

PISA 2012

Nationaler Bericht Luxemburg

Traduction française du chapitre 4.3 (pages 160 - 171)

4.3 Défis et perspectives



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale
et de la Formation professionnelle



Auteurs:

Romain Martin, Antoine Fischbach, Ulrich Keller,
Sonja Ugen, Christophe Dierendonck, Bettina Böhm

4.3

Défis et perspectives

Résumé :

La gestion de l'hétérogénéité sociale et culturelle de la population scolaire est un des plus grands défis du système scolaire luxembourgeois depuis plusieurs décennies. Ce chapitre examine dans quelle mesure le recours au redoublement et l'organisation du système scolaire en plusieurs filières d'enseignement sont (ou non) des mesures adéquates pour gérer cette hétérogénéité. On relève notamment que la distribution des élèves dans les différentes filières s'opère depuis toujours selon une sorte de « clé fixe de répartition » qui ne tient pas compte des évolutions de la population scolaire. Il s'avère aussi que l'hétérogénéité qui se marque au niveau des langues parlées par les élèves à la maison est d'autant plus difficile à gérer que le système scolaire en place est un système très exigeant principalement basé sur la maîtrise des langues. Il est maintenant prouvé au départ de résultats empiriques (PISA 2012 inclus) que la complexité de cette situation dépasse non seulement la plupart des élèves qui ne parlent aucune des trois langues officielles à la maison, mais également leurs enseignants respectifs. En réalité, le système scolaire réclame des performances qui sont quasiment impossibles à délivrer. Voilà pourquoi il est nécessaire de procéder à certains réajustements et de poser les jalons d'un nouveau fonctionnement pour les années à venir. Dans ce chapitre, des recommandations concrètes (issues de l'analyse de données empiriques) sont présentées et discutées.

4.3.1 L'hétérogénéité comme défi

Depuis plusieurs décennies, la gestion de l'hétérogénéité de la population scolaire est un des défis majeurs du système scolaire luxembourgeois. Mais, en raison des évolutions démographiques considérables au sein de la société luxembourgeoise au cours des 50 dernières années, la nature de cette hétérogénéité a profondément changé. Lors de l'étude MAGRIP en 1968, seul le facteur « hétérogénéité sociale » se trouvait au centre de tous les intérêts puisqu'un des résultats essentiels de l'étude montrait que la réussite scolaire au Luxembourg dépendait largement du milieu social dont l'élève était issu. Une nouvelle enquête longitudinale (Brunner & Martin, 2011) effectuée 40 ans plus tard auprès des participants de l'étude MAGRIP a confirmé ce constat et permis de démontrer qu'au Luxembourg, le niveau final de formation est, d'une part, très largement fonction du milieu social et que, d'autre part, ce niveau de formation détermine dans une très large mesure la réussite professionnelle ultérieure. C'est précisément ce dernier résultat qui souligne encore une fois l'importance de guider tous les élèves au Luxembourg vers le plus haut niveau de formation possible.

Or, la population scolaire de 1968, socialement hétérogène, se distingue de la population scolaire actuelle sur un point essentiel. En 1968, la proportion d'élèves ayant la nationalité luxembourgeoise était encore de 84,1 %. Avec 7,8 %, les élèves de nationalité italienne constituaient le plus grand groupe d'élèves non-luxembourgeois. Les enfants portugais ne représentaient que 0,4 % de la population MAGRIP. Compte tenu de la non-existence de la double nationalité en 1968, on peut en outre présumer qu'à cette époque, le groupe des enfants ayant la nationalité luxembourgeoise (à savoir 84,1 % de la population scolaire) parlait principalement luxembourgeois à la maison. Malgré cette population scolaire très homogène sur le plan linguistique et le fait que le système scolaire luxembourgeois était axé, avec son alphabétisation en allemand et l'allemand comme langue principale d'enseignement, sur le contexte linguistique germanophone de la grande majorité de la population scolaire de 1968, l'étude MAGRIP a conclu que l'école luxembourgeoise éprouvait de grandes difficultés à gérer l'hétérogénéité sociale, ce qui impliquait par exemple qu'à potentiel cognitif égal, les élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé se retrouvaient à l'époque moins souvent au « lycée classique » et obtenaient, globalement, des diplômes d'un niveau inférieur et poursuivaient des parcours professionnels moins favorables (voir Brunner & Martin, 2011).

Le défi de la gestion de cette hétérogénéité est devenu encore plus complexe au cours des dernières décennies suite aux changements démographiques fondamentaux pendant cette période qui ont entraîné une augmentation continue de la proportion d'élèves avec arrière-fond de migration et par conséquent de la proportion de la population scolaire parlant à la maison une autre langue que le luxembourgeois. La figure 1 illustre l'évolution depuis l'année scolaire 1998/1999 de la proportion des enfants nouvellement scolarisés ayant la nationalité luxembourgeoise ainsi que l'évolution de la proportion de ces nouveaux enfants parlant principalement luxembourgeois à la maison, ce depuis l'année scolaire 2004/2005 (avant ces deux dates, les données afférentes n'étaient pas saisies systématiquement). La figure montre clairement que la part de ces deux groupes dans la population scolaire est en recul continu, excepté pour ce qui est de la nationalité luxembourgeoise qui, depuis l'année scolaire 2009/2010, connaît à nouveau une légère hausse pour passer à 52,5 %. Ce phénomène s'explique surtout par l'introduction de la double nationalité. Pour ce qui est du contexte linguistique, il convient de constater que l'hypothèse de base

du système scolaire luxembourgeois selon laquelle les enfants parleraient majoritairement luxembourgeois à la maison n'est, depuis longtemps, plus pertinente. La proportion des enfants pour lesquels cette hypothèse reste valable ne cesse de diminuer, atteignant seulement 37,4 % au cours de l'année scolaire 2011/2012. Les résultats de la présente étude PISA indiquent par ailleurs qu'il existe un lien très étroit entre le contexte social et le contexte d'immigration dans la mesure où la population scolaire avec arrière-fond de migration se caractérise par un statut socioéconomique moins favorisé (voir chapitre 3.1.3.5). Ce nouveau défi ne cesse de s'accroître et vient donc s'ajouter à l'autre défi connu de longue date et évoqué précédemment de sorte que le système scolaire luxembourgeois se voit confronté à une situation globale nécessitant inévitablement des ajustements au cours des années à venir. La réussite de tels ajustements présuppose toutefois que le défi soit reconnu et relevé et que des mesures soient prises pour traiter de manière ciblée les problématiques soulevées. Ces points seront discutés plus en détail dans la suite de ce chapitre.

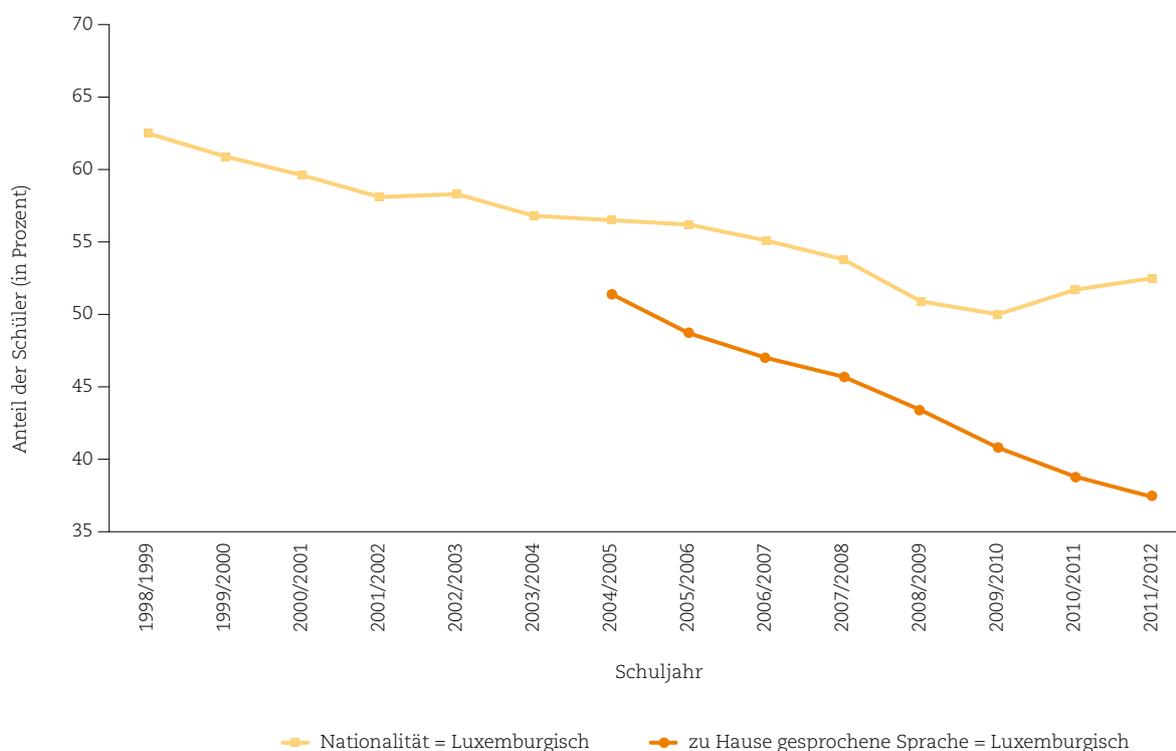


Figure 1 : Évolution de la population scolaire du préscolaire respectivement du cycle 1 (voir MENFP, 2013).

