d'une problématique persistante et probablement inhérente à notre modèle sociétal qu'on peut toutefois atténuer et améliorer à moyen ou long terme par des stratégies ciblées et volontaristes.

« Les inégalités de traitement économiques et sociales doivent bénéficier aux plus désavantagés pour ne pas être injustes. »

Ces « stratégies ciblées » pour réduire les inégalités sociales en matière d'opportunités éducatives sont au centre de ce rapport. Sur base des travaux antérieurs de l'ONQS (2020a, b), nous avons identifié trois domaines prioritaires de pilotage opérationnel dans le secteur de l'éducation qu'il convient d'exploiter afin de permettre une répartition plus équitable des opportunités éducatives tout en tenant compte de l'origine sociale des élèves. Plus précisément, ces domaines sont l'allocation des ressources en fonction des besoins, le curriculum d'études et la coopération entre l'éducation formelle et non formelle. Le cadre général de ces analyses est exposé dans ce premier chapitre, lequel reprend les définitions essentielles en relation avec les inégalités scolaires liées aux origines socio-économiques et socio-culturelles des élèves et qui les situe dans le contexte spécifique de notre pays.

« Les questions liées aux inégalités sociales touchent d'autant plus l'éducation que celle-ci cristallise les aspirations pour nos propres enfants et descendants, pour les générations futures et pour l'avenir de la société et de notre pays. »

². Nous renvoyons naturellement en outre aux différents rapports élaborés par l'Université du Luxembourg (Martin et al., 2008 ; MENJE et SCRIPT, 2015 ; LUCET et SCRIPT, 2018 ; LUCET et SCRIPT, 2021) ou encore aux publications en relation avec les programmes de l'OCDE ou de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

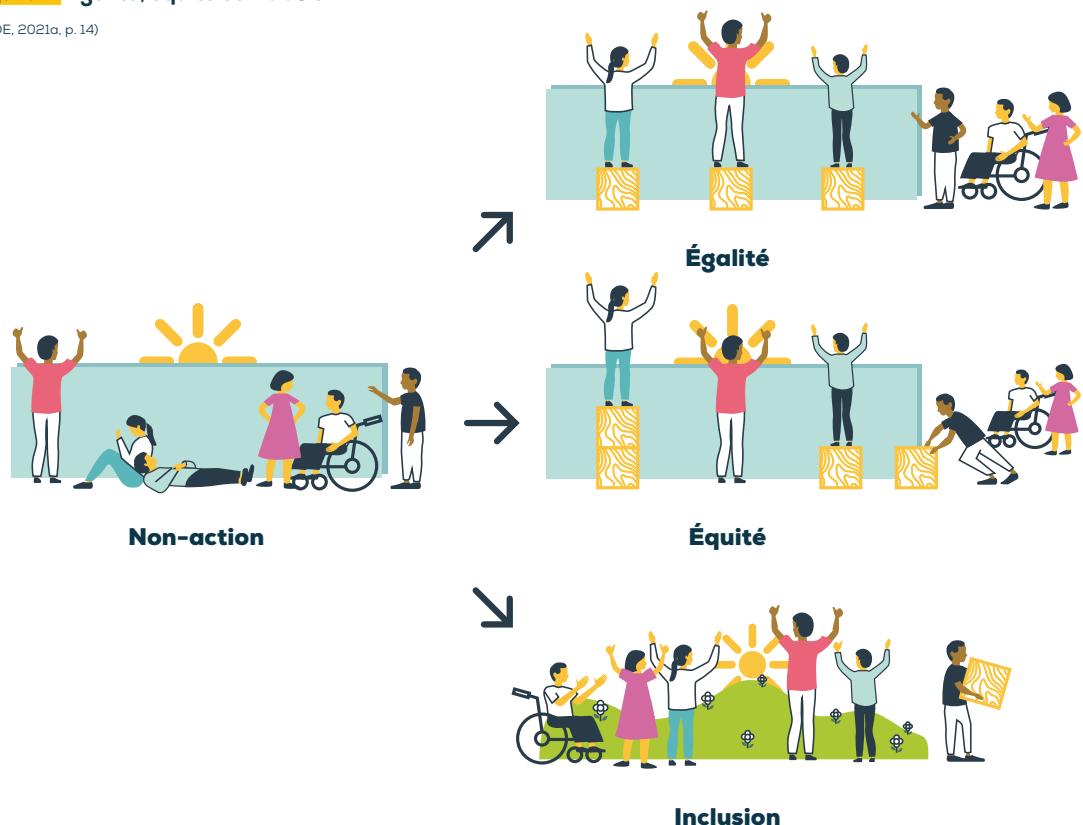
1.1. Contexte et définitions

L'école publique, gratuite et obligatoire, garantit un accès égal à tous les enfants, ce indépendamment de leur milieu social, de leur genre ou de leur origine. Ce principe fondamental a mené au cours du 20^e siècle à une expansion et à une démocratisation de l'éducation. L'école est devenue déterminante pour la réussite personnelle et l'obtention d'un statut social. Cette perspective devrait en soi être indépendante de la naissance ou de facteurs hérités, mais être presque exclusivement le résultat de facteurs tels que les capacités personnelles, le travail et les efforts individuels. Cette égalité de principe, garantie de façon formelle et juridique, est en soi une promesse de l'état démocratique. À un niveau individuel, l'école favorise la mobilité sociale en matière de réussite et de prospérité en fonction du mérite personnel. À un niveau sociétal, ce principe entraîne une sélection méritocratique des élites, a priori transparente et équitable (par exemple Draelants, 2018, p. 86).

Les débats de fond autour des inégalités scolaires reflètent des points de vue idéologiques divergents en matière de conception de la société. L'égalité consiste à donner la même chose à chacun sans tenir compte d'éventuelles différences. L'équité implique la prise en compte des différences et consiste à donner à chacun selon ses besoins. Si les partisans de la première approche veulent réduire ou effacer les raisons de ces inégalités, les partisans de la seconde entendent les traiter et les amortir, sans toutefois engendrer de trop fortes remises en question systémiques et en agissant sur les effets de préférence par le biais de mesures compensatoires. Toutefois, les concepts d'égalité et d'équité partagent une vision commune d'ascension sociale par l'éducation.

Figure 1: Égalité, équité et inclusion

(OCDE, 2021a, p. 14)



« L'égalité consiste à donner la même chose à chacun sans tenir compte d'éventuelles différences. L'équité implique la prise en compte des différences et consiste à donner à chacun selon ses besoins. »

La figure 1 illustre la distinction entre égalité et équité. L'égalité est considérée ici comme une égalité de traitement, voire une égalité d'accès à l'éducation. Chacun bénéficie du même soutien, est par conséquent traité de façon égale, mais toutefois inéquitable. Dans le cas de l'équité, chacun bénéficie d'un soutien inégal, mais adapté à sa situation. Le troisième niveau d'action correspond à la situation la plus juste, à une vision d'une suppression des causes des iniquités ouvrant la voie à une éducation inclusive.

« Les inégalités, même multidimensionnelles, ne sont pas des inégalités problématiques en soi dans une société forcément hétérogène, mais peuvent être considérées comme injustes, si elles ne permettent pas à tout un chacun, à commencer par les plus jeunes, de saisir et de réaliser des opportunités, des rêves et projets légitimes, chéris par les uns et les autres, et de matérialiser l'égalité des chances. »

(STATEC, 2018, p. 11)

Les discussions au sujet des inégalités d'origine sociale dans le domaine de l'éducation trouvent leurs principales origines dans les mouvements réformistes et progressistes de la seconde moitié du 20^e siècle. La réduction de ces inégalités reste encore aujourd'hui une ambition déterminante des projets de réforme, tout comme de la recherche scientifique. Ces inégalités se répercutent dans tous les domaines, de l'éducation précoce à l'accès aux études supérieures, en passant par la formation des adultes. L'égalité des chances (*Chancengleichheit*) représente une revendication forte et empirique (cf. Rolff, 2019, p. 23). Mue par l'objectif d'une réduction globale des barrières à la réussite liées à des facteurs héréditaires ou liés à l'origine, elle dépasse le périmètre de l'école

et se veut politique, voire idéologique (Ghesquière et Girès, 2016). Au fil du temps, le débat s'est réorienté sur la notion plus vague³, mais moins polarisante de l'équité du système éducatif (*Chancen-/Bildungsgerechtigkeit*)⁴. Le concept d'équité est une notion normative (dans le sens de « ce qui est dû ») et représente une valeur éthique en soi⁵. Cependant, elle illustre également une orientation plus pragmatique du débat sur les défis et problèmes internes des systèmes éducatifs (Klemm et Rolff, 2015), en se focalisant davantage sur les effets que sur les origines des inégalités scolaires.

Le principe méritocratique et l'égalité des chances entretiennent une relation ambivalente. La méritocratie représente en outre une source de légitimation de nouvelles inégalités (cf. Becker et Hadjar, 2017, p. 53 et suiv.). La réduction des inégalités sociales représente un effort continu tout au long du parcours scolaire visant à compenser les déficiences dans les conditions d'apprentissage et d'enseignement.

Si on parle d'égalité dans le domaine de l'éducation, il ne s'agit pas de situer cette notion dans le cadre d'un quelconque égalitarisme, mais de préciser par rapport à quoi cette égalité doit s'exprimer. Les différents types d'égalité considérés sont :

- égalité d'accès aux différents niveaux et filières du système éducatif ;
- égalité de traitement (ou de moyens) par rapport aux conditions d'apprentissage ;
- égalité des acquis (ou des résultats) par rapport à la maîtrise de certaines compétences ;
- égalité de réalisation par rapport aux possibilités de réussite à la fin du parcours scolaire.

(cf. Crahay, 2012b, p. 37 et suiv. ; Demeuse et Baye, 2005, p. 162).

3. Dans des travaux scientifiques, l'« équité éducative » est encore qualifiée de « fuzzy concept » (cf. Dietrich, et al., 2013, p. 2 et suiv.). En d'autres termes, la signification de cette notion reste vague et ambiguë.

4. La législation luxembourgeoise se réfère à l'équité des chances (Mémorial A20, 2009b, Art. 3) : « Pour favoriser l'équité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. »

5. Il est également fait référence à la notion de « fairness », notamment par l'utilisation du terme de « faire Bildungschancen » (Bertelsmann Stiftung, 2013).

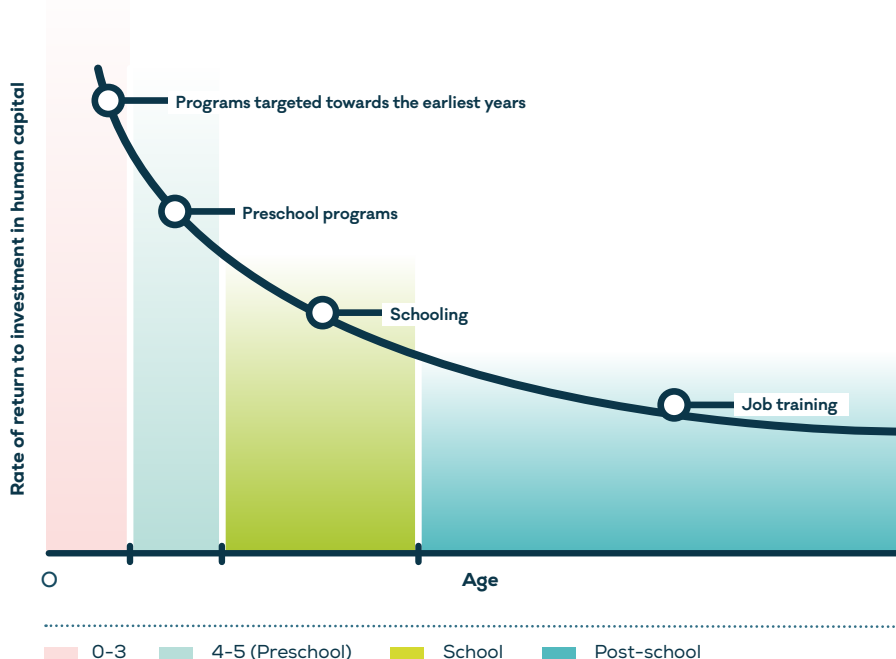
« Mue par l'objectif d'une réduction globale des barrières à la réussite liées à des facteurs héréditaires ou liés à l'origine, l'égalité des chances dépasse le périmètre de l'école et se veut politique, voire idéologique. »

Il existe différents types d'inégalités scolaires : d'ordres socio-familial, socio-économique et socio-culturel, en fonction du genre, du statut migratoire et du handicap (inclusion sociale), mais aussi en lien avec l'offre scolaire. Ces différents types d'inégalités sont naturellement cumulatifs et se recoupent, resp. se différencient encore à un niveau local ou régional. Les inégalités scolaires ne sont pas statiques, mais se transforment en fonction des développements sociétaux, comme en témoigne notamment la dimension du genre, où les filles ont, dans une large mesure (à l'exception notamment des mathématiques), aujourd'hui dépassé les garçons en matière de performances scolaires⁶ (cf. Muller et al., 2015, p. 51 et suiv.).

Dans le cadre du présent rapport thématique, l'accent sera prioritairement mis sur les inégalités scolaires générées par les origines socio-économiques et socio-culturelles. Ce choix est mu par l'ampleur de la problématique et la spécificité du contexte national. D'autres aspects, comme le genre et le handicap ne sont pas spécifiquement traités, bien que les contextes et défis afférents soient comparables dans une visée d'inclusion scolaire⁷. En outre, nous nous pencherons plus particulièrement sur l'école fondamentale, étant donné que les inégalités scolaires existent et se creusent dès l'entrée à l'école et que les mesures correspondantes apporteront probablement plus d'effets (Figure 2) (Heckman, 2008 ; Neumann, 2018). L'ONQS ne manquera pas de traiter les autres aspects et dimensions des inégalités scolaires dans le cadre de divers autres projets et rapports thématiques.

Figure 2 : Retour sur investissement en fonction de l'âge des enfants

(Heckman, 2008, p. 5)



6. Il convient de noter que les inégalités de genre renforcent les inégalités d'origine sociale (intersectionnalité) et peuvent varier selon l'environnement (école, commune, composition de classe). Dans le cadre du projet EsicS (cf. chapitre 2), les effets des compositions de classe sont examinés par l'Université du Luxembourg. Étant donné que le projet touchera à sa fin en 2024, le présent rapport ne met pas spécifiquement l'accent sur le facteur « genre ».

7. À noter qu'une étude sur l'efficacité de l'éducation inclusive dans les écoles publiques du Luxembourg est actuellement menée par l'ONQS en coopération avec l'UCLouvain. La publication d'un rapport thématique sur l'inclusion scolaire est prévue pour le premier semestre 2023.

1.2. Les origines des inégalités scolaires

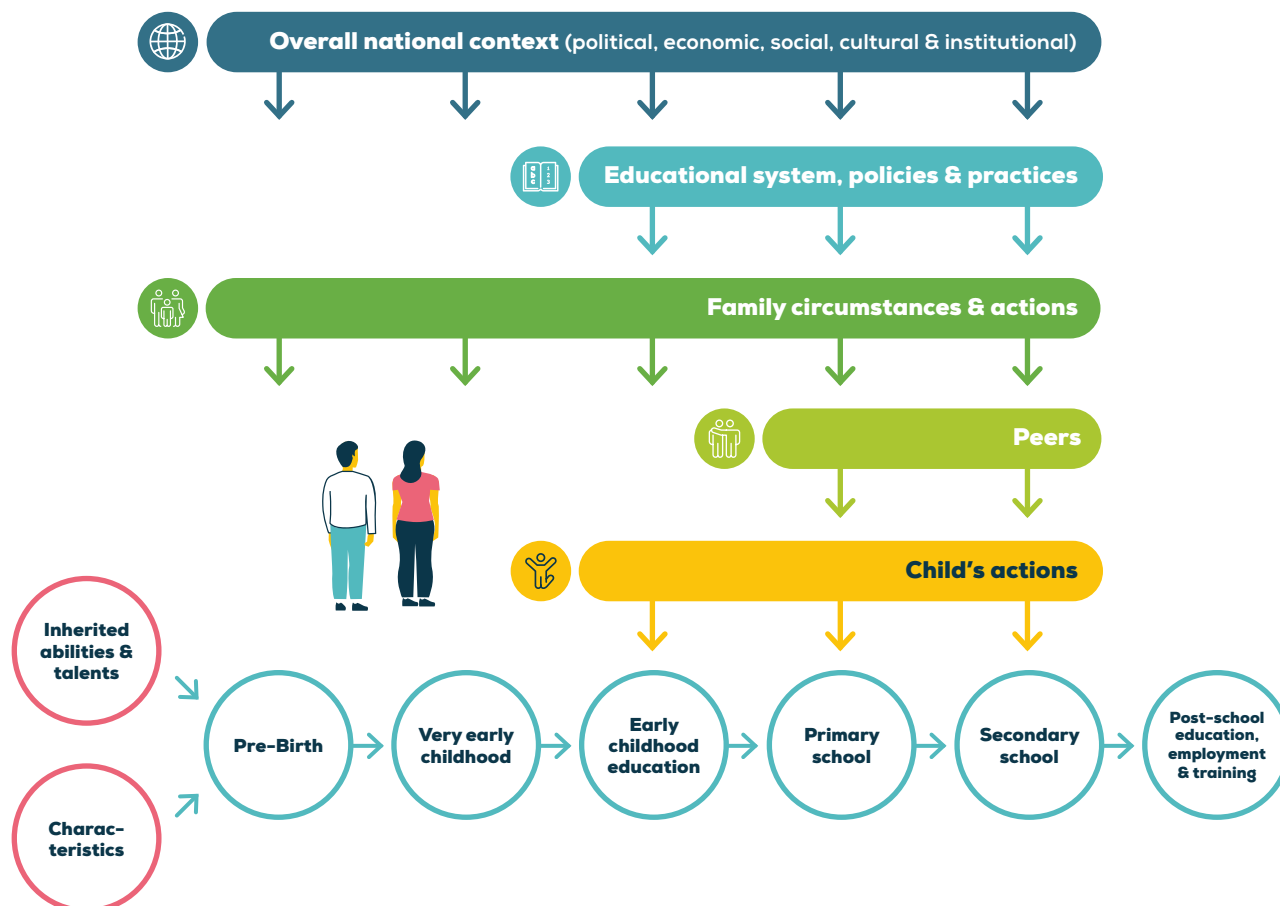
Afin de pouvoir combattre efficacement les inégalités scolaires et réduire leurs effets, il importe d'en connaître les causes. L'UNICEF distingue cinq catégories de facteurs (Figure 3) (UNICEF, 2018, p. 9) :

- le contexte économique, social et culturel global ;
- les politiques et pratiques des institutions et établissements scolaires ;
- la situation familiale et les interventions des parents ;
- l'influence des pairs ;
- les actions de l'enfant.

« Il existe différents types d'inégalités scolaires : d'ordres socio-familial, socio-économique et socio-culturel. »

Figure 3 : Les sources d'inégalités dans le domaine de l'éducation

(UNICEF, 2018)





Les inégalités existent resp. se transmettent déjà avant la scolarisation et sont présentes tout au long du parcours scolaire, resp. peuvent se répercuter à chaque étape du parcours. Le lien entre la pauvreté des familles resp. des enfants (*Kinderarmut*) et la perte de chances au niveau scolaire est bien établi (par exemple Caritas Luxembourg, 2008).

Pour expliquer les raisons de l'apparition et de la reproduction des inégalités scolaires, il y a lieu de se référer aux travaux de Raymond Boudon (1974), qui relève l'importance du contexte socio-économique des familles et de leur perception du rôle de l'éducation⁸. Le fait pour des élèves d'être issus de famille à faible niveau d'instruction se traduit par des parcours scolaires et des aspirations professionnelles plus limités, un manque de ressources pour soutenir les enfants dans leurs parcours scolaires ou encore un manque d'attitude positive par rapport à l'apprentissage et à l'école. L'origine sociale s'exprime par des effets primaires et secondaires qui se répercutent alors sur la réussite scolaire des enfants. Les effets primaires sont liés à la disponibilité des ressources socio-économiques d'une famille, qui contribuent à l'amélioration des performances scolaires de l'enfant, ce au niveau de ses aptitudes et motivations personnelles. Les effets secondaires, quant à eux, sont liés à un comportement décisionnel des parents en fonction de leur origine en matière de choix d'orientation au sein du parcours scolaire. Ces mécanismes liés à un bas

niveau d'instruction des familles à faible capital culturel (Bourdieu et Passeron, 2005), connus en allemand sous les noms de *Bildungsferne* et de *Bildungsarmut*, peuvent se transmettre de génération en génération et valent pour les contextes socio-économique et socio-culturel (resp. migratoire), voire pour le genre (Hadjar et al., 2018).

En sus des effets liés aux origines des élèves et de leurs parents, le volet institutionnel du système scolaire et du fonctionnement des établissements scolaires peut jouer un rôle important dans l'absorption des inégalités attribuables aux différents points de départ et expériences vécues au cours de la petite enfance, mais peut également contribuer à creuser davantage ces inégalités ou en créer des nouvelles. On peut distinguer les différents niveaux « macro », « méso » et « micro » (cf. Gross et al., 2016, p. 18 et suiv.) suivant le *tableau 1* sur la page 25 :

« Le fait pour des élèves d'être issus de famille à faible niveau d'instruction se traduit par des parcours scolaires et des aspirations professionnelles plus limités, un manque de ressources pour soutenir les enfants dans leurs parcours scolaires ou encore un manque d'attitude positive par rapport à l'apprentissage et à l'école. »

⁸. Boudon (1974) établit une distinction entre les effets primaires et secondaires d'origine sociale. Les effets primaires concernent la disponibilité des ressources socio-économiques d'une famille et l'amélioration associée des performances scolaires de l'enfant. Les effets secondaires, quant à eux, sont liés à un comportement décisionnel propre à la classe des parents qui peut être maintenu malgré le nivellement des effets d'origine primaire (Relikowski et al., 2010). Ainsi, le capital culturel peut influencer le processus de décision sur plusieurs générations.

Tableau 1: Caractéristiques des niveaux « macro », « méso » et « micro » dans le domaine de l'éducation

Niveau « macro » (périmètre systémique / national) 	Caractéristiques structurelles: stratification (existence de différents types d'école et différentes filières scolaires), standardisation (variabilité de la qualité entre écoles), spécificité (par rapport aux demandes du marché du travail) Caractéristiques institutionnelles, telles que les fondements historiques, culturels et sociologiques du système scolaire
Niveau « méso » (périmètre scolaire / communal) 	Caractéristiques de l'établissement scolaire: organisation scolaire, autonomie, développement scolaire, ancrage local, mixité sociale Caractéristiques de l'enseignement: qualité de l'enseignement/des enseignants, ratio d'élèves par enseignant
Niveau « micro » (périmètre individuel) 	Caractéristiques des élèves et de leur entourage familial (cf. ci-avant), mais aussi des enseignants (motivation, attentes objectives et subjectives vis-à-vis des élèves ou de certaines catégories d'élèves)

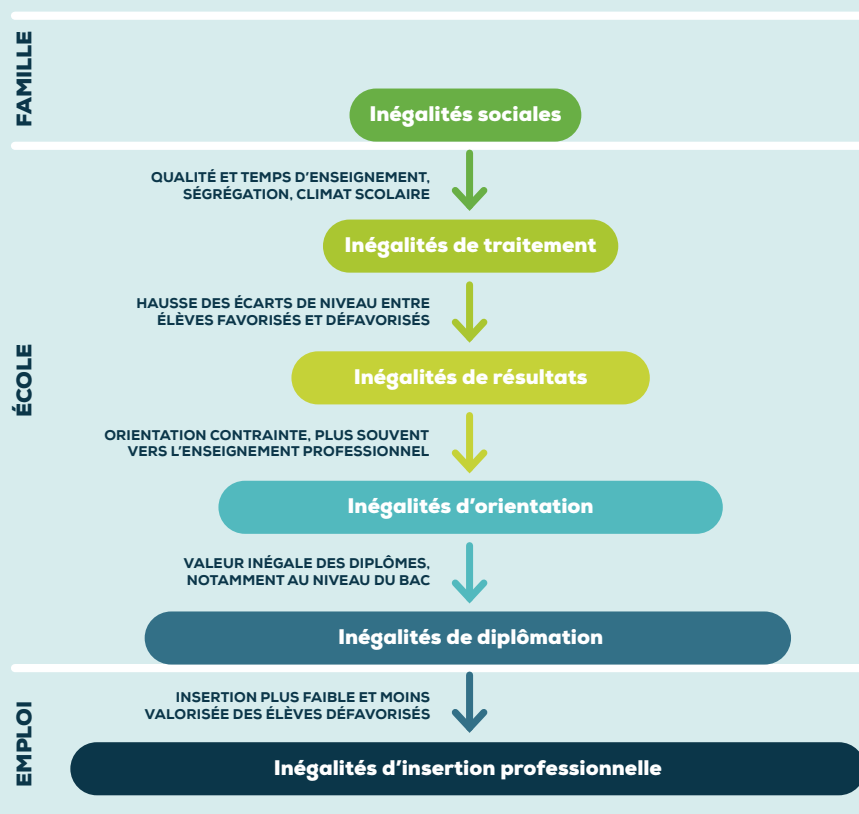
En analysant le rôle des systèmes éducatifs dans la lutte contre les inégalités scolaires, on peut distinguer deux tendances opposées :

- d'un côté, que « l'école » amplifie les inégalités scolaires, resp. ne fait pas assez pour les limiter et les atténuer; dans un environnement éducatif de plus en plus complexe, la lutte contre les inégalités scolaires est une priorité parmi d'autres;
- de l'autre côté, que « l'école » fait de son mieux en matière d'égalité des chances et ne peut pas tout régler: la situation des inégalités sociales se reflète à l'école où il est probablement trop tard pour y remédier.

« Le volet institutionnel du système scolaire et du fonctionnement des établissements scolaires peut jouer un rôle important dans l'absorption des inégalités attribuables aux différents points de départ et expériences vécues au cours de la petite enfance, mais peut également contribuer à creuser davantage ces inégalités ou en créer des nouvelles. »

Figure 4 : Schématisation de l'interaction et du renforcement des inégalités scolaires

(D'après Cnesco, 2016, p.13)



Sur la base d'un rapport de recherche détaillé, le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) analyse les processus d'amplification des inégalités sociales et migratoires (Figure 4) (Cnesco, 2016). Si ce rapport se penche plus particulièrement sur la situation spécifique française, les mécanismes y exposés revêtent un caractère général. Le Cnesco identifie une chaîne des inégalités, qui est d'abord ancrée dans les inégalités existantes prenant leur source dans les familles à plus faible niveau d'instruction.

- **Les inégalités de traitement** s'illustrent dès l'entrée à l'école par un enseignement de moins bonne qualité, par exemple en matière de temps d'apprentissage effectif, de méthodologie employée, d'expérience des enseignants et de ségrégation des élèves. Ces aspects constituent une double discrimination des élèves défavorisés par leurs origines.
- **Les inégalités de résultats** sont documentées tant à une échelle nationale qu'internationale par les différentes évaluations systémiques, qui font état d'une dégradation des résultats des élèves défavorisés et d'une stabilisation, voire d'une augmentation des

résultats des élèves privilégiés, qui peuvent, le cas échéant, plus facilement bénéficier d'un soutien intra- et extrafamilial. Cet écart croissant entre les élèves les plus et les moins favorisés au niveau des résultats scolaires est désigné comme *social gap*.

- **Les inégalités d'orientation** s'expliquent tant par les effets secondaires de l'origine sociale exposés ci-avant, que par une perception plus subjective des enseignants des élèves issus de milieux défavorisés, qui à performances comparables avec leurs camarades de classe, font plus souvent l'objet d'orientation dites négatives à la suite d'un échec et se retrouvent dans des filières considérées comme moins prestigieuses.
- **Les inégalités de diplomation** sont d'abord en quelque sorte le corollaire des inégalités précitées. Les élèves défavorisés accèdent ainsi plus rarement au baccalauréat et, partant, plus rarement à l'enseignement supérieur. Ils quittent l'école plus souvent avant la fin de leurs études sans formation qualifiante (décrochage scolaire).

En ligne avec le phénomène de reproduction des inégalités sociales, les jeunes issus de milieux défavorisés sont confrontés à des inégalités d'insertion professionnelle et accèdent, après le parcours exposé ci-avant, plus difficilement à des emplois et occupations valorisantes.

Les conséquences des inégalités scolaires sur le destin des élèves sont considérables et s'expriment tout d'abord par une mise en échec de la mobilité sociale, celle-ci s'entendant comme les opportunités d'améliorer resp. les risques de compromettre les chances de

réussite d'une génération à l'autre. Il existe une interaction confirmée entre le niveau d'éducation atteint et des facteurs comme la santé, le travail, l'accès aux technologies, etc., de sorte qu'une faible mobilité sociale est aussi bien la cause que la conséquence de la croissance des inégalités et a des effets néfastes sur la cohésion sociale et sur une croissance partagée. Selon les milieux socio-économiques et/ou socio-culturels d'origine, ces interactions entre opportunités et réussite scolaires peuvent mener à un cercle vertueux ou en revanche vicieux, pouvant se transmettre de génération en génération, mettant de fait en échec la mobilité sociale (cf. World Economic Forum, 2020, p. 128 et suiv.)⁹.

« Les conséquences des inégalités scolaires sur le destin des élèves sont considérables et s'expriment tout d'abord par une mise en échec de la mobilité sociale. »



⁹. Le Luxembourg occupe le 10^e rang sur 82 pays. Ce résultat doit néanmoins être considéré par rapport au fait qu'il est précédé par des pays européens quasiment exclusivement nordiques. Les indicateurs en relation avec le pilier de l'éducation (accès, qualité et équité, et *lifelong learning*) sont en ligne avec le résultat global.

1.3. Contexte national

Des caractéristiques déterminantes du système éducatif luxembourgeois sont la persistance des inégalités scolaires existantes et l'incapacité de contribuer globalement et durablement à l'égalité des chances des élèves. Les programmes d'évaluation systématique nationaux et internationaux montrent en fil rouge que les performances des élèves luxembourgeois ont conservé des moyennes globalement constantes au cours des 20 dernières années, mais que les écarts entre les élèves affichant les performances les meilleures et les plus médiocres continuent de se creuser (OCDE, 2019). Ceci est confirmé par l'analyse de l'impact de la pandémie de la Covid-19 sur les résultats des ÉpStan 2020 en matière de la compréhension de l'allemand (cf. Fischbach et al., 2021, p. 141). L'écart de performances entre les élèves provenant de milieux socio-économiques favorisés par rapport à ceux issus de milieux défavorisés risque de s'élargir dans le contexte de la crise sanitaire actuelle. Les vecteurs décisifs de cette situation résident d'un côté dans le développement dynamique de la société luxembourgeoise aux niveaux socio-économique et socio-culturel (langues, nationalités, migrations, revenus et patrimoine, logements, etc.) et de l'autre côté, dans les caractéristiques traditionnelles de son système scolaire (séparation précoce en trois filières et faible perméabilité, impact de l'apprentissage et de l'utilisation des langues, taux de redoublement élevés, etc.) (cf. Martin et al., 2008 ; LUCET et SCRIPT, 2021).

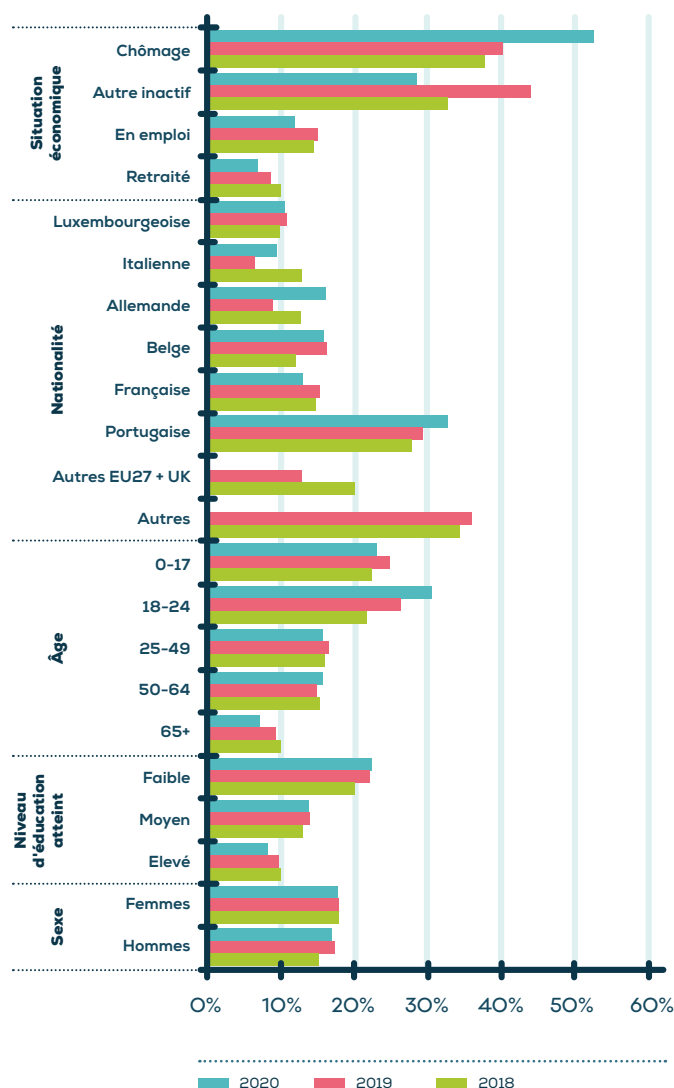
« Une faible mobilité sociale est aussi bien la cause que la conséquence de la croissance des inégalités et a des effets néfastes sur la cohésion sociale et sur une croissance partagée. »

Contexte socio-économique

Le taux de risque de pauvreté est défini comme le pourcentage de personnes disposant d'un revenu inférieur à 60 % du revenu équivalent médian. Depuis la crise économique et financière de 2010, ce taux a augmenté pratiquement chaque année, et le Grand-Duché affiche aujourd'hui avec 17,4 % un des taux les plus élevés de l'Europe. À noter que ce taux prend en compte les transferts et prestations garantis par le système social luxembourgeois, faute de quoi le Luxembourg se trouverait en fin de peloton.¹⁰

Figure 5: Taux de risque de pauvreté

(STATEC, 2021b, p. 132 ; graphique revu par le STATEC après publication)



Le taux de pauvreté des 0-17 ans (communément désigné comme «taux de pauvreté des enfants») a atteint 23,1% en 2021 et reste assez stable en comparaison avec les années précédentes, même sous l'effet de la pandémie de la Covid-19. Le taux de risque de pauvreté est le plus haut pour les ménages avec des enfants, plus particulièrement pour les familles monoparentales et les familles avec plus de deux enfants (Figure 5). Au niveau des nationalités, le risque de pauvreté est particulièrement important pour la communauté portugaise et les personnes en provenance de pays non membres de l'UE. À noter encore que le risque de pauvreté s'avère plus persistant et durable, frappe davantage les jeunes et concerne en outre de plus en plus des personnes en activité (*working poor*). Ces résultats restent également stables sous l'effet de la pandémie (STATEC, 2021b). Précisons à cet égard qu'il sera intéressant d'étudier les évolutions à moyen et long terme dans ce domaine.

L'analyse de la pauvreté au Luxembourg est effectuée tant au niveau des partenaires sociaux que de la société civile et de la communauté scientifique¹¹. Naturellement, les interprétations divergent et portent aussi bien sur le fond que sur des aspects méthodologiques. La focalisation sur le taux de risque de pauvreté est contestée. Toutefois, une analyse relative à l'établissement d'un budget minimum de référence prenant en compte les besoins fondamentaux des enfants de 0 à 6 ans arrive à des conclusions similaires (cf. STATEC, 2018, p. 161 et suiv.). Cette approche de prise en compte des coûts directs associés à un enfant permet d'évaluer l'impact des politiques familiales mises en place, comme la réforme des allocations familiales, l'introduction du REVIS (en remplacement du RMG) ou l'effet du chèque service accueil (CSA). L'introduction de ce dernier a contribué à diminuer le risque de pauvreté chez les enfants (cf. STATEC, 2018, p. 136).

« La spécificité du Luxembourg se situe au niveau de l'évolution de la diversité de la population scolaire au cours des dix dernières années. »

Contexte socio-culturel

La forte corrélation entre facteurs socio-économiques et socio-culturels s'illustre également dans l'évolution au cours des années 2010 à 2019 de la répartition du revenu par ménage par rapport à la première langue parlée par les élèves de l'enseignement fondamental (Alieva et al., 2021), évolution à laquelle nous allons revenir au chapitre 3.3 (Figure 40). Les revenus moyens des ménages se répartissent globalement en deux groupes : les ménages (aisés) dont les enfants parlent le luxembourgeois, le français, l'allemand ou une autre langue de l'UE comme 1^{re} langue et ceux dont les enfants dont la première langue est le portugais, une langue des Balkans ou une autre langue non parlée au sein de l'UE (*non-UE*).

La spécificité du Luxembourg se situe au niveau de l'évolution de la diversité de la population scolaire au cours des dix dernières années¹². Le graphique ci-après (Figure 6) montre tout d'abord une accélération de la tendance générale de baisse du taux d'élèves ayant le luxembourgeois comme 1^{re} langue, dont le pourcentage glisse en dessous de 35%. Ces baisses relatives sont compensées à un niveau global en majorité par les élèves ayant comme 1^{re} langue soit le français, soit une des langues regroupées dans la catégorie «autre». Les parts d'élèves parlant soit le portugais, soit une langue des Balkans comme 1^{re} langue restent globalement stables. À côté de la baisse du taux d'élèves parlant le luxembourgeois et sur lesquels le système éducatif est traditionnellement orienté, l'évolution la plus marquante est l'accroissement de la diversité des langues parlées.

10. Sur la base du coefficient de Gini utilisé comme mesure statistique du revenu, le Luxembourg affiche une répartition inégale significativement plus élevée par rapport à ses pays voisins, ainsi qu'un accroissement notable de cette divergence depuis 2010 (cf. STATEC, 2021b, p. 126). Le coefficient de Gini représente un indicateur de mesure des inégalités (pour ce qui est de la pauvreté relative, et non de la pauvreté absolue). La faible appréhension de la population nationale par rapport à la question de la pauvreté et du partage des richesses s'explique par le fait que le risque de pauvreté concerne majoritairement des personnes d'origine étrangère (Urbé, 2019) et que les citoyens adultes de nationalité luxembourgeoise habilités à voter lors des scrutins nationaux présentent des situations assez sûres et stables (notamment actifs dans le secteur public ou parapublic, ainsi que retraités).

11. En sus des différentes publications du STATEC, nous renvoyons aux publications de la Chambre des salariés (*Panorama social*), de la Chambre de Commerce (*Actualité et tendances*), ainsi que de la Caritas (*Sozialalmanach*). Le *Factsheet n° 1* (Contexte du système éducatif au Luxembourg) du dernier rapport national sur l'éducation comprend une analyse du risque de pauvreté et de l'inclusion sociale (cf. STATEC, 2021a, p. 28 et suiv.).

12. Dans le présent rapport, nous nous référons prioritairement à la 1^{re} langue parlée, étant donné que la problématique des inégalités scolaires au Luxembourg est fortement liée à l'utilisation et au poids des langues dans les parcours scolaires. Il faut néanmoins être conscient qu'il s'agit d'une donnée renseignée par les parents resp. recueillie par les enseignants, et qu'elle pourrait être considérée comme moins fiable que des données administratives comme la nationalité ou le pays d'origine. Cependant, ces critères présentent également des désavantages. Ainsi, la donnée de la nationalité est biaisée pour certaines recherches par les doubles nationalités et par les naturalisations. Des analyses effectuées sur la base d'autres données socio-culturelles mènent en essence à des constats pratiquement identiques.

Figure 6: Répartition de la première langue parlée pour les élèves de l'enseignement fondamental – années scolaires 2009/2010 – 2019/2020¹³

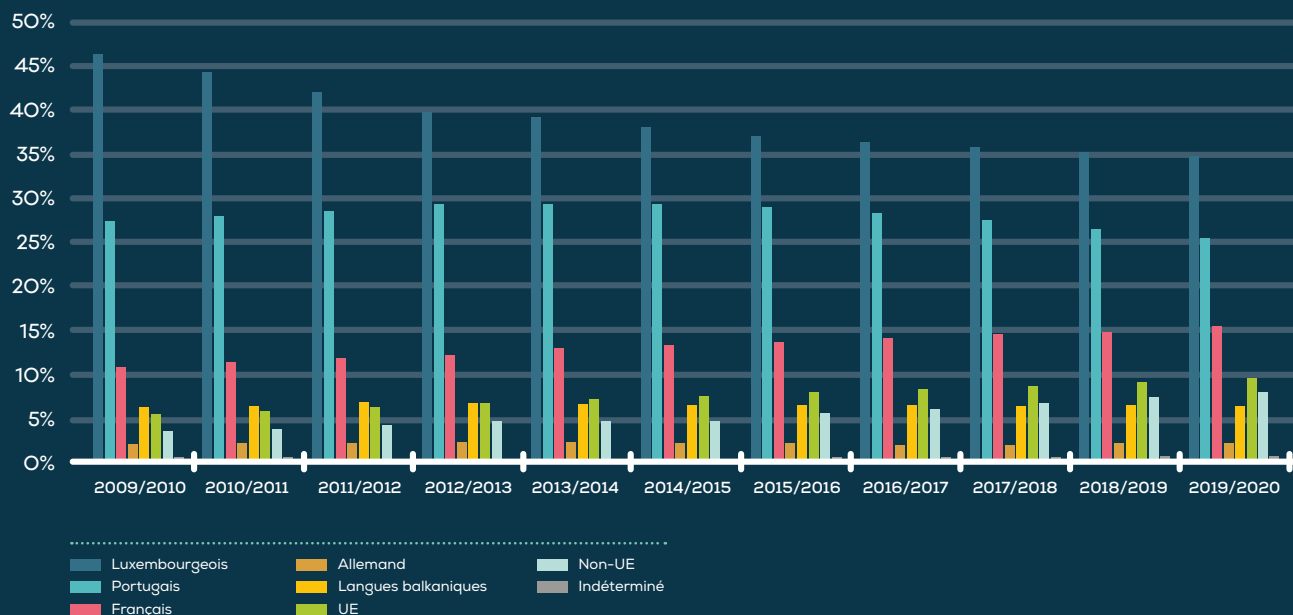
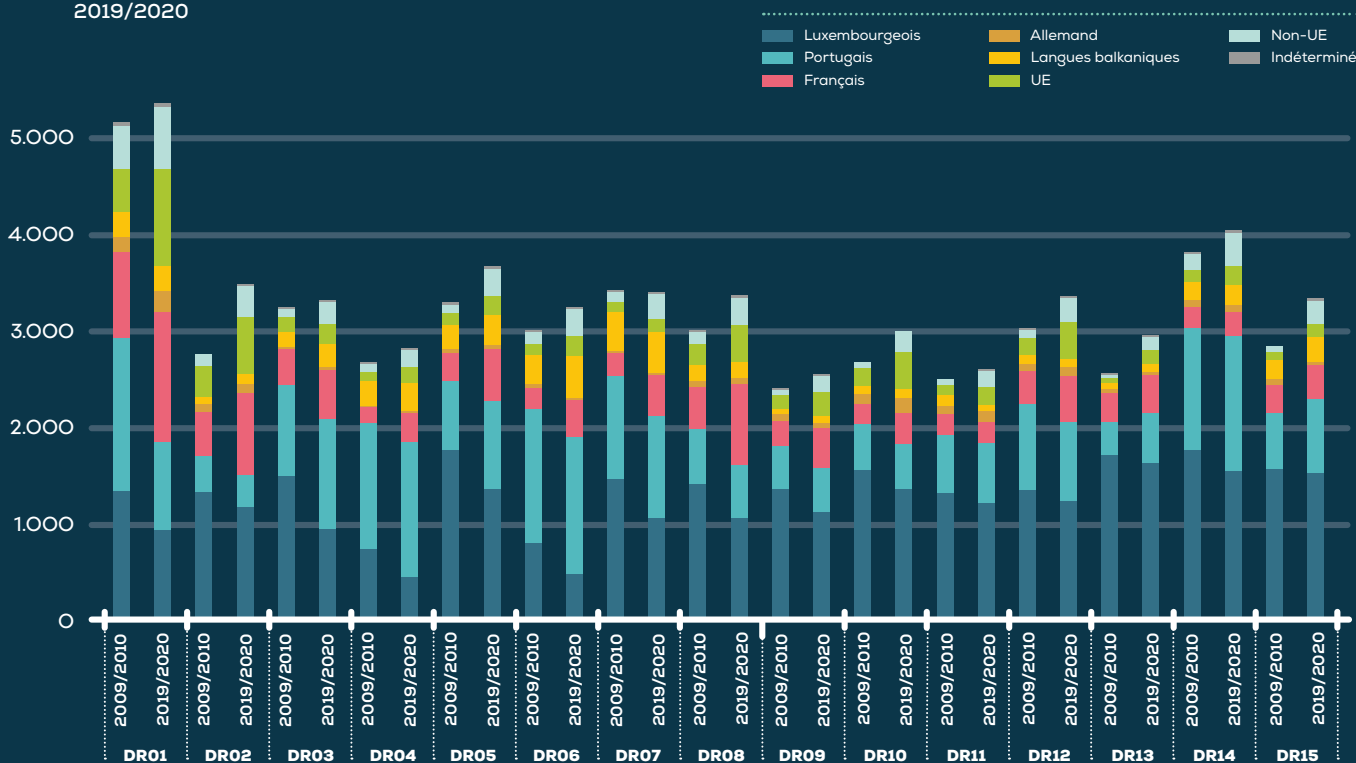


Figure 7: Répartition de la première langue parlée pour les élèves de l'enseignement fondamental; situation par Direction régionale – années scolaires 2009/2010 – 2019/2020



Ce phénomène national se manifeste de façon très différenciée sur le territoire national, comme le montre le diagramme qui suit (*Figure 7*), représentant sur 10 ans cette diversification renforcée, tant au niveau quantitatif que qualitatif, de la population scolaire par rapport aux 15 directions régionales (DR)¹⁴. Les effets sont particulièrement marqués pour les milieux urbains de Luxembourg-Ville, Esch-sur-Alzette et Differdange, et se déclinent pour les autres entités composées de communes périurbaines et rurales à des degrés divers.

Il est indéniable que les dynamiques exposées ci-avant sont difficilement assimilables par tout système éducatif. De plus, il ne s'agit pas d'attribuer la responsabilité à la politique ou aux enseignants, sachant notamment que les réformes éducatives sont complexes et sensibles, et produisent normalement leurs effets seulement à moyen ou à long terme. Toutefois, l'évocation répétée des spécificités luxembourgeoises représente également un rétrécissement de perspective et une solution de facilité. Tel que documenté par la recherche en sciences sociales et en sciences de l'éducation (ONQS, 2020a), l'acceptation des caractéristiques potentiellement discriminatoires d'un système éducatif est fortement ancrée dans la culture du pays et reflète un certain état d'esprit corporatiste et conservateur (Lambert, 2019).

Évoquons en dernier lieu une enquête sur l'appréciation des inégalités scolaires par les citoyens allemands (WöBmann et al., 2019), dont les conclusions devraient être transposables au Luxembourg. Les personnes interrogées semblent avoir une bonne compréhension des inégalités scolaires et de leurs origines et effets. Elles soutiennent des investissements ciblant la réduction des disparités, comme le financement de l'accueil extra-scolaire ou celui d'écoles situées dans des quartiers sensibles. Cependant, et en dehors d'une volonté globale de soutenir les groupes d'élèves défavorisés, elles se prononcent en majorité pour une répartition uniforme des moyens supplémentaires et s'opposent à un ciblage des mesures sur les groupes défavorisés. Cette conclusion est perçue en soi comme contradictoire, mais représente un exemple concret de la fine nuance entre égalité et équité et de la perception de ces deux notions en situation réelle.

« L'acceptation des caractéristiques potentiellement discriminatoires d'un système éducatif est fortement ancrée dans la culture du pays et reflète un certain état d'esprit corporatiste et conservateur. »

13. Sauf indication contraire, les graphiques dans le texte suivant se réfèrent aux données de *Scolaria* (EF) et du *Fichier élèves* (ES) demandées au SCRIPT en 2021 par l'ONQS.

14. À noter que les directions régionales n'ont été introduites qu'en 2017, et que les chiffres pour les années scolaires antérieures ont été reconstitués à partir des données par commune (DR01-Luxembourg-Ville, DR02-Mamer, DR03-Pétange, DR04-Differdange, DR05-Sanem, DR06-Esch-sur-Alzette, DR07-Dudelange, DR08-Bettendorf, DR09-Remich, DR10-Grevenmacher, DR11-Echternach, DR12-Mersch, DR13-Rédange, DR14-Diekirch, DR15-Wiltz).

1.4. Des indicateurs pour mesurer les inégalités scolaires

Généralités par rapport aux données à utiliser

Afin de pouvoir objectiver les débats au sujet des inégalités scolaires, il est nécessaire de se fonder sur les faits (*evidence informed analysis*) suivant une méthode scientifique et systémique. À cette fin, il est de façon générale nécessaire de pouvoir utiliser des données en provenance de différentes sources et de posséder les outils, l'accès et les compétences nécessaires pour les exploiter. Idéalement, les analyses se fondent sur un croisement de différentes données relatives au système éducatif avec des données caractérisant les contextes socio-économiques et/ou socio-culturels dans lequel évoluent différentes catégories d'élèves.

Les données relatives au système éducatif peuvent dans une logique de modèle « *Context, Input, Process, Product* » (CIPP) selon Stufflebeam et Zhang (2017) comprendre des informations en relation avec :

- le **CONTEXTE** en lien avec les caractéristiques socio-démographiques des élèves et de leur milieu familial : les données correspondantes dépendent fortement du type d'analyses à effectuer, par exemple l'âge, la nationalité et les langues parlées, le statut et l'origine sociale, la lieu de résidence, etc. ;
- l'**INPUT**, à savoir les ressources humaines, matérielles et financières, les services de support et d'accompagnement : les données administratives correspondantes sont en principe assez accessibles¹⁵ ;
- les **PROCESSUS** d'enseignement et d'apprentissage, de gouvernance, de vie scolaire, et de développement de la qualité : ces données sont plus rares et difficilement accessibles ;
- l'**OUTPUT**, à savoir notamment les performances et les compétences des élèves, le diplôme visé, les parcours scolaires : en fonction du parcours scolaire, ces données sont très abondantes et comprennent les données recueillies au sein du système éducatif ou celles recueillies dans le cadre des programmes d'évaluation systémique nationaux et internationaux.

Les données utilisées pour mesurer des inégalités sociales peuvent provenir de différentes sources administratives du domaine de l'éducation ou d'autres administrations (normalement publiques) ou être fournies par les élèves ou leur entourage familial par le biais de questionnaires soumis dans le cadre d'enquêtes spécifiques ou des programmes de monitoring scolaires.

« Idéalement, les analyses se fondent sur un croisement de différentes données relatives au système éducatif avec des données caractérisant les contextes socio-économiques et/ou socio-culturels dans lequel évoluent différentes catégories d'élèves. »



¹⁵. Avec une réserve pour les données relatives aux enseignants, par nature plus sensibles, mais surtout parce qu'elles proviennent de différentes sources plus ou moins stables et fiables.

Généralités par rapport aux indicateurs d'équité sociale

La multitude d'indicateurs en lien avec les disparités sociales au sein de la population scolaire doit être considérée suivant la **typologie d'analyses**, par exemple comparaisons entre pays et systèmes éducatifs, analyses ciblant le niveau régional ou communal, évolutions longitudinales ou suivis de cohortes, analyses statistiques à grande échelle ou approches qualitatives sur la base d'enquêtes (questionnaires, entretiens), etc.

Les indicateurs se différencient aussi par rapport aux **finalités recherchées**, allant de la gouvernance du système éducatif (c'est-à-dire à des fins de pilotage et de planification ou encore de conduite et d'implémentation de réformes) à la mise à disposition d'informations au niveau de l'établissement scolaire, voire de la classe et de l'enseignant. Des comparaisons entre établissements scolaires par rapport à la gestion de la diversité et à l'impact des inégalités scolaires sont particulièrement intéressantes, mais relèvent néanmoins d'une certaine sensibilité auprès des différentes parties prenantes du système éducatif. Les analyses ciblant spécifiquement les aspects pédagogiques revêtent un intérêt particulier, que ce soit par rapport aux différentes matières enseignées (langues, STEM, etc.), aux effets de l'environnement d'apprentissage (*classroom effects*), ou encore au bien-être. En outre, des indices sociaux peuvent être utilisés pour l'allocation de ressources (cf. par exemple Beierle et al., 2019; Groos, 2016; Groot-Wilken et al., 2016), comme cela est le cas au Luxembourg exclusivement pour la détermination du complément de ressources d'enseignement dans l'enseignement fondamental (cf. sous-chapitre 2.1 du présent rapport).

Pour évaluer les performances et les parcours scolaires des élèves en fonction de leurs origines socio-économiques et socio-culturelles, une standardisation méthodologique des indicateurs sociaux a eu lieu sous l'impulsion des programmes d'évaluations systématiques internationales, notamment par l'OCDE dans le cadre du programme PISA (Programme for International Student Assessment)¹⁶ (cf. Müller et Ehmke, 2016, p. 209 et suiv.).

Afin de tirer le meilleur parti des résultats des différents programmes de monitoring, il convient d'aller au-delà des moyennes et classements, en considérant :

- les méthodes de collecte des données et le contexte dans lequel les collectes sont effectuées ;
- les distributions et stratifications « dissimulées » derrière les indicateurs de performance ;
- les limites de comparabilité aux niveaux national et international.

Nous n'entendons pas approfondir ce sujet dans le cadre du présent rapport, mais renvoyons en revanche au premier rapport thématique de l'ONQS (2020a) ou aux différents rapports nationaux sur l'éducation (LUCET et SCRIPT, 2018, 2021; MENJE et SCRIPT, 2015)¹⁷. L'ONQS entend de son côté inclure dans son premier rapport national sur le système scolaire prévu pour 2023 un ensemble d'indicateurs de qualité scolaire intégrant de façon transversale la problématique de l'égalité des chances et des inégalités scolaires. Par la suite, différents types d'indicateurs sociaux seront évoqués dans ce sous-chapitre.

16. Notamment *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI); *Index of Economic, Social and Cultural Status* (ESCS); *Erikson-Goldthorpe-Portocarero Classification* (EGP). L'indicateur HISEI est utilisé dans le cadre des Épstan. À noter que l'établissement de l'indice social utilisé dans le cadre de l'allocation des ressources dans l'enseignement fondamental se base sur des données administratives de l'éducation nationale et de la sécurité sociale (cf. chapitre 2).

17. À noter que le *rapport national sur l'éducation 2021* comprend les premières exploitations concrètes des données Épstan 2020, où il est particulièrement intéressant de considérer les analyses dédiées à l'impact de la Covid-19 (Fischbach et al., 2021).

Indicateurs de contexte global

Certains organismes ou groupements internationaux ont développé des systèmes d'évaluation ciblant le contexte sociétal global et le rôle de l'éducation et de l'égalité des chances :

→ Social justice index (SJI)

Si on considère l'établissement de l'indice de justice sociale (Hellmann et al., 2019), le Luxembourg s'est classé en 2019 en 19^e position sur 41 pays de l'UE et de l'OCDE, se hissant parmi les trois premiers pays du classement en matière de santé et d'inclusion sociale/ de non-discrimination. Le pays affiche sur les dix dernières années une baisse considérable de son résultat s'agissant de la prévention de la pauvreté.

En matière d'éducation, le résultat du Luxembourg s'est amélioré sur la période s'étendant de 2009 à 2019, mais reste cependant dans le tiers inférieur. Les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés restent plus désavantagés au Luxembourg que dans la plupart des autres pays concernés par l'étude. Le pays se classe 35^e position en ce qui concerne l'impact des facteurs socio-économiques sur la performance PISA des élèves. Parmi les élèves affichant des performances inférieures au niveau des compétences de base PISA, l'impact de ces facteurs socio-économiques est particulièrement marqué (39^e rang).

