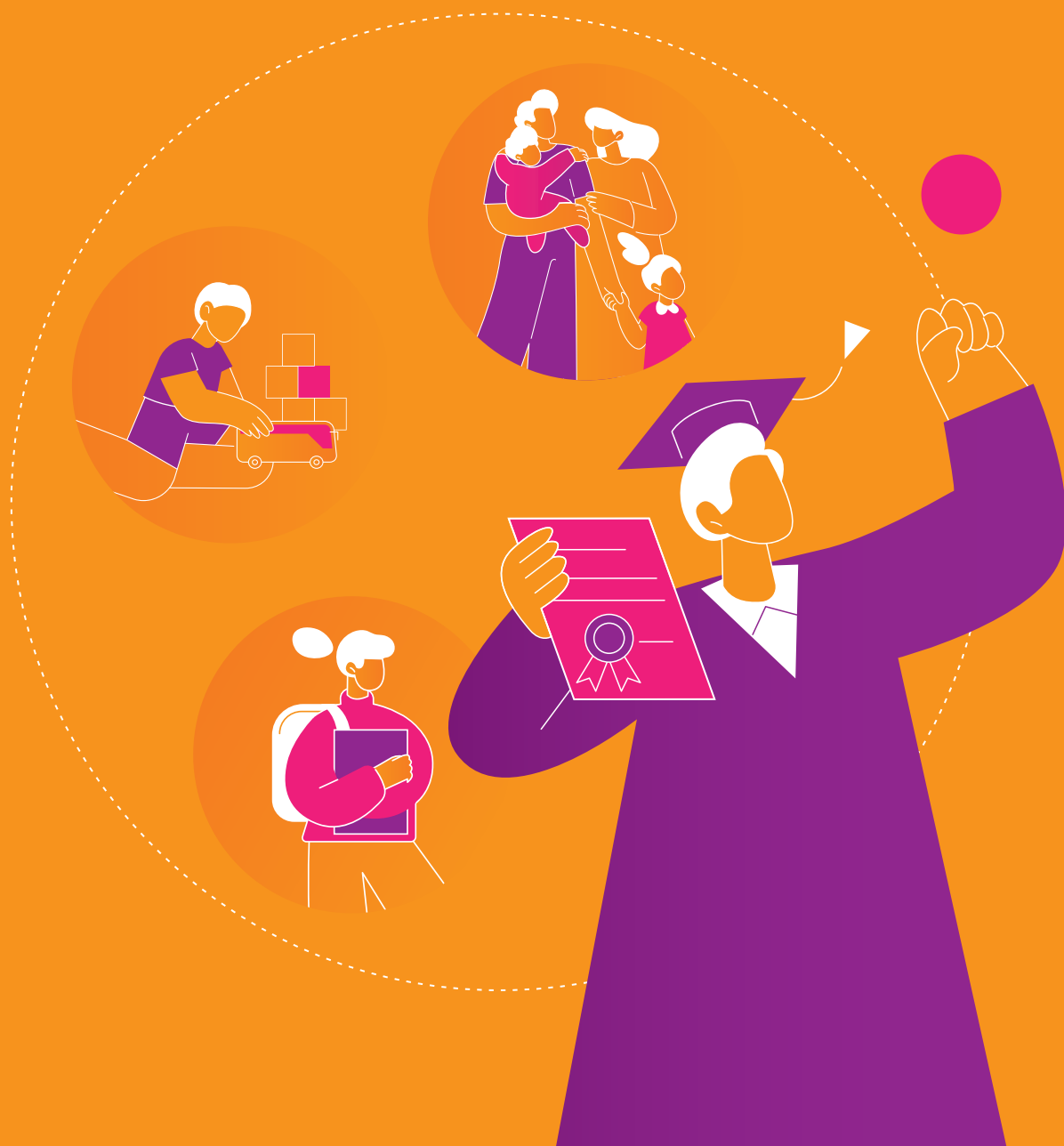




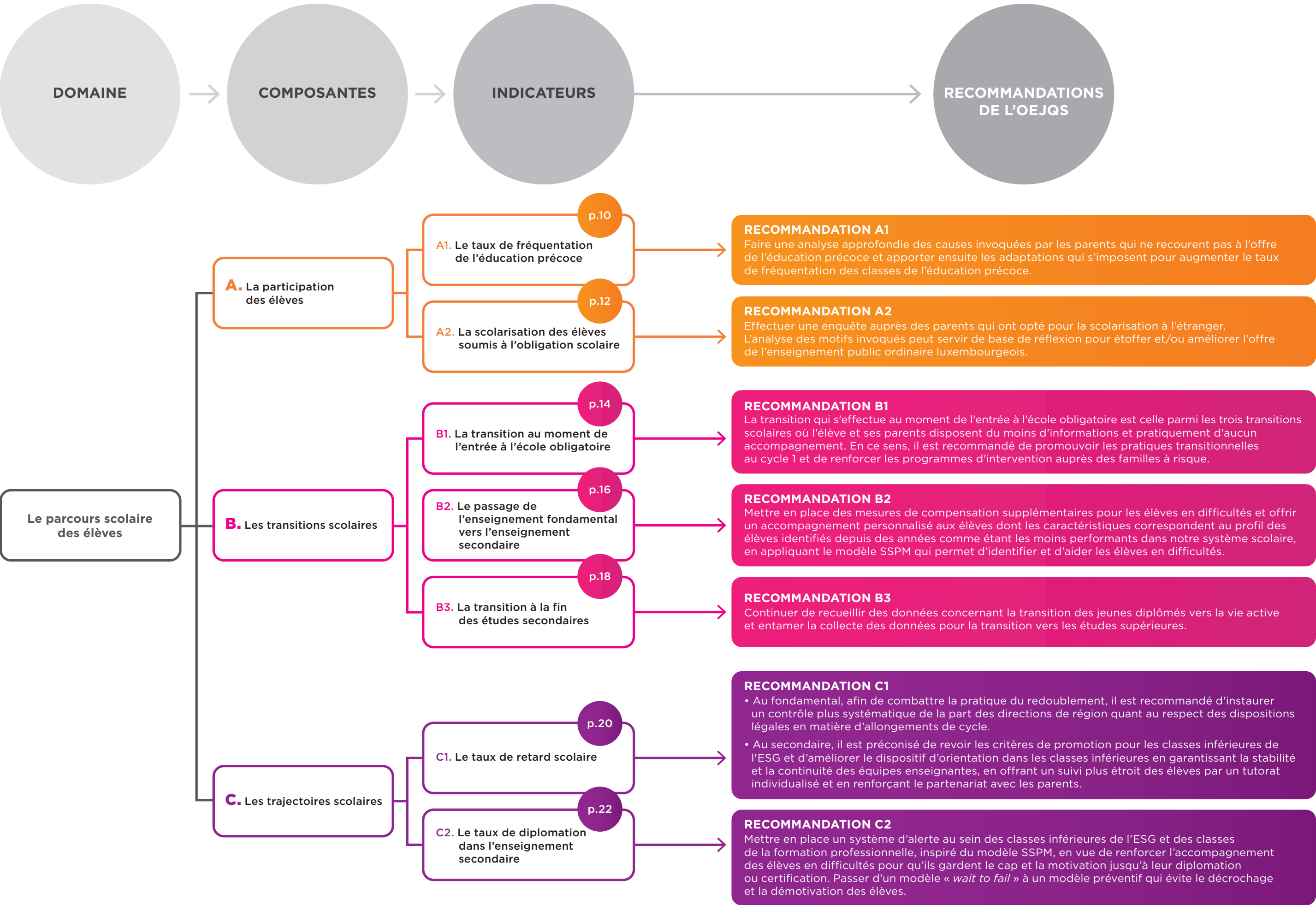
oejas

OBSERVATOIRE NATIONAL
DE L'ENFANCE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA QUALITÉ SCOLAIRE

ANALYSE DU PARCOURS SCOLAIRE DES ÉLÈVES À L'AIDE D'INDICATEURS



SYNOPTIQUE DES RECOMMANDATIONS





ANALYSE DU PARCOURS SCOLAIRE DES ÉLÈVES À L'AIDE D'INDICATEURS

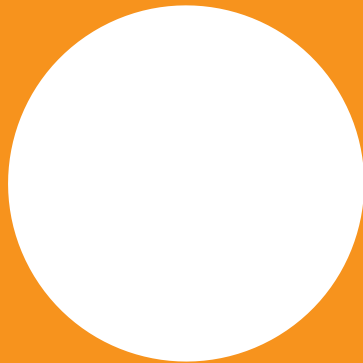


Table des matières

Préambule: Le pilotage par indicateurs	7
Introduction: Les indicateurs du parcours scolaire	8
COMPOSANTE A: LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES	10
Indicateur A1. Le taux de fréquentation de l'éducation précoce	10
Indicateur A2. La scolarisation des élèves soumis à l'obligation scolaire	12
COMPOSANTE B: LES TRANSITIONS SCOLAIRES	14
Indicateur B1. La transition au moment de l'entrée à l'école obligatoire	14
Indicateur B2. Le passage de l'enseignement fondamental vers l'enseignement secondaire	16
Indicateur B3. La transition à la fin des études secondaires	18
COMPOSANTE C: LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES	20
Indicateur C1. Le taux de retard scolaire	20
Indicateur C2. Le taux de diplomation dans l'enseignement secondaire	22
Conclusion	24
Bibliographie	25
Annexe A: Les définitions des indicateurs	29
Annexe B: Le système scolaire public luxembourgeois (2024)	31
Annexe C: Analyse de la procédure d'orientation de 1998 – 2023	32

Table des figures

Comme les figures et les graphiques sont associés à un indicateur déterminé, la table des figures ci-dessous reprend les figures et les graphiques par indicateur en respectant la trame de présentation utilisée dans le rapport.

INDICATEUR A1. LE TAUX DE FRÉQUENTATION DE L'ÉDUCATION PRÉCOCE

Fig. A1.1 Fréquentation de l'éducation précoce, en %, 2016-2022

Fig. A1.2 Répartition des élèves selon la première langue parlée au précoce et au préscolaire, en %, 2015-2023

Fig. A1.3 Revenu annuel moyen par ménage, au précoce et au fondamental (C1-C4), 2015-2019

Tab. A1.1 Fréquentation de l'éducation précoce, 2016-2022

Tab. A1.2 Plages horaires les plus sollicitées de l'éducation précoce, en %, 2017-2022

Tab. A1.3 Effectif moyen par classe dans l'éducation précoce, 2016-2022

INDICATEUR A2. LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES SOUMIS À L'OBLIGATION SCOLAIRE

Fig. A2.1 Répartition des élèves résidant au Luxembourg et soumis à l'obligation scolaire, selon le type de scolarisation, en %, 2018-2022

Fig. A2.2 Nombre d'élèves non-résidents de 4-15 ans scolarisés au Luxembourg, selon le type de scolarisation, 2018-2022

Fig. A2.3 Représentation du «tourisme scolaire», 2018-2022

Tab. A2.1 Nombre d'élèves résidents soumis à l'obligation scolaire, selon le type de scolarisation, 2018-2022

Tab. A2.2 Nombre d'élèves à besoins spécifiques résidents (EBS) avec une scolarisation spécialisée au Luxembourg et à l'étranger, 2018-2021

INDICATEUR B1. LA TRANSITION AU MOMENT DE L'ENTRÉE À L'ÉCOLE OBLIGATOIRE

Fig. B1.1 Évolution de la fréquentation des structures de la petite enfance, par type, en %, 2015-2021

Fig. B1.2 Performances prédites en fonction du type de structure de la petite enfance fréquentée, par domaine d'apprentissage, 2015-2021

Fig. B1.3 Performances prédites au cycle 2.1 en fonction du groupe linguistique d'origine et de la durée de fréquentation de la crèche, par domaine d'apprentissage, 2015-2021

Fig. B1.4 Performances prédites au cycle 2.1 en fonction du statut socio-économique (SES) et du type de structure de la petite enfance fréquentée antérieurement, par domaine d'apprentissage, 2015-2021

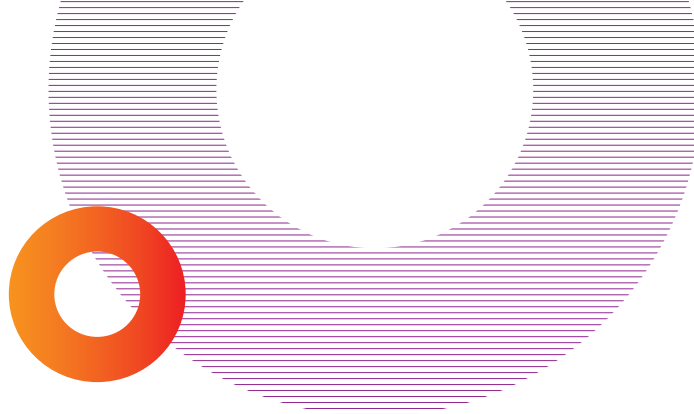
INDICATEUR B2. LE PASSAGE DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL VERS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Fig. B2.1 Évolution des taux d'orientation des élèves vers l'enseignement secondaire dans le cadre de la procédure d'orientation à la fin du cycle 4.2, 2012-2023

Fig. B2.2 Orientation des élèves vers une classe 7P sans ou avec une procédure d'orientation, en%, 2012-2023

Tab. B2.1 Concordance entre l'avis des parents et les décisions d'orientation, en %, 2012-2023

Tab. B2.2 Comparaison entre les élèves de la cohorte 2021/2022 admis à une classe 7P et les élèves orientés vers l'enseignement secondaire, selon le profil, en %



INDICATEUR B3. LA TRANSITION À LA FIN DES ÉTUDES SECONDAIRES

- Fig. B3.1** Répartition des sortants de l'enseignement secondaire général 3 ans après avoir quitté l'école entre huit trajectoires et selon le diplôme obtenu, en %, 2011/2012 et 2012/2013
- Fig. B3.2** Distribution des diplômés selon le diplôme et le temps d'accès au premier emploi, en%, 2018-2019
- Fig. B3.3** Répartition des premiers emplois occupés par les diplômés, selon le diplôme et le type d'emploi, en %, 2018-2019
- Fig. B3.4** Répartition des diplômés selon le diplôme et la situation vécue avant le premier emploi, en%, 2018-2019

INDICATEUR C1. LE TAUX DE RETARD SCOLAIRE

- Fig. C1.1** Évolution des taux d'allongement de cycle dans l'enseignement fondamental, 2019-2022
- Fig. C1.2** Évolution des taux de redoublement dans l'enseignement secondaire, 2013-2022
- Fig. C1.3** Détail des allongements de cycle pour le cycle 2, en %, 2019-2022
- Fig. C1.4** Admissions dans une classe de 7^e de l'enseignement secondaire selon le nombre d'allongements de cycle reçus au cours de l'enseignement fondamental, 2021/2022

INDICATEUR C2. LE TAUX DE DIPLOMATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Fig. C2.1** Taux de diplomation dans l'enseignement secondaire, 2014-2023
- Fig. C2.2** Taux de diplomation de la formation professionnelle dans l'enseignement secondaire général, 2014-2023
- Fig. C2.3** Taux de diplomation dans le délai imparti, par cohorte
- Fig. C2.4** Taux de diplomation dans le délai imparti, par filière et par cohorte
-

Abréviations

CCP	Certificat de Capacité Professionnelle
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
CISP	Centre d'Insertion Socio-Professionnelle
CITP	Certificat d'Initiation Technique et Professionnelle
CNI	Commission Nationale d'Inclusion
DAP	Diplôme d'Aptitude Professionnelle
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (France)
DFESC	Diplôme de fin d'études secondaires classiques
DFESG	Diplôme de fin d'études secondaires générales
DT	Diplôme de Technicien
ECEC	Early Childhood Education and Care
EF	Enseignement fondamental
EMS	Cours d'éducation morale et sociale
ÉpStan	Épreuves Standardisées
ES	Enseignement secondaire
ESC	Enseignement secondaire classique
ESG	Enseignement secondaire général
ESI	Enseignement secondaire international (programme européen)
ESICS	Évaluation du Système d'Indicateur social appliqué au Contingent du personnel Scolaire
FW-B	Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique)
IFEN	Institut de Formation de l'Éducation Nationale
INFPC	Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue
INSIDE	Integrative Research Unit on Social and Individual Development
LISER	Luxembourg Institute of Socio-Economic Research
LUCET	Luxembourg Centre for Educational Testing
MENJE	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
MESR	Ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OEJQS	Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire
ONQS	Observatoire national de la qualité scolaire
PISA	Programme for International Student Assessment
PROCI	Projet pilote du Cycle Inférieur (2003-2007)
SCRIPT	Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques
SSPM	Système de Soutien à Paliers Multiples
STATEC	Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TEVA	Transition École – Vie active
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Uni.lu	Université du Luxembourg
VieSo	Cours Vie et société
VO	Voie d'orientation (pour les classes inférieures de l'ESG)
VP	Voie de préparation (pour les classes inférieures de l'ESG)

Dans la présente publication, le masculin est utilisé dans un souci de lisibilité, sans volonté de discrimination. Pour les mêmes raisons, et afin de ne pas entraver la lecture, le langage inclusif n'est pas appliqué dans ce rapport.

Virwuert

Mat dësem neie Rapport, deen op international unerkannten Indikatoren am Beräich vun der Schoulevaaluatioun opbaut, wëll den Observatoire senger Missioun gerecht ginn, eng Bestandsopnam a verschiddene Beräicher ze maachen a Fakten ze presentéieren, déi der Bildungspolitik weise sollen, a wat fir enge Beräicher Handlungsbedarf besteet fir d'Schoulqualitéit ze verbessern. Aus der Onmass vun Indikatoren, déi gemengerhand am Beräich vun der Schoulevaaluatioun benotzt ginn, huet den Observatoire déi Indikatoren zréckbehalen, déi sech och aus sengem Referenzkader fir Schoulqualitéit ofleede loossen. Zur Erënnerung: dëse Referenzkader baséiert op wëssenschaftlech Modeller, an erlaabt et dem Observatoire eng global Evaluatioun vum Schoulsystem z'ënnerhuelen. An anere Wierder, konzentréiert sech den Observatoire bei senger systemescher Analys vum Schoulsystem net nëmmen op Output-Variablen, mee berücksichtegt doriwwer eraus de soziale Kontext, d'Input-Variablen an d'Unterrichtsprozesser, dëst fir d'Kohärenz, d'Effizienz an d'Effektivitéit vun de Reformen, de Prozeduren oder dem Zesummespill vun de Schoulacturen z'ënnersichen. Aus dëser Analys eraus ergi sech faktebaséiert Recommandatiounen an Handlungsvirschléi, déi zur Verbesserung vun der Schoulqualitéit vum Lëtzebuerger Schoulsystem bäidroen sollen. An deem Zesammenhang ass et wichteg ze präziséieren, dass eng vun den Hauptmissiounen vum Observatoire doranner besteet, duerch seng Recommandatiounen e méiglechst sachlechen Debat unzekuerbelen.

Deen éischte Beräich, dee mat Hëllef vun Indikatoren ënner d'Lupp geholl gëtt, betrëfft de schoulesche Parcours vun de Schüler. Et gëtt an dësem Beräich en Iwwerfluss un Donnéeën, sief dat a Bezuch op d'Participatioun vun de Schüler, op d'Transitiounen am Schoulsystem oder op d'Schoulofslëss. Ouni dës Donnéeën kéint d'Aarbecht mat den Indikatoren net stattfannen.

Walfer - Juni 2024

Jean-Marie WIRTGEN

President vum Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire (OEJQS)

Chef vun der Sektoun Schoulqualitéit

Préambule

LE PILOTAGE PAR INDICATEURS

Pour l'Observatoire, ce nouveau rapport est l'occasion de mettre en application son cadre de référence de la qualité scolaire et de montrer la plus-value des indicateurs dans l'évaluation globale du système scolaire. En utilisant des indicateurs, l'Observatoire s'appuie sur des données empiriques aussi robustes, valides et fiables que possible pour identifier si l'école fait ce qu'elle est supposée faire, ou au contraire, si elle doit faire des efforts pour améliorer une situation jugée insatisfaisante. Les indicateurs fournissent donc des indications sur l'état de la qualité du système scolaire à un moment donné, ce qui permet aux décideurs politiques de prendre des décisions éclairées. Or, cela pré-suppose l'instauration d'un nouveau mode de gouvernance, qui se base sur des indicateurs définis et périodiquement actualisés pour piloter le système scolaire et améliorer la qualité scolaire.

Afin de mieux comprendre la fonction des indicateurs, il convient d'utiliser l'analogie du tableau de bord d'une voiture. Si le voyant du niveau de carburant s'allume sur le tableau de bord d'une voiture, cela indique au conducteur qu'il doit bientôt s'arrêter pour faire le plein. Le voyant allumé met donc en alerte le conducteur et indique une anomalie ou un problème. Il en va de même pour les indicateurs de qualité en éducation. Si tous les indicateurs sont au

vert, cela veut dire que le système scolaire est performant et que la qualité scolaire est élevée. Dans ce cas, aucune action politique particulière n'est requise. En revanche, si les indicateurs pointent un problème, la politique éducative est tenue de réagir pour faire progresser la qualité scolaire.

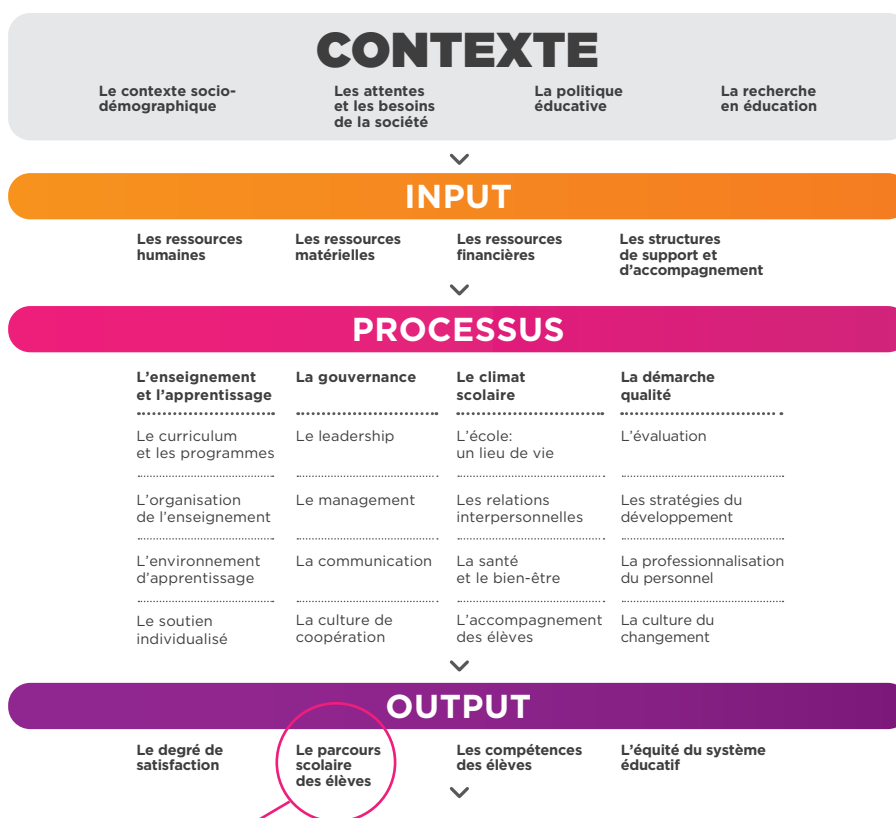
Dans le domaine de l'éducation, il existe des indicateurs «simples» qui montrent par exemple une inadéquation entre les moyens employés et les buts poursuivis. Pour rétablir ce lien de cohérence, les décideurs politiques peuvent apporter assez vite des ajustements, le cas échéant en augmentant ou en diminuant les ressources humaines, matérielles ou financières allouées. Il existe toutefois des indicateurs plus complexes, où la solution ne tombe pas directement sous le sens. Ces indicateurs dépassent l'analyse des inputs et des outputs pour prendre en compte le contexte et les processus mis en œuvre. Dans ce cas, les décideurs politiques ont la possibilité de se concerter avec les acteurs scolaires, de faire évaluer les interventions déjà mises en place et/ou de prendre appui sur des recherches empiriques validées avant d'élaborer des pistes d'action. Dans tous les cas, le pilotage par indicateurs constitue la base d'une gouvernance moderne.

Introduction

LES INDICATEURS DU PARCOURS SCOLAIRE

Le présent rapport traite uniquement des indicateurs en lien avec le parcours scolaire des élèves. Ce choix s'explique par le fait qu'il existe une relative abondance et disponibilité des données pour ce groupe d'indicateurs. L'analyse s'établit donc au niveau des produits (outputs) du système scolaire et s'articule autour de la participation des élèves, des transitions scolaires et des trajectoires scolaires (cf. Tableau 1). Or, cette analyse n'a de sens que si l'on tient compte du cadre fixé par la politique éducative et du contexte sociétal dans lequel les écoles et les acteurs scolaires évoluent.

Outre le contexte, il y a également lieu de considérer les moyens qui sont déployés et les ressources qui sont allouées (inputs) aux différents niveaux du système scolaire pour améliorer le rendement scolaire des élèves. Enfin, dans un modèle d'évaluation globale du système scolaire, il ne faudrait pas oublier les processus qui se déroulent en classe (p.ex.: gestion de classe, différenciation pédagogique et climat de classe) pour expliquer les effets mesurés — pour autant que de telles données existent.