L'étude PISA 2012 n'a pas manqué de confirmer que les deux facteurs (contexte social et contexte migratoire/linguistique) ont un effet cumulatif dans l'école luxembourgeoise et, pour cette raison, s'avèrent parfois difficiles à séparer (voir chapitre 3.1.4 ; voir également chapitre 3.4). A cet égard, ce n'est pas le positionnement, d'ailleurs souvent sujet à discussions, du Luxembourg au classement international PISA qui est source d'inquiétude, mais surtout le constat que les disparités sociales ainsi que les inégalités entre enfants avec ou sans arrière-fond de migration sont particulièrement prononcées au Luxembourg. Avec une population scolaire qui compte une des proportions les plus élevées d'enfants avec arrière-fond de migration (43,2 % ; voir chapitre 3.1.3), fréquemment issus d'un contexte social défavorisé, le constat est particulièrement critique pour le Luxembourg. Il convient en outre de souligner que ce résultat doit désormais être considéré comme bien établi sur le plan empirique étant donné qu'on le retrouve dans toutes les études PISA menées jusqu'ici (SCRIPT & EMACS, 2007, 2010 ; SCRIPT, 2004) et qu'il ressort également des enquêtes nationales telles que les Épreuves Standardisées (ÉpStan ; EMACS, 2012).

Un autre résultat, tout aussi établi car tout aussi récurrent, concerne les facteurs permettant d'illustrer le mieux les écarts constatés et qui sont responsables, du moins partiellement, des grandes disparités observées. Dans ce contexte, il y a lieu de citer deux facteurs principaux qui, tant dans l'ensemble des études PISA que dans les enquêtes nationales, diffèrent considérablement en fonction du statut social et du contexte migratoire et qui peuvent, tous les deux, être perçus comme des mesures de différenciation externe : (1) les redoublements et (2) l'organisation scolaire en plusieurs filières d'enseignement. En ce qui concerne ces deux facteurs, toutes les études disponibles sont unanimes pour indiquer que les enfants défavorisés sur le plan social et ceux avec un arrière-fond de migration ont un parcours scolaire nettement moins favorable, ce qui se traduit par une fréquence accrue des redoublements ainsi que par une orientation vers les filières d'enseignement moins exigeantes de l'enseignement secondaire (voir chapitre 3.1.3.4 ; voir également chapitre 3.3.1.1).

Au niveau du redoublement, le constat empirique est clair et net : c'est une mesure de différenciation très inefficace pour gérer l'hétérogénéité. A long terme, les redoublements nuisent plus qu'ils ne profitent (pour un résumé des résultats afférents disponibles, voir notamment Hattie, 2009 ; voir également Jimerson, 2001a, 2001b ; McDonald & Bean, 1992). Cette mesure est pourtant un outil omniprésent au sein du système scolaire luxembourgeois et la présente étude montre que, jusqu'à l'âge de 15 ans, un total de 39 % des élèves ont déjà été concernés par un redoublement durant leur parcours scolaire (voir également chapitre 3.3.1.2). Ce résultat est à considérer comme extrêmement critique et il y a lieu d'attribuer à la pra-

tique massive du redoublement une responsabilité non négligeable voire même de la considérer comme une des causes des performances relativement faibles des élèves. Les résultats PISA laissent également entendre que ce sont surtout les redoublements au cours de l'enseignement fondamental qui impliquent un pronostic moins favorable pour la suite du parcours scolaire, ceci parce que les enfants concernés ne semblent pas en mesure de combler les éventuels retards d'apprentissage et ils se retrouvent souvent, dans le secondaire, dans des filières d'enseignement moins exigeantes. Cela dit, il ne faudrait pas interpréter ce constat critique au sens strict et penser qu'une abolition pure et simple des redoublements sans autre alternative permettrait de résoudre le problème. Il ne faut en effet pas oublier qu'il s'agit là d'une mesure de différenciation utilisée dans le cadre de la gestion de l'hétérogénéité de la population scolaire, même si cette mesure est inefficace. La seule abolition de cette mesure ne permettrait en aucun cas de résoudre le problème de l'hétérogénéité. Dès lors, il serait nécessaire de concevoir des modèles de différenciation interne permettant une gestion plus efficace du problème de l'hétérogénéité et de réfléchir aux possibilités et modalités de mise en œuvre de tels modèles.

Pour ce qui est de l'efficacité des systèmes scolaires à plusieurs filières d'enseignement, le constat est beaucoup moins net. Les différentes études PISA n'ont pas permis de conclure avec certitude que ces systèmes conduisent, globalement, à de meilleures performances moyennes des élèves que les systèmes scolaires de type intégré (tronc commun). Il s'est toutefois clairement avéré que les systèmes scolaires à plusieurs filières d'enseignement renforcent les inégalités sociales, de sorte que les grandes disparités constatées depuis 50 ans au sein du système scolaire luxembourgeois (voir également les résultats de l'étude MAGRIP ; Brunner & Martin, 2011) peuvent et doivent bel et bien être mis en rapport avec le système scolaire à plusieurs filières d'enseignement. La très remarquable étude Hattie (2009) fournit également des résultats empiriques à cet égard. L'efficacité de la mesure « former des groupes de performance » (ce qui constitue la philosophie de base des systèmes scolaires à plusieurs filières d'enseignement) y a été examinée au départ de l'analyse d'environ 500 études. Hattie finit par conclure que cette mesure est peu efficace et ne montre que des effets positifs très restreints (au niveau du classement de l'efficacité des mesures présentées, elle vient en 121^{ème} position sur 138). Les études empiriques révèlent en outre que cette mesure conduit à de grandes disparités socioéconomiques, ce qui est confirmé par les résultats des études PISA.

Avant d'en déduire la nécessité de remplacer les systèmes scolaires à plusieurs filières d'enseignement par des écoles de type intégré (tronc commun), il conviendrait d'analyser encore une fois le fonctionnement probable des groupes de performance et la manière dont ces groupes se différencient, in fine, sur le plan socioéconomique. En premier lieu, il est bien sûr évident que

