



Nouveaux résultats longitudinaux issus du monitoring scolaire national ÉpStan en première et troisième année scolaire (cycles 2.1 et 3.1) :

tendance négative au niveau du développement des compétences et redoublements inefficaces

Caroline Hornung, Rachel Wollschläger, Ulrich Keller, Pascale Esch, Claire Muller & Antoine Fischbach



autres données et figures

1. Introduction et objectif

Les études d'évaluation des acquis des élèves normalisées, comme les Épreuves Standardisées (ÉpStan) au Luxembourg (Martin et al., 2013), ont pour objectif de garantir et de développer la qualité du système scolaire en illustrant les performances et les compétences des élèves à certains moments précis de leur parcours. Le rapport national sur l'éducation de 2018 (Hofmann et al., 2018) a pour la première fois décrit le développement précoce des compétences d'enfants ayant fréquenté, au début de l'étude, le cycle 2.1 (anc. 1^{re} année scolaire) et, à la fin de l'étude, le cycle 3.1 (anc. 3^e année scolaire). Les résultats ont montré qu'au Luxembourg, les élèves disposent de compétences de base essentielles pour entamer le processus d'alphabétisation formel, même si de fortes disparités ont déjà pu être constatées au niveau de leurs compétences de départ. Deux ans plus tard, au cycle 3.1, nous avons pu observer une exacerbation de ces différences au niveau des compétences. Les performances de nombreux élèves, plus particulièrement des enfants issus de familles socialement défavorisées ayant eu un parcours d'immigration et ne parlant, comme première langue, ni l'allemand ni le luxembourgeois, ont nettement baissé dans les épreuves de compréhension de l'écrit en allemand et de mathématiques.

Cette contribution poursuit donc un double objectif. Il s'agit d'une part de vérifier, à l'aide de données longitu-

dinales récentes, si les résultats de la première cohorte d'élèves sont restés stables au cours des trois cohortes suivantes ou si les compétences ont subi des changements au fil des années. D'autre part, le développement de compétences des élèves présentant un retard scolaire sera analysé, tout en tenant compte de variables liées au contexte social. Bien que l'efficacité des redoublements (« allongements de cycle ») et leur impact sur l'apprentissage fassent encore aujourd'hui l'objet d'un débat public, la question peut être considérée comme résolue d'un point de vue purement scientifique : au fond, les redoublements n'entraînent pas l'effet souhaité, à savoir une amélioration des performances scolaires (voir notamment la méta-analyse de Hattie, 2009) ; ils n'ont aucun effet voire un effet négatif sur la motivation scolaire et le concept de soi académique (Klapproth et al., 2016 ; Kretschmann et al., 2019). Malgré tout, la pratique des redoublements est monnaie courante au Luxembourg pour faire face aux retards d'apprentissage : environ 20 % des élèves de l'enseignement fondamental (MENJE, 2017b) et 40 % des élèves des classes de 5^{ème} (anc. 9^{ème}) de l'enseignement secondaire sont concernés (Martin et al., 2012). Ce constat nous a amenés à ajouter au présent chapitre une analyse des effets d'un allongement de cycle sur le développement précoce des compétences au cycle 3.1.

« Bien que l'efficacité des redoublements [...] et leur impact sur l'apprentissage fassent encore aujourd'hui l'objet d'un débat public, la question peut être considérée comme résolue d'un point de vue purement scientifique »



Les résultats présentés ci-après se basent sur des données issues de quatre cohortes annuelles distinctes présentant un parcours scolaire linéaire (2014–2016, 2015–2017, 2016–2018, 2017–2019) et de trois cohortes annuelles distinctes présentant un retard scolaire (2014–2017, 2015–2018, 2016–2019, cf. tableau 1). La base de données exhaustive des ÉpStan, sur laquelle se base cette contribution, s'étend sur plus de 5 années d'enquête et contient les parcours d'apprentissage individuels d'environ 16 800 élèves. En raison de cette énorme quantité de données, il ne nous est pas possible de présenter l'ensemble des résultats. Nous nous limiterons à une sélection de principaux constats. Dans un esprit de transparence scientifique, une compilation exhaustive de tous les parcours d'apprentissage qui ont été analysés pour ce chapitre, est mise à disposition dans la version numérique du rapport national sur l'éducation (bildungsbericht.lu).

2. Méthodologie

Chaque année scolaire, au mois de novembre, les ÉpStan sont organisées au niveau de l'enseignement fondamental, au début des cycles d'apprentissage 2.1, 3.1 et 4.1., ainsi qu'au niveau de l'enseignement secondaire, en classes de 7^e et de 5^e, en vue de vérifier l'acquisition des socles de compétences précédents fixés par le ministère de l'Éducation nationale (MENFP, 2011a ; MENFP, 2011b ; MENJE, 2017a). Des informations détaillées concernant l'organisation du système éducatif luxembourgeois sont disponibles auprès du MENJE (2020). Les épreuves du cycle 2.1 (C2.1) portent sur les domaines de compétences suivants : la compréhension de l'oral en luxembourgeois, les premiers pas vers la langue écrite (précurseurs de la compréhension de l'écrit) et les mathématiques. Au cycle 3.1 (C3.1), les compétences mesurées comprennent la compréhension de l'oral en allemand, la compréhension de l'écrit en allemand et les mathématiques. Les questionnaires distribués aux élèves et aux parents permettent par ailleurs de recueillir des informations sur les caractéristiques socio-démographiques. Les données à la base de cet article ont été collectées au C2.1 et, pour les élèves ayant eu un parcours linéaire, deux ans plus tard au C3.1 ou, pour les élèves avec un retard scolaire, trois ans plus tard au C3.1. Pour de plus amples

renseignements sur les épreuves et les descriptions des compétences, veuillez consulter Fischbach et al. (2014), Hoffman et al. (2018), Hornung et al. (2014), Sonnleitner et al. (2018) ou le site des ÉpStan (<https://epstan.lu>).