OUTPUT (DIMENSION)		
DOMAINE	COMPOSANTES	INDICATEURS
Le parcours scolaire des élèves	A. La participation des élèves	A1. Le taux de fréquentation de l'éducation précoce
		A2. La scolarisation des élèves soumis à l'obligation scolaire
	B. Les transitions scolaires	B1. La transition au moment de l'entrée à l'école obligatoire
		B2. Le passage de l'enseignement fondamental vers l'enseignement secondaire
		B3. La transition à la fin des études secondaires
	C. Les trajectoires scolaires	C1. Le taux de retard scolaire
		C2. Le taux de diplomation dans l'enseignement secondaire

TABEAU 1 : Les indicateurs relatifs au parcours scolaire des élèves découlant du cadre de référence de la qualité scolaire de l'Observatoire

Les indicateurs énumérés dans le tableau 1 font partie intégrante du cadre de référence de la qualité scolaire élaboré par l'Observatoire. Ils sont propres au domaine consacré au parcours scolaire des élèves et se déclinent à partir de ses trois composantes, à savoir : la participation des élèves, les transitions scolaires et les trajectoires scolaires. Ces indicateurs ne sont pourtant pas des créations de l'Observatoire, mais ils existaient déjà avant l'élaboration du cadre de référence de la qualité scolaire. Pour l'essentiel, il s'agit d'indicateurs valides et fiables qui figurent de longue date dans des publications d'autres pays comme « L'état de l'école » publié par la DEPP en France ou « Les indicateurs de l'enseignement » publiés par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) en Belgique, ou comme les « *Bildungsberichte* »¹ publiés récemment en Allemagne et en Autriche. Une autre source d'inspiration importante sont les publications d'institutions internationales, telles que « Les indicateurs de l'éducation » de l'UNESCO (2009) ou la série « Regards sur l'éducation » de l'OCDE.

Il faut bien comprendre que les indicateurs retenus ici sont des indicateurs systémiques qui servent au pilotage du système scolaire. Les indicateurs utilisés au niveau systémique ne sont pas nécessairement adéquats pour les acteurs scolaires locaux qui ont généralement besoin d'informations plus contextualisées et plus ciblées. Les indicateurs ne sont pas non plus des objectifs à atteindre, sinon ils cessent d'être de bons indicateurs.² Concrètement, cela revient à dire que les enseignants ne doivent pas trop se focaliser sur la valeur chiffrée des indicateurs utilisés au niveau du système, car ils risquent de recourir à des stratégies de surface pour se mettre en conformité avec une norme. Il n'est pas indiqué non plus de transposer les indicateurs systémiques au niveau de l'école. En effet, l'interprétation des indicateurs et leur transposition en actions pertinentes sur le plan local demandent des connaissances et des compétences spécifiques. L'accompagnement ou le suivi sur le long terme des équipes sur le terrain par des intervenants spécialement formés (par exemple : des instituteurs spécialisés en développement scolaire) est pointé par tous les experts comme une condition absolument indispensable. Pour les décideurs politiques, les indicateurs ne doivent pas non plus constituer des cibles. Ce sont plutôt des balises qui leur permettent de savoir s'ils font bonne route et si leur politique produit les effets attendus, ou au contraire, s'ils doivent changer de cap et mettre en place des mesures qui sont davantage « *evidence-based* » afin d'améliorer la qualité scolaire.

Un dernier mot au sujet de la disponibilité et de la qualité des données. Il est clair que sans données, il n'est pas possible de rendre opérationnel un indicateur. Pour le domaine relatif au parcours scolaire des élèves, il y a certes une abondance de données, mais les informations sont souvent éparpillées. En effet, on ne trouve pas nécessairement les données sous la forme « prêtes à l'emploi » pour un indicateur défini. La construction des indicateurs a donc nécessité tout un travail de recherche et de synthèse. De plus, pour les données qui sont externes au MENJE, force est de souligner qu'il y a eu des difficultés d'accessibilité aux bases de données et même des refus de partage de données, de telle sorte que nous avons dû multiplier nos sources (INFPC, MESR, STATEC) ou nous appuyer sur des données internationales (EUROSTAT). Pour chaque indicateur, nous avons présenté nos sources de façon transparente. En principe, la période d'analyse des données se focalise sur les années 2009 à 2023, pour autant que les données existent. Cela explique pourquoi nous parlons dans le document de « l'analyse des données disponibles ».

Il est maintenant temps de passer à l'analyse du parcours scolaire des élèves à l'aide des indicateurs. Lorsque l'on parle du parcours scolaire, il y a lieu de déterminer d'abord où sont scolarisés les élèves. Des trois composantes qui sous-tendent le parcours scolaire des élèves, la « composante A » est justement celle qui s'intéresse à la participation des élèves. Elle est exposée à la page suivante.

¹ Exemples : « *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal* » (Allemagne); « *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* » (Autriche).

² Paraphrase de la loi de Goodhart : « *When a measure becomes a target, it ceases to be a good measure* » (dans Marilyn Strathern, 1997).

Composante A

LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES

Avec cette première composante, nous voulons montrer où sont scolarisés les élèves par rapport aux possibilités qui leur sont offertes dans le système scolaire luxembourgeois. L'enjeu est double : il s'agit d'abord d'identifier quels élèves bénéficient à quel moment de quel type de scolarisation, pour ensuite analyser les flux d'un type de scolarisation vers un autre. Pour effectuer cette analyse, nous allons nous appuyer sur les deux indicateurs suivants : le taux de fréquentation de l'éducation précoce et la scolarisation des élèves soumis à l'obligation scolaire.

Indicateur A1.

LE TAUX DE FRÉQUENTATION DE L'ÉDUCATION PRÉCOCE

Grâce à cet indicateur, nous voulons identifier la proportion des enfants âgés de trois ans qui profitent de l'offre de l'éducation précoce, sachant que la fréquentation d'une classe du cycle 1 précoce est facultative. Quel est le profil de ces élèves ? Quelle est l'évolution des effectifs dans ces classes ? Quel est le modèle de fréquentation le plus répandu : celui à temps plein (qui couvre toute la semaine) ou le modèle à temps partiel (qui s'étend sur quelques plages horaires par semaine) ?

• Contexte •

Au Luxembourg, les classes de l'éducation précoce sont progressivement venues élargir l'offre de l'éducation préscolaire à partir de 1998. Ce qui les distingue toutefois l'une de l'autre, c'est que la fréquentation des classes de l'éducation précoce est facultative. D'un point de vue historique, l'introduction de l'éducation préscolaire (comme promesse de réussite scolaire) s'est d'abord matérialisée par l'extension de l'obligation scolaire aux classes de l'éducation préscolaire (en 1976 pour les enfants âgés de 5 ans, puis en 1992 pour les enfants âgés de 4 ans), puis plus tard (à partir de 2009) par l'obligation pour les communes d'offrir des classes de l'éducation précoce.

Ces mesures ont été introduites dans le but de réduire les inégalités sociales et de mieux faire face à l'hétérogénéité croissante de la population. Elles sont censées favoriser la socialisation des élèves, encourager le vivre-ensemble et viser la familiarisation de la langue luxembourgeoise, et depuis la rentrée scolaire 2017 aussi l'initiation ludique au français. Ces mesures s'adressent à tous les élèves, indépendamment de leur nationalité, de leur handicap ou de leur origine sociale. Force est d'ailleurs de rappeler que l'accès à ces mesures est gratuit.

• Analyse des données disponibles •

Les données montrent que le taux de fréquentation de l'éducation précoce oscille depuis plusieurs années autour de 75% (> Fig. A1.1). Ce taux est relativement élevé compte tenu de la liberté de fréquentation de ces classes, de l'augmentation constante de la population scolaire cible et des conditions de prise en charge parascolaire souvent défavorables pour les élèves du précoce (pas de transport scolaire, pas d'accès aux maisons relais et/ou pas de repas de midi) (> Tab. A1.1).

Parmi les enfants inscrits dans une classe de l'éducation précoce en 2021/2022, les chiffres indiquent que 69% des élèves ont fréquenté l'éducation précoce durant l'ensemble des huit plages horaires offertes, que 12% des élèves ont fréquenté les classes uniquement pendant les matinées et que le restant des élèves occupait des plages horaires plus disparates. Force est d'ailleurs de constater que les parents plébiscitent et valorisent de plus en plus la continuité des apprentissages. En témoigne la forte progression des inscriptions depuis 2016 pour la formule à temps plein (passant de 57% à 69%) et pour la formule des plages matinales (passant de 9% à 12%), au détriment de combinaisons plus flexibles, mais qui rendent la scolarisation plus décousue (> Tab. A1.2). L'augmentation progressive du temps de présence des élèves dans les classes de l'éducation précoce oblige le système scolaire à réagir pour maintenir une prise en charge et un enseignement de haute qualité. En témoigne l'évolution des effectifs moyens par classe, qui sont passés de 19 élèves par classe (2015/2016) à un peu moins de 16 élèves par classe (2021/2022), avec un point de bascule notable au cours de l'année 2017/2018 (> Tab. A1.3).³

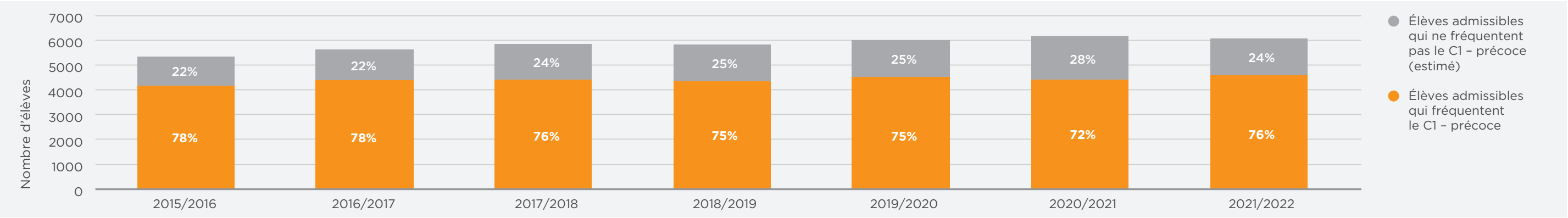
En ce qui concerne le profil des élèves qui fréquentent le précoce, les données montrent que les élèves âgés de trois ans dont la langue maternelle est le luxembourgeois ou le français sont surreprésentés au niveau de l'éducation précoce par rapport à la population des élèves de l'éducation préscolaire soumis à l'obligation scolaire (en 2019 et 2023). En comparaison, les élèves dont la première langue parlée est le portugais sont systématiquement sous-représentés au niveau des classes de l'éducation précoce par rapport aux classes de l'éducation préscolaire (> Fig. A1.2).⁴ Les données indiquent également que les familles aisées recourent davantage à l'offre gratuite de l'éducation précoce que celles qui sont financièrement plus démunies, cette tendance étant stable entre 2015 et 2019 (> Fig. A1.3).

³ Pour compenser le remplacement des cours d'éducation morale et sociale (EMS) et d'instruction morale et religieuse par le cours unique Vie et société (VieSo), mais surtout pour éviter que les écoles ne perdent leur volume de leçons disponibles pour l'organisation scolaire, il a été décidé de hausser le taux d'encadrement de base pour le calcul du contingent de 1,625 à 1,75 leçons de base pour chaque élève, donc également pour ceux du cycle 1. Pour l'année 2017/2018, cette simple manipulation s'est soldée par 2290 leçons supplémentaires au niveau du contingent (Schram, 2019, p.18).

⁴ Les constats sont identiques et restent valables, si l'on compare les élèves de l'éducation précoce à la population totale des élèves de l'enseignement fondamental obligatoire (voir : ONQS, 2022b, p.134 — Figure 49).

DÉFINITION DE L'INDICATEUR: Total des inscriptions des élèves au niveau de l'éducation précoce, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable au même niveau pour une année scolaire donnée.

FIGURE A1.1: FRÉQUENTATION DE L'ÉDUCATION PRÉCOCE, EN %, 2016-2022



Clé de lecture: En 2021/2022, 76% de la population totale des élèves admissibles ont fréquenté une classe de l'éducation précoce.

TABLEAU A1.1: FRÉQUENTATION DE L'ÉDUCATION PRÉCOCE, 2016-2022

ANNÉES SCOLAIRES	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
● Élèves admissibles qui ne fréquentent pas le C1 - précoce (estimé)	1 162	1 218	1 424	1 476	1 473	1 726	1 448
● Élèves admissibles qui fréquentent le C1 - précoce	4 183	4 380	4 411	4 342	4 532	4 397	4 587
Total des élèves admissibles au C1 - précoce	5 345	5 598	5 835	5 818	6 005	6 123	6 035
Taux de fréquentation du C1 - précoce	78,3%	78,2%	75,6%	74,6%	75,5%	71,8%	76,0%

Note explicative: Le taux de fréquentation du précoce s'obtient en divisant le nombre de tous les élèves inscrits dans une classe de l'éducation précoce pour une année «t» par la population de tous les élèves scolarisés au moment «t+1» en première année du cycle 1 et en multipliant le résultat par 100. Ce calcul ne tient pas compte des éventuelles admissions qui ont lieu en cours d'année, d'où l'estimation du taux de fréquentation du C1- précoce et du nombre d'élèves admissibles qui ne fréquentent pas le C1 - précoce.

Population de référence:
Population des élèves scolarisés dans l'éducation précoce

Source: SCRIPT, 2023

TABLEAU A1.2: PLAGES HORAIRES LES PLUS SOLLICITÉES DE L'ÉDUCATION PRÉCOCE, EN %, 2017-2022

ANNÉES SCOLAIRES	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
5 matins + 3 après-midis	56,7	57,5	61,8	66,7	68	68,9
5 matins	8,7	12,5	11,8	11,8	11,7	11,6
Autres combinaisons de plages horaires	34,6	30	26,4	22,2	20,3	19,5
Total	100	100	100	100	100	100

Note explicative: L'inscription des élèves au précoce se fait par plages fixes de demi-journées, avec un minimum de 4 plages et un maximum de 8 plages par semaine.

Population de référence: Population des élèves scolarisés dans l'éducation précoce

Source: SCRIPT, 2023, p.25 ; SCRIPT, 2022, p.25 ; SCRIPT, 2021, p.29 ; SCRIPT, 2020, p.29 ; SCRIPT, 2019, p.40 : tableau adapté et données compilées par l'OEJQS

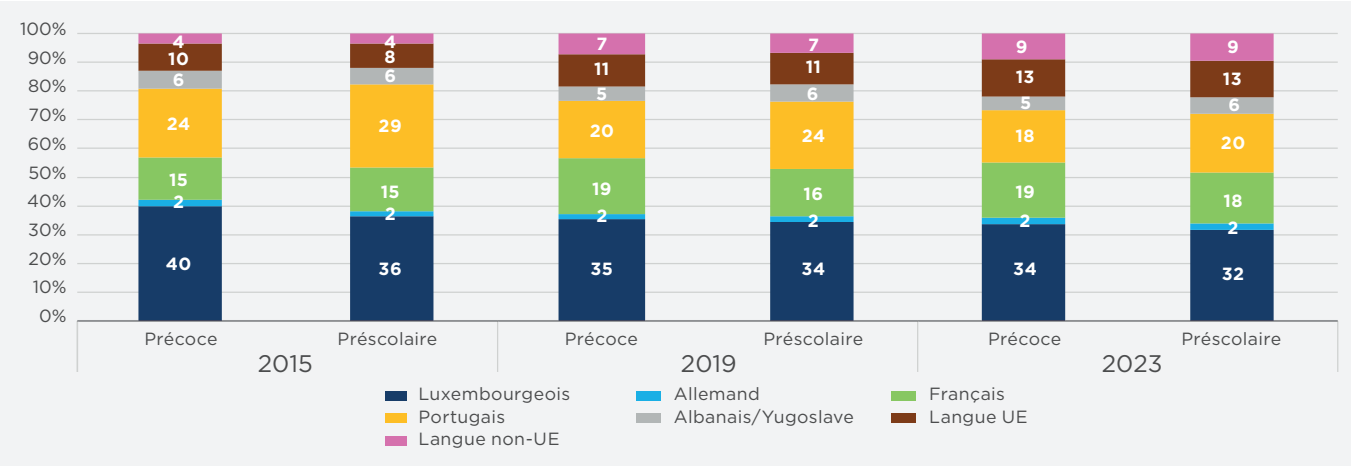
TABLEAU A1.3: EFFECTIF MOYEN PAR CLASSE DANS L'ÉDUCATION PRÉCOCE, 2016-2022

ANNÉES SCOLAIRES	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Élèves	4 183	4 380	4 411	4 342	4 532	4 397	4 597
Classes	221	237	276	281	294	292	293
Moyenne élèves/classes	18,9	18,5	16,0	15,5	15,4	15,1	15,7

Population de référence: Population des élèves scolarisés dans l'éducation précoce

Source: SCRIPT, 2023, p. 25

FIGURE A1.2: RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LA PREMIÈRE LANGUE PARLÉE AU PRÉCOCE ET AU PRÉSCOLAIRE, EN %, 2015-2023

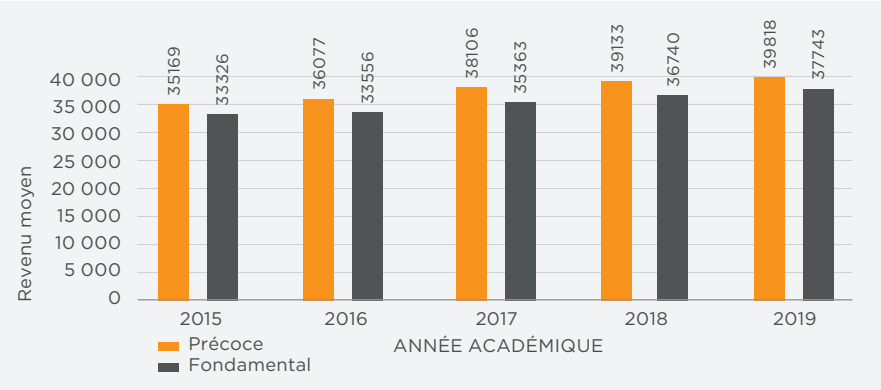


Clé de lecture: En 2023, la part des élèves inscrits au précoce dont la langue maternelle est le portugais (18%) est plus petite qu'au préscolaire (20%).

Population de référence: Population des élèves scolarisés dans l'éducation précoce et préscolaire

Source: OEJQS sur base des données fournies par le MENJE

FIGURE A1.3: REVENU ANNUEL MOYEN PAR MÉNAGE, AU PRÉCOCE ET FONDAMENTAL (C1-C4), 2015-2019



Clé de lecture: En 2019, les ménages ayant inscrit leur enfant dans une classe de l'éducation précoce avaient un revenu annuel moyen (39.818€) supérieur aux ménages ayant un enfant dans une classe de l'enseignement fondamental (37.743€).

Population de référence:
Population des élèves scolarisés dans l'éducation précoce et l'enseignement fondamental (C1-C4).

Source: Alieva et al., 2021, p.50

• Discussion •

L'introduction de l'éducation précoce en 1998 et sa généralisation en 2009 furent un pas dans la bonne direction. Le rôle de l'éducation précoce dans la diminution des inégalités scolaires est d'ailleurs reconnu par la recherche scientifique (OCDE, 2022). De nos jours, l'éducation précoce connaît un succès grandissant avec des taux de participation qui virevoltent autour de 75%, ce qui est plutôt remarquable pour une offre scolaire dont la fréquentation reste facultative. Ce taux élevé indique d'ailleurs que les parents reconnaissent la plus-value de l'éducation précoce comme un espace bénéfique pour le développement et le bien-être de leur enfant.

En revanche, les données actuelles montrent aussi que les enfants qui au départ étaient prioritairement ciblés par cette mesure — ceux provenant d'un milieu familial défavorisé et ceux ne parlant pas le luxembourgeois à la maison — sont ceux qui aujourd'hui tirent proportionnellement moins avantage de cette offre que les enfants issus de milieux plus aisés et/ou parlant le luxembourgeois à la maison. Il y a là une opportunité manquée, surtout lorsque l'on sait qu'il existe une forte corrélation entre la durée de fréquentation des classes préscolaires et la performance des élèves. En France, il a été empiriquement démontré que le fait de fréquenter l'école maternelle pendant quatre ans au lieu de trois ans a des effets très positifs sur les résultats (Filatriau *et al.*, 2013) et sur les parcours scolaires (Ben Ali, 2012).

Ces constats sont également corroborés au Luxembourg où deux évaluations se sont intéressées aux bienfaits et à la plus-value de l'éducation précoce. En 2015, dans son bilan de l'éducation précoce, l'unité de recherche INSIDE de l'Université du Luxembourg relève les forces de l'éducation précoce, telles qu'elles sont perçues par les professionnels, par les communes et par les parents des élèves concernés. Les auteurs font valoir qu'il existe un large consensus en ce qui concerne les domaines suivants: le développement de la langue luxembourgeoise, l'encouragement du développement social et l'adaptation au rythme scolaire (MENJE & INSIDE, 2015). Plus récemment, dans son analyse du domaine de la petite enfance au Luxembourg, le LUCET a identifié que la seule fréquentation du précoce était associée à de meilleures performances des élèves à la fin du cycle 1 dans tous les domaines évalués: la compréhension orale en luxembourgeois, les précurseurs de la compréhension de l'écrit et les mathématiques. Et cet effet est encore plus grand pour les enfants ayant fréquenté simultanément une crèche et une classe de l'éducation précoce (Hornung *et al.*, 2023, p.41).

Il est donc difficilement concevable que ce soient justement les enfants les plus nécessiteux (ceux qui ne parlent pas les langues d'enseignement à la maison, ceux qui sont issus de l'immigration et ceux qui proviennent d'un milieu défavorisé) qui tirent le moins profit de ces offres gratuites et accessibles à tous. Dans une logique de réduction des inégalités sociales et scolaires, il ne suffit plus de créer des offres de qualité, mais il faut revoir les prémisses (en appliquant par exemple le principe du «*Opt-Out*» à l'éducation précoce)⁵ et apporter les adaptations qui s'imposent afin de permettre aux enfants défavorisés de profiter pleinement de ces mesures.

RECOMMANDATION A1

Afin d'augmenter le taux de fréquentation de l'éducation précoce et de permettre à la population cible de profiter de cette offre gratuite, il faut connaître les causes invoquées par les parents qui n'inscrivent pas leur enfant dans une classe de l'éducation précoce. Ainsi, à l'instar de l'évaluation menée par l'unité de recherche INSIDE en 2015, l'Observatoire recommande de mener une enquête auprès des familles qui ne recourent pas à l'offre de l'éducation précoce. Au final, l'analyse des motifs devrait permettre d'améliorer les conditions de fréquentation de l'éducation précoce. En ce sens, l'Observatoire salue l'initiative du Gouvernement qui compte dans les prochaines années «accroître le nombre de places disponibles en éducation précoce, assurant ainsi un accès universel à ce niveau d'éducation. Ainsi, chaque enfant pourra bénéficier des avantages de cette opportunité cruciale pour son développement» (Gouvernement, 2023, p.16 — extrait de l'accord de coalition 2023-2028).

Ce premier indicateur nous a permis d'analyser la participation des enfants âgés de trois ans dans les classes de l'éducation précoce, dont la fréquentation est facultative. Avec l'indicateur qui suit, nous nous intéressons à la participation des élèves qui sont soumis à l'obligation scolaire. Étant donné que la participation est obligatoire, l'analyse ne porte pas sur le taux de fréquentation, mais sera davantage axée sur le lieu de scolarisation des élèves. Cet angle d'analyse prend tout son sens, si l'on sait que l'offre scolaire s'est beaucoup diversifiée au cours de ces dernières années, tant au niveau de l'enseignement fondamental que de l'enseignement secondaire.

⁵ Le principe du «*Opt-Out*» permettrait de garantir une inscription automatique des enfants les plus défavorisés dans une classe de l'éducation précoce, avec l'option pour les parents concernés de pouvoir annuler cette inscription. Ce principe est déjà d'application en Allemagne dans les structures de la petite enfance (*Kita*) pour augmenter la participation des enfants socialement défavorisés: «*Darüber hinaus könnte eine «Opt-Out-Regelung» bei der Kinder automatisch in einer Kita angemeldet sind und Eltern nur in begründeten Fällen eine Ausnahme vom Besuch beantragen können, zu einem höheren Kita-Besuch gerade bei benachteiligten Kindern beitragen*» (Wößmann *et al.*, 2023, pp.40-41).

Indicateur A2.

LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES SOUMIS À L'OBLIGATION SCOLAIRE

Avec cet indicateur, l'Observatoire veut identifier où sont scolarisés les élèves qui bénéficient de l'enseignement obligatoire fondamental et secondaire. L'analyse de la situation dans le temps permettra de détecter les mouvements d'un type de scolarisation au bénéfice d'un autre et de mettre en lumière des dynamiques au sein d'un système scolaire qui se diversifie de plus en plus.

• Contexte •

Avec la réforme scolaire de 2009, les grands principes ayant trait à l'obligation scolaire ont été fixés dans une loi distincte et séparée de la loi réglant l'organisation de l'enseignement primaire (qui déterminait jusque-là les dispositions légales en matière d'obligation scolaire). De fait, comme les élèves âgés de 12 ans fréquentent normalement une classe de l'enseignement secondaire, la décision a été prise de détacher l'obligation scolaire de l'organisation de l'enseignement fondamental. Une autre innovation qui a été introduite avec la réforme de 2009 concerne la prolongation de la durée de la scolarité obligatoire qui est passée de 11 à 12 années consécutives, prenant comme point de départ le premier cycle de l'enseignement fondamental pour tous les enfants âgés de quatre ans révolus avant le 1^{er} septembre. L'extension de l'obligation scolaire d'une année supplémentaire avait une double visée: augmenter les chances de réussite de tous les enfants et diminuer le nombre de décrocheurs scolaires.⁶

Plus récemment, et afin de renforcer la lutte contre le décrochage scolaire, la loi du 20 juillet 2023 relative à l'obligation scolaire est venue prolonger une nouvelle fois la scolarité obligatoire de deux années, faisant passer l'âge de la scolarité obligatoire de 16 à 18 ans. Cette disposition n'entrera cependant en vigueur qu'à la rentrée 2026 et sera couplée à l'élargissement de l'offre en matière d'éducation et de formation afin d'offrir aux jeunes de meilleures chances d'obtenir une qualification. En revanche, depuis la rentrée 2023/2024, cette même loi a introduit le contrôle mensuel, informatisé et systématique de l'obligation scolaire par l'État (par l'intermédiaire du ministre ayant l'Éducation nationale dans ses attributions), qui prend la relève des communes dans cette mission. En effet, il faut savoir que jusque-là le contrôle du respect de l'obligation scolaire incombait aux communes et que ce contrôle s'effectuait seulement une fois par an, généralement au début de l'année scolaire. Or, ces contrôles étaient trop espacés pour permettre aux communes de réagir vite en cas de déscolarisation d'un élève en cours d'année. Des données précises faisaient souvent défaut. Pour preuve: le MENJE n'a pu fournir qu'une approximation du nombre d'élèves qui bénéficiaient de la scolarisation à l'étranger jusqu'en 2022.