l'existence de filières d'enseignement clairement identifiables et axées sur la performance incite les parents à faire leur possible pour « placer » leurs enfants dans une filière d'enseignement à performance élevée et que cette volonté est en général mise en œuvre de manière plus marquée par les parents favorisés sur le plan socioéconomique que par les parents défavorisés. Le véritable problème se situe davantage en termes d'offre d'apprentissage dans les filières d'enseignement moins exigeantes. En règle générale, cette offre a été ajustée vers le bas dans tous les domaines parce que les établissements accueillent des enfants présentant des faiblesses ponctuelles dans des domaines très divers. Étant donné que l'on assume implicitement que le problème de l'hétérogénéité est résolu par la répartition en groupes de performance, les groupes d'élèves en difficulté d'apprentissage se voient généralement soumettre une offre d'apprentissage moins ambitieuse sur tout l'éventail des contenus. Ceci peut éventuellement conduire certains élèves à ne plus développer leurs forces ponctuelles en fonction de leurs possibilités « réelles » et, en fin de compte, n'épuiser leur potentiel que de manière limitée. Si cette mesure vient s'ajouter, comme tel est le cas au Luxembourg, au redoublement, mesure de différenciation non spécifique qui implique pour l'enfant concerné de devoir répéter la totalité de la matière d'une année scolaire, y compris les parties déjà acquises, les effets négatifs décrits risquent de s'amplifier davantage. De nombreuses études ont entretemps permis de prouver empiriquement qu'une offre d'apprentissage vraiment exigeante pour les élèves, combinée à un soutien et une assistance ciblés en présence de faiblesses ponctuelles existantes, engendre de meilleurs progrès en termes d'acquis de connaissances (voir Hattie, 2009). Parmi les « recettes à succès » figurent, entre autres, la mesure de l'évaluation formative (c.-à-d. l'évaluation en tant que partie intégrante du processus d'apprentissage) jugée particulièrement efficace, l'importance primordiale de la relation élève-enseignant et la stimulation pour favoriser des processus de réflexion complexes combinées avec des attentes élevées à l'égard de tous les élèves. On soulignera aussi les effets positifs de l'accélération du parcours scolaire en tant que moyen efficace pour adapter, également pour les élèves particulièrement performants, les exigences de l'offre d'apprentissage au potentiel existant. Une étude très remarquable de Becker, Lüdtke, Trautwein, Köller et Baumert (2012) a, dans ce contexte, montré qu'une offre d'apprentissage plus exigeante dans les Gymnasien (comparables aux « lycées classiques »), associée à un contrôle des conditions cognitives de départ des élèves, conduit à un développement plus favorable de l'intelligence.

A condition de parvenir à instaurer une telle offre d'apprentissage exigeante et stimulante également au sein d'un système scolaire à plusieurs filières d'enseignement, il serait possible d'absorber une grande partie des conséquences négatives résultant de la formation de groupes de performance généraux. Une telle approche impliquerait nécessairement une très grande

perméabilité entre les différentes filières d'enseignement, en particulier une perméabilité vers le haut. Ceci signifierait aussi qu'en cas de doutes, les jeunes seraient orientés vers une filière d'enseignement plus exigeante en essayant de les y maintenir, même en cas de faiblesses ponctuelles, moyennant des mesures de soutien appropriées.

4.3.2 Changements et stabilité au sein du système scolaire luxembourgeois

L'examen des résultats PISA du Luxembourg au fil des années peut éventuellement susciter un certain sentiment de désillusion. En effet, les résultats du Luxembourg apparaissent étonnamment stables, même s'il existe une légère tendance positive au niveau de la lecture et des sciences naturelles (voir chapitre 2.4). Cette amélioration de 8 points au niveau de la lecture (par rapport à 2006) et de 5 points dans les sciences naturelles (par rapport à 2006) représente en définitive des gains d'apprentissage relativement faibles, notamment en comparaison avec les 48 points qui, au Luxembourg, correspondent au gain moyen d'apprentissage au cours d'une année scolaire (voir chapitre 3.3.1.5). Peut-on par conséquent conclure à une stabilité élevée au sein du système scolaire luxembourgeois ou y a-t-il, malgré tout, des éléments qui ont changé et qui, en raison du résultat global relativement stable, se déroberont à une identification immédiate ? Dans la suite, nous allons nous consacrer plus en détail à cette question.

Un élément de changement a déjà été identifié dans ce qui précède. Nous nous sommes en effet employés à montrer que le Luxembourg a connu, au cours des dernières années, une évolution démographique qui se traduit par une augmentation continue de la proportion d'élèves avec arrière-fond de migration et d'élèves issus d'un contexte linguistique non germanophone (voir figure 1). Ceci concerne évidemment aussi la population scolaire PISA de sorte que la proportion d'élèves avec arrière-fond de migration dans les établissements scolaires luxembourgeois fonctionnant suivant les programmes officiels est passé de 33 % lors de l'étude PISA 2006 à 43 % à l'occasion de PISA 2012, soit un écart de 10 % qui correspond à une augmentation de 30 % sur une période de 6 années seulement. Si on tient compte simultanément de ce changement manifeste au niveau de la composition de la population scolaire, du fait que toutes les études PISA ont montré que les jeunes avec arrière-fond de migration réalisent, tout particulièrement au Luxembourg, des scores dans les tests PISA de loin inférieurs à ceux des jeunes sans arrière-fond de migration, et si on fait l'hypothèse d'une stabilité dans les performances des élèves des groupes avec et sans arrière-fond de migration, on aurait dû s'attendre à une nette détérioration de la performance globale, étant donné que le groupe moins performant des jeunes avec arrière-fond de migration a considérablement augmenté.

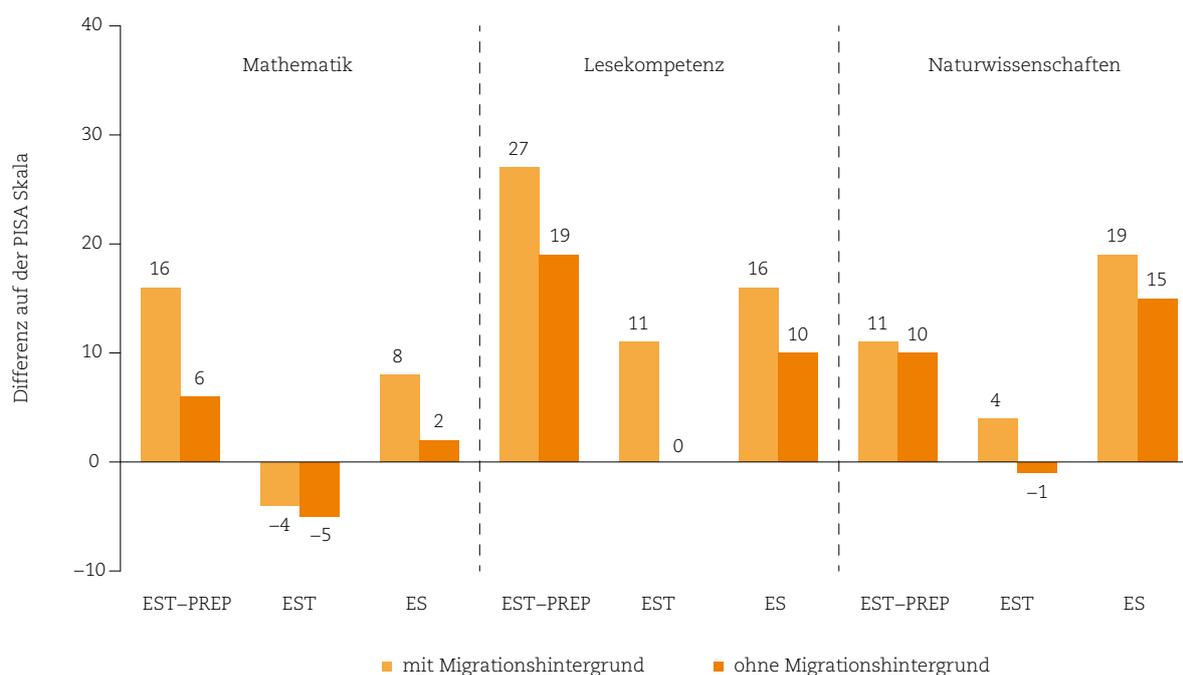


Figure 2 : Écart de performance par rapport à PISA 2006 en fonction du type d'enseignement et du contexte migratoire.

