

BILDUNGSBERICHT LUXEMBURG 2015

BAND 2: ANALYSEN UND BEFUNDE



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

uni.lu
UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

Impressum

Herausgeber:

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, SCRIPT (Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques)

Université du Luxembourg, FLSHASE (Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'Education)

Autorinnen und Autoren:

Katja Andersen, Susanne Backes, Jos Bertemes, Pascale Engel de Abreu, Antoine Fischbach, Sabine Glock, Lukas Graf, Samuel Greiff, Andreas Hadjar, Marie-Anne Hansen-Pauly, Malte Helfer, Georges Hengesch, Michael-Sebastian Honig, Caroline Hornung, Claude Houssemann, Adelheid Hu, Florian Klaproth, Sabine Krolak-Schwerdt, Thomas Lenz, Jérôme Levy, Arthur Limbach-Reich, Romain Martin, Raymond Meyers, Christoph Niepel, Anne Pignault, Ineke Pit-ten Cate, Justin J. W. Powell, Monique Reichert, Julia Rudolph, Paule Schaltz, Christina Siry, Daniel Tröhler, Sonja Ugen, Peter Wallossek, Constanze Weth

Koordination, Konzeption und Redaktion:

Dr. Thomas Lenz (UL) und Jos Bertemes (MENJE)

Beratung durch das Conseil scientifique des SCRIPT:

Prof. Dr. Christiane Spiel, Prof. Dr. Hans-Günter Rolff, Prof. Dr. Daniel Tröhler, Prof. Dr. Georg Mein

Redaktionsteam:

Dr. Thomas Lenz, Prof. Dr. Andreas Hadjar, Prof. Dr. Adelheid Hu, Prof. Dr. Romain Martin, Prof. Dr. Christine Schiltz, Prof. Dr. Daniel Tröhler

Layout:

zweipunktnull – Werbeagentur Föhren, Deutschland

Copyright:

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse,
Université du Luxembourg

Im Internet:

www.men.public.lu
www.uni.lu/flshase
www.script.lu

Kontakt:

Dr. Thomas Lenz, Université du Luxembourg, L-7220 Walferdange, thomas.lenz@uni.lu

ISBN 978-99959-1-035-8

Inhaltsverzeichnis

Vorwort (Claude Meisch)	5
Einleitung: Der erste nationale Bildungsbericht für Luxemburg – Ziele und Themen (Thomas Lenz, Jos Bertemes)	6
1. Frühkindliche Bildung (Michael-Sebastian Honig)	8
2. Wie lernen Kinder Sprache(n)? Überlegungen zu Spracherwerb und Alphabetisierung in Luxemburg aus Sicht der Kognitionswissenschaften (Pascale Engel de Abreu, Caroline Hornung, Romain Martin)	15
3. Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Primarschulen (Constanze Weth)	22
4. Naturwissenschaftlicher Unterricht an der Luxemburger <i>École fondamentale</i> (Katja Andersen, Christina Siry, Georges Hengesch)	28
5. Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem (Andreas Hadjar, Antoine Fischbach, Romain Martin, Susanne Backes)	34
6. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarschulbereich: Übergangsentscheidungen von Lehrkräften (Sabine Krolak-Schwerdt, Ineke Pit-ten Cate, Sabine Glock, Florian Klapproth)	57
7. Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Sekundarschulwesen (Adelheid Hu, Marie-Anne Hansen-Pauly, Monique Reichert, Sonja Ugen)	63
8. Klassenwiederholungen in Luxemburg (Florian Klapproth, Paule Schaltz)	76
9. Die Erfassung naturwissenschaftlicher Kompetenzen bei Luxemburger Schülerinnen und Schülern (Julia Rudolph, Christoph Niepel, Romain Martin, Samuel Greiff)	84
10. Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderungsbedarf im luxemburgischen Bildungssystem (Arthur Limbach-Reich, Justin J.W. Powell)	91
11. L'apprentissage pour les adultes, une mesure pour la transition vers l'emploi (Claude Houssemand, Raymond Meyers, Anne Pignault)	98
12. Berufsausbildung in Luxemburg: historische Ursprünge, institutionelle Struktur und aktuelle Herausforderungen (Lukas Graf, Daniel Tröhler)	103
13. Hochschulbildung und Forschung in Luxemburg (Justin J. W. Powell)	109
14. Mehrsprachigkeit im Hochschulbereich: Das Beispiel der Universität Luxemburg (Adelheid Hu)	119
15. Zusammenfassungen	123
Abstracts	136
Résumés	155