Tab. 1 : Nombre d'élèves par cohorte examinée¹

	Année de recensement C2.1	Année de recensement C3.1	Nombre d'élèves
Cohortes sans retard			
Cohorte 1 (2014-2016)	2014	2016	3.902
Cohorte 2 (2015-2017)	2015	2017	3.298
Cohorte 3 (2016-2018)	2016	2018	4.048
Cohorte 4 (2017-2019)	2017	2019	3.491
Cohortes avec 1 an de retard			
Cohorte 1 (2014-2017)	2014	2017	628
Cohorte 2 (2015-2018)	2015	2018	718
Cohorte 3 (2016-2019)	2016	2019	715

3. Les résultats longitudinaux des Épreuves Standardisées sont-ils stables ?

Force est de constater que, pour l'ensemble des quatre cohortes analysées, les élèves disposent des compétences essentielles telles que définies dans le plan d'études pour le C1 au début du processus d'alphabetisation formel. Les répartitions des compétences au C2.1 ne se distinguent pas fondamentalement de celles publiées dans le dernier rapport national sur l'éducation (Hoffmann et al., 2018), même si la proportion d'enfants ayant atteint le niveau avancé a encore augmenté après 2016. Au C3.1, par contre, les différences au niveau de la répartition des compétences sont plus significatives, et ce pour l'ensemble des cohortes. Une tendance négative se dessine (cf. Figure 1 décrivant à titre d'exemple la répartition des compétences en mathématiques), avant tout dans les domaines des mathématiques et de la compréhension de l'écrit en allemand.

3.1. Quelle est la répartition des élèves sur les différents niveaux de compétence ?

Au C2.1, plus de 95 % des élèves, sur les quatre cohortes, ont dépassé le niveau socle du Cycle 1 et la majorité en a atteint le niveau avancé. Au C3.1, le scénario change : alors que la majorité des élèves, sur les quatre cohortes,

1 : Le nombre d'élèves est basé sur leur participation aux épreuves de mathématiques afin de ne pas exclure les élèves qui n'ont participé à aucune ou à une seule épreuve de langue.



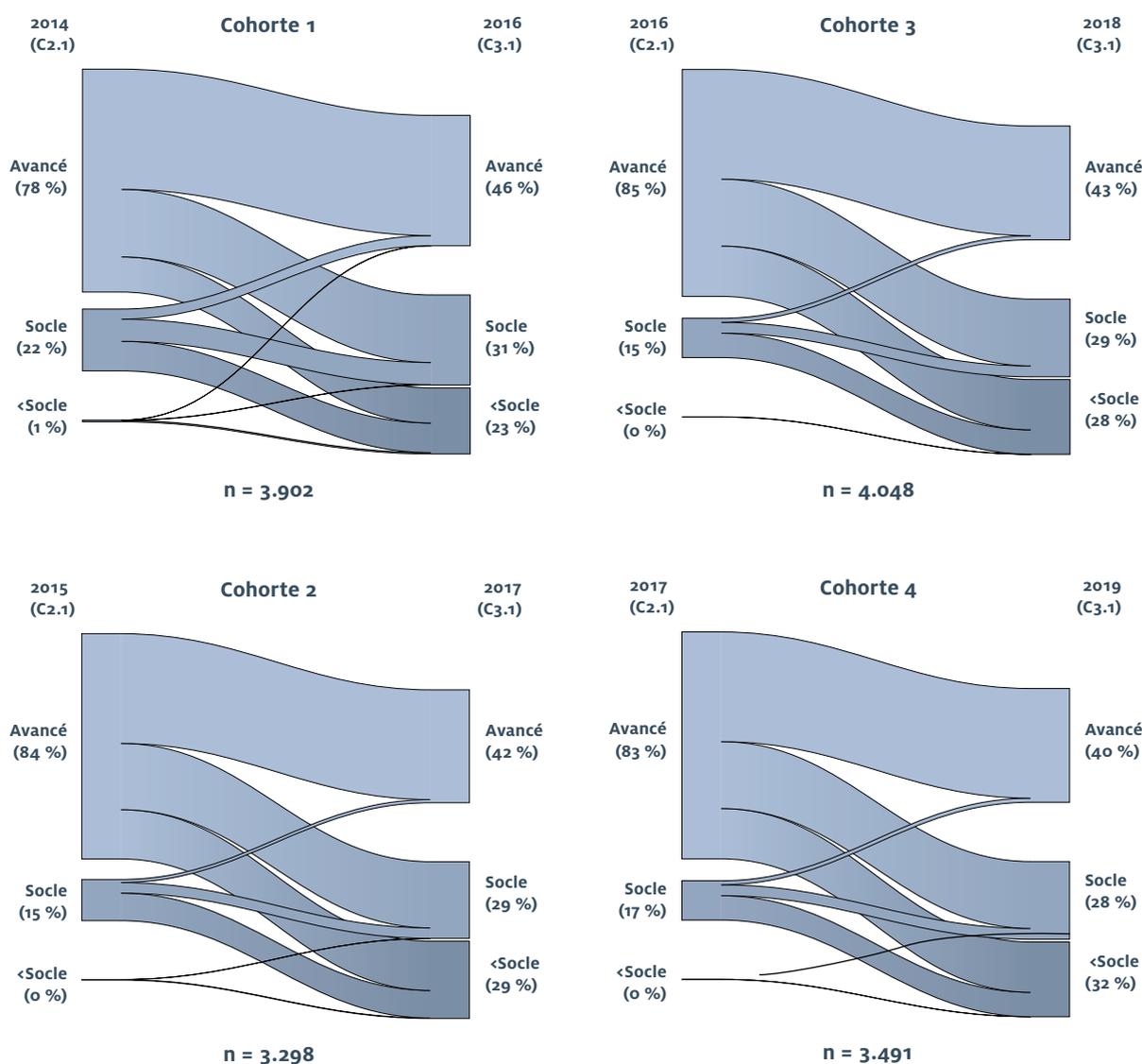
atteint le niveau socle ou le niveau avancé, la proportion des enfants qui se retrouve au niveau avancé est à la baisse depuis 2016. Parallèlement, le nombre d'élèves *en dessous* du niveau socle a augmenté et s'élève désormais à plus de 30 % en mathématiques (23 % en 2016 et 32 % en 2019), plus de 10 % dans la compréhension de l'oral en allemand (10 % en 2016 et 14 % en 2019) et

plus de 40 % dans la compréhension de l'écrit en allemand (41 % en 2016 et 44 % en 2019).

3.2. Comment les compétences des élèves évoluent-elles et quel est l'impact des variables liées au contexte social ?

Les performances en mathématiques ont baissé dans les quatre cohortes annuelles (voir Figure 1) étant donné que la proportion des élèves qui perdent *deux niveaux de compétence* jusqu'au C3.1, c.-à-d. qui passent du niveau avancé à une performance *en dessous* du niveau socle, est à la hausse : de 12 % en 2016 à 20 % en 2019.