Or, cette nette détérioration n'a pas eu lieu. La figure 2 illustre la raison pour laquelle la détérioration escomptée a pu être évitée. On y présente les gains de performance par rapport à PISA 2006 en fonction de la filière d'enseignement et du contexte migratoire. L'analyse de la figure met en évidence des gains de performance en partie nettement supérieurs à ceux enregistrés pour la population globale. De manière précise, il s'avère que dans tous les domaines de compétence, le gain de performance est le plus marqué dans l'EST-PREP, suivi de l'ES, alors que l'EST enregistre le progrès le plus faible. Il est par ailleurs intéressant de noter que les gains de performance entre PISA 2006 et PISA 2012 sont globalement un peu plus élevés pour les jeunes avec arrière-fond de migration que pour les autres, même si les résultats de la présente étude PISA ont montré qu'en termes absolus, le niveau de performance des jeunes de 15 ans sans arrière-fond de migration reste considérablement plus élevé que celui des élèves avec arrière-fond de migration. En l'espèce, deux tendances contraires semblent, en partie, se neutraliser. D'une part, l'école luxembourgeoise serait mieux à même de répondre aux besoins des élèves en général et de ceux avec arrière-fond de migration en particulier, ce qui est reflété au travers des augmentations de performance correspondantes. On soulignera d'ailleurs à ce sujet que la prise en compte spécifique des besoins des élèves avec arrière-fond de migration est également documentée dans la présente étude PISA par le constat que ce groupe d'élèves s'estime mieux soutenu par leurs enseignants. D'autre part, ces augmentations de performance ne sont pas encore, loin s'en faut, suffisamment importantes pour combler l'écart de performance qui existe entre les jeunes avec arrière-fond de migration et les autres élèves. Si l'augmentation du nombre de jeunes avec arrière-

fond de migration permet de mettre en lumière des progrès visibles au niveau des sous-groupes, ces progrès disparaissent en grande partie lors de l'analyse de la population globale.

Outre l'augmentation de performance dans les sous-groupes, particulièrement frappante pour les jeunes avec arrière-fond de migration, deux autres résultats méritent d'être signalés. D'une part, les augmentations de performance les plus significatives sont constatées au niveau de la compréhension écrite, le seul sous-domaine dans lequel de telles augmentations de performance sont enregistrées pour chaque filière d'enseignement. Ce résultat semble refléter les efforts réalisés au cours des dernières années pour promouvoir tout particulièrement le développement de la lecture. Une telle évolution concorderait parfaitement avec les objectifs curriculaires du Ministère de l'Éducation nationale mettant davantage l'accent sur la promotion de la lecture et ce à tous les niveaux de l'école. D'autre part, l'ES enregistre une très nette évolution positive dans le domaine des sciences naturelles, tant auprès des jeunes avec arrière-fond de migration que des autres. Cette évolution très positive pourrait bel et bien être liée à l'introduction d'un enseignement intégré des sciences naturelles dans l'ES suite aux résultats de PISA 2006 ayant mis l'accent sur les sciences naturelles. Cet enseignement est en place depuis l'année 2008/2009 dans le cycle inférieur de l'ES (voir également chapitre 4.4). Ladite évolution positive pourrait aussi être attribuée à l'augmentation du nombre des heures d'enseignement des sciences naturelles dans l'ES. Ces développements suggèrent donc que les changements initiés par le Ministère de l'Éducation nationale au niveau des programmes scolaires sont bien accueillis dans les établissements respectifs et y portent leurs fruits.

Un résultat sur lequel il convient encore de revenir est le fait que les augmentations de performance dans l'EST sont globalement moins significatives que pour les autres filières d'enseignement, ce qui pourrait effectivement être dû au constat précédemment décrit que l'EST accueille tous les élèves qui présentent à la fois des faiblesses et des forces ponctuelles. Leur encadrement constitue par conséquent la tâche la plus ambitieuse au niveau de la gestion de l'hétérogénéité de la population scolaire et du soutien optimal de ces profils de performance fort divergents. En d'autres termes, l'hypothèse à la base du système scolaire à plusieurs filières d'enseignement, selon laquelle on retrouverait des groupes de performance relativement homogènes après l'orientation des élèves en fin d'école fondamentale, n'est pas vraiment pertinente en ce qui concerne l'EST. Cette observation ressort assez clairement de l'analyse de l'écart-type des mesures de compétence PISA (statistique descriptive qui permet de rendre compte de l'hétérogénéité des scores des élèves). Cette statistique varie, selon le domaine de compétence, entre 58 (mathématiques) et 73 (lecture) pour l'EST-PREP, et entre 68 (mathématiques) et 73 (lecture) pour l'ES, alors qu'elle est plus élevée dans l'EST, variant de 75 (mathématiques) à 82 (lecture). Faut-il en conclure qu'il conviendrait d'introduire encore davantage de différenciation au sein des groupes de performance ? Les résultats empiriques susmentionnés concernant l'introduction de groupes de performance généraux (Hattie, 2009) semblent plutôt réfuter cette thèse. Par contre, l'approche mise en œuvre par l'EST

lui-même via le projet PROCI paraît plus prometteuse en vue de gérer cette hétérogénéité (voir également chapitre 3.3.2). Les résultats PISA 2012 montrent à nouveau que ledit projet PROCI conduit globalement, sous réserve du contrôle des variables de base, à de meilleures performances des élèves, tout réduisant considérablement le nombre de redoublements. Les caractéristiques du projet PROCI pourraient par conséquent servir d'exemple pour une gestion plus efficace de l'hétérogénéité. Parmi les nouveautés instaurées dans ce projet, il y a lieu de citer les éléments suivants : un enseignement davantage axé sur l'application des connaissances, un encadrement continu de la 7^{ème} à la 9^{ème} année d'études par une équipe d'enseignants stable, une évaluation différenciée des forces et faiblesses des élèves permettant des mesures de soutien ciblées ainsi qu'une procédure d'orientation fondée davantage sur les forces des élèves.

Après avoir traité en détail les changements qui touchent actuellement le système scolaire luxembourgeois, nous souhaiterions aborder un autre aspect resté étonnamment stable au fil des années et qui concerne les deux aspects fondamentaux à la base des plus grands écarts de performance, à savoir le nombre de redoublements et la répartition des élèves entre les différentes filières d'enseignement. Les progrès réalisés au niveau de la gestion de l'hétérogénéité pourraient faire naître l'espoir d'un recul global du nombre de redoublements et de l'orientation d'une plus grande proportion de la population

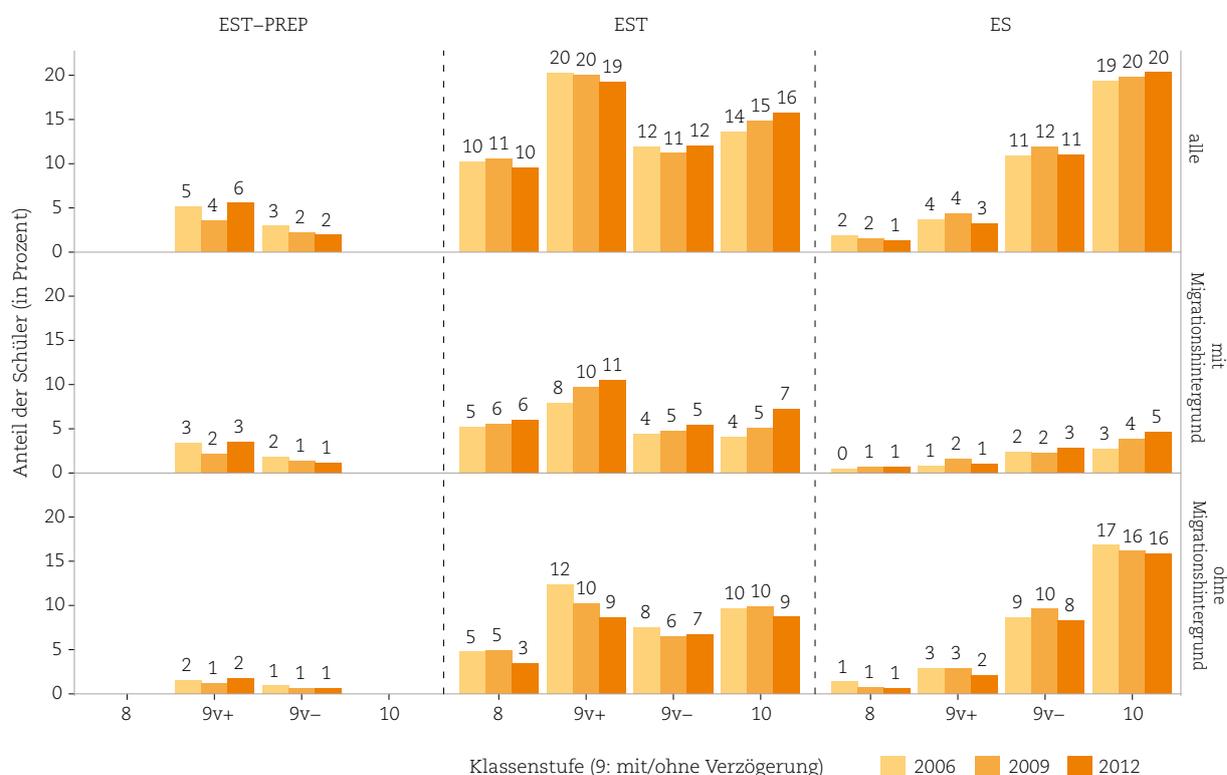


Figure 3 : Évolution de la répartition des élèves sur les différentes années d'études en fonction de la filière d'enseignement et du contexte migratoire. 9r+ = 9^{ème} année d'études avec retard. 9r- = 9^{ème} année d'études sans retard.