Avec la nouvelle loi, le contrôle par l'État ne se limitera plus au seul enseignement public, mais sera élargi à l'enseignement privé, y compris l'enseignement à domicile. De fait, la formation scolaire obligatoire s'accomplira dans les établissements scolaires publics, mais elle pourra également être suivie dans une école privée, une école européenne ou à l'étranger. Sous certaines conditions, elle pourra aussi être dispensée à domicile. Pour les élèves à besoins spécifiques, l'obligation scolaire sera satisfaite s'ils fréquentent un Centre de compétences ou une institution spécialisée à l'étranger (sur proposition de la Commission nationale d'inclusion et avec l'accord des parents).

• Analyse des données disponibles •

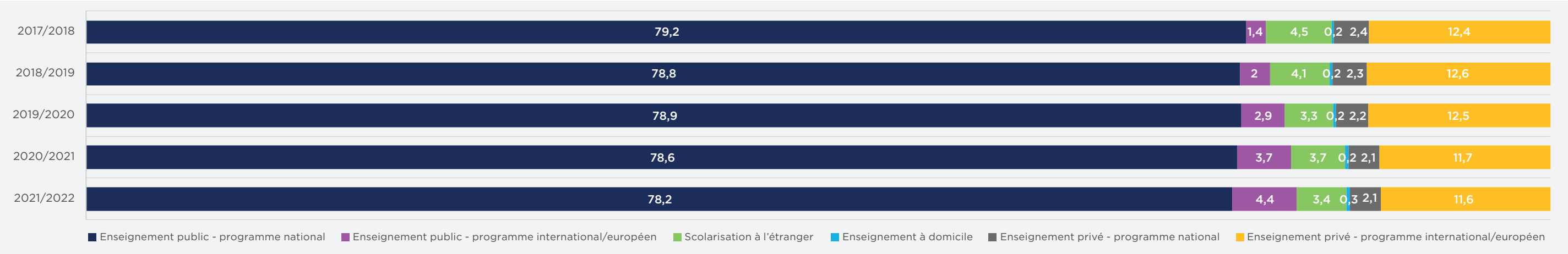
Les données montrent que les élèves qui habitent au Luxembourg et qui sont soumis à l'obligation scolaire profitent en très grande majorité des offres scolaires proposées au niveau de l'enseignement public. En 2021/2022, 78,2% des élèves âgés de 4 à 15 ans fréquentaient une école publique ordinaire, 4,4% étaient inscrits dans une école internationale publique et 0,3% bénéficiaient de l'enseignement à domicile. L'enseignement public ne fait toutefois pas l'unanimité au Luxembourg et certaines familles préfèrent opter pour l'enseignement privé. De fait, les données pour 2021/2022 montrent que 11,6% des élèves fréquentaient une école privée offrant le programme national et 2,1% des élèves étaient inscrits dans une école privée offrant un programme international ou européen. Les élèves restants (3,4%) habitent au Luxembourg, mais suivent leur scolarité dans un établissement à l'étranger (> Fig. A2.1).

Une analyse des données dans le temps fait apparaître des dynamiques intéressantes au niveau du système scolaire. De fait, la diversification de l'offre scolaire entraîne des changements au niveau de la fréquentation des types de scolarisation. Certaines offres scolaires connaissent un succès notable et sont en pleine expansion, comme les écoles internationales publiques (passant de 1.073 inscriptions en 2017/2018 à 3.637 inscriptions en 2021/2022), ou dans une moindre mesure l'enseignement à domicile (passant de 121 à 219 bénéficiaires). D'autres offres scolaires restent relativement stables dans le temps. C'est le cas des écoles privées — prises en considération dans leur ensemble. De fait, une analyse plus détaillée montre un léger recul des effectifs dans les établissements offrant un programme national (passant de 1.878 inscriptions en 2017/2018 à 1.742 inscriptions en 2021/2022) et une stabilité des effectifs pour les écoles privées offrant un programme international ou européen (passant de 9.661 à 9.570 inscriptions). Enfin, il existe des types de scolarisation qui ont perdu en attractivité ces dernières années. C'est notamment le cas des écoles publiques ordinaires, qui malgré une augmentation constante de leur population scolaire, accueillent une part proportionnellement plus petite d'élèves depuis 2017: si elles accueillaient encore 79,2% de la population totale soumise à l'obligation scolaire en 2017 (soit 61.667 élèves sur un total de 77.874 élèves), elles n'accueillent plus que 78,2% des élèves âgés de 4 à 15 ans en 2021 (soit 64.556 élèves sur un total de 82.519 élèves). Un recul semblable s'observe aussi au niveau de la scolarisation à l'étranger qui connaît une baisse en dents de scie depuis l'année 2017/2018, passant de 3.474 à 2.795 élèves, soit une baisse de 20% (> Tab. A2.1).

⁶ En 2022, le taux de jeunes ayant quitté prématurément l'éducation et la formation (8,2%) se situe dans l'objectif fixé pour 2030 au niveau de l'Union européenne (< 9%) — Source: Commission européenne, 2023, p.4 (indicateurs clés)

DÉFINITION DE L'INDICATEUR: Total des inscriptions dans les établissements d'enseignement publics et privés offrant un curriculum national ou international, dans les Centres de compétences, au niveau de l'enseignement à domicile et au niveau de la scolarisation à l'étranger pour les élèves résidents soumis à l'obligation scolaire, exprimé en pourcentage de la population résidente officiellement scolarisable au même niveau pour une année scolaire donnée.

FIGURE A2.1: RÉPARTITION DES ÉLÈVES RÉSIDANT AU LUXEMBOURG ET SOUMIS À L'OBLIGATION SCOLAIRE, SELON LE TYPE DE SCOLARISATION, EN %, 2018-2022



Clé de lecture: En 2021/2022, parmi le nombre d'élèves résidant au Luxembourg et soumis à l'obligation scolaire, 78,2% des élèves ont fréquenté un établissement public suivant le curriculum national, 11,6% un établissement privé suivant un curriculum international/européen, 4,4% un établissement public suivant un curriculum international/européen, 3,4% ont fréquenté un établissement à l'étranger, 2,1% un établissement privé suivant un curriculum national et 0,3% ont reçu un enseignement à domicile.

TABLEAU A2.1: NOMBRE D'ÉLÈVES RÉSIDENTS SOUMIS À L'OBLIGATION SCOLAIRE, SELON LE TYPE DE SCOLARISATION, 2018-2022

ANNÉES SCOLAIRES	ENSEIGNEMENT PUBLIC				ENSEIGNEMENT PRIVÉ		Population totale: 4-15ans (STATEC au 1 ^{er} janvier)
	Programme national	Programme international/européen	Scolarisation à l'étranger (estimé)	Enseignement à domicile (estimé)	Programme national	Programme international/européen	
2017/2018	61 667	1 073	3 474	121	1 878	9 661	77 874
2018/2019	62 311	1 617	3 235	152	1 853	9 942	79 110
2019/2020	63 385	2 352	2 680	153	1 766	10 011	80 347
2020/2021	63 964	2 995	3 004	193	1 730	9 514	81 400
2021/2022	64 556	3 637	2 795	219	1 742	9 570	82 519

Note explicative: La catégorie «scolarisation à l'étranger» est une estimation obtenue en soustrayant le nombre d'élèves inscrits dans les différents types de scolarisation de la population totale des élèves âgés de 4 à 15 ans résidant au Luxembourg pour une année donnée. La catégorie «Enseignement à domicile» est également une estimation, dans le sens où les données fournies pour l'enseignement secondaire dépassent le cadre de l'obligation scolaire.

Population de référence: Population totale des élèves de 4 à 15 ans résidant au Luxembourg.

Source: Base de données du MENJE (tableau généré par l'OEJQS)

TABLEAU A2.2: NOMBRE D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES (EBS) AVEC UNE SCOLARISATION SPÉCIALISÉE AU LUXEMBOURG ET À L'ÉTRANGER, 2018-2021

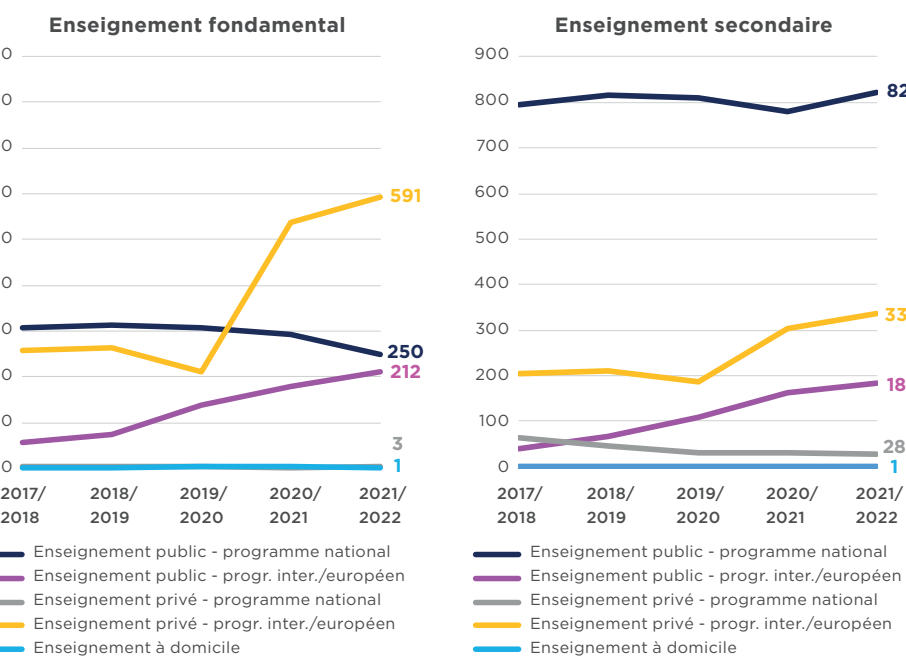
ANNÉES SCOLAIRES	Élèves (EBS) avec une scolarisation spécialisée dans un Centre de compétences au Luxembourg	Élèves (EBS) avec une décision de la CNI et scolarisés à l'étranger
2017/2018	851	76
2018/2019	831	71
2019/2020	806	71
2020/2021	855	72

Note explicative: En 2020/2021, 855 élèves (EBS) ont été scolarisés dans un des huit Centres de compétences au Luxembourg. Ces élèves font également partie des élèves dans la catégorie Enseignement public - Programme national dans le Tab A2.1. En 2020/2021, 72 élèves (EBS) ont été scolarisés à l'étranger, sur décision de la Commission nationale d'inclusion (CNI). Ces élèves font également partie des élèves de la catégorie Scolarisation à l'étranger dans le Tab. A2.1.

Population de référence: Élèves de l'enseignement fondamental et secondaire avec une scolarisation spécialisée dans un Centre de compétences au Luxembourg ou dans une école spécialisée à l'étranger sur décision de la CNI.

Source: Base de données du MENJE

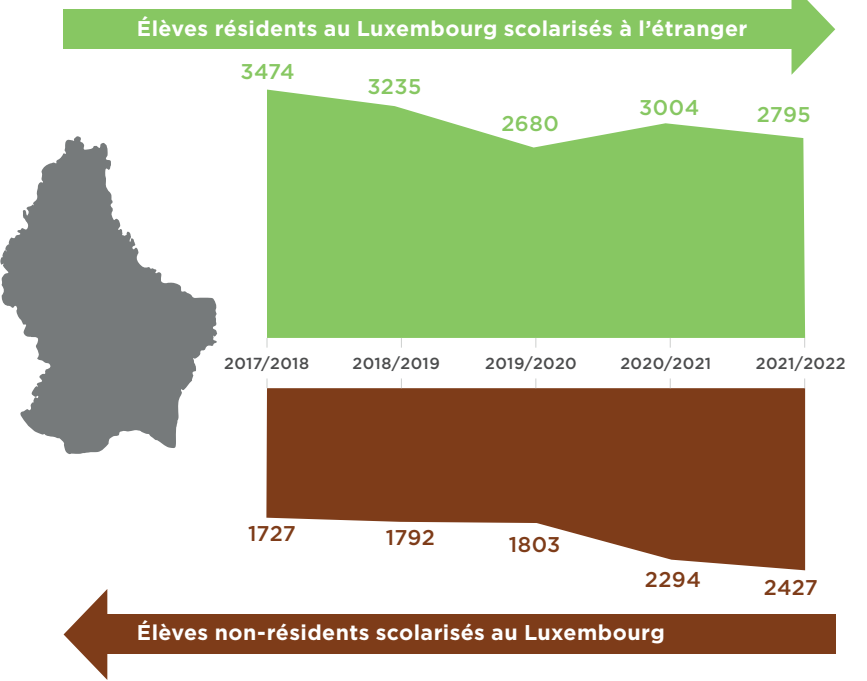
FIGURE A2.2: NOMBRE D'ÉLÈVES NON RÉSIDENTS DE 4-15 ANS SCOLARISÉS AU LUXEMBOURG, SELON LE TYPE DE SCOLARISATION, 2018-2022



Population de référence: Élèves de 4 à 15 ans ne résidant pas au Luxembourg, mais qui y sont scolarisés.

Source: Base de données du MENJE (figures générées par l'OEJQS)

FIGURE A2.3: REPRÉSENTATION DU «TOURISME SCOLAIRE», 2018-2022



Population de référence: Élèves soumis à l'obligation scolaire et résidant au Luxembourg, mais qui sont scolarisés à l'étranger et élèves de 4 à 15 ans ne résidant pas au Luxembourg, mais qui y sont scolarisés.

Source: Base de données du MENJE (figure générée par l'OEJQS)

Cette tendance au niveau de la scolarisation à l'étranger ne s'observe cependant pas chez les élèves à besoins spécifiques. En effet, d'après les données disponibles, le nombre d'élèves à besoins spécifiques (EBS) qui sont scolarisés à l'étranger sur proposition de la Commission Nationale d'Inclusion (CNI) et avec l'accord des parents, est resté constant entre 2018 et 2021, et concerne environ 70 élèves par année. Pour ces élèves, il n'existe donc pas de structure spécialisée au Luxembourg qui puisse répondre adéquatement à leurs besoins. La scolarisation dans une école spécialisée à l'étranger fait toutefois exception. En effet, les données portant sur l'exclusion scolaire montrent qu'un grand nombre d'élèves à besoins spécifiques est pris en charge dans un Centre de compétences au Luxembourg. Ce chiffre reste relativement stable dans le temps. Il oscille chaque année entre 800 et 860 élèves depuis 2018, et ce malgré la création de trois nouveaux Centres de compétences en 2017 (> **Tab. A2.2**).

Pour finir, il convient de parler des élèves qui résident à l'étranger, mais qui sont scolarisés au Luxembourg. Ce chiffre est en constante augmentation et le phénomène touche aussi bien l'enseignement fondamental que l'enseignement secondaire. Ainsi, le nombre d'élèves qui habitent à l'étranger, mais qui sont scolarisés dans l'enseignement fondamental au Luxembourg est globalement passé de 624 inscriptions en 2017/2018 à 1.057 inscriptions en 2021/2022, avec une progression notable pour les écoles publiques et privées qui offrent un programme international ou européen. Si l'on analyse la répartition des élèves selon les différentes possibilités de scolarisation au niveau de l'enseignement secondaire, on constate que l'enseignement public ordinaire est le plus plébiscité par les familles qui habitent à l'étranger, avec des inscriptions qui restent stables dans le temps et qui gravitent autour de 800 élèves chaque année depuis 2018. En termes de popularité, ce sont une nouvelle fois les écoles qui proposent un programme international ou européen qui connaissent un accroissement des effectifs, et ce aussi bien dans l'enseignement public que privé (> **Fig. A2.2**).

Tout porte à croire que la diversification de l'offre scolaire publique porte ses fruits et rende notre système scolaire plus attractif. En effet, ces dernières années, le «tourisme scolaire» tend à s'équilibrer, dans le sens où le nombre d'élèves qui habitent au Luxembourg, mais qui sont scolarisés à l'étranger est presque égal au nombre des élèves qui résident à l'étranger, mais qui sont scolarisés au Luxembourg.⁷ En guise de comparaison, le ratio entre les élèves sortants et les élèves entrants était encore de 2 contre 1 en 2017/2018 (> **Fig. A2.3**).

• Discussion •

La politique de diversification du système scolaire public avait pour objectif de mieux répondre aux besoins de la population scolaire. Somme toute, la création de nouvelles offres scolaires au cours de ces dernières années a eu quatre effets observables: une perte d'attractivité des écoles publiques ordinaires, un succès grandissant des écoles internationales publiques, une baisse de la scolarisation à l'étranger et une augmentation du nombre d'élèves qui résident à l'étranger, mais qui sont scolarisés au Luxembourg.

Plus que toute autre mesure, ce sont les écoles internationales publiques qui sont venues changer la donne. En effet, depuis leur création, le système scolaire enregistre une fuite continue des écoles publiques ordinaires vers cette nouvelle offre scolaire qui se caractérise entre autres par un enseignement des langues plus flexible. D'ailleurs, de façon générale, les offres scolaires qui font front au trilinguisme traditionnel et qui proposent des alternatives intéressantes au niveau de l'enseignement des langues (comme les classes anglophones proposées dans certains lycées), connaissent un véritable succès. Cet élan s'explique par une forte demande des familles qui cherchent des alternatives à l'enseignement public ordinaire.

Depuis sa généralisation en 2009, l'enseignement à domicile connaît également un essor modéré. Tous les autres types de scolarisation, qu'il s'agisse des écoles privées ou des Centres de compétences, connaissent une certaine stabilité au niveau des effectifs.

RECOMMANDATION A2

Il est bien connu que l'offre crée la demande. Depuis qu'elles ont été généralisées, les écoles internationales publiques et l'enseignement à domicile connaissent un franc succès auprès des familles qui ne sont pas satisfaites de l'enseignement public ordinaire et/ou qui cherchent des alternatives mieux adaptées aux besoins de leurs enfants. Si le choix des parents pour les écoles internationales publiques est relativement évident, avec une offre linguistique plus flexible et un modèle d'école à journée continue, la motivation de recourir à l'enseignement à domicile est plus difficilement perceptible. Un constat semblable s'applique d'ailleurs pour la scolarisation à l'étranger. Quels sont les motifs qui poussent certains élèves à quitter le système scolaire luxembourgeois pour suivre un enseignement dans une école à l'étranger? Dans ce contexte, l'Observatoire recommande d'effectuer une enquête auprès des parents qui choisissent la scolarisation à l'étranger comme alternative de scolarisation pour leur enfant. L'analyse des motifs invoqués peut servir de base de réflexion pour étoffer et/ou améliorer l'offre de l'enseignement public ordinaire luxembourgeois.

Nous venons d'aborder la participation des élèves soumis à l'obligation scolaire et nous avons vu que la grande majorité des élèves fréquente une école publique ordinaire. Ceci dit, nous avons aussi constaté que ce type de scolarisation perd en attractivité, aux dépens de nouvelles formes de scolarisation comme les écoles internationales publiques ou comme l'enseignement à domicile. Dans le chapitre qui suit, nous allons dépasser le cadre de la participation des élèves et nous intéresser aux transitions. En effet, il faut savoir que le parcours scolaire d'un élève est jalonné de plusieurs transitions importantes. Maintenant que nous savons où les élèves sont scolarisés au niveau du système scolaire, nous voulons savoir comment s'effectue leur première transition scolaire (celle où ils entrent à l'école obligatoire), analyser l'orientation de l'enseignement fondamental vers l'enseignement secondaire et examiner la transition à la fin des études secondaires. Ces différentes transitions seront abordées, analysées et discutées ci-dessous dans le cadre de la «composante B».

⁷ Dans la réponse formulée à la question parlementaire portant sur les citoyens luxembourgeois qui ont leur résidence principale dans la Grande Région, on peut lire que le nombre de personnes qui prennent la décision d'aller habiter à l'étranger en gardant leur emploi au Luxembourg était en hausse entre 2018 et 2021 (passant de 2.503 à 3.326 personnes), avant de connaître deux légères baisses en 2022 et 2023 (source: QP 482, 2024). Ce phénomène pourrait en partie expliquer l'augmentation graduelle du nombre des élèves non-résidents qui sont scolarisés au Luxembourg depuis 2018/2019.

Composante B

LES TRANSITIONS SCOLAIRES

À l'aide de cette deuxième composante, l'Observatoire veut examiner comment s'opèrent les transitions dans le système scolaire luxembourgeois. La littérature spécialisée distingue trois moments charnières pour l'élève lorsque l'on se réfère aux transitions scolaires: la transition au moment de l'entrée à l'école obligatoire (qui s'opère à partir du milieu familial, d'une structure de la petite enfance et/ou d'une classe de l'éducation précoce), le passage de l'enseignement fondamental vers l'enseignement secondaire (qui s'effectue en principe dans le cadre de la procédure d'orientation) et la transition à la fin des études secondaires vers la vie active ou les études supérieures.

Indicateur B1.

LA TRANSITION AU MOMENT DE L'ENTRÉE À L'ÉCOLE OBLIGATOIRE

Avec cet indicateur, l'Observatoire veut analyser comment s'opère la transition au moment de l'entrée à l'école obligatoire et examiner où les enfants étaient pris en charge avant leur admission dans une classe de première année du cycle 1 préscolaire. Est-ce que cette transition se fait à partir du milieu familial ou s'effectue-t-elle à partir d'une structure de la petite enfance et/ou d'une classe de l'éducation précoce? Est-ce que les enfants qui fréquentent complémentamment une crèche et une classe de l'éducation précoce ont de meilleures chances de réussite scolaire que ceux qui ne fréquentent pas ces structures? Existe-t-il une «combinaison gagnante» qui profite à tous les élèves?

• Contexte •

La première transition scolaire constitue une phase importante dans la vie des enfants et de leurs familles, qu'elle s'opère à partir du contexte familial ou qu'elle s'effectue à partir d'une structure de la petite enfance et/ou d'une classe de l'éducation précoce (avec des expériences de socialisation). Indépendamment du type de transition, l'entrée à l'école obligatoire est un moment déterminant durant lequel l'élève, sa famille et l'école ont la possibilité de s'ajuster les uns aux autres afin de favoriser la motivation, le bien-être et la réussite de l'enfant. Au Luxembourg, l'entrée à l'école obligatoire s'effectue en fonction de l'âge biologique des enfants. Cette modalité est entérinée dans la loi du 20 juillet 2023 relative à l'obligation scolaire et prévoit l'admission des enfants de quatre ans dans une classe de première année du cycle 1 préscolaire.

Maintenant, il faut savoir que les données relatives au domaine de la petite enfance sont difficilement accessibles, disparates ou incomplètes. Nous avons donc dû nous appuyer sur une publication récente du LUCET (2023) pour construire notre indicateur et pouvoir effectuer notre analyse. La publication portait sur le domaine de la petite enfance, la participation des enfants au niveau de ses structures et l'impact de cette participation sur leurs performances scolaires ultérieures. Dans le rapport du LUCET, les données relatives à la participation des enfants ont été collectées par l'intermédiaire de questionnaires adressés aux parents. Ainsi, faute de mieux et jusqu'à la mise à disposition de données plus étoffées et plus robustes, notre indicateur s'appuiera sur les données récoltées auprès des parents par le LUCET. Nous sommes pleinement conscients des limitations et des effets de désirabilité sociale qu'une telle démarche implique, mais nous devons travailler avec les données dont nous disposons. Pour l'analyse des performances des élèves, nous avons eu recours aux résultats issus du monitoring scolaire national (ÉpStan).

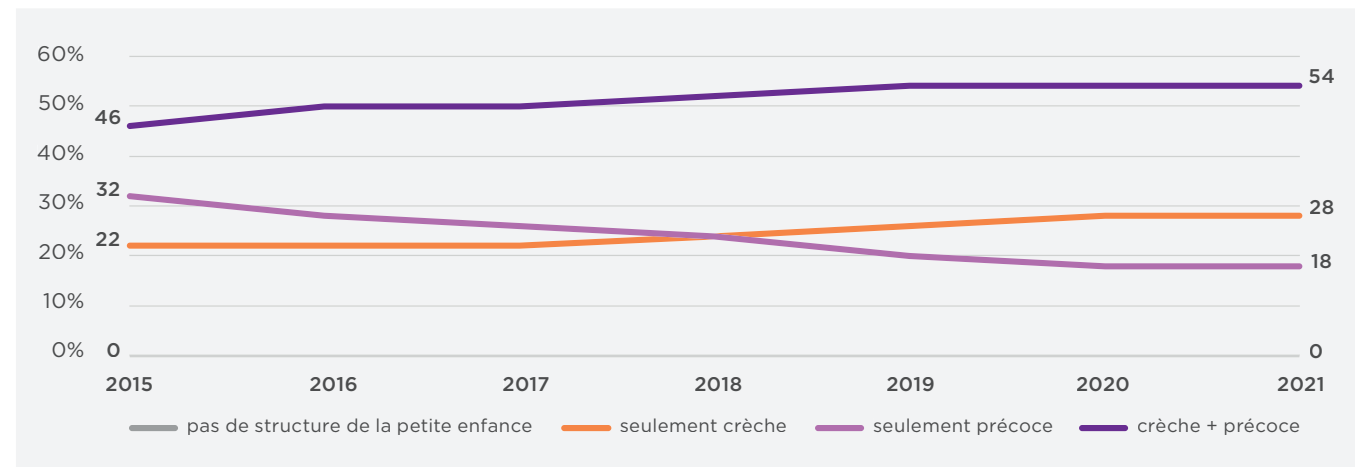
• Analyse des données disponibles •

Pour l'année 2021, les données montrent qu'avant d'entrer à l'école obligatoire, une majorité d'enfants (54%) a fréquenté conjointement une crèche et une classe de l'éducation précoce, que 28% des enfants ont bénéficié uniquement d'une prise en charge dans une crèche, que 18% des enfants ont seulement fréquenté une classe de l'éducation précoce et que moins de 1% des enfants n'a fréquenté aucune structure de la petite enfance (> Fig. B1.1). Si l'on comptabilise tous les enfants qui ont fréquenté une classe de l'éducation précoce en 2021, on atteint un taux de 72% — ce qui coïncide avec les données présentées au niveau de l'indicateur A1, où le taux de fréquentation de l'éducation précoce s'élevait à 71% pour l'année 2020/2021 et à 76% pour l'année 2021/2022 (> Fig. A1.1).