Fig. 1 : Trajectoires de développement en mathématiques entre les cycles C2.1 et C3.1 pour l'ensemble des quatre cohortes sans scolarité ralentie





Concernant les variables extrascolaires, on constate que le nombre d'élèves issus de familles socialement défavorisées et reculant de *deux niveaux de compétence* en mathématiques entre le C2.1 et le C3.1 a augmenté : 27 % en 2019, contre 17 % en 2016. Nous observons toutefois une tendance positive pour les élèves issus de familles socialement favorisées, qui, ces derniers temps, perdent moins souvent un ou deux niveaux de compétence et sont plus fréquemment en mesure de conserver leur niveau initial (qui correspond au niveau avancé dans la plupart des cas). Les trajectoires de développement des filles et des garçons ne divergent que marginalement : sur l'ensemble des quatre cohortes, les filles sont en moyenne plus nombreuses que les garçons à perdre *deux niveaux de compétence* : 14 % des filles contre 10 % des garçons en 2016 et 22,5 % des filles contre 17,5 % des garçons en 2019.

Le même constat peut être formulé pour la compréhension de l'oral : en règle générale, la proportion des élèves qui gagnent un ou deux niveaux de compétence diminue. A titre d'exemple, alors qu'en 2016 (cohorte 1), 44 % des élèves ayant atteint le niveau socle au C2.1 se situaient au niveau avancé au C3.1, ce chiffre avait chuté à 26 % après 3 ans, c.-à-d. en 2019 (cohorte 4). Pour ce qui est des variables liées au contexte social, ce sont avant tout les élèves issus de familles défavorisées qui reculent de *deux niveaux de compétence* pour se retrouver *en dessous* du niveau socle au C3.1 : 4 % en 2016, comparés à presque 8 % en 2019. Les trajectoires de développement des filles ne diffèrent pas de celles des garçons.

La proportion d'élèves qui s'améliorent d'un ou de deux niveaux de compétence diminue également dans le domaine de la compréhension de l'écrit² : entre 2016 et 2019, elle est passée de 8 % à 5 %. En revanche, le nombre d'élèves qui perdent un ou deux niveaux de compétence a augmenté de 5 % : 56 % en 2019 contre 51 % en 2016.

Concernant les variables liées au contexte social, il convient de souligner que c'est notamment le nombre d'élèves issus de familles socialement favorisées et progressant d'un ou de plusieurs niveaux de compétence qui a diminué : tandis qu'en 2016, 5 % de ce groupe avaient gagné au moins un niveau de compétence, ce pourcentage n'était plus que de 1 % en 2019. Cette tendance est

moins marquée au sein du groupe des enfants issus de familles socialement défavorisées. Or, la proportion des élèves issus de familles socialement défavorisées et régressant d'un ou de plusieurs niveaux de compétence a connu une hausse de 5 % au cours des dernières années : 65 % en 2016 contre 70 % en 2019. Les différences entre les filles et les garçons dans le domaine de la compréhension de l'écrit sont à nouveau minimales : la performance des filles est, en règle générale, légèrement supérieure à celle des garçons. Elles atteignent plus souvent le niveau avancé et qu'un pourcentage plus élevé de garçons se situe *en dessous* du niveau socle.

3.3. Comment les compétences des élèves évoluent-elles au sein des différents groupes linguistiques ?

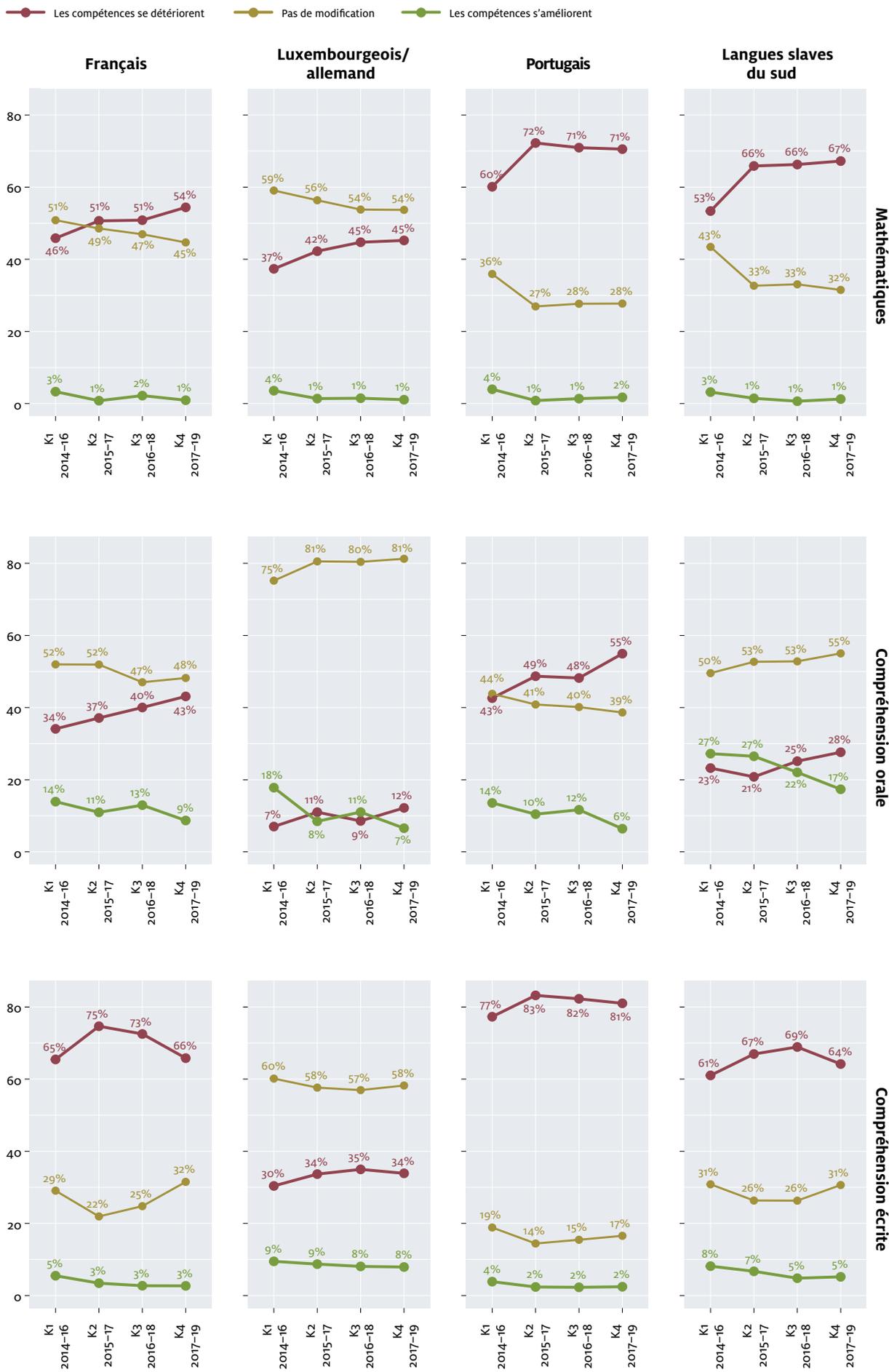
Si l'on prend en considération les quatre groupes linguistiques les plus fréquents (luxembourgeois/allemand, portugais, français et langues slaves du sud), force est de constater que, globalement, la proportion des élèves qui parlent le luxembourgeois ou l'allemand et qui perdent un ou deux niveaux de compétence est relativement faible.