scolaire vers les filières d'enseignement plus exigeantes. Afin de vérifier cette hypothèse, analysons la première rangée de graphiques à la figure 3. Elle montre comment les élèves ont été répartis entre les différentes années d'études et entre filières d'enseignement au cours des trois derniers cycles PISA. Afin de tenir compte des redoublements, une distinction a été opérée entre les jeunes avec ou sans retard pour la 9^{ème} année d'études (V^e/9^e). Pour la 8^{ème} année (VI^e/8^e), pareille distinction était inutile puisque tous les jeunes y présentent un retard. La même chose vaut pour la 10^{ème} année (IV^e/10^e) étant donné qu'à ce niveau, aucun élève n'a un retard. Tel qu'il ressort de la figure 3, il est impossible de dégager une véritable tendance dans un sens ou un autre, malgré de légères fluctuations. Les différences observées pour les sous-groupes respectifs varient tout au plus de 3 %. Or, la présente étude PISA a montré que ces petites différences sont quand même susceptibles d'avoir une incidence sur le résultat global. Nous avons en effet constaté pour PISA 2012 que dans le domaine des mathématiques, les résultats se sont légèrement améliorés dans les différentes filières scolaires par rapport aux résultats de 2009 alors que le résultat global n'a pas connu d'évolution positive (voir chapitre 3.3.1.4). Ceci s'explique par le fait que, comparé à 2009, le groupe des élèves ES les plus performants a reculé de 2 % pendant que le groupe le plus faible de l'EST-PREP a enregistré une progression plus au moins identique. Cette évolution ne permet toutefois pas de dégager une tendance étant donné que nous nous retrouvons en 2012 à nouveau avec une répartition plus proche de celle de 2006. Globalement, ce modèle de répartition laisse entrevoir une grande stabilité, tant au niveau des redoublements qu'en ce qui concerne la répartition des élèves entre les différentes filières d'enseignement.

Or, comme mentionné auparavant, l'école a bel et bien été confrontée pendant cette période au défi de devoir intégrer une plus grande proportion d'enfants avec arrière-fond de migration dans le système scolaire luxembourgeois. Cette évolution ressort également de la deuxième et troisième rangée de graphiques dans la figure 3. Ceux-ci montrent (pour les trois derniers cycles PISA), en fonction de l'année d'études et de la filière d'enseignement, la proportion ventilée des élèves avec arrière-fond de migration (rangée 2) et sans un tel arrière-fond (rangée 3) dans la population scolaire totale. Comme on peut le constater au vu des graphiques, l'ES et l'EST enregistrent une hausse relative du pourcentage de jeunes avec arrière-fond de migration alors que pour les autres, il existe une diminution correspondante. Cette tendance inverse est un peu moins prononcée pour l'EST que pour l'ES même si les différences sont minimales. Pour l'EST-PREP, aucune tendance claire ne peut être dégagée.

Globalement, il s'ensuit que le système scolaire luxembourgeois est très stable au niveau des facteurs qui génèrent les plus grands écarts en termes de performance (recours au redoublement et organisation de filières d'enseignement). La question qui mérite d'être posée peut être posée de deux façons : (1) La répartition des élèves n'est-elle en définitive que le reflet de différences de performances réelles qui implique ensuite cette répartition stable des élèves entre les filières d'enseignement ? (2) Ou bien, la répartition des élèves est-elle inhérente à un système qui prévoit une sorte de « clé fixe de répartition » qui

reste sensiblement identique même en présence de populations scolaires changeantes et qui génère, elle-même, au moins une partie des écarts de performance ? Le fait que l'intégration d'une proportion sans cesse croissante de jeunes avec arrière-fond de migration ne change en rien cette clé fixe de répartition semble plutôt plaider en faveur de la deuxième hypothèse, qui est d'ailleurs corroborée par la preuve empirique suivante. L'analyse de la répartition des élèves entre les différentes filières d'enseignement lors de l'étude MAGRIP de 1968 (Brunner & Martin, 2011) révèle qu'à l'époque, 36,8 % fréquentaient le lycée classique (devenu plus tard l'ES), 9,7 % l'école complémentaire (ultérieurement l'EST-PREP) et que les autres se retrouvaient dans une multitude de filières, la plupart du temps à vocation professionnelle, regroupées plus tard au sein de l'EST. Cette répartition de 1968 est donc pratiquement identique à celle constatée 45 ans plus tard lors de PISA 2012 pour les filières d'enseignement actuelles et semble indiquer que cette clé fixe de répartition est indépendante de la composition respective de la population scolaire (qui, elle, était très différente pour MAGRIP 1968, comparée à la situation actuelle) et paraît en fait très fortement ancrée dans le système scolaire luxembourgeois. La même conclusion vaut d'ailleurs pour le nombre de redoublements à l'école fondamentale : là aussi, la situation est très similaire si l'on compare les données MAGRIP aux chiffres actuels. On peut donc raisonnablement en déduire que cette clé de répartition a une incidence, au minimum partielle, sur les performances des élèves et que celle-ci n'est pas déterminée uniquement par lesdites performances. Il y a en outre fort à parier que des changements substantiels au niveau de cette répartition qui tendraient à réduire le nombre de redoublements et orienter une plus grande proportion des élèves vers des filières plus exigeantes pourraient aboutir à des améliorations substantielles au niveau des performances.

4.3.3 Le système scolaire luxembourgeois et le plurilinguisme

L'hétérogénéité constatée au niveau des langues parlées par les élèves à la maison est d'autant plus difficile à gérer que le système scolaire en place est un système très exigeant, principalement basé sur la maîtrise des langues. Pour cette raison, les résultats liés au contexte migratoire, reproduits dans le présent rapport, ont été complétés par un chapitre spécialement dédié au contexte linguistique (chapitre 3.4), puisque ces deux contextes, bien que fortement liés, ne se recouvrent pas totalement. Ainsi, les défis du plurilinguisme du système scolaire luxembourgeois se posent de manière très différente lorsqu'un enfant immigré est né en Allemagne et parle allemand avec ses parents à la maison ou lorsqu'il est né au Portugal et grandit dans un contexte lusophone.

Comme exposé ci-avant, l'hypothèse du système scolaire luxembourgeois de considérer la langue allemande comme langue d'enseignement principale et langue d'alphabétisation qui correspond aux besoins d'une population scolaire parlant majoritairement luxembourgeois, est depuis longtemps obsolète. Alors que cette hypothèse était encore correcte à la fin des années soixante (voir MAGRIP ; Brunner & Martin, 2011),

elle n'est plus valable aujourd'hui, compte tenu de la diminution constante de la proportion d'élèves parlant luxembourgeois à la maison. En outre, le système scolaire plurilingue luxembourgeois prévoit l'introduction précoce d'une langue étrangère supplémentaire, le français, dès la deuxième année d'études (cycle 2.2). Cette langue doit en plus être rapidement maîtrisée à l'écrit (à partir de la troisième année, cycle 3.1). Dans ce contexte, la plupart des élèves se voient confrontés au cours des six premières années de leur scolarisation à l'apprentissage de trois nouvelles langues étrangères (luxembourgeois, allemand et français), dont deux doivent également être maîtrisées à l'écrit, et ceci alors que l'allemand et le français sont deux langues très différentes au niveau de la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes (Seymour, Aro & Erskine, 2003). Même si l'apprentissage des correspondances phonèmes-graphèmes est plus facile dans un système d'écriture orthographique plutôt transparent (tel que l'allemand) et que ce processus fondamental s'avère plus aisé à transposer à une langue écrite moins transparente comme le français (D'Anguilli, Siegel & Serra, 2002; Da Fontoura & Siegel, 1995; Geva & Siegel, 2000), les élèves ont besoin d'un vocabulaire pour lire des mots connus de manière fluide et correcte. L'acquisition de ce vocabulaire est forcément influencée par la langue maternelle des élèves concernés et par la ressemblance linguistique avec la langue d'enseignement (Bodé, Serres & Ugen, 2009). Les résultats empiriques actuels (dont la présente étude PISA fait indéniablement partie) ne font que confirmer que la complexité de cette situation met en difficulté la plupart des élèves qui ne parlent aucune des trois langues officielles à la maison, mais également leurs enseignants respectifs puisque le système scolaire s'attend à des performances qui, pour la grande majorité de la population scolaire, sont quasiment impossibles à réaliser.