L'apprentissage pour les adultes, une mesure pour la transition vers l'emploi

(Claude Houssemand, Raymond Meyers, Anne Pignault)

L'apprentissage pour les adultes, une mesure pour la transition vers l'emploi

Alors même que le Luxembourg bénéficie d'une situation en matière d'emploi pouvant être considérée comme relativement positive en comparaison avec d'autres pays européens, l'étude des parcours de vie des jeunes montre que le passage école-vie active reste, pour un certain nombre d'entre eux, un obstacle important à leur intégration sur le marché de l'emploi. De nombreux dispositifs ont été mis en place pour faciliter cette transition, qui semble être facilitée par l'apprentissage, comme le suggère notamment l'exemple allemand (Quintini & Manfredi, 2009).

1. Etat de la recherche internationale

La transition de l'école vers l'emploi est un sujet qui a suscité essentiellement deux types d'études. Les premières sont plutôt de type économétrique ou socio-politique et exploitent des grandes bases de données pour mesurer des déterminants macrosociaux d'une transition réussie (Wolbers, 2007). Le deuxième genre d'études porte généralement sur de plus petits échantillons et tente de déterminer des prédicteurs psychologiques ou scolaires qui sont plus favorables que d'autres à une intégration réussie dans le monde du travail (Heckhausen, 2002).

L'apprentissage a suscité un certain intérêt au niveau européen, des études ayant montré que les pays favorisant ce type de formation réussiraient une meilleure intégration professionnelle des jeunes. « Les pays Européens les plus performants en termes de transitions de l'école à l'emploi, sont ceux où l'apprentissage est le plus répandu » (Quintini & Manfredi, 2009). Une étude française (Bonnal, Mendes & Sofer, 2002) a comparé sur un panel l'entrée en emploi pour des jeunes sortant de l'enseignement professionnel de type scolaire avec ceux qui avaient fait l'apprentissage. Ces derniers avaient de meilleures chances sur le marché de l'emploi, du moins en ce qui concerne le premier emploi, et cet effet était plus marqué pour les garçons. Ce résultat était renforcé en contrôlant l'effet de sélection négatif de l'entrée en apprentissage. En effet, ceux qui ont un capital humain moins important choisissent de préférence l'apprentissage, mais ce biais doit être corrigé pour faire apparaître la

différence nette entre les deux types de formations.

2. La situation au Luxembourg

Le système luxembourgeois de formation initiale ne permet pas une qualification de tous les élèves. En 2013, pas moins de 12,9% d'entre eux sont sortis sans aucune qualification professionnelle à proposer sur le marché du travail (MENJE, 2014b). Cette sortie précoce de l'école, souvent faite après la fin de la seule obligation scolaire, rend la transition vers la vie active des plus démunis plus difficile, comme l'a montré une étude récente sur la génération 2008. On a trouvé que 85% des diplômés du régime professionnel et du régime de la formation de technicien occupent un emploi trois ans après la sortie de l'école, contre 64% des non-diplômés (Observatoire de la formation, 2014). Ce qui amène souvent ces derniers à grossir les rangs des chômeurs.

Cette situation largement comparable à travers l'Europe a fait naître, en 1997, un élan communautaire de développement de mesures d'insertion professionnelle par le biais des Plans d'Actions Nationaux (PAN) pour l'emploi. Actuellement, il s'avère difficile d'analyser objectivement les contenus et l'impact de l'ensemble de ces dispositifs. Néanmoins, par une analyse plus précise de certaines de ces mesures, on constate que la précarité et l'instabilité sont souvent de mise dans les parcours de transition entre l'école et le marché du travail pour les jeunes mal préparés à la vie active. Pourtant, une véritable seconde chance de qualification leur est proposée, sous réserve de correspondre à des critères qui, au final, sont très proches de ceux en vigueur dans le système scolaire initial. Cette situation met en évidence que les possibilités d'insertion par la qualification ne sont pas encore totalement détachées du cadre scolaire et sont donc réservées aux jeunes ayant eu le moins de difficultés avec l'école. Ceci se constate encore lorsqu'il s'agit d'entrer concrètement dans le dispositif où, là encore, les expériences antérieures pourront être un critère de « sélection ». Cependant, cette limitation ne peut être généralisée sans une étude plus profonde de l'ensemble des mesures disponibles.