La Figure 2 présente les élèves des quatre cohortes annuelles en fonction de leur contexte linguistique ainsi que leurs courbes de développement (lignes vertes, jaunes et rouges) dans les trois domaines d'apprentissage (mathématiques, compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit). Les courbes vertes représentent les améliorations d'un ou de deux niveaux de compétence, les jaunes reflètent un développement stable, tandis que les rouges traduisent des baisses d'un ou de deux niveaux de compétence. Un développement stable équivaut donc à un maintien jusqu'au C3.1 du niveau de compétences acquis au C2.1. Rappelons ici que plus de 95 % de l'ensemble de la population scolaire atteint le niveau socle ou le niveau avancé au C2.1. Il convient par conséquent d'interpréter cette continuité, c.-à-d. l'absence de changement, de manière positive puisqu'elle équivaut au maintien de bonnes voire de très bonnes compétences au niveau socle ou au niveau avancé. Les quatre colonnes de la Figure 2 représentent les langues parlées à la maison avec les trois domaines de compétences repris à droite l'un en dessous de l'autre.

2 : La compréhension de l'écrit est évaluée au C2.1 au moyen du test de compétences « Précurseurs de la compréhension de l'écrit » et au C3.1 au moyen d'un test de compétences portant sur la compréhension de l'écrit en allemand. Vous pouvez consulter des exemples d'exercices et d'autres informations sur les domaines de compétences et les épreuves sur le site epstan.lu.



Fig. 2 : Trajectoires de développement entre les cycles C2.1 et C3.1 de l'ensemble des quatre cohortes sans scolarité ralentie, dans les trois domaines de compétence, ventilées par contexte linguistique





Pour ce qui est des mathématiques, la Figure 2 montre un recul net du C2.1 au C3.1. En comparant la première cohorte avec les trois cohortes suivantes, plus particulièrement chez les élèves lusophones et les élèves parlant une langue slave du sud. Dans la première cohorte, les performances de 60 % des élèves lusophones ont diminué. Ce chiffre monte à plus de 70 % (71 à 72 %) dans les cohortes suivantes 2, 3 et 4. En sus, le nombre d'élèves qui progressent ou qui parviennent à maintenir leur niveau de compétences sur deux années, diminue. Une analyse plus approfondie révèle qu'à partir de la deuxième cohorte, une plus large proportion d'enfants au C2.1 atteint le niveau avancé et se situe donc, au début du C2.1, à un niveau de départ plus élevé (dans le groupe lusophone, la quote-part a notamment augmenté de 71 % en 2014 à 78 % en 2015). Or, au C3.1 les performances affichées baissent, surtout pour les élèves du groupe linguistique portugais et des langues slaves du sud : le groupe linguistique portugais de la première cohorte compte p. ex. 29 % d'enfants au niveau avancé, 38 % au niveau socle et 32 % *en dessous* du niveau socle. Dans la deuxième cohorte, seuls 23 % se retrouvent au niveau avancé, 33 % au niveau socle et 44 % *en dessous* du niveau socle. Les résultats du groupe linguistique des langues slaves du sud ainsi que ceux des cohortes 3 et 4 sont similaires.

La tendance positive en matière de développement des compétences en mathématiques au C2.1 pourrait s'expliquer par une plus grande prise de conscience au cours des dernières années de l'importance des compétences précurseurs en mathématiques dans les écoles. Il semblerait en effet que ces capacités mathématiques précoces soient encouragées de manière plus ciblée au cycle 1 et mieux adaptées à la situation de chaque apprenant. Ces progrès d'apprentissage à un stade précoce ne font toutefois pas long feu : les quatre groupes linguistiques les plus fréquents affichent une baisse des performances mathématiques au C3.1. Les performances des groupes linguistiques français et luxembourgeois/allemand diminuent eux aussi de manière continue sur l'ensemble des 4 cohortes. Ce phénomène pourrait s'expliquer soit par le changement au niveau de la langue d'enseignement (luxembourgeois au C1 et allemand au C2), soit par les modalités de réalisation des épreuves et les facteurs liés à la motivation. Au C2.1, l'enseignant administre les

épreuves en luxembourgeois alors qu'au C3.1, les élèves passent les épreuves en mathématiques de manière autonome en langue allemande. Bien qu'adaptée à leur âge, cette approche présuppose, outre une motivation et une rigueur appropriées, certaines compétences en compréhension de l'écrit en allemand. Étant donné que nos résultats indiquent une baisse des compétences en compréhension de l'écrit en allemand (cf. Fig. 2), cette tendance négative pourrait en partie expliquer la baisse des performances en mathématiques au C3.1 (cf. p. ex. Paetsch et al., 2016 ; Saalbach et al., 2016).