Globalement, les données indiquent que la fréquentation des structures de la petite enfance a des effets positifs (faibles à modérés) sur les performances scolaires des enfants. Rappelons que les performances attendues pour le cycle 1 sont évaluées dans le cadre du monitoring scolaire national au tout début du cycle 2 pour les domaines de la compréhension orale en luxembourgeois, des précurseurs de la compréhension de l'écrit et des mathématiques. Le fait de fréquenter conjointement une crèche et une classe de l'éducation précoce est associé à des performances légèrement plus élevées dans les trois domaines évalués que le fait de fréquenter uniquement une classe de l'éducation précoce ou uniquement une crèche. Les données montrent aussi que la fréquentation d'une classe de l'éducation précoce a un effet plus important sur les performances des élèves que la simple fréquentation d'une crèche (> Fig. B1.2).

DÉFINITION DE L'INDICATEUR : Nombre d'élèves âgés de 4 ans admis dans une classe de première année du cycle 1 pour une année donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'enfants qui (lors de l'année précédente) étaient inscrits dans une classe de l'éducation précoce et/ou dans une structure d'accueil de l'éducation non-formelle, ou qui ont bénéficié d'un encadrement au sein du milieu familial.

FIGURE B1.1: ÉVOLUTION DE LA FRÉQUENTATION DES STRUCTURES DE LA PETITE ENFANCE, PAR TYPE, EN %, 2015-2021

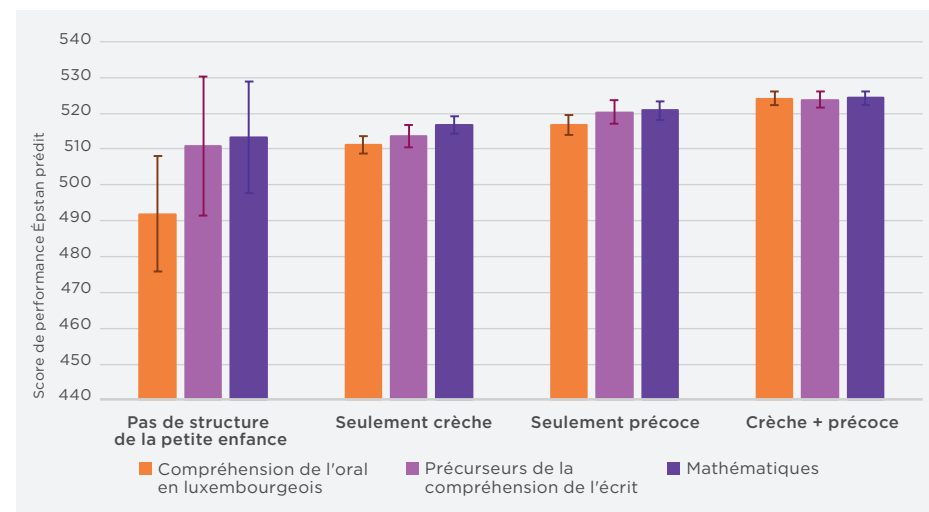


Clé de lecture : En 2021, avant de fréquenter le cycle 1 préscolaire, 54% des élèves ont fréquenté une crèche et une classe de l'éducation précoce, 28% seulement une crèche, 18% seulement le précoce et moins de 1% n'ont pas fréquenté de structure de la petite enfance.

Population de référence : Les données de 29.664 élèves ayant fréquenté le cycle 2.1 entre 2015 et 2021 et ayant participé aux épreuves standardisées.

Source : Hornung et al., 2023, p.39

FIGURE B1.2: PERFORMANCES PRÉDITES EN FONCTION DU TYPE DE STRUCTURE DE LA PETITE ENFANCE FRÉQUENTÉE, PAR DOMAINE D'APPRENTISSAGE, 2015-2021

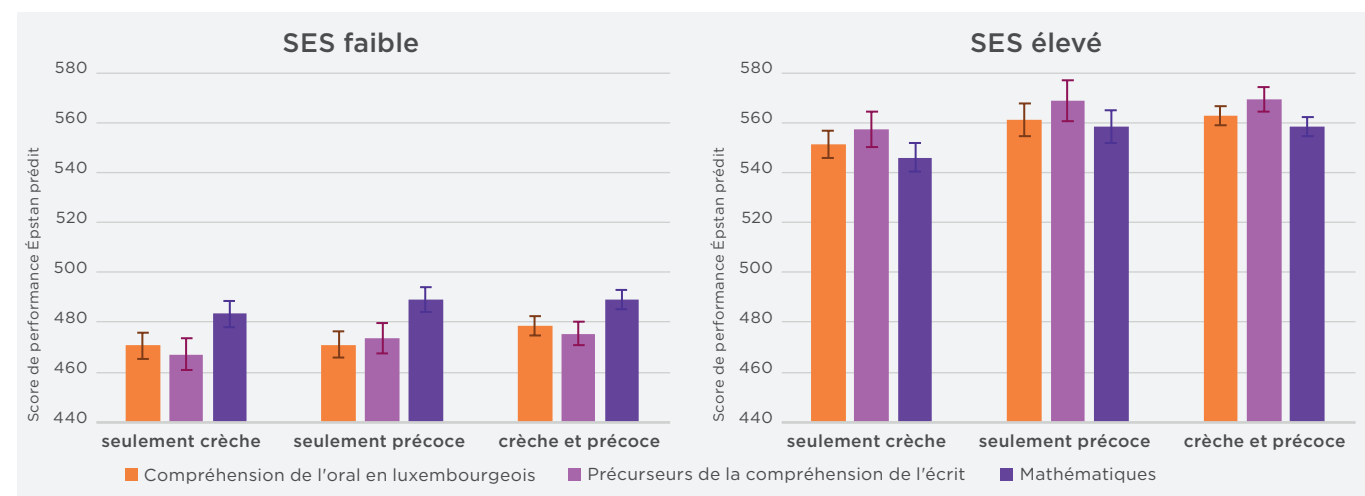


Clé de lecture : Le fait de fréquenter à la fois une crèche et une classe de l'éducation précoce est associé à des performances légèrement plus élevées à la fin du cycle 1 (mesurées dans les ÉpStan 2.1) que le fait de fréquenter uniquement l'une ou l'autre de ces structures.

Population de référence : Les données de 15.387 élèves ayant fréquenté le cycle 2.1 entre 2015 et 2021 et ayant participé aux épreuves standardisées.

Source : Hornung et al., 2023, p.42

FIGURE B1.4: PERFORMANCES PRÉDITES AU CYCLE 2.1 EN FONCTION DU STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE (SES) ET DU TYPE DE STRUCTURE DE LA PETITE ENFANCE FRÉQUENTÉE ANTÉRIEUREMENT, PAR DOMAINE D'APPRENTISSAGE, 2015-2021

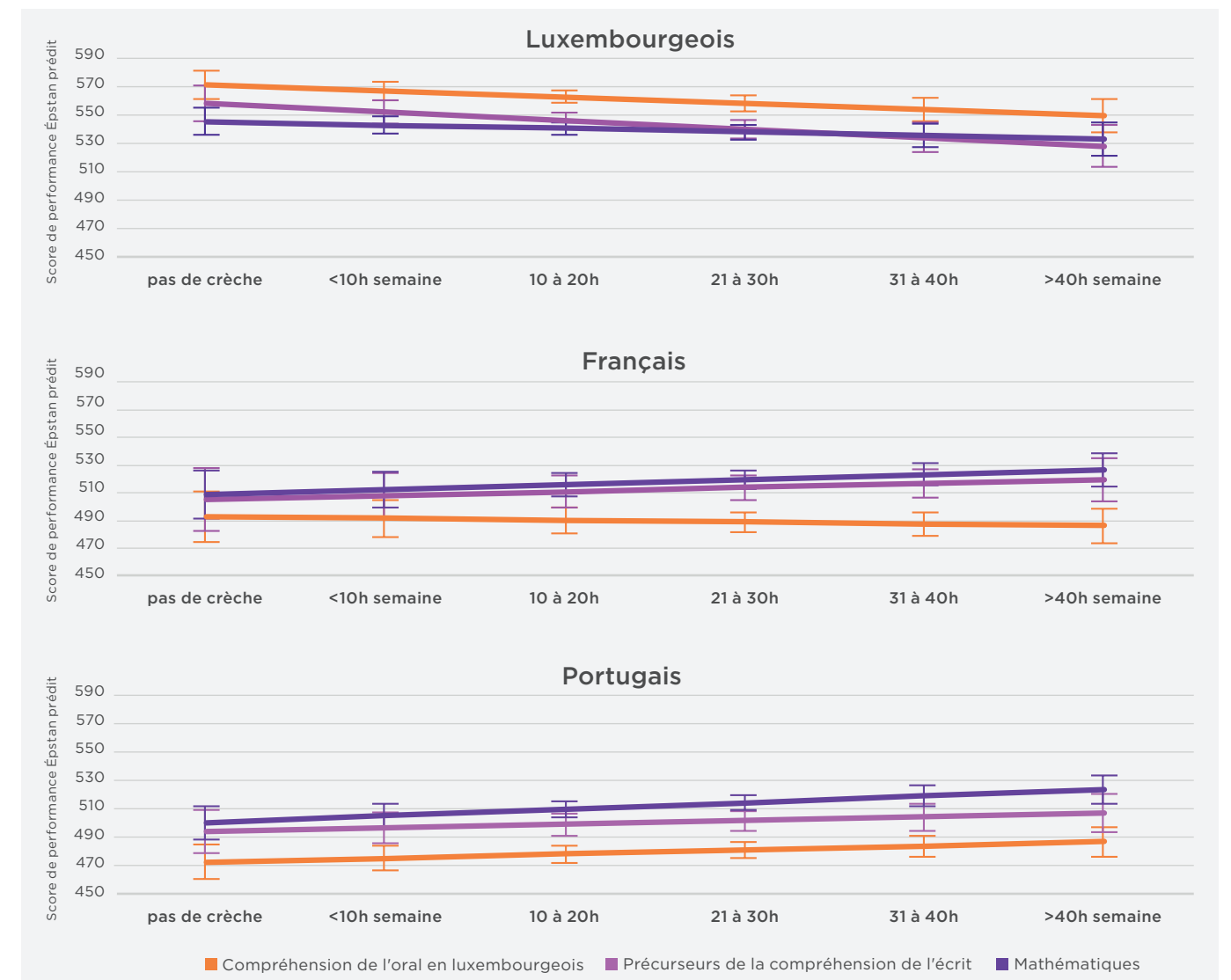


Clé de lecture : Alors que les deux groupes (statuts socio-économiques faible et élevé) bénéficient le plus de la combinaison crèche et précoce, des différences de performance persistent entre les deux groupes.

Population de référence : Les données de 6.644 élèves ayant fréquenté le cycle 2.1 entre 2015 et 2021 et ayant participé aux épreuves standardisées.

Source : Hornung et al., 2023, p.47 (figures adaptées par l'OEJQS)

FIGURE B1.3: PERFORMANCES PRÉDITES AU CYCLE 2.1 EN FONCTION DU GROUPE LINGUISTIQUE D'ORIGINE ET DE LA DURÉE DE FRÉQUENTATION DE LA CRÈCHE, PAR DOMAINE D'APPRENTISSAGE, 2015-2021



Clé de lecture : Les élèves lusophones ont de meilleurs résultats dans les trois domaines d'apprentissage lorsqu'ils passent plus d'heures à la crèche.

Population de référence : Les données de 6.644 élèves ayant fréquenté le cycle 2.1 entre 2015 et 2021 et ayant participé aux épreuves standardisées.

Source : Hornung et al., 2023, p.44

En analysant plus en détail la fréquentation des crèches, on s'aperçoit que l'intensité de la fréquentation a des effets différents sur le développement des apprentissages des enfants, dépendamment de la première langue parlée à la maison. En effet, seuls les enfants lusophones semblent bénéficier d'une intensité de fréquentation plus élevée des crèches. Leurs performances dans les trois domaines évalués augmentent avec leur temps de présence à la crèche. (> Fig. B1.3).

Si l'on prend en considération le statut socioéconomique des élèves, il faut une nouvelle fois relativiser les effets positifs constatés en lien avec la fréquentation d'une structure de la petite enfance. Même s'ils fréquentent une crèche, une classe de l'éducation précoce ou les deux structures simultanément, il subsiste un écart de performances entre les enfants issus d'un milieu modeste (dont le score est inférieur à 500 points dans les trois domaines évalués) et les enfants provenant d'un milieu favorisé, qui eux atteignent ou dépassent même le score de 550 points dans les trois domaines (> Fig. B1.4). Les inégalités sociales, qui se sont construites durant les premières années de vie des enfants, sont donc observables bien avant l'entrée à l'école obligatoire.

• Discussion •

La littérature spécialisée nous indique que les effets du clivage social se manifestent déjà très tôt entre les enfants issus de milieux défavorisés et les enfants favorisés (ONQS, 2022a). Ils s'expliquent par des facteurs individuels (comme les compétences cognitives, langagières et culturelles, la motivation et l'estime de soi) et par des facteurs liés à l'environnement familial (comme l'engagement des parents dans l'éducation de leurs enfants, la stimulation de l'enfant, ainsi que la qualité et la fréquence des interactions). Comme nous venons de le voir, ces écarts peuvent être légèrement réduits par la fréquentation intensive des structures de la petite enfance. Cela vaut surtout pour les enfants lusophones et les enfants issus de milieux modestes.

Il est empiriquement établi que le retard accumulé par les enfants dès le plus jeune âge est pratiquement irrattrapable: l'analyse longitudinale des données du monitoring scolaire national (ÉpStan) montre que les élèves qui présentent des lacunes dans les domaines des mathématiques et de la compréhension en lecture en allemand au début du cycle 3 de l'école fondamentale (à l'âge de huit ans) gardent ce faible niveau de compétences tout le long de leur scolarité et ne parviennent pas à rattraper leur retard scolaire. On sait aujourd'hui que les apprentissages qui se produisent dans la petite enfance et au tout début de la scolarité sont déterminants pour le parcours scolaire de l'élève. Ainsi, avant de s'attaquer à l'inégalité scolaire, il faut réduire l'inégalité sociale. D'ailleurs, il est impossible de remédier à l'une sans s'attaquer à l'autre. Il est donc impératif de mettre en place des mesures de prévention au niveau des familles à risque pour éviter que le clivage social ne prenne trop d'ampleur.

RECOMMANDATION B1

La communauté scientifique s'accorde sur la nécessité d'intervenir le plus tôt possible, dès le début de la scolarité obligatoire, idéalement même avant l'entrée à l'école, afin d'offrir les meilleures chances de départ à tous les enfants, indépendamment de leur origine sociale. Or, la transition qui s'effectue au moment de l'entrée à l'école obligatoire est celle parmi les trois transitions scolaires où l'élève et ses parents disposent du moins d'informations et pratiquement d'aucun accompagnement. Ainsi, afin de stimuler l'engagement des familles, de construire une relation de confiance avec les parents et de placer l'enfant au centre des préoccupations, l'Observatoire recommande de promouvoir les pratiques transitionnelles au cycle 1. Une fois mises en place, ces pratiques permettent aux enseignants de conseiller les parents sur les pratiques éducatives et de faire la promotion des préalables scolaires (notamment l'importance de la lecture), afin d'assurer la continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant. Pour les parents et les enfants, ces échanges privilégiés sont l'occasion de construire un véritable sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. En dehors du cadre scolaire, il y a lieu de renforcer les programmes d'intervention auprès des familles à risque. Dans cette optique, l'implémentation des «*Eltereforen*» est un pas dans la bonne direction. En outillant les parents défavorisés, en les rendant par exemple plus attentifs à l'importance des compétences en littératie et en numératie précoces, on parvient à mieux préparer les enfants pour l'entrée à l'école et à augmenter leurs chances de réussite scolaire.

Après cette première transition importante au moment de l'entrée à l'école obligatoire, l'élève est confronté à une deuxième transition dans son parcours scolaire. Elle concerne le passage de l'école fondamentale à l'enseignement secondaire. Elle est cruciale pour l'élève puisque la décision prise dans le cadre de l'orientation est déterminante pour la suite de son parcours scolaire.

Indicateur B2.

LE PASSAGE DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL VERS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Avec cet indicateur, l'Observatoire s'intéresse tout particulièrement au passage des élèves de l'enseignement fondamental vers l'enseignement secondaire. L'analyse dépasse cependant le cadre de la procédure d'orientation prévue à la fin du cycle 4. Elle englobe aussi les élèves qui accusent un grand retard scolaire et qui sont orientés vers une classe de 7^e de la voie de préparation de l'ESG à partir d'une classe du cycle 3 ou de la première année du cycle 4.

• Contexte •

Après la réforme scolaire de 2009, la procédure d'orientation avait été légèrement adaptée en 2012/2013 suite aux recommandations émises par un groupe de travail composé de collaborateurs du ministère de l'Éducation nationale, de l'Université du Luxembourg, d'inspecteurs de l'enseignement fondamental, de directeurs de lycées et d'instituteurs. L'analyse portait sur la procédure et les pratiques d'orientation, de même que sur les résultats d'orientation des dernières années. Les chiffres donnaient lieu à un constat préoccupant: trop d'élèves sont orientés vers le régime préparatoire de l'enseignement secondaire technique et trop peu d'élèves sont orientés vers l'enseignement secondaire classique.

Après quatre années de mise en œuvre, et comme la procédure revisitée avait été remise en question par les parents, jugée peu transparente et peu équitable, il a été décidé de réformer la procédure d'orientation en profondeur. Les points clés et les grandes forces de la nouvelle procédure d'orientation entrée en vigueur en 2017/2018 furent d'impliquer davantage les parents d'élèves dans le processus de décision (celle-ci étant désormais prise d'un commun accord avec le titulaire de classe), de rendre l'orientation plus transparente (les échanges sur les perspectives d'orientation commencent déjà au cycle 4.1 et s'accompagnent d'une information détaillée sur l'offre de l'enseignement secondaire), de changer la culture d'orientation (fondée désormais sur les acquis, le potentiel et les aspirations de l'élève) et de créer une plus grande continuité entre les ordres d'enseignement (en renforçant l'échange et la collaboration entre les enseignants de l'école fondamentale et du lycée, et en adaptant les programmes scolaires en vue d'une plus grande cohérence).

Maintenant, il faut savoir que les élèves du cycle 4.2 ne sont pas les seuls à être orientés vers l'ordre d'enseignement secondaire. En effet, la loi prévoit que les élèves âgés de 12 ans au moins qui accusent un grand retard scolaire et qui fréquentent une classe du cycle 3 ou une classe du cycle 4.1 peuvent également être orientés vers une classe de 7^e de la voie de préparation de l'enseignement secondaire général, sur proposition du titulaire de classe et avec l'accord des parents. En cas de désaccord des parents, l'élève continue sa scolarité au sein de l'enseignement fondamental, dans le respect toutefois des dispositions légales. En effet, la durée totale du séjour d'un élève dans les trois cycles qui correspondent à l'enseignement primaire ne peut pas excéder huit années.

• Analyse des données disponibles •

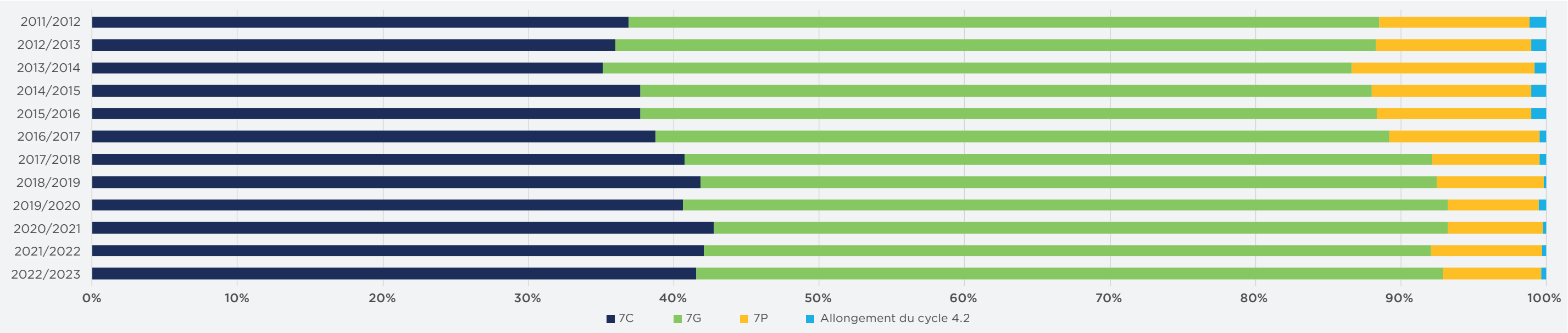
L'analyse dans le temps des données relatives à la procédure d'orientation à la fin du cycle 4.2 montre deux tendances encourageantes: d'une part, une augmentation du taux d'élèves orientés vers l'enseignement secondaire classique (passant de 36,9% en 2011/2012 à 41,6% en 2022/2023), et d'autre part, une diminution du taux d'élèves orientés vers la voie de préparation (tombant de 10,3% à 6,8% durant la même période). Quant à lui, le pourcentage des élèves orientés vers la voie d'orientation de l'enseignement secondaire général (ESG) reste constant au fil des années. Il gravite autour de 51% depuis 2011/2012 et concerne chaque année quelques 2.500 élèves (> Fig. B2.1).⁸ Autre fait marquant: depuis le remaniement en profondeur de la procédure d'orientation et la plus grande implication des parents, les données montrent que le taux de concordance entre l'avis de l'enseignant et celui des parents d'élèves (qui gravitait autour de 82% jusqu'en 2016/2017) s'établit depuis l'année 2017/2018 autour de 98% (> Tab. B2.1).

Maintenant, en dehors de la procédure d'orientation, il faut savoir qu'il existe d'autres élèves du fondamental qui sont orientés chaque année vers une classe 7P de la voie de préparation. Concrètement, il s'agit d'élèves âgés de 12 ans au moins qui ont accumulé un grand retard scolaire et qui sont scolarisés dans une classe du cycle 3 ou dans une classe du cycle 4.1. Depuis 2011/2012, le nombre d'élèves issus d'une classe du cycle 3 ou du cycle 4.1 qui sont directement orientés vers la voie de préparation s'établit autour de 290 élèves par année, avec une augmentation notable ces dernières années. De fait, leur nombre est passé de 258 élèves en 2018/2019 à 322 élèves en 2022/2023. Ainsi, contrairement aux effets positifs constatés au niveau de la nouvelle procédure d'orientation, et si l'on considère la totalité des élèves qui est orientée chaque année vers la voie de préparation (ceux prenant part à la procédure d'orientation au cycle 4.2 et ceux issus d'une classe du cycle 3 ou d'une classe du cycle 4.1), force est de constater d'une part, que depuis 2017/2018, le nombre total des élèves du fondamental qui sont orientés vers une classe 7P est en légère augmentation (passant de 622 élèves en 2017/2018 à 674 élèves en 2022/2023), et d'autre part, que la proportion des élèves orientés vers une classe 7P à partir d'une classe du cycle 3 ou du cycle 4.1 (en comparaison aux élèves orientés dans le cadre de la procédure d'orientation) a fortement augmenté ces dernières années, passant d'un tiers des élèves en 2011/2012 à près de la moitié des élèves en 2022/2023 (> Fig. B2.2).

8 L'annexe C reprend les résultats de la procédure d'orientation sur les dernières 25 années (1998 – 2023). L'analyse montre un schéma récurrent.

DÉFINITION DE L'INDICATEUR: Nombre d'élèves admis dans une classe de 7^e de l'enseignement secondaire classique (7C) ou de l'enseignement secondaire général (7G ou 7P) pour une année donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves qui étaient soumis à la procédure d'orientation l'année scolaire précédente.

FIGURE B2.1: ÉVOLUTION DES TAUX D'ORIENTATION DES ÉLÈVES VERS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LE CADRE DE LA PROCÉDURE D'ORIENTATION À LA FIN DU CYCLE 4.2, 2012-2023



	2011/2012		2012/2013		2013/2014		2014/2015		2015/2016		2016/2017		2017/2018		2018/2019		2019/2020		2020/2021		2021/2022		2022/2023	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7C	1 943	36,9	1 820	36,0	1 685	35,1	1 805	37,7	1 797	37,7	1 884	38,7	1 967	40,8	2 064	41,8	2 034	40,7	2 157	42,8	2 199	42,1	2 155	41,6
7G	2 720	51,6	2 644	52,3	2 470	51,5	2 408	50,3	2 417	50,7	2 456	50,5	2 477	51,3	2 497	50,6	2 629	52,5	2 544	50,4	2 613	50,0	2 660	51,3
7P	543	10,3	538	10,6	605	12,6	525	11,0	506	10,6	504	10,4	357	7,4	362	7,3	313	6,3	331	6,5	397	7,6	352	6,8
Allongement du cycle 4.2	62	1,2	54	1,1	38	0,8	51	1,1	49	1,0	23	0,5	24	0,5	10	0,2	27	0,5	29	0,6	16	0,3	18	0,3
Total	5 268	100	5 056	100	4 798	100	4 789	100	4 769	100	4 867	100	4 825	100	4 933	100	5 003	100	5 043	100	5 225	100	5 185	41,6

Clé de lecture: En 2022/2023, la moitié des élèves ayant pris part à la procédure d'orientation au cycle 4.2 (51,3%) a été orientée vers une classe 7G.