Cette émulation des premiers moments du PAN voit se développer un nombre très import

ant de dispositifs dont la structuration, les publics-cibles et les objectifs restent souvent assez difficiles à définir. Une étude menée pour le ministère de l'éducation a réalisé un état des lieux des pratiques pédagogiques d'insertion au Luxembourg (Meyers, 2003). Elle ne dénombre pas moins de 32 dispositifs différents pouvant être regroupées selon une seconde typologie composée de trois types:

- les formations par le travail ou « acquisitions sur le tas » permettant l'apprentissage de tâches professionnelles spécifiques ainsi que de compétences sociales de base,
- les formations d'insertion socioprofessionnelles construites avec un programme de formation défini et donnant droit à une attestation après évaluation des acquis,
- les formations qualifiantes permettant d'obtenir un diplôme ou certificat reconnu par le ministère de l'éducation.

Cette classification repose sur une différenciation selon dix critères dégagés a priori et confirmés a posteriori par analyse: les pré-requis nécessaires pour l'entrée en mesure, le statut et le profil de l'apprenant, la présence d'activités de remotivation, l'existence de contenus et de méthodes pédagogiques explicites, le suivi, la réalisation de stages en entreprise, le profil des formateurs, le type de certification et les débouchés potentiels. Il semble donc bien que se dessine au travers de ces mesures un continuum allant du pôle de la socialisation à celui de la scolarisation (Meyers, 2003). Le premier, réservé aux jeunes les plus démunis devant l'emploi, ne parvient que très difficilement à les qualifier et donc à les insérer. Le second permet certainement une transition plus aisée, mais se réserve dans les faits à une fine partie des jeunes les moins en difficulté sur le marché du travail.

Mais si cette typologie est intéressante par son caractère heuristique, elle ne permet pas de savoir quel impact réel ces mesures ont sur les jeunes y participant, ceci tant au niveau de leur insertion professionnelle à proprement parler qu'aussi, plus modestement, sur la mise en œuvre d'un mécanisme interne de remobilisation pouvant être un élément moteur vers cette réinsertion. Une étude statistique plus récente, portant sur les données administratives, a permis de jeter un peu de lumière sur cette problématique, certaines mesures montrant une réelle efficacité,

d'autres semblant plutôt stigmatiser ceux qui y participent (Zanardelli, Brosius & Clément, 2006).

3. L'apprentissage pour les adultes

L'apprentissage pour les adultes (non étudié dans la recherche précédemment citée, car trop récente) représente un dispositif intéressant pour acquérir une qualification certifiée. En 2012, 1209 demandes ont été soumises, contre 1458 en 2013. Et 454 contrats d'apprentissage ont été signés en 2012; contre 493 en 2013 (ADEM, 2012, 2013). On note que dans les statistiques de certification des adultes du ministère (MENJE, 2014a) on a 286 personnes en formation professionnelle en 2013 (donc ce chiffre recouvre sans doute ceux qui sont arrivés à la fin de la formation) avec 209 admis, ce qui représente un taux de réussite de 71,3% en 2013 pour l'ensemble des adultes. Plus de transparence au niveau des statistiques serait souhaitable. Si on avait, par formation, les chiffres suivants : nombre de demandes, nombre de demandes éligibles, nombres de contrats d'apprentissage, nombre de certificats à la fin, on pourrait avoir une idée plus précise de l'efficience du dispositif.

L'apprentissage pour adultes (ancien régime) peut se faire dans tous les métiers ayant lieu sous contrat d'apprentissage et préparant au certificat d'aptitude technique et professionnelle (CATP), au certificat de capacité manuelle (CCM) ou au certificat d'initiation technique et professionnel (CITP). La réforme de la formation professionnelle réorganise le régime professionnel et le régime de la formation de technicien et prépare au certificat de capacité professionnelle (CCP), au diplôme d'aptitude professionnelle (DAP) et au diplôme de technicien (DT). L'apprentissage pour adultes fonctionne selon le même principe que l'apprentissage initial et la durée normale de l'apprentissage pour adultes est la même que celle de l'apprentissage initial. L'entreprise formatrice paie à l'apprenti une indemnité à concurrence du salaire social minimum pour travailleurs non qualifiés.

Mais revenons un peu en arrière. En 1999, le plan d'action national en faveur de l'emploi a permis une ouverture à l'apprentissage aux personnes âgées de 18 ans et plus. Dans ce cadre, un projet de règlement grand-ducal portant organi-

sation de l'apprentissage pour adultes avait été déposé (Chambre des députés, 1999).