Pour ce qui est de la compréhension de l'écrit, la baisse de performances concerne avant tout les élèves qui ne parlent ni l'allemand ni le luxembourgeois à la maison, et ce, pour l'ensemble des cohortes annuelles. Ainsi, la proportion des enfants lusophones qui reculent d'un ou de deux niveaux de compétences, augmente de 4 points supplémentaires, de 77 % en 2016 à 81 % en 2019. Le groupe français et celui des langues slaves du sud ne suivent toutefois pas cette même courbe négative. Ces derniers temps, les élèves composant ces groupes conservent leur niveau de compétence et le nombre d'élèves dont la performance diminue est en baisse : tandis qu'en 2017 et 2018, seuls 22 % et 25 % des élèves francophones étaient en mesure de maintenir leur compétence initiale, ce pourcentage s'élevait p. ex. à 32 % en 2019.

Quant à la compréhension de l'oral, cette même baisse des performances s'observe à nouveau majoritairement chez les élèves ne parlant ni l'allemand ni le luxembourgeois à la maison, et cette tendance ne fait que s'accroître : au sein du groupe lusophone, « seuls » 43 % des élèves dans la première cohorte ont vu leurs résultats baisser, un chiffre qui, dans la quatrième cohorte en 2017 était déjà passé à 55 %, soit plus de la moitié des élèves ; parallèlement, leur taux d'amélioration a chuté de 14 % à 6 % et le taux de stabilité de 44 % à 39 %. Une même tendance peut être identifiée au sein du groupe des élèves francophones, même si, dans l'ensemble, leurs résultats sont légèrement plus satisfaisants.

Pour les élèves luxembourgeois et germanophones, les lignes jaunes, synonymes de trajectoires de développement stables, prédominent, tel qu'il en ressort de la Fi-



gure 2. Les lignes rouges, qui reflètent une baisse de performances, prévalent toutefois pour les autres groupes linguistiques, particulièrement dans les deux domaines de compétence que sont les mathématiques et la compréhension de l'écrit. En résumé, il convient de souligner que les différences constatées au niveau des trajectoires de développement entre les groupes linguistiques persistent voire s'aggravent.

4. Quels sont les effets d'un retard scolaire sur le développement des compétences au cours des premières années de l'enseignement fondamental ?

Entre 14 % et 17 % des élèves restent un an de plus que prévu au cycle 2 et présentent par conséquent un retard scolaire. Les données longitudinales relatives au développement des compétences des élèves concernés sont présentées ici et ce, pour la première fois.

4.1. Caractéristiques socio-démographiques des élèves à scolarité ralentie

L'analyse de l'ensemble des trois cohortes (2014–2017, 2015–2018 ainsi que 2016–2019) montre que les élèves issus de familles socialement défavorisées sont plus souvent concernés par un retard scolaire que les enfants issus de familles socialement favorisées. Par ailleurs, les garçons sont légèrement plus nombreux à être concernés par un parcours scolaire ralenti que les filles. La répartition en fonction du contexte linguistique s'avère relativement stable au fil des cohortes : parmi les quatre groupes linguistiques les plus fréquents, la plupart des élèves ayant un retard scolaire proviennent de familles qui parlent le portugais (36 à 43 %)³, le luxembourgeois ou l'allemand (15 à 18 %), le français (5 à 8 %) ou une langue slave du sud (environ 4 %) à la maison. Dans l'ensemble des trois cohortes, environ un tiers des enfants ne fait pas partie d'un des groupes linguistiques les plus répandus. Il convient de noter que, parmi les élèves ayant un retard scolaire, la proportion du groupe linguistique portugais est pratiquement deux fois plus élevée que parmi les élèves à parcours scolaire linéaire. Le nombre extrêmement bas d'élèves issus de familles socialement favorisées et qui présentent une scolarité ralentie ne permet pas de les comparer avec les autres

groupes. Le même constat est fait pour les élèves provenant d'un contexte linguistique français ou slave du sud, ici aussi, le nombre d'observations ne permet pas d'établir des comparaisons entre divers groupes linguistiques. Les données révèlent toutefois que ce sont prioritairement des garçons lusophones issus de familles socialement défavorisées qui présentent un retard scolaire.

4.2. Quelle est la répartition des élèves ayant un retard scolaire sur les différents niveaux de compétence ?

Au début du C2.1, au moins 86 % des élèves qui présentent un retard scolaire atteignent le niveau socle ou le niveau avancé dans tous les domaines de compétences. Dans l'ensemble des trois cohortes, seuls 1 à 7 % restent *en dessous* du niveau socle en mathématiques, 11 à 14 % en compréhension de l'oral en luxembourgeois et 9 à 14 % en précurseurs de la compréhension de l'écrit.

Au début du C3.1, soit trois ans plus tard (suite à l'allongement de cycle), les performances enregistrées sont en baisse. En mathématiques, 14 à 19 % des élèves se situent au niveau avancé, presque un tiers au niveau socle (28 à 32 %) et plus de la moitié des élèves se retrouvent *en dessous* du niveau socle (51 à 58 %). En compréhension de l'oral, plus d'un tiers des élèves atteignent le niveau avancé, plus d'un tiers le niveau socle et presque un quart se situe *en dessous* du niveau socle. Quant à la compréhension de l'écrit, 10 à 13 % atteignent le niveau avancé, 13 à 21 % le niveau socle et plus de 70 % (70 à 76 %) se situent *en dessous* du niveau socle.

4.3. Comment se développent les compétences des élèves ayant un retard scolaire et quel est l'impact des variables sociales contextuelles ?

La Figure 3 illustre et compare à titre d'exemple les trajectoires de développement générales des élèves avec et sans retard scolaire issus de la troisième cohorte dans l'ensemble des trois domaines de compétences.

En mathématiques, on observe une tendance négative dans les trois cohortes : une majorité d'élèves perd deux niveaux de compétence (augmentation de 6 points de pourcentage) tandis qu'une minorité s'améliore. Cette tendance négative est plus marquée chez les filles que

3 : Les élèves à scolarité ralentie qui ont participé à l'épreuve en mathématiques forment la population totale en termes de pourcentage afin de ne pas exclure des calculs les élèves qui n'ont participé à aucune ou à une seule épreuve de langue.



chez les garçons : au fil des trois cohortes, davantage de filles perdent deux niveaux de compétence (13 % en 2017 et 21 % en 2019). Moins de filles que de garçons ont par ailleurs réussi à gagner un niveau de compétence.

Pour ce qui est de la compréhension de l'oral, les changements observés au fil des trois cohortes restent mineurs. Le nombre d'élèves reculant de deux niveaux de compétence diminue de 2 points de pourcentage. La proportion d'élèves qui s'améliorent d'un ou deux niveaux de compétence est toutefois en baisse. Nous n'observons pas de différences entre filles et garçons.