Dans la note dédiée au Luxembourg, il est encore précisé qu'il existe une division marquée entre les élèves ressortissants nationaux et ceux issus de la migration, lesquels éprouvent généralement des difficultés à maîtriser les trois langues du pays et se retrouvent souvent dans la voie générale de l'enseignement secondaire. Les élèves issus de la migration sont quatre fois moins susceptibles d'accéder à l'enseignement secondaire classique que les ressortissants luxembourgeois.

→ Social mobility index (SMI)

Dans le *Global Social Mobility Report 2020* (World Economic Forum, 2020), le Forum économique mondial (et plus précisément sa *Platform for Shaping the Future of the New Economy and Society*) établit l'indice mondial de mobilité sociale qui mesure la mobilité sociale intergénérationnelle dans différents pays par rapport aux résultats socio-économiques. Ce nouvel indice se base sur un ensemble de 10 facteurs regroupés en 5 piliers (la santé, l'éducation, l'accès aux technologies,

les opportunités de travail équitable, ainsi que la sécurité sociale et les institutions inclusives) et ayant une influence directe sur les opportunités d'améliorer resp. les risques de compromettre les chances de réussite d'une génération à l'autre. Les auteurs insistent sur le fait qu'une faible mobilité sociale est aussi bien la cause que la conséquence de la croissance des inégalités et a des effets néfastes sur la cohésion sociale et sur une croissance partagée, en soulignant que le caractère circulaire de cette causalité comporte des risques considérables pour les générations futures¹⁸.

Le Luxembourg occupe la 10^e place sur 82 pays (cf. *ibid.*, 2020, p. 128). Ce résultat doit néanmoins être considéré par rapport au fait que le Grand-Duché est précédé par des pays européens quasiment exclusivement nordiques. Les indicateurs en lien avec les piliers de l'éducation (accès, qualité et équité, et apprentissage tout au long de la vie) sont en ligne avec le résultat global.

→ Migrant integration policy index (MIPEX)

Cet indice, qui revêt notamment un intérêt particulier par rapport au contexte socio-culturel, évalue les politiques d'intégration de différents pays par rapport à des domaines politiques allant du marché de travail à la non-discrimination¹⁹. En 2019, le Luxembourg a amélioré son score à un niveau « légèrement favorable » de 64/100.

Pour ce qui est du domaine de l'éducation, le Luxembourg se situe légèrement au-dessus de la moyenne pour l'Europe de l'Ouest. Notre pays est estimé cibler les besoins spécifiques des élèves immigrés et prôner une approche interculturelle pour tous les élèves. Cependant, avec le plus grand nombre d'élèves de 1^{re} et 2^e génération parmi les démocraties développées, le Luxembourg a beaucoup de travail à accomplir pour promouvoir l'égalité des chances à tous les niveaux, encourager les écoles mixtes, l'apprentissage des langues, le multilinguisme et la diversité dans le secteur de l'enseignement (Solano et Huddleston, 2020).

Indicateurs de mesure de l'équité entre systèmes éducatifs

Sur la base des résultats des éditions successives du programme PISA, des chercheurs ont pris l'initiative de développer des systèmes d'indicateurs reflétant plusieurs dimensions des inégalités scolaires, notamment dans l'optique de montrer les forces et faiblesses des différents systèmes éducatifs en matière d'équité éducative et d'établir une comparaison entre eux. Nous tenons à nous référer brièvement à quelques travaux :

- Sur la base de données PISA 2006, Demeuse et Baye (2008) ont croisé les résultats des pays en matière de compétences avec le contexte socio-économique et socio-culturel des élèves. Ils ont ainsi établi un système de mesure de la ségrégation sociale et académique.
- Sur la base des données PISA 2012, Gérard et al. (2018) ont développé un indicateur synthétique de la qualité (ISQ) sur la base d'indicateurs se rapportant à l'équité, à l'équilibre, à l'efficacité, à l'engagement et à l'efficacité (« *modèle en E* ») des systèmes éducatifs.

- Sur la base des données PISA 2015, Lambert (2019) a étudié les liens entre les caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs (âge de la sélection en filières distinctes, taux de retard scolaire, indices de ségrégation sociale et académique, etc.) avec les performances entre élèves « forts » et « faibles ».

Il peut être retenu avec une certaine constance que le Luxembourg fait partie des pays avec une forte stratification de la population scolaire et une forte ségrégation au sein du système scolaire, qui sont des caractéristiques structurelles des pays relevant du modèle « continental » (et opposés aux modèles dits « nordiques »). Indépendamment du cadre de référence retenu et du système d'indicateurs choisis, le Luxembourg ne fait pas partie des pays affichant les caractéristiques d'un système éducatif équitable et juste.

« Il peut être retenu avec une certaine constance que le Luxembourg fait partie des pays avec une forte stratification de la population scolaire et une forte ségrégation au sein du système scolaire, qui sont des caractéristiques structurelles des pays relevant du modèle « continental » (et opposés aux modèles dits « nordiques »). Indépendamment du cadre de référence retenu et du système d'indicateurs choisis, le Luxembourg ne fait pas partie des pays affichant les caractéristiques d'un système éducatif équitable et juste. »

18. À noter qu'une étude récente de l'OCDE au sujet de l'évolution de la classe moyenne allemande voit une nette diminution de ses chances de réussite resp. de profiter de l'ascenseur social (Consiglio et al., 2021 ; OCDE, 2021b). Le Luxembourg figure au 3^e rang dans une comparaison du rétrécissement de la classe moyenne (derrière la Suède et la Finlande, et devant l'Allemagne).

19. Patronnée au Luxembourg par l'Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés (ASTI), il s'agit d'une étude comparative des dispositions légales en matière d'intégration, au sens large.
<https://www.asti.lu/mipex-2020-des-resultats-pour-le-luxembourg-meilleurs-mais-nous-devons-faire-mieux/>

Indicateur « résilience »

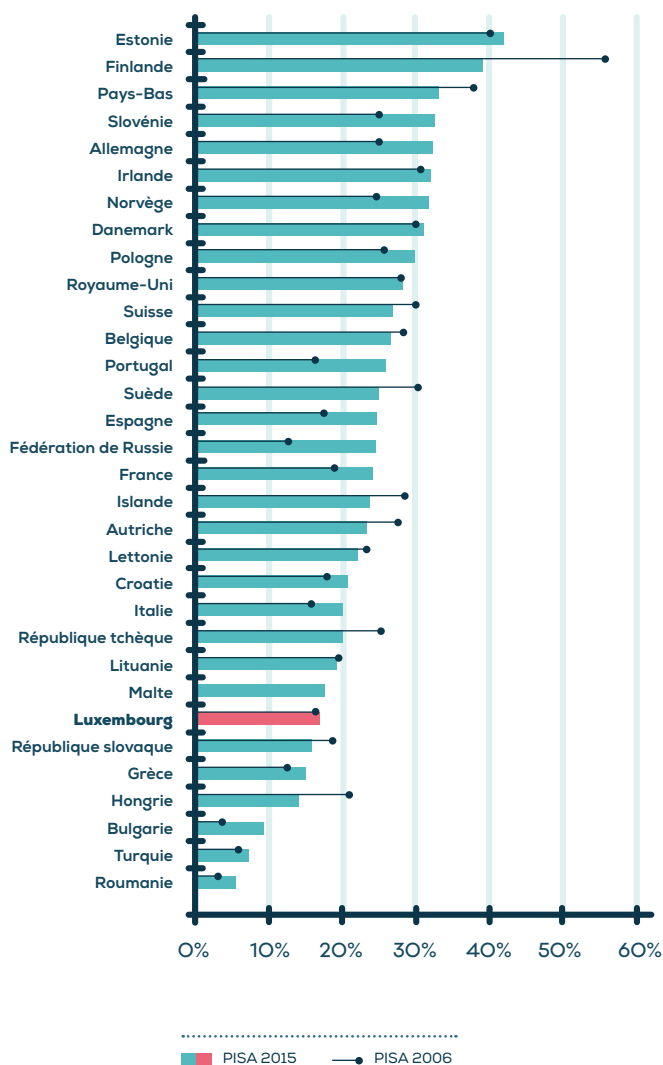
Dans le cadre de l'étude PISA 2015, l'OCDE a développé un indicateur central de qualité scolaire et d'égalités des chances d'un système éducatif (Figure 8) : la *résilience* des élèves, c'est-à-dire leur capacité individuelle à s'adapter à des conditions défavorables de réussite scolaire (ici, faible *Index of Economic, Social and Cultural Status* (ESCS) – quartil inférieur) et à atteindre malgré tout un niveau de compétence adéquat (ici, au moins niveau de compétence 3). Le Luxembourg réalise des scores constamment faibles (16,4% en 2006, 17,0% en 2015) (OCDE, 2019).

À côté de facteurs individuels et de la mixité sociale des élèves, les auteurs identifient le climat scolaire comme un facteur contribuant de manière décisive à la résilience des élèves socialement défavorisés. L'allocation des ressources et la taille des classes, en revanche, semblent exercer une influence plus marginale. Des activités éducatives dépassant la salle de classe et axées sur un encadrement étendu sur la journée semblent produire un effet positif. Un climat scolaire favorable peut être atteint grâce à une stabilité et une cohésion du personnel enseignant, ainsi qu'à un style de gestion de la direction de l'école qui assure l'adhésion à une mission commune des enseignants, des parents et des élèves (Vodafone Stiftung Deutschland GmbH, 2018).

« À côté de facteurs individuels et de la mixité sociale des élèves, les auteurs identifient le climat scolaire comme un facteur contribuant de manière décisive à la résilience des élèves socialement défavorisés. »

Figure 8 : Part des élèves résilients dans les pays de l'OCDE, 2006 et 2015

(Vodafone Stiftung Deutschland GmbH, 2018, p. 7)



Indicateurs « parcours scolaires »

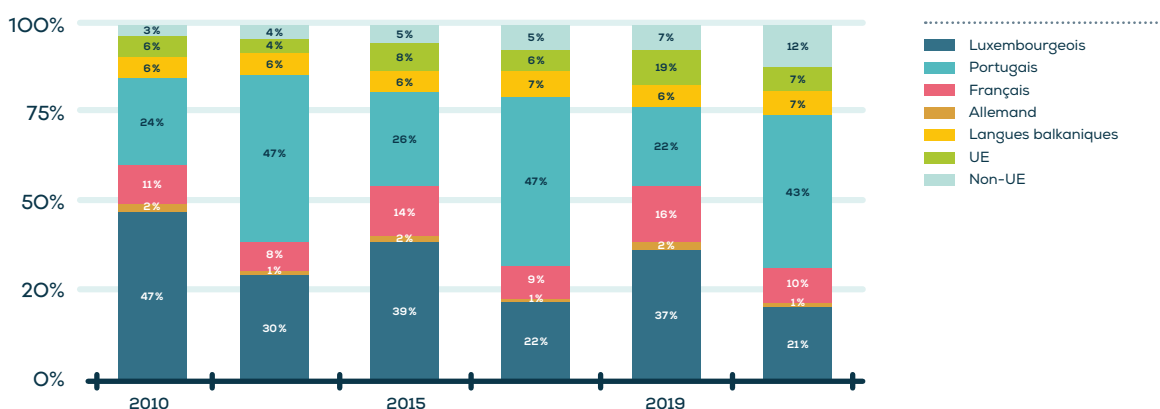
En tant que source de données « *output* » par nature, les parcours scolaires dans leurs différentes dimensions (diplôme visé, transitions, filières, redoublement et retard scolaire, échec scolaire, etc.) fournissent des indications essentielles par rapport aux différentes inégalités scolaires et seront analysés plus en détail dans le chapitre 3 du présent rapport. Ainsi, la transition vers l'enseignement secondaire reste symbolique des inégalités scolaires du système éducatif luxembourgeois (Hadjar et Backes, 2021). L'enseignement secondaire classique se caractérise notamment par sa grande majorité d'élèves issus d'un milieu favorisé sur le plan économique, tout comme d'élèves à prédominance luxembourgeoise ou allemande. L'enseignement secondaire général (pour les deux voies « normale » et « préparatoire ») donne en revanche

une image pratiquement opposée. En outre, les différentes filières sont peu perméables et les orientations se font essentiellement vers les filières considérées comme « faibles » (Hadjar et al., 2018, p. 73).

Le projet EsicS s'est attelé à étudier la répartition du retard scolaire par rapport à la première langue parlée (*Figure 9*). Cette analyse montre des proportions pratiquement inversées entre élèves de langue luxembourgeoise et élèves lusophones. Les élèves francophones et ceux qui parlent d'autres langues de l'UE sont moins concernés par les retards scolaires. Ces résultats s'avèrent constants dans le temps, avec plus récemment une part croissante d'élèves de langue « non-UE » affichant un retard scolaire.

Figure 9: Répartition de la première langue parlée des élèves en fonction d'un constat de retard scolaire pour les années 2010, 2015 et 2019

(Alieva et al., 2021)



Indicateurs de compétences

Les différentes évaluations systémiques consistent principalement en l'analyse de l'acquisition des compétences dans différentes matières enseignées (notamment les langues à l'oral et à l'écrit, les mathématiques, les sciences, etc.). Sur fond de comparaisons internationales et d'évolutions longitudinales, les analyses portent plus particulièrement sur les milieux socio-économiques et socio-culturels dont sont issus les élèves.

→ PISA (OCDE):

Les graphiques ci-dessous (*Figures 10, 11, 12*) montrent non seulement le faible positionnement du Luxembourg, mais également des écarts considérables en fonction du contexte socio-économique (ici, en compétence de lecture). L'impact de l'effet migratoire s'illustre dans le classement dans les différents niveaux de compétence. L'effet déterminant des compétences linguistiques sur les performances dans les diverses matières enseignées est démontré par les écarts importants entre élèves pratiquant comme 1^{ère} langue parlée une langue de test ou d'enseignement.

→ International Computer and Information Literacy Study (ICILS, IEA):

En 2018, le Luxembourg a participé pour la première fois à l'enquête internationale ICILS (Fraillon et al., 2020), où les élèves luxembourgeois se classent en dessous de la moyenne en littératie numérique et en pensée computationnelle parmi les pays étudiés. Les scores moyens sont plus élevés pour les élèves issus de milieux plus favorisés ou ayant davantage de ressources culturelles à disposition à la maison. En ce qui concerne le genre, le Luxembourg suit la tendance générale que les filles sont plus performantes que les garçons en littératie numérique, alors que l'écart n'est pas significatif en pensée computationnelle.

→ Épreuves standardisées (ÉpStan):

Le programme de monitoring luxembourgeois revêt un intérêt particulier en raison de sa fréquence annuelle et de son ciblage sur la situation nationale spécifique, offrant ainsi en outre un éclairage sur l'impact de la pandémie de la Covid-19²⁰. Dans ce contexte, nous sommes particulièrement focalisés sur la compréhension de l'allemand au niveau 3.1, c'est-à-dire après l'accomplissement du cycle 2 (*Figure 13*). L'allemand occupe un rôle central dans l'enseignement fondamental, mais également au-delà, notamment pour certaines matières de l'enseignement secondaire général. Il représente ainsi pour une grande partie des élèves à contexte linguistique ou migratoire non luxembourgeois un facteur de ségrégation essentiel. On voit pour tous les élèves au cours des dix dernières années un léger shift du niveau socle avancé vers le niveau socle. En raison d'un effet imputable aux retombées de la pandémie, une augmentation considérable du niveau « socle non atteint » est constatée pour les élèves issus d'un contexte migratoire pour l'année 2020²¹, avec une légère atténuation pour l'année 2021.

²⁰. À noter que le Luxembourg participera en 2023 à la prochaine édition de l'étude ICILS et en 2025 à la prochaine édition de l'étude PISA.

²¹. Ces résultats sont approfondis dans le cadre du dernier rapport national sur l'éducation (LUCET et SCRIPT, 2021), notamment par Hornung et al. (2021, p. 44 et suiv.).

Figure 10: Valeurs moyennes en compétence de lecture par quartile suivant l'indice national ESCS des pays de l'OCDE

(SCRIPT, 2020a, p. 41)

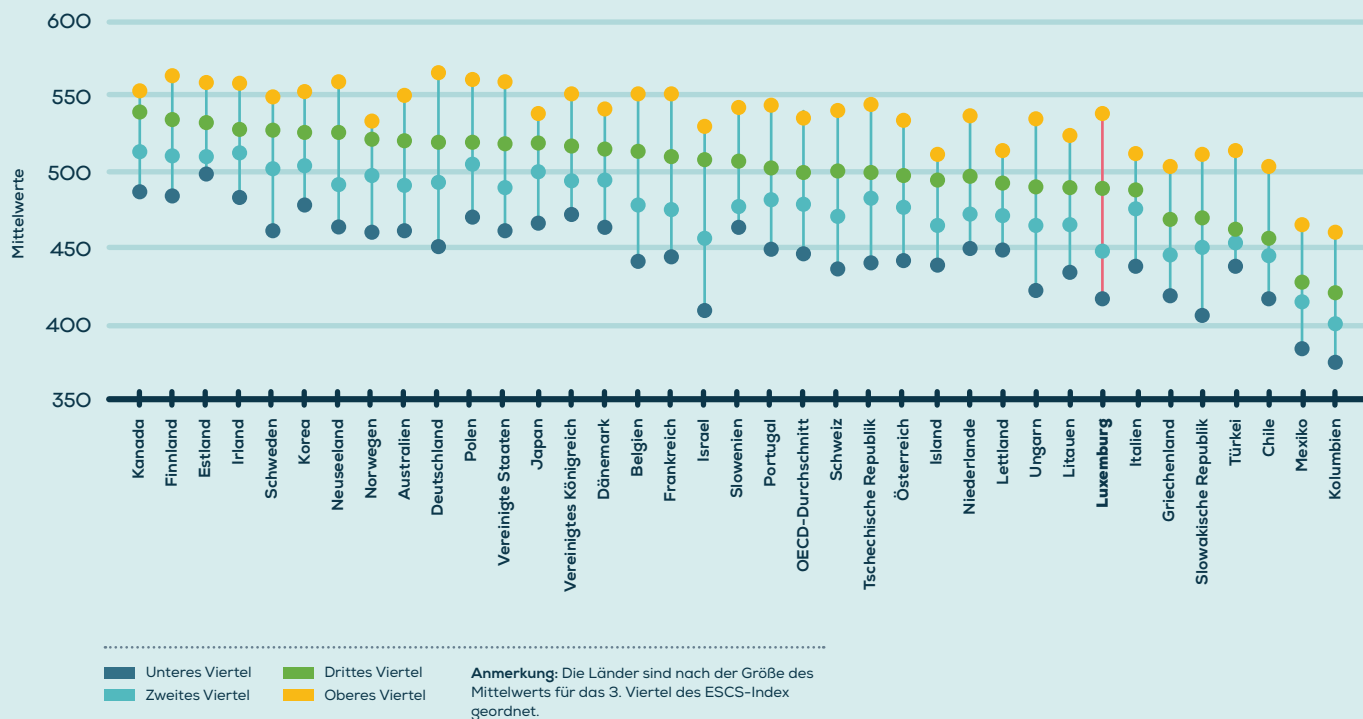


Figure 11: Répartition relative des élèves luxembourgeois avec ou sans origine migratoire par rapport aux niveaux de compétences en lecture

(SCRIPT, 2020a, p. 46)

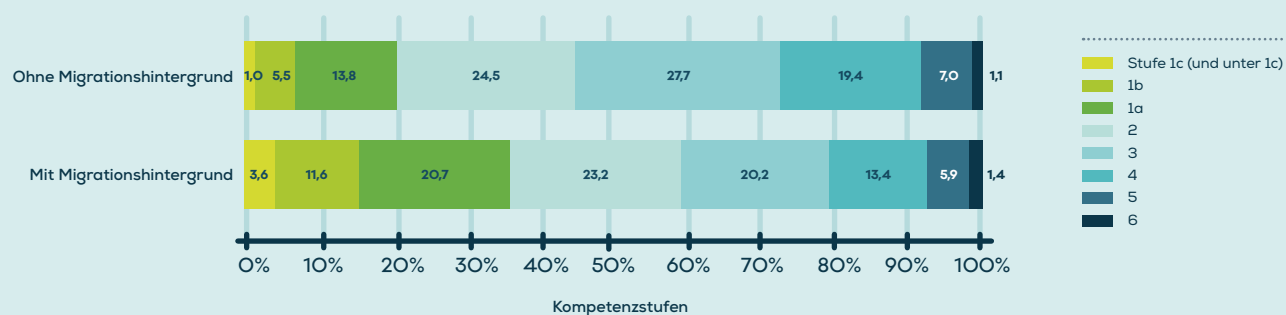


Figure 12 : Évolution entre 2015 et 2018 des niveaux de performance en lecture, mathématiques et sciences naturelles pour les élèves des groupes « langues de test resp. d'enseignement » et « autres langues »

(SCRIPT, 2020a, p. 57)

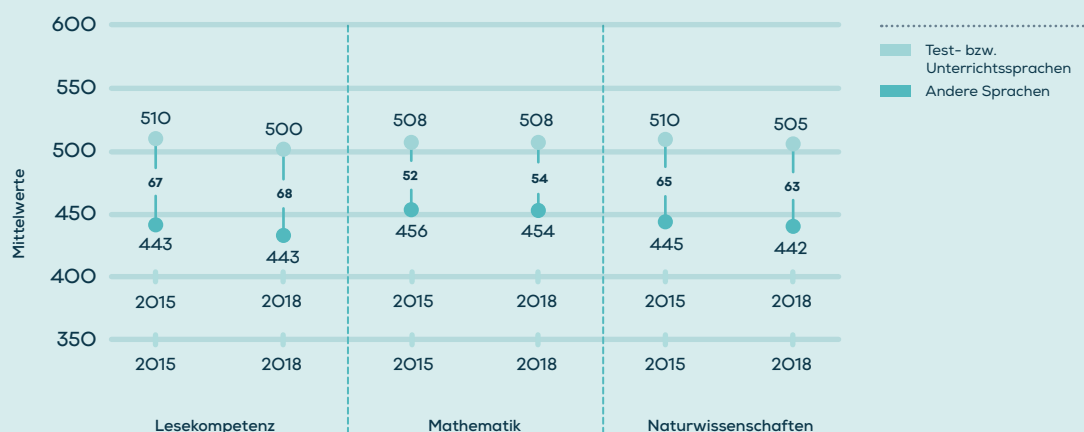
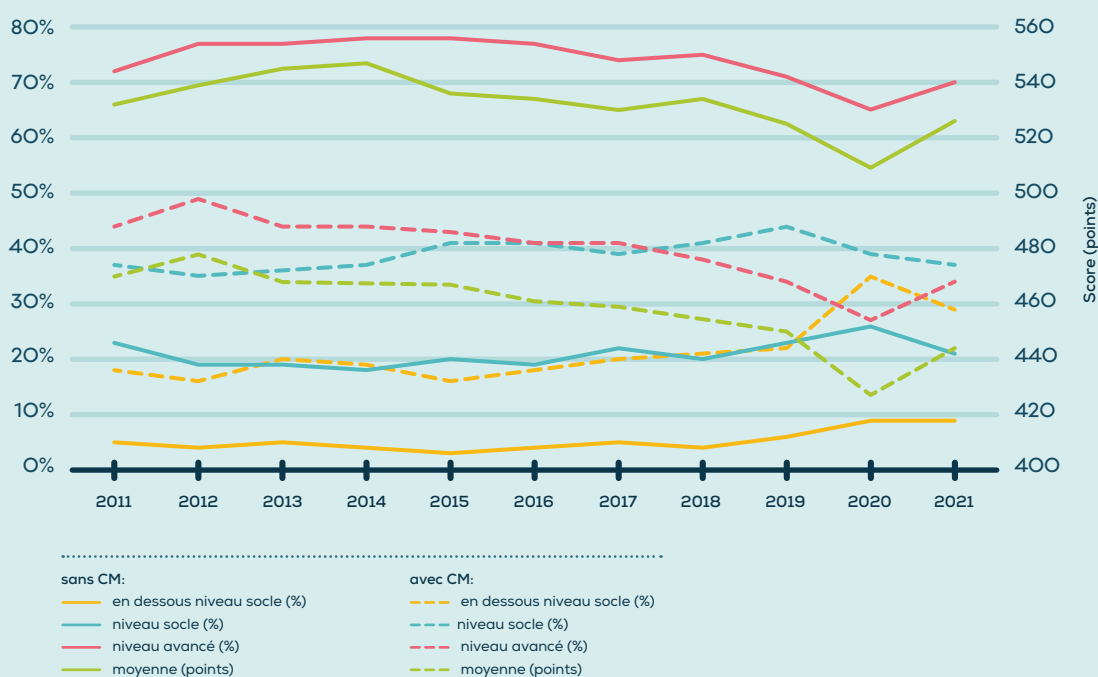


Figure 13 : Compréhension de l'oral en allemand au cycle 3.1 en fonction du contexte migratoire (CM) et par niveau de compétence – 2011-2020

(ÉpStan Dashboard, 2021)



« De nombreux élèves, en particulier les élèves défavorisés, ont des ambitions moins élevées que ce à quoi on pourrait s'attendre compte tenu de leurs résultats scolaires. »

Indicateurs de la ségrégation sociale et académique

La ségrégation sociale mesure la concentration d'élèves issus de contextes socio-économiques et socio-culturels au sein d'environnements scolaires spécifiques (normalement les établissements, mais aussi les classes ou filières). La ségrégation académique mesure la concentration d'élèves de différents niveaux de compétences dans certains environnements scolaires. La diversité et la mixité sociale sont des facteurs importants en matière d'égalité des chances (Ly et Riegert, 2016).

Ces aspects ont notamment été considérés dans le cadre du programme PISA qui, rappelons-le, se base sur les élèves âgés de 15 ans. Ainsi, les performances en sciences des élèves luxembourgeois varient fortement en fonction du statut socio-économique (*Socio-Economic Status*, SES) de l'établissement scolaire qu'ils fréquentent (désavantagés : score de 421 points, moyenne : score de 476 points, avantagés : score de 560 points), ce qui les place indéniablement en dessous de la moyenne de l'OCDE (cf. OCDE, 2016b, p. 228). Selon les directeurs des lycées, la proportion d'enseignants titulaires au moins d'un master est plus importante dans les écoles favorisées (85 %) que dans les écoles défavorisées (75 %) (cf. OCDE, 2019, p. 2).

Les ségrégations sociale et académique s'illustrent particulièrement lors des transitions scolaires vers l'enseignement secondaire ou d'autres types d'enseignement (cf. chapitre 3). Comme nous allons le traiter plus particulièrement dans le chapitre 2, les compositions sociales des établissements scolaires concernent également l'enseignement fondamental et constituent des sujets sensibles entre et au sein des communes.

Autres indicateurs

Il existe de nombreux indicateurs qui se focalisent sur le bien-être et la motivation des élèves, ou encore sur leur perception de l'école. À titre d'exemple, de nombreux élèves, en particulier les élèves défavorisés, ont des ambitions moins élevées que ce à quoi on pourrait s'attendre compte tenu de leurs résultats scolaires. Au Luxembourg, environ un étudiant défavorisé très performant sur trois – alors que seulement un étudiant favorisé très performant sur sept – ne s'attend pas à terminer ses études supérieures (cf. OCDE, 2019, p. 2).

L'aliénation scolaire, i.e. une attitude négative des élèves à propos de l'école qui peut naître et s'amplifier au cours de la scolarité (*Schulentfremdung*), représente aussi un sujet d'un intérêt particulier (Hadjar et al., 2019). Elle est davantage influencée par l'origine sociale que par la langue. L'attitude négative vis-à-vis des enseignants a tendance à augmenter avec le taux d'enfants immigrés dans une classe. Il convient également de souligner le résultat selon lequel l'aliénation scolaire reste relativement stable tout au long de la scolarité.

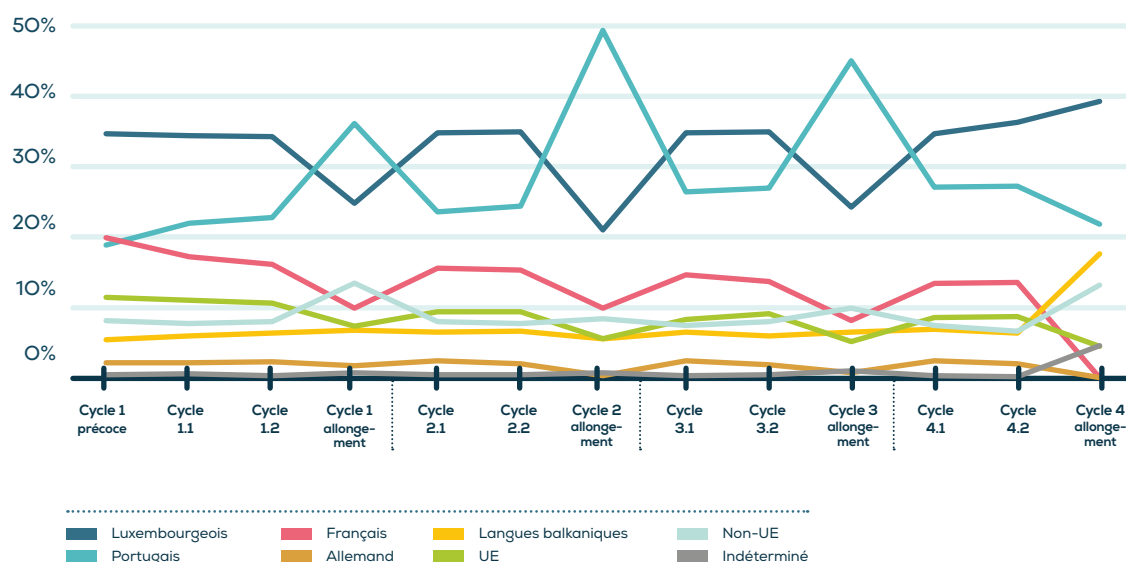
« Les performances en sciences des élèves luxembourgeois varient fortement en fonction du statut socio-économique. »

En guise de synthèse

Tel que démontré, il existe une multitude d'indicateurs d'équité scolaire livrant aux différents niveaux du système éducatif des informations pertinentes sur la perte de chances des élèves issus de milieux non privilégiés. Aussi n'est-il guère possible de réduire les mécanismes complexes et multidimensionnels régissant le domaine de l'éducation à quelques chiffres clés. Toutefois, les différentes analyses et leurs indicateurs se rejoignent sur les défis majeurs auquel

le système scolaire luxembourgeois est confronté en matière de discrimination des élèves défavorisés. Le diagramme suivant, établi dans le cadre du projet EsicS sur la base de données relatives à la première langue parlée et l'année d'étude fréquentée dans l'enseignement fondamental, résume de façon synthétique les inégalités scolaires du système éducatif national, de l'entrée à l'école jusqu'au passage dans le secondaire (Figure 14).

Figure 14 : Répartition de la première langue parlée par les élèves au sein des différents niveaux/classes de l'enseignement fondamental – année scolaire 2019/2020



- Les inégalités scolaires se construisent dès l'entrée à l'école, voire avant celle-ci : la participation des enfants lusophones à l'enseignement précoce (non obligatoire) est nettement inférieure à celle des élèves luxembourgeois et francophones, comparé aux parts respectives pour les deux autres années (obligatoires) du cycle 1. Cette problématique, que nous approfondirons dans le chapitre 4, concerne les approches adoptées par les familles issues de différents contextes socio-économiques et socio-culturels par rapport à l'éducation formelle et non formelle.
- Les allongements de cycle à la fin des cycles 1, 2 et 3 concernent majoritairement les élèves lusophones et, dans une moindre mesure, ceux regroupés dans la catégorie de première langue parlée « autres ». Le pourcentage d'élèves parlant des langues des Balkans ne varie guère entre les années « normales » et « allongement ». Les élèves luxembourgeois et francophones sont proportionnellement nettement moins concernés par les allongements de cycle.
- Le phénomène est particulièrement manifeste à la fin du cycle 2, où il s'avère que les élèves lusophones éprouvent des difficultés à assumer la forte charge liée à l'apprentissage des langues : portugais comme langue maternelle (et spécifiquement promue dans certaines écoles), luxembourgeois au cycle 1 comme langue d'intégration, initiation au français au cycle 1, puis l'allemand au cycle 2 pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et poursuite de l'initiation au français.
- La situation s'inverse à la fin du cycle 4, donc au moment de l'orientation vers l'enseignement secondaire. La part des élèves luxembourgeois augmente fortement au cycle 4 par rapport aux autres cycles. Pour les élèves lusophones, le pourcentage correspondant diminue cependant de façon disproportionnée. Cette tendance s'explique surtout par le fait que les allongements de cycle sont assez rares lors de cette étape du parcours scolaire. Ils ne devraient concerner que des cas exceptionnels (par exemple suite à une maladie de longue durée de l'élève)²².

Pour ce schéma illustratif, il faut toutefois être conscient qu'il s'agit de pourcentages et que les différents points nécessitent un approfondissement²³, lequel sera notamment réalisé dans les trois chapitres thématiques qui suivent. Les constats de base sont néanmoins largement confirmés par la recherche, notamment en ce qui concerne la situation particulièrement discriminatoire à laquelle les élèves lusophones sont confrontés (Chauvel et Schiele, 2021).



« Dans la perspective d'un choix judicieux des réformes et/ou mesures à adopter en matière d'inégalités scolaires, il faut rester conscient qu'il n'existe pas de solution(s) miracle(s), qu'il faut dépasser le périmètre de l'école, que le caractère multidimensionnel de la problématique va de pair avec une multidimensionnalité au niveau des mesures. »

²². Cette tendance pourrait également être imputable à la possibilité d'accéder à d'autres offres publiques et privées, ou encore à l'atteinte de la durée totale de la fréquentation d'un élève des cycles 2 à 4 (durée qui ne peut excéder huit années scolaires).

²³. La part des allongements par cycle était en 2019/2020 de 2,64 % pour le cycle 1 (hors précoce), de 6,42 % pour le cycle 2, de 5,18 % pour le cycle 3 et seulement de 0,22 % pour le cycle 4. Les analyses par rapport au graphique ci-dessus ont aussi été effectuées pour les 10 années précédentes. Bien que l'on observe certaines variations d'année en année, les constats généraux formulés ci-avant restent valides.

1.5. Approches stratégiques

Naturellement, toutes les parties prenantes du système éducatif se déclarent sensibles à la question des inégalités scolaires et s'investissent en faveur d'une amélioration des conditions d'apprentissage et d'enseignement des élèves à faible statut socio-économique. Les inégalités scolaires constituent un problème persistant, systémique et dynamique du système éducatif luxembourgeois, tout en étant considérées comme une priorité parmi d'autres de la politique éducative et de la pratique pédagogique. Bien que les stratégies et actions soient censées se baser sur une politique en matière d'éducation fondée sur des données probantes (*evidence informed policy in education*), il faut rester conscient des limites de cette approche et des contraintes socio-politiques (cf. ONQS, 2020a, p. 41), notamment de la résistance au changement d'une partie des acteurs décisionnels, des enseignants, mais également de la population (non directement concernée) (Wößmann et al., 2019).

Au niveau politique, l'égalité des chances a fait partie intégrante des réformes majeures entreprises au cours des 20 dernières années, notamment dans l'enseignement fondamental (2009), l'enseignement secondaire (2017) et la formation professionnelle (2008/2019). Le développement de la recherche et la mise en place des différents programmes de monitoring scolaire ont permis d'obtenir une meilleure compréhension des différents facteurs et mécanismes régissant les inégalités scolaires. Aussi le corps enseignant s'investit-il dans un souci d'éthique professionnelle en faveur des élèves en difficulté, que ce soit par un enseignement différencié ou par un accompagnement personnalisé, comme cela a d'ailleurs été le cas de manière plus prononcée lors de la pandémie de la Covid-19 (Fischbach et al., 2021).

En envisageant l'adoption d'une politique ciblant plus particulièrement les inégalités scolaires, il faut d'abord être conscient de la sensibilité de cette thématique touchant aux fondements sociaux et culturels du pays et du fort ancrage du caractère structurel « corporatiste-conservateur » de notre société (Lambert, 2019). Dans ce contexte, il s'agit de définir la visée des réformes et également de considérer dès le départ les éléments essentiels de sa mise en pratique. Les dimensions du contenu et de la méthode entretiennent souvent une relation d'interdépendance dans le processus complexe de mise en œuvre des politiques éducatives.

Dans la perspective d'un choix judicieux des réformes et/ou mesures à adopter en matière d'inégalités scolaires, il faut rester conscient qu'il n'existe pas de solution(s) miracle(s), qu'il faut dépasser le périmètre de l'école, que le caractère multidimensionnel de la problématique va de pair avec une multidimensionalité au niveau des mesures (cf. Ainscow, 2020, p. 9) (Figure 15). On peut s'inspirer des expériences d'autres pays, mener une réflexion sur les expériences menées par le passé, tout comme des résultats et travaux produits par la communauté scientifique, puis procéder à la fixation d'objectifs SMART (*Specific-Measurable-Ambitious-Realistic-Timebound*) aux niveaux « macro », « méso » et « micro »²⁴.

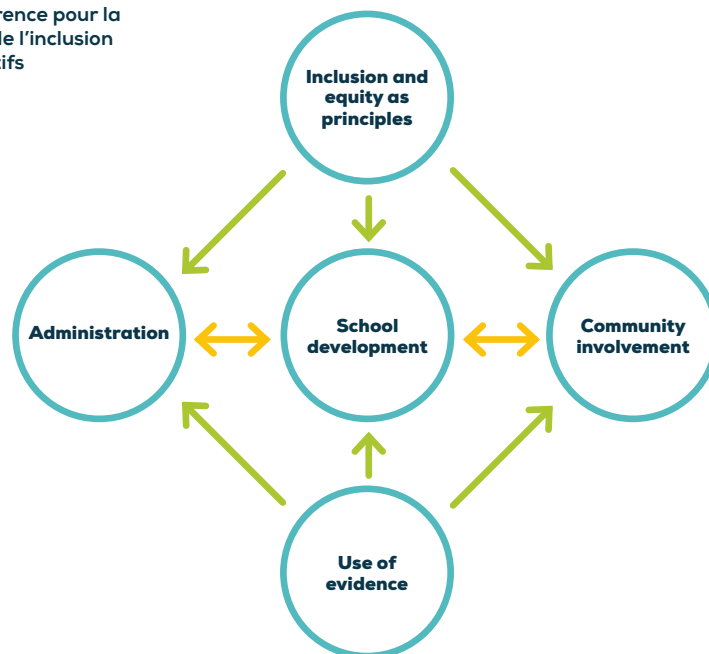
L'ONQS a déjà préconisé une « réaction volontariste » ciblant la réduction de l'écart social (*social gap*) autour de trois axes prioritaires, qui viennent également structurer le présent rapport, à savoir l'allocation et la gestion de ressources d'enseignement, le curriculum et les transitions dans les parcours scolaires, ainsi que la coordination des domaines de l'éducation formelle et non formelle. La pertinence de ces thématiques est encore soulignée par les conclusions provisoirement tirées de la pandémie de la Covid-19, étant donné qu'elles ont été au centre de la gestion de crise concrète au niveau des établissements scolaires.

« Au niveau politique, l'égalité des chances a fait partie intégrante des réformes majeures entreprises au cours des 20 dernières années, notamment dans l'enseignement fondamental (2009), l'enseignement secondaire (2017) et la formation professionnelle (2008/2019). »

²⁴ Dans le cadre du présent rapport, il est uniquement fait référence à un projet de recherche européen, piloté par l'Université du Luxembourg en collaboration avec le LISER et auquel l'ONQS est associé en tant que *stakeholder*. PIONEERED (*Pioneering Policies and Practices Tackling Educational Inequalities in Europe*) est un projet de recherche et d'innovation initié dans le cadre du programme Horizon 2020 de la Commission européenne consacré à la promotion de l'égalité en matière d'éducation en Europe. L'objectif global du projet est de déterminer des mesures politiques fondées sur la recherche et d'identifier les meilleures politiques et pratiques visant à atténuer les inégalités en matière d'éducation.

Figure 15 : Cadre de référence pour la promotion de l'équité et de l'inclusion dans les systèmes éducatifs

(Ainscow, 2020, p. 9)



Il va de soi qu'une stratégie contre les inégalités scolaires doit également viser les volets pédagogique et méthodologique de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces aspects ne sont pas traités en profondeur dans le cadre du présent rapport thématique, mais font néanmoins l'objet de différents autres travaux de l'ONQS²⁵. Toutefois, il faut par ailleurs être conscient que des réformes dans ce domaine sont les plus difficiles à mettre en œuvre, étant donné qu'elles nécessitent l'adhésion et la formation de l'ensemble du corps enseignant, ainsi qu'une adaptation des pratiques pédagogiques.

Les réformes dans le domaine de l'éducation sont en général complexes, étant donné qu'elles engendrent l'implication de nombreuses parties prenantes. Une approche participative est importante dans le processus de prise de décision, notamment au niveau des parents et du corps enseignant, et plus particulièrement en vue de la mise en œuvre des réformes sur le terrain. Cependant, elle comporte aussi le risque d'un enlisement de la démarche, surtout lorsqu'il est question de réformes structurelles d'envergure. En particulier pour ce qui est des réformes ciblant les inégalités scolaires basées sur les milieux socio-économiques et socio-culturels, il faut entre autres être conscient que les familles des élèves non-privilegiés ont, également du fait de leur faible niveau d'instruction, moins de possibilités et de moyens pour se faire entendre et prendre part au processus décisionnel.

En dernier lieu, il ne faut pas négliger la stratégie de mise en œuvre, dont dépend dans de nombreux cas le succès de la réforme, plus particulièrement en ce qui concerne la vitesse et la qualité d'implémentation (Cnesco, 2022). La réforme de l'enseignement fondamental de 2009, avec ses multiples facettes et ses différents changements de paradigme, peut probablement servir de cas type. La mise en œuvre de telles réformes nécessite en effet une stratégie bien élaborée et ne peut se faire qu'en concertation avec les enseignants.

La mission de l'ONQS est d'émettre des recommandations sur le système éducatif, qui sont censées se refléter dans la politique éducative et, compte tenu du caractère transversal de l'égalité des chances aux niveaux «input» et «output», mais aussi, et surtout des «processus» d'enseignement et d'apprentissage, il lui appartient d'évaluer les différentes mesures et approches, notamment dans la perspective de leur nature à potentiellement atténuer ou aggraver les inégalités scolaires. L'ONQS entend aborder le sujet des inégalités sociales en premier lieu dans le cadre du projet EsicS. Dans un second temps, la question sera traitée de façon transversale dans les autres rapports thématiques élaborés au sein de l'ONQS, notamment dans le cadre de son premier rapport national sur le système scolaire prévu pour 2023.

²⁵. Nous renvoyons par exemple à l'étude *Systematic Identification of High «Value-Added» in Educational Contexts (SIVA)*, réalisée par l'ONQS en collaboration avec l'Université du Luxembourg et qui vise à identifier les pratiques pédagogiques efficaces et à analyser les stratégies organisationnelles les plus prometteuses mises en œuvre par les écoles au sein de l'enseignement fondamental.



Les ressources attribuées ou disponibles sont typiquement invoquées quand il s'agit de discuter de la qualité dans des domaines organisationnels, et plus particulièrement dans le secteur public. Il en va bien sûr de même en ce qui concerne le système scolaire, où il est question de transmettre savoirs et valeurs, acquérir connaissances et compétences, et préparer les enfants et jeunes aux défis du futur. Les ressources regroupent les données *input* centrales et se distinguent en différents types : humaines, financières et matérielles. Elles regroupent également les structures de soutien et d'accompagnement. Nous considérons la thématique des ressources d'enseignement et de leur utilisation organisationnelle comme un axe de pilotage central dans la lutte contre les inégalités scolaires :

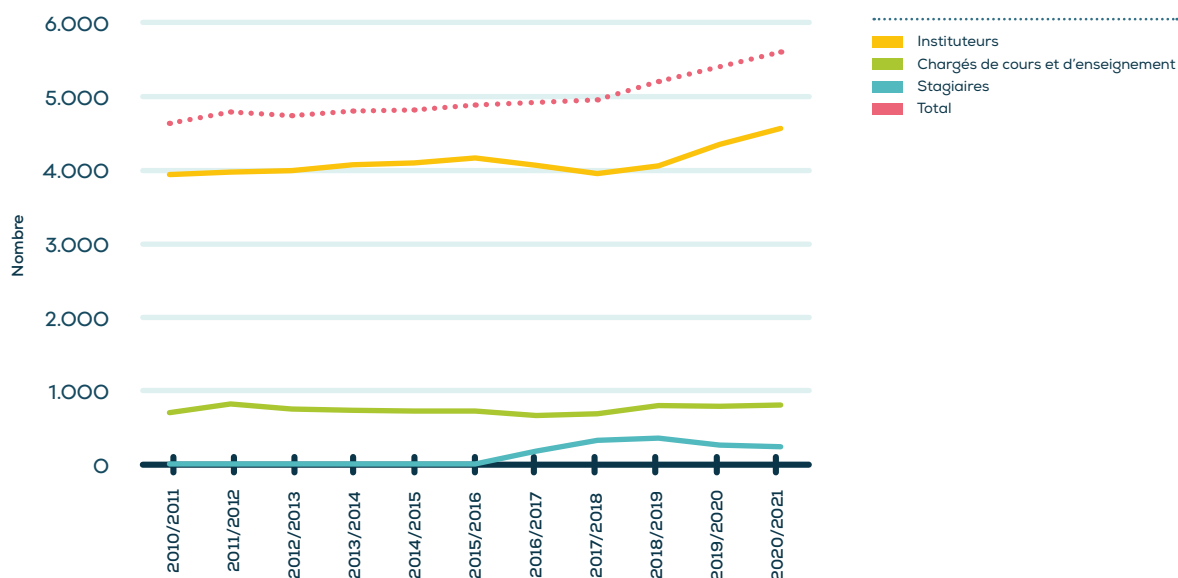
« L'allocation de ressources dédiées spécifiquement à l'accompagnement et au soutien d'élèves à risque, englobant l'évaluation de l'application et de l'impact de mesures existantes (p. ex. indice social dans le cadre de l'attribution du contingent par commune dans l'enseignement fondamental) et l'introduction de mesures nouvelles (p. ex. extension des possibilités d'accompagnement individualisé). »

(ONQS, 2020a, p. 67)

Ces aspects sont par ailleurs primordiaux pour trouver des réponses aux défis engendrés par les disparités sociales, étant donné qu'il s'agit de tenir compte des points de départ divergents et des besoins différenciés des élèves en fonction de leurs origines et contextes socio-économiques et socio-culturels respectifs suivant la maxime « *Gleiches gleich, Ungleiches ungleich behandeln* ». Comme il n'est pas possible de traiter en profondeur tous les aspects déterminants dans le cadre d'un rapport thématique à visée généraliste et transversale, nous allons nous limiter au « facteur humain », notamment aux ressources d'enseignement direct dans l'enseignement fondamental. Le présent chapitre se concentrera avant tout sur les aspects quantitatifs (nombre d'enseignants, taille des classes, etc.), tout comme sur les processus d'attribution et de gestion aux niveaux « micro », « méso » et « macro », ainsi que sur les ressources de soutien et d'accompagnement intervenant à l'échelle locale et régionale.

« Ces aspects sont par ailleurs primordiaux pour trouver des réponses aux défis engendrés par les disparités sociales, étant donné qu'il s'agit de tenir compte des points de départ divergents et des besoins différenciés des élèves en fonction de leurs origines et contextes socio-économiques et socio-culturels respectifs suivant la maxime « *Gleiches gleich, Ungleiches ungleich behandeln* ». »

Figure 16 : Évolution des ressources d'enseignement direct dans l'enseignement fondamental au cours de 2010/2011-2020/2021



Dans la logique d'un modèle de qualité basique (*Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität*), il faut considérer que l'*input* est certes un élément important, mais pas le seul et probablement pas le plus essentiel (par exemple Hattie, 2009). En effet, il est plus difficile d'aborder les diverses facettes des processus, de thématiser les méthodes pédagogiques et le développement scolaire, etc., étant donné que ces sujets sont plus complexes (sensibilité politique, réactivité de mise en œuvre, etc.) et moins tangibles (données recueillies moins systématiquement et difficultés d'interprétation, etc.)²⁶.

Dans la perspective de réduire les inégalités scolaires, il faut se référer à l'efficacité et à l'efficacé des dispositifs d'affectation et de gestion des ressources humaines, tant au niveau local de l'enseignement que dans les diverses structures de soutien et d'accompagnement. La figure 16 illustre bien que les ressources d'enseignement direct ont fortement évolué durant la dernière décennie, d'un côté afin de répondre à l'évolution démographique et de l'autre, par le développement de divers services de soutien. En parallèle, les statuts et fonctions des enseignants ont également connu une forte diversification.

Nous entendons ainsi analyser dans le présent chapitre l'allocation et la gestion des ressources d'enseignement direct dans l'enseignement fondamental afin de cerner leur rôle dans une stratégie de lutte contre les inégalités scolaires. À un niveau « macro », quel a été l'impact de l'introduction du contingent et de l'indice social, et quelles sont les limites de ce mécanisme? Quelles sont, à un niveau « méso », les dispositions communales et locales en matière d'utilisation des ressources attribuées pour agir de façon ciblée contre les inégalités scolaires? Et qu'en est-il, à un niveau « micro », de la taille des classes et des différentes mesures d'accompagnement et de soutien qui se trouvent souvent au centre du débat public et politique? Quel est le rôle joué dans ce contexte par le pilotage et la gouvernance des établissements scolaires à un niveau local et régional, ainsi qu'en interaction avec les communes?

Le présent chapitre est étroitement lié au projet d'évaluation du mécanisme du contingent et de l'indice social (EsicS) dans le domaine de l'enseignement fondamental.

²⁶. Il était initialement aussi prévu d'analyser différents aspects qualitatifs liés aux ressources d'enseignement, tels que formation initiale et continue, profils et qualifications, expérience, etc. Les données disponibles au moment de nos analyses ne furent néanmoins que difficilement exploitables. À noter que les services compétents du MENJE sont en train de travailler sur une amélioration de la situation.

Projet EsicS

Le mécanisme combiné du contingent et de l'indice social prévoit une majoration des ressources d'enseignement par rapport à la composition socio-économique et socio-culturelle de la population scolaire des communes. L'objectif de l'introduction du mécanisme dans le cadre de la réforme de l'enseignement fondamental de 2009 était d'assurer une attribution de ressources plus équitable au niveau des communes, en tenant compte d'une phase de transition de 10 ans.

Dans le cadre d'un de ses thèmes identifiés comme prioritaires, à savoir les inégalités scolaires et l'égalité des chances, et dix ans après l'introduction de l'indice social au Luxembourg (Mémorial A20, 2009b) pour attribuer les ressources humaines (nombre de leçons) dans le domaine de l'enseignement fondamental, l'ONQS entend évaluer ce mécanisme, en partenariat avec l'Université du Luxembourg et le LISER (cf. les rapports sur l'établissement d'un indice socio-économico-culturel communal sur la base des élèves fréquentant l'enseignement fondamental (CEPS/INSTEAD, 2011, 2013; LISER, 2015, 2019).

Une convention de collaboration a été signée dans le cadre du projet « EsicS » (*Évaluation du Système d'Indicateur social appliqué au Contingent du personnel Scolaire*). Le projet porte sur 4 ans (2020-2024) et évalue la méthodologie utilisée pour établir l'indice social, analyse son impact dans la lutte contre les inégalités dans l'enseignement fondamental et propose des pistes pour améliorer les méthodes de calcul et

optimiser la répartition des ressources. Le projet EsicS avait aussi pour objectif de contribuer aux réflexions en vue de la détermination du prochain indice social trisannuel, devant être calculé au premier trimestre 2022 afin d'être applicable pour l'année scolaire 2022/2023. Les contraintes liées à la mise à la disposition des données demandées et à la crise pandémique n'ont pas permis de répondre à cette ambition.

En dehors de la collaboration avec les partenaires académiques précités, l'ONQS a par ailleurs réalisé des analyses de son propre chef à partir des différentes bases de données du MENJE. En outre, des entretiens ouverts ont été menés au niveau de 13 des 15 directions régionales (auxquelles le choix des participants a été laissé; normalement les dirigeants des directions régionales et plusieurs présidents du Comité d'école, mais aussi, pour les plus grandes communes, des représentants communaux (service scolaire, service SEA, représentants politiques)).

Les entretiens ont été effectués entre octobre 2020 et avril 2021 à titre de « consultation du terrain » et portaient prioritairement sur l'allocation et la gestion des ressources d'enseignement au niveau des communes et des établissements scolaires, tout comme sur d'autres éléments importants concernant la gouvernance des établissements scolaires de l'enseignement fondamental. La synthèse des entretiens a été documentée dans le cadre du projet EsicS et communiquée aux partenaires de recherche.

2.1. L'attribution des ressources d'enseignement aux communes

Le mécanisme combiné du contingent et de l'indice social

La loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental introduit dans son article 38 un contingent de leçons d'enseignement disponibles par commune (Mémorial A20, 2009b). Avant 2009, les communes étaient pratiquement seules responsables de l'engagement des ressources d'enseignement. Cette situation a mené à de fortes disparités quantitatives (et probablement aussi qualitatives) entre les communes plus ou moins fortunées ou motivées. Avec la réforme scolaire de 2009 et dans une approche d'égalité, des règles générales et transparentes ont été établies entre les communes par la fixation d'un contingent de base. Dans un esprit d'équité, un indice social calculé en fonction des disparités en rapport avec la composition socio-économique et socio-culturelle de la population scolaire des communes donne accès à un complément d'heures d'enseignement pouvant aller jusqu'à 20 % du contingent de base.

Le mécanisme du contingent est fondé sur une répartition proportionnelle d'un budget de ressources humaines entre les communes, en fonction des effectifs scolaires et de la prise en compte complémentaire d'effets socio-économiques et socio-culturels. Il ne se base néanmoins pas sur des besoins réels, mais sur le positionnement relatif des communes entre elles dans une fourchette allant de 100 à 120 (en d'autres termes, les communes affichant respectivement le positionnement minimal et maximal dans le ranking du complément de l'indice social).

L'indice social représente pratiquement la seule disposition explicitement étiquetée « sociale » dans une approche de discrimination positive dans le domaine de l'éducation nationale. Les modalités d'établissement du contingent et de l'indice social sont déterminées par le règlement grand-ducal du 18 février 2010 (RGD A39, 2010). L'introduction du mécanisme combiné du contingent et de l'indice social en 2009 visait à assurer une attribution des ressources plus équitable entre les communes. Une phase de transition sur 10 ans devait permettre une adaptation progressive au niveau communal des soldes (positifs ou négatifs) entre la situation effective en 2009 et le contingent de base déterminé.²⁷

Figure 17: Schéma descriptif du cycle annuel de planification et d'attribution des ressources d'enseignement dans l'enseignement fondamental



²⁷ Le mécanisme détaillé est exposé dans un document de travail personnel élaboré par Jean Schram (2019), ancien responsable adjoint du service de l'enseignement fondamental du MENJE, non-publié mais mis à la disposition de l'ONQS.

Le mécanisme combiné du contingent et de l'indice social joue naturellement un rôle important dans le cadre de la planification des besoins en personnel enseignant et éducatif dans l'enseignement fondamental (Figure 17).²⁸

D'une façon simplifiée, le nombre d'heures d'enseignement attribuées au niveau communal se compose des 4 facteurs suivants (cf. aussi l'exemple fictif repris au tableau 2):

- le contingent de base déterminé annuellement par le ratio entre élèves inscrits dans l'enseignement fondamental et la taille de la classe-type;²⁹
- le complément de l'indice social établi tous les 3 ans par le LISER par un croisement des données administratives du MENJE et de l'Inspection Générale de la Sécurité Sociale (IGSS);³⁰
- le discriminant de transition de 10% par année destiné à répartir l'effet de l'introduction du contingent sur les années 2009 à 2019;
- les ressources supplémentaires pouvant être attribuées directement par le Ministère en fonction du Plan de développement scolaire (PDS) ou de besoins extraordinaires des communes/écoles.