Population de référence: Élèves de l'enseignement fondamental ayant pris part à la procédure d'orientation au cycle 4.2.

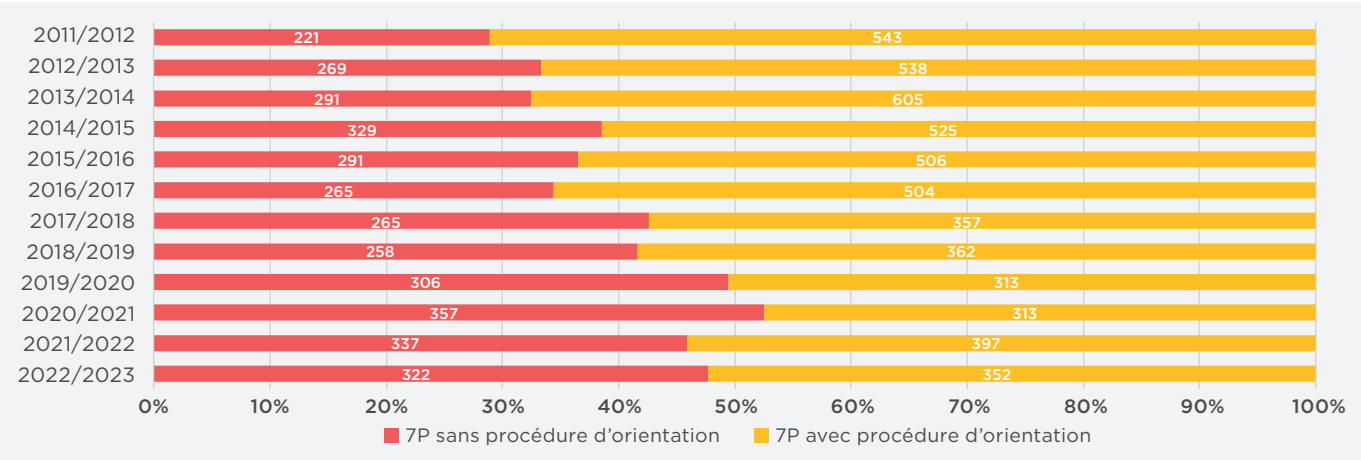
Source: MENJE, 2023, p.145 (tableau adapté par l'OEJQS)

TABLEAU B2.1: CONCORDANCE ENTRE L'AVIS DES PARENTS ET LES DÉCISIONS D'ORIENTATION, EN %, 2013-2023

	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Concordance	82,9%	82,8%	81,8%	82%	84%	98,2%	99,2%	99,8%	99,7%	99,5%	99,5%

Population de référence: Élèves de l'enseignement fondamental ayant pris part à la procédure d'orientation au cycle 4.2.
Source: MENJE, 2023

FIGURE B2.2: ORIENTATION DES ÉLÈVES VERS UNE CLASSE 7P SANS OU AVEC UNE PROCÉDURE D'ORIENTATION, EN %, 2012-2023



Population de référence: Total des élèves de l'enseignement fondamental admis à une classe 7P.
Source: MENJE (Données compilées par l'OEJQS à partir des rapports d'activité du MENJE (2012-2023))

TABLEAU B2.2: COMPARAISON ENTRE LES ÉLÈVES DE LA COHORTE 2021/2022 ADMIS À UNE CLASSE 7P ET LES ÉLÈVES ORIENTÉS VERS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CLASSIQUE ET GÉNÉRAL, SELON LE PROFIL, EN %

Genre	7P	7C et 7G
Masculin	60,5	50,4
Féminin	39,5	49,6
Total	100	100

Pays de naissance	7P	7C et 7G
Luxembourgeois	67,3	78,8
Étranger	32,7	21,2
Total	100	100

1 ^{ère} langue parlée à la maison	7P	7C et 7G
Luxembourgeois	19,6	37,1
Français	7,4	14,5
Allemand	0,7	1,8
Portugais	47,8	22,5
Albanais et langues slaves mérid.	6,0	6,4
Langue UE	5,5	9,3
Langue non-UE	12,7	8,0
Langue indéterminée	0,4	0,4
Total	100	100

Dernier cycle atteint	7P	7C et 7G
C3.1	0,1	/
C3.2	5,3	/
C3 allongé	7,1	/
C4.1	33,4	0
C4.2	53,4	99,6
C4 allongé	0,7	0,4
Total	100	100

Prise en charge	7P	7C et 7G
Pas de prise en charge	85,6	98,7
ESEB	10,6	1,0
Centre de compétences	3,8	0,3
Total	100	100

Population de référence: Total des élèves des cycles 3.1, 3.2, 3 allongé, 4.1, 4.2 et 4 allongé qui ont été admis à l'enseignement secondaire.

Source: Base de données du MENJE (tableau généré par l'OEJQS)

Qui sont ces élèves? Quel est leur profil? Les données disponibles pour l'année 2021/2022 indiquent que parmi tous les élèves orientés vers une classe de 7^e de la voie de préparation à partir d'une classe de l'enseignement fondamental, on retrouve le plus souvent des garçons, des élèves qui sont nés au Luxembourg, des élèves qui parlent le portugais à la maison, des élèves qui ont atteint une classe du cycle 4.2 et des élèves sans besoins spécifiques.⁹ Parmi les élèves orientés vers la voie de préparation, les garçons et les élèves qui ont le portugais comme première langue parlée à la maison sont surreprésentés par rapport aux élèves qui ont été orientés vers l'enseignement secondaire classique et général (**> Tab. B2.2**).

• Discussion •

Depuis la réforme en profondeur de la procédure d'orientation en 2017, qui s'est matérialisée par une plus grande implication des parents dans le processus de décision, il faut admettre que le pourcentage des élèves du cycle 4.2 orientés vers une classe de 7^e de la voie de préparation a diminué. Ceci dit, dans le même temps, la proportion des élèves issus des classes du cycle 3 et du cycle 4.1 qui ont également été orientés vers une classe de 7^e de la voie de préparation a augmenté.

Au bout du compte, depuis la réforme de la procédure d'orientation en 2017/2018, le nombre total des élèves du fondamental qui sont orientés chaque année vers une classe de 7^e de la voie de préparation est en hausse. La décision d'orienter le plus tôt possible les élèves âgés de 12 ans qui ont accumulé un grand retard scolaire vers la voie de préparation de l'enseignement secondaire fait sens lorsque l'on veut éviter à l'élève concerné des échecs répétés au fondamental,¹⁰ lui permettre de poursuivre sa scolarité avec ses pairs et lui donner plus de temps pour réussir ses modules au niveau des classes de la voie de préparation et avoir ainsi des chances d'accéder à la formation professionnelle.

Lorsque l'on compare le profil des élèves orientés vers une classe de 7^e de la voie de préparation avec le profil des élèves les moins performants aux épreuves standardisées (ÉpStan) en classe de 5^e de l'enseignement secondaire et avec le profil des élèves les moins performants au test PISA (données analysées pour les années 2012, 2015 & 2018), on constate que les trois profils coïncident sur les points suivants: il s'agit le plus souvent de garçons, issus de milieux socio-économiques défavorables, parlant le portugais à la maison, ayant redoublé ou allongé au moins une fois durant leur parcours scolaire et fréquentant une classe de la voie de préparation. Les profils se différencient toutefois en ce qui concerne le contexte migratoire: si la majorité des élèves orientés vers une classe de 7^e de la voie de préparation est née au Luxembourg (qu'il s'agisse d'élèves sans

contexte migratoire ou d'élèves de la deuxième génération: eux-mêmes nés au Luxembourg, mais leurs parents à l'étranger), les élèves les moins performants aux épreuves standardisées en classe de 5^e du secondaire et dans l'étude PISA sont des élèves de la première génération (avec un contexte migratoire où l'élève et ses parents sont nés à l'étranger).

RECOMMANDATION B2

Le profil des élèves les moins performants dans le système scolaire luxembourgeois reste immuable dans le temps. Ce sont pour ainsi dire toujours les mêmes, quel que soit l'âge des élèves évalués et quel que soit le type d'évaluation entreprise (nationale ou internationale). Cette relative persistance ne fait que confirmer la forte influence des caractéristiques des élèves sur leurs performances. Fort heureusement, la littérature scientifique nous montre qu'il est possible de lutter contre le déterminisme social et de réduire les inégalités sociales. Pour soutenir dès le départ les élèves en difficultés, et notamment les élèves dont les caractéristiques correspondent au profil des élèves identifiés depuis des années comme étant les moins performants dans notre système scolaire, l'Observatoire recommande de mettre en place des mesures de prévention et des programmes d'intervention efficaces. Ainsi, dans le contexte scolaire, il y a lieu d'accorder dès le début une plus grande importance aux précurseurs scolaires (littératie et numératie précoces). La politique linguistique au cycle 1 doit être revue pour établir une cohérence entre la préparation à l'acquisition de la lecture et de l'écriture (d'une part) et la langue d'alphabétisation (d'autre part). Il est impératif de développer très tôt chez les enfants la conscience phonologique, la connaissance des lettres de l'alphabet et le niveau de vocabulaire dans la langue cible, c'est-à-dire la langue d'alphabétisation.¹¹ Au-delà de ces considérations d'ordre didactique, l'Observatoire recommande d'offrir un accompagnement individuel intensif aux élèves qui présentent très tôt des difficultés scolaires, calqué sur le modèle SSPM (Système de Soutien à Paliers Multiples)¹² qui a été développé pour identifier et aider les élèves en difficultés.

La dernière transition dans le parcours scolaire des élèves est celle qui s'effectue à la fin des études secondaires et qui mène les élèves vers l'enseignement supérieur ou vers le marché de l'emploi. Alors que les données pour les deux premiers indicateurs en lien avec les transitions scolaires sont abondantes et facilement accessibles, les informations pour le dernier indicateur sont soit incomplètes, soit désuètes, ce qui rend toute analyse plus compliquée.

9 Dans des analyses plus poussées (test d'indépendance via le khi carré) qui ne sont pas reprises ici, nous avons voulu savoir s'il existe des différences de traitement entre les élèves qui sont orientés vers une classe 7P en dehors ou dans le cadre de la procédure d'orientation. Sur base des variables analysées (genre, pays de naissance, langue et prise en charge EBS), il s'avère que seuls les élèves ayant des besoins spécifiques (EBS) sont plus susceptibles d'être orientés hors procédure (c'est-à-dire à partir d'une classe des cycles 3.1, 3.2 ou 4.1) vers une classe de 7^e de la voie de préparation. Il n'y a pas d'effet statistiquement significatif pour les autres variables.

10 Quand toutes les mesures de différenciation, d'aide et d'assistance ont échoué au niveau de l'enseignement fondamental, il est préférable d'opter pour une orientation vers une classe de 7^e de la voie de préparation, plutôt que de maintenir artificiellement l'élève en grandes difficultés scolaires sur le chemin fastidieux qui mène à la procédure d'orientation au cycle 4.2, laquelle viendra supposément confirmer (avec plusieurs années de décalage) l'admission dans une classe de la voie de préparation.

11 Pour préparer l'alphabétisation en allemand au primaire, il convient donc de valoriser la langue allemande en maternelle. Pour l'alphabétisation en français, il y a lieu de promouvoir la langue française dès la maternelle, à l'instar du modèle mis en place dans les écoles internationales publiques. De fait, avec leurs sections linguistiques, les écoles internationales assurent une véritable cohérence entre les cycles maternel, primaire et secondaire. Cette cohérence fait actuellement défaut dans les écoles publiques ordinaires.

12 En anglais: MTSS (Multi-Tiered System of Support). Le modèle MTSS ou SSPM est basé sur l'utilisation rigoureuse de l'évaluation formative pour assurer le suivi des progrès des élèves et pour différencier l'enseignement. Il fournit une nouvelle approche de gestion de l'hétérogénéité des élèves (sur trois paliers) permettant aux écoles de dépister précocement les difficultés d'apprentissage et les difficultés de comportement, et d'offrir un enseignement et une intervention fondés sur des preuves scientifiques (evidence-based), avec des niveaux de soutien de plus en plus intensifs (Coertjens, 2022; Pullen et Kennedy, 2019).

Indicateur B3.

LA TRANSITION À LA FIN DES ÉTUDES SECONDAIRES

Avec cet indicateur, l'Observatoire veut déterminer ce que font les élèves après avoir obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires. Qui poursuit ses études à l'université? Qui s'oriente directement sur le marché de l'emploi? En référence au concept de l'employabilité, combien de temps les élèves mettent-ils pour trouver un emploi? Est-ce que le premier emploi est en adéquation avec le diplôme obtenu et les études effectuées au secondaire?

• Contexte •

La transition qui s'effectue à la fin des études secondaires est certainement celle qui est le mieux préparée. C'est en tout cas celle où l'élève bénéficie du plus grand accompagnement et encadrement de la part de l'école, par l'intermédiaire des cellules d'orientation et d'intégration scolaires des lycées. Dans ce contexte, il y a lieu de rappeler que la démarche d'orientation, qui est prévue par la loi¹³ et qui est mise en œuvre par les lycées en fonction des besoins de leur population scolaire, vise: 1) à informer sur le système scolaire et les voies de formation, y incluses les possibilités d'études supérieures tant au Luxembourg qu'à l'étranger, 2) à faire connaître le monde socio-économique, en particulier le marché de l'emploi, et 3) à développer les compétences permettant de prendre les décisions sur les voies de formation à choisir et d'élaborer un projet d'études personnel.

Les lycées sont donc tenus de mettre en place un éventail de démarches, dont celle de l'orientation, en choisissant la meilleure approche pour le lycée, tout en respectant le cadre de référence¹⁴ émis par le ministère.

Au-delà de l'action des lycées, le MENJE organise chaque année deux événements majeurs autour de l'orientation: d'une part, et depuis plus de 35 ans, la Foire de l'étudiant (qui est un événement consacré à un échange direct entre les lycéens et les représentants des cercles d'étudiants ainsi que des institutions d'enseignement supérieur nationales et internationales), et d'autre part, la «YEP-School-foire», une nouvelle plateforme pour l'orientation scolaire et professionnelle qui existe depuis 2022, et qui s'adresse en premier lieu aux élèves du secondaire et à leurs parents, mais aussi aux élèves du cycle 4 et aux professionnels de l'éducation. En outre, les élèves et les familles peuvent de tout temps s'adresser à la Maison de l'Orientation qui est un acteur central pour fournir toutes les informations utiles sur les études supérieures et sur le monde du travail. Au final, toutes ces mesures d'accompagnement doivent permettre aux jeunes de faire un choix éclairé quant à leur avenir, en adéquation avec leurs intérêts et leurs aspirations, et ce indépendamment du fait qu'ils veuillent se diriger vers l'enseignement supérieur ou qu'ils décident d'enjamber leur premier emploi.

Avant de procéder à l'analyse des données disponibles, une remarque importante s'impose: Quelles que soient les sources consultées (EUROSTAT, INFPC, MESR, SCRIPT, STATEC), les données les plus récentes concernant la transition des élèves diplômés remontent à l'année 2011/2012 pour l'enseignement secondaire général (ESG) et à l'année 2018/2019 pour la formation professionnelle (DT, DAP, CCP). Il n'existe pas de données fiables sur la transition des élèves ayant obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires classiques (DFESC). Par conséquent, celles-ci font défaut dans l'analyse qui suit.

• Analyse des données disponibles •

Les données pour 2011/2012 et 2012/2013 montrent que les élèves détenteurs d'un diplôme de fin d'études secondaires générales (DFESG) et les élèves diplômés de la formation professionnelle (DT, DAP, CCP) bénéficient d'un accès plus rapide et durable à un emploi sous CDI que les élèves sortant de l'école sans diplôme: 31% (non-diplômés) contre 55% (DAP), 52% (DFESG), 45% (CCP) et 33% (DT). Lorsque l'accès à l'emploi sous CDI est différé dans le temps, par exemple après une période d'emploi sous CDD ou après une période d'emploi aidé, les écarts d'accès s'estompent entre tous les sortants du lycée, qu'ils soient diplômés ou pas: 24% (DT), 20% (DAP), 20% (CCP), 19% (DFESG) et 19% pour les non-diplômés. En revanche, les non-diplômés ont un risque plus élevé que les diplômés de se retrouver dans une trajectoire de chômage et d'inactivité durables: 17% (non-diplômés) contre 12% (CCP), 8% (DT), 5% (DAP) et 4% (DFESG). Relevons enfin que les élèves qui obtiennent un diplôme de fin d'études secondaires générales et ceux qui obtiennent un diplôme de technicien ont plus tendance à reprendre leurs études après un passage sur le marché du travail: 16% (DT) et 14% (DFESG) contre 4% (DAP), 5% (CCP) et 10% pour les non-diplômés (> Fig. B3.1).

Les données les plus récentes concernant la formation professionnelle (2018/2019) viennent confirmer les tendances constatées pour 2011/2012 et 2012/2013, et montrent que durant l'année qui suit la sortie du lycée, les détenteurs d'un DAP accèdent plus fréquemment à un premier emploi directement après le lycée (70%) que les détenteurs d'un CCP (47%) ou d'un DT (44%). Ceci dit, pour tous les diplômés de la formation professionnelle, ces taux évoluent de façon favorable au cours de la première année qui suit la sortie du lycée. Ainsi, un an après leur diplomation, le taux d'accès au premier emploi grimpe à 94% pour les détenteurs d'un DAP, à 90% pour les détenteurs d'un DT et à 84% pour les détenteurs d'un CCP (> Fig. B3.2). Pour être tout à fait précis, il convient de faire la distinction entre l'accès direct à un emploi sous CDI et un emploi sous CDD. En parlant justement de la nature de l'emploi, les données montrent que 67% des détenteurs d'un DAP arrivent à occuper un premier emploi sous CDI et 28% accèdent à un premier emploi sous CDD. Pour les détenteurs d'un CCP, ces taux s'élèvent à 56% pour un emploi sous CDI et à 38% pour un emploi sous CDD. Enfin, les détenteurs d'un DT accèdent à 46% à un premier emploi sous CDI et à 38% à un emploi sous CDD (> Fig. B3.3).

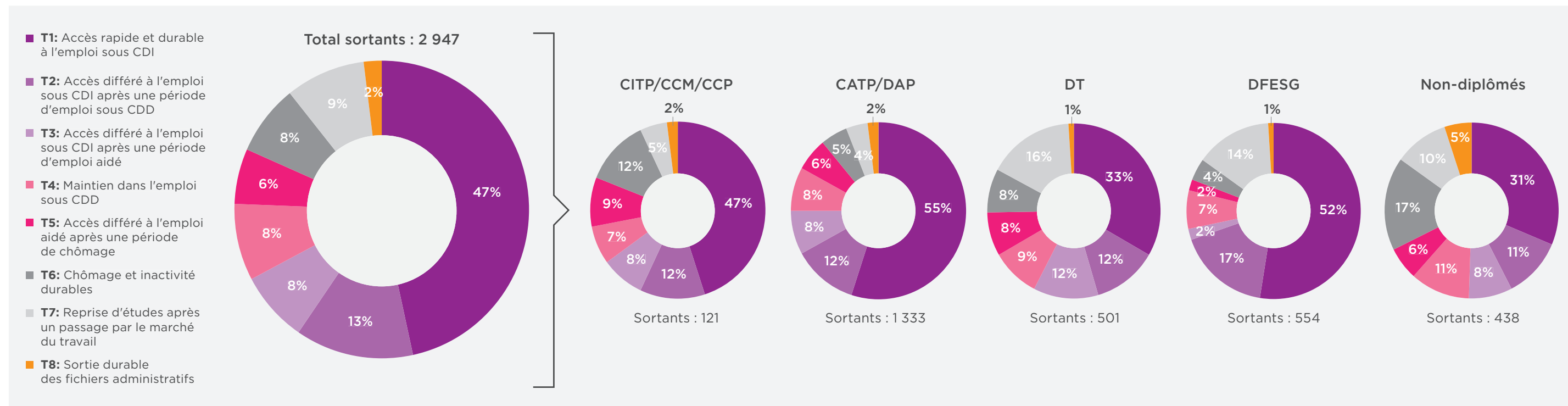
Une analyse plus fine des données permet de mettre en lumière la situation particulière dans laquelle se trouvent les jeunes ayant obtenu un DT. En effet, 31% des détenteurs d'un DT trouvent leur premier emploi après une période d'inactivité (contre 9% pour les détenteurs d'un DAP et 7% pour les détenteurs d'un CCP). Il convient d'ajouter que ce sont également les détenteurs d'un DT qui reprennent le plus souvent leurs études dans l'année qui suit la diplomation (avec 14% contre 8% (DAP) et 11% (CCP)) (> Fig. B3.4).

¹³ Art.12 de la loi modifiée du 25 juin 2005 portant organisation des lycées.

¹⁴ Le cadre de référence est élaboré par le Service de coordination de la Maison de l'orientation, en collaboration avec les parties prenantes de la Maison de l'orientation et avec le SCRIPT et il est arrêté par le Ministre de l'Éducation nationale. Le cadre de référence est évalué tous les cinq ans et mis à jour par le Service de coordination de la Maison de l'orientation ayant entendu les parties prenantes de la Maison de l'orientation et les coordinateurs de l'orientation des lycées. Il est soumis de nouveau pour approbation au Ministre de l'Éducation nationale.

DÉFINITION DE L'INDICATEUR: Nombre de jeunes accédant aux études supérieures ou au marché du travail pour une année donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves qui l'année précédente ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires (DFESC et DFESG) ou qui ont clôturé leur formation professionnelle avec succès (DT, DAP et CCP).

FIGURE B3.1: RÉPARTITION DES SORTANTS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL 3 ANS APRÈS AVOIR QUITTÉ L'ÉCOLE ENTRE 8 TRAJECTOIRES ET SELON LE DIPLÔME OBTENU, EN %, 2011/2012 ET 2012/2013



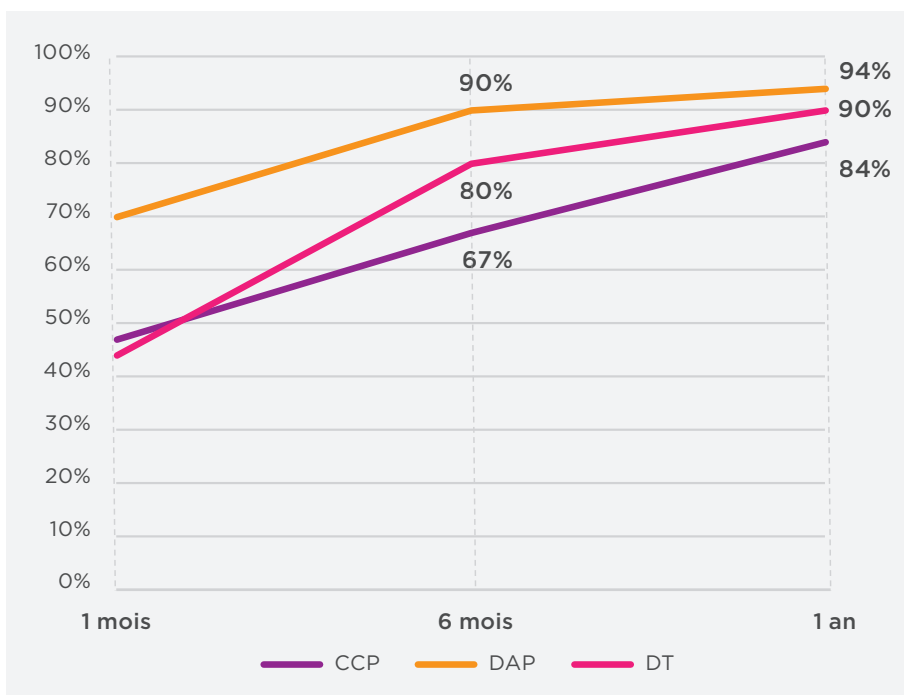
Clé de lecture: 3 ans après avoir quitté l'enseignement secondaire, on observe que 75% des diplômés détenteurs d'un CATP/DAP parviennent à décrocher un emploi sous CDI (T1+T2+T3), tandis que seulement la moitié (50%) des sortants non-diplômés y parvient.

Note explicative: CITP : Certificat d'Initiation Pratique ; CCM : Certificat de Capacité Manuelle ; CCP : Certificat de Capacité Professionnelle ; DT : Diplôme de Technicien ; DFESG : Diplôme de fin d'études secondaires générales.

Population de référence: Il s'agit de 2 947 élèves inscrits en dernière année de l'enseignement secondaire général pour les années scolaires 2011/2012 et 2012/2013 et qui ont été suivis sur trois années à partir de la sortie de l'école.