Une conclusion similaire s'impose dans le domaine de la compréhension de l'écrit : les changements observés au fil des trois cohortes restent mineurs. Un point positif est à noter : le pourcentage d'élèves qui perdent deux niveaux de compétence diminue (de 18 % en 2016 à 12 % en 2019). La plupart des élèves qui, au C2.1, se situent *en dessous* du niveau socle n'arrivent toutefois pas à améliorer leur performance. Comparées aux garçons, les filles sont plus fréquentes à atteindre le niveau avancé au C2.1 et parviennent en outre plus souvent à garder ce niveau, ont davantage tendance à s'améliorer et perdent plus rarement un ou deux niveaux de compétence. En 2017, 21% des filles ont perdu deux niveaux de compétence. Dans les années 2018 et 2019, ce pourcentage a été réduit à 12 %. La même tendance, quoique moins marquée, se dégage pour les garçons.

Il convient de noter ici que, jusqu'au début du C3.1, la majorité des élèves avec un retard scolaire n'atteint pas le niveau socle (c'est-à-dire la norme minimale mesurée pour le cycle 2) en mathématiques et en compréhension de l'écrit en allemand. Les données disponibles ne permettent donc pas de confirmer l'effet positif de l'allongement de cycle, bien au contraire.

5. Discussions et conséquences

Les conclusions publiées pour la première fois dans le dernier rapport national sur l'éducation (Hoffmann et al., 2018) ont pu être complétées dans cet article par trois cohortes supplémentaires et par les résultats relatifs aux élèves à scolarité ralentie.

Concernant les trajectoires de développement linéaires des quatre cohortes, il convient de noter que (1) les socles du cycle 1 dans les trois compétences de base analysées ont été atteints par la grande majorité des élèves ; (2) la répartition des élèves sur les différents niveaux de compétence montre que leur niveau baisse en particulier jusqu'au début du cycle 3 ; (3) différents facteurs extra-scolaires (p. ex. le contexte linguistique familial) semblent exercer à un stade précoce un impact considérable sur le développement des compétences des élèves.

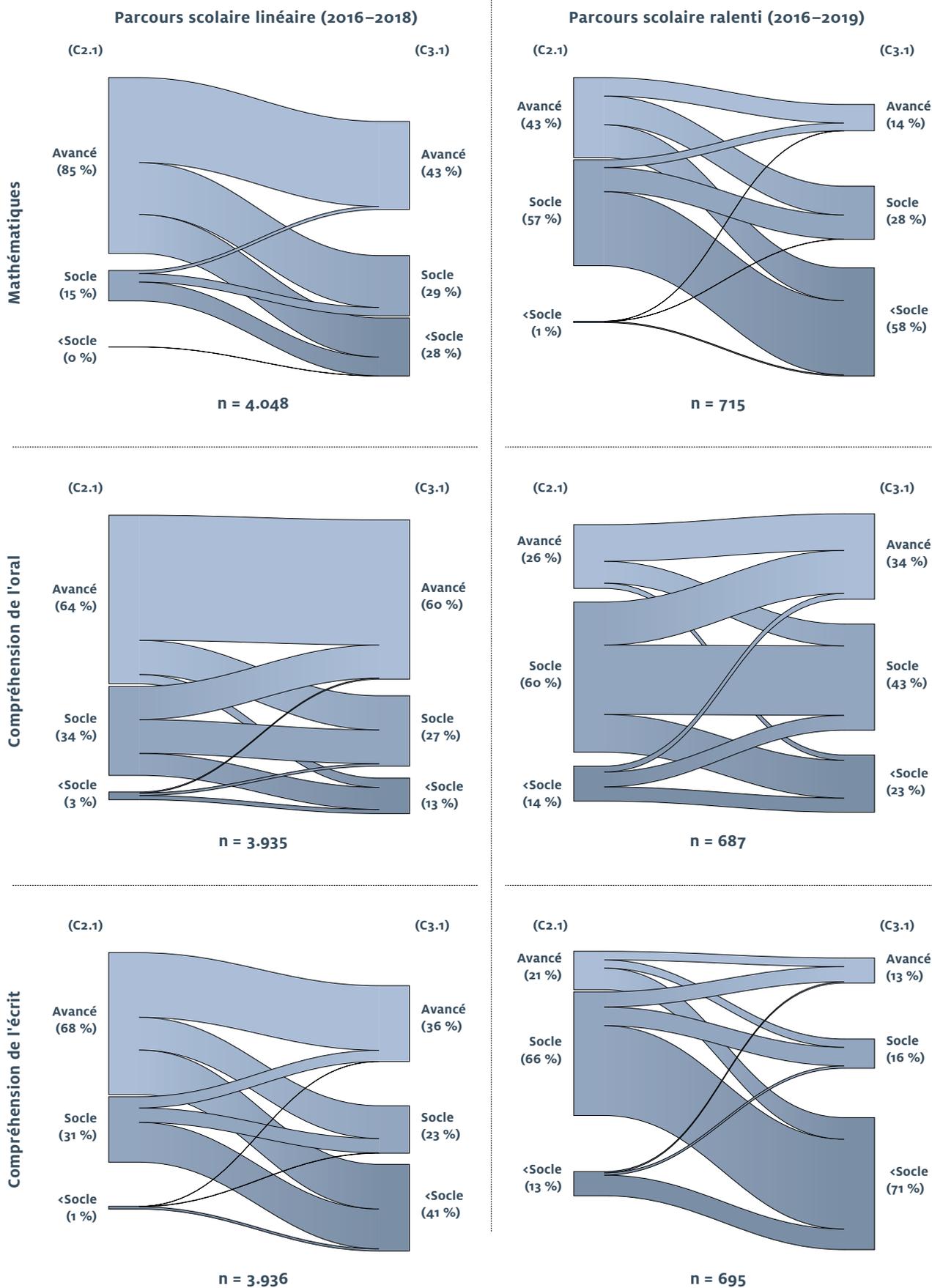
Il y a en outre lieu de souligner qu'au C3.1, le groupe lusophone est le moins performant dans l'ensemble des quatre cohortes et pour tous les domaines de compétences : pour la compréhension de l'écrit en allemand, environ deux tiers des enfants en question se situent *en dessous* du niveau socle, pour la compréhension de l'oral en allemand, ils sont un tiers et en mathématiques, plus d'un tiers. Pour bon nombre d'élèves qui ne parlent aucune des deux premières langues d'enseignement (luxembourgeois ou allemand) à la maison, c'est avant tout la lecture de textes allemands qui présente un vrai défi (voire un problème). Même au sein des groupes linguistiques français et slaves du sud, plus de 50 % des élèves se retrouvent *en dessous* du niveau socle pour la compréhension de l'écrit en allemand au début du C3.1.