Les ressources d'enseignement sont déterminées sur la base des inscriptions en mars/avril, puis adaptées en juin/juillet (uniquement vers le haut; changements positifs). Les changements peuvent être considérables jusqu'à la rentrée des classes en raison de la grande mobilité au sein de et vers une commune (déménagements, migration et autre). S'y ajoutent des effets de transition vers d'autres modèles d'enseignement (écoles privées, écoles internationales, étranger, etc.) ou de tourisme scolaire entre communes et quartiers. Ces changements vers d'autres types d'écoles publiques et privées ont une influence directe sur le nombre d'élèves et donc aussi de leçons attribuées. Il va sans dire que le contingent et l'indice social des communes s'en trouvent directement impactés, tout comme la composition des effectifs des écoles.

Tableau 2: Schéma de détermination des ressources d'enseignement direct pour une commune fictive

Nombre d'élèves inscrits	525
Contingent de base de leçons d'enseignements direct	918,75 N. d'élèves x taux d'encadrement de base (1,75)
Indice social de la commune	109,29 correspond pour cet exemple à la moyenne nationale lors du calcul de 2019
Majoration en raison de l'indice social	85,35 en leçons d'enseignement direct
Discriminant de dépassement (transition 2009-2019)	-14,4 en raison d'un surplus en 2009
Surplus accordé par le MENJE-SEF	26,00 pour besoins extraordinaires
Total de leçons d'enseignement direct	1015,70
Ratio élèves/enseignants	13,44

28. Cette planification se fait annuellement sur un horizon de 5 ans en tenant compte des besoins globaux et des ressources disponibles. Le solde restant représente le nombre de postes à prévoir sur les années à venir, ceci par la voie habituelle du concours, tout comme par le mécanisme secondaire des chargés de cours ou les *Quereinsteiger*. Il importe donc également de considérer le mécanisme du contingent et de l'indice social dans le cadre des besoins considérables (de formation et) d'engagement de nouvelles ressources d'enseignement, tout comme dans le contexte d'un système complexe de gestion des ressources (décharges diverses, transition d'élèves et d'enseignants vers d'autres types d'écoles, transpositions de mesures dans la fonction publique, transposition de nouvelles mesures législatives, etc.).

29. Le calcul se base sur le principe qu'une classe bénéficie de 26 leçons d'enseignement par semaine et que la taille « normale » d'une classe est de 16 élèves (pour les cycles 2 à 4). Le ratio correspondant donne le coefficient d'encadrement de base de 1,625. Avec la suppression de l'instruction religieuse et morale et l'introduction du cours Vie et Société en 2017, ces paramètres de base ont été portés à 28 leçons d'enseignement par semaine et un taux d'encadrement de base de 1,75.

30. Les données proviennent des banques de données *Scolaria-application de gestion pour l'enseignement fondamental et Luxembourg Microdata Platform on Labour and Social Protection*. Les trois premières déterminations du complément ont été effectuées en 2010, 2012 et 2015. Le dernier rapport date de mai 2019 (préparé pour l'attribution du contingent à la rentrée scolaire de 2019/2020). La prochaine détermination de l'indice social est effectuée en vue de la rentrée 2022/2023.

« Des mécanismes d'indices sociaux sont utilisés dans de nombreux pays et dans des contextes divers pour aiguiller la répartition ou la redistribution de ressources dans un esprit d'équité, voire de discrimination positive, et suivant les besoins objectivement constatés. »

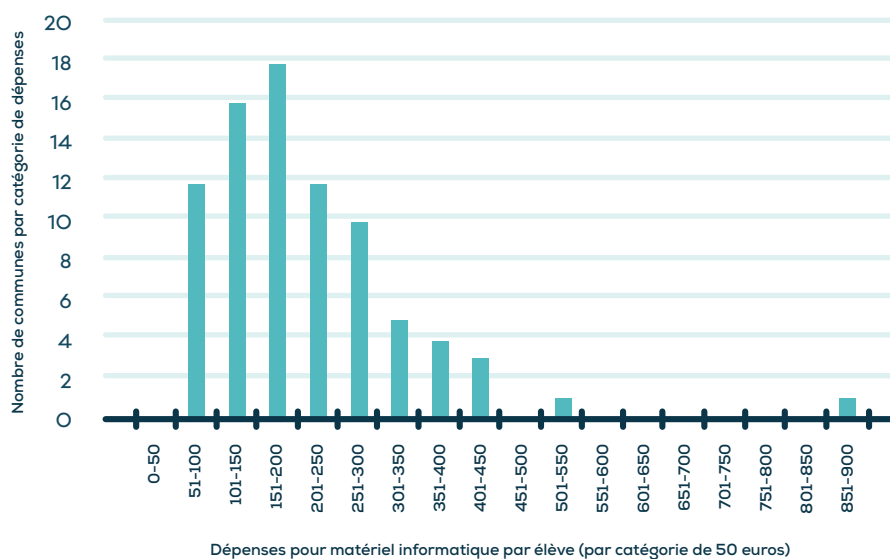
Des mécanismes d'indices sociaux sont utilisés dans de nombreux pays et dans des contextes divers pour aiguiller la répartition ou la redistribution de ressources dans un esprit d'équité, voire de discrimination positive, et suivant les besoins objectivement constatés. Dans les pays germanophones notamment, des indices sociaux sont utilisés pour améliorer les ressources humaines et matérielles d'écoles situées dans des quartiers défavorisés. À noter encore que l'indice social luxembourgeois, qui trouve son origine méthodologique dans celui de la ville de Zurich, présente la particularité de ne pas cibler l'établissement scolaire, mais la commune, et ne s'applique pas à d'autres domaines d'input du système scolaire,

comme les infrastructures, l'équipement (y compris informatique) ou le matériel didactique, qui demeurent de la compétence communale. La problématique de la mise à disposition de matériel informatique dans les écoles fondamentales a également été abordée par le SYVICOL, qui a pu constater de grandes disparités entre les communes (*Figure 18*) (SYVICOL, 2021). Ces inégalités entre communes se répercutent naturellement sur les élèves et touchent particulièrement ceux issus de milieux défavorisés.

Au Luxembourg, un indice social est par ailleurs établi par le STATEC suivant une méthodologie comparable à celle de l'enseignement fondamental pour établir la dotation budgétaire globale des communes, c'est-à-dire l'allocation de moyens par l'État aux communes pour pouvoir assumer leurs diverses missions (STATEC, 2017).

Figure 18 : Répartition du nombre de communes par rapport aux catégories de dépenses informatiques moyennes annuelles par élève (frais d'investissement et frais récurrents cumulés) – 2019-2021

(Syvicol, 2021)



Les effets du mécanisme

Le mécanisme combiné du contingent et de l'indice social reste encore souvent considéré comme une mesure d'économie, notamment par les villes et les communes confrontées à une réduction progressive par rapport au contingent de ressources dont elles disposaient avant 2009. Chez les bénéficiaires directs du mécanisme, surtout dans le sud du pays, celui-ci a apporté un renforcement concret des ressources d'enseignement, pour lesquelles il a néanmoins fallu créer progressivement les infrastructures correspondantes. Dans les entretiens menés par l'ONQS au niveau régional, le mécanisme du complément alloué en fonction de l'indice social est considéré comme insuffisant pour apporter une véritable amélioration des conditions d'enseignement des élèves défavorisés d'un point de vue socio-économique ou socio-culturel.

Le contingent et l'indice social sont à considérer comme des données-cadres systémiques instaurant une équité structurelle entre communes et une transparence au niveau du pilotage organisationnel et financier global. Les responsables de l'organisation scolaire se sont de manière générale accommodés de ce système, surtout au niveau des grandes communes qui possèdent

une certaine flexibilité au niveau de l'organisation scolaire entre et au sein des établissements³¹. Toutefois, des problèmes d'ordre organisationnel persistent au niveau des petites communes (écoles), pour lesquelles de faibles variations au niveau des effectifs scolaires peuvent avoir un impact considérable sur l'attribution de ressources (cf. sous-chapitre 2.2).

Les modalités de détermination du mécanisme ne sont pas bien connues des différents acteurs interrogés. De même, le caractère confidentiel des résultats de la détermination du contingent et de l'indice social, motivé initialement par un éventuel impact sur les prix du logement au niveau communal, est source de rumeurs et de malentendus. Il importerait néanmoins que ces données de contexte soient connues au niveau communal avant l'allocation des ressources entre établissements et au sein de ceux-ci.

« Le contingent et l'indice social sont à considérer comme des données-cadres systémiques instaurant une équité structurelle entre communes et une transparence au niveau du pilotage organisationnel et financier global. »



³¹. À noter que cette appréciation correspond à une perspective communale. Pour les grandes communes, la répartition des ressources peut également mener à des conflits au niveau des écoles, comme il a été le cas récemment pour la Ville de Luxembourg (cf. par exemple d'Letzebuurger Land, 2021b).

Le mécanisme combiné du contingent et de l'indice social reste ainsi une disposition mal-comprise voire mal-aimée, recueillant les critiques des différentes parties prenantes et servant aussi de bouc émissaire dans les débats au sujet de l'enseignement fondamental.

Au niveau national, on peut constater une grande constance des paramètres de base liés au contingent et à l'indice social pendant la dernière décennie (Schram, 2019). Le taux d'encadrement de base a uniquement été adapté en 2017 afin de tenir compte de la suppression de l'enseignement moral et religieux. Le complément de l'indice social moyen attribué a légèrement augmenté. De son côté, le facteur d'adaptation progressif a diminué au cours des 10 ans, soulignant ainsi l'effet de lissage et de redistribution entre communes. Le coefficient total correspondant au nombre moyen

d'heures d'enseignement direct attribuées par élève est pratiquement resté constant (quasiment égal à 2). Ainsi, le ratio d'élèves par enseignant (pupil to teacher ratio - PTR), qu'il ne faut pas confondre avec la taille des classes, est également resté stable. Il va sans dire que ces facteurs ne peuvent tenir compte de changements ayant trait à la diversité de la population scolaire.

La réalisation progressive d'une équité (souhaitée) entre communes en matière de ressources d'enseignement direct s'est construite par le biais de changements importants au niveau communal. L'effet séparé de chaque facteur spécifique (contingent de base, indice social, facteur d'adaptation progressif, allocations directes) sur les ressources d'enseignement attribuées aux communes ne peut pas être discerné séparément. Toutefois, l'évolution sur 10 ans depuis la mise en œuvre de la réforme de 2009 montre des divergences substantielles entre communes « gagnantes » et « perdantes » (*Figure 19*).

Line chart showing the number of postal jobs (Nombre de postes) in Luxembourg and its surrounding regions from 2010/2011 to 2020/2021. The Y-axis represents the number of jobs (0 to 600). The X-axis represents the years. Luxembourg consistently has the highest number of jobs, followed by Esch-sur-Alzette, Differdange, Dudelange, Ettebruck, and Wiltz.

Year	Luxembourg	Bettembourg	Differdange	Dudelange	Esch-sur-Alzette	Ettebruck	Wiltz
2010/2011	585	105	275	165	265	85	25
2011/2012	590	105	305	165	300	90	30
2012/2013	585	100	300	170	305	85	30
2013/2014	580	100	300	165	335	85	25
2014/2015	575	100	295	170	325	100	30
2015/2016	565	100	295	180	315	95	25
2016/2017	570	110	295	175	325	100	30
2017/2018	525	105	300	170	305	100	25
2018/2019	540	115	290	175	325	100	35
2019/2020	535	110	295	180	315	105	40
2020/2021	540	120	290	175	315	105	40

Constats émanant du projet EsicS

Principe: Le mécanisme du complément de l'indice social revient en fait à une remise à l'échelle (*rescaling*), qui ne tient pas compte des changements globaux au niveau de la composition socio-économique et socio-culturelle. Ainsi, en raison du caractère relatif de la procédure de répartition des ressources, une commune pour laquelle des changements significatifs au niveau de la composition de sa population scolaire sont à constater au cours de la dernière décennie peut néanmoins se voir attribuer le même indice social en 2019 qu'en 2009 (étant classée au même rang par rapport aux autres communes en 2009, respectivement en 2019). La stabilité de l'effet du mécanisme à un niveau macro est illustré par exemple par le fait que le complément de l'indice social se situait à un niveau national toujours entre 9-10 % (Schram, 2019) et que le quotient d'élèves par enseignant (PTR)³² est resté quasiment constant sur les 10 ans (cf. *ibid.*; MENJE et SCRIPT, 2020, p. 29; 38).

Points forts du mécanisme: Le complément de l'indice social est relativement facile à déterminer. La procédure de détermination est bien rodée et globalement acceptée en tant que donnée-cadre systémique; de plus, le régime de croisière vient seulement d'être atteint à l'issue de la période de transition de 10 ans.

Stabilité: Comme le montrent la *figure 20* et le *tableau 3*, on peut constater une fluctuation notable entre les quatre éditions, touchant surtout les communes qui se situent en milieu de classement. Elle est surtout imputable au choix et à la disponibilité des variables lors des différentes éditions. De plus, l'édition 2019/2020 a été influencée par un changement de méthode statistique. À noter que ces fluctuations ne semblent pas corrélées à la taille des communes.



³². Le quotient élèves/enseignants (dans l'enseignement fondamental) est calculé en divisant le nombre d'élèves équivalents temps plein par le nombre d'enseignants équivalents temps plein au niveau ISCED 1 (*International Standard Classification of Education; elementary level of education*). Il ne faut pas confondre le ratio d'élèves par enseignant (ou PTR) avec la taille moyenne des classes, car il ne prend pas en compte les cas particuliers, comme la petite taille des groupes d'élèves à besoins spécifiques ou des matières spécifiques, ou la différence entre le nombre d'heures d'enseignement dispensées par les enseignants et le nombre d'heures d'enseignement prescrites aux élèves.

Figure 20 : Variation du complément indice social pour différentes communes choisies lors des 4 échéances de détermination

(ONOS sur base de données CEPS/INSTEAD, 2011, 2013 et LISER, 2015, 2019)

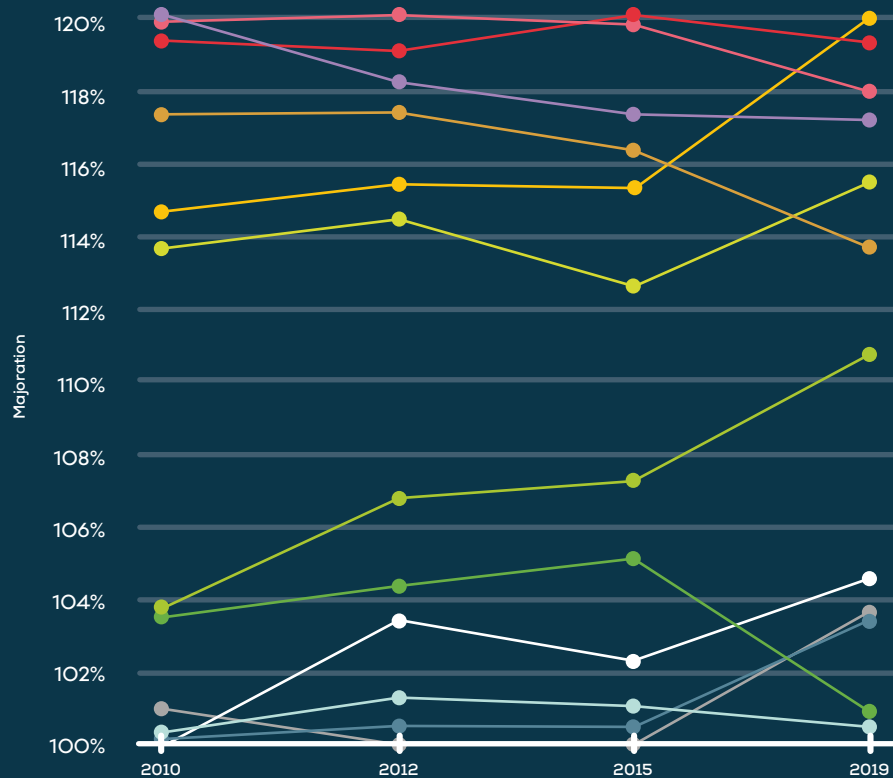


Tableau 3 : Coefficients de corrélation du classement des communes entre les différentes échéances de détermination du complément de l'indice social

(Alieva et al., 2021)

	RANG 2012	RANG 2015	RANG 2019
RANG 2010	0,943	0,902	0,770
RANG 2012	/	0,921	0,812
RANG 2015	/	/	0,823

Dimensions prises en compte et pondération: Les 4 dimensions prises en compte sont: le revenu du ménage (dimension très stable), les conditions de travail (dimension relativement instable, en raison de changements concernant la prise en compte des variables composant cette dimension), la composition familiale (dimension très instable) et le contexte linguistique (dimension relativement stable) (Tableau 4).

Il y a également lieu de préciser que la pondération entre dimensions a été modifiée lors des 4 éditions, avec une évolution vers une pondération égale entre les 4 dimensions, appliquée lors de l'édition 2019. La corrélation entre les 4 dimensions a également changé au cours des 4 exercices. En effet, en 2010, 2012 et 2015, la dimension « langue » était fortement corrélée avec celles liées à la famille et aux conditions de travail. La corrélation entre les dimensions « langue » et « revenu » était généralement la plus faible. Finalement, on peut constater qu'en 2019, les 4 dimensions présentaient un plus faible taux de corrélation.

Une faiblesse de la composition de ces dimensions semble être le fait que l'hétérogénéité de la population scolaire ne soit pas suffisamment prise en compte. Au-delà de la prise en compte de la seule différence de pourcentage entre langue principale parlée (luxembourgeois vs. autres langues), il serait également judicieux de prendre en compte la diversité des contextes familiaux et linguistiques présente au niveau des communes.

Une autre dimension non prise en compte est la situation spécifique des enfants ne vivant pas au sein d'un ménage, mais qui sont placés dans une institution (par exemple enfants réfugiés, placement dans des centres d'accueil, etc.). Cependant, ces situations sont difficiles à aborder en termes de données, et il est préférable de continuer à recourir à la possibilité existante d'une allocation directe extraordinaire de ressources.

Tableau 4: Tableau des variables utilisées dans les 4 dimensions prises en compte lors de l'établissement de l'indice social en 2010, 2012, 2015 et 2019

(mis à disposition par le LISER dans le cadre du projet EsicS)

DIMENSIONS / ANNÉES	REVENU	LANGUE	CONDITIONS DE TRAVAIL	FAMILLE
2010, 2012, 2015	Revenu du ménage ajusté à la taille de la famille	• % 1^{re} Lux., 2^e autre • % 1^{re} latine, 2^e autre non-Lux. • % 1^{re} autre, 2^e autre non-Lux. • % 1^{re} allemande, 2^e autre non-Lux. • % autre, 2^e Lux.	• % cols bleus • % cols blancs • % fonctionnaires • % chômeurs • % RMG • % couples avec seulement 1 actif • % biactifs	• % monoparentaux < 35 ans • % biparentaux < 35 ans • % biparentaux > 35 ans
2019	Revenu équivalent *	1 ^{re} ou 2 ^e langue Lux. ou allemand	Chômage RMG	Mono/Biparental

* Dans le présent rapport la notion de revenu utilisée dans le cadre du projet EsicS (cf. Alieva et al., 2021) se rapporte au **revenu disponible équivalent**, qui correspond "au revenu total d'un ménage, après impôt et autres déductions, disponible en vue d'être dépensé ou épargné, divisé par le nombre de membres du ménage converti en équivalents adultes. L'équivalence entre les membres du ménage est obtenue par pondération en fonction de l'âge, à partir de l'échelle d'équivalence « modifiée » (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Equivalent_disposable_income/fr). A noter également que les revenus réels utilisés au niveau de l'IGSS ne sont déclarés que jusqu'à un montant plafonné.

Pertinence par rapport à d'autres indicateurs socio-économiques : Les calculs montrent une grande corrélation entre l'indice social sous rubrique et l'indicateur du STATEC pour la détermination des dotations budgétaires communales, ainsi qu'avec l'indicateur HISEI établi sur la base des données recueillies dans le cadre des ÉpStan.

Indice social par commune ou par établissement scolaire ? La législation prévoit l'attribution d'un contingent et du complément de l'indice social par commune. Pour diverses raisons (surtout politiques, mais aussi par exemple du point de vue de la relation entre l'enseignement formel et non formel), cette approche est justifiable. Force est de constater cependant que la répartition des ressources au sein des communes comprenant plusieurs écoles mène

à un certain amortissement de l'effet entre les différents établissements (cf. sous-chapitre 2.2). Dans cet ordre d'idées, afin d'assurer un meilleur ciblage du mécanisme, il serait concevable que l'indice social se rapporte directement à un établissement scolaire en particulier. C'est pourquoi, rien ne s'oppose à établir l'indice social à titre indicatif par école et d'utiliser cette information pertinente pour l'élaboration de l'organisation scolaire au niveau local. Qui plus est, il y a lieu de relever que le risque de stigmatisation de certains établissements ne peut servir d'argument contre cette approche, notamment parce qu'il va à l'encontre d'une politique basée sur les faits (cf. aussi Groos et Knüttel, 2021, p. 11). En tant qu'exemple, les *figures 21* et *22* illustrent les différences considérables existant pour les différentes écoles de la commune de Dudelange, pour l'année 2019, s'agissant des dimensions « revenu moyen » et « première langue parlée ».



« Le mérite du contingent consiste en une distribution égale de ressources d'enseignement direct et celui de l'indice social dans une prise en compte plus équitable en fonction de la composition socio-économique et socio-culturelle des communes. Toutefois, ce mécanisme combiné ne peut pas concourir à l'appréciation des besoins effectifs en fonction d'une population écolière soumise à de profonds changements socio-économiques et socio-culturels. »

Figure 21: Variations en 2019 du revenu moyen des ménages entre établissements scolaires à l'exemple de la ville de Dudelange

(Alieva et al., 2021)

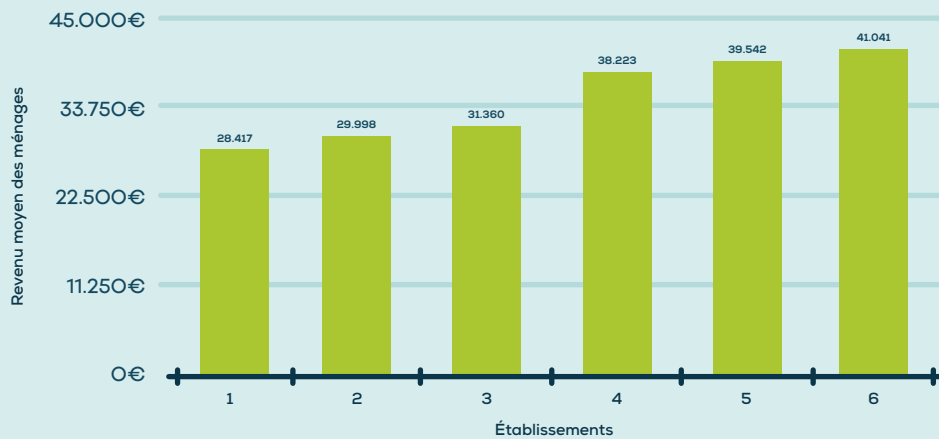
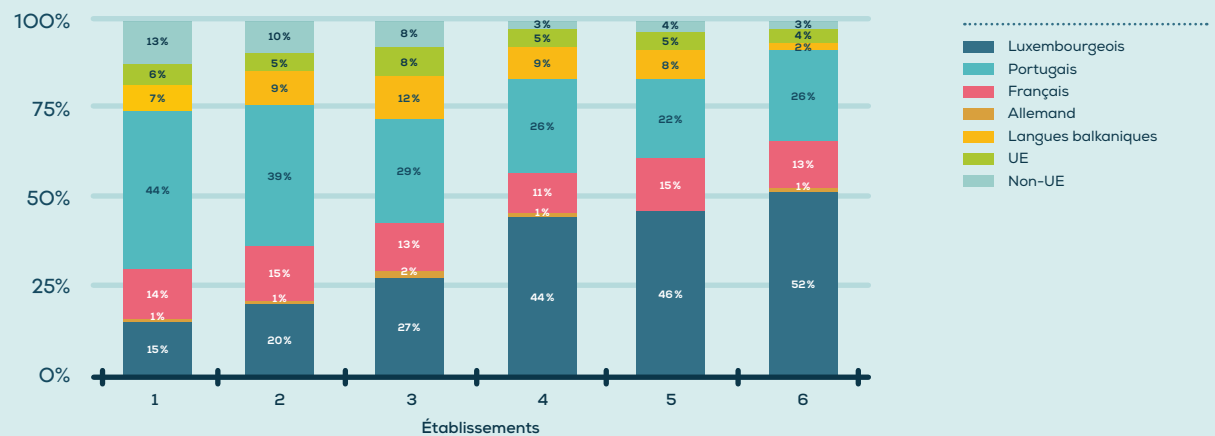


Figure 22: Variations en 2019 de la première langue parlée des élèves entre établissements scolaires à l'exemple de la ville de Dudelange

(Alieva et al., 2021)



Limites du mécanisme d'attribution des ressources

actuel : Le mérite du contingent consiste en une distribution égale de ressources d'enseignement direct et celui de l'indice social dans une prise en compte plus équitable en fonction de la composition socio-économique et socio-culturelle des communes. Toutefois, ce mécanisme combiné ne peut pas concourir à l'appréciation des besoins effectifs en fonction d'une population écolière soumise à de profonds changements socio-économiques et socio-culturels. En outre, il n'est pas appliqué à d'autres domaines, comme les infrastructures ou les équipements.

L'évaluation du mécanisme de l'indice social ne permet pas de prendre position par rapport aux aspects quantitatifs de la détermination des ressources d'enseignement direct, c'est-à-dire du paramètre de base « leçons d'enseignement direct par élève » ou du maintien de la fixation de sa limite supérieure à 20 %. Considérant l'évolution des caractéristiques de la population scolaire de l'enseignement fondamental, il est toutefois évident que le mécanisme de l'indice social a perdu en efficacité en tant qu'instrument d'action contre les inégalités scolaires.

Quelles seraient alors des alternatives possibles au mécanisme actuel ? D'abord, il y a lieu de considérer qu'il n'existe pas de modèle parfait et que le retour à l'ancienne pratique (pré-contingent) est clairement à écarter. De plus, il faut être conscient de la complexité que revêt la tâche de synthétiser un contexte socio-économique et socio-culturel dynamique, puis de le ramener en essence à un chiffre déterminant unique.

« Le mécanisme combiné du contingent et de l'indice social représente certes un élément de pilotage des ressources utile et nécessaire, mais cependant insuffisant pour contribuer efficacement et notablement à la réduction d'un *social gap* croissant. »

Une approche pourrait consister à s'orienter vers des modèles plus normés, c'est-à-dire qui ne se basent pas sur une comparaison entre communes, mais qui intègrent des facteurs de pondération en lien avec des critères socio-économiques et socio-culturels déterminés, définis. Toutefois, un tel système requiert un mécanisme spécifique d'évaluation et d'attribution des besoins des élèves, qui s'avérerait d'une complexité considérable. En outre, il y aurait lieu de mener dans cette perspective un débat préalable sur les critères et les normes à appliquer en fonction des conditions de vie des élèves.³³

Aussi faut-il être conscient que le mécanisme combiné du contingent et de l'indice social nécessiterait des adaptations conséquentes, quand des projets d'envergure tels que l'offre d'alphabétisation en français se voyaient généralisés.

En résumé, le mécanisme combiné du contingent et de l'indice social représente certes un élément de pilotage des ressources utile et nécessaire, mais cependant insuffisant pour contribuer efficacement et notablement à la réduction d'un *social gap* croissant. Il y a lieu de le compléter, comme déjà actuellement pour l'inclusion scolaire, par des mécanismes complémentaires ciblant spécifiquement les élèves défavorisés du fait de leurs milieux socio-économiques ou socio-culturels. L'option d'une augmentation du complément de l'indice social ne fait véritablement sens que si le ciblage sur les écoles accueillant le plus d'élèves défavorisés est garanti.

³³. Des modèles correspondants sont notamment utilisés dans le cadre de l'assurance maladie (plus spécifiquement dans le cadre du nursing en milieu hospitalier) et de l'assurance dépendance.

2.2. L'utilisation des ressources au niveau des communes et des écoles

Le présent sous-chapitre vise à exposer la répartition des ressources accordées par le mécanisme combiné du contingent et de l'indice social, telle qu'elle fonctionne dans la pratique au niveau communal et entre les établissements scolaires. À cette fin, nous tiendrons compte de la taille des communes (c'est-à-dire si elles comptent un ou plusieurs établissements scolaires), de la taille des écoles, puis de la taille des classes, et aborderons brièvement l'importance des mesures de soutien et d'accompagnement.

La répartition des ressources au niveau des communes

Selon le principe de partage des compétences entre pouvoir central et local, les ressources sont attribuées à la commune, laquelle est en charge de l'organisation scolaire. Dans l'analyse que nous avons menée, nous avons établi une distinction entre, d'un côté, les communes comportant plusieurs écoles et, de l'autre, les communes ne comptant qu'une seule école. Les premières se situent surtout dans les agglomérations (péri)urbaines ou sont le fruit d'une fusion entre communes. Dans ces grandes communes, la compétence de l'organisation est assumée conjointement dans une approche pragmatique entre le service scolaire communal, le cas échéant, le comité de cogestion et la direction régionale. La répartition des ressources entre les établissements scolaires d'une même commune s'effectue sur la base d'une négociation entre les différents présidents de comités d'école, dans le but de trouver un compromis tenant compte, dans la mesure du possible, des différentes priorités, et notamment de la situation plus complexe des petites écoles (ou sites).

Habituellement, le complément de l'indice social ne joue pas de rôle déterminant dans cette phase du processus. Cependant, d'après les informations recueillies lors de nos entretiens, il y a lieu de relever que dans les grandes communes, la composition sociale

au niveau des quartiers est prise en compte de façon plutôt accessoire. La connaissance du poids individuel de chacune des écoles au sein de la commune dans la détermination de l'indice social (de la commune) pourrait certainement inciter les grandes communes à davantage tenir compte du contexte socio-économique des différentes écoles sous leur responsabilité.

Après la détermination de l'indice social en 2019, les villes de Luxembourg et d'Esch-sur-Alzette avaient demandé au LISER une analyse supplémentaire portant sur les indices sociaux par établissement scolaire. Il serait effectivement opportun de réfléchir à une généralisation de cette approche, qui pourrait quasiment se faire de façon automatique³⁴. Ainsi les acteurs intervenants (commune, comité d'école, direction régionale) pourraient explicitement tenir compte des informations relatives à la composition socio-économique et socio-culturelle des établissements scolaires.

En fin de compte, la répartition des ressources attribuées entre les établissements se fait principalement suivant deux tendances :

- **répartition** pratiquement mathématique du contingent et du complément de l'indice social au prorata du nombre d'élèves dans les différents établissements, avec, le cas échéant, la mise en réserve d'une certaine quote-part de ressources pour d'éventuels imprévus ou projets dédiés ;
- **pondération** suivant des considérations d'ordre pédagogique (projets spécifiques, groupes d'appui, assurer le fonctionnement des petites écoles ou sites, etc.).

Par ailleurs, pour les communes (et syndicats) comportant une seule école, le résultat du contingent est normalement transmis par les autorités communales au président du comité d'école.

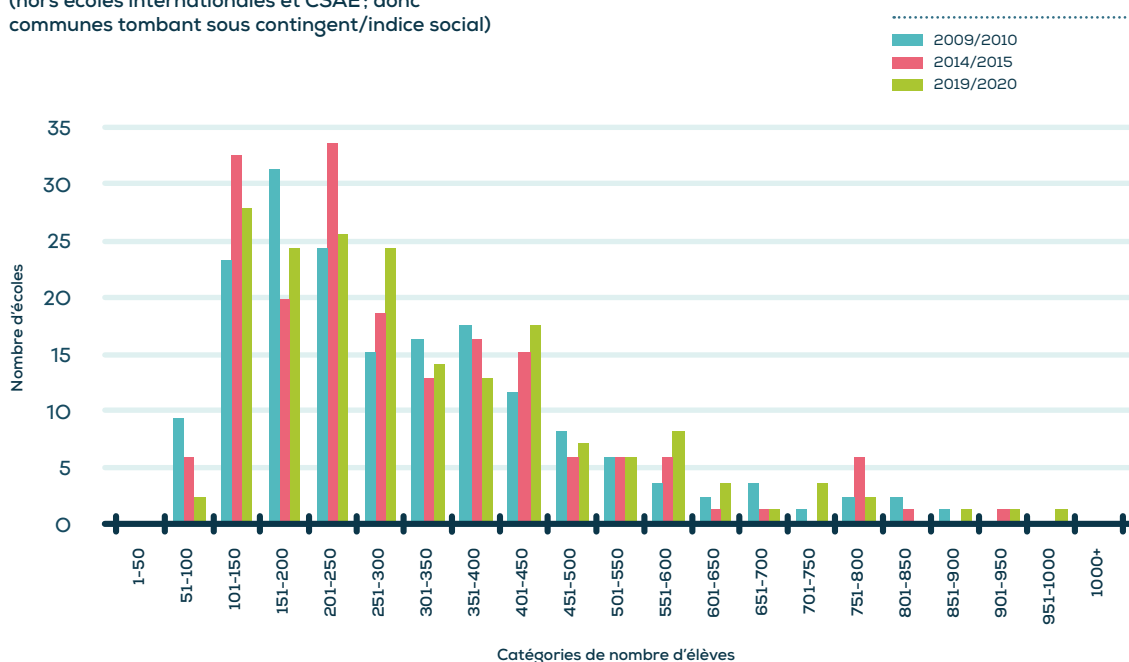
³⁴. L'officialisation correspondante n'a jamais été souhaitée, étant donné qu'elle pourrait mener à une sorte de classement entre communes et écoles. Ce risque existe certainement, mais il devrait être contré par une communication transparente. De plus, le classement correspondant se fait probablement de façon officieuse, ce qui explique notamment en partie le tourisme scolaire et une tendance à se tourner vers des offres alternatives publiques ou privées.

La taille des écoles

Au sein des établissements scolaires, le critère déterminant d'affectation des ressources d'enseignement direct est l'effectif par classe, qui représente également un enjeu central en termes d'égalité entre enseignants. Sont ensuite pris en considération les critères de gestion des ressources humaines tels que les départs à la retraite, la volonté d'avoir un seul titulaire par classe, les divers congés prévisibles, la réduction de tâches (menant au partage de la charge du titulaire de classe entre plusieurs enseignants), les décharges pour diverses fonctions et missions (nouvellement introduites par la réforme de 2009), les formations, etc. Un autre élément non négligeable est par ailleurs la nomination des nouveaux membres de l'équipe par le mécanisme des différentes listes établies par le Service de l'enseignement fondamental (SEF). De surcroît, la fragmentation des tâches et la diversité des profils des enseignants contribuent indéniablement à complexifier l'organisation scolaire et entravent son efficacité.³⁵

La complexité de la répartition des ressources au sein d'un établissement scolaire est aussi fonction de sa taille. La taille des écoles a légèrement augmenté sur les 10 dernières années (médianes 2009/2010: 253 et 2019/2020: 278 élèves) (Figure 23). En dehors d'effets démographiques, les choix correspondants sont influencés par une approche de proximité (écoles de village, école de quartier) et par une recherche d'efficacité organisationnelle, plus particulièrement en ce qui concerne la collaboration avec les maisons relais. A noter encore qu'une « école » peut être organisée sur plusieurs sites. Du point de vue de l'amélioration des chances, des structures de taille réduite semblent apporter un avantage pédagogique, notamment au niveau de l'intégration, de l'environnement d'apprentissage et du climat au sein de la classe. La taille des écoles ne semble en général pas avoir d'effet déterminant sur les *outcomes* scolaires. Toutefois, plusieurs études arrivent à la conclusion selon laquelle la taille de l'école importe davantage pour des élèves défavorisés (surtout dans les classes inférieures) et qu'ils arrivent à de meilleurs résultats dans de petites

Figure 23: Distribution des tailles d'établissement dans le fondamental pour 3 exercices différents (hors écoles internationales et CSAE; donc communes tombant sous contingent/indice social)



35. Un autre élément clé dans l'organisation des établissements scolaires est le règlement de permutation, qui régit au niveau communal le choix des classes (ou cycles) scolaires en fonction de l'ancienneté du personnel enseignant au niveau communal et/ou de l'établissement.

écoles (cf. Scheerens et al., 2014, p. 11). Au Luxembourg, il n'existe pas de norme ou de réglementation relative à une taille déterminée ou recommandée pour les établissements scolaires.

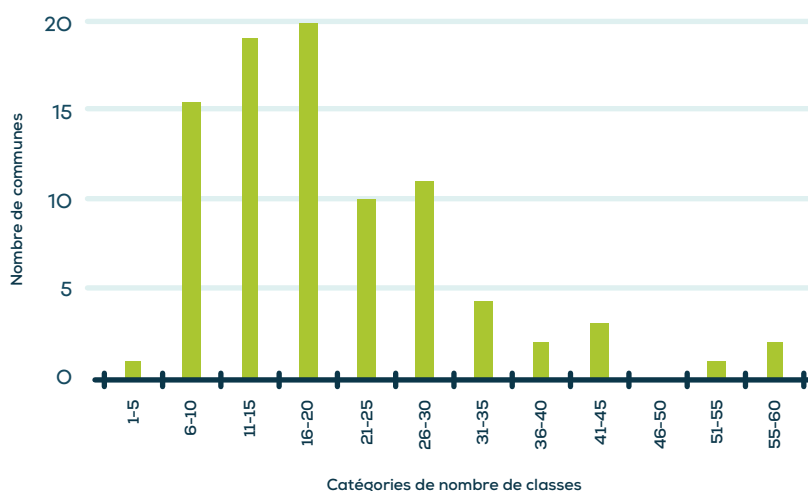
Un seuil pour le référencement des petites écoles pourrait se situer autour de deux classes par année scolaire, avec un effectif total maximal de 200, voire 250 places. Un autre critère sensible est le nombre de classes par école, surtout pour les communes (et syndicats d'école) avec un seul établissement scolaire, c'est-à-dire qui ne jouissent pas d'une flexibilité ni de possibilités de transferts entre écoles. Le graphique ci-dessus (Figure 24) montre qu'il existe une trentaine de communes ayant au plus 15 classes dans leur établissement scolaire (cycles 1 à 4, éducation précoce incluse). Pour ces écoles, même une variation infime des effectifs peut avoir un impact considérable dans le cadre du contingent, engendrant le gain ou la perte d'un poste d'enseignant et un changement conséquent de la taille des classes.

« Pour ces écoles, même une variation infime des effectifs peut avoir un impact considérable dans le cadre du contingent, engendrant le gain ou la perte d'un poste d'enseignant et un changement conséquent de la taille des classes. »

Dans cet ordre d'idées, une alternative en vue d'atténuer de tels effets au niveau du contingent et de l'indice social, ce sans abandonner le principe d'un mécanisme basé sur des critères objectifs, le recours à un modèle se basant sur plusieurs années scolaires, par exemple via l'application d'une moyenne glissante, qui rendrait les résultats calculés plus stables, pourrait constituer une plus-value indéniable. Cependant, pour l'élaboration d'un mécanisme de ce type, il y aurait lieu de baser les calculs (du moins partiellement) sur les enfants résidant effectivement dans la commune en question (et non exclusivement sur ceux inscrits pour l'année scolaire à venir, mais n'habitant pas la commune concernée).³⁶

Figure 24: Distribution du nombre de classes parmi les communes avec une seule école – année scolaire 2018/2019

(MENJE et SCRIPT, 2021; représentation propre)



³⁶. Toutefois, la prise en compte de la mobilité non négligeable entre communes (« tourisme scolaire »), mais aussi l'attrait pour d'autres offres scolaires publiques et privées pourraient, dans ce cadre, représenter une difficulté méthodologique.

La taille des classes

La taille des classes est un indicateur régulièrement évoqué dans les discussions sur le fonctionnement du système scolaire et la qualité structurelle, étant donné qu'il s'agit d'une notion simple, relevant d'une rationalité linéaire, qui s'appuie sur le principe selon lequel «davantage d'enseignants équivalent à davantage de qualité scolaire». Comme pour tout indicateur, cette donnée centrale nécessite une analyse en détail. Ainsi, il importe de se pencher sur la détermination du nombre d'élèves (classes «normales» ou enseignements spéciaux, etc.) et du nombre d'enseignants (seulement titulaires ou aussi remplaçants, enseignants affectés à des mesures d'appui et de support et autres). Dans les comparaisons internationales, il est fait référence au PTR (*pupil to teacher ratio*). Au niveau international, et comme pour maints autres indicateurs «input», le Luxembourg se trouve situé en bonne position (Figure 25) (UNESCO Institute for Statistics (état en février 2020), 2021). Naturellement, ces comparaisons ont leurs limites, étant donné qu'elles ne peuvent pas rendre compte des

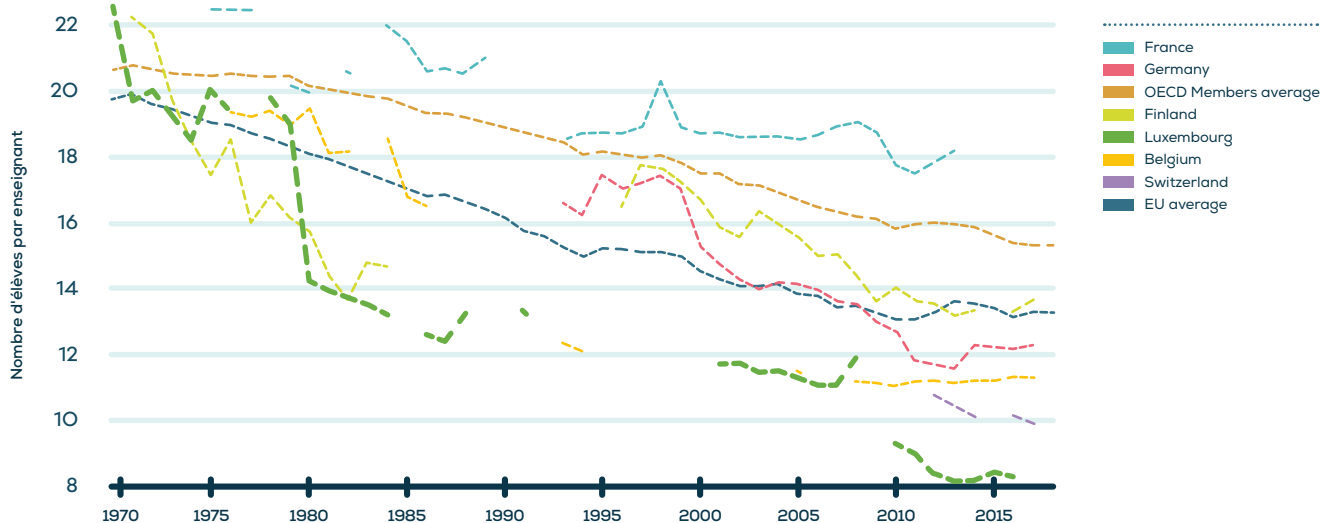
«Au niveau international, et comme pour maints autres indicateurs «input», le Luxembourg se trouve situé en bonne position.»

spécificités inhérentes au fonctionnement d'un système éducatif, de la composition très diverse de la population scolaire, du cadre financier, des décisions politiques, et surtout, ne disent rien sur les processus d'enseignement et autres aspects importants liés à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces sujets sont inscrits au rang de priorité pour la suite du projet EsicS, lequel traitera plus spécifiquement des effets de compositions au sein des écoles. De plus, il ne faut pas se limiter à se baser sur une simple moyenne, mais procéder à une analyse critique de cette valeur clé, par exemple en se penchant sur la répartition des ressources en fonction des cycles ou types d'enseignement, de la région, des quartiers ou des écoles.

En considérant sommairement l'état de la recherche scientifique à cet égard, l'on peut d'abord se référer à Hattie (2009) qui relativise l'effet de la taille des classes, et qui soulève plutôt l'importance des facteurs pédagogiques, liés à la qualité de l'enseignement et des enseignants. La relativisation du rôle de la taille

Figure 25: Comparaison internationale et évolution 1970- 2018 des ratios d'élèves par enseignant (PTR) dans l'enseignement primaire

(UNESCO Institute for Statistics (état en février 2020), 2021)



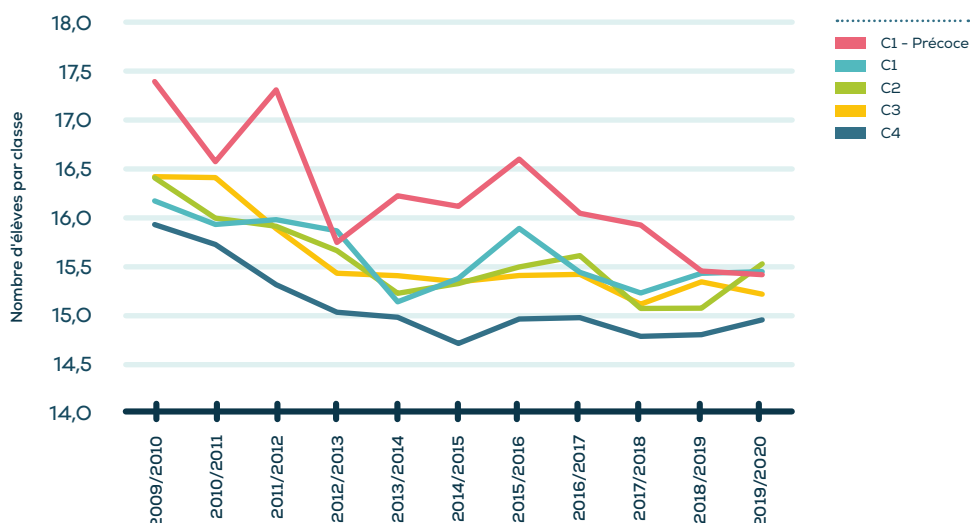
des classes est néanmoins contestée pour des raisons méthodologiques, un argument en ce sens portant notamment sur une simplification réductrice basée sur un indicateur unique, sans prise en compte des effets sur la motivation et l'engagement des élèves, le climat et l'ambiance de travail au sein des classes (Hagemeister, 2019). D'autres études (par exemple Crahay, 2005, p. 106) évoquent quant à elles un effet positif de la réduction des effectifs de classes sur les acquis scolaires, mais soulèvent par ailleurs des effets contreproductifs, notamment dans un contexte de processus potentiellement discriminatoires, comme l'évaluation réalisée par les enseignants. Bouguen et al. (2017, p. 3) mettent en avant l'importance de ce facteur tout en étant conscients de la difficulté d'évaluer l'impact de la réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire. D'autres études n'observent un effet qu'à partir d'une taille de 20 élèves (Bach et Sievert, 2018). Parallèlement, la mise en place de modes alternatifs flexibles d'utilisation des ressources d'enseignement, comme par exemple le *co-teaching*, est soulignée (cf. Solheim et Opheim, 2019, p. 147). Finalement, le ciblage prioritaire d'une réduction de la taille des classes et de l'augmentation des effectifs des enseignants dans les quartiers les plus défavorisés est encore recommandé (Jungkamp et Pfafferott, 2020b). Il ressort de

« Il ressort de ce rapide passage en revue de la littérature scientifique un jugement différencié par rapport à l'importance et à l'effet de la taille des classes sur la qualité scolaire et sur la réduction des inégalités scolaires. »

ce rapide passage en revue de la littérature scientifique un jugement différencié par rapport à l'importance et à l'effet de la taille des classes sur la qualité scolaire et sur la réduction des inégalités scolaires.

Au regard des chiffres relatifs au Luxembourg, il y a d'abord lieu de préciser qu'il n'existe pas de rapport linéaire entre les ressources attribuées aux communes (en postes à temps plein) et le nombre de classes. En effet, pour 2018/2019, le ratio d'élèves par enseignant (établi sur la base du mécanisme de détermination exposé au point 2.1) s'élève à 13,62 (Schram, 2019), tandis que la taille moyenne des classes varie entre 15,2 et 15,5 pour les différents cycles (cf. *ibid.*, p. 98; MENJE et SCRIPT, 2021, p. 38)³⁷.

Figure 26: Évolution de la taille des classes pour les différents cycles au cours de 2009/2010-2019/2020



³⁷. Cette différence s'explique par l'organisation scolaire au sein des communes et les formes et pratiques d'enseignement au sein des établissements, resp. la prise en compte des différentes fonctions pour l'établissement des statistiques.

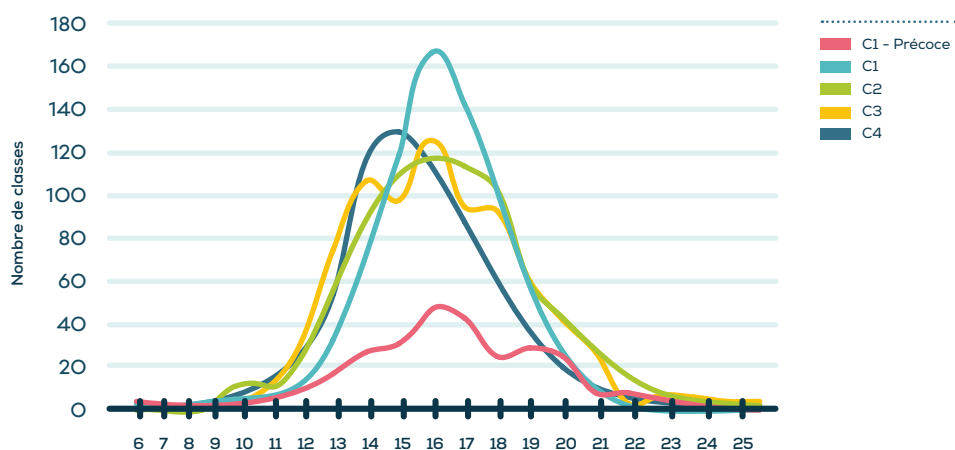
Le graphique ci-avant (*Figure 26*) illustre l'évolution des effectifs des classes pour les différents cycles d'enseignement au cours des dix dernières années suivant la réforme de l'enseignement fondamental de 2009³⁸. On constate une assez grande stabilité, ce qui indique bien que l'introduction du contingent et de l'indice social ne représentait pas une mesure d'économie, mais une mesure de redistribution et d'égalité entre communes. De même, on remarque peu de différences entre les différents cycles, ce qui démontre encore que l'organisation scolaire est surtout basée sur des critères quantitatifs. On pourrait argumenter, selon une perspective d'équité sociale, qu'il serait judicieux d'allouer davantage de ressources au cycle 2 (par rapport aux cycles 3 et 4), pour tenter d'agir le plus tôt possible contre le *social gap* déjà bien établi à ce stade central du parcours scolaire.

Il ne suffit pas de se focaliser uniquement sur la taille moyenne des classes, mais également de considérer leur distribution et de s'intéresser au nombre de très petites classes (avec un effectif inférieur à 10 élèves) et surtout de très grandes classes (avec un effectif supérieur à 20 élèves). La *figure 27* met en évidence que ces cas de figure extrêmes constituent des exceptions.

« La taille des classes semble être la variable d'ajustement centrale en matière d'organisation scolaire, tant pour des raisons pratiques que par rapport à des critères d'égalité au sein des équipes enseignantes. »

En essence, la taille des classes semble être la variable d'ajustement centrale en matière d'organisation scolaire, tant pour des raisons pratiques que par rapport à des critères d'égalité au sein des équipes enseignantes. À côté de ces aspects quantitatifs, il est nécessaire d'évoquer également les aspects qualitatifs, c'est-à-dire d'affecter dans une approche de lutte contre les inégalités scolaires les enseignants les plus expérimentés dans les classes les plus « difficiles ».³⁹ Une telle approche requiert la volonté et la motivation des enseignants concernés. Les présidents des comités d'école et les directeurs régionaux ne possèdent pas de pouvoir de décision, étant donné que l'affectation des classes revient aux enseignants par une priorisation en fonction de l'ancienneté dans l'établissement scolaire.

Figure 27 : Distribution des effectifs de classe par cycle – année scolaire 2019/2020



³⁸. Ces chiffres sont en ligne avec d'autres analyses et études, notamment celles publiées par le SCRIPT lui-même (par exemple MENJE et SCRIPT, 2021). Étant donné qu'il s'agit à la base des mêmes sources de données, les différences résiduelles résultent surtout du fait que les types spécifiques d'enseignement sont pris en compte de différentes manières (par exemple *co-teaching*). Les données mises à disposition par le SCRIPT et utilisées par l'ONQS datent d'octobre 2021 et bénéficient déjà de travaux conséquents réalisés au MENJE pour standardiser le *reporting* relatif aux classes et aux enseignants.

³⁹. Il serait effectivement intéressant d'analyser l'affectation des ressources enseignantes en fonction des origines socio-économiques et socio-culturelles des élèves. En France, il est fait référence à une « double discrimination » (Cnesco, 2016) : des élèves défavorisés par leurs origines se voient en plus encadrés par des enseignants moins qualifiés ou moins expérimentés, intérieurs ou autres. L'ONQS a tenté d'entamer une analyse à cet égard, mais il demeure assez difficile à l'heure actuelle d'accéder à des données consistantes et fiables sur les profils des enseignants. Les données correspondantes sont réparties dans plusieurs bases de données à finalités différentes, avec des données de qualités variables. Toutefois, les services du MENJE travaillent activement sur cette problématique. Nous rappelons que l'attribution de ces ressources aux communes et/ou écoles n'est pas fonction de leur indice social.

Un bref regard sur les mesures d'appui et d'accompagnement

Dans une vision d'équité sociale, la mise en place de mesures d'appui supplémentaires et de modèles d'enseignement alternatifs est régulièrement évoquée. Au fil du temps, différentes mesures de différenciation des apprentissages, ainsi que d'appui et de soutien, tant internes aux différents établissements scolaires, qu'organisées au niveau régional ou national ont été mises en place pour accompagner les élèves rencontrant des difficultés. Ces mesures jouent un rôle essentiel, en particulier pour les élèves les

plus faibles et/ou défavorisés (Bissonnette et Boyer, 2019). De telles approches reposent largement sur un engagement explicite des équipes enseignantes.

Le *tableau 5* reprend de façon succincte les différents types de mesures existantes en faveur de l'inclusion scolaire au sens large, et s'adressant donc aussi directement ou indirectement aux élèves confrontés à un risque de perte de chances en raison de leur contexte socio-économique ou socio-culturel⁴⁰.

Tableau 5: Catégories succinctes des mesures d'appui et d'accompagnement actuellement en place au Luxembourg

L'**appui** est un terme générique pour désigner diverses formes d'activités d'enseignement réalisées par des ressources mises à disposition dans le cadre du contingent, mais non affectées à l'enseignement en classes (ordinaires), soit conformément à une décision délibérée, soit à titre de solde restant après finalisation de l'organisation scolaire. L'appui, soit sous forme collective, soit sous forme individualisée est censé ouvrir davantage de possibilités de différenciation et de soutien, non seulement au sein d'une classe, mais aussi au sein du cycle, voire de l'établissement scolaire dans son ensemble.

L'**appui pédagogique**, de son côté, fait partie intégrante de la tâche d'un enseignant diplômé (à raison de 1,5 heure/semaine). Non spécifiquement dédié aux élèves en difficulté, il peut prendre différentes formes et orientations au libre choix de l'enseignant, en accord avec son coordinateur de cycle. En particulier dans les petits établissements scolaires, l'appui pédagogique se voit régulièrement converti en enseignement direct, le plus souvent pour des raisons organisationnelles.