Source: Ben Salem et al., 2018, p.2 suivants (données compilées et figures adaptées par l'OEJQS)

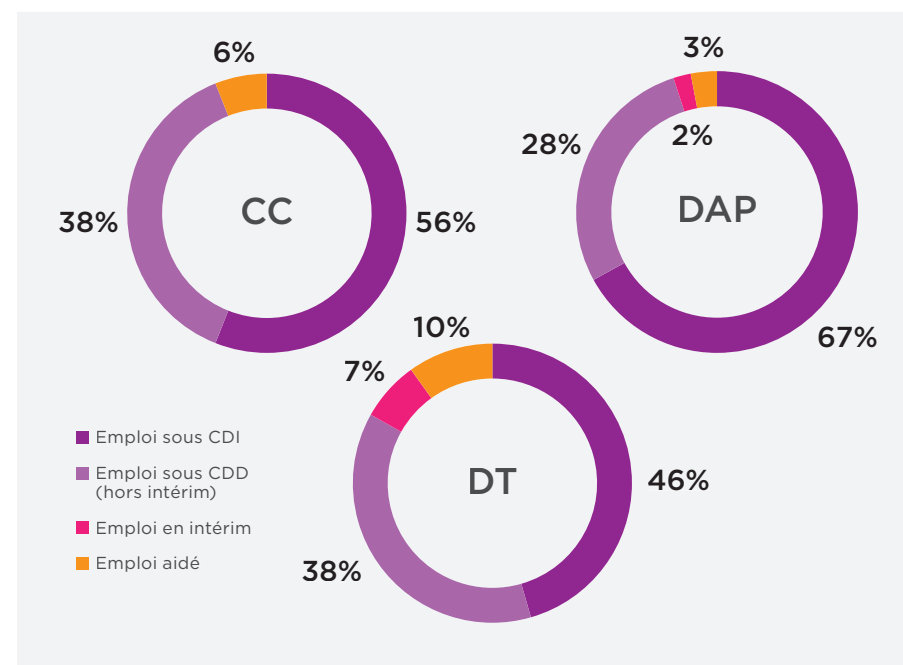
FIGURE B3.2: DISTRIBUTION DES DIPLÔMÉS SELON LE DIPLÔME ET LE TEMPS D'ACCÈS AU PREMIER EMPLOI, EN %, 2018-2019



Population de référence: Il s'agit de 1 040 élèves inscrits en dernière année d'études pour l'obtention d'un certificat ou diplôme dans le cadre de la formation professionnelle qui sortent pour la première fois du lycée en cours d'année scolaire 2018/2019 ou à l'issue de l'examen en 2019 et qui ont été suivis pendant une année à partir de la sortie de l'école.

Source: Observatoire de la formation & Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue, 2022, p.31

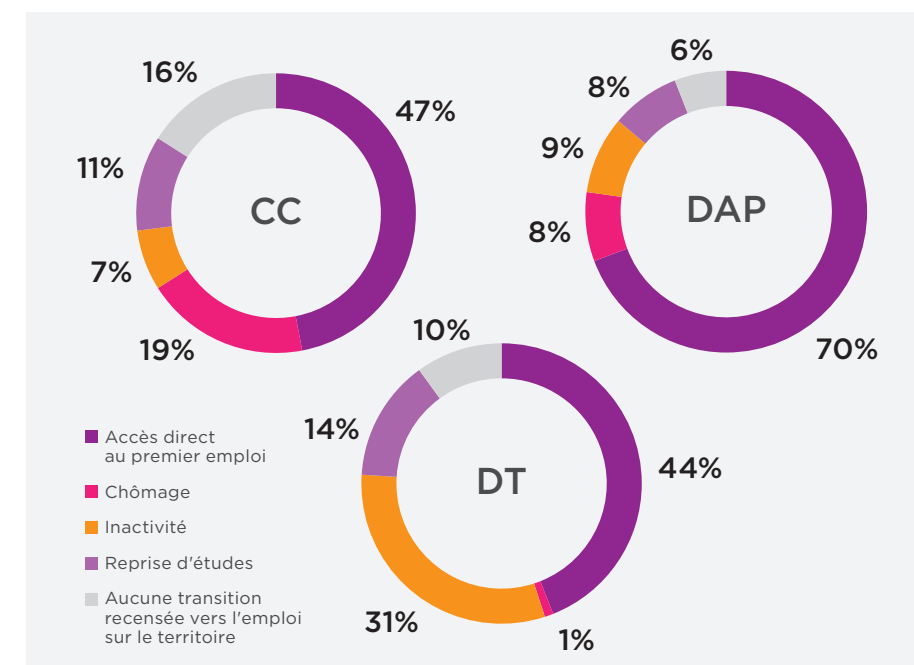
FIGURE B3.3: RÉPARTITION DES PREMIERS EMPLOIS OCCUPÉS PAR LES DIPLÔMÉS SELON LE DIPLÔME ET LE TYPE D'EMPLOI, EN %, 2018-2019



Population de référence: Il s'agit de 1 040 élèves inscrits en dernière année d'études pour l'obtention d'un certificat ou diplôme dans le cadre de la formation professionnelle qui sortent pour la première fois du lycée en cours d'année scolaire 2018/2019 ou à l'issue de l'examen en 2019 et qui ont été suivis pendant une année à partir de la sortie de l'école.

Source: Observatoire de la formation & Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue, 2022, p.32

FIGURE B3.4: RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS SELON LE DIPLÔME ET LA SITUATION VÉCUE AVANT LE PREMIER EMPLOI, EN %, 2018-2019



Population de référence: Il s'agit de 1 040 élèves inscrits en dernière année d'études pour l'obtention d'un certificat ou diplôme dans le cadre de la formation professionnelle qui sortent pour la première fois du lycée en cours d'année scolaire 2018/2019 ou à l'issue de l'examen en 2019 et qui ont été suivis pendant une année à partir de la sortie de l'école.

Source: Observatoire de la formation & Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue, 2022, p.30

• Discussion •

L'analyse que nous venons d'effectuer est rassurante, du moins pour la transition vers le marché de l'emploi, dans le sens où elle montre globalement une forte employabilité des jeunes fraîchement diplômés. Le chômage et l'inactivité sont des phénomènes qui restent plutôt rares dans les années qui suivent la diplomation. Ce qui fait défaut dans les données relatives à la transition vers le marché de l'emploi, c'est de savoir si le diplôme obtenu par un élève est en adéquation avec le premier emploi trouvé. La forte employabilité laisse supposer que cela est le cas, mais ce n'est qu'une hypothèse qui mérite vérification.

Ce qui fait défaut encore plus dans les données, c'est la transition des jeunes diplômés issus de l'enseignement public vers les études supérieures. En un mot: il n'existe pas de données fiables sur la transition des détenteurs d'un diplôme de fin d'études classiques ou générales vers les études universitaires. Il existe certes les données issues du recensement de la population 2011 du STATEC et une publication consécutive datant de 2013 qui aborde sommairement la situation économique des jeunes âgés de 25-29 ans selon leur niveau d'éducation, mais cette analyse ne répond pas aux questionnements soulevés par notre indicateur. Il existe ensuite les statistiques concernant l'allocation des bourses d'études, publiées par le Ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (MESR), mais les données sur les aides financières englobent l'ensemble des demandeurs d'aide. Elles ne mentionnent pas spécifiquement les élèves fraîchement diplômés issus de l'enseignement secondaire classique et général. Ce que l'on apprend toutefois, c'est que le nombre total des demandes et le montant total des bourses d'études accordées a augmenté entre les années académiques 2020/2021 et 2021/2022 (MESR, 2023, p.27 — Rapport d'activité 2022). Une fois de plus, on peut supposer que les jeunes détenteurs d'un diplôme de fin d'études secondaires classiques et générales s'orientent au fil des années davantage vers les études universitaires après leur année de diplomation au lycée, mais cela reste une simple hypothèse qui mérite d'être confirmée dans les faits par des données fiables.

Et ces données sont importantes, sinon primordiales pour pouvoir faire le suivi des élèves après la fin de leurs études secondaires, mais aussi pour analyser les trajectoires scolaires sous l'angle des inégalités sociales, à la lueur d'une étude longitudinale effectuée récemment en Écosse qui portait sur l'analyse des inégalités sociales dans l'accès aux études supérieures. Les auteurs de cette étude concluent qu'une grande flexibilité au niveau des offres scolaires dans l'enseignement secondaire ne parvient pas à réduire le clivage social et continue à désavantager les élèves provenant de milieux socio-économiquement défavorisés (Duta et al., 2021). Plus que jamais, ces données sont donc nécessaires pour analyser les effets de filières et, le cas échéant, apporter les adaptations qui s'imposent pour restructurer le système scolaire et réduire les inégalités sociales.

RECOMMANDATION B3

La recommandation concernant la transition des jeunes à la fin des études secondaires est à double face: d'un côté, l'Observatoire préconise de poursuivre la collecte des données concernant la transition des jeunes vers la vie active, en veillant toutefois à compléter cette analyse par des données sur les détenteurs d'un diplôme de fin d'études classiques et générales; d'un autre côté, et de façon complémentaire, l'Observatoire insiste sur la nécessité d'entamer la collecte systématique des données sur la transition des jeunes diplômés vers les études supérieures, dans une perspective de suivi des trajectoires scolaires qui dépassent l'enseignement secondaire. De plus, dans une optique de réduction des inégalités sociales, l'Observatoire préconise d'analyser la relation entre la diversification de l'offre scolaire dans l'enseignement secondaire, les trajectoires scolaires des élèves défavorisés et leur accès aux études supérieures.

Nous venons d'aborder les transitions scolaires à trois moments charnières du parcours scolaire des élèves. Avec la prochaine composante, nous allons élargir notre spectre d'analyse pour nous intéresser aux trajectoires scolaires des élèves, en suivant des cohortes d'élèves dans leur cheminement scolaire.

Composante C

LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES

À l'aide de cette dernière composante, l'Observatoire veut analyser les trajectoires scolaires des élèves, identifier ceux qui parviennent à parcourir leur cursus scolaire sans retard (qui sont-ils?) et détecter ceux qui se retrouvent à un moment donné en situation d'échec scolaire, malgré la mise en place d'un dispositif d'aide, d'aménagements raisonnables ou de l'existence d'un plan de prise en charge individualisé. Il s'agit aussi d'identifier à quel niveau du système scolaire la pratique du redoublement est principalement appliquée et, le cas échéant, d'analyser à quel moment et dans quelles circonstances s'effectue le décrochage scolaire. Pour cette composante, l'Observatoire retient deux indicateurs: le taux de retard scolaire et le taux de diplomation dans l'enseignement secondaire.

Indicateur C1.

LE TAUX DE RETARD SCOLAIRE

À l'aide de cet indicateur, l'Observatoire veut examiner la pratique du redoublement et son degré d'application au niveau du système scolaire. À quel niveau l'allongement de cycle est le plus élevé dans l'enseignement fondamental: est-ce plutôt en début de scolarité ou vers la fin des études primaires? De même, où est-ce que le taux de redoublement est le plus élevé dans l'enseignement secondaire? Qui redouble? À quel moment? Avec quelles conséquences?

• Contexte •

En introduisant les cycles d'apprentissage, la loi scolaire de 2009 a bouleversé l'unité du temps scolaire dans l'enseignement fondamental. De fait, depuis la réforme scolaire, l'unité de temps au fondamental n'est plus l'année scolaire, mais une période d'apprentissage de deux ans — qu'on appelle «cycle» — et au terme de laquelle les élèves sont censés atteindre les socles de compétences définis dans le plan d'études. L'élève qui connaît des difficultés d'apprentissage et qui ne parvient pas à atteindre les objectifs fixés par le plan d'études dans le temps imparti peut passer une année supplémentaire au sein du cycle, sur décision de l'équipe pédagogique. Cet «allongement de cycle» se différencie toutefois du redoublement dans le sens où l'élève ne recommence pas une année scolaire complète, mais reçoit plutôt un enseignement qui évite la répétition des activités déjà bien maîtrisées et qui est spécialement adapté à ses besoins d'apprentissage. Pour ce faire, les équipes pédagogiques s'appuient sur les dispositifs de soutien et les mesures de différenciation pédagogique qu'elles jugent nécessaires et utiles.

Contrairement au fondamental, le découpage en années scolaires et la pratique du redoublement ont été maintenus au niveau du secondaire. Au niveau de l'ESG, pour mieux répondre à la diversité des profils des élèves, la réforme des lycées de 2017 a remplacé les filières théorique, polyvalente et pratique par les cours de base et les cours avancés dans les branches principales (mathématiques, allemand et français) pour les classes de la voie d'orientation 6G et 5G. Si les résultats scolaires d'un élève du secondaire sont insuffisants, il peut soit redoubler la classe, soit être réorienté vers une voie pédagogique mieux adaptée à ses capacités. La décision appartient aux parents. Ceux-ci ont le droit de demander un seul redoublement pour l'ensemble des classes inférieures. Le conseil de classe peut autoriser un second redoublement. À l'inverse, si les résultats d'un élève sont excellents, il peut être orienté vers une voie d'enseignement plus exigeante. Ainsi, un élève de la voie de préparation (VP) peut accéder à une classe de la voie d'orientation au sein de l'enseignement secondaire général (ESG). Quant à lui, un élève de la voie d'orientation qui a d'excellents résultats peut être réorienté vers une classe de l'enseignement secondaire classique (ESC). Au niveau du secondaire, le système scolaire est donc perméable, dans le sens où les réorientations des élèves vont aussi bien vers le bas que vers le haut.

• Analyse des données disponibles •

Pour le fondamental, les données montrent systématiquement que les allongements de cycle sont les plus élevés au niveau du cycle 2 (avec des taux qui gravitent autour de 6,5%), puis au niveau du cycle 3 (avec des taux avoisinant 5%). Avec un taux qui varie entre 2% et 3%, les données indiquent aussi qu'il existe déjà une proportion importante d'allongements de cycle au niveau du cycle 1 (> Fig. C1.1).

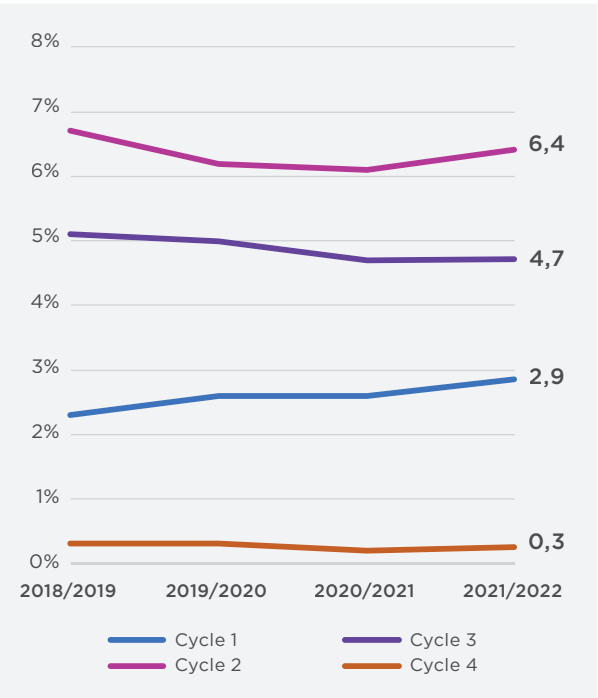
Comme les allongements sont les plus élevés au niveau du cycle 2, nous avons voulu analyser plus en détail ce phénomène au niveau de ce cycle pour les années 2019-2022. Les données analysées pour le cycle 2 montrent que la plupart des élèves bénéficie d'un allongement de cycle à la fin du cycle 2.2, ce qui est en adéquation avec la législation scolaire (entre 12,7% et 13,7% par année). En revanche, et contrairement aux dispositions légales, les données indiquent aussi qu'une poignée d'élèves subit un «redoublement» directement après la première année passée au cycle (entre 0,4% et 0,6% par année). Une part plus importante d'élèves «redouble» la deuxième année du cycle — ce qui diffère de la logique de l'allongement de cycle (entre 0,7% et 1,6% par année). Enfin, certains élèves «redoublent» même leur allongement de cycle (entre 0,1% et 0,8% par année) (> Fig. C1.3).

En parlant justement des redoublements et des allongements de cycle, nous avons analysé le parcours scolaire de trois cohortes d'élèves au fondamental jusqu'à l'orientation vers l'enseignement secondaire. Les données pour la cohorte 2021/2022 indiquent que près de deux tiers des élèves (71,1%) n'ont jamais eu d'allongement de cycle au fondamental. Pour la grande majorité d'entre eux, l'accès au secondaire se joue entre l'ESC et les classes d'orientation de l'ESG. Curieusement, les données montrent aussi qu'une infime partie des élèves est orientée (chaque année) vers une classe de 7^e de la voie de préparation, bien qu'elle n'ait jamais connu d'allongement de cycle au fondamental.¹⁵ À l'inverse, les données indiquent qu'il est possible d'accéder à l'ESC et aux classes d'orientation de l'ESG, même avec un ou plusieurs allongements de cycle. Ceci dit, avec chaque allongement de cycle supplémentaire, la probabilité d'accéder à une classe de 7^e de l'enseignement secondaire classique ou à une classe de 7^e de la voie d'orientation de l'ESG diminue (> Fig. C1.4).

¹⁵ Les données brutes indiquent que 55% de ces élèves ont suivi toute leur scolarité dans l'enseignement fondamental au Luxembourg (C1 préscolaire — C4.2), alors que 45% des élèves sont des primo-arrivants qui sont se sont installés au Luxembourg en cours de scolarité.

DÉFINITION DE L'INDICATEUR: Nombre d'élèves en retard scolaire par rapport au nombre total d'élèves, exprimé par l'intermédiaire des taux d'allongement de cycle au fondamental et par les taux de redoublement au niveau du secondaire.

FIGURE C1.1: ÉVOLUTION DES TAUX D'ALLONGEMENT DE CYCLE DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL, 2019-2022



Clé de lecture: En 2021/2022, le taux d'allongement est le plus élevé au cycle 2 (6,4%) et le moins élevé au cycle 4 (0,3%).

Population de référence: Élèves de l'enseignement fondamental

Source: SCRIPT (Données compilées par l'OEJQS à partir des rapports «Enseignement fondamental: Statistiques globales et analyse des résultats scolaires» (2020-2023))

FIGURE C1.2: ÉVOLUTION DES TAUX DE REDOUBLEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, 2013-2022

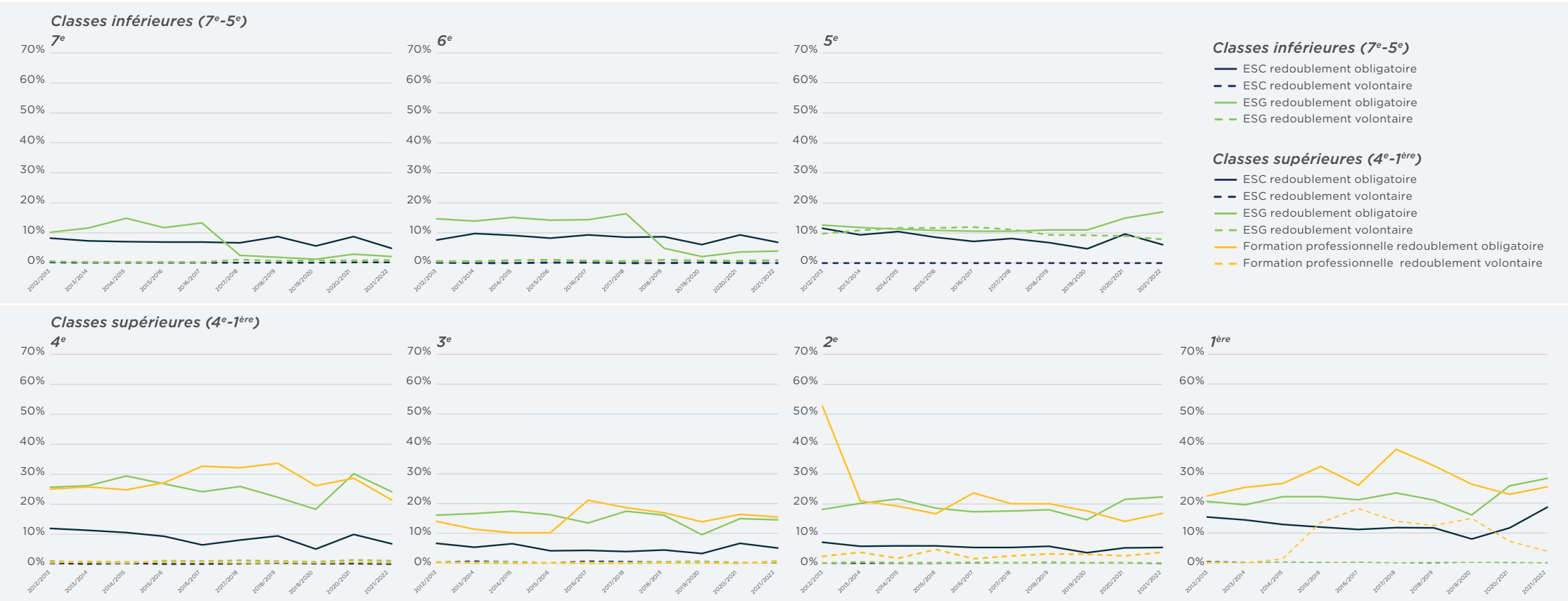
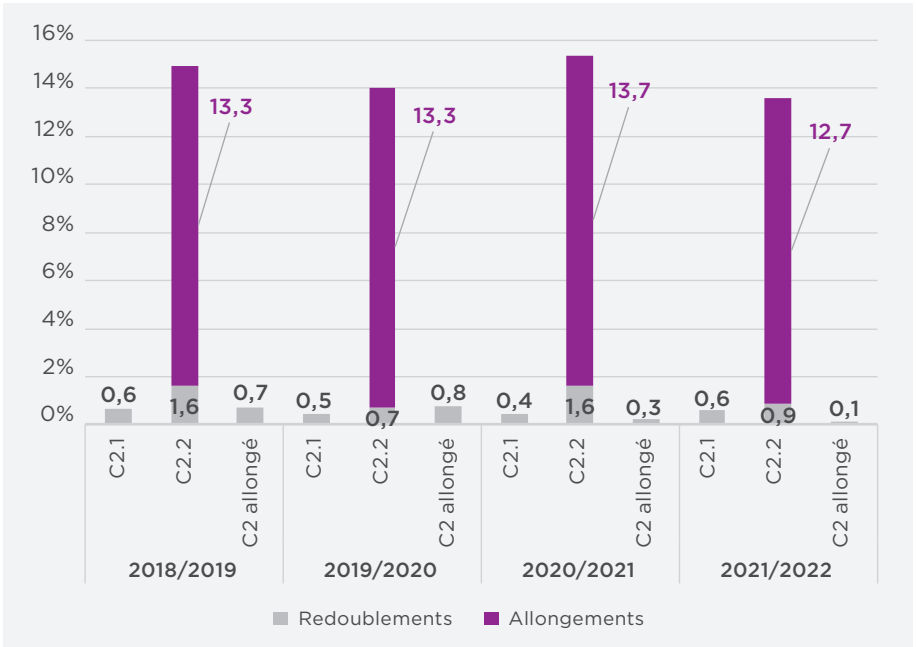


FIGURE C1.3: DÉTAIL DES ALLONGEMENTS DE CYCLE POUR LE CYCLE 2, EN %, 2019-2022

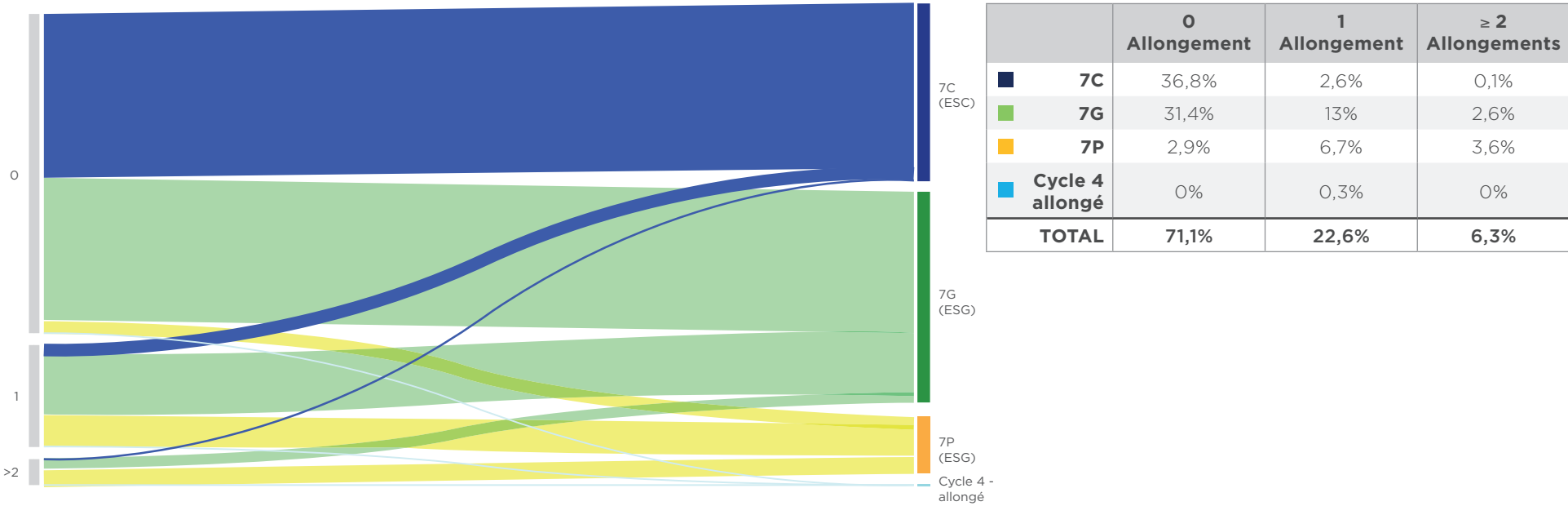


Clé de lecture: En 2021/2022, le taux d'allongement à la fin du cycle 2.2 s'élève à 12,7%.

Population de référence: Élèves du cycle 2 de l'enseignement fondamental.

Source: Base de données du MENJE (figure générée par l'OEJQS)

FIGURE C1.4: ADMISSIONS DANS UNE CLASSE DE 7^E DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SELON LE NOMBRE D'ALLONGEMENTS DE CYCLE REÇUS AU COURS DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL, 2021/2022



Clé de lecture: En 2021/2022, 71,1% des élèves admis à l'enseignement secondaire n'ont jamais allongé dans leur parcours scolaire au fondamental.