Les ambitions de ce projet de règlement grand-ducal étaient de valoriser au maximum les ressources humaines dont dispose le pays, de lutter contre le chômage et d'œuvrer en faveur de la compétitivité des entreprises. Le règlement s'inscrivait dans le cadre de la deuxième voie de qualification et entendait permettre à des adultes d'accéder aux diplômes officiels, délivrés lors de la formation initiale et qu'ils n'avaient pas eu l'occasion d'obtenir dans le cadre de leur formation scolaire (Chambre des députés, 1999). Pour Meyers (2003), l'apprentissage pour adultes fait partie du troisième type de dispositifs de formation à destination des jeunes sans qualification, à savoir les formations qualifiantes. Pour ce chercheur, ce type de dispositifs, proches ou intégrés à l'école et correspondant le plus à la deuxième voie de qualification, permet d'acquérir des diplômes ou certificats légalement reconnus et fait partie intégrante des pratiques pédagogiques d'insertion au Luxembourg.

A l'examen des réactions des chambres et instances par rapport au projet de loi (Chambre des députés, 1999), un deuxième type d'objectifs était poursuivi. Ainsi, certains secteurs professionnels, en pénurie de main d'œuvre qualifiée et en manque de jeunes apprentis intéressés, espéraient combler les postes laissés vacants par les plus jeunes par des personnes plus âgées désireuses de se qualifier ou de se reconvertis. Ils pensaient vraisemblablement, à cette époque, aux profils suivants : (a) des personnes âgées de 18 ans et plus, peu qualifiées et/ou n'ayant pas d'emploi; (b) des travailleurs qualifiés ou non voulant se réorienter dans un autre secteur professionnel.

Un projet pilote avait été mené dans les années précédant la remise du projet de loi (1995-1999). À l'époque, une cinquantaine de demandeurs d'emploi et quatre salariés avaient été qualifiés dans les secteurs de la vente, de la restauration, de la mécanique automobile, de l'installation sanitaire et de la couture. Les résultats de ce projet pilote avaient été très positifs puisque 85% des personnes avaient terminé leur formation avec succès. Mais vu la non existence d'un statut social et juridique approprié, il devenait nécessaire de réglementer la situation. De plus, ce projet soulignait l'importance des abandons de formation pour adultes de l'époque, plus encore que les échecs. Une des causes probables de cet état des choses était le fait que la fréquentation des cours du soir représente souvent, pour

les adultes, une surcharge de travail et que ce n'est pas, dans la plupart des cas, une formule idéale pour concilier vie professionnelle, familiale, sociale et scolaire.

C'est pourquoi le projet de loi (Chambre des députés, 1999) prévoyait d'organiser les apprentissages sous forme de cours du jour. Néanmoins, puisque le public cible serait dans la plupart des cas des salariés ou des chômeurs ayant des charges familiales, il semblait important de prévoir un complément d'indemnité pour atteindre le salaire social minimum pour travailleurs non qualifiés. En outre, ce projet prévoyait la prise en compte des expériences professionnelles et l'établissement d'un projet personnel et professionnel pour motiver le plus grand nombre possible de personnes adultes à continuer et àachever une qualification.

Créé en 2000, l'apprentissage pour adultes est ouvert à des personnes âgées de 18 à 65 ans ayant pour la grande majorité des cas interrompu à un moment ou un autre leur cursus scolaire, soit à 15 ans à la fin de leur obligation scolaire, soit plus tard au cours d'un apprentissage ou d'une autre formation (Noesen, 2005). Dans les faits, il s'avère que ce dispositif est principalement utilisé par des jeunes de 18 à 26 ans (trois quarts de l'ensemble des candidats depuis sa création) et correspond donc, alors même qu'il n'était pas initialement conçu dans ce sens, à une mesure à destination des plus jeunes dans une phase de transition de l'école à la vie active. Celle-ci permet à ses bénéficiaires d'acquérir un diplôme d'apprentissage selon des modalités identiques à celles des apprentis en formation initiale. Il s'agit donc, selon la nomenclature retenue avant, d'une formation qualifiante. Elle s'intègre dans un ensemble de « Formations » représentant 14% de l'ensemble des mesures en faveurs de l'emploi en 2006. L'apprentissage pour adultes en est l'élément phare, puisqu'il représente environ 35% des personnes qui bénéficient de ces formations.