En tant que premier niveau de ressource de support externe depuis 2017/2018, des **instituteurs spécialisés I-EBS** affectés à un établissement scolaire peuvent intervenir suivant une procédure déterminée au profit des élèves à besoins spécifiques, plus particulièrement dans les cas où l'encadrement nécessité dépasse le cadre de la classe ordinaire.

Au niveau régional, les **équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (ESEB)** ont pour mission d'assurer le diagnostic et le suivi de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques, en collaboration avec les écoles, les I-EBS concernés, et, au besoin, avec l'équipe médico-socio-scolaire concernée et les instituts spécialisés.

Qui plus est, au niveau national, il peut être recouru depuis 2017/2018 aux **9 centres de compétences en psychopédagogie spécialisée** dans une approche axée sur l'inclusion scolaire et sur la base d'une évaluation circonstanciée.

Il y a par ailleurs lieu de soulever la mise en place des **dispositifs d'enseignement spécifiques** s'adressant à des catégories d'élèves déterminées (classes pour élèves primo-arrivants ou réfugiés).

⁴⁰. Nous rappelons que l'attribution de ces ressources aux communes et/ou écoles n'est pas fonction de leur indice social.

Nous ne jugeons pas opportun, dans le cadre du présent rapport, d'effectuer un inventaire et une analyse détaillés de ces mesures, qui ont été mises en place sous cette forme en 2017 et qui ciblent de façon générale l'inclusion des élèves à besoins spécifiques⁴¹. Nous nous limitons ici à une discussion qualitative axée sur les inégalités sociales.

En ce qui concerne les mesures d'appui « internes », l'ONQS a pu constater, dans le cadre des entretiens menés, la diversité des points de vue par rapport à ces approches, tant au niveau des présidents de comités d'école que des directions régionales. Cet accompagnement est aussi considéré comme insuffisant, ce qui engendre également un certain renoncement y relatif, resp. une réticence d'y affecter les enseignants les plus expérimentés. Toutefois, c'est à ce niveau que se situe un potentiel important pour soutenir les élèves à risque de perte de chances en raison des milieux socio-économiques et socio-culturels dont ils sont issus.

En ce qui concerne les ressources de soutien externes, les structures et services introduits ou réagencés dans le cadre des réformes de 2017 pour les élèves à besoins spécifiques cherchent encore leurs marques. De plus, les centres de compétences ne s'adressent pas en priorité aux élèves issus de contextes socio-économiques ou socio-culturels défavorisés. D'une manière générale, il serait intéressant d'analyser les contextes socio-économiques et socio-culturels des élèves bénéficiant des différentes mesures d'accompagnement et de soutien. Ainsi, l'Observatoire belge des inégalités a constaté que les enfants en provenance de quartiers pauvres sont surreprésentés dans l'orientation vers l'enseignement spécialisé (correspondant à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Luxembourg) en communauté française (Romainville, 2015).

Comme le *social gap* de notre système éducatif continue de se creuser, il y a lieu de constater que les mesures mises en place restent globalement insuffisantes. Pourtant, des efforts substantiels sont entrepris, par exemple en matière de cours réservés

« Il serait intéressant d'analyser les contextes socio-économiques et socio-culturels des élèves bénéficiant des différentes mesures d'accompagnement et de soutien. »

aux élèves primo-arrivants et au niveau de la mise en place de classes d'accueil spécialisées pour assurer l'encadrement des enfants DPI (demandeurs de protection internationale). La pandémie a quant à elle eu un impact massif sur les écoles et l'éducation, et représentait un immense défi pour les enseignants et les familles, plus particulièrement les enfants et adolescents défavorisés. Les constats dressés par Fischbach et al. (2021) et la FES (2021) ont mis en évidence la nécessité d'adapter les mesures d'appui et de soutien aux élèves défavorisés pour rattraper les retards accumulés, surtout dans le domaine de l'apprentissage des langues (voir également le chapitre 3).

Les offres d'appui individualisé et de différenciation des apprentissages représentent un outil pour surmonter les barrières du système éducatif, pour compenser au moins partiellement les retards accumulés et pour activer les potentiels des élèves. Compte tenu du nombre important d'élèves concernés, il est indéniable que cet appui individualisé ne peut se faire que dans une large mesure au sein des établissements scolaires et des classes/cycles scolaires. Tout en tenant compte de la grande hétérogénéité des élèves, il s'agit de préserver l'aspiration intégrative et inclusive de l'école et de limiter une catégorisation des élèves.

Les réformes de l'enseignement fondamental entreprises en 2009 et 2017 ont instauré et élargi les possibilités de mise en œuvre d'un appui individualisé, différencié et flexible. La différenciation pédagogique est inscrite depuis 2009 dans le code de l'éducation nationale et revêt un caractère obligatoire pour le titulaire de classe et l'équipe pédagogique, tout comme dans le cadre du PDS. Il est toutefois difficile d'évaluer l'application effective de ces mesures pédagogiques dans la pratique d'enseignement. Ces aspects seront considérés dans le cadre d'autres projets et études de l'ONQS.

41. Tel qu'évoqué dans la note de bas de page n° 7 (p. 21), l'ONQS réalise actuellement une évaluation globale des mesures mises en place en faveur des élèves à besoins spécifiques. La consultation nationale des acteurs de l'école fondamentale réalisée par l'ONQS et l'Université du Luxembourg (projet CAEF sous www.onqs.lu) devrait également fournir des informations supplémentaires à ce sujet.

« La nouvelle mesure annoncée à la rentrée 2021/2022 de développer une offre qualitative d'aide aux devoirs pour les élèves de l'enseignement fondamental va certainement dans la bonne direction [...] Il ne suffira pas de la mettre en place, mais de s'assurer avant tout qu'elle cible plus particulièrement les élèves issus de milieux défavorisés. »

Au niveau pédagogique, il importe par conséquent de mettre l'accent sur une différenciation du processus d'apprentissage et sur une adaptation des méthodes d'enseignement, incluant naturellement les aspects diagnostiques et évaluatifs. L'appui individualisé est un sujet prioritaire dans maints systèmes scolaires et est en outre reconnu comme un facteur clé de leur performance (cf. aussi Cour des Comptes, 2015 ; Fischer et Rott, 2015).

Les mesures d'appui et de soutien qui s'adressent spécifiquement aux élèves issus de contextes défavorisés peuvent prendre différentes formes et feront encore l'objet des prochaines étapes du projet EsicS. Elles doivent particulièrement cibler les enfants qui n'ont jusqu'à l'âge de 5 ans pas acquis une maîtrise suffisante des langues du pays, notamment de la langue d'apprentissage de la lecture et de l'écriture utilisée au cycle 2⁴².

La nouvelle mesure annoncée à la rentrée 2021/2022 de développer une offre qualitative d'aide aux devoirs pour les élèves de l'enseignement fondamental va certainement dans la bonne direction. Indépendamment de la forme d'organisation de cette future offre (par exemple entre écoles et maisons relais), il ne suffira pas de la mettre en place, mais de s'assurer avant tout qu'elle cible plus particulièrement les élèves issus de milieux défavorisés. L'éducation précoce, initialement conçue en tant que mesure d'intégration, peut servir comme cas d'exemple d'une offre qui se trouve *in fine* proportionnellement moins utilisée par sa population cible première.⁴³

D'autres pistes sont également envisageables, comme l'extension de l'association de postes d'éducateur aux enseignants au cycle 1 (à l'instar de l'éducation précoce), l'allocation de plus de ressources d'enseignement au cycle 2, ou encore le développement des collaborations avec les SEA, sujet sur lequel nous reviendrons plus en profondeur dans le chapitre 4.

La distribution des ressources allouées, relevant formellement de la compétence des communes, s'effectue communément et principalement entre et au sein des établissements scolaires. Outre l'objectif de parvenir à une équité entre communes, la mise en place du mécanisme du contingent et de l'indice social revient surtout à l'atteinte d'une équité entre classes scolaires resp. entre enseignants. Cette approche pragmatique de la gestion des ressources attribuées ne cible pas spécifiquement les élèves défavorisés en raison de leurs origines socio-économiques et/ou socio-culturelles.

La mise en place de mesures d'appui et de soutien, en groupes ou individualisées, devrait être rendue plus contraignante, voire obligatoire. Des approches spécifiquement adaptées aux élèves précités sont rares, mais devrait être explorées davantage, notamment en ce qui concerne l'apprentissage des langues ou les méthodes pédagogiques appliquées.

La lutte contre ces inégalités scolaires devra certainement aussi passer par une augmentation des ressources d'enseignement, plus particulièrement d'une diminution du quotient d'élèves par enseignant (PTR). À noter toutefois qu'une réduction généralisée de la taille des classes ne serait probablement pas efficace⁴⁴ et ne répondrait pas au critère de discrimination positive à la base d'une vision d'équité. Il est plus indiqué de concentrer les efforts sur les établissements scolaires les plus exposés, afin d'institutionnaliser une conception partagée de mesures d'appui et de soutien.

⁴². L'importance de ces aspects est notamment exposée dans le rapport thématique *L'entrée à l'école* de l'ONQS (2022). Aussi est-il nécessaire de préciser et de rappeler que les efforts substantiels à fournir en matière linguistique par les élèves restent en soi un facteur de discrimination majeur pour ces élèves.

⁴³. Nous reviendrons plus en détail sur l'éducation précoce au sous-chapitre 4.2.

⁴⁴. À noter qu'une telle mesure comporte même un risque contreproductif, étant donné qu'elle pourrait engendrer une migration de ressources d'enseignement vers des écoles moins exposées au niveau de la composition sociale de leur population scolaire.

2.3. Pilotage et direction des établissements scolaires

Dans l'enseignement fondamental, les enseignants bénéficient depuis toujours d'une grande autonomie pédagogique et, en général, les écoles ne constituaient pas une entité organisationnelle propre et partagée. Les raisons sont certainement de nature historique, voire sociologique, et sont illustrées par le fait que la mise en place de « directions » dans les écoles relevant de l'enseignement fondamental n'a jamais pu être réalisée. Pourtant, l'importance des aspects liés à une stratégie et une identité des établissements scolaires, surtout dans des quartiers sensibles et/ou faisant état d'une population d'élèves défavorisée est empiriquement établie. C'est dans cet ordre d'idées que pour clôturer ce chapitre dédié à la gestion des ressources d'enseignement, il est fait référence au développement scolaire et au pilotage des établissements aux niveaux régional et communal. Les développements qui suivent se basent essentiellement sur des entretiens menés au niveau régional par l'ONQS.

Plan de développement scolaire

Dans la visée de l'implémentation d'une démarche qualité, le concept du développement scolaire a été introduit par la réforme de l'enseignement fondamental en 2009, d'abord en tant que plan de réussite scolaire (PRS), puis sous forme de PDS depuis une adaptation législative en 2017. Grâce à ladite adaptation législative, le législateur a désiré faire évoluer les différentes écoles en des entités individuelles censées développer une vision commune et se donner

les moyens de la réaliser. Plus précisément, le mécanisme du plan de développement scolaire se base sur le concept d'autoévaluation, la définition commune d'objectifs liés aux spécificités de l'école, la mise en œuvre de mesures visant à atteindre ces objectifs et, finalement, l'évaluation du degré d'atteinte de ces objectifs. Dans le cadre de l'enseignement fondamental, cette approche entend inciter l'équipe enseignante à développer une vision commune pour son établissement en tant qu'entité.⁴⁵

Dans le cadre des entretiens menés par l'ONQS au niveau régional, les acteurs consultés considéraient le mécanisme comme accepté et techniquement implémenté, mais comme encore loin d'être intégré au fonctionnement des établissements scolaires. Les interlocuteurs évoquent aussi un manque de moyens pour faire fonctionner la démarche, notamment en ce qui concerne un pouvoir de décision formel attribué au comité d'école ou à son président pour faire avancer les projets en interne. Le développement scolaire nécessiterait globalement plus de temps de présence en commun dans l'établissement scolaire, tant au sein des équipes, qu'auprès des autres acteurs impliqués. Nous constatons la nécessité de renforcer le rôle des personnes chargées de cette mission, notamment des directeurs régionaux et des présidents des comités d'école, ce qui leur permettrait entre autres de prescrire une plus grande reddition de comptes de tous les acteurs concernés.

⁴⁵ Le plan de développement scolaire est structuré sur des cycles de trois ans. Le concept des PRS était considéré comme trop formaliste et n'avait pas trouvé le support local nécessaire. La nouvelle approche bénéficie d'un soutien apparemment plus pragmatique de la part du SCRIPT et semble trouver une meilleure acceptation auprès des enseignants. L'accompagnement fourni par la division du développement scolaire du SCRIPT est généralement jugé comme positif. Le PDS est élaboré par le comité d'école, puis validé par l'assemblée des enseignants et avisé par la Direction régionale. Il est ensuite approuvé par le conseil communal et enfin validé (formellement) par le ministre. Naturellement, une évaluation de ce mécanisme sensible et complexe nécessite une vraie démarche méthodologique. Toutefois, la concordance du passage du premier au deuxième cycle PDS avec la gestion des effets de la pandémie de la Covid-19 n'était que difficilement gérable. Il n'en reste pas moins que cette crise est aussi considérée comme une phase charnière pour la cohésion entre les acteurs (aussi au sein des équipes enseignantes) et pour le développement d'une véritable démarche commune partagée. À noter que le projet de loi n°7894 en cours de procédure, prévoit d'affecter la mission de l'accompagnement du développement scolaire à l'IFEN (PdI7894, 2021). Dans ce cadre, il est également prévu d'y rattacher une nouvelle division de la formation du personnel dirigeant et coordonnant de l'Éducation nationale qui aura pour mission d'organiser et de promouvoir la formation du personnel dirigeant, des présidents des comités d'écoles et des coordinateurs de cycle dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Schulleitung

Une thématique importante des entretiens effectués par l'ONQS au niveau régional se rapportait au cadre de coordination et de direction des établissements scolaires de l'enseignement fondamental. Les avis concordent sur le fait que les établissements scolaires ont tendance à représenter des institutions de plus en plus grandes et les défis et contraintes liés à la gestion et au développement scolaires se complexifient en permanence. Le modèle actuel repose sur la coordination entre pairs au sein du comité d'école, qui est élu par tous les membres du personnel scolaire.

Les présidents des comités d'école consultés semblent dans une large mesure adhérer à ce modèle alliant une hiérarchie plate à une forme d'autogestion, qui leur permet à la fois de continuer à suivre leur vocation d'enseignant et de bénéficier du soutien de leurs pairs. Le modèle repose également sur un support et une assistance de la part des directions régionales.

Toutefois, les présidents des comités d'école consultés entrevoient également les limites du modèle de fonctionnement actuel. La majorité des présidents

consultés ayant à gérer une école de taille importante se considèrent comme directeurs de fait ou observent clairement une voie tracée dans cette direction. D'autres font aussi état d'une désignation par défaut ou décrivent une certaine impuissance inhérente à la fonction. Par ailleurs, le besoin de professionnalisation et de formation continue spécifique est souligné.

Les directions régionales ont succédé en 2017 aux anciens inspectats avec une mission axée sur la coordination et l'appui aux établissements scolaires de leur région. Parmi les directeurs de région consultés, certains soulignent les avantages du modèle collectif et participatif du comité d'école (surtout dans les petites écoles), tandis que d'autres mettent plutôt en évidence ses limites et défauts, notamment par rapport à la mise en œuvre de changements.

Le rôle des communes

L'organisation de l'enseignement fondamental demeure une compétence partagée entre l'État et les communes, celles-ci étant notamment chargées d'adopter l'organisation scolaire et le plan de développement scolaire. Si le rôle des communes ne se limite donc pas à celui d'un simple agent payeur, il est indéniable que le champ de compétence communal a diminué depuis la réforme de 2009. Cependant, le rôle des communes reste toujours essentiel pour le développement, l'équipement et l'entretien des infrastructures scolaires. Qui plus est, les communes



« Les établissements scolaires ont tendance à représenter des institutions de plus en plus grandes et les défis et contraintes liés à la gestion et au développement scolaires se complexifient en permanence. »

« De nombreux pays ont élaboré des programmes dédiés aux écoles évoluant dans des contextes socio-démographiques ou socio-culturels particulièrement sensibles, en se basant essentiellement sur des indices sociaux. »

sont directement responsabilisées dans le développement de l'éducation non formelle (cf. chapitre 4). Dans ce contexte, il y a lieu de relever que le développement d'infrastructures se fait graduellement dans le cadre de concepts et de projets communs entre les domaines de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle. La commune reste chargée de la fixation des ressorts scolaires, de la vérification du respect de l'obligation scolaire et de la gestion des inscriptions (cf. aussi SYVICOL, 2020).

Des changements significatifs par rapport à la réforme de 2009 ont eu lieu au niveau de la gestion du corps enseignant, étant donné que les communes étaient auparavant directement en charge du recrutement et de la gestion des ressources enseignantes. Aujourd'hui, la commune conserve la responsabilité du choix des enseignants à recruter sur la base de la première liste qui leur est communiquée par le SEF. À part certaines exceptions dans les grandes communes, les interlocuteurs consultés par l'ONQS sont d'avis que la responsabilité des communes dans la gestion des ressources d'enseignement est devenue marginale. Cette tendance s'explique surtout par la complexité croissante de la gestion des ressources et les attentes grandissantes en matière de développement scolaire. Le SYVICOL plaide de son côté pour un maintien des règles actuelles en matière de nomination des enseignants (cf. *ibid.*, p. 5).

La base légale des règlements d'occupation des postes⁴⁶ à adopter par les communes stipule d'assurer la continuité et la stabilité de la composition des équipes pédagogiques au sein d'un cycle ou dans le cadre du PDS. Même si cette disposition cible un pilotage circonstancié de la part des communes en matière de gestion des ressources enseignantes attribuées, il est néanmoins établi que les communes ne veulent pas forcément s'aventurer sur ce terrain et délèguent de ce fait cette mission aux comités

d'école. Les modalités correspondantes sont inscrites dans les règlements de permutation, selon une tradition voulant que les communes étaient directement responsables de l'embauche des enseignants.

De manière générale, tous les interlocuteurs ont souligné la bonne collaboration avec les communes, qui restent réceptives aux demandes des écoles dans les limites de leurs moyens. Toutefois, il est fréquemment soulevé que les approches en matière d'équipement technique et informatique (iPad, ordinateurs, etc.) restent trop divergentes ou déphasées. Cette situation s'est d'ailleurs fortement fait ressentir lors des premiers mois de la crise pandémique. Ce constat rejoint également la position du SYVICOL (SYVICOL, 2021).

Mais quel lien avec les inégalités scolaires ?

La question des ressources d'enseignement peut être abordée sous des aspects quantitatifs (contingent, indice social, taille des classes, etc.) ou qualitatifs (différenciation pédagogique, appui et soutien, etc.). Dans ce sous-chapitre, nous avons voulu attirer l'attention sur les risques et opportunités en matière d'inégalités scolaires découlant de la gestion « tripartite » des écoles à un niveau local (ministère/direction régionale - commune - comité d'école). Il importe de tenir compte de ce contexte de gouvernance dans le cadre de la mise en œuvre d'une politique volontariste de lutte contre les inégalités scolaires, qui doit être un élément important du développement des établissements scolaires. Pour les élèves issus de contextes défavorisés, la principale chance de réussite scolaire repose sur la qualité des établissements scolaires, avec des enseignants leur faisant bénéficier de méthodes spécifiquement adaptées à leurs besoins. Rolff (2019, p. 98) soulève plus particulièrement le rôle des directions d'établissements (*Schulleitung*) dans le contexte du développement scolaire et de la gestion des changements, et subséquemment dans une stratégie d'action contre les inégalités scolaires. Il situe également ces aspects de gouvernance dans le cadre de la conception de paysages éducatifs, sujet sur lequel nous reviendrons au sous-chapitre 4.4 (cf. *ibid.*, p. 155)⁴⁷.

⁴⁶. Cf. avant-dernier alinéa de l'article 38 de la loi portant organisation de l'enseignement fondamental.

⁴⁷. Nous ne pouvons approfondir ici les questions liées à la gouvernance, mais tenons à préciser que ces aspects occupent une place centrale dans le premier rapport national sur le système scolaire de l'ONQS prévu pour 2023.

« Au Luxembourg, le développement d'un tel programme pourrait s'articuler autour de l'identification d'un certain nombre d'écoles plus spécifiquement exposées « au risque social », lesquelles pourraient entre autres bénéficier de ressources supplémentaires pour accompagner et soutenir les élèves issus de contextes socio-économiques et socio-culturels défavorisés. »

De nombreux pays ont élaboré des programmes dédiés aux écoles évoluant dans des contextes socio-démographiques ou socio-culturels particulièrement sensibles, en se basant essentiellement sur des indices sociaux (Beierle et al., 2019 ; Böse et al., 2017 ; Jungkamp et Pfafferott, 2020b ; Klein, 2017). À titre d'exemple, nous nous référons à l'initiative allemande *Schule macht stark - Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen* (KMK, 2019). Ce programme cible des écoles s'inscrivant dans des contextes sociaux tendus ou sensibles. Ces écoles bénéficient de plus de ressources budgétaires et de ressources humaines afin d'être mieux outillées pour contribuer à l'égalité des chances des élèves issus de milieux défavorisés. Elles poursuivent une intégration sociale et linguistique de leurs élèves, adoptent des méthodes d'enseignement et d'apprentissage spécifiquement adaptées à cette population scolaire, proposent un développement scolaire actif et s'investissent en outre dans une mise en réseau au niveau de leurs quartiers. Il est vrai que de tels programmes comportent un risque de stigmatisation envers des écoles et des quartiers spécifiques. Toutefois, il ne faut pas être dupe, car de telles appréhensions existent déjà aujourd'hui. Elles ont souvent pour conséquence le tourisme social vers des établissements mieux cotés ou mieux situés géographiquement, resp. motivent les choix en faveur d'offres scolaires alternatives.

Au Luxembourg, le développement d'un tel programme pourrait s'articuler autour de l'identification d'un certain nombre d'écoles plus spécifiquement exposées « au risque social », lesquelles pourraient entre autres bénéficier de ressources supplémentaires pour accompagner et soutenir les élèves issus de contextes socio-économiques et socio-culturels défavorisés. Cette attribution de ressources supplémentaires pourrait se faire par l'intermédiaire d'un partenariat renforcé entre l'État et les communes concernées (en associant les maisons relais), basé sur un contrat d'objectifs et de moyens. De telles approches ont déjà été expérimentées à un niveau local (par exemple pour un établissement scolaire à Esch-sur-Alzette), mais n'ont pas fait l'objet d'un plan plus global, comme c'est par exemple le cas pour les écoles internationales publiques).

2.4. Recommandations et réflexions

La réussite scolaire représente pour les enfants défavorisés en raison de leurs origines socio-économiques ou socio-culturelles, une opportunité centrale pour faire valoir leurs talents et prendre leur destin en main. De bons enseignants et des écoles de qualité sont les garants de cette promesse de justice et de mobilité sociale. Dans le débat public, cette aspiration se voit souvent réduite à la revendication d'un accroissement de l'effectif des enseignants. Conformément à sa mission première et sans nier l'importance des aspects quantitatifs, l'ONQS tient à placer la qualité éducative au centre de ses réflexions. Cette approche implique une analyse de l'efficacité des mesures, c'est-à-dire de leur ciblage et de leur plus-value dans la lutte contre les inégalités scolaires, également dans le contexte d'une pénurie d'enseignants et de contraintes financières.

Le présent chapitre s'est concentré tant sur des aspects quantitatifs que sur l'utilisation des ressources d'enseignement investies au niveau de l'enseignement fondamental, qui représente, dès l'entrée à l'école et jusqu'au passage dans le secondaire, le levier d'action central contre les inégalités scolaires, mais dans de nombreux cas également le cadre de leur cimentage, voire de leur renforcement. De nombreuses mesures ont été mises en place aux différents niveaux du système scolaire pour agir contre cette situation, mais le creusement persistant du *social gap* doit nous amener à constater, en tant que société, qu'elles restent *in fine* insuffisantes.

L'allocation de ressources et leur utilisation pratique dans le contexte pédagogique peuvent se faire de diverses façons. Au regard de cette multidimensionalité et des interactions, elles ne peuvent être dissociées des sensibilités et appréhensions des parties prenantes du système éducatif. L'ONQS formule ses recommandations en tant que base de discussion systémique, tout en précisant que « la » mesure miracle n'existe pas.

Recommandation a :

À un niveau global, les mécanismes de base d'attribution des ressources d'enseignement sont à maintenir. L'attribution de ressources supplémentaires doit être liée à des objectifs focalisés sur la réduction des inégalités scolaires.

Le mécanisme combiné du contingent et de l'indice social a globalement rempli les objectifs définis lors de son introduction, c'est-à-dire d'instaurer une équité distributive de répartition des ressources d'enseignement entre les communes. L'évaluation effectuée dans le cadre du projet EsicS montre une certaine instabilité des résultats qui est principalement imputable à des changements méthodologiques (choix et pondération des variables) lors des déterminations successives de l'indice social. En dehors d'aspects d'ordre technique, l'ONQS ne voit pas d'alternative réaliste à l'attribution des ressources d'enseignement direct au niveau communal. Étant donné que la phase de transition de dix ans vient juste d'arriver à son terme, il y a lieu de maintenir sur le long terme le contingent et l'indice social comme mécanisme de base de la gestion des ressources d'enseignement. Il doit néanmoins être complété par la mise à disposition d'une allocation extraordinaire de ressources pour des écoles confrontées à des besoins ou des situations extraordinaires.

Il faut néanmoins également être conscient que le complément de l'indice social se base sur une comparaison de la population scolaire des communes. Il ne peut ni tenir compte des besoins effectifs des écoles amenées à gérer les populations scolaires les plus défavorisées, ni répondre à l'impact de la crise pandémique. L'évolution importante de la composition socio-économique et socio-culturelle de la population scolaire n'est pas prise en compte à un niveau global. La diversification croissante, générale, mais non uniforme, de la population scolaire et l'élargissement du *social gap* engendrent certes aussi un besoin supplémentaire de ressources, mais nécessitent d'abord un meilleur ciblage sur les élèves défavorisés en raison de leurs origines.

Recommandation b :

L'allocation des ressources d'enseignement au niveau des communes doit garantir l'appui et le soutien aux élèves défavorisés du fait de leurs origines.

Dès lors, la décision à un niveau « macro » d'une mise à disposition de ressources d'enseignement supplémentaires et leur attribution au niveau « méso » (donc au niveau des communes et des écoles, mais aussi des régions), doit être liée à la fixation d'objectifs concrets. L'ONQS ne préconise néanmoins pas une réduction généralisée de la taille des classes ou une augmentation inconditionnelle du plafond du complément de l'indice social. Dans un esprit de discrimination positive, l'ONQS privilégie un ciblage des mesures sur les catégories d'élèves particulièrement vulnérables et sur les écoles particulièrement exposées.

Le mécanisme du contingent et de l'indice social cible uniquement les ressources d'enseignement. Toutefois, d'autres éléments de l'*input* du système scolaire peuvent être source d'inégalités. Même si ces aspects n'ont pas été approfondis dans le cadre du présent rapport thématique, l'ONQS recommande une standardisation des équipements les plus importants, notamment informatiques, mis à disposition par les écoles, voire de généraliser la mise à disposition de matériel informatique aux élèves de l'enseignement fondamental, et pas seulement compte tenu des enseignements tirés en matière de pandémie. En découle la proposition d'une centralisation de cette mission au niveau national auprès du CGIE.

Au niveau des grandes communes, c'est-à-dire au sein desquelles le phénomène des inégalités scolaires est particulièrement accentué et qui assurent le fonctionnement de plusieurs établissements scolaires, le mécanisme combiné du contingent et du complément de l'indice social ne permet pas un ciblage sur les établissements les plus exposés. L'effet de discrimination positive représentée par l'indice social au niveau national doit être prolongé au niveau communal. La communication aux communes des indices sociaux par établissement scolaire représente une condition importante à cet effet.

L'ONQS constate par ailleurs que les choix de répartition des ressources effectués au niveau « méso » sont souvent opérés au détriment des mesures de soutien et d'appui individualisés. Toutefois, il a fallu que la pandémie de la Covid-19 nous rappelle l'importance de ces mesures, surtout pour les élèves issus de milieux socio-économiques ou socio-culturels défavorisés.

La mise en place de programmes d'appui et de soutien spécifiquement dédiés aux élèves issus de contextes défavorisés doit être rendue plus contraignante et leur mise en œuvre doit être garantie. Les mesures concrètes mises en place doivent certainement encore faire l'objet d'analyses et de discussions. En tout état de cause, elles doivent prendre leur effet aussi tôt que possible (à savoir dans les cycles 1 et 2) et englober explicitement un appui à l'apprentissage des langues. Le développement annoncé d'une aide institutionnalisée aux devoirs (aussi en collaboration avec les services d'éducation et d'accueil) représente également une perspective intéressante.

Recommandation c :

L'action contre les inégalités scolaires passe avant tout par l'établissement d'enseignement et doit être priorisée et assurée par la gouvernance locale.

Le système de gestion et de direction des écoles fondamentales est actuellement basé sur un partage tripartite des responsabilités entre la commune, la direction régionale et le comité d'école. Ces acteurs assurent de facto en commun la gestion de l'établissement scolaire. Ils sont en charge de l'élaboration et de la mise en œuvre pratique de l'organisation scolaire, qui comprend également le plan de développement scolaire, le plan d'encadrement périscolaire (et donc le lien avec les services d'éducation et d'accueil). Ils bénéficient en outre d'une marge de manœuvre pour mettre en place des mesures d'appui et de soutien adaptées aux besoins spécifiques des élèves en risque de perte de chances.

L'ONQS ne peut que souligner l'importance de développer les écoles fondamentales en des entités empreintes d'une vision commune favorisant l'engagement collectif en vue de l'implémentation systématique du plan de développement scolaire. Si la priorité reposait jusqu'à présent sur l'adhésion et la motivation des équipes enseignantes, il faudrait se focaliser dans le futur davantage sur l'instauration d'une logique de reddition de comptes aux différents échelons du système éducatif (naturellement avec les moyens et le soutien nécessaires). Dans cet ordre d'idées, le rôle des présidents des comités d'écoles devrait se voir davantage renforcé en matière de développement scolaire, notamment en ce qui concerne la supervision de la mise en œuvre des mesures mises en place et l'évaluation du degré d'atteinte des objectifs fixés.

Toutefois, il y a lieu de reconnaître les limites du modèle de gestion tripartite actuel dans un contexte de complexification du fonctionnement et d'accroissement des attentes et missions. Ces déficits apparaissent également dans le cadre de la mise en œuvre d'innovations pédagogiques ou de la gestion de la crise de la Covid-19. Ainsi, l'ONQS propose de réfléchir à l'opportunité de mettre en place des directions d'écoles dans les établissements scolaires avec des effectifs d'élèves très élevés ou affichant un indice social particulièrement critique.

Recommandation d :

L'ONQS recommande l'élaboration d'un programme de soutien spécifiquement dédié aux établissements scolaires exposés en raison de la composition de leur population scolaire.

De tels programmes d'intervention et de soutien pourraient s'inspirer de modèles étrangers et être déployés d'abord dans le cadre de projets-pilotes bénéficiant en outre d'un accompagnement scientifique correspondant. Le programme luxembourgeois pourrait par exemple cibler les écoles présentant des populations scolaires particulièrement exposées au risque de perte de chances en raison des origines.

Dans le cadre d'un contrat d'objectifs et de moyens à conclure entre la commune concernée et l'État, les écoles pourraient bénéficier d'un complément de ressources (en sus du contingent et du complément liés à leur indice social). Les objectifs seraient globalement concentrés sur les inégalités scolaires, et seraient notamment liés à :

- la mise en place d'une approche éducative adaptée au contexte spécifique, notamment en matière d'appui individualisé;
- une démarche de travail communautaire axée sur les familles des élèves défavorisés;
- la mise en réseau active avec l'éducation non formelle;
- etc.

Il conviendrait que le programme bénéficie d'un soutien actif des communes, des directions régionales et des équipes enseignantes.

« Le curriculum constitue par conséquent un instrument primordial de conception de l'enseignement auquel recourent les établissements, qui fait écho à l'environnement sociétal et s'inscrit dans une culture porteuse de valeurs bien précise, en partie implicite. »

Ces dernières années, diverses études comme les rapports PISA (voir par exemple MENJE et Université du Luxembourg, 2016; SCRIPT, 2020) et le rapport national sur l'éducation (LUCET et SCRIPT, 2018) ont suffisamment démontré qu'au Luxembourg, des facteurs tels que le contexte linguistique et l'origine sociale exercent une influence significative sur les chances de réussite en matière d'éducation et les résultats scolaires des enfants et des jeunes. Dressant une comparaison avec les résultats de 2018, le rapport sur l'éducation au Luxembourg 2021 récemment paru a même constaté que, indépendamment de la pandémie, les compétences en lecture et en compréhension orale ainsi que les connaissances en mathématiques des élèves ne parlant ni allemand ni luxembourgeois chez eux (à domicile ou comme première langue) et issus de milieux socialement défavorisés s'étaient dégradées (Hornung et al., 2021; Sonnleitner et al., 2021). Compte tenu de ces aspects revêtant un caractère d'attribution, le présent chapitre examine diverses étapes du parcours scolaire, tant horizontalement (passages du cycle 1 au cycle 2, de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire) que verticalement (changement d'école, changement de classe, redoublements/allongements de cycle). Bien que divers moments du parcours scolaire soient mis en exergue à cette occasion, nous souhaitons nous pencher en particulier sur un élément structurel qui influence les chances de réussite scolaire de manière prépondérante : le curriculum. Ne fût-ce que d'un point de vue purement étymologique et compte tenu de son utilisation dans le contexte éducatif, il convient d'entendre le curriculum comme un moyen de piloter le processus d'enseignement et d'apprentissage, et

d'améliorer ainsi la qualité de l'enseignement. Le curriculum permet tant de définir des contenus et matières pédagogiques que de les agencer de telle sorte que, au terme d'une séquence de cours ou d'une année scolaire, ceux-ci forment des unités achevées permettant de déterminer la progression des élèves dans leurs apprentissages et d'en avoir une compréhension globale. Le curriculum constitue par conséquent un instrument primordial de conception de l'enseignement auquel recourent les établissements, qui fait écho à l'environnement sociétal et s'inscrit dans une culture porteuse de valeurs bien précise, en partie implicite. Nous concevons le curriculum comme une sorte de tableau de bord de la politique d'éducation et le considérons comme une vis d'ajustement essentiel pour niveler les inégalités des chances de réussite scolaire :

« Une révision du curriculum, englobant tant l'enseignement fondamental que l'enseignement secondaire, avec ses différentes filières et prenant plus particulièrement en compte le défi du multilinguisme en tant que facteur déterminant de la réussite, voire de l'échec scolaire et de la perte de chances, représente une nécessité absolue. Tant le contenu des programmes actuels que leurs processus d'élaboration sont à remettre en question. »

(ONQS, 2020a, p. 59)

De même, filant la métaphore de la vis d'ajustement, il est important de souligner que chaque réglage engendre des conséquences, que nous intégrons dans nos réflexions et nos propositions.

3.1.

Approche par compétences et socles de compétences (*Bildungsstandards*)

En utilisant le terme « curriculum » dans son sens élargi, au-delà de la notion de plan d'études et de simple guide instructif pour les enseignants, nous souhaitons aborder ici quatre axes du curriculum luxembourgeois qu'il est impératif de mettre sur l'agenda de la politique d'éducation afin d'affronter la question d'une répartition plus équitable des chances en matière d'éducation.

- Conception du curriculum : en quoi la structure du curriculum existant contribue-t-elle à réduire les inégalités (notamment pour ce qui est des socles de compétences (*Bildungsstandards*), notion introduite au Luxembourg lors de la réforme de l'enseignement fondamental de 2009)? À quels endroits l'organisation du curriculum requiert-elle une révision?
- Quel rôle l'orientation vers les divers types d'établissements du secondaire et les différentes orientations curriculaires de ces derniers jouent-elles dans la répartition des chances en matière d'éducation?
- Dans quelle mesure le curriculum des écoles internationales (publiques) offre-t-il des alternatives curriculaires? Quels élèves, issus de quel milieu social, suivent le curriculum international?
- Comment concevoir les compétences et les transmettre dans le cadre du curriculum, notamment en périodes d'enseignement à distance afin que tous les élèves puissent en profiter de manière égale (mot clé: fracture numérique (*digital divide*))?

Dans chacun de ces quatre axes, nous tenons compte en permanence de la composition sociale et du multilinguisme qui caractérisent le Grand-Duché.

Au cours des deux dernières décennies, des réformes et projets de réforme divers ont particulièrement mis l'accent sur l'organisation du système scolaire, en vue d'améliorer la qualité du système éducatif dans son ensemble. Suite au « choc PISA » en 2000-2001, le développement éducatif international est entré dans l'ère des *standard-based reforms*, des réformes fondées sur des normes éducatives. Le concept ainsi établi vise à ce que les apprenants puissent transférer et appliquer les connaissances acquises dans diverses situations du quotidien (approche par compétences) et à pouvoir mieux comparer les diplômes au niveau international (standardisation). L'introduction de l'approche par compétences et, avec elle, de socles de compétences au Luxembourg dans le cadre la réforme de l'enseignement fondamental en 2009 est allée de pair avec l'apparition de nouvelles conceptions dans l'optique de l'égalité des chances.

« Nous souhaitons nous pencher en particulier sur un élément structurel qui influence les chances de réussite scolaire de manière prépondérante: le curriculum. »

Standardisation et égalité des chances

Kompetenzorientierung: Der Begriff der Kompetenz wurde insbesondere nach der Jahrtausendwende und damit nach den ersten Ergebnissen vergleichender Schulleistungsuntersuchen, wie PISA & Co, zum Gradmesser für die Konzeption nationaler und internationaler Bildungsprogramme. Ganz allgemein betont der kompetenzorientierte (synonym auch **outcome-** bzw. **outputorientierte**) Lehr- und Lernansatz das Handlungspotenzial von Wissen (cf. Weinert, 2001). Dabei ist zwischen fachlichen, fächerübergreifenden und Handlungskompetenzen zu unterscheiden (cf. *ibid.*, p. 28), die allesamt den Rahmen der rein inputorientierten Direktiven des schulischen Kontextes übersteigen. Es geht vielmehr darum, dass Schüler ihr Wissen situativ in variablen Situationen anwenden lernen und sie somit für ihr späteres (Berufs)leben fit gemacht werden.

Les objectifs éducatifs énoncés en tant que socles de compétences soulignent le potentiel de mise en pratique des connaissances scolaires et, par conséquent, la possibilité de les associer à une expérience concrète. Pour ce faire, l'approche pédagogique est axée sur l'élève. L'aptitude et le potentiel de développement individuels de l'apprenant doivent par conséquent être au centre du processus didactique. Il convient de veiller à ce que le processus de développement de l'apprenant ainsi que l'organisation du cours soient transparents. Dans le curriculum, les socles de compétences décrivent les compétences que les élèves doivent maîtriser à la fin d'une année scolaire et qui servent d'évaluation « positive » lors du contrôle des acquis (cf. Klieme et al., 2007, p. 19 et suiv.). « Évaluer positivement » signifie que l'on met en avant les aptitudes des élèves, pour atteindre l'objectif pédagogique et favoriser la motivation des élèves.

« Merkmale guter Bildungsstandards beziehen sich auf ihre **Fachlichkeit** (fachbezogene Anforderungen); **Fokussierung** (Kernbereiche des Lernens); **Kumulativität** (aufeinander aufbauendes, vernetztes Lernen); **Verbindlichkeit für alle** (Mindestvoraussetzungen, die für alle Schüler schulformübergreifend gelten); **Differenzierung** (Differenzierung in Kompetenzstufen); **Verständlichkeit** (kurze und verständliche Formulierung der Bildungsstandards); **Realisierbarkeit** (Erreichbarkeit der Lernziele). »

(Klieme et al., 2007, p. 24 et suiv.).

Les socles de compétences sont définis spécifiquement pour chaque branche enseignée et permettent d'évaluer les performances scolaires des enfants à un moment déterminé de manière standardisée. Il s'agit de référentiels pour les plans d'études et les tests ; parallèlement, ils constituent un outil de monitoring de la qualité scolaire et, partant, un instrument de pilotage pour le développement de la qualité du système éducatif. À la différence des directives générales propres à chaque matière, les socles de compétences axés sur les outputs se concentrent moins sur les contenus et sont moins détaillés. Ils décrivent plutôt les exigences que doit remplir un élève à la fin d'une année scolaire (cf. Wernstedt et al., 2009, p. 5). Les socles de compétences offrent une base commune permettant à tous les acteurs impliqués de savoir quelles compétences actuelles doivent être maîtrisées dans une matière ou un ensemble de matières, et ils constituent la base sur laquelle se fondent les modalités des tests et le contrôle des acquis. De manière générale, l'on peut distinguer entre normes minimales (*Mindeststandards*), normes standard (*Regelstandards*) et normes d'excellence (*Exzellenzstandards*).

Cette classification du référentiel en normes minimales, standard et d'excellence est un moyen de favoriser l'égalité des chances scolaires, puisqu'on définit ainsi, d'emblée « [o]b alle, die meisten oder nur einige Schülerinnen und Schüler den vorgegebenen Standard erfüllen sollen » (Wernstedt et al., 2009, p. 6). En particulier, « [ist] [d]iese Konzentration auf Mindeststandards [...] für die Qualitätssicherung im Bildungswesen von entscheidender Bedeutung. Sie zielt darauf ab, dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden » (Klieme et al., 2007, p. 27). Une norme minimale décrit le niveau d'apprentissage minimal à atteindre :

« Un socle de compétences constitue un référentiel présentant de manière structurée les noyaux de compétences indispensables à développer jusqu'au terme d'une période d'apprentissage. »

(Jonnaert, 2009)

Les études qui comparent les résultats scolaires au niveau national et international adoptent elles aussi cette conception de l'éducation fondée sur des standards. Il est donc peu étonnant que l'ère des *standard-based reforms* ait constitué une césure en matière de politique éducative suite aux résultats, en partie inférieurs à la moyenne, des pays dits « développés » lors de la première étude PISA menée en 2000. L'instauration des socles de compétences a ensuite été assimilée à un changement de paradigme dans la façon de piloter l'enseignement et l'école.

Pendant les travaux préparatoires de la réforme de 2009, le Luxembourg s'est appuyé sur l'expertise de Klieme pour définir des socles de compétences (*Bildungsstandards Sprachen*, Kühn, 2008)⁴⁸ et a présenté un modèle se basant sur divers niveaux par

« L'instauration des socles de compétences a ensuite été assimilée à un changement de paradigme dans la façon de piloter l'enseignement et l'école. »

domaine de compétence (I-IV), c'est-à-dire diverses attentes à l'égard des apprenants (cf. *ibid.*, p. 65 et suiv.). Dans ce contexte, le guide *Bildungsstandards Sprachen* souligne que ce modèle par niveaux sert à déterminer le type de norme (minimale, standard ou d'excellence). Dans sa version révisée sur la base de la loi de 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental (MENFP, 2011), le plan d'études continue à se baser sur ce modèle par niveaux, désormais subdivisé en « socles ». Les « bilans intermédiaires » ont quant à eux été mis en place comme un outil didactique fondé sur les compétences afin de mesurer les progrès des élèves. Cette procédure doit permettre d'évaluer le développement des apprentissages des élèves à intervalles réguliers (« évaluer pour apprendre »).⁴⁹

En ligne avec l'idée de compétence, le système scolaire a subi une réorganisation qui a regroupé le préscolaire et l'enseignement primaire dans un « enseignement fondamental », introduit des cycles de deux ans et supprimé les années scolaires classiques. Les écoles devaient en outre gagner en autonomie, notamment pour pouvoir mieux répondre aux besoins spécifiques de leur population scolaire respective et pour favoriser ainsi l'adéquation de leur développement scolaire aux besoins de leurs élèves. La création de cycles de deux ans avait pour but d'agir contre les redoublements dans les premières années de scolarité, les élèves devant ainsi théoriquement disposer d'une année supplémentaire pour acquérir les compétences attendues. L'idée était de soutenir les élèves menacés de redoubler en leur permettant de progresser à leur propre rythme, et de diminuer ainsi le nombre de redoublements. Il s'est en effet avéré qu'à long terme, le redoublement⁵⁰ n'est pas un outil efficace pour réduire les difficultés d'apprentissage : les élèves faibles admis en classe supérieure progressent finalement même davantage que leurs homologues redoublants (cf. Lafontaine,

48. Le guide *Bildungsstandards Sprachen* (2008) constitue l'un des premiers documents de référence pour la formulation de socles de compétences dans le système éducatif luxembourgeois.

49. Concernant la critique de l'approche par compétences fondée sur l'exemple des bilans intermédiaires, cf. Tröhler et al. (2013). Les auteurs déplorent la conception, liée au développement des compétences, selon laquelle l'acquisition des connaissances correspond à un processus cumulatif (progression linéaire) et qui exclut des possibles régressions, ce qui ne correspond pas selon eux à la réalité de l'enseignement (voir *ibid.*). Pour favoriser la réussite scolaire de l'ensemble des élèves, l'idée de progression linéaire devrait faire l'objet d'un examen critique en particulier compte tenu des redoublements, et il serait impératif d'accorder une place plus importante à la différenciation dans les curricula, quelle que soit la filière.

50. La réforme de l'enseignement fondamental adoptée en 2009 a remplacé la notion de « redoublement » par celle d'« allongement de cycle ».

2017, p. 13). À cet égard, des soutiens ciblés sont un remède efficace pour pallier les difficultés d'apprentissage. Une analyse des résultats de l'étude PISA de 2012 a démontré à titre exemplaire que la probabilité d'un redoublement était plus élevée lorsqu'un élève était issu d'un milieu socio-économiquement défavorisé (Lafontaine, 2017; Monseur et Lafontaine, 2012). Dans cet ordre d'idées, les redoublements sont susceptibles de creuser encore plus le *social gap*.

Les programmes surchargés des plans d'études ont été cités parmi les raisons des redoublements au Grand-Duché (cf. MENFP et SCRIPT, 2006, p. 49). Outre les innovations en termes d'organisation du système scolaire, l'un des objectifs de la réforme était donc de concevoir un plan d'études plus cohérent et allégé, afin de renforcer notamment la promotion individuelle. En s'appuyant sur les résultats de l'étude PISA de 2012, le rapport de l'OCDE de 2016 a constaté que le Luxembourg affichait le deuxième plus élevé taux de redoublement des États membres de l'OCDE, 35% des élèves

de 15 ans (moyenne de l'OCDE : 13%) ayant redoublé au moins une classe dans le fondamental ou le secondaire (cf. OCDE, 2016a, p. 7). Des programmes axés sur les *outputs* devraient en particulier permettre de relever les défis immanents de réduction du nombre de redoublements et d'abandons, et de détection précoce des difficultés d'apprentissage. Alléger les plans d'études revient à transmettre moins de matière ou contenu sans toutefois perdre en profondeur, et constitue à ce jour l'un des défis majeurs de l'élaboration des curricula.

Rétrospectivement, il convient cependant de souligner qu'aucun lien n'a été établi entre la mise en place des cycles et une diminution des redoublements. L'examen des allongements de cycle 1 (sans l'enseignement précoce) depuis 2006/2007, incluant donc l'ancien redoublement avant l'instauration des allongements de cycle en 2009/2010, montre que le pourcentage d'allongements de cycle a plutôt eu tendance à augmenter (Tableau 6).

Tableau 6 : Élèves en cycle rallongé – rétrospectives

(MENJE, 2017, p. 52 ; MENJE et SCRIPT, 2020, p. 42 ; représentation établie par l'ONQS)

2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009*	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020
198	188	173	161	192	219	244	237	271	295	334	283	271	316
2,0%	1,9%	1,7%	1,6%	1,9%	2,1%	2,3%	2,2%	2,5%	2,7%	3,0%	2,5%	2,3%	2,6%

*Jusqu'en 2008/2009 : redoublement

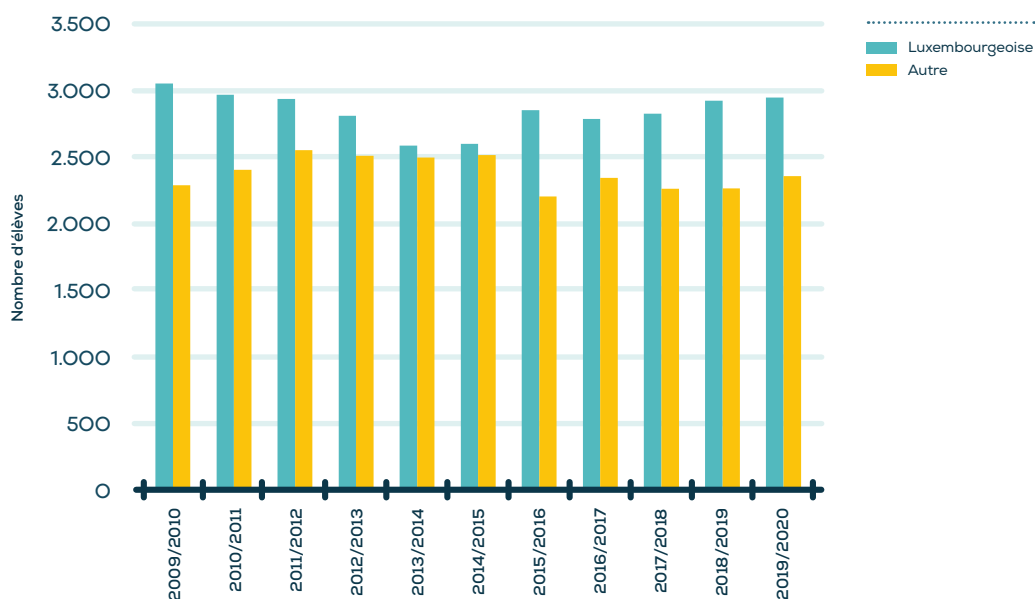
« Des programmes axés sur les *outputs* devraient en particulier permettre de relever les défis immanents de réduction du nombre de redoublements et d'abandons, et de détection précoce des difficultés d'apprentissage. »

Par nationalité, les élèves portugais sont les plus nombreux à avoir un retard scolaire, avec un pourcentage total de 37,1 % pour l'année scolaire 2019/2020 (cf. MENJE et SCRIPT, 2020, p. 57).

Ces constats relatifs à l'évolution du nombre de redoublements peuvent s'expliquer par l'hétérogénéité et la diversité linguistique croissantes parmi la population scolaire, auxquelles l'enseignement fondamental restructuré en 2009 n'apporte pas de réponses adéquates. La part des élèves de nationalité luxembourgeoise a constamment diminué entre 2005 et 2013 (cf. MENJE et SCRIPT, 2019, p. 18). Comme nous l'illustrons à travers l'exemple de la première année du secondaire (*Figure 28*), qui est

donc la classe immédiatement consécutive à l'orientation à l'issue de l'enseignement fondamental, cette tendance semble de prime abord s'inverser depuis 2015/2016, puisque le nombre d'élèves de nationalité luxembourgeoise est en augmentation depuis lors. À y regarder de plus près, on constate cependant que cette évolution au fil des ans est due à des éléments de contexte indépendants, comme la politique en matière de naturalisation. En effet, les élèves jouissant d'une seconde nationalité en plus de la nationalité luxembourgeoise sont également comptabilisés parmi les élèves d'origine luxembourgeoise (concernant la loi sur la nationalité luxembourgeoise, voir Mémorial A289, 2017). La première langue s'avère être un indicateur plus fiable, même s'il convient de préciser qu'il s'agit là d'un indicateur uniquement fourni par les parents et les élèves.

Figure 28 : Évolution de la nationalité des élèves de 7^e – années scolaires 2009/2010- 2019/2020





Le fait que les biographies linguistiques individuelles et l'origine des élèves soient liées à la question sociale est une constante de la politique éducative au Luxembourg. La réforme de 2009 fondée sur des standards éducatifs – et avec elle l'idée de pouvoir offrir davantage d'équité aux élèves – est cependant restée incomplète. Il y a d'abord eu des difficultés de transposition dans la réalité scolaire, ainsi qu'un manque de clarté par rapport à la signification pratique d'un enseignement et d'une évaluation basées sur une approche de compétences (concernant la réforme du curriculum de 2009, cf. Sattler, 2022). Dans le secondaire, l'approche par compétences s'est mise en place de manière plutôt progressive, à savoir d'abord uniquement en mathématiques et en langues, puis dans les autres branches (Shewbridge et al., 2012). De même, le Luxembourg ne satisfait que partiellement au critère de qualité qui caractérise les « bons » socles de compétences, à savoir valables de façon transversale sur l'ensemble des ordres d'enseignement, et qui ne se différencient que dans une deuxième étape par des normes spécifiques à chaque ordre d'enseignement. Ainsi, la définition des normes comme des compétences à acquérir au minimum (normes minimales) est incomplète, puisque le plan d'études est de prime abord certes structuré autour de socles de compétences, mais les exigences et prérequis au sein d'un même niveau peuvent malgré tout varier en fonction de la matière, comme cela a été récemment démontré dans le cas des disciplines linguistiques (Sattler, 2022). En effet, pour un niveau de compétence identique, les descriptions de compétences ne sont pas transposables d'une branche linguistique à l'autre (de l'allemand et français et vice-versa), ce qui, en définitive, démontre que c'est l'idée de compétence qui a été adaptée aux modalités d'enseignement en vigueur avant 2009 plutôt que l'inverse (cf. ibid.).

Contrairement à l'enseignement fondamental, où le plan d'études fait état de socles de compétences fixées de manière centralisée, les socles de compétence de l'enseignement secondaire sont arrêtés selon des procédures décentralisées, à savoir dans les commissions

des programmes par discipline et par ordre d'enseignement, et ne se retrouvent donc pas dans un document de référence partagé en commun. Jusqu'à présent, aucune harmonisation entre disciplines ou entre filières n'a été à l'ordre du jour sur le plan structurel, de sorte que l'on ne peut pas parler d'un cadre global, transversal, cohérent et contraignant pour tous, ce qui est en soi contraire au critère de « bonnes » normes d'apprentissage.

Contrôle de la qualité des normes d'apprentissage

Il conviendrait par ailleurs de soumettre les socles de compétences à un contrôle régulier et de les développer en continu. Dans le cadre d'un tel développement continu, il serait impératif de mener une analyse des besoins semblable à celles effectuées actuellement dans d'autres pays (voir le projet *Weiterentwicklung Bildungsstandards* [Développement continu des socles de compétences] de l'IQB), qui intégrerait les leçons tirées du passé. Les Commissions nationales de l'enseignement fondamental (CNEF) mises en place en 2018 au Grand-Duché, qui sont chargées notamment d'analyser et de développer en continu les curricula de l'enseignement fondamental, constituent dans ce contexte un organe majeur dans l'optique d'une amélioration de la qualité curriculaire. De plus, l'instauration des commissions des programmes dans le fondamental favorise la coordination structurelle entre le fondamental et le secondaire, et contribue à donner corps à un curriculum cohérent. Contrairement à la pratique habituelle dans le secondaire, les sept CNEF, qui bénéficient en plus de l'accompagnement du SCRIPT, ne se concentrent pas seulement sur des disciplines individuelles, mais aussi sur des groupes thématiques de disciplines, comme les « langues », ou, au niveau structurel, sur des étapes scolaires majeures telles que l'en-

semble du cycle 1, qui associe les enseignements précoces et préscolaire. On peut ainsi saluer l'organisation des commissions des programmes dans le fondamental, parce qu'elles favorisent d'une part la coopération interdisciplinaire et que, d'autre part, les compétences de l'élève sont considérées sous un angle plus global que ne le permettrait la conception didactique par discipline – tout du moins du point de vue du curriculum. De même, en termes de différenciation et d'individualisation des apprentissages, des organes du type CNEF offrent un atout en ce sens que les processus de coordination interdisciplinaire sont simplifiés, permettant ainsi une plus grande efficacité des ajustements structurels. À titre d'exemple, la CNEF 1 propose pour les langues un modèle d'enseignement organisé en modules traitant de thèmes par blocs (cf. SCRIPT, 2021, p. 7). Les élèves peuvent ainsi davantage apprendre à leur propre rythme, ce qui devrait à son tour permettre d'éviter des allongements de cycle (cf. *ibid.*). En effet, aussi selon l'avis de la CNEF 1, ces derniers ne s'avèrent en fin de compte nullement efficaces pour améliorer le développement des compétences des élèves (cf. *ibid.*).