Le groupe linguistique lusophone illustre parfaitement cet « état de dépassement ». Il représente désormais, à côté du groupe luxembourgeois, de loin le groupe le plus important au niveau de la population scolaire (28,2 % de l'ensemble des élèves de l'école fondamentale et 22,9 % de tous les élèves de l'enseignement secondaire pendant l'année scolaire 2011/2012; MEN-FP, 2013). La situation se complexifie davantage par le fait que le groupe linguistique portugais présente également le statut socioéconomique moyen le plus faible (voir chapitre 3.4.3). Dès lors, il ne faut pas s'étonner que les résultats de ce groupe soient alarmants, tant au niveau du parcours scolaire qu'au niveau du profil des performances après 11 ou 12 années de scolarisation dans le système scolaire luxembourgeois (l'enseignement précoce non compris). On constate notamment que seuls 15 % de ce groupe linguistique accèdent à la filière d'enseignement la plus exigeante (ES) (voir chapitre 3.4.4), alors que 53 % sont en retard scolaire. En outre – et ceci est probablement le résultat le plus inquiétant – il faut constater que malgré sa familiarisation précoce avec le luxembourgeois, malgré l'alphabétisation en allemand et malgré un enseignement basé sur l'allemand comme langue d'enseignement principale, ce groupe n'a pas vraiment assimilé de langue première clairement identifiable, comme le démontre le choix de la langue test lors de l'étude PISA 2012 (voir chapitre 3.4.5), comme l'ont également déjà prouvé les évaluations de performances en allemand et en français dans le cadre de PISA 2009 (voir

Boehm et al., 2010) ou encore lors des Épreuves Standardisées nationales (ÉpStan; EMACS, 2012). Quant au niveau linguistique, il y a lieu de relever, d'une part, que les compétences en allemand et en français sont en moyenne assez semblables, ce qui, en soi, pourrait être considéré comme un résultat positif. Mais les niveaux de compétence atteints sont malheureusement insatisfaisants dans chacune des deux langues, ce qui signifie que ces élèves n'ont développé, dans aucune de ces deux langues, un niveau de compétence suffisant pour s'approprier efficacement de nouveaux contenus véhiculés par la langue. Ce déficit linguistique s'érige dès lors en véritable obstacle à l'apprentissage, un résultat dramatique pour les élèves concernés dans la mesure où le potentiel d'apprentissage existant ne peut pas être exploité.

Les résultats dégagés par la présente étude PISA montrent en outre que des compétences linguistiques avancées sont indispensables pour appréhender efficacement des contenus véhiculés par la langue. Il s'est ainsi avéré que l'écart entre les deux groupes linguistiques est moins marqué dans le domaine des mathématiques, ce qui semble logique si l'on considère que les processus de raisonnement mathématique, bien que liés à la langue, sont dans une large mesure également basés sur des compétences numériques, spatiales ou transversales. Il faut cependant noter que les plus grands écarts entre les groupes linguistiques ne se situent pas, comme on aurait pu le supposer, au niveau de la lecture, un domaine fortement ancré dans la langue, mais au niveau des sciences naturelles (voir chapitre 3.4.6). Ce résultat ne fait qu'accentuer l'importance d'une bonne compréhension de la langue d'enseignement, notamment pour les contenus transmis par la langue, à l'instar des sciences naturelles. Ce constat nous amène cependant à la question plus générale de la langue d'enseignement pour les matières scientifiques au Luxembourg. Les résultats actuels semblent mettre en évidence l'importance d'une bonne maîtrise de la langue d'enseignement pour garantir un accès efficace à des contenus de nature scientifique. On peut dès lors se demander si le passage de l'allemand au français comme langue d'enseignement, tel qu'il est prévu au cours de l'enseignement secondaire au Luxembourg (voir aussi chapitre 3.4.1), constitue un moyen adéquat en vue de faciliter l'accès des élèves aux contenus scientifiques qu'il s'agit de transmettre.

Il convient également de souligner à nouveau que le groupe lusophone, qui doit affronter les plus grands défis afin de satisfaire aux exigences du cursus scolaire, ne souffre pas d'un manque d'accompagnement par les enseignants. C'est en effet ce groupe qui déclare bénéficier du plus large support de la part des enseignants pour le domaine majeur testé dans PISA 2012, à savoir les mathématiques (voir chapitre 3.4.7). Ce résultat confirme donc que le faible niveau de performances de ce groupe linguistique n'est pas dû à l'absence d'identification des problèmes spécifiques de ces élèves, mais qu'il y a lieu de résoudre dans ce contexte des problèmes plus fondamentaux qui sont éventuellement liés aux attentes curriculaires irréalistes vis-à-vis de ce groupe linguistique telles que mentionnées ci-dessus.

4.3.4 Projections et perspectives

Le système scolaire luxembourgeois est confronté à une série de défis majeurs. D'une part, son fonctionnement laisse entendre qu'il existe depuis des décennies des difficultés pour bien gérer le problème de l'hétérogénéité. Ceci est notamment dû au fait que les deux mécanismes fondamentaux mis en place par le système éducatif luxembourgeois pour gérer l'hétérogénéité, à savoir le redoublement et la distribution des élèves dans des groupes de performance généraux dès le début de l'enseignement secondaire, se sont entretemps révélés, à la lumière des données empiriques, comme des outils de différenciation inadéquats. Tel est particulièrement le cas pour le redoublement. D'autre part, l'hétérogénéité ne cesse de s'accroître en raison de l'affluence continue d'élèves avec un arrière-fond de migration, une évolution qui va sans doute se poursuivre à l'avenir.

L'école luxembourgeoise devra donc réagir à ces développements et certains résultats de la présente étude PISA conduisent à espérer qu'elle sera en mesure de donner les réponses adéquates. Ainsi, il semble que la promotion de la lecture dans les programmes d'études porte ses premiers fruits, une évolution que l'on constate tout particulièrement auprès des jeunes avec arrière-fond de migration. Les projets scolaires tels que PROCI confirment aussi qu'une gestion de l'hétérogénéité basée davantage sur l'encadrement individuel et la valorisation des forces des élèves peut constituer une approche prometteuse pour le système scolaire luxembourgeois. D'un autre côté, les exigences scolaires, notamment dans le contexte du plurilinguisme, semblent être irréalistes pour certains groupes d'élèves et dépasser tant les facultés des élèves que celles des enseignants.

Le système scolaire luxembourgeois devra donc procéder à une série de réajustements et poser les jalons d'un nouveau fonctionnement pour les années à venir. Les recommandations suivantes peuvent être formulées sur la base des données empiriques recueillies :