Un autre constat inquiétant concerne la baisse généralisée des performances en mathématiques qui serait éventuellement attribuable à une baisse des compétences en lecture, comme exposé précédemment.

Pour la plupart des enfants au début du cycle 2, l'allemand, qui est la langue d'alphabétisation et d'enseignement, constitue une deuxième voire une troisième langue à laquelle ils ne sont pas suffisamment préparés au cycle 1. Plusieurs études ont montré que le vocabulaire d'un enfant est un bon prédicteur de la compréhension de l'écrit. Cette hypothèse a pu être confirmée pour des langues transparentes telles que l'allemand et l'italien (Bonifacci & Tobia, 2017 ; Fricke, Szczerbinski, Fox-Boyer, & Stackhouse, 2016 ; Tobia & Bonifacci, 2015). Des études récentes mettent également l'accent sur le fait que l'alphabétisation dans une deuxième langue s'appuie sur sa compréhension sémantique et syntaxique (p. ex. Limbird, 2006 ; Kalkavan-Aydin



Fig. 3 : Trajectoires de développement d'élèves entre les cycles C2.1 et C3.1 sans et avec scolarité ralentie par domaine de compétence pour la troisième cohorte





& Winter, 2019 ; Protopapas et al., 2013). Pour pouvoir comprendre des mots, des groupes de mots ou des textes lors de la lecture dans une première, deuxième ou troisième langue, il est donc indispensable que ces mots aient un sens pour les élèves. L'allemand au C2.1 n'est toutefois pas enseigné comme une deuxième ou troisième langue, étant donné qu'un transfert direct du luxembourgeois vers l'allemand continue à être présupposé. Or, les résultats décrits dans cet article montrent que l'hypothèse d'un transfert direct, même si les élèves développent de bonnes compétences en compréhension de l'oral en luxembourgeois au cycle 1, ne se confirme pas. Le rapport de 2018 (Hoffmann et al., 2018) a déjà attiré l'attention sur le fait qu'« apprendre, de manière simultanée, à comprendre, à parler, à lire et à écrire » une deuxième langue comme l'allemand représente un « défi cognitif important » (p. 95). Les résultats actuels confirment cette hypothèse et illustrent la nécessité d'inclure, dès le premier cycle, la langue allemande dans l'éducation préscolaire des enfants si l'alphabétisation subséquente se fera en allemand. Une alternative consisterait à changer le processus d'alphabétisation en s'inspirant du modèle des écoles internationales, où les élèves peuvent opter pour une alphabétisation en allemand ou, par exemple, en français.

Dans la lignée d'une série d'études internationales (Hattie, 2009 ; Hong & Raudenbush, 2005 ; Jimeson, 2001 ; Klemm, 2009 ; Silbergitt et al., 2006), les résultats sur les trajectoires de développement des élèves ayant un retard scolaire montrent qu'une année de scolarisation supplémentaire ne permet pas, à la majorité des enfants, de rattraper le retard, et ce, particulièrement pour les mathématiques et la compréhension de l'écrit en allemand. Un retard scolaire est avant tout observé chez les élèves issus de familles socialement défavorisées ou qui ne parlent pas une des langues d'enseignement au Luxembourg comme première langue à la maison (voir également SCRIPT & LUCET, 2016 ; Sonnleitner et al., 2018). Ces élèves n'arrivent guère à améliorer leur performance.

Ces conclusions sont corroborées par les résultats d'une étude longitudinale récente consacrée exclusivement aux élèves lusophones au Luxembourg. Ces résultats suggèrent en effet que les redoublements au cours des pre-

mières années d'enseignement ne constituent pas une mesure appropriée pour contrecarrer de faibles compétences en lecture (Ertel et al., 2019). Au contraire, on a pu observer que les compétences en lecture des élèves (présentant tous les mêmes performances initiales faibles) se sont développées différemment pour ceux qui ont eu un allongement de cycle et ceux qui sont passés au cycle scolaire suivant. Les élèves admis au cycle suivant ont obtenu de meilleurs résultats en lecture au C3.1 que ceux qui n'ont rejoint le C3.1 qu'un an plus tard. Une année de scolarisation supplémentaire n'a donc pas permis de combler le déficit d'apprentissage. Ainsi, les auteurs soulignent l'utilité de programmes de soutien précoces qui sont axés sur l'apprentissage du vocabulaire dans les langues d'enseignement et/ou sur d'autres compétences précurseurs de l'alphabétisation (comme la connaissance des lettres et la conscience phonologique) comme outils plus appropriés pour favoriser le développement des compétences en lecture que la pratique d'un allongement de cycle. Comme la plupart des élèves disposent, au début du cycle 2.1, des compétences mathématiques et linguistiques visées par le plan d'études pour le cycle 1, des questions supplémentaires se posent pour la pratique d'enseignement. D'un côté, il faudrait évaluer dans quelle mesure une révision du plan d'études national pour la pratique de l'alphabétisation au niveau des deux premiers cycles (cycles 1 et 2) s'impose (pour que les étapes de développement nécessaires puissent davantage se répartir sur les deux cycles). Ainsi, serait-il éventuellement envisageable d'approfondir certaines compétences précurseurs au niveau du cycle 1 pour assurer une préparation plus ciblée à l'alphabétisation formelle au niveau du cycle 2 ? Les compétences précurseurs de l'alphabétisation (p. ex. conscience phonologique, connaissance des lettres, compréhension de la langue d'enseignement) constituent une base indispensable à la lecture et à l'écriture. Par conséquent, il serait opportun de revoir les méthodes d'enseignement actuelles ainsi que les supports utilisés afin de garantir aux élèves une alphabétisation équitable dans le cadre scolaire luxembourgeois.