Eu égard à la structure conceptuelle du curriculum, une révision est requise au premier chef en vue d'une conceptualisation homogène de normes minimales et concernant leur caractère contraignant pour toutes les filières ainsi que leur contrôle régulier. Concrètement, il y aurait lieu ici de réfléchir à une structure plus centralisée qui serait chargée d'élaborer les curricula pour tous les types d'établissements. Les commissions des programmes pourraient ainsi coopérer de façon plus étroite et exploiter des synergies à un niveau interdisciplinaire. Ce faisant, la formulation d'un cadre de référence commun qui harmoniserait les socles de compétences pourrait jouer un rôle de soutien et aider à présenter une logique de progression cohérente.

Nous allons à présent montrer qu'il y aurait lieu de poursuivre une stratégie en matière de curricula qui serait globale et valable à tous les niveaux. Pour ce faire, nous nous appuierons sur l'exemple du passage de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire, une étape du parcours scolaire où inégalités sociales et réussite scolaire sont particulièrement imbriquées.

« L'instauration des commissions des programmes dans le fondamental favorise la coordination structurelle entre le fondamental et le secondaire, et contribue à donner corps à un curriculum cohérent. »



3.2. Stratification du système éducatif et passage d'un type d'enseignement à un autre

Les passages d'un type d'enseignement à un autre reposent sur le principe méritocratique de performance qui légitime de manière systémique la différence de traitement entre élèves faibles et élèves performants comme un facteur d'égalité des chances. En ce sens, la structuration par filières et la différenciation reviennent à catégoriser les aptitudes et connaissances des élèves, et à piloter leur processus d'apprentissage et leur parcours scolaire en conséquence. Nous allons expliquer ici plus précisément en quoi cette conception de méritocratie n'est pas pensée jusqu'au bout dans le système scolaire luxembourgeois. Alors que le présent rapport se concentre au premier chef sur l'enseignement fondamental, nous allons pour ce faire élargir la perspective en examinant également les classes inférieures de l'enseignement secondaire à l'aune du passage depuis l'enseignement fondamental et, avec lui, les offres de différenciation pédagogique, qui se sont considérablement étendues depuis 2017.

Tracking et (in)égalité des chances

L'orientation scolaire et, ce faisant, la répartition des élèves par groupes de niveau dans divers types d'établissements, créent des environnements d'apprentissage qui sont soumis à des curricula différents et produisent à leur tour leurs propres effets (cf. Schallock, 2016, p. 287), dont on sait qu'ils génèrent délibérément et inéluctablement des distinctions. La différence de traitement en fonction du niveau de performance qui en résulte se reflète structurellement dans la stratification du système scolaire. Au Luxembourg, celui-ci se caractérise par une forte stratification, avec pour les classes inférieures, un système à trois filières, comprenant l'enseignement secondaire classique (ESC), l'enseignement secondaire général (ESG), ainsi que la voie de préparation relevant de ce dernier. Pour les partisans du *tracking*, les homogénéisations et, ce faisant, la différenciation par niveaux de performance, sont des modes efficaces d'organisation de l'enseignement. Selon eux, la composition de classes homogènes présente l'avantage de rendre l'enseignement plus performant : d'une part, les élèves faibles ne freinent pas leurs camarades plus avancés dans leur rythme d'apprentissage, et l'on peut d'autre part mieux les accompagner individuellement au sein de leur groupe

« Lorsqu'elle a lieu tôt, une orientation vers divers types d'établissement pose surtout problème si le contexte socio-économique et socio-culturel a une incidence sur le parcours scolaire. »

d'apprentissage (cf. *ibid.*, p. 288). Toujours selon ses défenseurs, ce système aurait globalement des répercussions positives sur le potentiel des élèves (cf. *ibid.*). Élèves faibles et élèves performants bénéficieraient donc d'un soutien adapté à leurs aptitudes individuelles selon le principe de la différence de traitement.

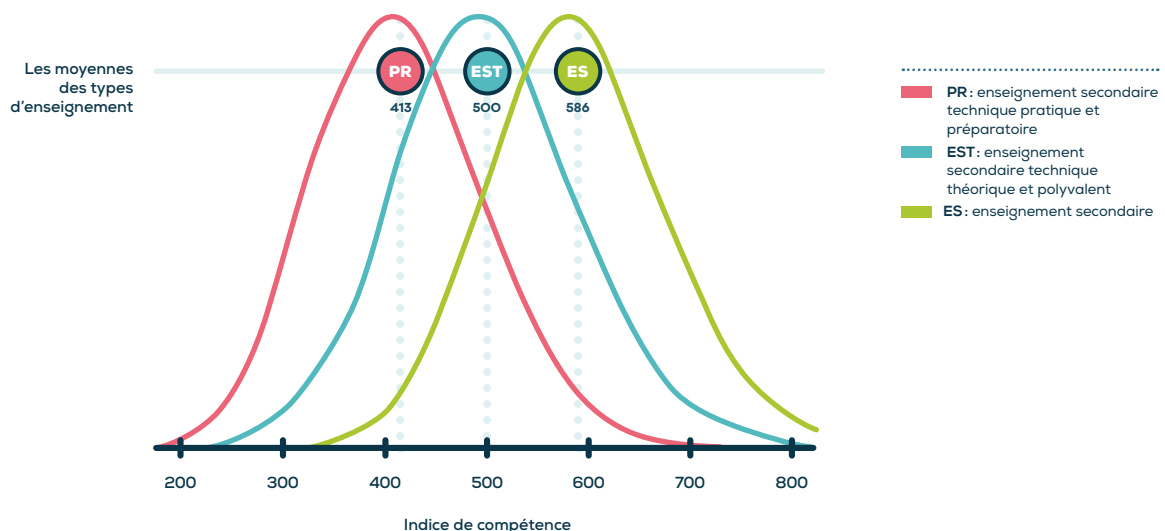
D'un autre côté, les systèmes scolaires à plusieurs filières peuvent cependant également avoir un impact négatif sur l'égalité des chances (Hadjar et Gross, 2016). Une division précoce du système en divers types d'enseignement, comme c'est le cas, au-delà du Grand-Duché, dans des pays tels que l'Allemagne (à partir de 10 ans) ou les Pays-Bas (dès 12 ans), peut renforcer les inégalités (cf. Van de Werfhorst et Mijs, 2010, p. 410 et suiv.). Lorsqu'elle a lieu tôt, une orientation vers divers types d'établissement pose surtout problème si le contexte socio-économique et socio-culturel a une incidence sur le parcours scolaire. Les décisions en matière de passage peuvent avoir l'effet d'une « sélection

sociale » (Krolak-Schwerdt et al., 2015, p. 61) et constituent un seuil décisif dans le parcours scolaire qui, tel une loupe, met au jour les inégalités. Devant cette toile de fond, les pourfendeurs du tracking soulignent que la tentative d'homogénéiser les performances en misant sur différents types de filières renforce la ségrégation sociale et que les élèves ne peuvent pas exploiter tout leur potentiel dans un groupe d'apprentissage au sein d'une filière aux exigences moins élevées.

Comme le montre la *figure 29* (Ugen et al., 2015, p. 20), cette thèse est corroborée par le fait que, bien que bénéficiant de curricula aux exigences largement inférieures à celles de leurs collègues fréquentant l'enseignement classique, un pourcentage non négligeable d'élèves fréquentant la voie préparatoire de l'ESG, réussit à réaliser des performances supérieures à une partie des élèves de l'ESC, et ceci à la fois en langues et en mathématiques.

Figure 29 : Compréhension de l'écrit en français
– résultats ÉpStan année scolaire 2013/2014,
année d'étude de 9^e

(Ugen et al., 2015, p. 20)



En particulier, l'on craint que les élèves issus d'un contexte migratoire et dont les parents disposent éventuellement d'informations insuffisantes sur le système éducatif du pays d'accueil, ne puissent pas intégrer une filière considérée comme plus prestigieuse en dépit de leur potentiel (cf. Schallock, 2016, p. 289). En outre, le principe du tracking laisse redouter une « double inégalité » (ibid.), à savoir d'une part des inégalités eu égard aux performances dans des filières à exigences divergentes, et d'autre part des inégalités qui se produisent dès la répartition des élèves entre les différentes filières (cf. ibid.).

Au Luxembourg, le passage du fondamental au secondaire est l'une des étapes déterminantes du parcours scolaire, lors de laquelle le *social gap* se creuse et révèle sa nature structurelle (par exemple Hörstermann et al., 2018). Pour le contexte luxembourgeois, l'étude de cohorte *Matière grise perdue* (Magrip) a pu établir incontestablement que les enfants issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique avaient moins de chances d'atteindre un niveau d'instruction supérieur et des formations professionnelles qualifiées (Brunner et Martin, 2011). Pourtant, une participation réussie aux processus éducatifs est un préalable d'une participation active à la vie sociale et professionnelle (cf. ibid., p. 97.)



« Au Luxembourg, le passage du fondamental au secondaire est l'une des étapes déterminantes du parcours scolaire, lors de laquelle le *social gap* se creuse et révèle sa nature structurelle. »

Procédure d'orientation

Au Luxembourg, la recommandation d'orientation est émise au cours du cycle 4. Elle se fonde sur les résultats scolaires des élèves à l'issue des épreuves communes ainsi que sur leurs perspectives individuelles de développement, et leur manière d'apprendre et de travailler. L'idée est de concevoir l'élève dans sa globalité, au-delà des seules notes. De plus, la décision de passage relève d'une responsabilité commune puisque les parents jouissent d'un droit de regard assez prononcé. L'enseignant titulaire et les parents délibèrent conjointement et se concertent généralement à plusieurs reprises au sujet de la décision de passage. À la demande des parents, un psychologue peut assister aux entrevues et accompagner la prise de décision. Au cours du troisième trimestre du cycle 4.1, l'enseignant titulaire émet une première appréciation sur le niveau de l'élève en indiquant l'offre éducative qui pourrait correspondre le mieux à ses besoins. En cas de désaccords, une commission d'orientation présidée par le directeur régional de l'enseignement fondamental est consultée. Elle se compose d'un enseignant du cycle 4, d'un enseignant de l'ESC et d'un autre de l'ESG, ainsi que d'un psychologue du Centre psycho-social et d'accompagnement scolaires (CePAS) (Men.lu, 2021).

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 1, l'origine sociale peut avoir un impact sur l'orientation. À performance égale, des jugements de valeur indépendants de la vie scolaire, qui reposent surtout sur le contexte socio-culturel, le statut socio-économique, le niveau d'instruction du ménage et les origines migratoires, influencent tacitement les décisions de passage.

Dans ce contexte, une question demeure en suspens : le droit dont jouissent les parents d'être davantage associés à l'orientation a-t-il un impact réel en faveur de l'égalité des chances, ou les familles bénéficiant

d'un niveau de formation élevé et celles ayant par exemple suivi elles-mêmes le système scolaire luxembourgeois traditionnel, ont-elles de toute façon des ambitions d'orientation différentes de celles de familles ayant un niveau d'instruction inférieur ? Par ailleurs, le comportement décisionnel des enseignants peut également être influencé par des informations sur les élèves n'ayant pas trait à leurs résultats scolaires. Une étude d'intervention relative au comportement décisionnel du personnel enseignant chargé de délivrer aux élèves une recommandation d'orientation dans le secondaire a établi que le contexte migratoire entrait particulièrement en ligne de compte lorsque les enseignants se voyaient confier une moindre responsabilité dans la décision (Krolak-Schwerdt et al., 2015). Dans le même article, les auteurs ont démontré que les élèves issus d'un contexte migratoire faisaient l'objet d'une évaluation plus minutieuse que leurs camarades d'origine luxembourgeoise. Un changement d'approche concernant les élèves issus d'un contexte migratoire a toutefois pu être constaté quand les enseignants ont été informés de leur degré de responsabilité et du fait que leur décision avait un impact significatif sur le devenir scolaire des élèves (cf. *ibid.*). Les deux études d'intervention ont démontré que les critères liés aux résultats scolaires constituaient certes le principal prédicteur de la recommandation d'orientation, mais que des caractéristiques indépendantes des performances avaient une incidence sur la décision, et cela s'est avéré particulièrement manifeste pour les enfants issus d'un contexte migratoire. Dans ce contexte, il convient cependant de souligner qu'un enseignant ne prend pas seul la décision d'orientation, bien que son droit de regard ait encore été étendu suite à la suppression du conseil d'orientation.

Contexte linguistique et parcours scolaire

Certes, il est en principe possible de passer de l'ESG à l'ESC, mais les parcours scolaires des élèves montrent que le système scolaire stratifié luxembourgeois est peu perméable de la filière à vocation plutôt professionnalisante vers la filière à vocation plutôt académique (Backes, 2018). L'avis d'orientation peut par conséquent être lourd de conséquences. La faible perméabilité s'avère notamment problématique si le contexte linguistique, en tant qu'indicateur du statut socio-économique, et les performances de l'élève sont corrélés.

La *figure 30* montre que dans la première année d'études de l'enseignement secondaire classique (ESC) consécutive à l'école fondamentale (en 7^e), les élèves dont le luxembourgeois est la première langue représentent le groupe linguistique le plus important considéré individuellement par rapport aux autres groupes linguistiques pris en compte à des fins de comparaison. Les autres groupes linguistiques repris (portugais, français, allemand, langues balkaniques, langues « UE » et « non-UE ») ont certes connu une hausse sur la décennie observée, jusqu'à représenter presque la moitié des élèves de 7^e dans l'ESC, mais le nombre d'élèves qui ne sont pas issus d'une famille parlant luxembourgeois s'est globalement accru dans les classes de 7^e de tous les ordres d'enseignement (3.039 luxembourgeois + 2.565 non luxembourgeois en 2009/2010; 1.924 luxembourgeois + 3.184 non luxembourgeois en 2019/2020). Lors du passage dans l'enseignement secondaire, le pourcentage d'élèves dont la première langue parlée est le luxembourgeois est néanmoins le plus élevé dans les classes de 7^e de l'ESC.

L'observation individuelle des groupes linguistiques montre que les élèves francophones ont dépassé leurs camarades lusophones et représentent maintenant le deuxième groupe linguistique le plus important. Jusqu'à l'année scolaire 2014/2015, la répartition entre élèves francophones et lusophones dans les classes de 7^e de l'ESC était similaire.

La *figure 31* montre que l'année scolaire 2014/2015 en 7^e de l'enseignement secondaire général (sans voie de préparation) marque également un tournant concernant la population scolaire lusophone, qui domine pour la première fois en tant que groupe linguistique pris individuellement. Pendant l'année scolaire 2016/2017, il apparaît encore plus nettement que les élèves lusophones constituent le principal groupe linguistique dans les classes de 7^e de l'ESG. La dernière année de comparaison, 2019/2020, montre que 38% des élèves sont lusophones et que 29% ont le luxembourgeois comme première langue. En comparaison avec les autres groupes linguistiques hors luxembourgeois, le nombre d'élèves lusophones a augmenté dans l'ESG sur l'ensemble de la période d'observation.

La *figure 32* met en évidence que les élèves lusophones représentent le plus important groupe linguistique dans la voie de préparation de l'ESG. Cette tendance demeure stable sur l'ensemble de la période d'observation. Au cours de l'année scolaire 2019/2020, 20,9% des élèves en 7^e de la voie de préparation étaient de langue luxembourgeoise, 48,8% étaient lusophones et 6,2% francophones. Concernant les parcours éducatifs, le tracking peut s'avérer problématique pour des groupes linguistiques et donc sociaux spécifiques, dans la mesure où les inégalités ont un effet systémique dans ce contexte et peuvent être récurrentes (reproduction des inégalités sociales).

« Pour favoriser les chances de réussite scolaire, les établissements de l'ESC et de l'ESG ont intégré ces dernières années mesures de soutien linguistique dans l'emploi du temps régulier. »

Figure 30 : Répartition des élèves de 7^e dans
l'enseignement classique par première langue
en % - 2009/2010-2019/2020

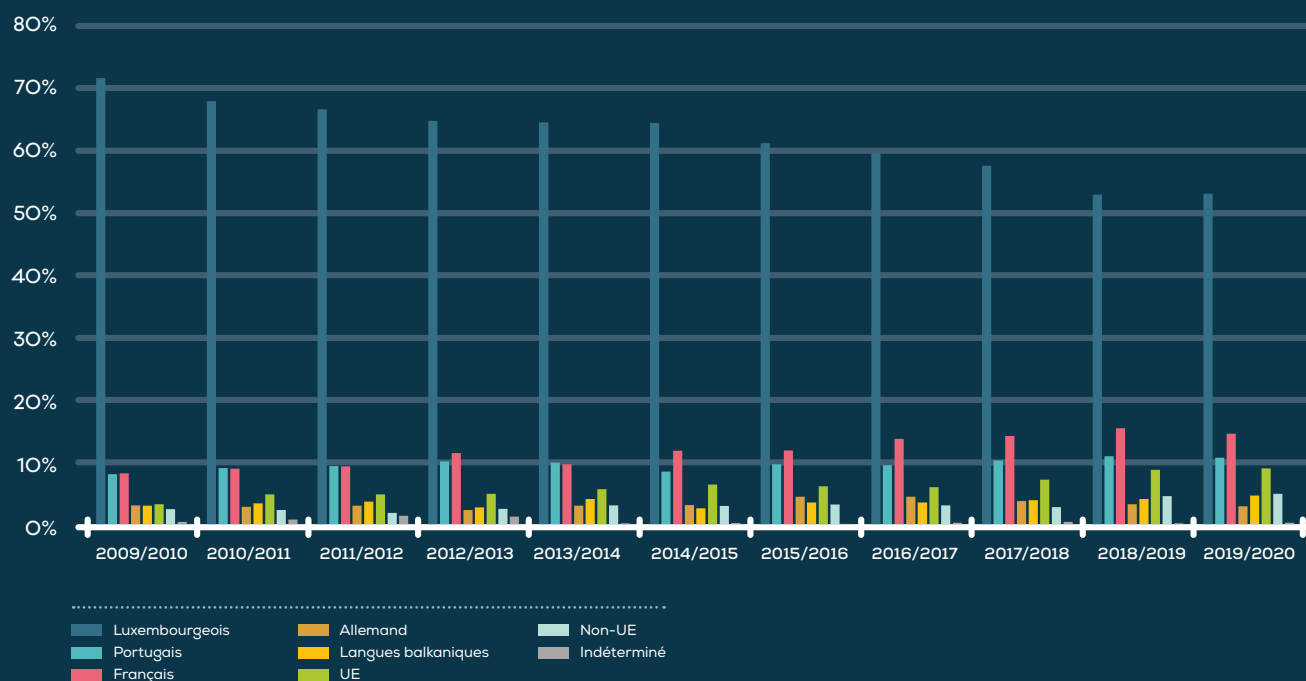


Figure 31 : Répartition des élèves en classe de 7^e dans
l'enseignement secondaire général par première langue
en %, sans voie de préparation - années scolaires
2009/2010-2019/2020

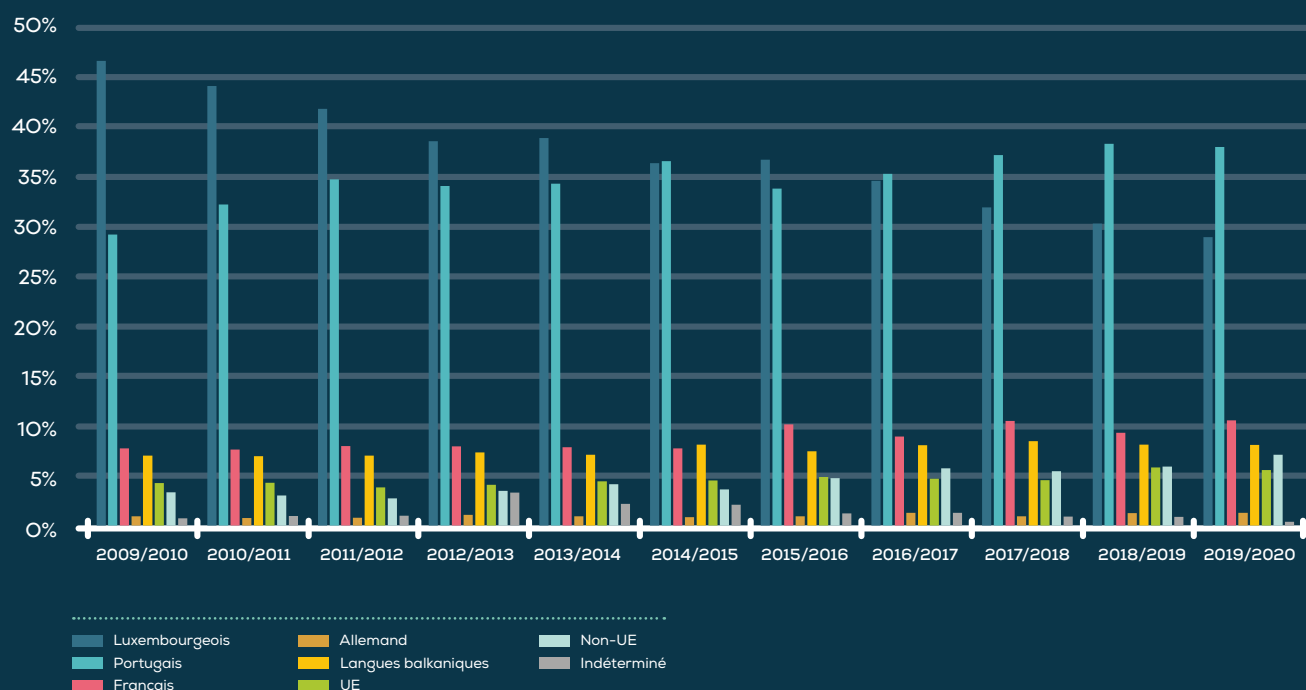
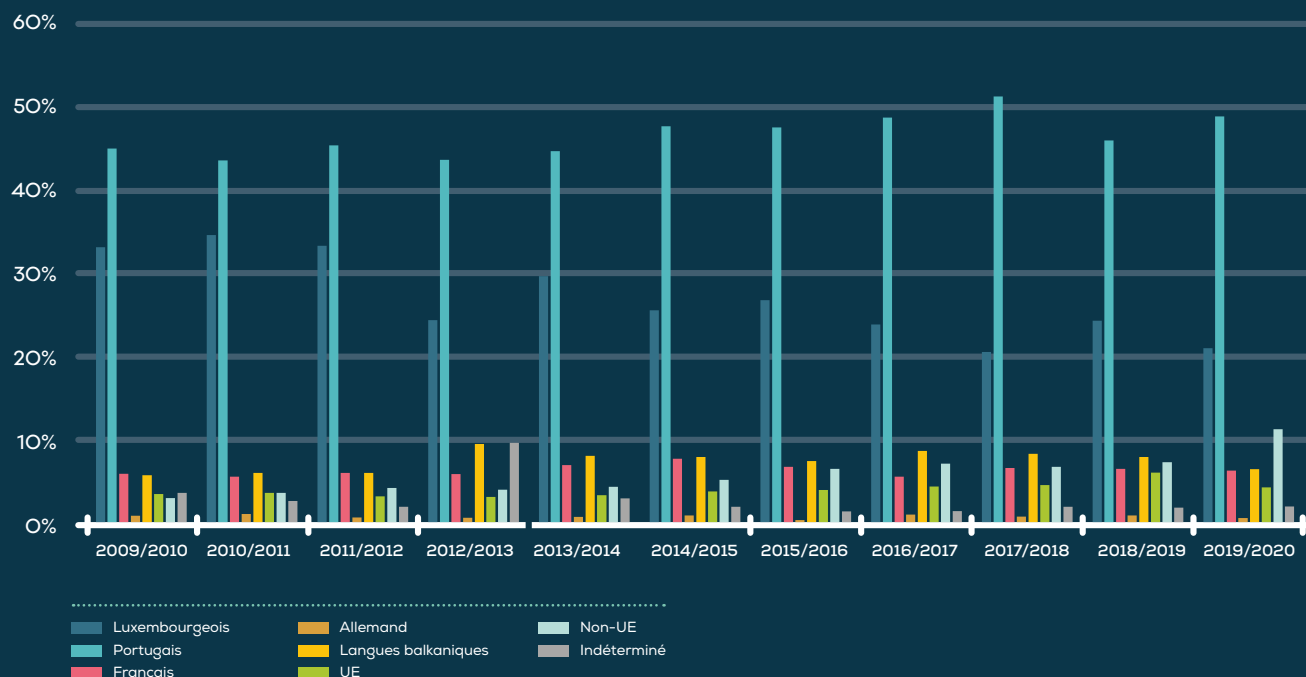


Figure 32 : Répartition des élèves en classe de 7e dans la voie de préparation de l'enseignement secondaire général par première langue en % – années scolaires 2009/2010-2019/2020



Il convient toutefois de noter que l'enseignement secondaire déploie globalement divers instruments de soutien pour amortir les inégalités dues au contexte linguistique. Pour favoriser les chances de réussite scolaire, les établissements de l'ESC et de l'ESG ont intégré ces dernières années des mesures de soutien linguistique dans l'emploi du temps régulier. Dans l'ESC, diverses écoles proposent des classes spéciales de soutien linguistique de la 7^e à la 5^e, telles que les classes «ALLET» (allemand langue étrangère) ou «Français Plus», qui permettent aux élèves de rattraper leur retard dans la langue correspondante à travers une approche didactique différente (spécifique à l'enseignement des langues étrangères). En outre, les élèves concernés étudient dans le cadre de ces cours de soutien davantage l'allemand ou le français que ne le prévoit l'emploi du temps régulier pour ces langues. Les mesures de soutien linguistique intensif doivent permettre de combler les lacunes jusqu'en classe de 4^e, où tous les élèves doivent se retrouver dans un même cours de langue. Bien que ces classes de soutien

constituent une étape importante vers la diversification de l'offre éducative et visent à générer davantage d'équité en termes de chances de réussite scolaire, on ne retrouve pas les classes ALLET et Français Plus sur l'ensemble du territoire. Elles ne font donc pas partie intégrante de la structure de l'ESC.

D'un autre côté, l'ESG propose des classes à régime linguistique spécifique, une filière francophone et germanophone. Ces «classes d'insertion» s'adressent à des élèves nouvellement arrivés au Luxembourg, dont les connaissances en français ou en allemand sont insuffisantes, mais qui possèdent d'excellentes aptitudes en mathématiques. À cet égard, elles sont à distinguer des classes d'accueil (ACCU), destinées en premier lieu aux élèves issus d'un contexte migratoire qui intègrent le système scolaire en cours d'année et qui n'ont pas le niveau linguistique suffisant pour pouvoir intégrer les classes régulières. Ces classes ne sont offertes que dans l'ESG.

Formes générales de différenciation

Par ailleurs, les classes inférieures de l'ESG accordent davantage d'importance à des offres pédagogiques différenciées que le cycle inférieur de l'ESC. De manière générale, on peut distinguer deux formes de différenciation : d'une part, la différenciation externe, selon laquelle on compose des groupes d'apprentissage homogènes en fonction du niveau de performance, et d'autre part la différenciation interne, où l'enseignement distingue les élèves au sein de groupes d'apprentissage hétérogènes. Selon Crahay et Lafontaine (2012), en ligne avec la pédagogie de la maîtrise (« mastery learning ») de Bloom (1984), une forme d'organisation de la différenciation interne qui vise résolument le développement individuel des compétences et la promotion individuelle consiste en un plan d'études organisé en modules et accompli selon un calendrier flexible. Les élèves s'appuient sur des grilles de compétences graduées établies par discipline, qui déterminent leur progression en fonction de l'acquisition de niveaux de compétences prescrits. Divers domaines de compétence sont ainsi évalués indépendamment les uns des autres lorsqu'il y a lieu de statuer sur l'admission dans une classe supérieure. Évidemment, ce concept fonctionne le mieux lorsque l'on n'est pas tenu de structurer les classes par groupes d'âge, mais selon le niveau d'aptitude des élèves (cf. *ibid.*, p. 475)⁵¹, ce que Bönsch (2011) désigne comme *freigebende innere Differenzierung*, une différenciation interne « ouverte ». Celle-ci consiste à travailler dans diverses disciplines avec des groupes de niveau formés temporairement au sein d'un groupe d'apprenants de base dont la composition est hétérogène.

« La structuration modulaire du curriculum ouvre la porte à une gestion individualisée des parcours d'apprentissage : tel élève de 8 ans peut se trouver dans un groupe qui suit le module 5 en lecture, tout en côtoyant d'autres camarades pour les apprentissages mathématiques correspondant au module 7, et ainsi de suite. Comme on le voit, la gestion modulaire du curriculum implique le découloignement des classes et l'usage intensif de groupes d'apprentissage. Ou, si on veut inverser la proposition, le découloignement des classes ne peut se pratiquer qu'à condition de disposer d'un curriculum structuré en modules d'apprentissage. »

(Crahay et Lafontaine, 2012, p. 475)

« L'effet positif du regroupement des élèves en classes homogènes par rapport à des classes hétérogènes est quasi-inexistant et le regroupement en classes homogènes ne génère pas de meilleurs résultats scolaires. »

À l'instar de la différenciation interne, la différenciation externe, qui peut prendre la forme de filières séparées (*tracking*) ou d'une différenciation par niveaux dans les différentes matières enseignées, repose sur une offre de soutien axé sur les besoins, non sous forme de groupes d'apprentissage hétérogènes, mais homogènes en termes de niveau, et qui sont prédéterminés par la stratification de l'enseignement. Au Luxembourg, la réforme des classes inférieures de l'enseignement secondaire adoptée en 2017, par exemple (cf. Mémorial A789, 2017), a mis en place une répartition par niveaux, en mathématiques, en français et en allemand, avec les « cours de base » et les « cours avancés » à partir de la 6^e de l'ESG. Dans l'esprit d'une promotion des compétences des élèves axée sur les besoins individuels et favorisant leurs forces de manière plus ciblée, la forme antérieure de la différenciation externe a ainsi été réformée. Celle-ci s'est notamment manifestée dans l'ESG à travers les filières « théoriques » pour les élèves plus performants, et « polyvalentes » pour les élèves plus faibles. Contrairement à ce qui est actuellement le cas avec les classes composées en fonction des niveaux dans les différentes matières (*setting*), la différenciation se traduisait auparavant par des groupes de niveau (*streaming*), où les élèves étaient affectés à un même groupe d'apprentissage pour l'ensemble des disciplines (concernant la différenciation à l'école, cf. Hopf, 1976). Cette forme de différenciation externe est désormais jugée obsolète dans la mesure où elle renforce l'imperméabilité entre les diverses filières. En revanche, dans le cadre de la différenciation faite par niveaux dans les différentes matières

51. Dans l'enseignement secondaire général, les classes de la voie de préparation ne sont pas composées en fonction de tranches d'âge.

mise en place depuis 2017, les élèves sont répartis en groupes composés spécifiquement par discipline en fonction de leurs niveaux dans les matières principales. Le groupe-classe peut, mais ne doit pas forcément être dissous dans ces matières. Cette décision incombe aux établissements scolaires et dépend notamment de la taille des classes, des effectifs d'enseignants, etc. C'est seulement à l'issue de la 7^e de la voie d'orientation que l'on décide de la répartition des élèves dans les cours de base et les cours avancés en mathématiques, allemand et français.

Les chercheurs ont d'ores et déjà réfuté l'hypothèse selon laquelle l'homogénéisation des classes contribuerait à l'amélioration des performances (pour un aperçu, cf. Dupriez et Draelants, 2004). L'effet positif du regroupement des élèves en classes homogènes par rapport à des classes hétérogènes est quasi-inexistant et le regroupement en classes homogènes ne génère pas de meilleurs résultats scolaires (cf. *ibid.*). Bien au contraire, la constitution de deux niveaux distincts peut même renforcer les inégalités. Les homogénéisations par niveaux de performance entraînent plutôt une dégradation des résultats des élèves plus faibles qui sont ainsi particulièrement lésés (Werning, 2010). Sous cet angle, les élèves moins performants tireraient donc

même avantage du maintien de groupes hétérogènes. En France, une étude longitudinale menée pendant deux ans sur un échantillon de 32.000 élèves présentant des profils aussi contrastés que possible et dont on a évalué les résultats en mathématiques et en français dans le cadre de tests standardisés, a mis en lumière le lien entre niveau de performance individuel et niveau moyen de la classe (cf. Duru-Bellat et Mingat, 1997).

Le niveau de la classe a un impact positif considérable et permet à tous les élèves de faire d'autant plus de progrès qu'ils fréquentent une classe de bon niveau. Cet effet est bien plus marqué chez les élèves dont le niveau individuel est inférieur à celui de leur classe, de sorte que, à niveau de classe égal, il est préférable de se trouver dans une classe hétérogène plutôt que dans une classe homogène:

« Il a été montré que la constitution de classes hétérogènes était sans doute la meilleure façon d'élever le niveau moyen de l'ensemble des élèves, au bénéfice des plus faibles et sans pénalisation notable des plus brillants. »

(Dupriez et Draelants, 2004, p. 152, d'après Duru-Bellat et Mingat, 1997, p. 191)



« Pour contrebalancer cet « effet Pygmalion » structurel produit par les groupes de niveau, il serait opportun d'envisager comme mesure concrète un enseignement résolument fondé sur une différenciation interne sans dissolution du groupe-classe et une adaptation de l'enseignement aux besoins individuels des élèves de manière à garantir un bénéfice mutuel pour les élèves plus performants et leurs camarades plus faibles. »

Dans ce contexte, il convient également d'examiner plus précisément le rôle des enseignants concernant l'évaluation des performances. Dupriez et Draelants résument que les répercussions de groupes de niveau sur les résultats scolaires des élèves s'expliquent souvent par le fait que les informations fournies au préalable sur le niveau d'un élève amènent ses professeurs à se construire inconsciemment des appréciations et des attentes quant aux capacités de ce dernier (cf. 2004, p. 156). Par conséquent, le personnel enseignant peut évaluer la quantité, le rythme ou encore la qualité des activités en classe au détriment des élèves placés dans les groupes faibles (cf. *ibid.*):

« Sachant combien la représentation que l'on a de soi-même est déterminante dans les processus d'apprentissage, on peut clairement comprendre que la manifestation d'attentes élevées contribue à leur réalisation tandis que la manifestation d'attentes modestes ne représente pas un atout pour le travail des élèves. C'est en quelque sorte l'effet Pygmalion qui se manifeste, à travers ces prophéties auto-réalisatrices. »

(Rosenthal et Jacobson, 1971, cit. d'après *ibid.*)

Pour contrebalancer cet « effet Pygmalion » structurel produit par les groupes de niveau, il serait opportun d'envisager comme mesure concrète un enseignement résolument fondé sur une différenciation interne sans dissolution du groupe-classe et une adaptation de l'enseignement aux besoins individuels des élèves de manière à garantir un bénéfice mutuel pour les élèves plus performants et leurs camarades plus faibles.

Les classes mises en place dans le cadre du *Projet pilote cycle inférieur* (PROCI) suite à l'étude PISA en 2000 fonctionnaient selon le principe de différenciation interne. De même, la réforme de l'enseignement secondaire de 2017 s'est inspirée du PROCI, bien que la différenciation interne complète qui sous-tendait le projet PROCI ne fut pas mise en place de manière contraignante, ni sur l'ensemble du territoire, mais que le modèle de différenciation fut laissé au libre choix des établissements. Le choix du modèle de différenciation interne pour toutes les matières enseignées se rapprocherait le plus de la mise en œuvre du modèle PROCI.

PROCI: Nach den ersten PISA-Ergebnissen lancierte das Bildungsministerium im Jahr 2003 Projektklassen innerhalb der ersten drei Unterstufenklassen (7^e, 6^e, 5^e) in freiwillig teilnehmenden Schulen des enseignement secondaire technique (heute général), die modellhaft für die Reformierung der gymnasialen Unterstufe (technique) dienen sollte. Die PROCI-Klassen sind binnendifferenziert und kennzeichnen sich durch basiskompetenzorientierte Lehrpläne. Zudem wurde der Unterricht auf das Lerntempo und der Vorkenntnisse der Schüler abgestimmt. Die Besonderheit der PROCI-Klassen liegt darin, dass der Klassenverband während des gesamten Unterstufenzyklus nicht aufgelöst wird und die Schüler von den gleichen Lehrpersonen durchgängig betreut werden sollen. In den ersten beiden Jahren gab es in der Regel keine Klassenwiederholungen und keine Nachprüfungen.

(cf. MENJE, 2016, p. 20)

Des pays tels que la Finlande qui enregistrent constamment de bons résultats dans l'étude PISA appliquent depuis longtemps déjà une approche pédagogique coopérative en groupes hétérogènes. Cependant, l'organisation en groupes d'apprentissage hétérogènes constitue un défi didactique, qui doit être relevé de manière ciblée et volontariste. Il serait ainsi primordial que la différenciation interne soit définie comme objectif du plan de développement scolaire, fasse l'objet d'un travail collectif au sein des conférences des enseignants d'une même branche (*Fachkonferenzen*) et de formations continues en la matière.

En l'occurrence, il s'avère que la différenciation et la flexibilisation font l'objet d'un traitement différent dans les deux ordres d'enseignement de l'enseignement secondaire, l'ESC et l'ESG. En effet, le cycle inférieur de l'enseignement supérieur classique a en large mesure été dispensé (de l'adoption) de la différenciation. Vu sous cet angle, la hiérarchie établie entre les divers ordres d'enseignement est ancrée dans les curricula et les inégalités sont reproduites (Sattler, 2022). Pour atténuer cette hiérarchie systémique et garantir des transferts plus fréquents entre les deux ordres d'enseignement, l'élaboration d'un curriculum universel pour les classes inférieures de l'ESC et de l'ESG offrirait une alternative pertinente. Toutefois,

il ne s'agit pas de créer « un collège unique » (Luxemburger Wort, 2018), mais bien plus de garantir aux élèves davantage d'équité en termes de chances de réussite, en leur permettant de ne se spécialiser dans l'enseignement secondaire qu'après le cycle inférieur, vers 15 ans, en fonction de leurs résultats (cf. *ibid.*). « Ceci pourrait être réalisé par la définition d'objectifs de formation communs, accessibles pour tous, complétés par des modules et des ateliers spécifiques. Ce dénominateur commun, au-delà des orientations initiales, ouvrirait des portes sur un large éventail de choix d'orientation jusqu'à l'âge de 15 ans » (*ibid.*).

Par ailleurs, il est actuellement encore difficile de prédire l'influence de filières alternatives telles que les écoles internationales publiques introduites en 2017 sur une répartition plus équitable des chances en matière d'éducation. La section qui suit aborde, à l'aune des écoles internationales publiques, l'influence exercée par les facteurs socio-culturels et socio-économiques sur le choix de l'établissement scolaire, et donc de curriculum.

« Il serait ainsi primordial que la différenciation interne soit définie comme objectif du plan de développement scolaire, fasse l'objet d'un travail collectif au sein des conférences des enseignants d'une même branche (*Fachkonferenzen*) et de formations continues en la matière. »

3.3.

Écoles internationales publiques : résultats provisoires

Des écoles différentes pour des élèves différents ?

« *D'Lëtzebuerger Schoul ass gutt, mee net fir all Kand* » (MENJE et Université du Luxembourg, 2016). Cette phrase énoncée dans l'avant-propos du rapport PISA de 2015 annonçait déjà les changements qui allaient être mis en œuvre dans le système éducatif au cours des années suivantes. Une diversification a été opérée dans l'offre éducative et les programmes afférents. Conformément à la devise qui sous-tendait la réforme « *Ënnerschiddlech Schoulen fir ënnerschiddlech Schüler* » (Des écoles différentes pour des élèves différents), cinq écoles internationales publiques (programme européen) ont depuis lors ouvert une filière primaire donnant le choix entre plusieurs sections linguistiques (elles seront six dès la rentrée 2022/2023)⁵² :

- **l'école internationale de Differdange et d'Esch-sur-Alzette** (EIDE) depuis l'année scolaire 2016/2017 (inscriptions actuelles à la section anglophone et à la section francophone) ;
- **l'école internationale de Mondorf-les-Bains** (EIMLB) depuis l'année scolaire 2018/2019 (inscriptions actuelles à la section anglophone et à la section francophone) ;
- la filière primaire du **Lënster Lycée** (LLIS) depuis l'année scolaire 2018/2019 (inscriptions actuelles à la section anglophone, à la section francophone et à la section germanophone) ;
- la filière primaire du **Lycée Edward Steichen** (LESC) depuis l'année scolaire 2019/2020 (inscriptions actuelles à la section anglophone, à la section francophone et à la section germanophone) ;
- **l'école internationale Mersch Anne Beffort** (EIMAB) depuis l'année scolaire 2021/2022 (inscriptions actuelles à la section anglophone et à la section francophone) ;

- **l'école internationale Gaston Thorn** (EIGT) à Luxembourg-Ville ouvrira ses portes pour l'année scolaire 2022/2023 offrira une section anglophone, une section francophone et une section germanophone.

En outre, des filières internationales (diplômes certifiés de l'*International Baccalaureate Organization* (IBO)⁵³ ont été créées à l'Athénée du Luxembourg et au Lycée technique du Centre et d'autres offres éducatives spécifiques (*British Secondary Education*⁵⁴ ; *German Luxembourgish Education*) ont été intégrées dans le système scolaire régulier pour répondre aux besoins et aptitudes (linguistiques) individuels des élèves. L'*International School Michel Lucius* (ISML), qui offre une section primaire depuis l'année scolaire 2017/2018, est également publique. Contrairement aux autres écoles internationales publiques, l'ISML ne suit néanmoins pas le curriculum des écoles européennes agréées, mais le *Cambridge Primary Curriculum*, avec l'anglais comme unique langue d'instruction.

Les écoles internationales publiques offrent de plus une alternative aux écoles européennes destinées en priorité aux enfants de fonctionnaires européens ou à ceux des « *expats* » qui ne séjournent dans le pays que pour une période déterminée et peuvent alors poursuivre sans problème leur parcours scolaire dans un autre pays. Actuellement, le Luxembourg compte en tout 157 écoles fondamentales publiques et 14 écoles fondamentales internationales (privées et publiques), ainsi que 38 établissements secondaires publics, dont cinq lycées sont des écoles internationales publiques (cf. MENJE 2022a ; 2022b). Le pourcentage d'élèves suivant un curriculum international s'est accru au cours des dernières années, avec une augmentation particulièrement tangible dans l'enseignement secondaire classique (cf. Lenz et Heinz, 2018, p. 24).

⁵². Les sections linguistiques au choix dans l'enseignement primaire ne doivent pas obligatoirement coïncider avec l'offre des sections linguistiques dans l'enseignement secondaire subséquent d'un établissement. Par exemple, l'EIDE offre une section anglophone et une section francophone à l'école fondamentale, alors que la section germanophone n'est proposée qu'à partir du secondaire.

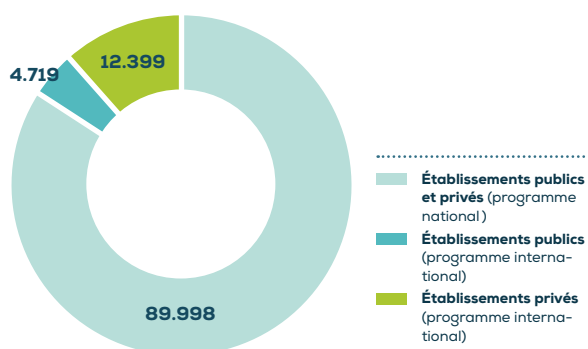
⁵³. Athénée de Luxembourg, Lycée des Garçons d'Esch, Lycée Technique du Centre.

⁵⁴. Schengen-Lyzeum.

La figure 33 illustre le nombre d'élèves inscrits pour l'année scolaire 2020/2021, enseignement fondamental et secondaire confondus. Sur une population scolaire de 107.116 élèves, 84 % fréquentaient des établissements publics et privés suivant le programme national, et 4,4 % des élèves étaient inscrits dans des programmes internationaux et européens⁵⁵ (Edustat, 2021).

Figure 33 : Répartition des élèves par établissements publics et privés et par programme (2020/2021)

(Edustat, 2021)



Concernant l'enseignement fondamental, on constate dans les écoles internationales publiques une augmentation du nombre d'inscriptions depuis 2016 dans les écoles sélectionnées au moment de la collecte de données – EIDE, EIMBL, ISML et LLIS (Figures 34 et 35). On ne peut évidemment pas commettre l'erreur d'assimiler cette évolution à une réelle tendance, puisque les données sont récentes, que les cycles du fondamental n'ont pas tous été parcourus de la même manière au cours de la période d'observation (2016/2017–2019/2020) et que, globalement, le nombre d'inscriptions dans les écoles standard a augmenté continuellement. À ce titre, les données qui suivent ne prétendent pas à l'exhaustivité.

Le pourcentage des inscriptions dans les écoles internationales est largement inférieur à celui des inscriptions dans les écoles fondamentales standards (Figure 34), mais l'évolution peut devenir significative sur le plan statistique et devrait faire l'objet d'autres enquêtes au cours des années à venir, d'autant que le LESC et l'EIMAB ont ouvert leurs portes après l'année scolaire 2019/2020 et n'ont donc pas pu être pris en compte dans le cadre de la présente analyse. Surtout, l'EIGT commencera à fonctionner à Luxembourg-Ville dès l'année scolaire 2022/2023. Des enquêtes futures devraient également impérativement examiner les disparités régionales plus en détail. Quoiqu'il en soit, les diagrammes des figures 38 et 39 donnent un premier aperçu du choix de l'école depuis 2016/2017.

« Les écoles internationales publiques sont actuellement plutôt considérées comme un projet innovant qui offre aux familles, en fonction de leur situation particulière, une alternative intéressante à l'éducation trilingue traditionnelle. »

⁵⁵. Enseignement primaire et enseignement secondaire (enseignement germano-luxembourgeois, enseignement européen, enseignement britannique, enseignement international).

Figure 34 : Évolution du nombre d'élèves dans le fondamental par type d'école en % – 2016-2019

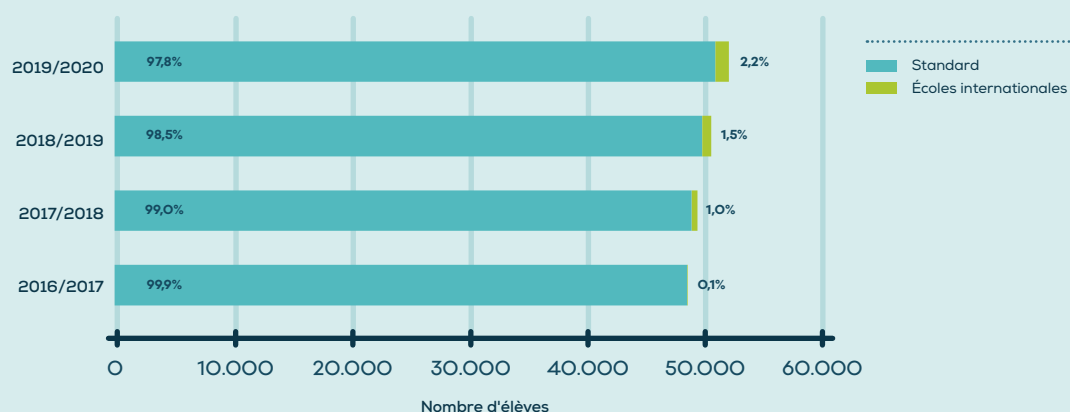
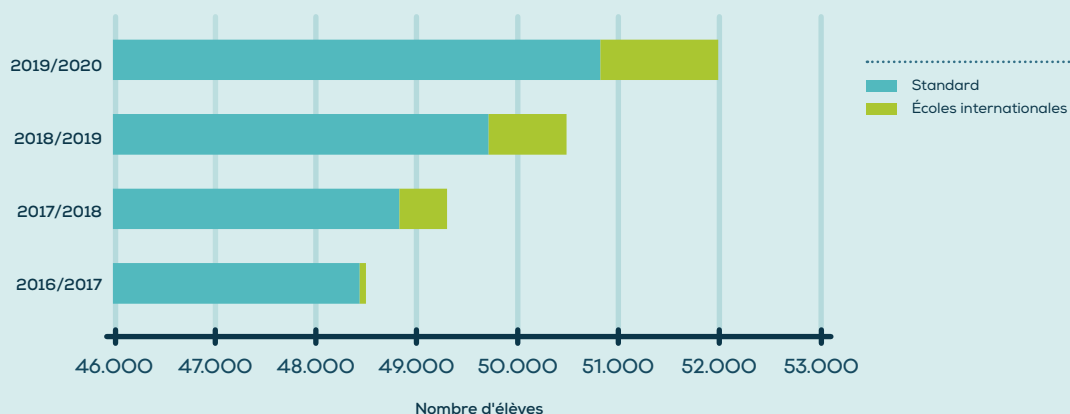


Figure 35 : Évolution du nombre d'élèves dans le fondamental par type d'école en chiffres absolus – 2016-2019



Autre évolution intéressante : l'analyse des inscriptions par nationalité révèle que le nombre d'élèves de nationalité luxembourgeoise inscrits dans les écoles internationales publiques de Mondorf-les-Bains, Clervaux, Junglinster et Differdange est relativement élevé, comme il ressort de la réponse à une question parlementaire posée en 2021 (QP4456, 2021). En termes de nationalité, les Luxembourgeois constituent le groupe le plus important (743 élèves), suivis par les Français (469), pour un total de 2.493 élèves (cf. *ibid.*).

Les écoles internationales publiques se distinguent des écoles publiques traditionnelles notamment en ce qu'elles sont soumises à un cadre légal et administratif

distinct. Leur fonctionnement diffère entre autres en ce qui concerne l'administration des inscriptions, les plans d'études, les langues, la gestion et l'administration, l'affectation du personnel enseignant, l'évaluation de la qualité etc. Globalement, les écoles internationales publiques sont actuellement plutôt considérées comme un projet innovant qui offre aux familles, en fonction de leur situation particulière, une alternative intéressante à l'éducation trilingue traditionnelle. Dans le contexte des inégalités sociales, nous souhaitons nous pencher plus en détail sur le programme linguistique des écoles internationales publiques.

Un programme linguistique plus équitable ?

Outre la scolarité plus courte jusqu'au baccalauréat et, ce faisant, l'arrivée anticipée dans la vie professionnelle, le curriculum international séduit en effet par un programme linguistique plus flexible et le choix de la chronologie de l'apprentissage des langues. Contrairement au système scolaire régulier, les écoles internationales publiques proposent une filière linguistique continue dans laquelle les disciplines non linguistiques sont également enseignées dans la langue de la section respective. Selon ce plan d'études européen (www.eursc.eu), dans la section linguistique de son choix, l'élève acquiert les connaissances linguistiques selon le principe de la première langue d'enseignement, avec complémentirement l'apprentissage d'une première et d'une deuxième langue étrangère. Souvent, les élèves peuvent choisir entre une section francophone, anglophone ou germanophone, ce qui leur permet donc de choisir la langue dans laquelle ils apprendront à lire et à écrire. Les élèves dont aucune de ces trois langues n'est la langue maternelle (*Students without a language section*, dits «élèves SWALS») bénéficient en plus d'un enseignement qui leur permet d'atteindre le niveau linguistique requis dans la section concernée. Parallèlement, ils continuent de bénéficier de l'enseignement de leur langue maternelle. Certaines écoles offrent même dans le préscolaire quelques disciplines non linguistiques intégralement dans une première langue dominante, comme le portugais par exemple.⁵⁶

« Contrairement au système scolaire régulier, les écoles internationales publiques proposent une filière linguistique continue dans laquelle les disciplines non linguistiques sont également enseignées dans la langue de la section respective. »

Le curriculum des écoles internationales publiques devient ainsi attractif pour des élèves qui n'ont pas grandi dans un environnement de langue allemande ou luxembourgeoise. Sur la base des données disponibles, nous examinons à titre d'exemple la répartition des inscriptions entre les diverses sections linguistiques en fonction de la langue du foyer, ce dans les trois établissements suivants – EIDE, EIMLB et LLIS⁵⁷. Actuellement, ces trois écoles offrent au choix au minimum deux sections linguistiques en filière primaire : l'EIDE et l'EIMLB proposent une section anglophone et une section francophone ; la filière primaire du LLIS dispose d'une section linguistique germanophone et d'une anglophone, ainsi que d'une francophone depuis 2020/2021. L'ensemble des données disponibles nous ont cependant contraints à ne considérer que la période 2016/2017–2019/2020 de l'enseignement fondamental dans notre analyse, nous n'avons pas tenu compte des chiffres récents des inscriptions dans la section francophone.⁵⁸ Les figures 36, 37 et 38 montrent la répartition des élèves inscrits dans les diverses sections linguistiques en fonction de la langue parlée à la maison.

⁵⁶. Dans ce contexte, le fait que les enfants n'étendent pas leur vocabulaire dans la langue d'alphabétisation, en français par exemple, de manière aussi complète que s'ils bénéficiaient d'emblée d'un enseignement exclusivement dans cette langue, n'est pas sans poser problème.

⁵⁷. L'International School Michel Lucius n'apparaît pas dans les figures 36, 37 et 38 car elle n'offre qu'une filière anglophone.

⁵⁸. Une explication possible à ces sections linguistiques diverses et offertes pour partie de manière différée, qui devra être encore analysée dans le cadre d'études de suivi, serait de dire que ce sont plutôt des familles ayant des affinités avec le français qui vivent dans le sud du pays et que la zone de recrutement et la proximité des régions frontalières françaises et allemandes ont un impact sur les préférences d'inscription.