Population de référence: Total des élèves des cycles 3.1, 3.2, 3 allongé, 4.1, 4.2 et 4 allongé qui ont été admis à l'enseignement secondaire (N=5563)

Source: Base de données du MENJE (figure générée par l'OEJQS)

Pour l'enseignement secondaire, il faut faire une distinction entre le redoublement imposé par les lycées (en cas d'échec scolaire) et le redoublement volontaire demandé par les parents d'un élève (dans ce cas, l'élève a réussi son année scolaire, mais ses parents demandent la répétition d'une classe pour permettre à leur enfant d'atteindre une voie plus exigeante). En ce qui concerne le redoublement obligatoire (celui décidé par les lycées), les données des dix dernières années montrent que le redoublement dans l'enseignement secondaire classique (ESC) est le plus élevé au niveau des classes terminales, avec des taux qui oscillent entre 8% et 19%. Dans l'enseignement secondaire général (ESG), les taux de redoublement sont globalement plus marqués que dans l'ESC. Force est d'ailleurs de constater que le redoublement au niveau de l'ESG est particulièrement élevé au niveau des classes de 4^e et des classes terminales, avec des taux qui dépassent volontiers 20% chaque année depuis 2012/2013.

Le cas des classes de 5^e de la voie d'orientation de l'ESG mérite une attention toute particulière. En effet, les taux de redoublement obligatoire et volontaire sont pratiquement identiques jusqu'en 2017/2018, dépassant les 10%. À partir de 2018/2019, le redoublement obligatoire au niveau des classes de 5^e de l'ESG augmente graduellement pour atteindre 17% en 2021/2022, alors que sur cette même période le redoublement volontaire tombe sous les 10% pour s'établir à 8%. Les données montrent d'ailleurs que le redoublement volontaire est une pratique majoritairement utilisée par les parents d'élèves de l'ESG, surtout au niveau des classes de 5^e. Elle n'est presque pas d'usage au niveau de l'enseignement secondaire classique (<0,7%). Dernier fait notable: pour les classes de 7^e et de 6^e de la voie d'orientation de l'ESG, le redoublement obligatoire était assez élevé jusqu'en 2016/2017 (avec des taux s'étalant entre 10% et 16%). Il fond littéralement à partir de 2017/2018 (avec l'assouplissement des critères de promotion et avec l'introduction du cours de base et du cours avancé) pour s'établir en dessous de 5%. Ce faisant, il devient inférieur aux taux de redoublement des classes de 7^e et de 6^e dans l'ESC (**> Fig. C1.2**).

• Discussion •

Avec la réforme scolaire de 2009, le redoublement a théoriquement été aboli au fondamental et remplacé par l'allongement de cycle, une pratique davantage centrée sur l'élève qui mise notamment sur la continuité des apprentissages. Dans les faits, on remarque cependant que la pratique du redoublement n'a pas totalement disparu au fondamental. Elle est encore fortement ancrée chez certains enseignants qui continuent à faire redoubler les élèves en difficultés au terme d'une seule année scolaire. Cette pratique — que d'aucuns appellent hypocritement «l'allongement anticipé» — est contraire à la loi et incompatible avec l'esprit de l'approche par compétences et ses promesses de différenciation pédagogique. En dernier lieu, elle n'est pas dans l'intérêt de l'élève qui vit cette décision comme une exclusion, sinon comme une sanction.

En ce qui concerne les statistiques, le SCRIPT lui-même extrapole la logique du redoublement aux allongements de cycle. De fait, dans notre analyse des données, le lecteur aguerri aura distingué une différence au niveau des taux d'allongement pour le cycle 2: les statistiques officielles du SCRIPT affichent des taux d'environ 6,5%, alors que notre analyse détaillée du cycle 2 affiche des taux d'allongement d'environ 13%. On passe du simple au double. La différence provient du fait que le SCRIPT divise le nombre d'allongements de cycle par le nombre total d'élèves scolarisés dans le cycle, et non pas par rapport aux seuls élèves du cycle 2.2. En vérité, et à en croire les résultats des épreuves standardisées effectuées au cycle 3 (celles qui mesurent

le niveau de compétences atteint par les élèves à la fin du cycle 2), les taux d'allongement au cycle 2 devraient être encore plus élevés. En effet, les résultats du monitoring scolaire national (ÉpStan) montrent que 40 à 50% des élèves admis au cycle 3 se situent systématiquement en dessous du niveau socle dans le domaine de la lecture en allemand et qu'un tiers d'entre eux n'atteint pas les exigences minimales imposées par le plan d'études en mathématiques pour le cycle 2.

Au niveau du secondaire, la réforme des lycées introduite dans l'ESG en 2017/2018 (avec l'assouplissement des critères de promotion au niveau des classes inférieures) a certes conduit à une diminution des redoublements au niveau des classes de 7^e et de 6^e, mais elle a déplacé le problème vers les classes de 5^e (où le redoublement volontaire est le plus prononcé) et vers les classes de 4^e (où le redoublement obligatoire est le plus important). Au niveau de ces classes, le redoublement touche près d'un élève sur quatre, de sorte qu'on est en droit de se questionner sur le bienfondé d'une promotion (quasi) automatique au niveau des classes inférieures de l'ESG. Ce modèle fut inspiré du projet pilote PROCI (2003-2007), qui connut un franc succès, mais il a été omis de reprendre des éléments-clés du projet comme l'encadrement continu des élèves par une même équipe d'enseignants et la collaboration étroite de cette équipe d'enseignants avec les parents d'élèves (cf. MENFP, 2007).

RECOMMANDATION C1

En ce qui concerne les allongements de cycle au fondamental, l'Observatoire recommande une application plus stricte des dispositions légales et un contrôle plus systématique de la part des directions de région. La pratique du redoublement (qui diffère dans sa logique de l'allongement de cycle) doit être bannie des écoles fondamentales, ceci afin d'assurer aux élèves une réelle continuité dans leurs apprentissages.

Au niveau du secondaire, et notamment de l'ESG, l'Observatoire préconise de réévaluer les critères de promotion au niveau des classes inférieures et salue l'initiative du Gouvernement de revoir en priorité le système d'évaluation et de promotion au cycle inférieur de l'enseignement secondaire général. Pour maximiser les chances de réussite de tous les élèves et stimuler leurs potentialités dès la classe de 7^e, il convient de garantir la stabilité et la continuité des équipes enseignantes pour les classes inférieures, d'enrichir le dispositif des cours de base et des cours avancés en proposant un suivi plus étroit des élèves sous forme de tutorat individualisé (cela vaut surtout pour les élèves issus de milieux défavorisés), et de renforcer le partenariat avec les parents d'élèves. Dans l'idéal, l'implémentation de ces mesures devrait améliorer le dispositif d'orientation dans les classes inférieures de l'ESG et réduire conséquemment le taux de redoublement dans les classes supérieures.

Lorsque l'on parle des trajectoires scolaires, la discussion ne se cantonne pas au redoublement. Il convient également d'évoquer les diplômes de fin d'études qui constituent l'aboutissement du parcours scolaire des élèves au secondaire. Le dernier indicateur s'intéresse ainsi au taux de diplomation dans l'enseignement secondaire.

Indicateur C2.

LE TAUX DE DIPLOMATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Avec cet indicateur, l'Observatoire tient à examiner les taux de diplomation des élèves du secondaire, tant par une analyse longitudinale des résultats nationaux, que par une comparaison internationale des taux de diplomation.

• Contexte •

Lorsque l'on évoque le taux de diplomation, on pense spontanément aux élèves des classes terminales de l'ESC et de l'ESG qui ont réussi leur examen de fin d'études et qui ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires classiques ou générales. Il ne faut cependant pas oublier les élèves de la formation professionnelle qui obtiennent également un diplôme ou une certification à la fin de leur parcours de formation dans l'enseignement secondaire général, avant de se lancer dans la vie active ou d'enchaîner sur d'autres parcours diplômants. Ces jeunes ont tous accompli une formation les menant soit au Diplôme de Technicien (DT), soit au Diplôme d'Aptitude Professionnelle (DAP) ou au Certificat de Capacité Professionnelle (CCP).

Pour répondre aux défis sociétaux et aux mutations rapides du monde du travail, l'offre scolaire n'a cessé de se diversifier ces dernières années, qu'il s'agisse de l'adaptation continue de la formation professionnelle (mise à jour des programmes, révision du système d'évaluation et création de passerelles vers des certifications plus élevées), de l'élaboration de nouvelles formations (p.ex. DT Smart Technologies & DAP Éducation), ou de la création de nouvelles sections au niveau de l'enseignement secondaire classique (création des sections I, N, P et R).¹⁶

Pour être complet, il reste à présenter deux offres récentes en lien direct ou indirect avec la diplomation. Il y a d'une part la formation «*Diplom +*» qui existe depuis 2020 et qui est destinée à soutenir les jeunes qui viennent d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires classiques ou générales ou un diplôme de technicien, mais qui sont encore à la recherche de leur projet d'avenir. D'autre part, il y a les Centres d'insertion socio-professionnelle (CISP) qui sont des structures alternatives de scolarisation pour lutter contre le décrochage scolaire. Leur programme «*Reconnect*» s'adresse aux jeunes âgés de 16 à 24 ans qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire et qui sont en risque de décrochage scolaire. Les CISP ont pour mission de réconcilier ces jeunes en difficultés avec le système scolaire, de favoriser la poursuite de leurs études et d'envisager une réorientation vers la formation professionnelle ou vers le marché du travail.

• Analyse des données disponibles •

Sur les dernières années (2014-2022), les données montrent avec constance que les taux de diplomation des classes terminales de l'ESC (86% < taux < 93%) sont plus élevés que les taux de diplomation des classes terminales de l'ESG (76% < taux < 84%). Force est d'ailleurs de constater que pour les années 2020/2021 et 2021/2022, l'écart de performance entre l'ESC et l'ESG s'est creusé, dû à un recul des taux de diplomation au niveau de l'ESG (> Fig. C2.1).

En ce qui concerne la formation professionnelle, les données pour les années 2014-2022 montrent que les taux de diplomation sont systématiquement supérieurs à 70%, toutes voies de formation confondues. Ainsi, par exemple, pour l'année 2021/2022, le taux de réussite pour la formation menant au Certificat de Capacité Professionnelle (CCP) était de 83%, celui du Diplôme d'Aptitude Professionnelle (DAP) s'élevait à 90% et le taux de réussite pour le Diplôme de Technicien (DT) atteignait même 97%. Il convient encore de mentionner que le Diplôme de Technicien (DT) a existé sous deux formes différentes entre 2013/2014 et 2016/2017: le DT (ancien régime) et le DT (nouveau régime). Relevons de façon anecdotique que la toute première promotion du DT (nouveau régime) a obtenu un taux de réussite de 100% en 2013/2014. Il en va de même pour la dernière promotion du DT (ancien régime) qui a également atteint un taux de réussite de 100% en 2016/2017 (> Fig. C2.2).

Avec l'analyse des données complémentaires, nous délaissions la simple énumération des taux de diplomation pour nous consacrer aux trajectoires des élèves de l'enseignement public. Plus spécifiquement, nous nous intéressons à leur progression dans l'enseignement secondaire à partir d'une classe de 7^e jusqu'au moment de leur diplomation. Pour ce faire, nous avons suivi trois cohortes d'élèves, précisément celles qui ont débuté en classe de 7^e en 2013/2014, 2014/2015 et 2015/2016. Pour des raisons pratiques, et comme les résultats pour ces trois cohortes sont relativement similaires, nous allons décrire ici le cheminement pour la cohorte 2015/2016. Les données montrent que seuls 37% des élèves inscrits dans une classe de 7^e (7C, 7G, 7P & S1)¹⁷ parviennent à obtenir un diplôme de fin d'études dans le délai imparti, c'est-à-dire endéans 7 ans pour le diplôme de fin d'études secondaires classiques, le diplôme de fin d'études secondaires générales, le DT ou encore le baccalauréat européen (ESI), et endéans 6 ans pour le DAP ou le CCP. En revanche, 50% des élèves d'une classe de 7^e ne réussissent pas à décrocher un diplôme dans le délai imparti, soit parce qu'ils ont redoublé une ou plusieurs classes, soit parce qu'ils ont temporairement décroché (pour une raison ou pour une autre) avant de reprendre leurs études. Pour ces élèves, l'obtention d'un diplôme n'est pas compromise, mais elle est décalée d'une ou de plusieurs années dans le temps. Enfin, pour 13% des élèves, nous ne pouvons pas nous prononcer quant à l'obtention d'un diplôme dans l'enseignement public, soit parce qu'ils ont définitivement arrêté leurs études, soit parce qu'ils ont quitté le système scolaire public pour rejoindre l'enseignement privé ou se sont inscrits dans une école à l'étranger. Pour ces deux dernières catégories d'élèves, il n'est pas exclu qu'ils aient obtenu leur diplôme (dans le délai imparti ou plus tard), mais nous ne disposons pas de ces données (> Fig. C2.3).

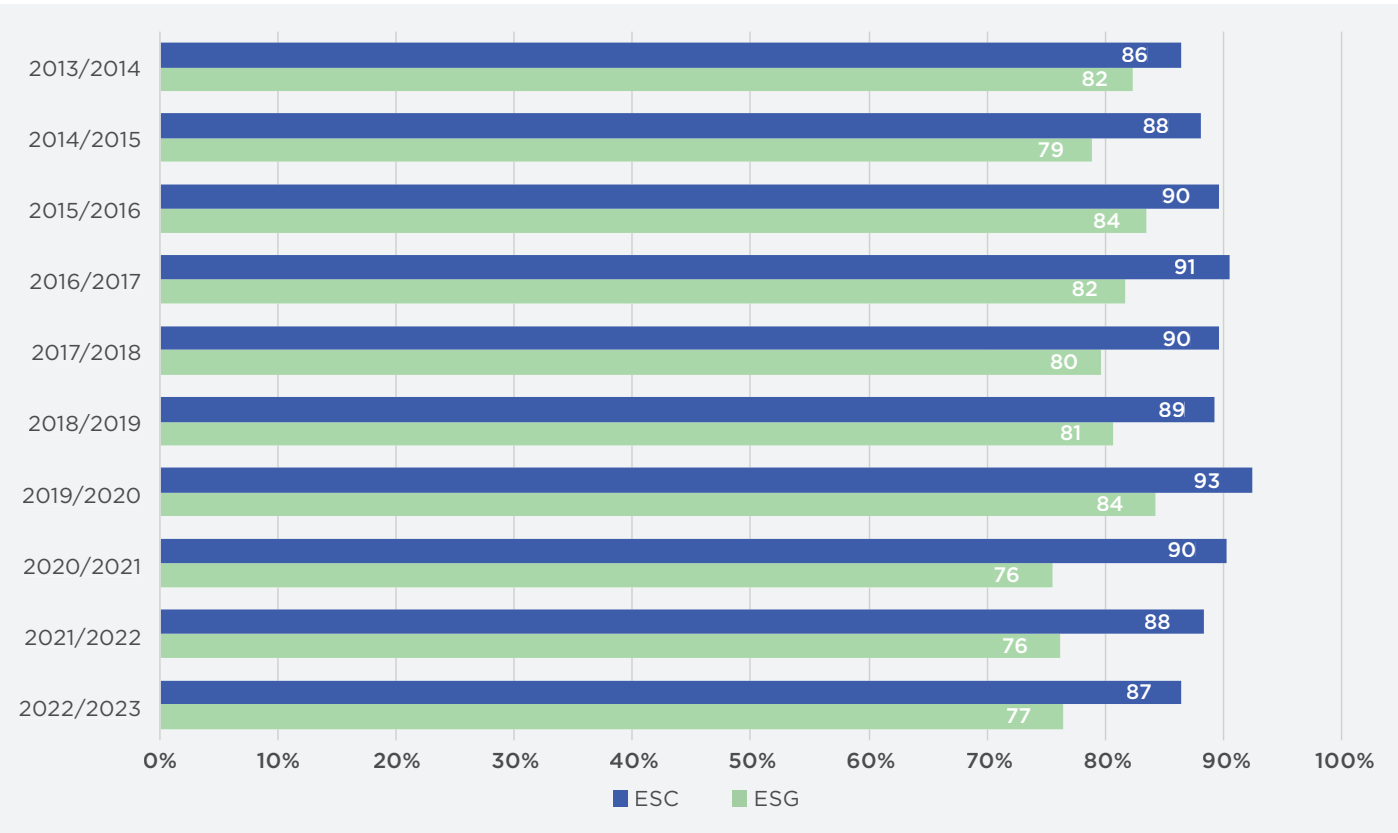
¹⁶ Section I: Informatique et Communication / Section N: Entrepreneuriat, finance et marketing / Section P: Sciences cognitives et sciences humaines / Section R: Politiques et développement durable. Le nombre de sections a été porté de sept à onze.

¹⁷ Voir Annexe B pour un aperçu global du système scolaire public luxembourgeois

DÉFINITION DE L'INDICATEUR: Nombre des diplômés de l'enseignement secondaire, quel que soit leur âge et quelle que soit leur voie de formation, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves pouvant compléter la même année avec succès l'enseignement secondaire.

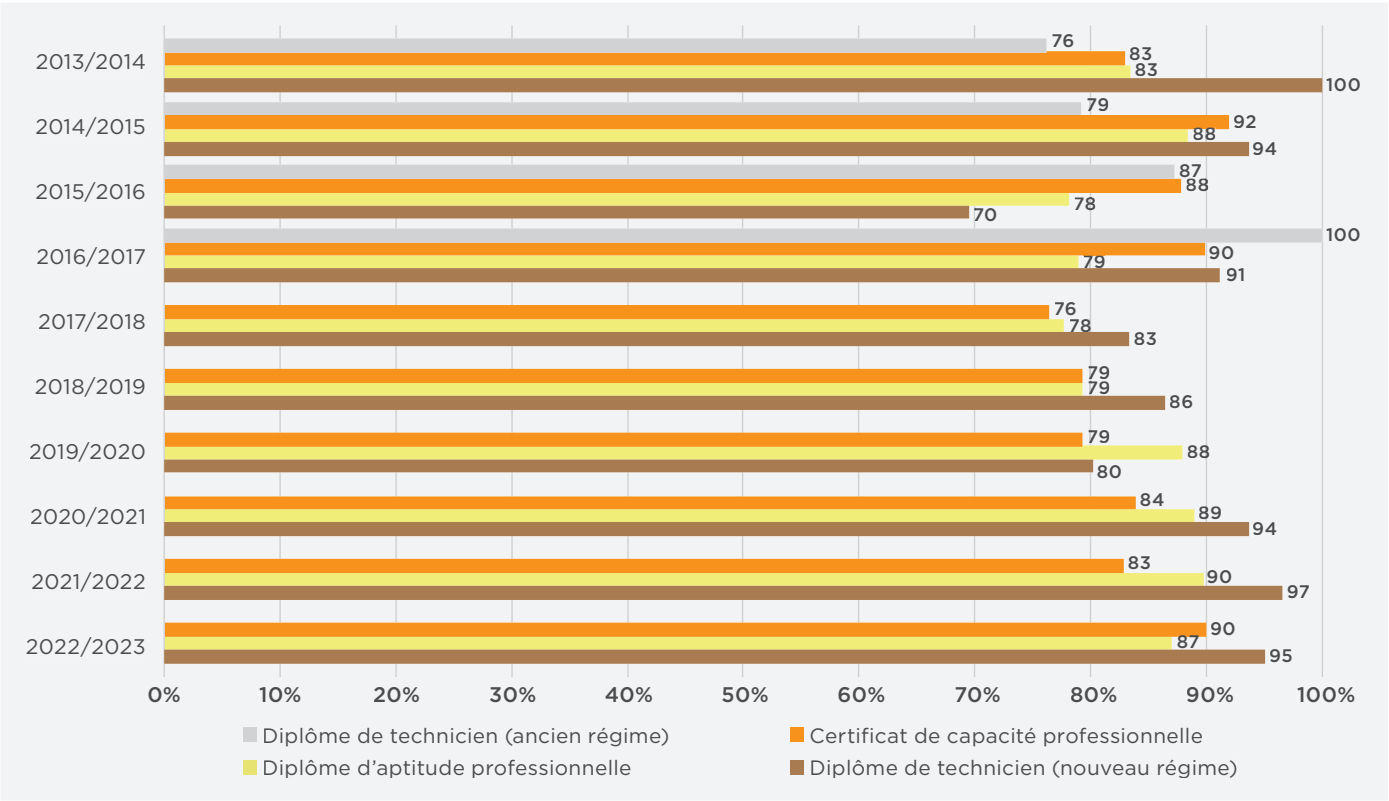
INDICATEUR C2.

FIGURE C2.1: TAUX DE DIPLOMATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, 2014-2023



Population de référence: Élèves des classes terminales de l'enseignement secondaire.
Source: MENJE (Données compilées par l'OEJQS à partir des rapports d'activité du MENJE (2014-2023))

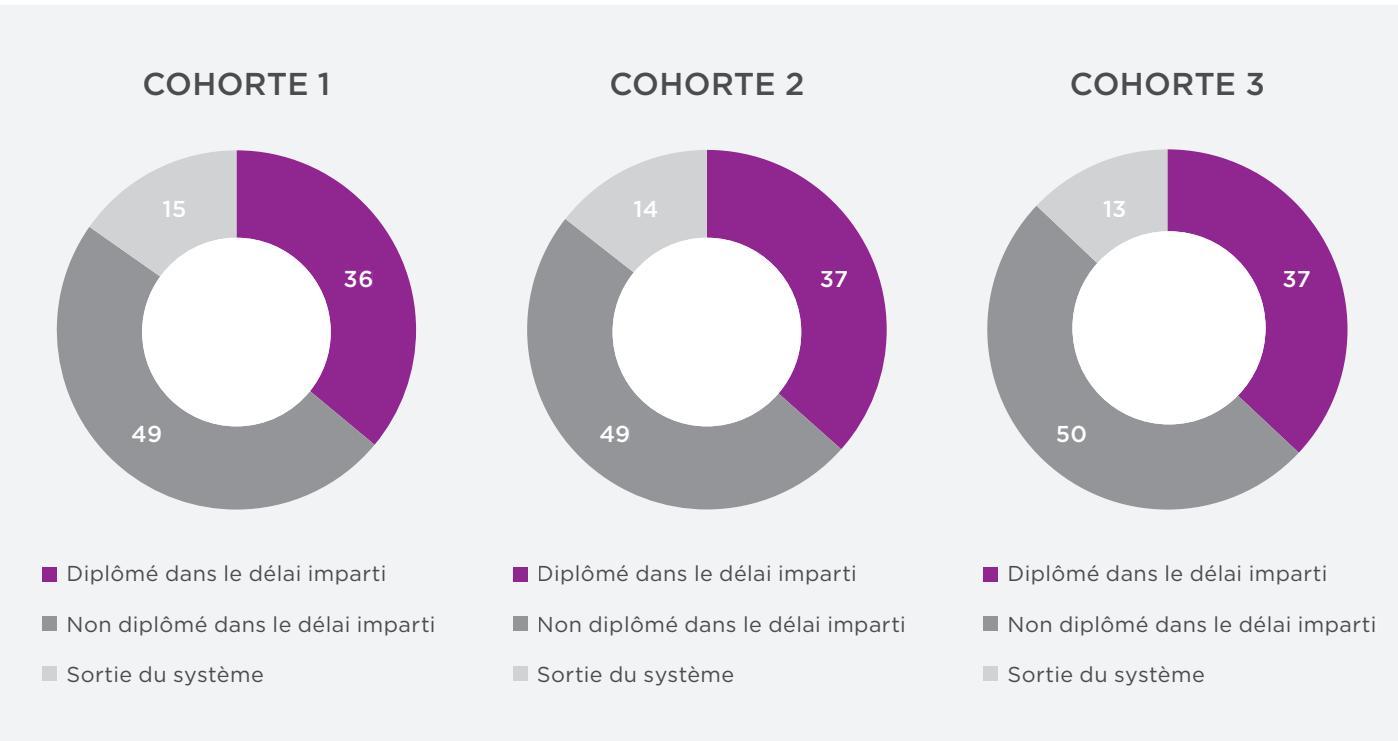
FIGURE C2.2: TAUX DE DIPLOMATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL, 2014-2023



Population de référence: Élèves des classes terminales de la formation professionnelle de l'enseignement secondaire général.
Source: MENJE (Données compilées par l'OEJQS à partir des rapports d'activité du MENJE (2014-2023))