6. En conclusion

Les contextes socio-économique et linguistique des élèves exercent une influence prépondérante sur leur



parcours scolaire. Les performances des élèves qui ne parlent ni le luxembourgeois ni l'allemand à la maison et issus de familles socialement défavorisées se dégradent dans les compétences scolaires analysées pour l'ensemble des cohortes. Les résultats actuels montrent que le système éducatif luxembourgeois ne tient pas compte de la diversité sociale du pays : le système continue à miser largement et de manière unilatérale sur une alphabétisation en langue allemande tandis que la population scolaire multiculturelle et de plus en plus multilingue n'est préparée que de façon insuffisante à l'acquisition de la lecture et de l'écriture dans une langue étrangère qu'est l'allemand.

Il convient de constater par ailleurs que la mesure des allongements de cycle ne rencontre pas le succès escompté en termes d'apprentissage, mais entraîne, au contraire, des désavantages supplémentaires puisque les retards de performance existants ne peuvent être résorbés par une année de scolarisation supplémentaire. Le présent article confirme que le système éducatif national souffre d'un problème général au niveau de la performance et de l'égalité (voir Fischbach et al., 2016). La majorité de la population scolaire luxembourgeoise présente des performances générales insuffisantes, étant donné que les résultats des élèves ont tendance à baisser entre les cycles 2 et 3 et que

le cadre structurel est amplificateur des disparités existantes. Les parcours scolaires au Luxembourg sont (pré) déterminés très tôt, ainsi, il est indispensable de mettre en place des interventions ciblées et de procéder à des changements structurels, notamment par des modifications du plan d'études pour les premières années d'enseignement qui sont les deux premiers cycles d'apprentissage de l'enseignement fondamental.

Références

- Bonifacci, P. & Tobia, V. (2017). The Simple View of Reading in Bilingual Language-Minority Children Acquiring a Highly Transparent Second Language. *Scientific Studies of Reading*, 21(2), 109–119.
- Ertel, C., Alieva, A., Hornung, C. & Schiltz, C. (2019). *The effect of grade retention on reading skills of immigrant children in multilingual elementary school. A longitudinal study*. [Scientific Presentation] LuxERA Emerging Researchers Conference, November 2019, Esch-sur-Alzette, Luxembourg.
- Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2014). *ÉpStan Technical Report*. Luxembourg: University of Luxembourg, LUCET.
- Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2016). Bilanz nach zwei vollen Erhebungszyklen. Dans SCRIPT & LUCET. *PISA 2015. Nationaler Bericht Luxemburg* (p. 13–19). Luxembourg: MENJE.
- Fricke, S., Szczerbinski, M., Fox-Boyer, A. & Stackhouse, J. (2016). Preschool Predictors of Early Literacy Acquisition in German-Speaking Children. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 29–53.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hoffmann, D., Hornung, C., Gamo, S., Esch, P., Keller, U. & Fischbach, A. (2018). Schulische Kompetenzen von Erstklässlern und ihre Entwicklung nach zwei Jahren: Erste längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring. Dans LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (p. 84–96). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Hong, G. & Raudenbush, S. W. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 205–224.
- Hornung, C., Hoffmann, D., Lorphelin, D. & Fischbach, A. (2014). *Developing a mathematics large-scale assessment at the beginning of first grade in Luxembourg*. [Poster] 6th Expert Meeting on Mathematical Thinking and Learning, April 2014. Leiden, The Netherlands.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437.
- Limbird, C. K. (2006). *Phonological processing, verbal abilities, and second language literacy development among bilingual Turkish children in Germany* [Dissertation: Freie Universität Berlin].
- Kalkavan-Aydin, Z. & Winter, K. (2019). Lesen. Dans S. Jeuk & J. Settineri (Eds.), *Handbuch Sprachdiagnostik: Deutsch als Zweitsprache* (p. 437–465). Berlin/New York: De Gruyter.
- Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences*, 50, 182–194.
- Klemm, K. (2009). *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.



- Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M. & Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: A longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1432–1446.
- Martin, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2013). *Épreuves Standardisées: Bildungsmonitoring Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 bis 2013*. Esch-sur-Alzette: University of Luxembourg.
- Martin, R., Ugen, S., Fischbach, A., Müller, C. & Brunner, M. (2012). Schlussfolgerungen. Dans R. Martin & M. Brunner (Eds.), *Épreuves Standardisées. Nationaler Bericht 2011–2012* (p. 98–118). Luxembourg: Université du Luxembourg, EMACS.
- MENFP. (2011a). *Plan d'études. Ecole Fondamental*. Luxembourg: MENFP.
- MENFP. (2011b). *Grundschule: Zyklen 1 bis 4. Kompetenzraster und Entwicklungstufen*. Luxembourg: MENFP.
- MENJE. (2017a). *Enseignement secondaire. Division inférieure: Allemand – Programme 6e*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE. (2017b). *Enseignement fondamental. Éducation différenciée. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires: Année Scolaire 2015/16*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE. (2020). *Das Luxemburgische Bildungssystem*. Luxembourg: MENJE.
- Paetsch, J., Radmann, S., Felbrich, A., Lehmann, R. & Stanat, P. (2016). Sprachkompetenz als Prädiktor mathematischer Kompetenzentwicklung von Kindern deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(1), 27–41.
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A. & Simos, P. G. (2013). The Role of Vocabulary in the Context of the Simple View of Reading. *Reading and Writing Quarterly*, 29(2), 168–202.
- Saalbach, H., Gunzenhauser, C., Kempert, S. & Karbach, J. (2016). Der Einfluss von Mehrsprachigkeit auf mathematische Fähigkeiten bei Grundschulkindern mit niedrigem sozioökonomischen Status. *Frühe Bildung*, 5(2), 73–81.
- SCRIPT & LUCET. (2016). *PISA 2015: Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxembourg: MENJE.
- Silberglitt, B., Appleton, J. J., Burns, M. K. & Jimerson, S. R. (2006). Examining the effects of grade retention on student reading performance: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 44(4), 255–270.
- Sonnleitner, P., Krämer, C., Gamo, S., Reichert, M., Müller, C., Keller, U. & Ugen, S. (2018). Schülerkompetenzen im Längsschnitt – Die Entwicklung von Deutsch-Leseverstehen und Mathematik in Luxemburg zwischen der 3. und 9. Klasse. Dans LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (p. 39–58). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Tobia, V. & Bonifacci, P. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: the stronger role of oral comprehension. *Reading and Writing*, 28(7), 939–957.