Figure 36 : Élèves inscrits dans les sections linguistiques de l'EIDE par première langue, en % (filière primaire sans Cycle 4.2) – année scolaire 2019/2020

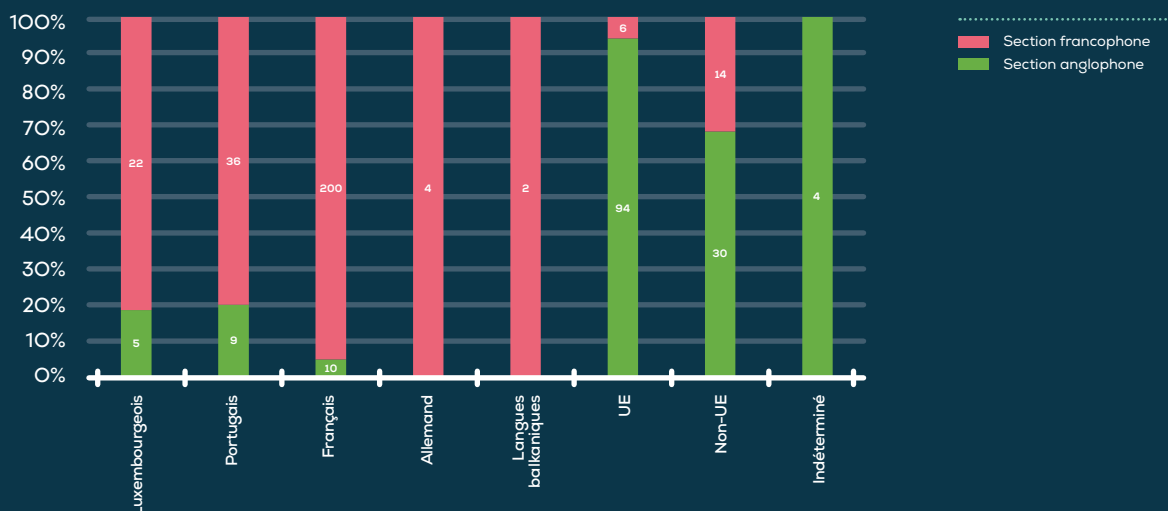


Figure 37 : Élèves inscrits dans les sections linguistiques de l'EIMLB par première langue, en % (filière primaire sans Cycle 4.2) – année scolaire 2019/2020

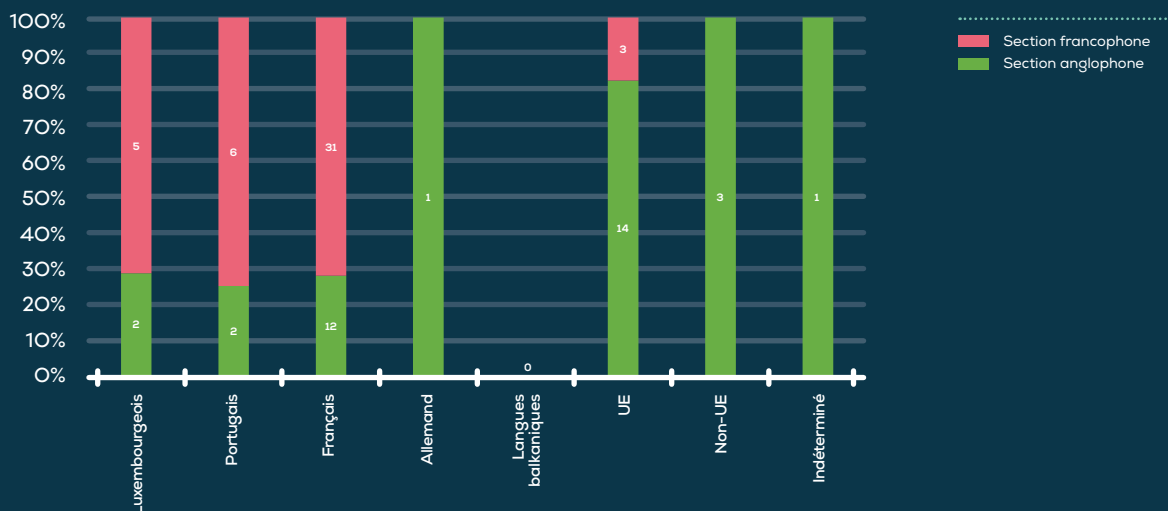
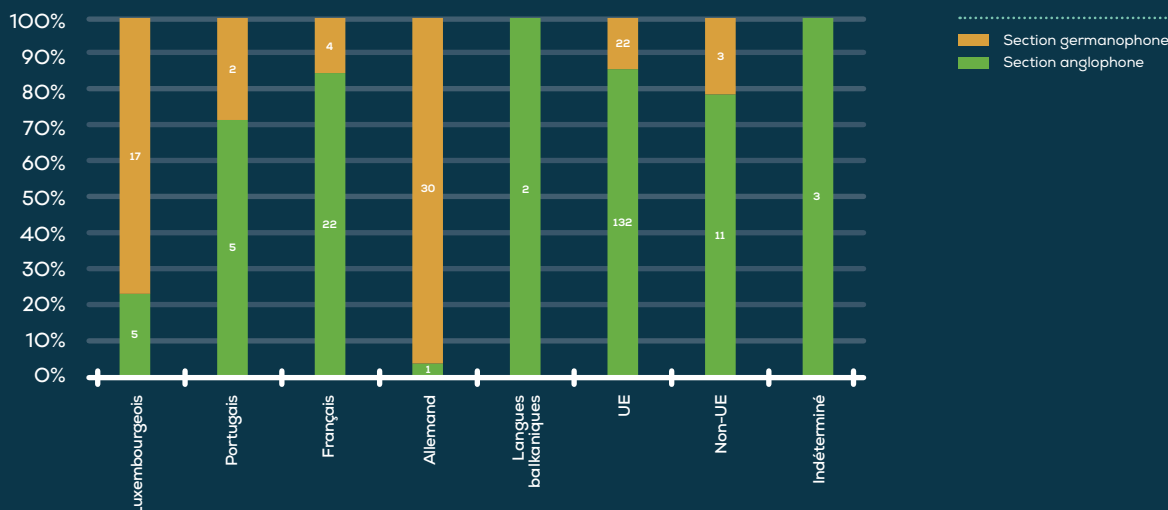


Figure 38 : Élèves inscrits dans les sections linguistiques du LLIS par première langue, en % (filière primaire sans Cycle 4.2) – année scolaire 2019/2020



Par ailleurs, l'analyse des inscriptions dans les sections linguistiques par première langue montre globalement que la majorité des élèves inscrits dans ces trois établissements sont locuteurs d'une langue « UE »⁵⁹ (les anglophones étant les plus nombreux). Parmi les groupes linguistiques pris individuellement, les élèves francophones sont les plus représentés dans les trois établissements. Les élèves parlant luxembourgeois chez eux choisissent à l'EIDE et l'EIMLB en majorité le français comme langue d'instruction et sont plutôt faiblement représentés dans les sections anglophones. Dans les trois écoles primaires internationales, sur l'ensemble de la période d'observation, 12 élèves avaient choisi la section anglophone. Au LLIS, seul établissement proposant une section germanophone pendant la période d'observation, la majorité des élèves ayant le luxembourgeois en première langue fréquentait cette filière. Si, à titre d'exemple, l'on se penche sur les élèves lusophones – le plus important groupe tant linguistique qu'au niveau de la nationalité au Grand-Duché qui parle à la maison une langue qui n'est pas l'une des trois langues nationales – il s'avère de manière générale qu'ils privilégient la filière francophone. Or, le curriculum national

n'offre pas cette option.⁶⁰ Cinq des sept élèves lusophones inscrits au LLIS fréquentent la section germanophone. Par ailleurs, les diagrammes montrent que les sections françaises et anglaises sont globalement les plus prisées.

En intégrant quelques écoles internationales dans l'offre publique, la politique éducative transfère une partie de la responsabilité sociale à un système scolaire parallèle, ce qui reflète aussi une certaine immobilité du système régulier. Nous entendons ici par « structure parallèle » et « offre parallèle » la tendance de la politique éducative à rendre les écoles internationales publiques accessibles sans veiller à rapprocher le curriculum national du curriculum européen. Dans le système scolaire national, les élèves n'ont pas jusqu'ici le choix d'une autre langue que l'allemand pour l'alphabétisation, ni la possibilité de déterminer eux-mêmes la langue d'instruction, sauf quelques rares exceptions dans le secondaire. Dans ce contexte, le débat public s'intéresse vivement à la question de savoir si ces deux systèmes scolaires, avec leurs curricula fortement divergents, sont susceptibles de conduire à un éclatement du paysage éducatif et d'entraîner une ségrégation sociale.

⁵⁹. Nous regroupons les langues suivantes dans le terme générique de « langues UE », sans tenant compte de différences géographiques : américain, anglais, bulgare, castillan, danois, espagnol, estonien, finlandais, flamand, grec, grec chypriote, hongrois, irlandais, italien, letton, lituanien, maltais, moldave, néerlandais, polonais, roumain, slovaque, suédois, tchèque.

⁶⁰. Cependant, il reste à voir dans quelle mesure ce constat restera également valable au regard du système scolaire ordinaire, alors qu'à partir de l'année scolaire 2022/2023 l'alphabétisation en français devrait également être possible dans les écoles projets dans les communes sélectionnées (Radio 100,7, 2022).

Statut socio-économique et fréquentation des écoles internationales publiques

Face à la question de l'interaction entre inégalités sociales et réussite scolaire, il est particulièrement intéressant d'examiner la composition sociale de ces écoles publiques internationales. Dans le cadre du projet de coopération EsicS initié par l'ONQS, le LISER a mené une étude exploratoire en s'appuyant sur des données du MENJE et de l'IGSS pour établir le lien entre le statut socio-économique et l'enseignement fréquenté dans quatre écoles primaires internationales publiques situées à Differdange, Junglinster, Luxembourg et Mondorf-les-Bains (EIDE, LLIS, ISML, EIMBL), par rapport aux écoles fondamentales standard.

L'indicateur relatif au « revenu de ménage » donne une idée du statut socio-économique des élèves fréquentant les écoles primaires internationales publiques. La comparaison entre les écoles internationales publiques et les écoles fondamentales standard au Luxembourg montre que les élèves des écoles internationales sont issus de familles à plus haut revenu sur toutes les années observées (2016–2019) (Figure 39). Il faut néanmoins préciser que les nouvelles écoles internationales publiques se distinguent sensiblement en ce qui concerne la composition de la population scolaire, tant entre elles, que par rapport aux écoles standard.

Au Luxembourg, la première langue parlée par les élèves fournit des éclaircissements sur les facteurs socio-économiques et socio-culturels en accord avec l'actuel indicateur composite (CI)⁶¹. La figure 40 illustre la relation entre le revenu et la première langue⁶² : l'allemand et le luxembourgeois sont associés à des revenus supérieurs, les langues « non-UE » et le portugais à des revenus faibles. Le français et les langues européennes se situent entre ces deux groupes. Les langues « non-UE » constituent un cas intéressant. La figure 40 montre en effet qu'elles sont associées à un faible niveau de revenu. Or, ce groupe comprend une multitude de langues (en rapport avec les diverses origines migratoires des résidents au Luxembourg) correspondant à différents niveaux de revenu. En d'autres termes, il est impossible d'envisager cette population comme un groupe homogène.

En outre, on observe une différence significative entre le revenu moyen des élèves ayant une première langue non-européenne inscrits dans les écoles régulières et celui de leurs homologues inscrits dans les écoles internationales, ces derniers affichant des revenus moyens supérieurs. Le rapport entre langue et revenu reste stable sur l'ensemble de la période analysée.

La figure 41 illustre une comparaison entre la population des écoles internationales publiques et celle des écoles publiques standard en fonction de la première langue. Les données indiquent une surreprésentation du français et d'autres langues européennes dans les écoles internationales publiques par rapport aux écoles standard, tandis que le luxembourgeois et le portugais se retrouvent davantage dans les écoles publiques standard. Il y a lieu de relever que la répartition en pourcentage est très semblable sur toute la période.

61. Pour déterminer le statut socio-économique, nous nous référons ici à l'indice social utilisé dans le cadre de la détermination du contingent de leçons d'enseignement attribuées aux communes et aux syndicats scolaires pour assurer l'enseignement fondamental (cf. sous-chapitre 2.1). Ce CI tient compte de quatre aspects : *household income* (indice du revenu), *working condition* (indice de la précarité professionnelle), *family structure* (indice de la structure familiale) et *linguistic background* (indice linguistique).

62. La figure 40 comprend les données pour les élèves fréquentant l'enseignement fondamental standard et les classes correspondantes dans les écoles internationales publiques.

Figure 39: Revenu moyen du ménage par type d'établissement de l'enseignement fondamental/primaire (en euros) – 2016-2019

(Alieva et al., 2021)



Figure 40: Revenu moyen des ménages par première langue pour les élèves fréquentant l'enseignement fondamental/primaire (standard et international) (en euros) – 2010-2019

(Alieva et al., 2021)



« Ces premières comparaisons des populations scolaires des écoles standard et internationales publiques sont certainement intéressantes, mais aussi réductrices, et nécessitent donc impérativement un approfondissement. Ainsi, il faut noter que ces analyses portent uniquement sur les classes relevant de l'enseignement primaire, à un stade précoce du développement de cette nouvelle offre éducative, qui se distingue à de nombreux égards des écoles standards. »

Ces premières comparaisons des populations scolaires des écoles standard et internationales publiques sont certainement intéressantes, mais aussi réductrices, et nécessitent donc impérativement un approfondissement. Ainsi, il faut noter que ces analyses portent uniquement sur les classes relevant de l'enseignement primaire et de surcroît, à un stade précoce du développement de cette nouvelle offre éducative, qui se distingue à de nombreux égards des écoles standards.

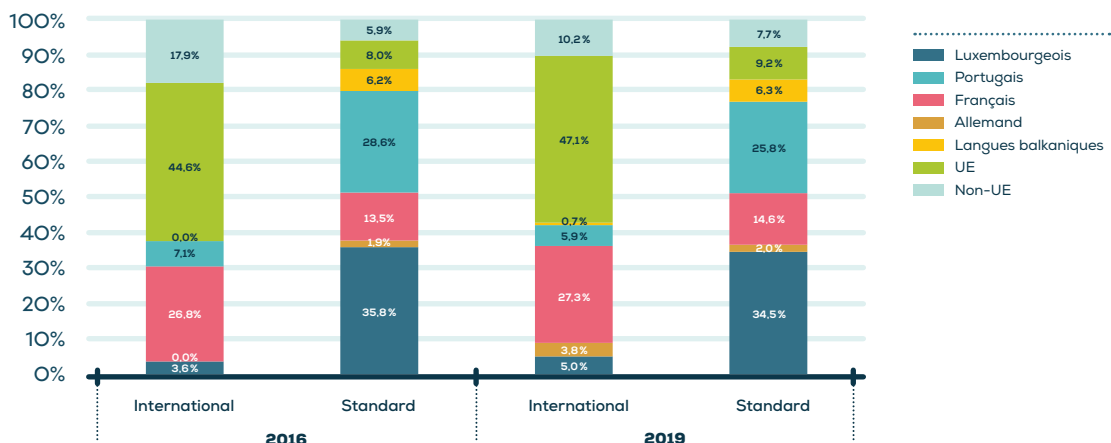
En effet, dans les écoles internationales publiques offrant à la fois l'enseignement fondamental et le secondaire, la question des avis d'orientation émis lors du passage du primaire au secondaire se pose moins que dans le système éducatif régulier. Bien que cette étape de passage ne disparaisse pas totalement et soit conçue de façon plus fluide – puisque l'EIDE par exemple offre une voie de préparation – les élèves

sortant du primaire continuent leurs études dans leur école de départ qui leur offre une sorte de curriculum à caractère intégré et bénéficient donc d'un parcours scolaire cohérent. En outre, ces écoles ne font pas la même distinction que le système régulier entre filière académique et filière plutôt professionnalisante.

Il y a toutefois lieu de souligner que l'absence de sections à vocation professionnalisante dans les écoles internationales publiques peut aussi entraîner l'exclusion de certains groupes d'élèves. Aucun curriculum n'est proposé pour les élèves visant des diplômes professionnalisants en vue d'exercer par exemple des métiers dans l'industrie ou l'artisanat. Ceci devient surtout problématique lorsque les élèves développent des intérêts et aptitudes à orientation professionnelle au cours de leur parcours dans le programme international, et ne peuvent pas explorer cette voie en raison de l'absence d'une offre scolaire adaptée. De même, les élèves qui échouent dans le système éducatif international à vocation académique n'ont pas la possibilité de passer directement dans le système régulier. En particulier pour les élèves ayant fréquenté une section anglophone, la question des alternatives qui leur restent se pose. Ces points critiques devront être pris en compte dans de futures enquêtes dédiées aux écoles internationales publiques.

Figure 41: Première langue des élèves par type d'établissement de l'enseignement fondamental/primaire en % – 2016 et 2019

(Alieva et al., 2021)



Structure curriculaire faïtière

Le passage fluide entre l'enseignement primaire et secondaire, favorisé par une structure sans filières à l'enseignement secondaire, que l'on retrouve dans le système des écoles internationales publiques est, dans le système scolaire régulier, historiquement associée à certaines réserves en lien avec le débat sur le tronc commun, raison pour laquelle le modèle des écoles internationales semble difficilement transférable au système régulier. En effet, dans le débat sur l'égalité des chances depuis les années 1970, l'idée du tronc commun (*Gesamtschule*) fait régulièrement l'objet de discussions acharnées en matière de politique d'éducation, elle est très chargée idéologiquement et sa mise en place est jusqu'à ce jour un sujet «tabou» (Hadjar et Rothmüller, 2015). Le débat sur le tronc commun s'est accompagné notamment d'une préoccupation d'ordre général sur «l'égalitarisme» et un «nivellement vers le bas» (Rothmüller, 2017).

En 1977, un article contemporain de journal qualifiait le tronc commun de «soupe pédagogique» (d'Lëtzebuerger Land, 25 février 1977), qui semblait certes fonctionner correctement en RFA voisine mais qui, selon l'article, ne conviendrait pas au système scolaire du Grand-Duché (cf. *ibid.*). En raison des différentes positions vis-à-vis du mérite scolaire, le système scolaire régulier n'a à ce jour pas pu incorporer le modèle du tronc commun. Pourtant, la conception d'un curriculum intégré, élaboré dans une logique de progression, s'étendant sur toute la scolarité peut entraîner une réduction des inégalités.

Comme il n'existe pas de structure faïtière ni, en conséquence, d'harmonisation conceptuelle entre le curriculum des écoles internationales publiques et le curriculum national, on redoute en outre, notamment du côté des syndicats, une privatisation croissante du secteur scolaire par des institutions éducatives non étatiques telles que le groupe d'édition anglais Pearson (d'Lëtzebuerger Land, 2021a; SEW, 2018). Les écoles certifiées par l'IB, en particulier, recourent



«Dans le débat sur l'égalité des chances depuis les années 1970, l'idée du tronc commun (*Gesamtschule*) fait régulièrement l'objet de discussions acharnées en matière de politique d'éducation, elle est très chargée idéologiquement et sa mise en place est jusqu'à ce jour un sujet «tabou».»

au groupe d'édition *Pearson*, qui leur fournit du matériel pédagogique et organise pour elles des examens (SEW, 2018). L'influence de l'État s'en voit reléguée au second plan. Si cette tendance se poursuivait, la politique éducative se trouvera face au risque de formation de deux systèmes éducatifs différents (« *ënnerschiddlech Schoulen* ») avec des visions et valeurs éducatives et, effectivement, des élèves différents (« *ënnerschiddlech Schüler* »). Évidemment, ceci n'est pas sans avoir de conséquences sur le plan social. Au-delà des différentes offres curriculaires, le risque de l'émergence d'un élitisme scolaire est aussi bien réel. La privatisation croissante du secteur éducatif complique en outre la mise au point de curricula cohérents. Concernant l'enseignement des langues, le système scolaire régulier pourrait même s'inspirer des modèles internationaux que nous venons de présenter. Une évaluation scientifique de ce modèle linguistique reste toutefois à mener. La politique d'éducation souhaite certes créer une offre scolaire diversifiée et ainsi répondre aux besoins individuels des élèves à travers des concepts éducatifs sur mesure. Cette ambition ne doit ni favoriser le risque de ségrégation entre les familles ayant un niveau d'instruction élevé et celles plus défavorisées, ni tendre à une approche d'évitement de la part des responsables politiques, visant à ne pas s'attaquer à des réformes substantielles dans le système scolaire régulier.

En bref : les écoles internationales publiques peuvent être considérées comme une sorte d'épine dans le pied de l'enseignement fondamental « standard ». L'interaction qui s'opère entre les deux types d'enseignement se fait notamment ressentir dans les communes plus ou moins proches des écoles internationales publiques, et la tendance de certaines catégories d'élèves (par rapport à la nationalité, aux langues parlées, mais également au niveau de compétences) à opter pour cette nouvelle offre est apparente dès le cycle 1. Elle se fait en outre ressentir au niveau des enseignants intéressés par un projet novateur ou désillusionnés par l'inertie du système régulier. De plus, ces écoles internationales impactent indirectement le contingent et l'indice social des communes dont proviennent leurs élèves (nombres d'heures de leçon attribuées et composition sociale). Au niveau de la gouvernance éducative, on pourrait aussi considérer l'introduction des écoles internationales publiques comme le développement d'une alternative systémique.

Le moment venu, il sera donc certainement utile et nécessaire de situer la place des écoles internationales publiques dans le paysage scolaire luxembourgeois et de définir le « régime de coexistence » de cette nouvelle alternative (tant au niveau de la conception que de la réglementation) entre, d'une part, la coexistence des deux modèles en parallèle dans l'enseignement public avec une offre adéquate sur l'ensemble du territoire (par exemple à l'échelle des régions) et, d'autre part, la convergence des deux modèles vers un nouveau système général « réformé », surtout en ce qui concerne les exigences posées par les langues.

3.4. Digital divide

Ce que l'on appelle la « fracture numérique » fait référence à des facteurs de frein qui influent sur la compétence numérique et le comportement en matière d'information, tels que le sexe, le statut socio-économique, l'origine migratoire ou le lieu de résidence. Le débat autour de la fracture numérique a lieu de manière générale à deux niveaux, qui font référence d'une part à l'infrastructure numérique et la connectivité, d'autre part à la participation numérique et au développement des compétences numériques.

La connectivité (notamment la couverture haut débit) est particulièrement développée au Luxembourg, comme le résume l'Indice relatif à l'économie et à la société numériques (Digital Economy & Society Index, DESI) publié en 2020.⁶³ De même, l'étude ICILS de 2018, qui a comparé pour la deuxième fois les compétences informatiques et la littératie numérique d'élèves de 8e année d'études de 14 pays, a conclu que l'infrastructure numérique au Luxembourg, mesurée en fonction du nombre d'appareils informatiques disponibles dans le foyer, était supérieure à la moyenne (Fraillon et al., 2020). En revanche, des lacunes dans le domaine du développement des compétences numériques et, par conséquent, dans l'utilisation autonome des supports numériques, ont été mises en lumière. Ainsi, à l'aune de l'expérience accumulée sur cinq ans, les compétences en informatique et en littératie numérique étaient faibles et inférieures à la moyenne (cf. *ibid.*, 86). De plus, l'étude ICILS a examiné l'impact

du statut socio-économique sur les compétences des élèves en informatique et en littératie numérique. Le contexte migratoire et linguistique influençait généralement ces compétences, et les élèves n'ayant pas d'origines migratoires et possédant des connaissances solides de la langue de test obtenaient de meilleurs résultats au test. À cet égard, le Grand-Duché affiche des résultats chaque fois inférieurs à la moyenne. Dans l'ensemble, il s'est classé à la 10^e position sur 14 pays participants (cf. *ibid.*).

L'exemple de l'étude ICILS montre l'importance d'intégrer véritablement la compétence numérique (Blossfeld et al., 2018), en tant qu'objectif ultime de l'éducation numérique dans le curriculum (cf. *ibid.*). C'est pourquoi nous souhaitons à cet endroit moins traiter du niveau infrastructurel pour nous concentrer davantage sur les facteurs favorisant le développement des compétences numériques indispensables dans la société du savoir et de l'information du 21^e siècle. En nous appuyant sur l'exemple actuel de la pandémie de la Covid-19, nous allons donc examiner la fracture numérique qui existe au sein du système éducatif ainsi que le potentiel d'innovation curriculaire que peut inspirer cette crise.

« Les élèves n'ayant pas d'origines migratoires et possédant des connaissances solides de la langue de test obtenaient de meilleurs résultats au test. »

⁶³. La Commission européenne a recours au DESI pour analyser les progrès des États membres en matière de développement numérique dans le secteur économique et la société. La numérisation joue un rôle crucial dans le développement économique pour lequel le Conseil européen et la Commission européenne visent une transformation numérique résiliente et neutre pour le climat (Commission européenne, 2020). Avec un score total de 57,9 points, le Luxembourg occupe la 10^e position et s'avère particulièrement compétitif sur le plan de la connectivité.

Accroissement des inégalités

Le coronavirus a remodelé les environnements d'apprentissage, d'où l'obligation de redéfinir l'organisation journalière et le quotidien scolaire des élèves, des enseignants et des parents, et de repenser les processus d'enseignement-apprentissage. À ce propos, la pandémie a également été qualifiée de « *disruptive innovation* » (Sliwka et Klopsch, 2020) ayant défié les formes d'organisation en place jusqu'alors, ainsi que la structure associée. Dans ce cadre, les fermetures d'écoles dues au coronavirus sont devenues le catalyseur de stratégies de numérisation dans l'éducation, qui devaient aider les enseignants à accompagner les élèves dans leurs expériences d'apprentissage en temps de pandémie, à évaluer leurs progrès, atteindre les objectifs pédagogiques et, à l'aide d'outils numériques d'apprentissage, à « récupérer » les groupes d'élèves marginalisés, déjà sortis du circuit éducatif (cf. OCDE, 2021a, p. 77). La mise au point de formats numériques peut par conséquent contribuer en principe à combler les lacunes en matière d'équité et à ne pas laisser d'élèves sur le bord du chemin.

Ce principe de l'égalité des chances en matière d'éducation requiert cependant une certaine transposition dans les curricula, une formation didactique et le développement des compétences numériques. Cela est devenu manifeste avec le constat que les élèves, les enseignants et les parents étaient insuffisamment préparés à l'enseignement à distance, notamment au début de la pandémie. Le *Guide de référence pour l'éducation aux et par les médias (Medienkompass)* (SCRIPT, 2020b) présenté juste avant la crise du coronavirus expose quelques compétences fondamentales (informations et données, communication et coopération, élaboration de contenus, protection des données et sécurité, monde numérique) liées à l'éducation aux médias, mais il ne s'agit aucunement d'un outil contraignant pour le développement de l'enseignement. Eu égard à la nécessité d'une plus grande

équité concernant les chances de réussite scolaire, un cadre contraignant est pourtant indispensable pour agir contre la fracture numérique. En définitive, il est peu productif d'utiliser des tablettes en classe tout en contrôlant les acquis avec un crayon et une feuille de papier. Puisque, en outre, le contexte migratoire et linguistique et le statut socio-économique s'accompagnent au Grand-Duché généralement d'une réduction des chances de réussite scolaire, les fermetures d'écoles et l'enseignement à distance risquent de creuser les inégalités déjà existantes. Les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, en particulier, sont potentiellement exposés à une double inégalité, car leur environnement d'apprentissage et l'accès au numérique est plus précaire (chambre individuelle, appareils numériques personnels, etc.) et que, d'autre part, leur accompagnement et les progrès en termes d'apprentissage qui y sont associés ne sont pas garantis comme pour leurs camarades jouissant d'un statut socio-économique plus élevé. En particulier, les facteurs d'accompagnement qui dépendent de la situation familiale, comme les familles monoparentales, les parents travaillant à temps plein, la langue parlée à la maison, le nombre d'enfants en âge de scolarisation, la formation des parents, etc., peuvent avoir un impact considérable sur les progrès scolaires des élèves. Un renforcement des inégalités en matière d'éducation suite aux mesures de protection prises face à la pandémie et l'influence sur le bien-être des élèves ont par conséquent également fait l'objet d'un débat au Grand-Duché dans le cadre de la digitalisation des apprentissages (Backes et al., 2021; Fischbach et al., 2021; Kirsch et al., 2021).

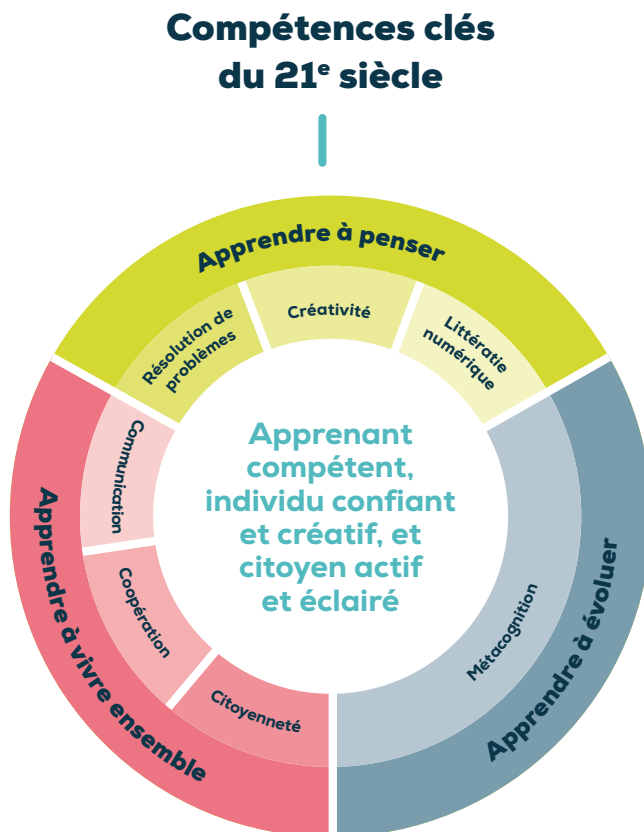
Les ÉpStan de novembre 2020, qui ont mis un accent particulier sur les conditions d'apprentissage et d'enseignement pendant la crise sanitaire, ont montré que les résultats scolaires n'affichaient certes pas de tendance négative systématique, mais ont confirmé en même temps que les élèves issus d'un contexte favorisé socio-économiquement et/ou parlant également chez eux l'une des langues d'enseignement s'en sortaient mieux face à la situation de crise. L'école à la maison (*homeschooling*) a causé davantage de difficultés aux élèves défavorisés socio-économiquement et/ou ne parlant ni allemand ni luxembourgeois à la maison. Ceci met en lumière que la crise du coronavirus a aggravé les inégalités existant déjà auparavant dans le système éducatif luxembourgeois, par exemple en matière de compréhension de l'écrit en allemand au fondamental (cycle 3) (Fischbach et al., 2021).

Compétences du 21^e siècle et cadre curriculaire

Qui plus est, la crise sanitaire a mis au jour, de façon bien plus spectaculaire, la nécessité de disposer d'autres compétences de prime abord non liées à une discipline spécifique et regroupées sous le terme de «compétences du 21^e siècle». Dans ce contexte, l'ONQS identifie trois grands types de compétences clés: compétences cognitives, compétences intrapersonnelles, compétences interpersonnelles (ONQS, 2020b). Ces domaines peuvent être subdivisés en compétences clés essentielles telles que la résolution de problèmes, la créativité, la coopération, la métacognition, apprendre à apprendre, etc., qui n'influencent pas seulement la manière d'apprendre, mais modifient également en profondeur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces compétences clés du 21^e siècle remodelent les processus éducatifs et touchent divers thèmes transversaux (voir *figure 42*: apprendre à penser, apprendre à vivre ensemble, apprendre à évaluer), que l'ONQS a présentés dans son rapport intitulé *Le rôle de l'éducation dans la préparation des jeunes aux défis du 21^e siècle – Invitation à une réflexion collective et participative* (2020b).

« Les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, en particulier, sont potentiellement exposés à une double inégalité, car leur environnement d'apprentissage et l'accès au numérique est plus précaire et que, d'autre part, leur accompagnement et les progrès en termes d'apprentissage qui y sont associés ne sont pas garantis comme pour leurs camarades jouissant d'un statut socio-économique plus élevé. »

Figure 42 : Compétences clés du 21^e siècle
(ONQS, 2020b)



Bien sûr, la crise du coronavirus ne se trouve pas à l'origine de la nécessité de développer ces compétences. En outre, les compétences clés du 21^e siècle ne doivent pas non plus être assimilées à des compétences liées au numérique, voire réduites strictement à la numérisation ou aux connaissances informatiques. Toutefois, associées au besoin de développer les compétences numériques, les compétences clés du 21^e siècle sont un signal fort de la mesure dans laquelle les cadres curriculaires doivent être repensés pour ne pas creuser davantage le fossé éducatif. À cet égard, on pourrait suggérer d'élaborer un cadre curriculaire qui ferait état des compétences requises pour

le 21^e siècle. Puisque les compétences du futur ne sont pas intrinsèquement rattachées à des disciplines bien précises et que, en même temps, elles ne reflètent pas une grandeur transversale située au-dessus des socles de compétences spécifiques à chaque discipline, les compétences visées doivent être conjuguées à la fois au sein des branches enseignées et dans le cadre de thématiques interdisciplinaires et constituer en même temps un ensemble cohérent :

« Ce cadre curriculaire national comporterait les disciplines traditionnelles, des disciplines spécifiques au 21^e siècle telles que la programmation, l'ingénierie, la robotique et l'intelligence artificielle et des thématiques interdisciplinaires qui revêtent une grande importance pour la société du 21^e siècle, comme par exemple l'environnement et le développement durable, le vivre ensemble dans une société multiculturelle, les médias, la santé et l'éducation financière. Les compétences clés du 21^e siècle forment à la fois le fondement des disciplines traditionnelles, des disciplines du 21^e siècle et des thématiques interdisciplinaires et se conjuguent avec les compétences spécifiques développées dans les différentes disciplines. De plus, un continuum définissant les niveaux de compétence à atteindre aux différentes étapes de la scolarité, allant de la petite enfance jusqu'aux classes supérieures de l'enseignement secondaire, concrétiserait les performances attendues et guiderait les enseignants dans la planification de l'enseignement et de l'évaluation. »

(ONQS, 2020b, p. 9)

Aucun débat structuré et durable sur les compétences du 21^e siècle n'a eu lieu à ce jour au Luxembourg (cf. *ibid.*, p. 7); la crise du coronavirus suscite cependant la possibilité de continuer d'encourager le débat sur l'apparition de nouvelles options pour la politique d'éducation.

« Engaging Curriculum »

À cet égard, l'idée d'un *engaging curriculum* est une initiative dans ce sens. Un *engaging curriculum* est un curriculum qui tient compte des situations individuelles des apprenants et cherche avant tout à favoriser leur motivation. Il peut prendre différentes formes et ne constitue donc ni une feuille de route rigide, ni un projet préconçu. Le rapport de l'OCDE intitulé *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps* (2021) fournit des exemples concrets d'éléments intégrés dans le développement de l'enseignement pour répondre aux besoins individuels des élèves. Il propose quatre formats curriculaires en vue de réduire les inégalités (cf. OCDE, 2021, p. 7 et suiv.), que nous résumons ici :

→ Digital Curriculum :

Les technologies et formats d'apprentissage numériques peuvent contribuer à réduire les inégalités, car l'apprentissage est décentralisé et l'on peut toucher davantage d'élèves éloignés géographiquement, à condition que l'infrastructure numérique et l'accès aux technologies soient garantis. Des formats d'apprentissage numériques ou hybrides, tels que le *blended learning* (apprentissage mixte) ou le *flipped classroom* (classe inversée), aident les élèves à apprendre à leur propre rythme tout en garantissant le contrôle des acquis. Par ailleurs, on capte leur attention différemment à ce qui est la règle au format analogique et, ainsi, des modules de *game-based learning* (apprentissage par le jeu) peuvent par exemple renforcer leur motivation.

→ Personalised Curriculum :

Contrairement au curriculum traditionnel qui a pour objet de transmettre les contenus pédagogiques définis à tous les élèves endéans le même temps et de la même manière, le curriculum personnalisé vise le soutien et la promotion individuels. De manière ciblée, il permet le respect du rythme d'apprentissage personnel, l'adaptation des modalités d'évaluation des performances et une certaine liberté quant au choix des contenus. Avec ce curriculum sur mesure, le défi consiste à maintenir le

niveau des normes éducatives nationales et internationales malgré la marge offerte par le curriculum, de manière à garantir la qualité de l'enseignement. Il convient aussi de tenir compte du surcoût que le curriculum personnalisé peut éventuellement occasionner. De plus, certaines réserves sont émises à l'encontre du curriculum personnalisé, puisqu'il est quasiment considéré comme un curriculum de seconde classe, ce qui stigmatise des groupes d'élèves spécifiques et engendre de nouvelles inégalités. La politique éducative peut relever ces défis au mieux en établissant un cadre légal pour le curriculum personnalisé et en déployant des ressources de manière ciblée afin de pouvoir élaborer des plans d'études individuels.

→ Crosscurricular Content and competency based Curriculum :

Cette approche cible le développement interdisciplinaire des compétences et l'apprentissage non intrinsèquement rattaché à une discipline. Cette approche curriculaire peut contribuer à instaurer une plus grande égalité des chances dans la mesure où l'on aborde les compétences des élèves selon une méthode transversale et où, ce faisant, l'on adopte une approche plus globale des expériences d'apprentissage. L'on peut citer ici l'exemple de l'apprentissage par projet, déjà cité dans le *digital curriculum*. L'approche pluridisciplinaire (*cross-curricular*) vise à préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables et capables de relever les défis du 21^e siècle, ce qui requiert expressément des compétences transversales.

→ Flexible Curriculum :

Le curriculum flexible permet aux écoles et au personnel enseignant de faire des choix spécifiques à leur situation locale afin de pouvoir mieux répondre aux besoins individuels. Les contenus pédagogiques, les méthodes didactiques et les formes d'épreuves ou de tests peuvent ainsi être personnalisés sans pour autant quitter le cadre curriculaire. En outre, le curriculum flexible permet un apprentissage contextualisé, en s'appuyant sur les réalités régionales ou locales pour étudier les grands thèmes prévus dans le curriculum.

Le rapport thématique intitulé *Le rôle de l'éducation dans la préparation des jeunes aux défis du 21^e siècle* (ONQS, 2020b) a déjà abordé les aspects relatifs au digital curriculum et à l'approche intercurriculaire axée sur les compétences, et le rapport de l'OCDE les confirme en tant que mesures de réduction des inégalités, tandis que le *personalised curriculum* et le *flexible curriculum* sont conformes aux recommandations de Crahay (2012a) que nous avons présentées plus haut (cf. p. 90 et suiv.).

Ces quatre types de curriculum se recoupent au niveau de trois critères, à savoir flexibilisation, décentralisation et personnalisation des contenus curriculaires, qui sont autant d'incitation à développer (et continuer de développer) un curriculum cohérent. Dans l'esprit d'un *engaging curriculum*, ces trois paramètres viennent enrichir les méthodes traditionnelles, l'enseignement magistral est relégué au second plan, et les capacités multiples des élèves sont globalement sollicitées et stimulées.

Sous l'angle d'un enseignement favorisant la participation active à l'aide de ressources numériques, ceci revêt une importance majeure puisque la numérisation remodèle les disciplines, raison pour laquelle il

convient d'en redéfinir les contenus. L'apprentissage coopératif occupe une place beaucoup plus importante, ce qui oblige les techniques didactiques à se transformer. Les formats d'apprentissage basés sur le numérique ne peuvent bien sûr pas se substituer aux processus interactifs en classe, mais ils renferment le potentiel d'élargir l'éventail des méthodes en présentiel, ainsi que d'améliorer la participation active de tous les élèves et de redéfinir ainsi la réduction des inégalités scolaires face à un nouveau contexte (voir Backes et al., 2021, paragr. 43). Ce faisant, il convient cependant de ne pas perdre de vue la primauté de la pédagogie (*Primat der Pädagogik*) et, donc d'envisager l'utilisation de technologies à la lumière de la mission pédagogique et éducative.

« Les formats d'apprentissage basés sur le numérique ne peuvent bien sûr pas se substituer aux processus interactifs en classe, mais ils renferment le potentiel d'élargir l'éventail des méthodes en présentiel, ainsi que d'améliorer la participation active de tous les élèves et de redéfinir ainsi la réduction des inégalités scolaires face à un nouveau contexte. »



3.5. Recommandations et réflexions

Dans le cadre de questions d'ordre conceptuel relatives au curriculum (socles de compétences, stratification et passage d'un type d'enseignement à un autre, écoles internationales publiques, fracture numérique et *engaging curriculum*), nous avons mis en lumière diverses pistes d'action pour le développement curriculaire en vue d'améliorer concrètement les chances de réussite scolaires. Ces pistes nous permettent de formuler des recommandations et des objectifs que nous souhaitons mettre en avant ci-dessous :

Recommandation a :

Harmoniser la définition des socles de compétences et l'élaboration des programmes à travers les cycles des différents ordres d'enseignement.

À travers l'exemple de la réforme de l'enseignement fondamental adoptée en 2009, nous avons expliqué la mise en place de l'approche par compétences et des socles de compétences dans l'enseignement fondamental au Luxembourg, puis à l'enseignement secondaire. À ce jour, des socles de compétences ont certes été adoptés, mais notre analyse a montré que l'on peut douter de l'homogénéité conceptuelle de ces socles (normes minimales).

À cet égard, nous identifions le besoin d'harmonisation de la définition de normes minimales pour les différentes disciplines d'un ordre d'enseignement donné et également transversalement à travers les différentes filières. Cette harmonisation se traduirait par le calibrage homogène et cohérent, de préférence fondé empiriquement, des descripteurs des niveaux de compétence attendus (normes minimales, normes standards, normes d'excellence). Ces descripteurs seraient illustrés par des exemples concrets pour faciliter leur utilisation effective dans la pratique pédagogique.



Qui plus est, il est primordial aux yeux de l'ONQS d'interpréter le niveau « socle » vraiment comme norme minimale précisant les compétences que tous les élèves devraient idéalement acquérir au minimum. Ceci garantirait que même les enfants plus faibles puissent acquérir, eux aussi, les socles de compétences indispensables à leur participation à la vie sociale, tout en bénéficiant le plus souvent d'un temps d'apprentissage supplémentaire.

Dans le même ordre d'idées, il convient également de noter que l'élaboration des programmes soit coordonnée de manière cohérente entre toutes les filières et qu'ils se complètent dans une logique de progression du préscolaire jusqu'au cycle supérieur de l'enseignement secondaire, sans toutefois renoncer aux caractéristiques qui distinguent les différents ordres d'enseignement.

Qui plus est, et dans cette même optique, l'ONQS recommande de mettre effectivement en place le Conseil national des programmes, créé par la loi du 13 mars 2018 (Mémorial A184, 2018) portant sur le développement curriculaire de l'Éducation nationale en vue d'établir une structure faîtière nationale qui se concrétisera par un cadre de référence universel regroupant des objectifs d'apprentissage cohérents, établis dans une logique de progression. Le Conseil national procédera également à l'évaluation régulière de ces objectifs d'apprentissage et, le cas échéant, de leur adaptation.

Le projet *Plan d'études 2025* pour l'enseignement fondamental, lancé récemment par la Division du SCRIPT chargée du développement du curriculum, qui vise une révision du plan d'études d'ici 2025, pourrait être intégré à ces réflexions. Il y a lieu de souligner que ce processus d'élaboration d'objectifs d'apprentissage cohérents, devra se faire en étroite collaboration avec les organes concernés au niveau des écoles européennes agréées d'un côté ainsi que des commissions nationales des programmes, d'un autre côté, dans le respect du cadre de référence curriculaire précité.

Recommandation b :

Garantir l'application d'une approche pédagogique basée sur la différenciation interne (*Binnendifferenzierung*).

Outre l'aspect de la normativité conceptuelle en matière de pilotage par les *outputs*, nous en avons également abordé l'efficacité pédagogique. À cet effet, nous préconisons une approche pédagogique basée sur la différenciation interne (*Binnendifferenzierung*) au niveau des cours. Dans ce cadre, l'enseignement est dispensé en groupes de niveau hétérogènes, en ne dissolvant le groupe-classe de base que pour former temporairement des groupes de besoins homogènes. L'organisation en groupes d'apprentissage hétérogènes requiert cependant une formation didactique ciblée et doit donc se voir accorder davantage d'importance dans la formation initiale et continue du personnel enseignant.

De plus, il faut se demander si le système scolaire régulier dans son ensemble ne profiterait d'une différenciation pédagogique plus large. En particulier, il conviendrait de reconsidérer à ce sujet la mise en place d'offres de différenciation également dans les classes inférieures de l'enseignement secondaire classique, qui en dispose de beaucoup moins que les classes inférieures de l'enseignement secondaire général. Cette mesure renforcerait les chances de réussite dans l'ESC de tous les élèves et notamment des élèves qui ne parlent pas le luxembourgeois à domicile. Dans le même ordre d'idées, pour garantir des transferts plus fréquents entre les deux ordres d'enseignement, l'élaboration d'un curriculum universel pour les classes inférieures de l'ESG et de l'ESC constituerait une mesure pertinente.

Recommandation c :

Combiner l'évaluation des écoles internationales publiques à la réforme du curriculum national.

Les modèles d'écoles internationales appliquant le curriculum européen, qui ont été intégrés progressivement dans le système éducatif public depuis 2017, séduisent surtout par la plus grande flexibilité de leur curriculum linguistique. Qui plus est, la procédure d'orientation dans les écoles internationales publiques se fait de façon intégrée, de sorte que les élèves suivent normalement la filière secondaire connexe.

Il est intéressant de noter qu'au cours des dernières années, le nombre d'élèves fréquentant les écoles internationales publiques et parlant le luxembourgeois à la maison augmente. Ce groupe d'élèves ayant le luxembourgeois en première langue est le deuxième groupe à haut revenu, derrière les élèves qui parlent allemand en première langue. En termes de revenu du foyer, on peut ajouter une autre observation intéressante concernant les écoles internationales publiques : les élèves qui ne grandissent pas avec une langue européenne et fréquentent des écoles primaires internationales publiques sont issus de milieux économiquement plus favorisés que les enfants ne parlant pas de langue européenne et qui fréquentent les écoles standard. À la lumière de ces données sur les inscriptions, la tendance à la formation d'un élitisme scolaire en lien avec le revenu et le statut socio-économique n'est pas sans risque au niveau de l'impact social.

Les écoles internationales publiques ont certes le mérite de présenter une application d'alternatives pédagogiques dans la pratique enseignante. Toutefois, on ne peut actuellement pas encore entrevoir quelle sera à terme leur place dans le système scolaire luxembourgeois. D'un point de vue de l'égalité des chances, il faut impérativement éviter une ségrégation entre le système scolaire traditionnel luxembourgeois et les écoles internationales agréées. Idéalement, le système scolaire devrait pouvoir intégrer, voire généraliser progressivement, les éléments positifs de cette nouvelle offre scolaire. Ainsi, on pourrait envisager d'appliquer des éléments du modèle éducatif des écoles internationales publiques en matière d'enseignement des langues et, ainsi, offrir la possibilité du choix des sections linguistiques dans le système scolaire régulier, par exemple, dans un premier temps sous forme de classes pilotes.

Cependant, une telle idée ne pourrait s'avérer judicieuse qu'après une première évaluation des écoles internationales publiques par rapport aux écoles du système éducatif traditionnel luxembourgeois.

Recommandation d :

Concevoir un cadre curriculaire national cohérent, conçu dans une logique de progression et répondant aux critères d'un *engaging curriculum*

Dans la partie consacrée au passage du fondamental au secondaire et au curriculum international intégré dans le système éducatif public depuis quelques années, nous avons évoqué l'instauration d'un curriculum conçu dans une logique de progression en vue de réduire les mécanismes systémiques de sélection. Tel qu'évoqué, les écoles internationales publiques proposent une alternative intéressante.

Dans une perspective de convergence, il serait judicieux, également pour le système éducatif luxembourgeois dans son ensemble, de mettre sur pied une structure faîtière nationale pour le développement des curricula, qui garantirait leur flexibilité aux divers types d'établissements (écoles publiques avec un programme national et écoles internationales publiques) tout en définissant des valeurs et des objectifs communs. Dans ce contexte, le conseil national des programmes pourrait également jouer un rôle de coordination.

Dans le contexte des élèves socio-économiquement privilégiés et moins privilégiés, nous avons également abordé la question d'une approche inclusive du curriculum, particulièrement pertinente au vu de la situation actuelle de la pandémie de la Covid-19 et du *homeschooling* qui lui est associé. Les formats curriculaires préconisés par l'OCDE (2021) en vue de réduire les inégalités – *digital*, *personalised* et *flexible* curriculum, et la transmission pluridisciplinaire (*crosscurricular*) des contenus – pourraient se voir appliqués à travers l'instauration d'un cadre de référence curriculaire national.



« Il importe de déterminer en quoi l'offre d'éducation non formelle peut contribuer à combattre les inégalités et la façon dont l'éducation formelle et l'éducation non formelle peuvent créer des synergies en faveur d'un environnement plus juste. »

Les années 2005 à 2010 furent une période charnière pour l'organisation de l'éducation des enfants de 3 à 12 ans au Luxembourg, d'un côté avec la loi portant réforme de l'enseignement fondamental, et de l'autre, le lancement du développement fulgurant de l'offre tant communale que commerciale de structures d'accueil pour enfants (crèches, maisons relais actuellement appelées services d'éducation et d'accueil pour enfants), assorti de l'introduction du règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de maison relais pour enfants (RGD A123, 2005). Si l'introduction des éléments visant davantage d'égalité au niveau de l'enseignement fondamental a été discutée en amont, il importe de déterminer en quoi l'offre d'éducation non formelle peut contribuer à combattre les inégalités et la façon dont l'éducation formelle et l'éducation non formelle peuvent créer des synergies en faveur d'un environnement plus juste. Dans son bilan sur les évaluations systémiques, l'ONQS avait déjà identifié le rapprochement conceptuel et organisationnel entre ces deux secteurs comme l'un des vecteurs déterminants d'une stratégie contre les inégalités scolaires :

« La coordination conceptuelle et organisationnelle entre les domaines de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle, portant plus particulièrement sur la détection précoce du risque de décrochage scolaire et la mise en œuvre commune de mesures d'accompagnement et d'intégration[.] »

(ONQS, 2020a, p. 67)

Il importe de faire la distinction entre le type d'éducation et le système dans lequel celui-ci s'inscrit pour éviter que les systèmes soient les seuls « détenteurs » de certaines missions (Figure 43). Dans les écoles, les trois types d'éducation fonctionnent et doivent fonctionner parallèlement. Ils sont complémentaires pour l'éducation, la socialisation et l'encadrement des enfants et des jeunes. L'éducation devrait être un processus permanent qui engloberait toutes ces dimensions. L'éducation ne se résume donc pas au scolaire, mais comprend au même titre l'éducation non formelle et l'éducation informelle (Ardouin, 2019). Pourtant, l'éducation non formelle a encore et toujours du mal à se faire une place⁶⁴. Et les différences entre le secteur de l'éducation formelle et celui de l'éducation non formelle restent considérables, malgré des efforts entrepris de part et d'autre.

- **L'éducation formelle :** n'est autre que celle qui est dispensée par le système éducatif classique, hiérarchiquement structuré et organisé selon des paliers successifs, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur.
- **L'éducation informelle :** est le processus qui permet à tout individu d'acquérir des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances à la faveur de l'expérience quotidienne, par exemple auprès de la famille, des amis, des groupes de pairs, dans les médias et sous l'effet d'autres influences et facteurs présents dans son environnement.
- **L'éducation non formelle :** s'entend d'activités éducatives organisées en dehors du système d'enseignement officiel à l'intention de groupes particuliers poursuivant des objectifs d'apprentissage spécifiques.

(Définition de l'UNESCO (Jeunesse, éducation et action au seuil du siècle prochain et au-delà, UNESCO 24 juillet 1998) d'après SNJ, 2016, p. 6)

⁶⁴. Il est cependant d'usage de décrire les offres éducatives par le principal type d'éducation qui les caractérise. Par exemple, la notion d'« éducation non formelle » est employée comme synonyme pour les services d'éducation et d'accueil (SEA), alors que l'éducation formelle désigne « l'école ».

Figure 43: Éducatons formelle, non formelle et informelle dans le contexte d'environnements et processus différenciés

(UNESCO Jeunesse, éducation et action au seuil du siècle prochain et au-delà, Unesco 24 juillet 1998, d'après Ministère de la Famille et de l'Intégration et SNJ, 2013, p. 2)

	CONTEXTES SCOLAIRES (école, université, etc.)	CONTEXTES EXTRASCOLAIRES (structures d'accueil pour enfants, maisons de jeunes, organisations de jeunesse, clubs, associations, offres ouvertes)	CONTEXTE PRIVÉ (famille, loisirs, amis, etc.)
ACTIVITÉS FORMALISÉES	• Cours • Cours à l'université • Formation professionnelle • Soutien scolaire en milieu scolaire	• Formation professionnelle • Formations dans le secteur enfance et le secteur jeunesse (formation animateurs, formation continue, etc.) • Service volontaire • École de musique • Entraînement sportif	/
ACTIVITÉS SEMI-FORMALISÉES	• Travail de projet en milieu scolaire • Travail social en milieu scolaire • Voyages scolaires	• Travail de projet dans une structure d'accueil de jour pour enfants ou dans un service pour jeunes: théâtre, jeux de rôle, ateliers nature, etc. • Engagement dans une organisation de jeunesse • École de musique privée • Participation à l'Assemblée nationale des Jeunes	• Soutien scolaire en milieu familial • Musées • Concerts
ACTIVITÉS NON FORMALISÉES	• Contacts avec les pairs et amitiés en milieu scolaire • Jeux dans la cour de récréation • Contacts informels entre professeurs et élèves	• Contacts avec des jeunes et amitiés dans les clubs et associations • Vie en groupe dans la maison de jeunes	• Échanges avec les parents, les grands-parents, etc. • Loisirs • Activités ludiques • Utilisation de l'ordinateur

D'après le rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg, 2010

Éducation formelle Éducation non formelle Éducation informelle

«L'éducation non formelle, l'éducation formelle et l'éducation informelle s'inscrivent dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie et se complètent mutuellement.»

(SNJ, 2021, p. 2)

En mettant l'enfant au centre des préoccupations, conformément à une vision holistique de l'éducation (*Bildung, Erziehung und Betreuung*), les interdépendances et les synergies potentielles semblent évidentes, pas seulement du point de vue organisationnel (par exemple ressources partagées, relations avec les parents, etc.), mais aussi, et surtout au niveau pédagogique et en ce qui concerne la coordination et la complémentarité des curricula. Par l'interaction des différents lieux d'apprentissage et acteurs éducatifs, les exigences différenciées d'apprentissage des enfants et des jeunes pourraient être mieux prises en compte, et un pas important vers l'égalité des chances pour les enfants et les jeunes en matière d'éducation pourrait être franchi.

Ainsi, pour définir des leviers d'action contre les inégalités scolaires au niveau de l'interaction de l'éducation formelle avec l'éducation non formelle, nous allons d'abord nous concentrer sur les leviers d'action dans le contexte de l'éducation non formelle, puis de l'éducation précoce, pour en venir ensuite à l'interface «école fondamentale – maison relais». Nous tenterons ainsi de répondre aux questions suivantes :

- Quel est le potentiel spécifique des services d'accueil et d'éducation (SEA) dans une perspective holistique d'amélioration des chances pour les enfants issus de milieux défavorisés ?

- À la croisée des chemins entre éducation formelle et non formelle, quel rôle l'éducation précoce joue-t-elle dans la lutte contre les inégalités scolaires ?
- Quel niveau de collaboration les écoles fondamentales et les maisons relais ont-elles actuellement atteint et quelles pourraient être des modèles de collaboration et de convergence à moyen terme ?

L'accès aux différentes formes d'éducation reste imprégné de facteurs socio-familiaux (ressources économiques et culturelles, tout comme le temps dédié à l'éducation des enfants). En ce qui concerne l'éducation non formelle, les enfants et jeunes issus de milieux plus aisés accèdent entre autres plus facilement à des offres de loisirs organisées, telles que les associations sportives ou les associations musicales (Grunert, 2006) et développent davantage un sens de la participation sociétale ou encore d'intérêt pour les questions sociétales et politiques (cf. Meyers et al., 2015, p. 249). Ces auteurs précisent en ce qui concerne le Luxembourg que l'adhésion au milieu associatif se fait davantage par des jeunes issus de milieux favorisés, de nationalité luxembourgeoise et de sexe masculin. Les mêmes dynamiques existent aussi par rapport à l'accès à diverses formes de cours d'appui (également qualifiées de *shadow education*), dont la contribution aux bons résultats en termes de monitoring scolaire est identifiée dans certains pays. Dans d'autres contextes scolaires, plus particulièrement européens, ces cours sont considérés comme renforçant les inégalités scolaires, notamment en raison de leur caractère payant (Enrich, 2012).

Parmi les droits culturels ancrés dans la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989, signée par le Luxembourg en 1993 (Mémorial A104, 1993), plusieurs articles fixent les droits des enfants relatifs aux domaines de l'éducation, formelle et non formelle⁶⁵. Le Luxembourg est par conséquent dans l'obligation de remédier aux inégalités constatées.

« En ce qui concerne l'éducation non formelle, les enfants et jeunes issus de milieux plus aisés accèdent entre autres plus facilement à des offres de loisirs organisées, telles que les associations sportives ou les associations musicales et développent davantage un sens de la participation sociétale ou encore d'intérêt pour les questions sociétales et politiques. »

⁶⁵. Art. 17 : Accès à une information appropriée ; Art. 23 : Enfants handicapés ; Art. 28 : Éducation ; Art. 29 : Objectifs de l'éducation ; Art. 31 : Loisirs, activités créatives et culturelles ; Art. 32 : Travail des enfants.

4.1.