Les conditions de qualification au travers de ce dispositif sont assez difficiles puisque, outre une admission nécessitant l'atteinte d'une scolarité minimum ou parfois d'expériences professionnelles antérieures dans le domaine choisi, les candidats doivent par eux-mêmes trouver un contrat d'apprentissage chez un patron, mener l'apprentissage à son terme et, enfin, se présenter et réussir les examens de fin de qualification. Il s'agit d'une structuration de la formation qui implique un investissement fort des candidats, une motivation élevée de leur part mais aus-

si une réflexion sérieuse quant à l'orientation professionnelle permettant de trouver un lieu d'apprentissage adéquat.

4. Analyse du dispositif

Nous avons réalisé en étude approfondie de l'apprentissage pour adultes en 2006-2007, sur demande du ministère (Wanlin & Houssemann, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b). L'analyse des dossiers constitués par l'ensemble des candidats à l'apprentissage pour adultes (Wanlin & Houssemann, 2006b) confirme l'hypothèse de l'instabilité professionnelle et des difficultés des jeunes qui y postulent. En effet, on constate que 17% d'entre eux n'ont connu aucune période de travail depuis leur sortie de l'école ou, une seule, pour 25%. Pour plus du tiers des candidats, indépendamment du nombre de périodes de travail, l'activité salariale depuis leur sortie de l'école est inférieure à 7 mois et pour 45% inférieure à un an. Cette précarité professionnelle est confirmée par l'étude des périodes d'inoccupation depuis la sortie de l'école. Si, dans la plupart des cas, ces périodes ne sont pas renseignées par les candidats, l'inoccupation est très longue et permet de retenir deux parcours spécifiques assez fréquents :

- des jeunes ayant une période sans travail continue entre la sortie du système scolaire et la candidature à la mesure et pouvant dépasser 2000 jours pour 22% de ces cas,
- des jeunes ayant une seule période d'inoccupation entre des activités salariales dont 20% d'entre eux dépassent 2000 jours sans travail.

Ces chiffres permettent de mieux comprendre les raisons qui poussent des jeunes sortis tôt de l'école à tenter, après une confrontation avec le marché du travail et ses difficultés d'insertion si on ne dispose pas de qualification, de retrouver une voie de professionnalisation. On constate donc que les arrière-fonds des candidats à l'apprentissage pour adultes sont marqués par une certaine instabilité et précarité professionnelle. Ce point est important, car il influence directement l'entrée concrète dans la mesure. En effet, les individus placés, même s'ils ont travaillé moins, ont des expériences professionnelles plus stables que les personnes n'ayant pas trouvé de patron d'apprentissage. Ce premier élément semble indiquer, alors même qu'on se trouve dans une voie de formation de la seconde chance, que les parcours antérieurs des candidats restent assez prégnants et influencent l'admission

à la formation (au travers de l'acquisition ou non à une place chez un patron).

Une analyse typologique de l'ensemble des candidatures a été réalisée en tenant compte de différents éléments du parcours antérieur à la demande d'entrée en apprentissage pour adultes (Wanlin & Houssemann, 2006b). Ces informations sont relatives à l'âge, le nombre de périodes d'occupation et d'inoccupation professionnelle, la durée de ces périodes, le quotient entre ces périodes, la stabilité dans le type de professions exercées et le niveau scolaire atteint. Il ressort de cette analyse cinq profils caractéristiques des candidats apprentis auxquels une étiquette a été donnée uniquement à des fins de différenciation :

1. « Travailleurs »: ce sont des jeunes (22 ans en moyenne) peu qualifiés, de formation très pratique, ayant eu peu d'emplois différents, mais qui y ont travaillé longtemps.
2. « Précaires »: il s'agit de jeunes (23 ans en moyenne) très peu qualifiés, ils ont juste fini l'obligation scolaire, ayant eu beaucoup d'expériences professionnelles courtes entrecoupées de périodes d'inoccupation.
3. « Jeunes inactifs »: des jeunes (22 ans en moyenne) très peu qualifiés, ayant juste fini l'obligation scolaire, ils ont très peu travaillé, ils ont peu d'expériences de courte durée entrecoupées de longues périodes d'inoccupation. Ils se distinguent du groupe précédent en ce qu'ils ont globalement peu travaillé.
4. « Stables »: ce sont des quadragénaires très peu qualifiés, ayant juste fini l'obligation scolaire, ils ont un quotient d'occupation/inoccupation moyen (ce qui veut dire qu'ils ont eu beaucoup d'emplois entrecoupés de nombreuses périodes d'inactivité) et une grande stabilité dans le type de profession exercée.
5. « Qualifiés inactifs »: il s'agit de trentenaires ayant une formation professionnelle supérieure aux autres classes mais non achevée (souvent 2e année de CATP) ayant eu peu d'expériences professionnelles mais relativement longues (leur quotient d'occupation/inoccupation est parmi les plus faibles).