- Au cours des années à venir, il faudra prendre une décision au niveau politique pour décider si le système scolaire luxembourgeois doit continuer à fonctionner à voie unique, c'est-à-dire en se basant uniquement sur l'allemand comme langue d'enseignement principale et langue d'alphabétisation ou s'il convient de l'étendre en proposant une deuxième langue, à savoir le français. Les deux options ont des avantages et des inconvénients. L'avantage de l'option à voie unique est certainement qu'elle est déjà en place et qu'il suffirait de l'adapter. L'option à double voie comporte en outre le risque de voir s'aggraver les phénomènes de ségrégation entre les deux groupes linguistiques (observés déjà à l'heure actuelle). L'option à double voie devrait d'ailleurs être proposée pour l'ensemble du parcours scolaire et la totalité des filières, ce qui représenterait un défi énorme au niveau de la mise en œuvre sur le terrain. L'option à double voie permettrait de diversifier l'offre scolaire, en proposant deux langues à tous les niveaux du système scolaire. Une plus grande implication et disponibilité d'enseignants francophones – qui font défaut dans le système scolaire actuel –

serait probablement également bénéfique pour développer les connaissances en langues étrangères des élèves ayant choisi l'allemand comme langue d'enseignement principale. Il apparaît déjà maintenant que, dans le système scolaire luxembourgeois, les enfants francophones adoptent le français comme première langue pour la lecture et l'écriture. Malgré leurs performances insatisfaisantes au niveau de la lecture, les progrès d'apprentissage des enfants lusophones sont plus rapides en français qu'en allemand puisque, malgré le fait que le français soit enseigné comme deuxième langue, ils se rapprochent du niveau allemand, en ce qui concerne la lecture, et que leurs performances au niveau de la lecture en français sont nettement supérieures à celles des enfants de langue maternelle balkanique (voir EMACS, 2012). Ce groupe linguistique, un des plus grand au Luxembourg, profiterait donc très probablement d'une réforme scolaire introduisant le français comme langue d'enseignement principale et d'alphabétisation. En plus, pour le système francophone, il serait envisageable d'appliquer de manière systématique pendant tout le processus de l'alphabétisation un modèle didactique enseignant le français également comme langue étrangère. Cette approche serait encore bénéfique au groupe lusophone. Bien que du point de vue linguistique, le français ressemble à leur langue maternelle, les élèves portugais resteront très probablement désavantagés (par rapport aux élèves francophones) en ce qui concerne le vocabulaire et/ou la compréhension de la langue (Lesaux, Lipka & Siegel, 2006 ; Mancilla-Martinez & Lesaux, 2010).

- Quelle que soit l'option retenue pour la langue d'enseignement principale, il faudra prévoir à l'avenir des mesures ciblées pour la promotion des langues chez les enfants avec arrière-fond de migration, ce dès le premier cycle d'apprentissage (enseignement précoce et préscolaire), afin d'éviter qu'ils ne se sentent dépassés dès le début de leur alphabétisation, ce qui engendrerait pour beaucoup d'entre eux un retard scolaire à un stade précoce de leur scolarisation. Même si l'enseignement du luxembourgeois comme langue d'intégration doit être maintenu au cycle 1, la supposition implicite à ce jour selon laquelle cette seule mesure réussirait à résoudre les problèmes des enfants avec arrière-fond de migration en ce qui concerne l'alphabétisation en allemand, doit être fortement remise en question, compte tenu des présents résultats. Il sera ainsi indispensable d'introduire des mesures ciblées supplémentaires à ce niveau d'études (et même ultérieurement) pour la promotion linguistique chez les enfants avec arrière-fond de migration. Des projets pilotes et leurs résultats (ensuite soumis à une analyse empirique) devront montrer s'il s'agit d'introduire et de promouvoir à un stade précoce et grâce à des mesures ciblées la future langue d'alphabétisation (allemand et/ou français, selon l'option à voie unique ou à double voie décrite ci-avant, retenue par les responsables) ou de promouvoir également de manière ciblée la langue maternelle de ces enfants.
- Les résultats empiriques disponibles actuellement semblent indiquer que l'introduction d'une « première » langue étrangère à partir du cycle 2.2 (deuxième année d'études) qui, en réalité, constitue déjà la troisième langue étrangère

pour la plupart des enfants, et l'apprentissage rapide de son écriture dès le cycle 3.1 (troisième année d'études) dépasse beaucoup d'élèves, et que cette situation se poursuit tout au long de leur parcours scolaire. L'école luxembourgeoise doit à cet égard remettre en question ses exigences curriculaires et adapter celles-ci pour les rendre plus réalistes. Ceci implique forcément une réduction du temps réservé à cette « première » langue étrangère (le français en cas d'alphabétisation en allemand, et l'allemand en cas d'une possible alphabétisation en français) pour accorder plus de poids à la langue d'enseignement principale. Il s'ensuit que l'initiation à la maîtrise écrite de cette « première » langue étrangère serait retardée par rapport à la situation actuelle. Combinée à la prolongation systématique de ce processus d'acquisition de la langue au cours des études secondaires, cette adaptation n'entraînerait très probablement pas de préjudice à long terme quant aux performances linguistiques des élèves. En raison de la situation actuelle, où les élèves se sentent dépassés par les exigences, celles-ci sont, même pour l'instant, loin de satisfaire les attentes que l'on pourrait nourrir en matière de performances linguistiques des élèves au vu de l'importance attribuée à l'enseignement des langues dans les programmes scolaires. Une telle adaptation des programmes linguistiques semble en outre incontournable lorsqu'on souhaite envisager de manière sérieuse – tel que demandé par de nombreux acteurs – d'introduire plus tôt l'enseignement de la langue anglaise. Pour l'enseignement secondaire, il faudrait par conséquent mettre en place une offre pour des profils linguistiques hétérogènes pour toutes les filières d'enseignement, partant de l'hypothèse que tous les élèves disposent d'une langue première clairement identifiable et de deux, voire de trois « langues secondes », maîtrisées à des niveaux différents.

- Un autre aspect nécessitant une adaptation dans le contexte du plurilinguisme est le choix de la langue d'enseignement pour les sciences naturelles, tout comme pour les mathématiques. Ici encore, le système scolaire luxembourgeois suppose implicitement que l'enseignement dans une langue étrangère est utile pour le développement de cette langue, sans pour autant entraver le développement au niveau des contenus prévus. Malheureusement, cette supposition implicite ne semble pas être corroborée par les données empiriques (Van Rinsveld, Brunner, Landerl, Schiltz & Ugen, 2013). En effet, il n'existe pas de véritables preuves empiriques qui permettraient de confirmer que l'enseignement de contenus dans une langue insuffisamment maîtrisée, tel que pratiqué au Luxembourg, améliore de manière durable les compétences en langues étrangères des élèves, si cet enseignement n'est pas complété par des mesures ciblées prenant explicitement en compte cet aspect de la langue étrangère (dans ce contexte, voir également la littérature portant sur le CLIL – content and language integrated learning ; p.ex. Sylvén, 2013). Par contre, les résultats empiriques disponibles démontrent que la compréhension insuffisante de la langue engendre effectivement des performances moins bonnes dans les matières ou contenus enseignés à proprement parler. Il s'agit donc, soit de prendre davantage en considération les aspects liés au CLIL au niveau des ma-

tières enseignées dans une langue étrangère, soit de proposer une offre linguistique plus flexible dans l'enseignement des matières scientifiques et des mathématiques pour que les élèves puissent accéder plus facilement et directement aux contenus véhiculés par la langue.

- Pour gérer plus efficacement l'hétérogénéité de sa population scolaire, l'école luxembourgeoise est forcément contrainte de réduire de manière significative le nombre de redoublements. Or, cet objectif ne peut être atteint que par la mise en place simultanée de mesures ciblées de différenciation au sein des classes hétérogènes. Comme le montrent les expériences au niveau international, cette mission complexe ne peut pas revenir au seul enseignant, mais nécessite l'implication de personnel supplémentaire mis à disposition dans les écoles pour des mesures de soutien en faveur de certains élèves. Se pose ici bien entendu la question du financement de ce personnel supplémentaire. Mais les moyens financiers nécessaires pourraient devenir disponibles suite à la réduction du nombre de redoublements qui, au-delà d'être très inefficaces, sont également très coûteux. L'argent économisé par la réduction du nombre de redoublements pourrait ainsi servir au financement du personnel supplémentaire requis et devrait impérativement être employé à cet effet. Au niveau de l'école fondamentale, on pourrait également envisager d'augmenter légèrement le nombre moyen d'élèves par classe, qui est assez bas par rapport aux moyennes internationales (voir p.ex. OCDE, 2013), et d'affecter l'argent ainsi économisé à l'engagement de personnel supplémentaire dont l'école a cruellement besoin pour gérer de manière plus efficace l'hétérogénéité de la population scolaire. Il s'est en effet avéré dans ce contexte que la simple réduction de la taille des classes ne contribue que de manière très limitée à la gestion plus efficace de populations scolaires hétérogènes alors que des mesures visant directement le soutien individuel d'élèves produisent des résultats bien plus prometteurs (voir Hattie, 2009). Les expériences positives tirées de PROC1 montrent qu'il est parfaitement possible de faire des progrès dans ce domaine dans le cadre de l'école luxembourgeoise et les résultats afférents soulignent à quel point ces progrès sont souhaitables.
- Comme de nombreuses études antérieures, la présente étude PISA a encore une fois mis en évidence l'importance fondamentale du contexte social pour la réussite scolaire au sein du système scolaire luxembourgeois. Tout semble indiquer, en particulier au Luxembourg, que l'absence de ressources éducatives « à la maison » produise des effets très négatifs sur le parcours scolaire des enfants, soit parce que les parents ne disposent pas des connaissances linguistiques nécessaires pour aider leurs enfants à faire les devoirs à domicile, soit en raison de la non-existence d'offres d'apprentissage, basées sur des produits que certaines familles ne peuvent s'offrir que difficilement ou pour lesquelles elles ont du mal à opérer le choix adéquat pour leur enfant, comme p.ex. des livres, ordinateurs ou, récemment, des tablettes. Si le système éducatif veut intervenir à ce niveau pour amortir les inégalités existantes, ceci s'annonce beaucoup plus difficile que lorsqu'il s'agit d'offres d'apprentissage directes