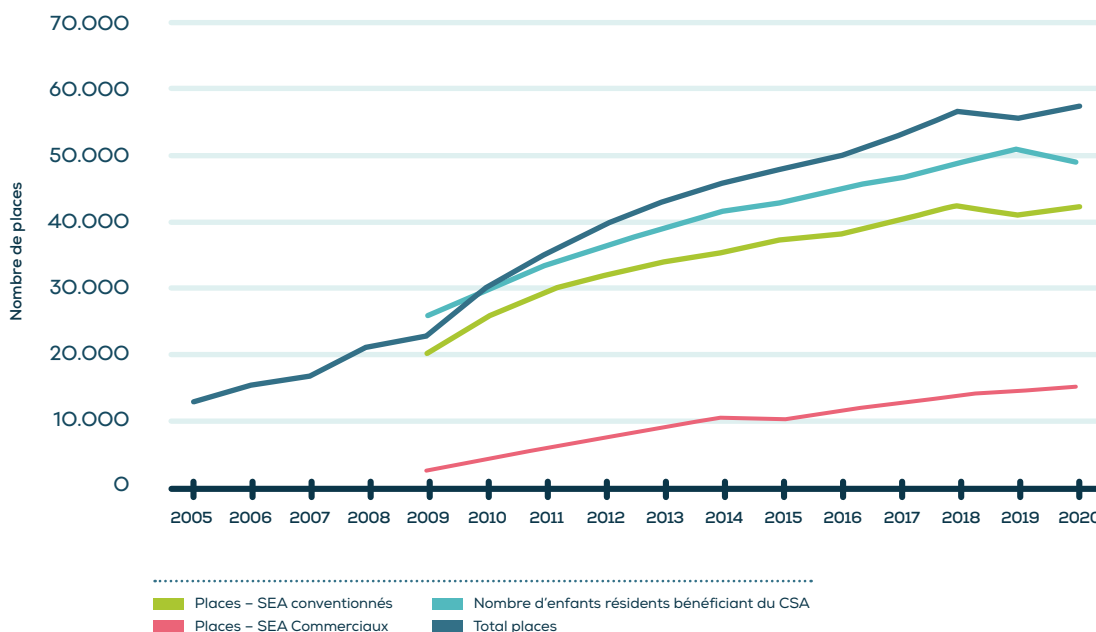
L'éducation non formelle : d'un service d'accueil pour personnes vulnérables vers une offre d'éducation universelle

L'éducation non formelle au Luxembourg ne s'est pas développée au départ dans un but éducatif direct et explicite, mais plutôt dans une visée socio-familiale et socio-éducative⁶⁶. Toutefois, les changements au niveau de la société (l'effritement du modèle familial traditionnel avec sa répartition des rôles, l'émancipation des genres aux niveaux personnel et professionnel, la diversification des formes et projets de vie, l'augmentation du nombre de familles monoparentales, etc.) ont engendré une demande de plus en plus pressante d'extension de l'offre de prise en charge parascolaire. À côté de cette expansion (Figure 44), rendue possible par l'engagement et la qualification

progressive des ressources d'encadrement, l'accent a été mis sur une professionnalisation et une *pédagogisation* des structures d'accueil et de leurs organismes gestionnaires. La redéfinition du domaine de l'éducation non formelle est donc basée sur une structuration qualitative de l'offre et une adaptation du modèle de financement par le biais des chèques-services accueil (CSA) (cf. Honig, 2015; ministère de la Famille et de l'Intégration, 2009; Neumann, 2018; Schumacher et al., 2021, p. 32). En effet, la politique européenne avait mis l'emploi féminin et la ECEC (*Early Childhood Education and Care*) à son ordre du jour. La décision politique a été prise sur la base d'une littérature scientifique abondante au sujet du développement des jeunes enfants, mais également d'expériences longitudinales menées aux États-Unis⁶⁷. Les visées essentielles sont la nécessité de commencer tôt à promouvoir le développement des enfants, ce plus particulièrement dans un contexte de lutte contre les inégalités sociales (cf. par exemple Caritas Luxembourg, 2008).

Figure 44 : Évolution de l'offre des services d'éducation et d'accueil – 2005-2020

(Données compilées par l'ONQS à partir des rapports d'activité du Ministère de la Famille et de l'Intégration (2005-2013) et du MENJE (2015-2020))



⁶⁶ Il s'agissait notamment d'assurer une prise en charge des enfants issus de ménages défavorisés, plus particulièrement si un parent seul devait, pour des raisons économiques, adopter un emploi.

⁶⁷ Cf. figure 2 (Heckman Curve) au sous-chapitre 1.1.

« S'il est certain que le secteur de l'éducation non formelle est aujourd'hui un acteur important dans le domaine de l'éducation et un partenaire d'envergure de l'éducation formelle, il faut néanmoins constater que peu d'analyses et d'études se consacrent à ce secteur. »

S'il est certain que le secteur de l'éducation non formelle est aujourd'hui un acteur important dans le domaine de l'éducation et un partenaire d'envergure de l'éducation formelle, il faut néanmoins constater que peu d'analyses et d'études se consacrent à ce secteur, par exemple en ce qui concerne l'adéquation entre l'offre et la demande, par rapport à l'utilisation des différentes offres par les différentes catégories d'utilisateurs (compte tenu notamment du contexte socio-économique et socio-culturel dans lequel ceux-ci évoluent), par rapport à l'agencement des différentes offres et acteurs entre eux et avec l'école. Dans les entretiens menés par l'ONQS à l'échelon régional de l'enseignement fondamental⁶⁸, les intervenants consultés rapportaient globalement que l'offre est en général suffisante et accessible à tous les enfants, tout en reconnaissant qu'un besoin de développement d'infrastructures persiste non seulement pour répondre à une demande toujours croissante, mais également pour favoriser des synergies entre le cycle 1 et les maisons relais. Des obstacles d'ordre organisationnel se dressent par rapport aux disponibilités de places et aux possibilités d'inscription à l'éducation précoce (demi-journées ou journées complètes), à la participation aux repas de midi (organisation du transport vers les crèches qui affichent plus de flexibilité dans une optique de conciliation entre vie familiale et vie privée). Ces aspects mériteraient un approfondissement conséquent, dépassant toutefois le périmètre du présent rapport. Il serait également opportun d'analyser dans quelle mesure les offres

répondent aux attentes des usagers (familles et enfants) en matière de couverture des besoins (aspects quantitatifs et qualitatifs, mais aussi flexibilité), notamment pour apprécier dans quelle mesure l'accès à ces services peut répondre aux critères d'un droit.

Au Luxembourg, outre le développement effervescent de structures publiques et commerciales et la création du CSA pour rendre les SEA abordables, la qualité des structures et de leurs offres est régie par la loi et est soumise à un contrôle régulier (Mémorial A109, 2008). La création d'offres, la mise en place d'un système de financement assurant une abordabilité adéquate et la mise en place d'un système de développement et de contrôle de la qualité sont en effet les facteurs clés de la politique mise en œuvre. Un élément primordial est le *Cadre de référence nationale sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes* (MENJE et Bühler, 2021).

Les offres de l'éducation non formelle se structurent généralement en fonction des catégories d'âge : jeunes enfants (0 à 3 ans), enfants scolarisés (3 à 6 et 6 à 12 ans en parallèle à l'enseignement primaire), et jeunes (>12 ans, en parallèle à l'enseignement secondaire et l'entrée sur le marché de travail). En ligne avec l'orientation générale du rapport thématique, le potentiel de collaboration entre les secteurs de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle dans la perspective spécifique d'une égalité des chances est développé prioritairement pour les catégories d'âge liées à l'enseignement fondamental.

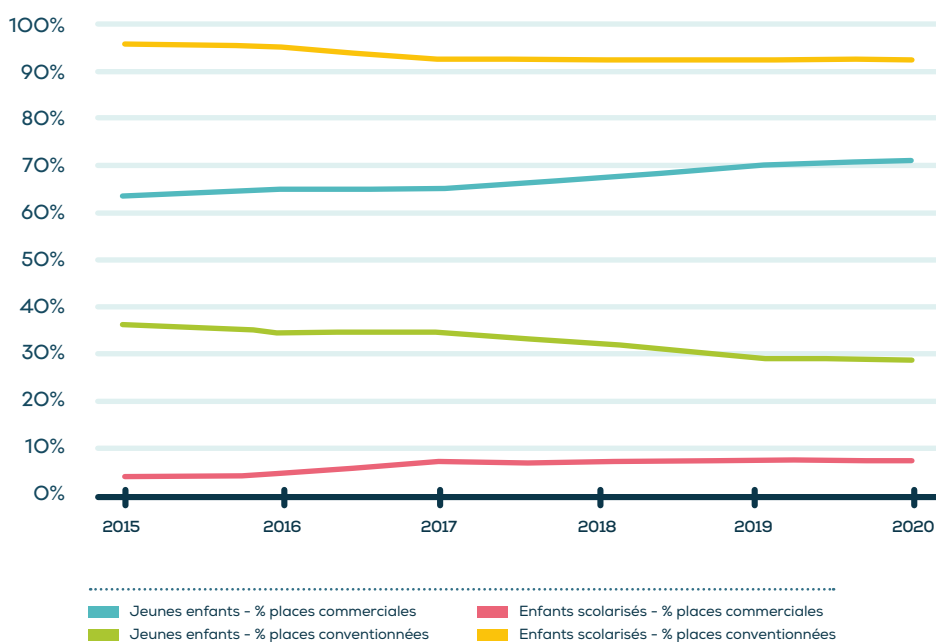
⁶⁸. Nous renvoyons aux explications fournies au chapitre 2. À noter également que ces affirmations, lesquelles ressortent d'entretiens avec un cercle restreint et choisi d'acteurs de l'enseignement fondamental, devraient être vérifiées dans le cadre de l'enquête CAEF en cours de réalisation par l'ONQS.

Les maisons relais ont pratiquement l'exclusivité de l'offre pour enfants scolarisés au Luxembourg (Figure 45). La part de l'offre commerciale est légèrement inférieure à 10% sur les 10 dernières années. Il serait opportun d'approfondir la question pour déterminer quels élèves privilégient cette offre privée, et pour quelles raisons. Nous supposons qu'il s'agit majoritairement d'enfants de 3 ou 4 ans dont les parents préfèrent garder les enfants dans leur ancienne crèche. Cependant, pour les jeunes enfants, il est intéressant de constater que le secteur commercial est largement majoritaire par rapport au secteur conventionné, c'est-à-dire public et parapublic, voire que sa part de marché ne cesse d'augmenter. Cette situation s'explique probablement par une offre plus pratique et flexible en matière de conciliation entre la vie privée et

la vie professionnelle. Par ailleurs, les communes ont probablement focalisé leurs efforts et leurs moyens sur les écoles et les maisons relais. À noter encore que l'offre des assistantes maternelles, très prisée par les familles d'origine portugaise, n'est pas prise en compte dans ces données. Bien qu'il ne s'agisse aucunement de mettre en doute les motivations et compétences des prestataires commerciaux, et tout en sachant qu'ils sont soumis aux mêmes normes de qualité que les prestataires conventionnés, l'on peut néanmoins se poser la question de savoir si cette situation contribue à la réalisation d'objectifs d'intégration et d'apprentissage de langues, surtout en ce qui concerne les enfants issus de contextes socio-économiques et socio-culturels défavorisés.

Figure 45: Évolution de l'offre conventionnée et commerciale des services d'éducation et d'accueil – 2015-2020

(Données compilées par l'ONQS à partir des rapports d'activité du MENJE (2015-2020))



Exploitation des données par rapport aux chèques-services accueil (CSA)⁶⁹

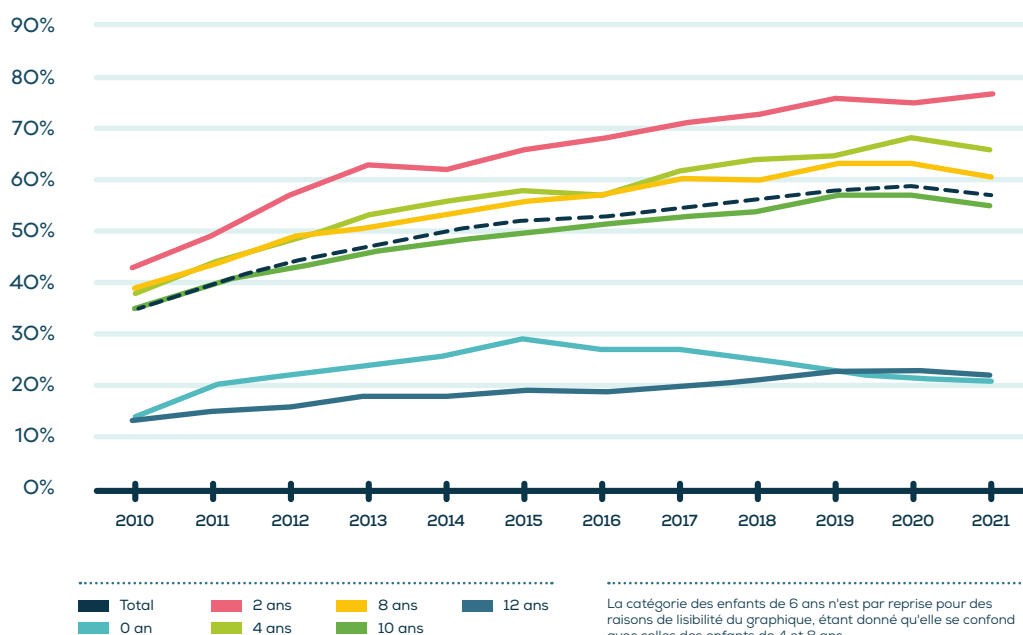
Les données relatives au CSA restent à l'heure actuelle pratiquement la seule source de données fiable et centralisée en lien avec le domaine des SEA, notamment en raison de l'organisation communale, resp. commerciale de cette offre. À ce stade, et sachant qu'une nouvelle approche est en cours de développement au niveau ministériel, ces données fournissent certes seulement un aperçu limité, mais toutefois intéressant, du secteur. Les données du CSA se structurent suivant les catégories de revenu⁷⁰, mais ne sont toutefois pas liées à d'autres données d'ordre socio-économique ou

socio-culturel. Il serait intéressant de développer un projet comparable au projet EsicS pour le secteur de l'éducation non formelle afin d'obtenir une meilleure compréhension des catégories de la population enfantine fréquentant les différents types d'offres parascolaires.

Les analyses correspondantes ont été effectuées par l'ONQS en collaboration avec les services ministériels compétents en 2021. Les données annuelles se rapportent toujours au 1^{er} janvier. À noter encore qu'il faut prendre en compte des changements législatifs opérés en 2017, puis l'effet de la pandémie en ce qui concerne l'année 2021.

Figure 46 : Évolution du recours au CSA en fonction de l'âge des enfants – 2010-2021

(généralisé par l'ONQS sur base des données CSA du MENJE)



69. Le CSA a fait l'objet d'une analyse du STATEC, dans laquelle celui-ci a entre autres dressé le constat que le chèque-service accueil diminue le risque de pauvreté des ménages de 1 à 2 points de pourcentage (STATEC, 2018).

70. Classes de revenu en multiples de la moitié du salaire social minimum.

« Ces analyses basées sur l'utilisation du CSA revêtent un intérêt particulier et pourraient par exemple encore être étendues par une différenciation en fonction des différents types d'offres. Toutefois, elles ont également leurs limites pour ce qui est du contexte socio-économique ou socio-culturel des enfants recourant ou non aux différents types d'offres. »

L'évolution sur les dix dernières années tend vers une stabilité progressive du recours au CSA (Figure 46). Ce système est le plus sollicité pour les enfants âgés de 2 ans, puis la demande se stabilise à un niveau légèrement moindre au cours de l'enseignement fondamental avant de diminuer avant le passage au secondaire. Pour les tout petits enfants (<1 an), on peut constater un effet de recul de recours au CSA à partir de 2016, probablement dû à la réforme du congé parental. À noter que de façon globale, aucune différence notable n'est identifiée entre garçons et filles.

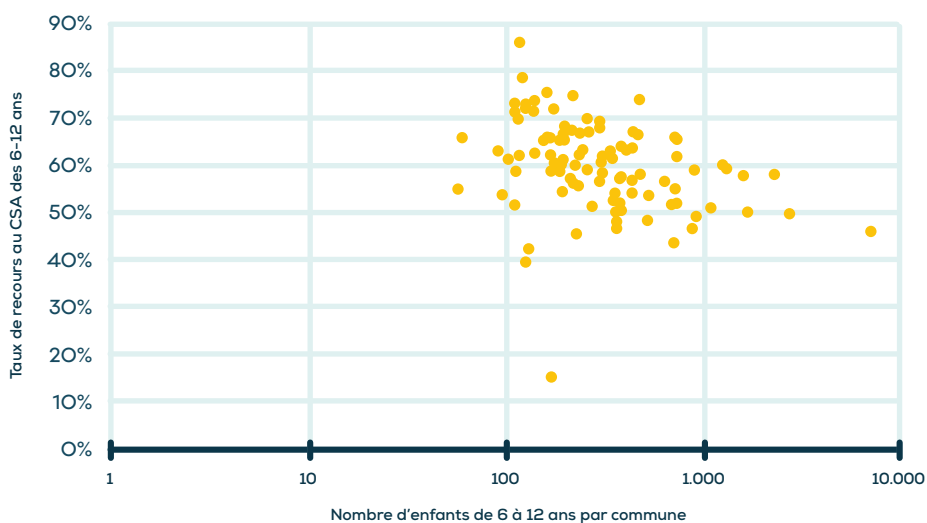
Dans ce graphique (Figure 47), la taille des communes se situe sur un axe des abscisses logarithmique représentant le nombre d'enfants résidents inscrits par commune. Pour les enfants de 6 à 12 ans, on observe un certain lien entre le taux de recours au CSA et la taille de la commune. Ainsi, pour les communes de grande taille, qui normalement comprennent une population scolaire affichant un risque de perte des chances

plus élevé, le recours au CSA semble moindre. Des analyses correspondantes portant sur les catégories d'âge de 0 à 3 ans et de 3 à 5 ans montrent une tendance plus faible à cet égard. Toutefois, il est plus difficile d'appréhender l'effet de transition entre communes, que ce soit au sein du cercle privé ou familial ou vers d'autres offres (assistantes familiales ou crèches plus proches du lieu de travail).

Ces analyses basées sur l'utilisation du CSA revêtent un intérêt particulier et pourraient par exemple encore être étendues par une différenciation en fonction des différents types d'offres. Toutefois, elles ont également leurs limites pour ce qui est du contexte socio-économique ou socio-culturel des enfants recourant ou non aux différents types d'offres. Il est certain qu'elles ont néanmoins le mérite de motiver l'intérêt à l'égard de recherches plus approfondies dans ce domaine.

Figure 47: Taux de recours au CSA par commune (date janvier 2020, âge 6 à 12 ans)

(généré par l'ONQS sur base des données CSA du MENJE)



4.2. L'éducation non formelle à l'école : le cas de l'éducation précoce

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) représente une phase clé pour des actions contre les inégalités sociales et contre la perte de chances des enfants issus de milieux défavorisés et présentant un risque de retard ou de décrochage scolaire dès l'entrée au cycle 2 de l'enseignement fondamental⁷¹.

Ce domaine, qui s'adresse donc aux enfants de moins de 4 ans et à ceux inscrits à l'éducation précoce, se compose :

- dans le cadre de l'éducation non formelle, d'une part, de différents services de garde et d'accueil pour les jeunes enfants (anc. crèches, foyers de jour, garderies) et des assistants parentaux ; cette offre est généralement privée) et, d'autre part, des maisons relais dans le cadre de l'offre communale d'accueil et d'éducation (en régie propre ou déléguée à un organisme tiers) s'adressant aux enfants scolarisés ;
- dans le cadre de l'enseignement fondamental du cycle 1, de l'éducation précoce (offre gratuite et facultative pour les enfants âgés de 3 à 4 ans introduite en 1998), avec la scolarisation obligatoire des enfants à partir de 4 ans.

L'éducation précoce représente en quelque sorte un précurseur du développement récent de l'éducation de la petite enfance et fait figure d'interface hybride entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle (Honig, 2015). Ceci est encore illustré par le fait que

l'encadrement des élèves est assuré en binôme par un enseignant titulaire et un éducateur. Même si l'offre est facultative, tous les enfants de 3 ans bénéficient en principe (et en fonction de certaines contraintes de disponibilité) d'un accès à une place en éducation précoce, ce qui représente de facto une mesure d'aide aux enfants défavorisés. Les inscriptions dans les services ECEC au Luxembourg sont, par rapport aux autres pays européens, assez élevées.

« La perspective axée sur l'enfant a des répercussions tant au niveau pédagogique que didactique. L'éducation précoce associe une approche globale, orientée vers le développement de l'enfant, qui occupe une place prépondérante dans le secteur de l'éducation non formelle, à une approche par compétences, à caractère plus « scolaire », visant à développer des compétences clés dans différents domaines de développement et d'apprentissage [...]. Ce faisant, l'éducation précoce réussit à lier entre elles des conceptions d'apprentissage souvent attribuées à des secteurs d'éducation différents et par là perçues comme difficilement compatibles. Elle s'avance vers « une approche plus unifiée de l'apprentissage » [...] et, par là vers une prise en charge plus cohérente et continue de l'enfant. »

(MENJE, 2018, p. 20)

⁷¹ Le rapport thématique *L'entrée à l'école* de l'ONQS (2022) publié en parallèle au présent document analyse cette thématique sous une perspective pédagogique.

L'éducation précoce a fait l'objet d'une étude quantitative basée sur des questionnaires adressés aux parents, communes, équipes éducatives et inspecteurs d'école (INSIDE et MENJE, 2015). À la croisée des chemins entre milieu familial et école, mais aussi en tant qu'interface entre les structures formelles et non formelles d'éducation, l'éducation précoce s'est imposée comme un élément clé du système éducatif. Tous les groupes de personnes interrogés l'ont considérée comme un facteur important du développement des enfants. L'étude a constaté que l'éducation précoce se trouvait sur une bonne voie et remplissait en général ses missions. Des pistes d'amélioration au niveau organisationnel, au niveau des modèles pédagogiques ou par rapport à des opportunités de coopération ont été esquissées. Sur la base du constat d'une qualité structurelle élevée, les auteurs recommandaient d'étendre l'analyse sur les pratiques ciblant la qualité en matière de processus et de résultat.

Il n'existe toutefois à ce stade guère d'analyses portant sur ces aspects. Dans les entretiens menés par l'ONQS au niveau des directions régionales de l'enseignement fondamental, les acteurs consultés ont fait

état d'une meilleure préparation des enfants ayant fréquenté l'éducation précoce pour les cycles 1 et 2 en matière de langues, de vie sociale et d'intégration. Hoffmann et al. (2018, p. 87) ont pu constater que la fréquentation de l'éducation précoce a une influence positive significative sur la compréhension orale de la langue luxembourgeoise. Il serait certainement intéressant d'élargir ces analyses notamment par rapport au contexte socio-économique et socio-culturel (en se focalisant prioritairement sur les langues parlées) des enfants qui fréquentent l'éducation précoce, et aussi de ceux qui ne la fréquentent pas.

Dans le cadre du projet EsicS, des analyses complémentaires ont été effectuées par rapport aux compositions des populations recourant à l'éducation précoce. Ainsi, il s'avère que le revenu moyen des ménages diverge considérablement entre l'enseignement précoce et les autres cycles de l'enseignement fondamental. Ces résultats montrent que l'enseignement précoce est plus prisé par les ménages aisés et qu'il leur est plus accessible (*Figure 48*).

Figure 48: Évolution des revenus moyens par ménage pour les élèves de l'éducation précoce comparés aux élèves de l'école fondamentale obligatoire

(Alieva et al., 2021)



Figure 49: Répartition de la 1^{ère} langue parlée pour les élèves de l'éducation précoce comparés aux élèves de l'école fondamentale obligatoire

(Alleva et al., 2021)

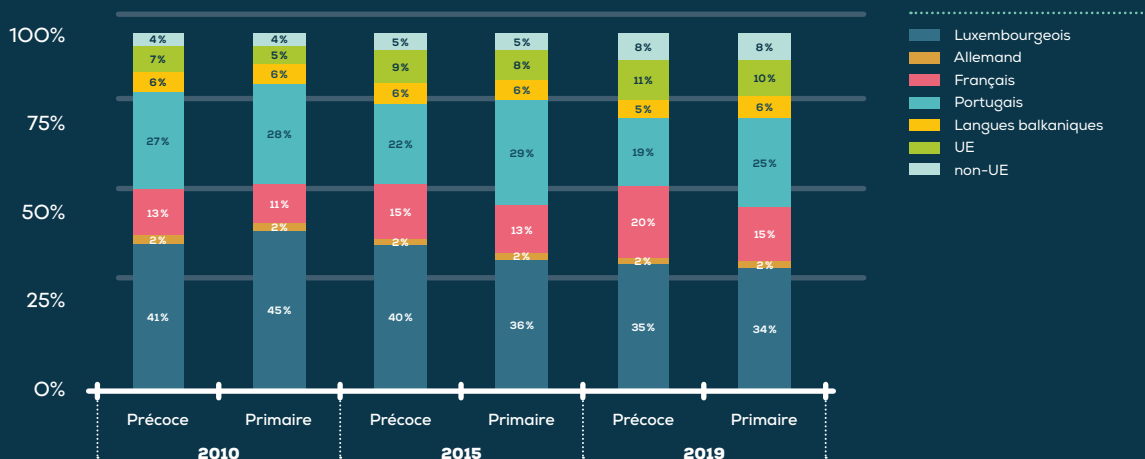
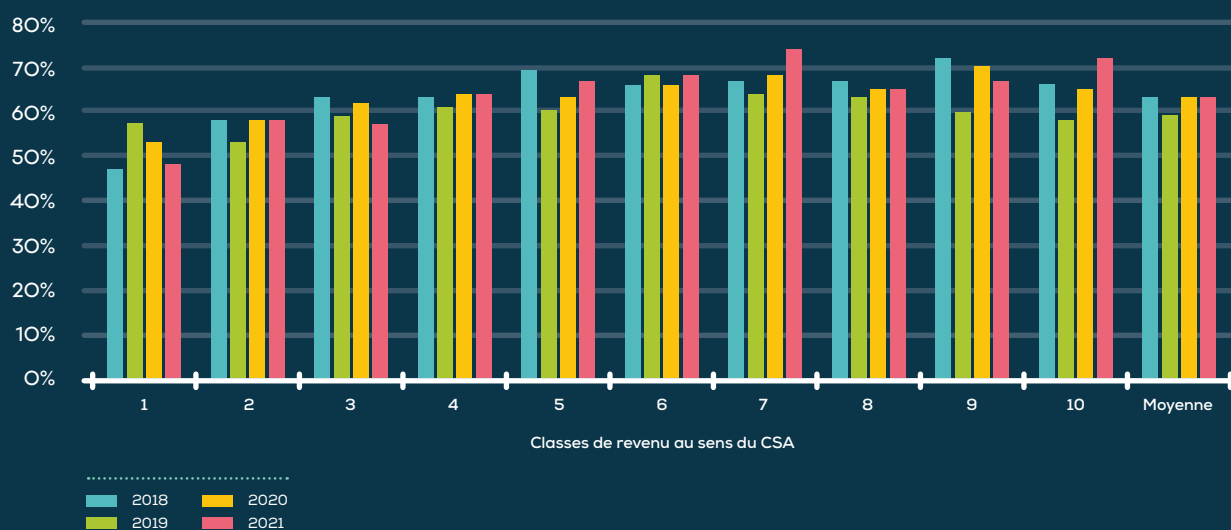


Figure 50: Taux de participation à l'éducation précoce, selon la classe de revenu (selon la classe de revenu du CSA ⁷²)

(généré par l'ONQS sur base des données CSA du MENJE)



⁷² Classe 1 = « RMG » ou « Risque pauvreté » (classe minimale).

Classes 2 à 8 = revenus correspondants à des multiples du SSM de « classe/2 » à « (classe+1)/2 ».

Classe 9 = pour des revenus supérieurs ou égaux à 4,5 x SSM (classe maximale, avec la classe 10 pour les personnes n'ayant pas renseigné leurs revenus.

En différenciant encore entre éducation précoce et le reste de l'enseignement fondamental par rapport aux langues parlées, on constate que les enfants lusophones sont sous-représentés dans l'éducation précoce, au profit principalement des élèves de langues luxembourgeoise ou française. Le phénomène semble d'ailleurs s'accroître au cours des dix dernières années (*Figure 49*). L'éducation précoce, qui est non obligatoire, semble être une offre moins connue, accessible et/ou intéressante pour ces élèves, qui d'autre part affichent des difficultés majeures dans le système éducatif luxembourgeois. Sachant que l'une des finalités de l'éducation précoce est de « préparer au multilinguisme de la société luxembourgeoise » (MENJE, 2018, p. 19), il serait particulièrement intéressant de parvenir à faire bénéficier ces enfants de cette offre scolaire.

La gratuité annoncée du recours aux SEA, tout comme le développement d'une offre d'assistance aux devoirs à domicile, dont les modalités respectives restent encore à être arrêtées, représentent certainement des mesures sociales importantes dans le domaine de l'éducation. Toutefois, et à l'instar des constats formulés en relation avec l'éducation précoce (cf. sous-chapitre 4.2) il y a lieu de s'engager à ce que ces offres soient plus spécifiquement utilisées dans la pratique par les élèves issus de milieux défavorisés.

« Il ressort de ces constats une nécessité de promouvoir la participation des jeunes enfants issus de contextes socio-économiques et socio-culturels défavorisés dans l'éducation précoce. Afin de convaincre les parents d'opter pour cette offre, il y a plus particulièrement lieu de faire tomber les obstacles pratiques qui persistent. »

En ligne avec les constats dressés dans le cadre du projet EsicS, le graphique de la *Figure 50* confirme que l'éducation précoce est moins prisée par les enfants issus de ménages à revenus modestes et qu'elle leur est moins accessible⁷³.

Il ressort de ces constats une nécessité de promouvoir la participation des jeunes enfants issus de contextes socio-économiques et socio-culturels défavorisés dans l'éducation précoce. Afin de convaincre les parents d'opter pour cette offre, il y a plus particulièrement lieu de faire tomber les obstacles pratiques qui persistent. Au niveau des communes, et dans le cadre de leurs missions respectives au niveau de l'éducation précoce et des services d'éducation et d'accueil, il est nécessaire de mettre en œuvre une organisation coordonnée de la prise en charge des enfants, axée sur une offre suffisante et répondant aux besoins des familles, par exemple en matière d'heures d'ouverture. Sans oublier en outre qu'il ne suffit pas, du point de vue de l'égalité, de rendre accessible une offre à tous les usagers possibles, mais qu'il est nécessaire, du point de vue de l'équité, d'entreprendre des démarches actives et volontaristes afin d'inciter ce groupe cible prioritaire à utiliser cette offre.

⁷³. Afin d'établir leur éligibilité à l'éducation plurilingue, l'information concernant l'inscription des enfants à l'éducation précoce est enregistrée dans la base de données de la facturation du CSA depuis octobre 2017. En d'autres termes, l'information n'est pas disponible avant cette date. Les résultats sont donc fournis ici pour chaque mois de janvier 2018 à 2021. Le mois de janvier 2021 a été affecté par la pandémie de la Covid-19. Il n'est donc pas représentatif d'un mois de janvier habituel, raison pour laquelle il convient d'interpréter les chiffres afférents avec prudence (notamment du fait de périodes de suspension des activités des structures d'accueil, du développement du télétravail et de l'extension des conditions d'octroi du congé pour raisons familiales).

4.3. Éducation formelle et non formelle en parallèle : le cas de l'enseignement fondamental et des maisons relais

Malgré une coïncidence temporelle, la réforme de l'enseignement fondamental et l'introduction généralisée des SEA, en particulier des maisons relais, ont néanmoins été deux développements bien distincts. L'encadrement périscolaire avait été intégré dans la réforme de l'enseignement fondamental en 2009 (cf. Mémorial A20, 2009b, Art. 16). Aujourd'hui, on peut regretter d'avoir raté à ce moment-là l'occasion d'une conception coordonnée et cohérente entre « l'école » et les « maisons relais ». Cependant, les deux mouvements trouvent leurs origines dans des domaines et des cadres de responsabilité politique différents (éducation, famille, travail, etc.). Le rassemblement novateur des domaines du formel et du non formel dans un ministère inédit « de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse » à partir du changement gouvernemental en 2013, allant de pair avec le développement d'initiatives communales au niveau des infrastructures et des collaborations, a ouvert un potentiel important de coopération et de conception.

Depuis la rentrée 2012/2013, la collaboration entre les écoles fondamentales et les maisons relais se base sur le *plan d'encadrement périscolaire* (PEP) arrêté à un niveau communal et lié à l'organisation scolaire (RGD A59, 2010).⁷⁴ En parallèle, une politique de rapprochement et de coordination entre les deux secteurs du formel et du non formel a été mise en place, notamment aux niveaux de la création et de la construction d'infrastructures et locaux communs et partagés (Kooperation Bildung, 2017), par

« La formalisation de la collaboration est régulièrement considérée comme insuffisante. Les acteurs consultés rapportent que dans la pratique, le facteur relationnel et personnel s'avère déterminant, notamment entre chargés de direction de la maison relais et présidents des comités d'école. »

le développement de différents projets pilote novateurs (École Jean-Jaurès; Kannercampus Belval, Eis Schoul) ou encore dans le cadre des initiatives de sensibilisation et de formation *Kooperation Bildung*. Il importe par ailleurs de considérer ces initiatives dans le contexte des démarches de développement de la qualité du secteur non formel (Neumann, 2018; SNJ, 2019).

Lors des entretiens menés par l'ONQS au niveau des directions régionales, le cadre de la collaboration entre les domaines formel et non formel a aussi été discuté, également dans une perspective de complémentarité des ressources et d'une approche pédagogique holistique, etc. La formalisation de la collaboration est régulièrement considérée comme insuffisante. Les acteurs consultés rapportent que dans la pratique, le facteur relationnel et personnel s'avère déterminant, notamment entre chargés de direction de la maison relais et présidents des comités d'école : respect mutuel des contextes, contraintes et impératifs respectifs, volonté de comprendre, accepter et intégrer les conditions-cadres et le point de vue de l'autre partie.⁷⁵ Les difficultés rapportées concernent une variété de sujets d'ordre pratique, tels que l'organisation et la coordination des horaires, l'utilisation d'espaces communs, l'organisation des transferts, surtout à midi (repas), la communication avec les parents ou encore l'accompagnement dans la réalisation des devoirs à domicile.⁷⁶

⁷⁴. Par voie conventionnelle, les modalités de collaboration entre l'école fondamentale et le service éducation et accueil peuvent être précisées de façon spécifique, notamment en ce qui concerne l'intervention mutuelle et réciproque de collaborateurs d'une institution dans l'autre. Le recours à cet instrument n'a toutefois eu lieu que ponctuellement.

⁷⁵. À noter que ce constat de « subjectivité » dans cette collaboration semble en soi indépendant du gestionnaire ou type de gestionnaire, étant donné qu'il est aussi rapporté pour des cas où la maison relais est directement gérée par la commune.

⁷⁶. À noter que le SYVICOL a également soulevé certaines problématiques par rapport à la coordination entre le formel et le non formel (SYVICOL, 2020).

Le besoin d'un renforcement des collaborations et d'une formalisation plus prononcée est largement partagé. Toutefois dans la façon de procéder, les points de vue basculent entre un partenariat d'égal à égal (« *op Aenhéicht* ») et une revendication visant à ce que les uns s'adaptent aux autres (« *si solle sech eis upassen* »). Une marge de progression est reconnue de part et d'autre, que ce soit en matière de ressources, d'organisation, de prise en charge des enfants, etc. Ceci a aussi été démontré dans le cadre de la gestion de la pandémie, où les difficultés de coordination ont été constatées entre les responsables respectifs tant au niveau local que national. Il a aussi été rapporté que dans le contexte de la crise de la Covid-19, des efforts ont été entrepris « des deux côtés » pour parvenir à une gestion acceptable de la situation.⁷⁷

« Le besoin d'un renforcement des collaborations et d'une formalisation plus prononcée est largement partagé. Toutefois dans la façon de procéder, les points de vue basculent entre un partenariat d'égal à égal (« *op Aenhéicht* ») et une revendication visant à ce que les uns s'adaptent aux autres. »

Les maisons relais peuvent être exploitées en régie propre ou en sous-traitance par des gestionnaires associatifs du secteur socio-éducatif. Le choix correspondant s'est souvent opéré en fonction de la taille de la commune. Cette situation mène à une grande diversité de concepts pédagogiques et de styles de management. La cohérence conceptuelle et un partage d'objectifs sont assurés par une démarche qualité supervisée et contrôlée par le Service national de la Jeunesse (SNJ) et ses agents qualité intervenant au niveau régional.⁷⁸ Nonobstant les difficultés pratiques précitées, le rapprochement entre les écoles fondamentales et les SEA a pris une dynamique indéniable, stimulée tant par des projets et initiatives divers (infrastructurels et organisationnels, mais plus rarement pédagogiques) que par une volonté politique affirmée. Il faut toutefois aussi rester conscient que des différences notables existent et subsistent entre les deux secteurs tant au niveau pédagogique, qu'au niveau du fonctionnement et de la gestion (qualité, ressources humaines, financement, etc.) (Tableau 7). Une démarche progressiste nécessiterait par ailleurs de nourrir une certaine volonté de prendre en considération les barrières structurelles existant surtout au niveau des processus et des conceptions pédagogiques.

⁷⁷. Une évaluation a été réalisée par le SNJ auprès des structures d'éducation et d'accueil après la première vague de la pandémie. Les résultats de cette enquête s'avèrent mitigés en ce qui concerne la coopération entre les SEA et les écoles durant le confinement. Aussi, et alors que la coopération avec l'école peine à s'établir dans la pratique, la plupart du personnel pédagogique des SEA estime qu'elle aurait un impact positif sur le bien-être des enfants (SNJ, 2020).

⁷⁸. Par analogie on peut établir une comparaison entre les approches qualité mises en place dans les deux domaines, où d'un côté le SCRIPT (Division du développement scolaire) assure un accompagnement dans le cadre des PDS, et où de l'autre, le SNJ effectue un contrôle au niveau des SEA.

Tableau 7: Tableau de comparaison synthétique relatif à certains aspects structurels et organisationnels de l'école publique et de l'offre extrascolaire (para-)publique

		ÉCOLE FONDAMENTALE	SERVICE ÉDUCATION ET ACCUEIL - OFFRE PARA-PUBLIQUE
	CADRE LÉGAL	• Code de l'éducation	• Loi Associations du secteur social, familial et thérapeutique (loi ASFT)
	CARACTÈRE DE L'OFFRE DU POINT DE VUE DES PARENTS/ÉLÈVES	• Obligation scolaire (à l'exception de l'enseignement précoce) • Possibilité d'opter pour le privé (incl. international) et l'école internationale publique	• Offre facultative • Possibilité de choisir entre public/ (privé-) parapublic et (privé-) commerciale
	STATUT GLOBAL	• Service public (hors écoles privées)	• Délégation de service public • Services paraétatiques avec marché concurrentiel
	FINANCEMENT DE L'OFFRE PUBLIQUE	• Fonctionnement : budget de l'État • Équipement et infrastructures : communes et dotation étatique	• Fonctionnement : État/communes + CSA + participation des parents ; • Équipement et infrastructures : communes et dotation étatique
	MISSIONS PRINCIPALES DES COMMUNES	• Assurer l'obligation scolaire et veiller à son respect (sauf éducation précoce) • Organisation scolaire (y inclus éducation précoce) • Infrastructure et équipement	• Assurer la mise en place d'un service d'éducation et d'accueil pour enfants scolarisés (encadrement périscolaire)
	HORAIRES ET ACCESSIBILITÉ DE L'OFFRE PUBLIQUE	• Heures d'enseignement 5 j/sem et 36 sem/an	• Typiquement 10-12 h/j avec 5 j/sem sur toute l'année
	CATÉGORIES D'ÂGES	• Normalement 3/4-12 ans, voire jusqu'à 14/15 ans en cas d'allongements de cycle répétés	• En fonction des agréments ASFT: crèche 0-4 ans et maison relais 4-12 ans (resp. fin de la scolarisation au fondamental)
	PROFILS PROFESSIONNELS	• Enseignants ayant suivi la voie de formation officielle (au Luxembourg et à l'étranger) ; voie alternative des chargés de cours	• Professions socio-éducatives diverses, ainsi que différentes qualifications certifiées

		ÉCOLE FONDAMENTALE	SERVICE ÉDUCATION ET ACCUEIL - OFFRE (PARA)PUBLIQUE
	STATUTS PROFESSIONNELS	- Fonctionnaires /employés de l'État - Présence obligatoire pendant les 3 trimestres et les 26/28h d'enseignement par semaine	- Salariés du secteur privé tombant sous la convention collective de travail pour les salariés du secteur « SAS » (+ statut communal pour la Ville de Luxembourg) - Présence obligatoire sur le lieu de travail en fonction du contrat de travail
	SYNDICATS	- Majoritaire SNE-CGFP - Minoritaire SEW-OGBL	- Majoritaire SEW-OGBL - Minoritaire LCGB
	FONCTIONNEMENT ORGANISATIONNEL	- Hiérarchie plate resp. fonctionnement déhiérarchisé - Coordination locale assurée par le comité d'école (resp. de son président en tant que primus inter pares), ainsi que coordinateurs de cycles - Autonomie prononcée des enseignants aux niveaux méthodologie et contenu - Fonctionnement habituellement en individuel (le cas échéant plus rarement en binôme et/ou en cycles)	- Fonctionnement hiérarchisé en services, groupes et équipes - Direction locale assuré par un chargé de direction En fonction du concept d'action générale, avec transposition des directives de l'organisme gestionnaire. Fonctionnement presque exclusivement en équipes.
	GESTION RÉGIONALE/ GLOBALE	- Direction générale de l'enseignement fondamental - Direction régionale - Commune/service scolaire - Comité d'école dirigé par un président nommé par l'assemblée des enseignants	- Direction générale du secteur de l'enfance - Service SEA de la commune ou asbl chargée par la commune - Chargé de direction nommé par l'organisme gestionnaire
	DÉVELOPPEMENT DE LA QUALITÉ	- Plan de développement scolaire (PDS) - SCRIPT – division du développement de la qualité scolaire	- Cadre de référence national et Concept d'action général du SEA - SNJ – division développement de la qualité (+ agents régionaux)
	SITUATION DES DONNÉES	Données principalement gérées au niveau ministériel (RH, CGIE, etc.) et du Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET; cadre Épstas)	Données presque exclusivement gérées au niveau des organismes gestionnaires, à l'exception de la gestion des CSA
	RAPPORTS D'ÉVALUATION NATIONAUX	- SCRIPT et Université du Luxembourg/LUCET : rapport descriptif de la qualité du système éducatif (tous les 3 ans : 2015, 2018 et 2021) - ONQS : rapport national sur le système scolaire (prévu pour 2023)	Université du Luxembourg : - rapport national de la jeunesse (tous les 5 ans : 2010, 2015, 2020) - rapport national sur la situation des enfants au Luxembourg (2022)

Le *tableau 7* montre les différences structurelles entre les deux secteurs partenaires dans l'éducation des enfants. Dans une approche axée sur la nécessité d'un rapprochement plus poussé, le premier réflexe pourrait consister à réfléchir à une réforme portant sur les différents aspects plus formels précités. Toutefois, une telle réforme risque de s'enliser face aux intérêts et positions divergents des différents acteurs, et somme toute aussi de consommer beaucoup d'énergie et d'argent. Il y a donc lieu de promouvoir un rapprochement à travers le travail pédagogique commun et partagé, dans l'intérêt prioritaire des enfants. Cette coordination et cette collaboration peuvent prendre différentes formes et s'opérer à des degrés divers. Moss (2013) situe la conceptualisation de la relation entre éducation des jeunes enfants (ECE) et éducation scolaire obligatoire (CSE) à un niveau éminemment politique et trace, sur la base des expériences et modèles de différents pays, les pistes d'un cadre de collaboration dépassant le *childcare/education divide*.

- **Comme premier type de relation, il y a lieu de citer «*readying for school*» :** l'éducation non formelle assume un rôle subordonné, dédié à l'acquisition de compétences requises pour le parcours scolaire. L'ECEC est alors conçue comme scolarisation avancée ou comme pré-primaire. Ce type de modèle, qu'il faut certainement considérer avec discernement et de façon nuancée, est plus répandu dans les pays à tradition socio-culturelle «anglo-saxonne» et «continentale» (Esping-Andersen, 1999) en contraste aux pays nordiques.
- **Le deuxième modèle identifié est dénommé «*a strong and equal partnership*»,** et se base sur une coopération accrue au niveau de la gouvernance et de la pratique pédagogique. L'éducation non formelle n'est alors pas limitée à un rôle de «préparation» aux prochaines étapes scolaires, mais est considéré comme un acteur compétent couvrant une période éducative caractérisée par une approche conceptuelle spécifique. La différence par rapport au premier modèle consiste en l'accent mis sur une relation d'égalité équilibrée et non de prédominance de l'éducation formelle.
- **Le troisième modèle développe «*the vision of a meeting place*»** ciblant le dépassement du déséquilibre entre les deux secteurs, par un dialogue sur l'apprentissage et l'acquisition de compétences, les contenus curriculaires et les méthodes pédagogiques dans les parcours préscolaire et primaire. L'auteur trace un parcours partant des pratiques et traditions respectives vers une vision commune de l'enfance, de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'acquisition des compétences, pour aboutir à un *meeting place*, donc au partage d'un lieu commun, pas seulement dans un sens physique ou de partage d'information sur la base d'une documentation commune, mais aussi et surtout en tant qu'espace pédagogique commun, fonctionnant sur la base de valeurs partagées et générant une plus-value coopérative (d'après Moss, 2013).

4.4. Perspectives de rapprochement dans un contexte d'encadrement à journée continue

Ganztags...?

Dans cette optique, où en est le Luxembourg ? Probablement dans la majeure partie des communes dans une transition du premier vers le deuxième modèle, et pouvant faire valoir dans certains cas limités des projets se rapprochant de la vision intégrée proposée. Afin de vérifier cette hypothèse, il serait intéressant d'effectuer d'abord une analyse du premier cycle des PDS, où la collaboration entre les deux secteurs constituait une thématique prioritaire. Il incombe à la dimension politique de surmonter les clivages (aussi corporatistes), d'un côté l'inertie au changement de l'éducation formelle, et de l'autre côté la fragmentation de l'offre non formelle à un niveau communal.

« Il incombe à la dimension politique de surmonter les clivages (aussi corporatistes), d'un côté l'inertie au changement de l'éducation formelle, et de l'autre côté la fragmentation de l'offre non formelle à un niveau communal. »

Le Luxembourg a pris la voie d'un système d'organisation dualiste de son système d'éducation, juxtaposant l'offre publique formelle et non formelle. Toutefois, des modèles d'école à temps plein ou d'école à journée continue existent, notamment dans les pays nordiques (d'ailleurs toujours reconnus dans les évaluations systémiques internationales).

Le débat autour de l'école à journée continue (*Ganztagsschule*) a longtemps relevé d'un débat quasi idéologique, découlant des dynamiques de réformes des années 1970 et de l'expansion éducative. Chez nos voisins allemands, l'offre d'éducation et d'accueil tout au long de la journée et le recours à celle-ci ont connu une augmentation continue et significative. Au cours de l'année scolaire 2018/2019, 68% de toutes les écoles étaient désignées comme des écoles à temps plein (cf. StEG, 2019, p. 8). En 2005/2006, cette situation ne s'appliquait qu'à 30% des écoles. Et ce sont entretemps souvent des écoles de ce type qui se voient décerner des prix pour la qualité de leur enseignement.⁷⁹ Environ la moitié de tous les enfants du primaire ont bénéficié de la prise en charge sur toute la journée (*Ganztagsbetreuung*) dans les écoles ou les services parascolaires au cours de l'année scolaire 2018/2019 (cf. Autorengroupe Bildungsberichterstattung, 2020, p. 88). Il faut néanmoins également être conscient qu'il existe différentes formes et types d'organisation de *Ganztagsschule* portant sur l'étendue de l'offre en journée continue et de l'obligation de participation des élèves à l'offre correspondante.⁸⁰

Dans le cadre qui nous occupe, il s'agit de se focaliser sur une éventuelle plus-value des écoles à journée continue sur le traitement des inégalités scolaires. Les promoteurs de ce modèle d'organisation évoquent notamment la contribution d'activités complémentaires

⁷⁹. Cf. par exemple www.deutscher-schulpreis.de.

⁸⁰. « Es werden drei Formen in der Organisation der Ganztagschule unterschieden: Die voll gebundene, teilweise gebundene und die offene Form der Ganztagschule. Bei der voll gebundenen Form ist die Teilnahme an mindestens drei Wochentagen à mindestens sieben Zeitstunden an ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten der Schule verpflichtend. Bei der teilweise gebundenen Organisationsform nimmt nur ein Teil der Schülerschaft, das könnte z. B. eine Klasse oder eine gesamte Klassenstufe sein, verpflichtend an den gleichen Angeboten teil. In der offenen Form können einzelne Schüler an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform partizipieren » (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2021, p. 5).

comme l'assistance aux devoirs à domicile et la participation à des activités de loisirs pour compenser les déficits des effets primaires liés aux origines des élèves (cf. Solga et Dombrowski, 2009, p. 43). L'effet correspondant devrait logiquement dépendre du degré du caractère obligatoire de l'offre. Un rôle important reviendrait au développement scolaire, étant donné que la création d'offres de soutien et d'accompagnement nécessite une philosophie d'action globale, prenant en compte au même titre des effets pédagogiques, organisationnels, participatifs ou inhérents au travail en équipe et en interaction avec les élèves et également les parents (Jungkamp et Pfafferott, 2020a). De même, la plus-value « sociale » des écoles à journée continue dépendrait de leur capacité à assurer un soutien et un accompagnement individualisés (cf. Hollenbach-Biele et Zorn, 2015, p. 139). Même les partisans de la première heure des écoles à journée continue doivent concéder que la preuve empirique de cette plus-value est difficile à apporter (Klemm et Zorn, 2019 ; StEG, 2019). Les critiques mettent aussi en avant qu'il ne suffit pas de modifier certains éléments organisationnels, mais qu'il s'agit surtout de soutenir et de renforcer les enseignants, les parents et les élèves, resp. d'améliorer leurs interactions et coopérations (Süddeutsche Zeitung, 2016), ce qui renvoie à l'importance des processus d'enseignement et d'apprentissage. De même, il s'agit de considérer la flexibilisation et la diversification des modèles de *Ganztagschule*, alors que l'approche intégrée et obligatoire semble se raréfier (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2021).

Au Luxembourg, l'offre d'écoles à journée continue reste limitée, et l'extension ou la généralisation de ce modèle ne semble actuellement pas être à l'ordre du jour.⁸¹ À noter néanmoins que les nouvelles écoles publiques internationales définissent leur offre comme à temps plein.

Il semble être vain de débattre à l'heure actuelle d'une généralisation de modèles d'école à temps plein,⁸² tout comme de tenter de déterminer si l'implémentation d'une telle approche dans les années 1970 ou 1980 re-

« Le Luxembourg a pris la voie d'un système dualiste d'accueil et d'éducation en journée continue (*Ganztagsbetreuung*) qui se développe resp. devrait encore davantage se développer vers un soutien et un accompagnement intégrés (*Ganztagsförderung*), en particulier à destination des élèves affichant un risque prononcé de perte de chances au cours de leur parcours scolaire primaire. »

présentait une opportunité ratée. Le Luxembourg a pris la voie d'un système dualiste d'accueil et d'éducation en journée continue (*Ganztagsbetreuung*) qui se développe resp. devrait encore davantage se développer vers un soutien et un accompagnement intégrés (*Ganztagsförderung*), en particulier à destination des élèves affichant un risque prononcé de perte de chances au cours de leur parcours scolaire primaire. À noter que l'Allemagne vient de mettre en place un tel cadre légal pour l'accès à une éducation sur toute la journée.⁸³

« In Abgrenzung zur Ganztagschule, wie auch zur Ganztagsbetreuung, sind unter ‚Ganztagsbildung‘ Institutionalisierungsformen zu verstehen, die formelle Bildung (Unterricht) und nicht-formelle Bildung (Jugendarbeit und andere außerschulische Bereiche) auf der Basis eines transversalen Prozesses verbinden und unter subjekttheoretischen Überlegungen zusammenführen. Die These, die durch den Begriff ‚Ganztagsbildung‘ transportiert wird, lautet: Wenn sich moderne, d. h. gesellschaftliche Bildung überhaupt organisieren lässt, dann nicht durch eine Ausweitung von Schule als Unterricht und auch nicht durch eine angehängte Betreuung, sondern nur durch die Integration von formellem und nicht-formellem Lernen, also vor allem durch eine neue institutionalisierte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe unter Einbeziehung von Eltern und Familien. »

(Otto et Coelen, 2004, p. 8)

⁸¹ Eis Schoul, Luxemburg-Kirchberg; *Ganzdaagsschoul Jean-Jaurès*, Esch-sur-Alzette; *Villa Mirabella*, Wiltz (cf. aussi QP3715, 2021).

⁸² Une telle généralisation représenterait un chamboulement considérable au niveau organisation, fonctionnement et direction ; cependant, cet aspect spécifique mérite aussi d'être pris en compte dans le cadre de l'évaluation des nouvelles écoles internationales publiques.

⁸³ Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG).





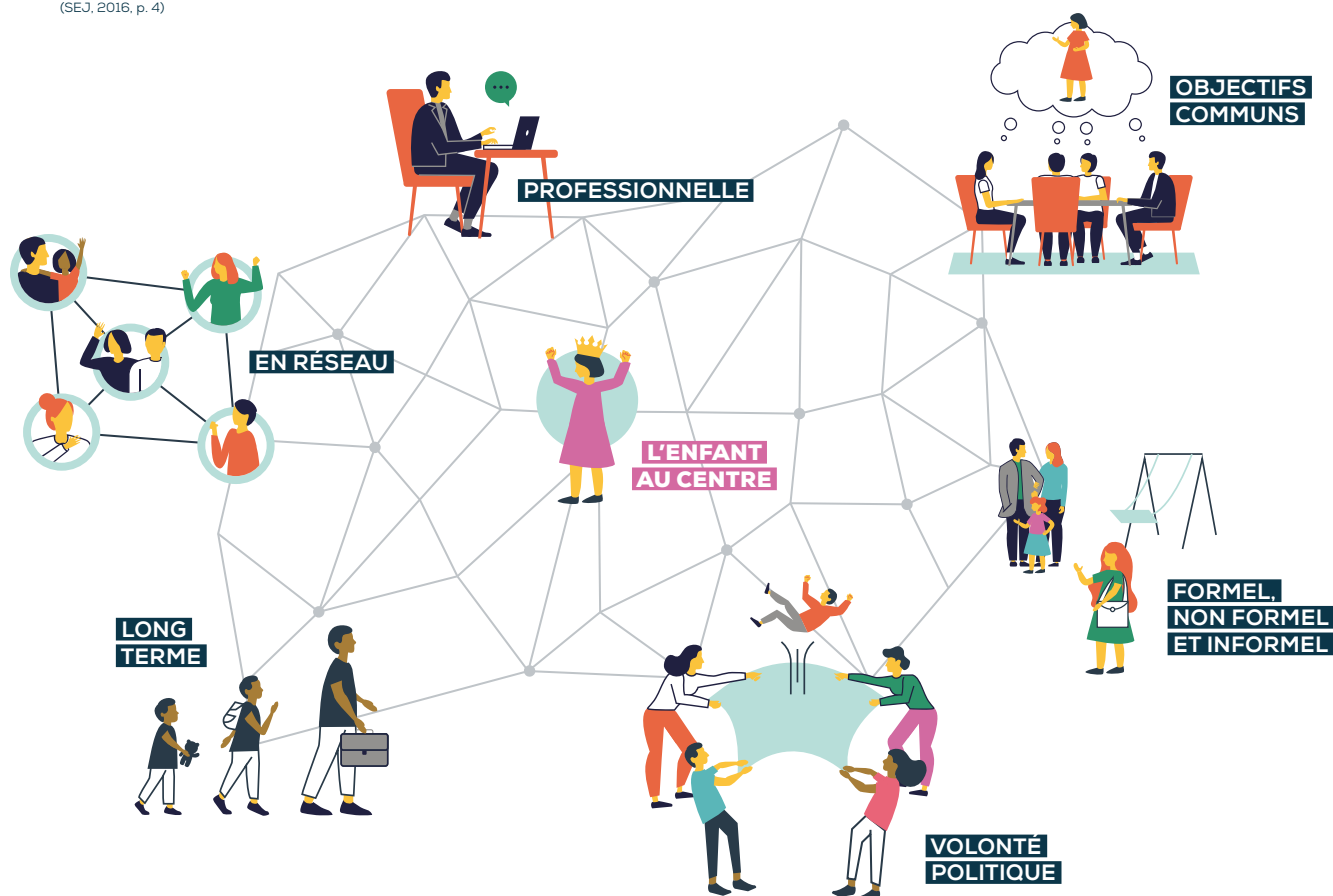
Coopérations éducatives

Pour clôturer ce sous-chapitre dédié à la création de synergies entre les secteurs de l'enseignement fondamental et des services d'éducation et d'accueil, nous élargissons encore la vision conceptuelle en nous référant à une mise en réseau des acteurs intervenant autour de l'enfant. De telles « alliances » dépassent la simple coordination entre des partenaires institutionnels et reflètent un concept de politique de l'enfance, de la jeunesse et de l'éducation. Si de nombreux acteurs s'occupent de l'encadrement, de l'éducation et de la formation des enfants, leur mise en réseau active et structurée devrait permettre d'améliorer les conditions et opportunités d'éducation.