De l'ensemble des informations recueillies sur les parcours scolaires et professionnels des personnes désirant entrer dans l'apprentissage pour adultes, il est possible de rendre compte d'éléments pouvant être positifs ou négatifs quant à cette candidature. Pour ce faire, des analyses logistiques ont été réalisées afin de définir des différences de probabilité d'insertion dans la

mesure en fonction des éléments des parcours de transition. On retiendra essentiellement (ces éléments mériteraient d'être vérifiés sur des données plus récentes):

- que le choix du secteur professionnel d'apprentissage est important, puisque la probabilité d'admission est plus faible dans les secteurs de l'administration et de la vente,
- que la période de sortie du système scolaire est importante, car la probabilité d'admission est supérieure pour les personnes ayant quitté l'école depuis au moins 2 ans,
- que les patrons donnent une préférence aux apprentis jeunes et ayant peu travaillé, puisque la probabilité est plus élevée d'être engagé quand on appartient aux classes «travailleurs» ou «jeunes inactifs»,
- que, contrairement à l'idée qu'une stabilité dans le choix professionnel est importante, la diversification de ces choix peut être payante, car plus on introduit de dossiers de demande d'admission, plus la probabilité de trouver un patron est élevée,
- que, néanmoins, certains secteurs sont plus porteurs que d'autres, puisqu'une place d'apprenti se trouve plus facilement dans les secteurs de l'alimentation, de l'habitat et de la communication,

- enfin, que le secteur professionnel influence la volonté des apprentis à terminer leur apprentissage, étant donné que la probabilité de résiliation est plus importante dans les secteurs de la santé, de la vente et de l'alimentation.

5. Conclusions

Réaliser un apprentissage pour adultes est donc un parcours du combattant exigeant une motivation importante. Nous n'avons malheureusement pas de chiffres sur le taux de certification (il faudrait distinguer ce taux selon qu'il est calculé par rapport au nombre de demandes, nombre de demandes éligibles, nombres de contrats d'apprentissage, nombre de personnes se présentant aux évaluations finales). Nos résultats mettent en évidence que si les parcours antérieurs des jeunes peuvent être à l'origine de leur intégration dans l'apprentissage pour adultes, une fois celle-ci faite, d'autres embûches peuvent encore attendre les volontaires. Il n'y a donc pas une totale égalité sur le marché de l'emploi et les jeunes admis à poursuivre ne trouveront pas tous une place d'apprenti. Enfin, même lorsque ces deux étapes ont été franchies, il reste encore à mener l'apprentissage à son terme sans désistement.