dans le contexte scolaire. Et pourtant, le Luxembourg dispose bel et bien de possibilités pour intervenir de manière efficace. Le manque de ressources éducatives dont souffrent les familles socialement défavorisées peut être comblé par deux mesures en particulier : d'une part, par l'augmentation du nombre d'écoles à horaire continu et, d'autre part, par une meilleure coordination entre les écoles et les maisons-relais. Le potentiel offert par les maisons-relais n'est en effet exploité que partiellement, puisque le personnel d'encadrement se trouve déjà en place et qu'il suffirait de développer une offre d'apprentissage et d'encadrement mieux ciblée et adaptée aux besoins spécifiques des différents élèves en collaboration et en concertation avec les écoles.

- Comme mentionné ci-avant, un certain nombre de preuves empiriques confirment l'hypothèse selon laquelle les systèmes scolaires organisés, de manière précoce, en plusieurs filières d'enseignement engendrent des inégalités sociales plus prononcées. Parallèlement, il est particulièrement important que les élèves se retrouvent dans un milieu d'apprentissage qui exige des efforts de leur part, exploitant ainsi leur potentiel, tout en évitant une situation dans laquelle ils se sentiraient dépassés. Pour un système scolaire organisé en plusieurs filières d'enseignement, cela signifie qu'en cas de doutes, les élèves doivent être orientés vers la filière d'enseignement plus exigeante, ce qui ne fonctionne que si les éventuelles faiblesses ponctuelles ne donnent pas immédiatement lieu à une relégation vers le bas, mais que l'on essaie, au contraire, de maintenir ces élèves dans la structure plus exigeante moyennant des mesures de soutien ciblées. Le résultat de la présente étude PISA selon lequel p.ex. seuls 15 % des enfants lusophones âgés de 15 ans fréquentent la filière d'enseignement la plus exigeante (ES) ne peut en fait que signifier qu'il existe bon nombre d'élèves au sein de ce groupe linguistique qui, malgré des compétences cognitives générales avancées, ne sont pas orientés vers la filière d'enseignement la plus exigeante, très probablement en raison de déficits linguistiques qui existent indéniablement. Ces jeunes sont qualifiés de « underachievers », un terme qui désigne des élèves qui, en fin de compte, restent

en-deçà de leur potentiel scolaire, malgré leurs compétences cognitives développées. Ces « underachievers » devraient se retrouver surtout dans les groupes linguistiques comprenant des enfants issus de familles qui ne parlent aucune des trois langues nationales, mais également au sein des autres groupes linguistiques. Il s'agit, à l'avenir, d'identifier ces « underachievers » à l'aide d'instruments d'évaluation non liés à la langue et d'assurer qu'ils bénéficient d'une offre d'apprentissage réellement adaptée à leur potentiel cognitif. Il faut probablement leur offrir des mesures de soutien ciblées notamment au niveau des langues puisqu'on peut supposer que le profil de bon nombre de ces « underachievers » dans le système scolaire luxembourgeois est caractérisé par des déficits linguistiques allant de pair avec des compétences cognitives générales avancées.

Bien que les mesures décrites ci-avant soient susceptibles de renforcer les compétences de la population scolaire et de réduire les écarts liés au milieu social et au contexte migratoire, elles représentent néanmoins des changements qui, en partie, s'annoncent très profonds. Il convient donc de s'interroger si leur mise en œuvre peut être envisagée de manière réaliste sans se heurter à des résistances insurmontables. Le succès de ces mesures semble en effet être compromis tant que les changements devront être implémentés par des acteurs qui y sont opposés. Une approche plus prometteuse consisterait le cas échéant à transposer ces mesures dans un premier temps uniquement au sein d'écoles qui se portent volontaires à cet égard, ceci dans le cadre d'une plus grande autonomie des écoles dans le contexte du processus de la promotion de la qualité dans les écoles. A cet égard, il s'agit de définir clairement les objectifs à atteindre afin de pouvoir vérifier et de prouver par voie empirique qu'ils ont effectivement été atteints. Cette approche devrait, par le biais de la diversification de l'offre scolaire, permettre une meilleure adaptation aux besoins de la population scolaire luxembourgeoise très hétérogène et une généralisation accrue des modèles à succès, spécifiquement adaptés au contexte luxembourgeois et basés sur des résultats empiriques, ce toujours dans l'optique de la gestion de cette hétérogénéité.

Bibliographie

- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., Köller, O., & Baumert, J. (2012). The differential effects of school tracking on psychometric intelligence: Do academic-track schools make students smarter? *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 682–699. doi:10.1037/a0027608
- Bodé, S., Serres, J., & Ugen, S. (2009). Similarities and differences of Luxemburgish and Romanophone 11 year old's spelling strategies in German and in French. *Written Language and Literacy*, 12, 82-96.
- Boehm, B., Brunner, M., Reichert, M., Ugen, S., Besch, E., Hansen, M.-A., & Martin, R. (2010). Lesekompetenz in Deutsch und Französisch. In SCRIPT & EMACS (Hrsg.), *PISA 2009. Nationaler Bericht Luxemburg*. (S. 78–92). Luxemburg: MENFP.
- Brunner, M., & Martin, R. (Hrsg.). (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?*. Luxemburg: Universität Luxemburg, EMACS.
- D'Angiulli, A., Siegel, L., & Serra, E. (2002). The development of reading in English and Italian in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 22(04), 479–507. doi:10.1017/S0142716401004015
- Da Fontoura, H., & Siegel, L. (1995). Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 7, 139–153.
- EMACS. (2012). *Épreuves Standardisées. Nationaler Bericht 2011-2012*. Luxemburg: Universität Luxemburg, EMACS.
- Geva, E., & Siegel, L. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 1–30. doi:doi:10.1023/A:1008017710115
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York & London: Routledge.
- Jimerson, S. R. (2001a). A synthesis of grade retention research: Looking backward and moving forward. *California School Psychologist*, 6, 47–59.
- Jimerson, S. R. (2001b). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437.
- Lesaux, N. K., Lipka, O., & Siegel, L. S. (2006). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. *Reading and Writing*, 19(1), 99–131. doi:10.1007/s11145-005-4713-6
- Mancilla-Martinez, J., & Lesaux, N. K. (2010). Predictors of reading comprehension for struggling readers: The case of Spanish-speaking language minority learners. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 701–711. doi:10.1037/a0019135
- McDonald, L. R., & Bean, L. C. (1992). Thinking of retaining a student? Try one or more of the twenty-five alternatives to retention. *Education*, 112(4), 567–570.
- MENFP. (2013). *Les chiffres clés de l'éducation nationale. Statistiques et indicateurs 2011-2012*. Luxemburg: MENFP.
- OECD. (2013). *Education at a glance 2013*. Paris: OECD Publishing.
- SCRIPT. (2004). *PISA 2003. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP.
- SCRIPT, & EMACS (Hrsg.). (2007). *PISA 2006. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP.
- SCRIPT, & EMACS (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Sylvén, L. K. (2013). CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 301–320. doi:10.1080/13670050.2013.777387
- Van Rinsveld, A., Brunner, M., Landerl, K., Schiltz, C., & Ugen, S. (2013, May). The influence of language on exact additions in bilinguals. Presentation at the Annual Conference of the Belgian Association for Psychological Sciences, Louvain-la-Neuve.