Dans les pays francophones, ces coopérations structurées sont dénommées « alliances éducatives » et sont plus particulièrement axées sur la prévention du décrochage scolaire (Blaya et al., 2019; Gilles et Tièche Christinat, 2012). Dans les pays germanophones, elles sont plutôt connues en tant que *Bildungslandschaften* (paysages éducatifs)⁸⁴ (Wernstedt et John-Ohnesorg, 2010; Wunsch, 2020). Des coopérations entre l'école, les parents et les acteurs extrascolaires y existent certainement depuis longtemps sous une forme ou une autre. Toutefois, ces réseaux éducatifs établis à un

Figure 51: Les 7 caractéristiques des paysages éducatifs

(SEJ, 2016, p. 4)



⁸⁴. Ou encore *Bildungsnetzwerke*, *Bildungsregionen*, *Bildungsallianzen*.

niveau local/communal se caractérisent par un centrage sur l'enfant, englobant les mondes éducatifs formels, informels et non formels et associant les acteurs scolaires et périscolaires en réseau. Ils peuvent jouer un rôle important par rapport à un partenariat avec les parents, tout comme en matière de cohésion sociale et de citoyenneté (*Gemeinwesen*). Cette coopération structurée résulte d'une volonté politique et repose sur des objectifs communs. Elle est organisée de façon professionnelle et axée sur le long terme (*Figure 5I*).

Lokale (oder kommunale) Bildungslandschaften als:

- « • langfristige,
- professionell gestaltete,
- auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende,
- kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die –
- ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts –
- formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und
- sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen. »

(Bleckmann et Durdel, 2009, p. 12)

Sur la base de réseaux éducatifs locaux, l'accompagnement individuel des enfants et des jeunes dans leur cadre de vie peut être systématiquement amélioré, et la réussite des transitions scolaires peut être assurée. Il est ainsi possible de créer des structures offrant des opportunités éducatives optimisées pour tous les enfants et les jeunes. Ces structures sont un moyen de combler le fossé entre l'école et d'autres domaines de la vie, et construisent des ponts entre différentes formes et offres d'éducation, auparavant isolées. Les particularités du lieu et des personnes qui y vivent sont le point de départ du développement du paysage éducatif.

« Si de nombreux acteurs s'occupent de l'encadrement, de l'éducation et de la formation des enfants, leur mise en réseau active et structurée devrait permettre d'améliorer les conditions et opportunités d'éducation. »



Une perspective nationale ?

Différents modèles de sites ou campus scolaires (*Bildungshaiser*) sont en cours de développement au niveau communal et, qu'on le veuille ou non, la voie est bien tracée vers une offre/structuration intégrée. Ces modèles locaux se développent souvent autour de projets de construction (nouvelles constructions, extensions, rénovations, etc.) regroupant ou au moins rapprochant les infrastructures dédiées aux éducations formelle et non formelle ou partagées par les deux secteurs. Ces approches sont désormais activement soutenues par les autorités communales et ministérielles en fonction des contraintes locales spécifiques.

L'idée n'est pas de lancer une nouvelle démarche de coordination et de coopération dans le domaine de l'éducation. En fait, la structuration de base est en place, et on peut globalement affirmer que la politique de développement et de rapprochement entre les secteurs formel et non formel poursuivie depuis 10 voire 15 ans a porté ses fruits. Dans cet ordre d'idées, il est bien établi que de tels réseaux actifs et structurés existent dans une certaine mesure dans la pratique éducative à un niveau local. Toutefois, il ne fait pas non plus de doute que dans de nombreuses communes ou quartiers, ce développement en réseau est embryonnaire, voire inexistant. Il nous semble donc primordial d'axer les efforts et priorités du futur sur cette mise en réseau active et de la faire passer d'un statut volontaire à un stade de normalité, en l'intégrant formellement au fonctionnement de l'école fondamentale et des SEA à un niveau local.

Dans le respect des principes de subsidiarité et d'autonomie communale, les communes ont en main les leviers essentiels d'un tel pilotage, par leur emprise directe sur les SEA et l'organisation scolaire, ainsi que les instruments du PEP et du PDS.

« On peut globalement affirmer que la politique de développement et de rapprochement entre les secteurs formel et non formel poursuivie depuis 10 voire 15 ans a porté ses fruits. »

À cette fin, les prérequis et conditions-cadre de réussite d'une telle mise en réseau sont brièvement exposés ci-dessous (cf. par exemple Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017) :

- une coordination organisationnelle définie et en charge de la démarche ;
- la fixation commune d'objectifs ;
- l'identification avec ces objectifs ;
- une démarche transparente par rapport aux objectifs, actions, offres, etc. ;
- une volonté et une capacité de changement ;
- un climat de confiance et de respect entre partenaires coopérants (culture de coopération) ;
- l'allocation de ressources dédiées (ressources personnelles, financières et temporelles) ;
- une coopération ciblée, flexible et pragmatique (et non une finalité en soi) axée sur les besoins effectifs.

Dans le cadre des entretiens menés au niveau des directions régionales, tous les acteurs consultés accueillaient favorablement le développement en cours vers des offres d'encadrement sur toute la journée. Il est largement reconnu que les cadres et offres de fonctionnement formels et non formels ne sont plus dissociables les uns des autres. Ces concepts sont souvent évoqués comme un élément central d'une stratégie en faveur de l'amélioration des chances des élèves issus de contextes défavorables.

4.5. Recommandations et réflexions

L'expansion de l'éducation non formelle reposait d'un côté sur l'initiation d'un développement quantitatif impressionnant au niveau des services d'éducation et d'accueil des communes⁸⁵ et, de l'autre côté, sur la mise en œuvre pratiquement en parallèle d'une approche conceptuelle pédagogique et d'une démarche qualité globale. Il est possible de retracer la coordination entre l'école fondamentale et les maisons relais dans un contexte historico-politique et conceptuel formalisé. Il fut raisonnable d'entamer un rapprochement organique de ces deux secteurs dans l'intérêt supérieur de l'enfant, dans une démarche ciblant une meilleure connaissance et acceptation réciproque, et généralement axée sur un regroupement et un partage de locaux sur un même site, ainsi que sur la mise en place à la fois d'une « cohabitation » et d'une « collaboration ». Avec le regroupement des domaines de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle au sein d'un ministère de tutelle unique et la mise en place de ressources et structures d'accompagnement et de soutien dans les deux domaines, il sera intéressant de suivre l'évolution du processus en cours dans les années à venir, tout en tenant compte également des différences et spécificités structurelles considérables entre les deux secteurs.

L'éducation non formelle comporte par ailleurs un risque de contribuer aux inégalités sociales dans l'éducation, si l'accès est limité par les différences de ressources socio-économiques au sein de la famille ou d'autres barrières d'accès, telles que des places limitées et des exigences auxquelles des parents travaillant à temps plein peuvent difficilement répondre (par exemple attribution prioritaire de places à des enfants dont les parents sont d'accord de contribuer à l'encadrement). Les offres éducatives extrascolaires offrent un fort potentiel de compensation des effets primaires liés aux origines (cf. Solga et Dombrowski, 2009, p. 35 et suiv.). Pour les offres d'activités extrascolaires s'appliquent en fait les mêmes critères que ceux exposés

dans les autres chapitres du présent rapport thématique. Il est impératif de prévoir des mesures compensatoires et complémentaires, intégrées dans la mesure du possible dans l'offre générale pour les enfants issus de milieux défavorisés et/ou issus de l'immigration. Une promotion ou une expansion des activités extrascolaires et des offres éducatives pourrait donc s'avérer un pas important vers davantage d'égalité des chances. Dans le contexte luxembourgeois, il est indiqué d'explorer ces potentialités également dans le cadre des offres publiques des maisons relais établies au niveau communal.

Sur la base des entretiens menés par l'ONQS au niveau des directions régionales de l'enseignement fondamental, et compte tenu également des expériences tirées dans le contexte de la gestion parallèle de la crise pandémique, on peut néanmoins retenir que le modèle de collaboration actuel est encore perfectible, resp. sous-utilise le potentiel substantiel en rapport avec la gestion des ressources. Ainsi, il semble nécessaire de structurer davantage ce rapprochement et de le dynamiser de façon volontariste à tous les niveaux (local/communal, régional et national). Une telle démarche englobe forcément une adaptation du cadre juridique de cette collaboration.

⁸⁵. Ce développement englobe tant la création des infrastructures correspondantes que la mise en place des ressources pédagogiques et administratives, sans oublier le développement parallèle du secteur des structures d'accueil commerciales.

Recommandation a :

Garantir l'encadrement à journée continue, y inclus l'enseignement précoce, et assurer sa promotion active auprès de la population défavorisée

Dans le cadre du présent rapport thématique, l'ONQS se focalise sur la perspective de la réduction des inégalités scolaires et sur l'amélioration des chances des enfants issus de contextes socio-économiques défavorisés et/ou de l'immigration. Cette vision porte tant sur la coordination organisationnelle et conceptuelle entre les deux domaines d'éducation que sur la mise en œuvre commune de mesures d'accompagnement et d'intégration en faveur de ces groupes d'élèves, plus spécifiquement dans le cadre de l'enseignement fondamental. En tout état de cause, le recours précoce de la part de cette population cible aux services d'éducation et d'accueil doit être activement visée et promue aux niveaux national et communal.

Les structures correspondantes ont déjà atteint un degré de développement important. Cependant, il existe encore des lacunes qui devraient être comblées progressivement. Le périmètre de cette offre doit naturellement s'étendre en dehors du temps et des périodes scolaires pour garantir un droit d'accès à une offre publique d'éducation et d'accueil sur toute la journée. L'obligation d'assurer des places d'accueil en nombre suffisant doit être ancrée au niveau des communes. Si la participation à ces activités doit rester volontaire, il importe d'entreprendre des efforts de promotion, ce en particulier auprès des familles des enfants en risque de perte des chances.

Compte tenu du développement quantitatif et qualitatif des services d'éducation et d'accueil, et dans l'intérêt supérieur des enfants et de leurs familles, il serait judicieux de mener une réflexion quant à l'instauration d'un droit à une *Ganztagsbildung/Ganztagsförderung*. À l'instar de l'initiative allemande, et tout en précisant que les modalités pratiques et financières seraient naturellement à clarifier, une telle approche permettrait un changement de perspective axée sur les bénéficiaires, aiderait à surmonter les obstacles d'ordre pratique existant encore et pourrait aussi prendre en compte le projet annoncé d'une offre généralisée d'aide aux devoirs.

L'entrée à l'école représente un vecteur intéressant pour abolir les barrières et pour établir un partenariat équilibré, voire une offre intégrée autour de l'enseignement précoce, le cycle 1 et la maison relais. Il s'agit d'abord de rendre l'enseignement précoce plus attractif en éliminant les barrières encore existantes, notamment en ce qui concerne les heures de classe et la coordination avec les SEA. Il conviendrait de permettre le partage de ressources et les interventions réciproques entre école et maison relais. À terme, il sera possible de viser une gouvernance commune assurant une approche coordonnée et une offre intégrée.

Recommandation b :

Promouvoir une offre intégrée d'éducation et d'accueil se basant sur la coopération des équipes éducatives et le rapprochement des approches pédagogiques

Dans l'esprit de réseaux éducatifs, une coordination méthodologique et pédagogique doit continuer à s'établir, portant sur des objectifs communs, surtout en matière de langues, et sur la mise en place de mesures d'appui. Le partenariat devrait également porter sur un travail commun et coordonné avec les parents.

Afin de renforcer les liens structurels entre enseignement fondamental et éducation non formelle, des mesures doivent notamment porter sur les équipes éducatives respectives, telles que la création de temps de rencontre et d'interaction communes, tant dans le fonctionnement journalier que dans le développement personnel (formations et supervisions communes). Une telle approche exige également du personnel enseignant qu'il consacre davantage de temps en présentiel sur site en dehors des horaires d'enseignement. Il conviendrait de consulter et d'impliquer les responsables des SEA dans

les domaines qui les concernent s'agissant de l'élaboration de l'organisation scolaire. Il importe que le développement institutionnel représente lui aussi une mission commune, regroupant et intégrant les travaux au sujet du CAG et du PDS, avec l'appui des administrations ministérielles compétentes du SNJ et du SCRIPT. Ces travaux pourraient être coordonnés par une sorte de comité local de cogestion regroupant le comité d'école et la direction de la maison relais, les autorités communales et les délégués de la direction régionale, ainsi que l'agent qualité de l'éducation non formelle. En dehors de la mise à disposition des ressources adéquates pour la mise en œuvre d'une telle collaboration, le rapprochement doit aussi porter sur des aspects administratifs et formels, tels que la clarification des volets « droit du travail » et « responsabilité civile », ou la création de bases de données partagées, tant dans un contexte de gestion (particulièrement demandé pendant les vagues de la pandémie) qu'en vue de travaux de recherche.



Recommandation c :

Stimuler la recherche sur le rôle de l'éducation non formelle dans la lutte contre les inégalités

En dernier lieu, on peut constater qu'il y a peu de données disponibles en rapport avec le domaine de l'éducation non formelle resp. portant sur les enfants jusqu'à l'âge de 6 ans. Ce manque d'informations s'explique par l'absence d'évaluations systémiques correspondantes, mais aussi par l'organisation décentralisée de ce secteur. En découle que ce domaine fait moins l'objet d'études, d'analyses et de travaux de recherche que le domaine de l'école, qui suscite davantage l'intérêt du grand public. Des initiatives et projets visant à obtenir une meilleure compréhension du domaine de l'éducation non formelle, surtout en matière d'amélioration et de maintien des chances de réussite, sont à développer et à soutenir. Il serait certainement d'un grand intérêt d'effectuer une analyse d'envergure portant sur le contexte socio-économique et socio-culturel des enfants resp. familles recourant, ou non, aux différentes offres de l'éducation non formelle.



Les inégalités scolaires sur fond de caractéristiques socio-économiques et socio-culturelles sont présentes dans tous les systèmes scolaires et représentent un défi permanent aux niveaux « méta » (politique, gouvernance, administration, etc), « méso » (établissements et organisation scolaires, formation initiale et (formation) continue des enseignants, services de support et équipement/technologie, etc) et « micro » (enseignement et apprentissage, pédagogie, etc). Le Luxembourg, par son développement économique et socio-démographique, par sa situation linguistique et ses caractéristiques sociologiques, peut certainement se prévaloir d'une situation particulièrement exposée. Toutefois, dans une perspective d'égalité des chances et d'équité sociale, il y a lieu de constater une situation globalement insatisfaisante en raison du fort ancrage, voire du creusement des inégalités scolaires. Il s'agit d'un état de fait exposé, analysé et signalé depuis longtemps, que la pandémie de la Covid-19 n'aura certainement fait encore qu'aggraver.

Les enfants issus de ménages à revenus modestes et/ou de familles ne pratiquant pas une ou plusieurs des langues usuelles du pays présentent souvent, dès l'entrée à l'école, des retards conséquents, que le système scolaire ne parvient pas à compenser de façon adéquate, voire au contraire les amplifie encore sous certains aspects. En revanche, pour les enfants issus de contextes (plus) aisés et armés pour gérer les attentes linguistiques, notre système scolaire peut mieux faire valoir son potentiel considérable.

S'il est certain que cette situation insatisfaisante s'invite constamment dans les débats autour de l'éducation nationale et qu'elle a façonné explicitement ou implicitement les agendas politiques et les réformes successives en matière d'éducation, force est néanmoins de constater que les nombreuses mesures d'envvergure n'ont pas produit les effets escomptés, ne sont pas allées assez loin, n'ont pas été transposées et assimilées de façon suffisante... pour quelque raison que ce soit. Ainsi, il ne s'agit ni de culpabiliser, ni de mettre en doute la bonne volonté de l'une ou l'autre catégorie d'acteur, ou de renvoyer la balle à quiconque, – si

« Agir contre les inégalités scolaires est un défi permanent et de longue haleine, multi-dimensionnel et interdépendant, hélas souvent peu valorisé dans la pratique. Il convient toutefois de relever ce défi de façon engagée à tous les niveaux du système scolaire. »

ce n'est à nous tous, qui d'une manière ou d'une autre semblons plus ou moins bien assumer et tolérer cette situation. Par ailleurs, il est de notoriété publique que les réformes dans un domaine aussi sensible et exposé que l'éducation des enfants sont toujours complexes, controversées et partisans, et montrent leurs effets malheureusement seulement (très) lentement.

Dans le cadre de l'élaboration du présent rapport thématique, l'approche de l'ONQS ne s'est pas voulue politique ou polémique, ou imprégnée d'un quelconque romantisme social ou utopiste. L'idée n'était pas non plus de se poser en donneur de leçons. Agir contre les inégalités scolaires est un défi permanent et de longue haleine, multi-dimensionnel et interdépendant, hélas souvent peu valorisé dans la pratique. Il convient toutefois de relever ce défi de façon engagée à tous les niveaux du système scolaire. Ainsi, sans nourrir une quelconque ambition d'exhaustivité en présentant des solutions miracles, le présent document s'inscrit dans la continuité du premier rapport thématique de l'ONQS (2020a), en se concentrant sur trois axes déterminés – à savoir le curriculum, les ressources humaines, la collaboration entre domaines formel et non formel, le tout principalement sous le prisme de l'enseignement fondamental. Chaque chapitre se termine par une conclusion spécifique. L'ONQS entend en parallèle traiter le sujet des inégalités scolaires de façon transversale et continue dans le cadre de ses divers autres projets et publications.

De façon globale, un véritable progrès dans l'action contre les inégalités scolaires devra certainement passer, d'une part, par une adaptation plus variable des exigences linguistiques et de leur impact discriminant sur les parcours scolaires et, d'autre part, par une adaptation volontariste des instruments et ressources de support et d'appui spécifiquement orientés sur la frange la plus exposée et vulnérable de la population scolaire.

Pouvons et voulons-nous – en tant que pays et société, et en tant qu'acteurs du système éducatif – nous lancer dans cette voie ?

Références

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M. (2020). Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alieva, A., Brant, T., Peluso, E. et Van Kerm, P. (2021). *An Empirical and Methodological Review of the Indicateur social*. Étude commanditée par l'ONQS auprès du LISER dans le cadre du projet de coopération EsicS, non publié.
- Ardouin, T. (2019, 25 juillet). *Formation. Dis moi qui tu es ? Éducation Formelle – Non formelle – Informelle*. EPAALE, Plateforme électronique pour l'éducation et la formation des adultes en Europe. Commission européenne. <https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/formation-dis-moi-qui-tu-es-education-formelle-non-formelle-informelle>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. WBV Media.
- Bach, M. et Sievert, S. (2018). Kleinere Grundschulklassen können zu besseren Leistungen von SchülerInnen führen. *DIW Wochenbericht*. https://doi.org/10.18723/DIW_WB:2018-22-1
- Backes, S. (2018). *Heterogenität im luxemburgischen Schulsystem: eine Mixed-Method-Studie zu Bildungsverläufen aus ungleichheitstheoretischer Perspektive*. Beltz Juventa.
- Backes, S., Baumann, I., Harion, D., Sattler, S. et Lenz, T. (2021). Why Flipping the Classroom Is Not Enough: Digital Curriculum Making After The Pandemic. *PROSPECTS*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09555-9>
- Becker, R. et Hadjar, A. (2017). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Éds.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (p. 33-62). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_2
- Beierle, S., Hoch, C. et Reißig, B. (2019). *Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen*. DJI.
- Bertelsmann Stiftung (Éd.). (2013). *Familienpolitik neu denken – faire Bildungschancen für alle Kinder schaffen. Tagungsband zur interdisziplinären Nachwuchswissenschaftlertagung der Bertelsmann Stiftung am 14. und 15.11.2012*. Bertelsmann Stiftung.
- Bissonnette, S. et Boyer, C. (2019). Les enfants des milieux socioéconomiques défavorisés sont-ils massivement condamnés à l'échec scolaire ? *Formation et profession*, 27(2), 115. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.a174>
- Blaya, C., Tièche Christinat, C. et Angelucci, V. (2019). *Au cœur des dispositifs d'accrochage scolaire : continuité et alliances éducatives*. EME éditions.
- Bleckmann, P. et Durdel, A. (Éds.). (2009). *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bloom, B. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*, 1(2), 1-12.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Rossbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R. et Wößmann, L. (2018). *Aktionsrat Bildung. Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten* (édité par vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V). Waxmann.
- Bönsch, M. (2011). *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht* (Nachdr.). Westermann.
- Böse, S., Neumann, M., Gesswein, T. et Maaz, K. (2017). Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in schwieriger Lage – Eckpunkte des Programms und erste Ergebnisse der BONUS-Studie. In P. Döbelstein et V. Manitiis (Éds.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (p. 179-203). Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. Wiley.
- Bouguen, A., Grenet, J. et Gurgand, M. (2017). *La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire ?* HAL Open Science. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02453596/document>
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (2005). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Brunner, M. et 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?* EMACS, Universität Luxemburg.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Éd.). (2017). *Leitfaden zum Aufbau lokaler Bildungsnetzwerke*. BMFSFJ.
- Caritas Luxembourg (Éd.). (2008). *Sozialalmanach 2008. Schwerpunkt: Kinderarmut & Bildung*. Confédération Caritas Luxembourg.
- CEPS/INSTEAD. (2011). *Établissement d'un indice socio-économique communal sur la base des élèves fréquentant l'enseignement fondamental en 2009-2010*, non-publié.
- CEPS/INSTEAD. (2013). *Établissement d'un indice socio-économique communal sur la base des élèves fréquentant l'enseignement fondamental en 2011-2012*, non-publié.
- Chauvel, L. et Schiele, M. (2021). Inégalités socio-économiques de performance scolaire : le cas des enfants issus de l'immigration au Luxembourg. In LUCET et SCRIPT (Éds.), *Rapport nation sur l'éducation. Luxembourg 2021* (p. 167-172). LUCET, SCRIPT.
- Cnesco. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Dossier de synthèse*. Cnesco. <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>
- Cnesco. (2022). *Conférence de comparaisons internationales. Gouvernance des politiques éducatives. Notes des experts*. Cnesco-Cnam.
- Consiglio, V., Geppert, C., Königs, S., Levy, H. et Vindics, A. (2021). Bröckelt die Mittelschicht? Risiken und Chancen für mittlere Einkommensgruppen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. <https://doi.org/10.11586/2021117>
- Cour des Comptes. (2015). *Le suivi individualisé des élèves : une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif. Rapport public thématique*.
- Crahay, M. (2005). Pourquoi l'expérimentation en éducation ? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (Éds.), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (p. 95-114). De Boeck.
- Crahay, M. (Éd.). (2012a). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Crahay, M. (2012b). Quelle justice pour l'école de base ? In Ibid. (Éd.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (p. 38-89). De Boeck Supérieur.
- Crahay, M. et Lafontaine, D. (2012). Pistes pour une école juste et efficace. In M. Crahay (Éd.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (p. 455-479). De Boeck Supérieur.
- Demeuse, M. et Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (Éds.), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale* (p. 149-170). De Boeck.
- Demeuse, M. et Baye, A. (2008). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *DEPP*, 78, 137-149.
- Dietrich, F., Heinrich, M. et Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancen-gleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA' – Zur Einführung in den Band. In Dies. (Éds.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'* (p. 11-34). SV Verlag.
- d'Lëtzebuurger Land (1977, 25 février). Gesamtschule (M.R.), p. 2-5.
- d'Lëtzebuurger Land. (2021a, 5 février). Eine Schule für alle Kinder? (Hartmann-Hirsch, C.). <https://www.land.lu/page/article/734/337734/DEU/index.html>
- d'Lëtzebuurger Land. (2021b, 4 juin). Klassenkampf um Klassengröße (Kurschat, I.). <https://www.land.lu/page/article/124/338124/FRE/index.html>
- Draelants, H. (2018). *Comment l'école reste inégalitaire : comprendre pour mieux réformer*. Presses universitaires de Louvain.
- Dupriez, V. et Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 145-165. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3258>
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). *La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège*. Irédu, CNRS-Université de Bourgogne.
- Edustat. (2021). *L'enseignement au Luxembourg en chiffres. Année scolaire 2020/2021. Répartition des élèves par établissements publics et privés et par programme*. [edustat.lu](https://edustat.script.lu/fr/public-data/key-figure). <https://edustat.script.lu/fr/public-data/key-figure>
- Entrich, S. (2012). *Bildung im Schatten – Nachhilfe als Chance auf Bildungsausgleich? – Die Schattenbildungssysteme Japans und Deutschlands auf dem Prüfstand*. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Conference Paper. Universität Bielefeld.
- ÉpStan Dashboard. (2022, Avril 22). Résultats des nationaux Bildungsmonitorings «Épreuves Standardisées» Luxembourg Centre for Educational Testing. Zyklus 3.1: DE Hören – soziale Einflussgröße 1 Migration – Mittelwert (2011-2021) ; Zyklus 3.1: DE Hören – soziale Einflussgröße 1 Migration – Kompetenzstufen (2011-2021). <http://dashboard.epstan.lu>

- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Demogeot, C., Lehnert, T., Graas, M., Fond-Harmant, L. et Anseu, M. (2014). Santé mentale et éducation au Luxembourg : Étude des facteurs de risque psychosociaux associés au décrochage scolaire. In L. Fond-Harmant (Éd.), *Prévention et promotion de la santé mentale. Une alliance transfrontalière innovante* (p. 20-41). L'Harmattan.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton University Press.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford University Press.
- Esping-Andersen, G. (2003). Herkunft und Lebenschancen. Warum wir eine neue Politik gegen soziale Vererbung brauchen. In *Berliner Republik* 5 (6).
- FES. (2021). Lehren aus der Pandemie. Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sicher. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung, 21. Januar 2021. FES.
- Fischbach, A., Colling, J., Levy, J., Pit-Ten Cate, I., Rosa, C., Krämer, C., Keller, U., Gamo, S., Hornung, C., Sonnleitner, P., Ugen, S., Esch, P. et Wollschläger, R. (2021). Résultats du monitoring scolaire national ÉpStan dans le contexte de la pandémie de COVID-19 (Matériels supplémentaires). In LUCET et SCRIPT (Éds.), *Rapport national sur l'éducation* (p. 141-157). <https://doi.org/10.48746/BB2021LU-FR-34B>
- Fischer, C. et Rott, D. (2015). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung* (3. Aufl.). Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. et Duckworth, D. (2020). *Preparing for Life in a Digital World. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. IEA.
- Gérard, F.-M., Hugonnier, B. et Varin, S. (2018). *Mesure de la qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE*. ADMEE-Europe, Esch-sur-Alzette.
- Ghesquière, F. et Girès, J. (2016, 15 février). *L'égalité des chances contre l'égalité*. Observatoire belge des inégalités. <https://inegalites.be/L-egalite-des-chances-contre-l/?lang=fr#nb5>
- Gilles, J.-L. et Tièche Christinat, C. (2012). Alliances éducatives. In G. Baillat (Éd.), *Livre des résumés du 17e Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation* (p. 102-107). Université de Reims.
- Groos, T. (2016). *Schulsegregation messen: Sozialindex für Grundschulen. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung «Kein Kind zurücklassen!» Werkstattbericht* (6^e éd., édité par Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR) et Bertelsmann Stiftung).
- Groos, T. et Knüttel, K. (2021). *Sozialindizes für Schulen. Kommunale Perspektiven. Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Groot-Wilken, B., Isaac, K. et Schröpler, J.-P. (Éds.). (2016). *Sozialindizes für Schulen: Hintergründe, Methoden und Anwendung*. Waxmann.
- Gross, C., Meyer, H.-D. et Hadjar, A. (2016). Theorising the Impact of Education Systems on Inequalities. In A. Hadjar et C. Gross (Éds.), *Education Systems and Inequalities* (p. 11-32). Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447326106.003.0002>
- Grunert, C. (2006). Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In T. Rauschenbach, D. Wiebken et Sass, E. (Éds.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (p. 15-34). Juventa.
- Hadjar, A. et Backes, S. (2021). Les inégalités scolaires lors du passage vers l'enseignement secondaire au Luxembourg. In LUCET et SCRIPT (Éds.), *Rapport national sur l'éducation. Luxembourg 2021* (p. 86-93). LUCET, SCRIPT.
- Hadjar, A., Fischbach, A. et Backes, S. (2018). Les inégalités scolaires dans le système secondaire luxembourgeois dans une perspective dans les temps. In LUCET et SCRIPT (Éds.), *Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2018*. University of Luxembourg et MENJE.
- Hadjar, A. et Gross, C. (2016). *Education Systems and Inequalities. International Comparisons*. Policy Press.
- Hadjar, A. et Rothmüller, B. (2015). Chancengleichheit und Leistungsmotiv in der Bildungspolitik: Die Debatten um die Gesamtschule am Beispiel Luxemburgs. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 45(1), 51. <https://doi.org/10.15203/ozp.1092.vol45iss1>
- Hadjar, A., Scharf, J. et Grecu, A. (2019). Schulische Kontexte, Schulentfremdung und Bildungsarmut. In K. Quenzel et K. Hurrelmann (Éds.), *Handbuch Bildungsarmut* (p. 183-209). Springer VS.
- Hagemeister, V. (2019). Eine Analyse der bei Hattie zitierten Klassenfrequenzstudien. *Bildungsforschung* 2018(1). <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i1.205>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (reprinted). Routledge.
- Heckman, J. (2008). The Case for Investing in Disadvantaged Young Children. *CESifo DICE Report*, 6(2), 3-8.
- Hellmann, T., Schmidt, P. et Heller, S. (2019). Social Justice in the EU and OECD. Index Report 2019. <https://doi.org/10.11586/2019033>

- Hoffmann, D., Hornung, C., Gamo, S., Esch, P., Keller, U. et Fischbach, A. (2018). Les compétences scolaires des enfants au début du cycle 2 de l'école fondamentale au Luxembourg et leur développement après deux ans. Premiers résultats longitudinaux issus du monitoring scolaire national. In LUCET et SCRIPT (Éds.), *Rapport National sur l'éducation au Luxembourg 2018* (p. 83-95). Université du Luxembourg.
- Hollenbach-Biele, N. et Zorn, D. (2015). *Wie gelangt das Potenzial guter Ganztagschulen in die Fläche? Versuch einer Zwischenbilanz und Empfehlungen*. Bertelsmann Stiftung.
- Honig, M.-S. (2015). Frühkindliche Bildung. In MENJE et SCRIPT (Éds.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Bd. 2: Analysen und Befunde* (p. 8-14). MENJE, Université du Luxembourg.
- Hopf, D. (1976). *Differenzierung in der Schule* (Bd. 2. 2., überarb. Aufl.). Klett.
- Hornung, C., Wollschläger, R., Keller, U., Esch, P., Muller, C. et Fischbach, A. (2021). Nouveaux résultats longitudinaux issus du monitoring scolaire national 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 et SCRIPT (Éds.), *Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2021* (p. 44-55). Université du Luxembourg.
- Hörstermann, T., Pit-Ten Cate, I. et Krolak-Schwerdt, S. (2018). Übergangsentscheidungen in Luxemburg. Die Passung zwischen Leistungs- und Anforderungsniveau und deren Relation zum späteren Lernerfolg. In LUCET et SCRIPT (Éds.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (p. 97-104). Université du Luxembourg.
- INSIDE et MENJE (Éds.). (2015). *D'Éducation précoce. Mat de Kanner. Fir d'Kanner. Evaluationsstudie: Die Éducation précoce als Raum für Bildungs- und Lernprozesse dreijähriger Kinder*. Öffentlicher Bericht. MENJE, Université du Luxembourg (INSIDE).
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme* (2^e éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jonna.2009.01>
- Jungkamp, B. et Pfafferott, M. (Éds.). (2020a). *Ein ganzer Tag Ganztag: auf der Suche nach Chancengleichheit*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Jungkamp, B. et Pfafferott, M. (Éds.). (2020b). *Feuerwerk statt Brennpunkt Was brauchen Schulen in benachteiligten sozialen Lagen?* Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kirsch, C., Engel de Abreu, P., Neumann, S. et Wealer, C. (2021). Practices and Experiences of Distant Education During the COVID-19 Pandemic: The Perspectives of Six- to Sixteen-Year-Olds from Three High-Income Countries. *International Journal of Educational Research Open* (vol. 2). <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100049>
- Klein, E. (2017). Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. <https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO/44384>
- Klemm, K. et Rolff, H.-G. (2015). Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit. Wortspiele oder Gesellschaftspolitik? In D. Rehfeld (Éd.), *Lebenslagen – Beiträge zur Gesellschaftspolitik* (p. 267-289).
- Klemm, K. et Zorn, D. (2019). Flickenteppich Ganztag. Ein Bundesländervergleich von gebundenen Ganztagschulen zeigt, wie stark sich dort die Lernbedingungen unterscheiden. Von gleichwertigen Lernchancen in Deutschland kann deshalb keine Rede sein. In Bertelsmann Stiftung (Éd.), *Gute Ganztagschulen entwickeln. Zwischenbilanz und Perspektiven* (p. 77-83). Bertelsmann Stiftung.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-J. et Vollmer, H. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF.
- KMK. (2019, 23 octobre). «Schule macht stark» – Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen. Kultusminister Konferenz. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/schule-macht-stark-gemeinsame-initiative-von-bund-und-laendern-zur-unterstuetzung-von-schulen-in-s.html>
- Commission européenne. (2020). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2020*. Luxembourg.
- Kooperatioun Bildung (Éd.). (2017). *Kooperation Bildung. Lern- und Lebensorte schaffen*. MENJE.
- Krolak-Schwerdt, S., Pit-Ten Cate, I., Glock, S. et Klapproth, F. (2015). Der Übergang vom Primar- zum Sekundar-schulbereich: Übergangsentscheidungen von Lehrkräften. In MENJE et SCRIPT (Éds.), *Bildungsbericht Luxemburg. Band 2: Analysen und Befunde* (p. 57-62). Université du Luxembourg.
- Kühn, P. (2008). Bildungsstandards Sprachen Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen. MENFP.
- Kymlicka, W. et Saint-Upéry, M. (2003). *Les théories de la justice: une introduction: libéraux, utilitaristes, libertariens, marxistes, communautariens, féministes*. La Découverte.
- Lafontaine, D. (2017). *La différenciation dans les systèmes éducatifs: pourquoi, comment, avec quels effets? Rapport commandé par le Cnesco*. Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Lambert, J.-P. (2019). Enseignement en Europe: choc des cultures et performances contrastées. *La revue nouvelle*, 74(7), 76-82. <https://www.revuenouvelle.be/Enseignement-en-Europe-Choc-des-cultures-et>
- Lenz, T., et Heinz, A. (2018). Das luxemburgische Schulsystem. Einblicke und Trends. In LUCET et SCRIPT (Éd.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (p. 23-34). Université du Luxembourg.

- LISER. (2015). *Établissement d'un indice socio-économico-culturel communal sur la base des élèves fréquentant l'enseignement fondamental en 2014-2015. Étude réalisée pour le compte du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse*, non-publié.
- LISER. (2019). *Établissement d'un indice socio-économico-culturel communal sur la base des élèves fréquentant l'enseignement fondamental en 2018-2019. Étude réalisée pour le compte du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse*, non-publié.
- LUCET et SCRIPT (Éds.). (2018). *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018 Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2018*. Université du Luxembourg, MENJE.
- LUCET et SCRIPT (Éds.). (2021). *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 Rapport national sur l'éducation 2021*. LUCET, SCRIPT. <https://doi.org/10.48746/BB2021LU-DE-DIGIPUB>
- Luxemburger Wort (2018, 12 août). *Système scolaire en question(s). Considérations personnelles* (Ternes, G.), 13.
- Ly, S.-T. et Riegert, A. (2016). *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français*. Cnesco. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/SegregationFrance1.pdf>
- Martin, R., Dierendonck, C., Meyers, C. et Noesen, M. (2008). *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain. Vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif*. De Boeck Supérieur.
- Mémorial A104. (1993). *Loi du 20 décembre 1993 portant 1) approbation de la Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989 2) modification de certaines dispositions du code civil*.
- Mémorial A109. (2008). *Loi du 4 juillet 2008 sur la jeunesse*.
- Mémorial A20. (2009a). *Loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire*.
- Mémorial A20. (2009b). *Loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental*.
- Mémorial A289. (2017). *Loi du 8 mars 2017 sur la nationalité luxembourgeoise et portant abrogation de : 1. la loi du 23 octobre 2008 sur la nationalité luxembourgeoise ; 2. la loi du 7 juin 1989 relative à la transposition des noms et prénoms des personnes qui acquièrent ou recouvrent la nationalité luxembourgeoise*.
- Mémorial A789. (2017). *Loi du 20 août 2017 portant sur l'enseignement secondaire*.
- Mémorial A184. (2018). *Loi du 13 mars 2018 portant sur le développement curriculaire de l'Éducation nationale et modifiant 1° la loi modifiée du 4 septembre 1990 portant réforme de l'enseignement secondaire général ; 2° la loi modifiée du 7 octobre 1993 ayant pour objet 1. la création d'un Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques ; 2. la création d'un « Centre de Gestion Informatique de l'Éducation » ; 3. l'institution d'un Conseil scientifique ; 3° la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental*.
- Mémorial A136. (2022). *Loi du 16 mars 2022 portant modification : 1° de la loi du 13 mars 2018 portant création d'un Observatoire national de la qualité scolaire ; 2° de l'article 6 de la loi modifiée du 18 mars 2013 relative aux traitements de données à caractère personnel concernant les élèves ; 3° de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse*.
- Men.lu. (2021, octobre 7). *Passage de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire*. Site Du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. <https://men.public.lu/de/fondamental/passage-enseignement-secondaire.html>
- MENFP. (2011). *École fondamentale. Plan d'études*. MENFP.
- MENFP et SCRIPT. (2006). *Analyse des ‚Klassenwiederholens‘ im primären und postprimären Bereich* (2., überarb. Aufl.) MENFP, SCRIPT.
- MENFP et SCRIPT. (2007). *Courrier de l'Éducation Nationale - N° spécial: Die Steuerung des Luxemburger Schulwesens*. MENFP, SCRIPT.
- MENJE. (2016). *Was tun nach dem 4. Zyklus der Grundschule?* MENJE.
- MENJE. (2017). *Les chiffres clés de l'Éducation nationale : statistiques et indicateurs 2015-2016*. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/statistiques-etudes/themes-transversaux/15-16-key-figures-en.pdf>
- MENJE. (2018). *Plan-Cadre pour l'Éducation Précoce au Luxembourg*. MENJE.
- MENJE. (2022a). *Offre scolaire 2021-2022 (enseignement fondamental)*. <https://men.public.lu/fr/fondamental/offre-scolaire-organisation/offre-scolaire.html>
- MENJE. (2022b). *Offre scolaire 2021-2022 (enseignement secondaire)*. <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/enseignement-secondaire/informations-generales/offre-scolaire-2021-2022.pdf>
- MENJE et Bühler, C. (2021). *Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes* (édité par MENJE). SNJ, MENJE.
- MENJE et SCRIPT (Éds.). (2015). *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde*. MENJE, Université du Luxembourg.

- MENJE et SCRIPT. (2019). *Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Année scolaire 2016-2018*.
- MENJE et SCRIPT. (2020). *Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2018-2019*.
- MENJE et SCRIPT. (2021). *Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse de résultats scolaires. Année scolaire 2019-2020*.
- MENJE et Université du Luxembourg. (2016). *PISA 2015: Rapport national Luxembourg/Nationaler Bericht Luxemburg*.
- Meyers, C., Weis, D., Scharf, J. et Schumacher, A. (2015). Entwicklung bürgerschaftlicher Teilhabe in der Transitionphase. In MENJE et Université du Luxembourg (Éds.), *Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg 2015. La transition de l'adolescence vers l'âge adulte* (p. 241-306). Université du Luxembourg.
- Ministère de la Famille et de l'Intégration (Éd.). (2009). *Maisons Relais pour enfants: le manuel – das Handbuch*. Éd. le Phare.
- Ministère de la Famille et de l'Intégration et SNJ. (2013). *Non-Formale Bildung im Kinder- und Jugendbereich. Lernen im außerschulischen Kontext*. SNJ.
- Monseur, C. et Lafontaine, D. (2012). Structure des systèmes éducatifs et équité: un éclairage international. In M. Crahay (Éd.), *Pour une école juste et efficace* (p. 185-219). De Boeck Supérieur.
- Moss, P. (2013). The Relationship Between Early Childhood and Compulsory Education. A Properly Political Question. In *ibid.* (Éd.), *Early Childhood and Compulsory Education. Reconceptualising the Relationship* (p. 2-50). Routledge.
- Muller, C., Reichert, M., Gamo, S., Hoffmann, D., Hornung, C., Sonnleitner, P., Wrobel, G. et Martin, R. (2015). Kompetenzunterschiede aufgrund des Schülerhintergrundes. In LUCET (Éd.), *Épreuves Standardisées: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011-2013* (p. 34-56). Université du Luxembourg, LUCET.
- Müller, K. et Ehmke, T. (2016). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. et Köller, O. (Éds.), *PISA 2015 : Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (p. 285-316). Waxmann.
- Neumann, S. (2018). Éducation non formelle à l'âge préscolaire. In SCRIPT et LUCET (Éds.), *Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2018* (p. 14-21). Université du Luxembourg.
- OCDE. (2016a). *Education Policy Outlook Country Profile Luxembourg*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Luxembourg.pdf>
- OCDE. (2016b). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OCDE.
- OCDE. (2019). *PISA 2018. Country Report: Luxembourg*. OCDE. http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CNT_LUX.pdf
- OCDE. (2021a). *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*. OCDE.
- OCDE. (2021b). *Is the German Middle Class Crumbling? Risks and Opportunities*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/845208d7-en>
- ONQS. (2020a). *Le bilan de l'évaluation systémique de l'éducation au Luxembourg*. ONQS.
- ONQS. (2020b). *Le rôle de l'éducation dans la préparation des jeunes aux défis du 21e siècle. Invitation à une réflexion collective et participative*. ONQS.
- ONQS. (2022). *L'entrée à l'école : analyse de la situation scolaire actuelle et état des lieux de la recherche*. ONQS.
- Organisation des Nations Unies. (1948). *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*.
- Otto, H.-U. et Coelen, T. (Éds.). (2004). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung: Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PdI7894. (2021). *Projet de loi modifiant 1° la loi modifiée du 30 juillet 2015 portant création d'un Institut de formation de l'éducation nationale, 2° la loi modifiée du 16 avril 1979 fixant le statut général des fonctionnaires de l'État, 3° la loi modifiée du 7 octobre 1993 ayant pour objet a) la création d'un Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques; b) la création d'un Centre de Gestion Informatique de l'éducation; c) l'institution d'un Conseil scientifique, 4° la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, 5° la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental, et abrogeant la loi du 20 juin 2020 portant dérogation: 1° aux chapitres 2 à 3quater de la loi modifiée du 30 juillet 2015 portant création d'un Institut de formation de l'éducation nationale; 2° à l'article 5 de la loi modifiée du 10 juin 1980 portant planification des besoins en personnel enseignant de l'enseignement secondaire*. Date de dépôt : 1er octobre 2021. www.chd.lu.
- QP3715. (2021). *Question n° 3715 de Madame Djuna Bernard et de Madame Josée Lorsché concernant École fondamentale étatique « Eis Schoul »*. www.chd.lu.
- QP4456. (2021). *Réponse du ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse à la question n°4456 de Madame Diane Adehm et de Madame Martine Hansen concernant École internationale Mersch Anne-Beffort*. Document de réponse. www.chd.lu.

- Radio 100.7. (2022, April 1). *Pilotprojet: Alphabetisierung op Franséisch soll a véier Gemengen ugebuede ginn*. <https://www.100komma7.lu/article/aktualiteit/alphabetisierung-op-franseisch-soll-a-veiergemengen-ugebuede-ginn>
- Relikowski, I., Schneider, T. et Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah et U. Rosar (Éds.), *Komparative empirische Sozialforschung* (p. 143-167). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RGD A123. (2005). *Règlement grand-ducal du 20 juillet 2005 concernant l'agrément à accorder aux gestionnaires de maison relais pour enfants*.
- RGD A39. (2010). *Règlement grand-ducal du 18 février 2010 déterminant les modalités d'établissement du contingent de leçons attribuées aux communes et aux syndicats scolaires pour assurer l'enseignement fondamental*.
- RGD A59. (2010). *Règlement grand-ducal du 16 mars 2012 portant a) exécution de l'article 16 de la loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, relatif à l'encadrement périscolaire, b) modification du règlement grand-ducal du 17 décembre 2010 concernant l'assurance accident dans le cadre de l'enseignement précoce, préscolaire, scolaire et universitaire*.
- Rolff, H.-G. (2019). *Wandel durch Schulentwicklung. Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis*. Beltz.
- Romainville, A. (2015, 10 avril). *Le spécialisé en Communauté française, un enseignement spécial... pour les pauvres*. Observatoire belge des inégalités. <https://inegalites.be/Le-specialise-en-Communaute?lang=fr>
- Rothmüller, B. (2017). *Ungleichheiten, Sexualität und Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft. Bildungspolitische Problematisierungen und Macht in luxemburgischen Reformprojekten*, non publié. Dissertation, Université du Luxembourg.
- Sattler, S. (2022). *Curriculum und Mehrsprachigkeit. Planung und Gestaltung sprachlicher Identität in Luxemburg*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839460016>
- Schallock, T. (2016). Tracking. Konsequenzen der Leistungsgruppierung von Schülerinnen und Schülern für die Leistungsentwicklung (p. 287-330). Springer VS.
- Scheerens, J., Hendriks, M. et Luyten, J. (2014). School Size Effects: Review and Conceptual Analysis. In H. Luyten, M. Hendriks et J. Scheerens (Éds.), *School Size Effects Revisited: A Qualitative and Quantitative Review of the Research Evidence in Primary and Secondary Education* (p. 7-40). Springer.
- Schram, J. (2019). *Le contingent de leçons hebdomadaires d'enseignement direct. La naissance d'une idée et sa mise en œuvre; Analyse personnelle non-publiée*.
- Schumacher, A., Biewers, S. et Willems, H. (2021). Évolution des maisons relais pour enfants au Luxembourg. Défis à relever en termes de qualité d'éducation et de soutien dans le domaine de l'éducation non formelle. In LUCET et SCRIPT (Éds.), *Rapport national sur l'éducation nationale. Luxembourg 2021* (p. 32-35). LUCET, SCRIPT.
- SCRIPT. (2020a). *PISA 2018 Luxembourg. Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. SCRIPT.
- SCRIPT. (2020b). *Medienkompass. Medienkompetent lehren und lernen*. SCRIPT.
- SCRIPT. (2021). *CNEF 2018-2021. Commissions nationales de l'enseignement fondamental*. SCRIPT.
- SEJ. (2016). *Le programme « Paysages éducatifs en Suisse » dans le canton de Fribourg. 2013-2016*. Direction de la santé et des affaires sociales.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Éd.). (2021). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2015 bis 2019*.
- SEW. (2018, 7 octobre). Für eine starke öffentliche Schule für alle. Privatisierungen stoppen und umkehren (Dockendorf, V.). <https://www.sew.lu/db/3/1427349410571>
- Shewbridge, C., Ehren, M., Santiago, P. et Tamassia, C. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Luxembourg 2012*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264116801-en>
- Sliwka, A. et Klopsch, B. (2020). Disruptive Innovation! In D. Fickermann et B. Edelstein (Éds.), *« Langsam vermisse ich die Schule ... »* (p. 216-229). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.14>
- SNJ. (2016). *L'éducation non formelle dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse. Apprendre en contexte extrascolaire*. SNJ, MENJE.
- SNJ. (2019). *Die Rolle des Pädagogen in der non-formalen Bildung. Der nationale Rahmenplan zur non-formalen Bildung in der Praxis*. MENJE.
- SNJ. (2020). *Les expériences des services d'éducation et d'accueil lors de la phase du Coronavirus (Enquête 1)*. SNJ.
- SNJ. (2021). *L'éducation non formelle dans le secteur de l'enfance et de la jeunesse*. SNJ.
- Solano, G. et Huddleston, T. (2020). *Migrant Integration Policy Index 2020*. MIPEX. <https://www.mipex.eu/>
- Solga, H. et Dombrowski, R. (2009). Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. In Hans-Böckler-Stiftung (Éd.), *Bildung und Qualifizierung. Arbeitspapier 171*.

- Solheim, O. J. et Opheim, V. (2019). Beyond Class Size Reduction. Towards More Flexible Ways of Implementing a Reduced Pupil-Teacher Ratio. *International Journal of Educational Research*, 96, 146-153. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.10.008>
- Sonnleitner, P., Krämer, C., Gamo, S., Reichert, M., Keller, U. et Fischbach, A. (2021). Résultats longitudinaux récents issus du monitoring scolaire national ÉpStan en troisième et neuvième année scolaire : de moins bons résultats et des redoublements inefficaces. In LUCET et SCRIPT (Éds.), *Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2021* (p. 109-119).
- STATEC. (2017). *Bulletin du STATEC. Indice socio-économique par commune*. STATEC.
- STATEC. (2018). *Rapport travail et cohésion sociale. L'état social et le bien-être de la société luxembourgeoise*. STATEC.
- STATEC. (2021a). Factsheet n° 1: Kontext für das Bildungswesen in Luxemburg. In LUCET et SCRIPT (Éds.), *Rapport national sur l'éducation nationale. Luxembourg 2021* (p. 28). LUCET, SCRIPT.
- STATEC. (2021b). *Rapport travail et cohésion sociale 2021. Des inégalités de revenus inchangées malgré la crise COVID-19*. STATEC.
- StEG. (2019). Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, StEG. DIPG, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. <https://doi.org/10.25656/01:17105>
- Stufflebeam, D. L. et Zhang, G. (2017). *The CIPP Evaluation Model: How to Evaluate for Improvement and Accountability*. Guilford Publications.
- Süddeutsche Zeitung. (2016, 29 avril). Ganztag ist nicht das Beste für die Schüler (Kohlmaier, M.). <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-ganztag-ist-nicht-das-beste-fuer-die-schueler-1.2972413>
- SYVICOL. (2020). *Répartition des responsabilités entre l'État et les communes en matière d'enseignement. Prise de position du Syndicat des Villes et Communes Luxembourgeoises*.
- SYVICOL. (2021). *Frais du matériel informatique de l'enseignement fondamental. Sondage réalisé en mars 2021 auprès des communes et syndicats scolaires*.
- Tröhler, D., Hadjar, A., Lenz, T., Voss, P. et Barbu, R. (2013). *Forschungsbericht zur Überarbeitung der Bilans intermédiaires in der Luxemburgischen Grundschule*. Université du Luxembourg.
- Ugen, S., Fischbach, A., Reichert, M., Dierendonck, C., Martin, R. (2015): *Épreuves Standardisées : objectifs et méthodologie*. In LUCET (Éd.), *Épreuves Standardisées: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011-2013* (p. 7-21). Université du Luxembourg et LUCET.
- UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. UNESCO.
- UNESCO Institute for Statistics (état en février 2020). (2021). *Pupil-Teacher Ratio, Primary - European Union, Luxembourg, Germany, Switzerland, France, Finland, Belgium, OECD members*. The World Bank Group IBRD IDA. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.ENRL.TC.ZS?end=2018&locations=EU-LU-DE-CH-FR-FI-BE-OE&start=1970&view=chart>
- UNICEF (Éd.). (2018). *Un départ dans la vie marqué par les injustices : inégalités scolaires chez les enfants dans les pays riches*. <https://doi.org/10.18356/bdd8326e-fr>
- Urbé, R. (2019). *ESPN Thematic Report on In-Work Poverty Luxembourg*. Commission européenne.
- Van de Werfhorst, H., et Mijs, J. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *The Annual Review of Sociology* (36) (p. 407-428).
- Vodafone Stiftung Deutschland GmbH (Éd.). (2018). *Erfolgsfaktor Resilienz*. OCDE.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In *ibid.* (Éd.), *Leistungsmessungen in Schulen* (p. 17-31). Beltz.
- Werning, R. (2010). Welche Chancen bieten heterogene Lerngruppen? In *Schule heute* 50(6), 4-10.
- Wernstedt, R. et John-Ohnesorg, M. (Éds.). (2010). *Beginnt die Bildungsrepublik vor Ort? Die Stärken lokaler Bildungsnetzwerke*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wernstedt, R., John-Ohnesorg, M. et Friedrich-Ebert-Stiftung (Éds.). (2009). *Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung: Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengerechtigkeit? Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 26. Januar 2009*. Communication présentée au Sitzung des Netzwerk Bildung (Berlin), Friedrich-Ebert-Stiftung.
- World Economic Forum. (2020). *The Global Social Mobility Report 2020. Equality, Opportunity and a New Economic Imperative*. http://www3.weforum.org/docs/Global_Social_Mobility_Report.pdf
- Wößmann, L., Lergetporer, P., Grewenig, E., Kersten, S., Kugler, F. et Werner, K. (2019). Was die Deutschen über Bildungsgleichheit denken. Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2019. ifo Institut, 72(17), 3-17. <https://www.ifo.de/publikationen/2019/aufsatz-zeitschrift/was-die-deutschen-ueber-bildungsgleichheit-denken>
- Wunsch, R. (2020). *Pädagogik der Bildungslandschaften: ein Arbeitsbuch*. transcript.



ÉGALITÉ DES CHANCES

Impressum

Veillez citer cette publication comme suit:

Observatoire national de la qualité scolaire. (2022).
Rapport thématique « Orientations pour une réduction de l'impact des inégalités d'origine sociale dans le système éducatif ». Luxembourg

Responsable de la publication

Observatoire national de la qualité scolaire

Rédaction

Sabrina Sattler – sabrina.sattler@onqs.lu
Paul Schmit – paul.schmit@onqs.lu

Relecture et correction

Traducta

Crédit photo

iStockphoto LP

Design

lola.strategy&design
www.lola.lu

Impression

Reka print+

Juin 2022

ISBN: 978-2-9199624-5-7

Observatoire National de la Qualité Scolaire

eduPôle Walferdange
Route de Diekirch
L-7220 Walferdange

T +352 247 552 68

contact@onqs.lu
www.onqs.lu

ONQS, Walferdange 2022