Références

- ADEM (2012). *Rapport annuel 2012*. Luxembourg: Agence pour le développement de l'emploi.
- ADEM (2013). *Rapport annuel 2013*. Luxembourg: Agence pour le développement de l'emploi.
- Bonnal, L., Mendes, S., & Sofer, C. (2002). School-to-work transition: apprenticeship versus vocational school in France. *International Journal of Manpower*, 23, 426–442. doi:10.1108/01437720210436046
- Chambre des députés. (1999). *Projet de règlement grand-ducal portant organisation de l'apprentissage pour adultes*, n°4597. Luxembourg: Chambre des députés.
- Heckhausen, J. (2002). Transition from school to work : Societal opportunities and individual agency. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 173–177. doi:10.1006/jvbe.2001.1862
- Meyers, R. (2003). *Etat des lieux des pratiques pédagogiques d'insertion au Luxembourg*. Luxembourg: MENFPS.
- MENJE (2014 a). *Diplômes et certifications - Année scolaire 2012–2013*. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.
- MENJE (2014 b). *Les chiffres clés de l'Education nationale: année scolaire 2012–2013*. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.
- Noesen, J. (2005). *La formation et l'enseignement professionnels au Luxembourg. Une brève description*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes
- Observatoire de la formation (2014). *Analyse de l'insertion professionnelle des élèves du régime professionnel et du régime de la formation de technicien : génération 2008*. Luxembourg: Formabref.
- Quintini, G. & Manfredi, T. (2009). *Going separate ways? School-to-work transitions in the United States and Europe*. Paris: OECD Publishing.
- Wanlin, P. & Houssemann, C. (2007a). *Evaluation de la mise en œuvre de l'apprentissage pour adultes: Rapport final*. Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Wanlin, P. & Houssemann, C. (2007b). *Évaluation de la mise en œuvre de l'apprentissage pour adultes. Rapport quantitatif 2: Profilage, probabilités et avis des adultes concernant la mesure ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie*. Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Wanlin, P. & Houssemann, C. (2006a). *Évaluation de la mise en œuvre de l'apprentissage pour adultes. Rapport qualitatif: Avis des membres de la Commission Consultative, de représentants d'instituts de formation, de patrons formateurs et d'apprentis*. Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Wanlin, P. & Houssemann, C. (2006b). *Évaluation de la mise en œuvre de l'apprentissage pour adultes. Rapport quantitatif 1: Statistiques descriptives à partir des bases de données administratives*. Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Wolbers, M. H. J. (2007). Patterns of labour market entry: A comparative perspective on school-to-work transitions in 11 European countries. *Acta Sociologica*, 50, 189–210. doi:10.1177/0001699307080924
- Zanardelli, M., Brosius, J. & Clément, F. (2006). *Evaluation de l'efficacité des mesures en faveur de l'emploi au Luxembourg*. Differdange: CEPS/INSTEAD.

Erwachsenenbildung als Maßnahme der Arbeitsmarkt-integration

(Claude Houssemann, Raymond Meyers, Anne Pignault)

Was die Ausbildung im Erwachsenenbereich anbelangt, so besteht in Luxemburg durchaus erhöhter Handlungsbedarf: Ungefähr 13 % der Schulabgänger verlassen das Bildungssystem ohne jeglichen beruflichen Abschluss und haben dann große Schwierigkeiten, sich im regulären Arbeitsmarkt nachhaltig und dauerhaft zu integrieren. Es wurden deshalb in den letzten Jahren eine Reihe von Maßnahmen im Rahmen eines nationalen Aktionsplans für Arbeit entwickelt und umgesetzt, die neben dem Ziel der direkten Integration in den Arbeitsmarkt auch das Ziel der Integration über den Erwerb anerkannter Berufsabschlüsse im Rahmen der Erwachsenenbildung verfolgt haben. Auch wenn eine bessere Datengrundlage in diesem Bereich wünschenswert wäre, zeigen die vorliegenden Zahlen einen stetigen Anstieg der Teilnehmerzahlen in der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren. Die Erwachsenenbildung, welche die Möglichkeit eröffnet, Berufsabschlüsse auf einem zweiten Bildungsweg zu erlangen, wurde ursprünglich im Jahr 2000 geschaffen und wendet sich an alle interessierten volljährigen Personen, welche das Pensionsalter noch nicht überschritten haben. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass vor allem junge Erwachsene dieses Angebot in Anspruch nehmen (drei Viertel stammen aus der Altersgruppe von 18 bis 26 Jahren), so dass es sich eher zu einem Angebot für Personen entwickelt hat, denen der Berufseinstieg nicht richtig gelungen ist, als zu einer Maßnahme, die sich im Sinne eines lebenslangen Lernens an alle Altersgruppen richtet. Diese Hypothese findet eine Bestätigung in der Tatsache, dass diese Altersgruppe junger Erwachsener vor allem Personen umfasst, die bis dahin eher instabile Arbeitsverhältnisse gekannt haben.

Die Aussichten auf eine erfolgreiche Eingliederung in den Arbeitsmarkt auf Grund einer Erwachsenenbildung hängen einerseits vom Wirtschaftssektor ab, in dem die Ausbildung durchgeführt wird, andererseits von persönlichen Merkmalen der Personen, welche eine solche Ausbildung beginnen, wobei z. B. das Alter und der Zeitpunkt des Schulabgangs eine wichtige Rolle spielen. Allerdings ist gerade in diesem Bereich die zur Verfügung stehende empirische Grundlage noch sehr unvollständig, so dass es schwierig ist, belastbare Aussagen über den Anteil erfolgreicher Abschlüsse im Bereich der Erwachsenenbildung zu erstellen.