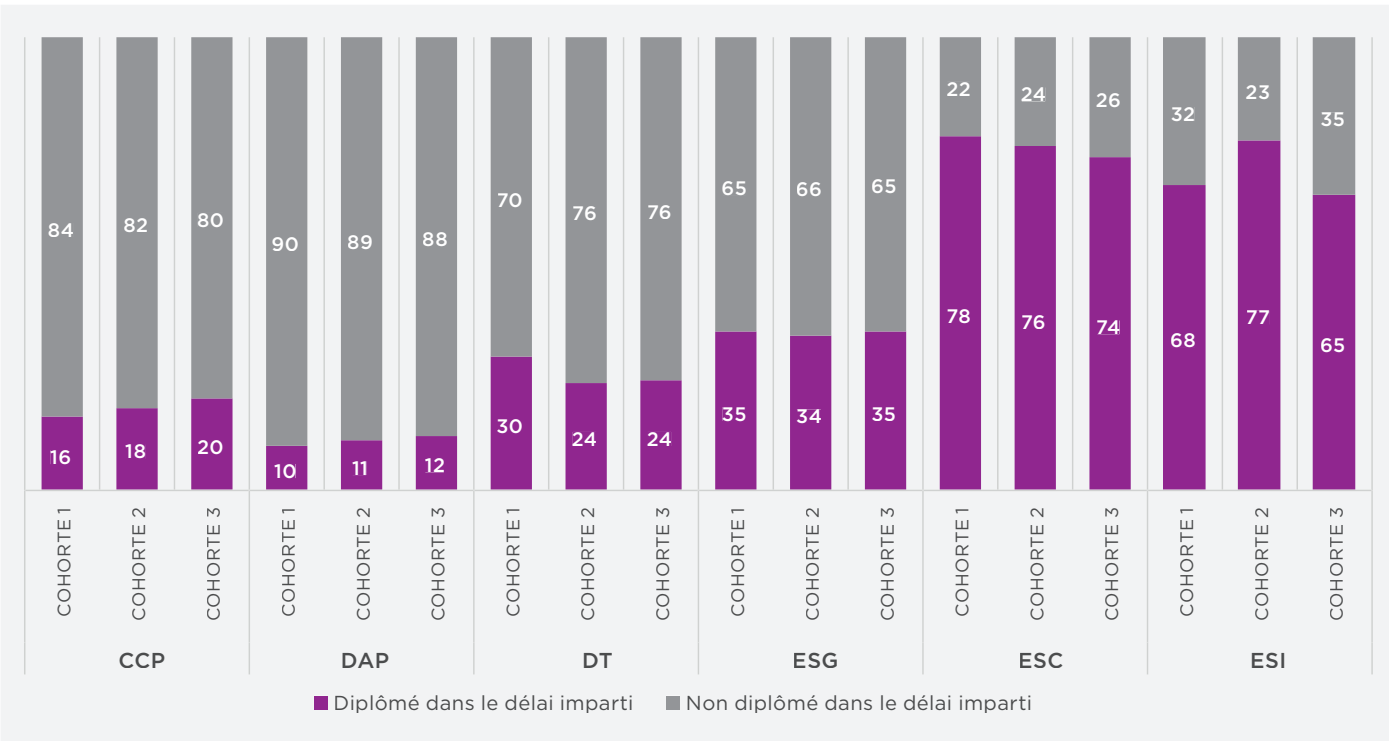
DONNÉES COMPLÉMENTAIRES

FIGURE C2.3: TAUX DE DIPLOMATION DANS LE DÉLAI IMPARTI, PAR COHORTE



Note explicative: Il s'agit de trois cohortes qui ont été suivies à partir d'une classe de 7^e en 2013/2014 (cohorte 1), 2014/2015 (cohorte 2) et 2015/2016 (cohorte 3) jusqu'à leur diplomation. La fin théorique pour l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires varie d'une filière d'enseignement à une autre: 7 ans pour ESC, ESG, ESI, DT, et 6 ans pour CCP et DAP.
Population de référence: Élèves dans l'enseignement secondaire.
Source: Base de données du MENJE (figures générées par l'OEJQS)

FIGURE C2.4: TAUX DE DIPLOMATION DANS LE DÉLAI IMPARTI, PAR FILIÈRE ET PAR COHORTE



Note explicative: Il s'agit de trois cohortes qui ont été suivies à partir d'une classe de 7^e en 2013/2014 (cohorte 1), 2014/2015 (cohorte 2) et 2015/2016 (cohorte 3) jusqu'à leur diplomation. La fin théorique pour l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires varie d'une filière d'enseignement à une autre: 7 ans pour ESC, ESG, ESI, DT, et 6 ans pour CCP et DAP.
Population de référence: Élèves dans l'enseignement secondaire.
Source: Base de données du MENJE (figure générée par l'OEJQS)

Un gros plan sur les données de la cohorte 2015/2016 indique que le taux d'obtention d'un diplôme dans le délai imparti varie grandement d'une filière d'enseignement à une autre. Ainsi, le taux des élèves qui obtiennent leur diplôme à la fin théorique de leurs études (dans le délai imparti) s'élève à 74% dans l'ESC, à 65% dans les écoles internationales publiques (ESI) et à 35% dans l'ESG. Fait inquiétant, pour la formation professionnelle, ce taux chute à 24% pour le DT et à 20% pour le CCP. Il s'effondre à 12% pour le DAP (>Fig. C2.4).¹⁸

• Discussion •

Dans les pays de l'OCDE, et d'après les données disponibles pour les années 2019-2020, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire s'élève en moyenne à 82,5%. Avec un taux de diplomation généralisé de 81,3%, le Luxembourg se situe ainsi légèrement en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE (Source: Panorama de l'éducation: Taux d'accès et d'obtention d'un diplôme, en ligne). Par contre, pour l'enseignement tertiaire, le taux de diplômés provenant du Luxembourg compte parmi les plus élevés de l'Union européenne. Ainsi, pour 2022, les données montrent que 52,7% des diplômés de 25 à 34 ans nés au Luxembourg possédaient un diplôme de l'enseignement supérieur contre une moyenne de 43% à l'échelle de l'Union européenne (Commission européenne, 2023, p.4 — Indicateurs clés). Il y a là un décalage intéressant qui mériterait une analyse plus approfondie, nécessitant cependant des données sur la transition et le suivi des diplômés du secondaire jusqu'à la fin de leurs études supérieures. Or, comme nous l'avons mentionné précédemment (cf. Indicateur B3), ces données font actuellement défaut.

Un autre décalage qui suscite des interrogations au niveau de l'enseignement secondaire, est l'écart de réussite qui existe entre l'enseignement classique et général (que l'OCDE qualifie de filière générale) et la formation professionnelle (que l'OCDE qualifie de filière professionnelle). Ce phénomène n'est toutefois pas propre au Luxembourg. En effet, dans son plus récent rapport, l'OCDE fait valoir que dans la quasi-totalité des pays, les taux de réussite dans l'enseignement secondaire sont plus élevés en filière générale qu'en filière professionnelle, et ce, aussi bien à la fin théorique des études, que deux ans après la fin théorique des études (OCDE, 2023, pp.195-197).

Un autre phénomène qui ne touche pas seulement le Luxembourg, mais qui d'après les données analysées est fortement sollicité par les élèves, concerne les changements de filière. De façon générale, l'OCDE constate qu'il n'est pas rare de voir des élèves être diplômés d'une filière autre que celle choisie à l'inscription. Au Luxembourg, les données montrent que ce sont surtout les élèves de la formation professionnelle qui effectuent de nombreux changements entre la VP, le CCP et le DAP.

RECOMMANDATION C2

Il est étonnant de voir que c'est dans l'enseignement secondaire classique et dans les écoles internationales publiques que le pourcentage des élèves qui sont diplômés dans le délai imparti est le plus élevé. Le taux de réussite est nettement plus bas au niveau de l'enseignement secondaire général et de la formation professionnelle, tout particulièrement au niveau du DAP et du CCP, où les élèves changent plus souvent de voie de formation, redoublent davantage et semblent globalement plus indécis. Ainsi, pour les classes inférieures de l'ESG et les classes de la formation professionnelle, l'Observatoire préconise de renforcer — dès le début — l'accompagnement des élèves en difficultés sous forme de tutorat individualisé pour qu'ils gardent le cap et la motivation jusqu'à leur diplomation ou certification. Cette forme de soutien pourrait par exemple s'inspirer du concept des CISP, mais dans une optique préventive, c'est-à-dire avant que les difficultés n'apparaissent. Cela présuppose toutefois un changement de paradigme: il faut quitter le modèle «*wait to fail*»¹⁹ (où l'on attend l'échec de l'élève avant de réagir) et passer à un modèle qui prône davantage la prévention, et dans lequel on agit en amont pour éviter le décrochage et la démotivation des élèves. La mise en place d'un système d'alerte précoce, inspiré par exemple du modèle SSPM (cf. Recommandation B2), devrait permettre de repérer assez vite les élèves qui ont des difficultés et qui risquent d'accumuler du retard scolaire, et pourrait servir de base à l'élaboration de mesures d'accompagnement précoce.

C'est avec l'étude du taux de diplomation dans l'enseignement secondaire que nous clôturons notre analyse du parcours scolaire des élèves. La boucle est pour ainsi dire bouclée. L'analyse par indicateurs nous a permis de détecter des dysfonctionnements dans le système scolaire, mais aussi de dresser des constats surprenants et de proposer des pistes d'action concrètes pour améliorer la qualité scolaire à tous les niveaux du système d'éducation, qu'il s'agisse de l'éducation précoce, de l'enseignement fondamental ou de l'enseignement secondaire. La conclusion qui suit s'efforce de synthétiser les résultats les plus importants issus de l'analyse par indicateurs.

¹⁸ Les données pour des voies de formation alternatives comme IP, LLL, SPEC et BTS ont été exclues de l'analyse, parce que le nombre total d'élèves concernés était trop marginal (environ 160 élèves par année). De même, l'ENAD avec ses voies de formations et son offre pour le DAES (diplôme d'accès aux études supérieures — dont l'offre existe depuis 2016) ne fait pas partie de l'analyse.

¹⁹ Au Luxembourg, le modèle de gestion des élèves en grandes difficultés scolaires s'apparente le plus souvent au modèle «*wait to fail*» (Brown-Chidsey, 2007). On attend que les difficultés scolaires d'un élève soient formellement attestées avant de lui fournir un soutien complémentaire ou de prendre des mesures pédagogiques mieux adaptées à ses besoins.

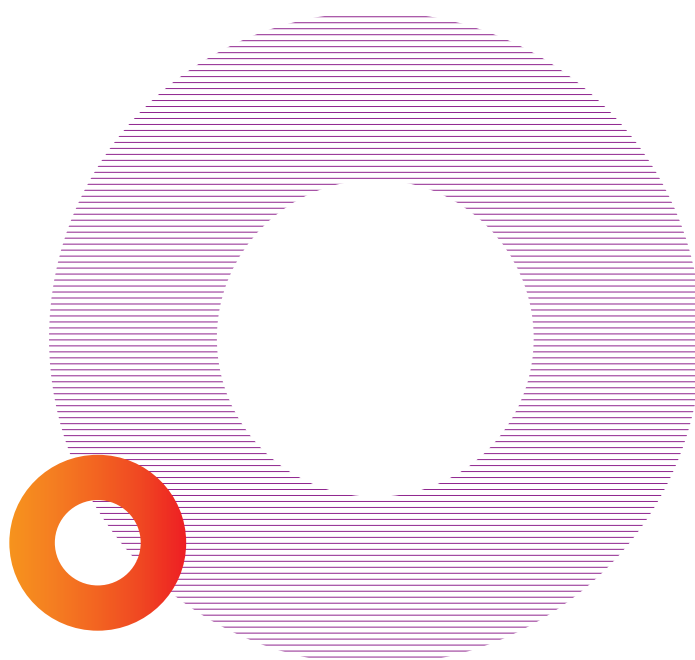
Conclusion

L'analyse du parcours scolaire des élèves par l'intermédiaire d'indicateurs a permis de soulever des zones d'ombres au niveau du système scolaire, comme par exemple l'application illicite de l'allongement de cycle au fondamental, mais aussi de mettre en lumière des enjeux d'actualité, comme par exemple la perte d'attractivité des écoles publiques ordinaires vis-à-vis des écoles internationales publiques. En fin de compte, et s'il ne fallait tirer qu'une seule conclusion de cette analyse par indicateurs, elle se distinguerait quant au fond et quant à la forme.

En ce qui concerne la forme, force est de relever que le format d'analyse par indicateurs se laisse décliner sur d'autres thématiques et domaines d'analyse de l'Observatoire, en prenant évidemment appui sur le cadre de référence de la qualité scolaire. Il serait néanmoins intéressant de répliquer l'analyse portant sur le parcours scolaire des élèves dans quelques années pour observer une évolution, apprécier une amélioration ou vérifier une tendance. Dans tous les cas, l'accessibilité aux données reste primordiale. Elle doit être garantie dans le cadre des missions de l'Observatoire.

L'analyse par indicateurs a aussi permis de détecter des lacunes dans les données, notamment au niveau de la prise en charge de la petite enfance et au niveau de la transition à la fin des études secondaires. Ces données sont soit désuètes (les données sur la transition à la fin des études secondaires remontent à 2011/2012), soit peu fiables (les données sur la prise en charge dans les structures de la petite enfance s'appuient sur des questionnaires transmis aux parents), soit inexistantes (il n'existe pas de données sur la transition des diplômés de l'ESC vers la vie active et il n'existe pas (encore) de données centralisées sur la scolarisation des élèves à l'étranger).

En ce qui concerne le fond, l'analyse du parcours scolaire des élèves à l'aide d'indicateurs a permis d'identifier des pistes d'action qui permettent d'améliorer la qualité scolaire. En substance, les indicateurs montrent qu'il faut absolument renforcer le suivi et l'accompagnement individuel des élèves, tant au niveau de l'enseignement fondamental (en mettant l'accent sur les précurseurs scolaires), qu'au niveau du secondaire avec l'instauration d'un tutorat individualisé (notamment au niveau des classes inférieures de l'ESG et au niveau de la formation professionnelle). Cet encadrement est indispensable pour les élèves provenant d'un milieu social défavorisé. Enfin, le partenariat avec les parents d'élèves doit être renforcé à tous les niveaux du système scolaire.



Bibliographie

RÉFÉRENCES GÉNÉRALES

- Alieva, Aigul, Thiago Brant, Eugenio Peluso & Philippe Van Kerm. (2021).** *An empirical and methodological review of the "Indicateur social": Technical report.* Esch-sur-Alzette: LISER — document de travail non publié résultant de l'étude commanditée par l'ONQS dans le cadre du projet ESICS.
- Ben Ali, Linda. (2012).** *La scolarisation à deux ans.* Éducation et Formations, N°82, pp.19-30.
- Brown-Chidsey, Rachel. (2007).** *No more «waiting to fail».* Educational Leadership, 2007-2010, Vol.65, (2). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, pp.40-46
- Commission européenne — Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture. (2023).** *Rapport de suivi de l'éducation et de la formation 2023: Luxembourg.* Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne, 19 p.
- Coertjens, Liesje. (2022).** *Comment l'évaluation peut-elle soutenir un suivi des progrès qui permette à tous les élèves d'apprendre?* Dans: Notes des experts dans le cadre de la conférence de consensus «L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves». Paris: CNAM/CNESCO, pp.101-114.
- DEPP. (2023).** *L'état de l'école: Une analyse statistique du système éducatif, n°33.* Paris: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 105 p.
- Duta, Adriana, Cristina Iannelli & Richard Breen. (2021).** *Social inequalities in attaining higher education in Scotland: New evidence from sibling data.* British Educational Research Journal, Vol.47(5), pp.1281-1302.
- Filatriau, Olivier, Denis Fougère et Maxime Tô. (2013).** *Will sooner be better? The impact of early preschool enrolment on cognitive and non-cognitive achievement of children.* Discussion paper no. 9480, CEPR.
- FWB/Ministère. (2023).** *Les indicateurs de l'enseignement, 18^e édition.* Bruxelles: Administration générale de l'Enseignement — Direction générale du Pilotage du Système éducatif (DGPSE) et Service général de l'Analyse et de la Prospective (SGAP), 93 p.
- Hornung, Caroline, Lena Maria Kaufmann, Martha Ottenbacher, Constanze Weth, Rachel Wollschläger, Sonja Ugen & Antoine Fischbach. (2023).** *Early childhood education and care in Luxembourg: Attendance and associations with early learning performance.* Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), 104 p.
- Legendre, Renald. (2005).** *Dictionnaire actuel de l'éducation,* 3^e éd. Montréal: Guérin Éditeur, 1554 p.
- MENFP. (2007).** *Projet pilote cycle inférieur PROCI 2003-2007: Rapport d'évaluation mars 2007.* Luxembourg: Éditions MENFP, 158 p.
- MENJE & INSIDE. (2015).** *D'Éducation précoce — Mat de Kanner, fir d'Kanner! Evaluationsstudie: Die Éducation précoce als Raum für Bildungs- und Lernprozesse dreijähriger Kinder: Öffentlicher Bericht.* Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université de Luxembourg (Unité de recherche INSIDE), 60 S.
- MENJE. (2024a).** *L'orientation vers l'enseignement secondaire: Plusieurs options selon le profil linguistique — Guide pour enseignants.* Luxembourg, 38 p.
- MESR. (2023).** *Rapport d'activités 2022.* Luxembourg, 132 p.
- OCDE. (2022).** *Value for Money in School Education: Smart Investments, Quality Outcomes, Equal Opportunities.* Paris: OECD Publishing, 175 p.
- OCDE. (2023).** *Regards sur l'éducation: Les indicateurs de l'OCDE.* Paris: Éditions OCDE, 478 p.
- ONQS. (2022a).** *Rapport thématique «L'entrée à l'école: analyse de la situation scolaire actuelle et état des lieux de la recherche».* Walferdange: Observatoire national de la qualité scolaire, 75 p.
- ONQS. (2022b).** *Rapport thématique «Orientations pour une réduction de l'impact des inégalités d'origine sociale dans le système éducatif».* Walferdange: Observatoire national de la qualité scolaire, 162 p.
- Pullen, C. Paige & Michael J. Kennedy. (2019).** *Handbook of response to intervention and multi-tiered systems of support.* New York: Routledge, 378 p.
- Schram, Jean. (2019).** *Le contingent de leçons hebdomadaires d'enseignement direct: La naissance d'une idée et sa mise en œuvre.* Luxembourg: Analyse personnelle non-publiée, 58 p.
- STATEC. (2013).** *Recensement de la population 2011: Premiers résultats N°30. La transition des jeunes de l'éducation vers l'emploi.* Luxembourg, 4 p.
- Strathern, Marilyn. (1997).** *Improving ratings: Audit in the British University system.* European Review, Vol.5, Issue 3, pp.305-321.
- UNESCO. (2009).** *Indicateurs de l'éducation: Directives techniques.* Paris: Éditions UNESCO, 58 p.
- Wößmann, Ludger, Florian Schoner, Vera Freundl und Franziska Pfaehler. (2023).** *Der ifo—„Ein Herz für Kinder“—Chancenmonitor: Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt?* In: ifo Schnelldienst, 2023, 76. Jahrgang, Nr. 04, S.33-47.

SOURCES DES DONNÉES: PAR INDICATEUR, PAR FIGURE ET PAR TABLEAU

INDICATEUR A1. Le taux de fréquentation de l'éducation précoce

Fig. A1.1

Données administratives issues des bases de données (Scolaria EF) du MENJE

Fig. A1.2

Données administratives issues des bases de données (Scolaria EF) du MENJE

Fig. A1.3

Alieva et al. (2021). *An empirical and methodological review of the "Indicateur social": Technical report*. Esch-sur-Alzette: LISER — document de travail non publié résultant de l'étude commanditée par l'ONQS dans le cadre du projet ESICS.

Tab. A1.1

Données administratives issues des bases de données (Scolaria EF) du MENJE

Tab. A1.2

MENJE et SCRIPT. (2019). *Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2016-2018*.
MENJE et SCRIPT. (2020). *Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2018-2019*.
MENJE et SCRIPT. (2021). *Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2019-2020*.
MENJE et SCRIPT. (2022). *Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2020-2021*.
MENJE et SCRIPT. (2023). *Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2021-2022*.

Tab. A1.3

MENJE et SCRIPT. (2023). *Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2021-2022*.

INDICATEUR A2. La scolarisation des élèves soumis à l'obligation scolaire

Fig. A2.1

Données administratives issues des bases de données (Scolaria EF et Fichier élèves ES) du MENJE
STATEC Luxembourg. (état en avril 2024). *Population par âge et sexe au 1^{er} janvier*. Consulté le 18 avril 2024, 2024, à partir de [https://lustat.statec.lu/vis?fs\[0\]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&fc=Th%C3%A8mes&df\[ds\]=ds-release&df\[id\]=DF_B1102&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=2015%2C2024&dq=A..&ly\[rw\]=AGE&ly\[cl\]=SEX&vw=ov](https://lustat.statec.lu/vis?fs[0]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&fc=Th%C3%A8mes&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_B1102&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=2015%2C2024&dq=A..&ly[rw]=AGE&ly[cl]=SEX&vw=ov)

Fig. A2.2

Bases de données du MENJE
STATEC Luxembourg. (état en avril 2024). *Population par âge et sexe au 1^{er} janvier*. Consulté le 18 avril 2024, 2024, à partir de [https://lustat.statec.lu/vis?fs\[0\]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&fc=Th%C3%A8mes&df\[ds\]=ds-release&df\[id\]=DF_B1102&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=2015%2C2024&dq=A..&ly\[rw\]=AGE&ly\[cl\]=SEX&vw=ov](https://lustat.statec.lu/vis?fs[0]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&fc=Th%C3%A8mes&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_B1102&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=2015%2C2024&dq=A..&ly[rw]=AGE&ly[cl]=SEX&vw=ov)

Fig. A2.3

Données administratives issues des bases de données (Scolaria EF et Fichier élèves ES) du MENJE
STATEC Luxembourg. (état en avril 2024). *Population par âge et sexe au 1^{er} janvier*. Consulté le 18 avril 2024, 2024, à partir de [https://lustat.statec.lu/vis?fs\[0\]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&fc=Th%C3%A8mes&df\[ds\]=ds-release&df\[id\]=DF_B1102&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=2015%2C2024&dq=A..&ly\[rw\]=AGE&ly\[cl\]=SEX&vw=ov](https://lustat.statec.lu/vis?fs[0]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&fc=Th%C3%A8mes&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_B1102&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=2015%2C2024&dq=A..&ly[rw]=AGE&ly[cl]=SEX&vw=ov)

Tab. A2.1

STATEC Luxembourg. (état en avril 2024). *Population par âge et sexe au 1^{er} janvier*. Consulté le 18 avril 2024, 2024, à partir de [https://lustat.statec.lu/vis?fs\[0\]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&fc=Th%C3%A8mes&df\[ds\]=ds-release&df\[id\]=DF_B1102&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=2015%2C2024&dq=A..&ly\[rw\]=AGE&ly\[cl\]=SEX&vw=ov](https://lustat.statec.lu/vis?fs[0]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&fc=Th%C3%A8mes&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_B1102&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=2015%2C2024&dq=A..&ly[rw]=AGE&ly[cl]=SEX&vw=ov)

Tab. A2.2

Données administratives issues des bases de données (Scolaria EF et Fichier élèves ES) du MENJE

INDICATEUR B1. La transition au moment de l'entrée à l'école obligatoire

Fig. B1.1

Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (2023). *Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance*. Esch-sur-Alzette, Luxembourg: Luxembourg Center of Educational Testing (LUCET). doi:10.48746/epstanalpha2023pr

Fig. B1.2

Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (2023). *Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance*. Esch-sur-Alzette, Luxembourg: Luxembourg Center of Educational Testing (LUCET). doi:10.48746/epstanalpha2023pr

Fig. B1.3

Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (2023). *Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance*. Esch-sur-Alzette, Luxembourg: Luxembourg Center of Educational Testing (LUCET). doi:10.48746/epstanalpha2023pr

Fig. B1.4

Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (2023). *Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance*. Esch-sur-Alzette, Luxembourg: Luxembourg Center of Educational Testing (LUCET). doi:10.48746/epstanalpha2023pr

INDICATEUR B2. Le passage de l'enseignement fondamental vers l'enseignement secondaire

Fig. B2.1

MENJE. (2024). *Rapport d'activité 2023*. MENJE

Fig. B2.2

MENJE. (2013). *Rapport d'activité 2012*. MENJE
MENJE. (2014). *Rapport d'activité 2013*. MENJE
MENJE. (2015). *Rapport d'activité 2014*. MENJE
MENJE. (2016). *Rapport d'activité 2015*. MENJE
MENJE. (2017). *Rapport d'activité 2016*. MENJE
MENJE. (2018). *Rapport d'activité 2017*. MENJE

MENJE. (2019). *Rapport d'activité 2018*. MENJE
MENJE. (2020). *Rapport d'activité 2019*. MENJE
MENJE. (2021). *Rapport d'activité 2020*. MENJE
MENJE. (2022). *Rapport d'activité 2021*. MENJE
MENJE. (2023). *Rapport d'activité 2022*. MENJE
MENJE. (2024). *Rapport d'activité 2023*. MENJE

Tab. B2.1

MENJE. (2023). *Résultats de l'orientation après le cycle 4*. Consulté le 30 avril 2024, sur <https://men.public.lu/de/actualites/communiques-conference-presse/2023/08/03-resultats-orientation.html>

Tab. B2.2

Données administratives issues des bases de données (Scolaria EF et Fichier élèves ES) du MENJE

INDICATEUR B3. La transition à la fin des études secondaires

Fig. B3.1

Ben Salem, Y., Biré, M., Durand, A., Fry, C. & Matera, D. (2018). *Quel début de carrière pour les élèves qui sortent pour la première fois de l'enseignement secondaire général? Début de carrière et insertion professionnelle. Trajectoires 2012-2016* (TEVA Transition Ecole – Vie active) - résumé. Luxembourg. Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue (INFPC); observatoire de la formation; lifelong learning.

Fig. B3.2

Observatoire de la formation & Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue. (2021). *La première année de vie active des jeunes issus de la formation professionnelle initiale (TEVA Transition Ecole – Vie active)*. Luxembourg.

Fig. B3.3

Observatoire de la formation & Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue. (2021). *La première année de vie active des jeunes issus de la formation professionnelle initiale (TEVA Transition Ecole – Vie active)*. Luxembourg.

Fig. B3.4

Observatoire de la formation & Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue. (2021). *La première année de vie active des jeunes issus de la formation professionnelle initiale (TEVA Transition Ecole – Vie active)*. Luxembourg.

INDICATEUR C1. Le taux de retard scolaire

Fig. C1.1

MENJE et SCRIPT. (2019). Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2016-2018.
MENJE et SCRIPT. (2020). Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2018-2019.
MENJE et SCRIPT. (2021). Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2019-2020.
MENJE et SCRIPT. (2022). Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2020-2021.
MENJE et SCRIPT. (2023). Enseignement fondamental. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires 2021-2022.

Fig. C1.2

Données administratives issues des bases de données (Scolaria EF et Fichier élèves ES) du MENJE

Fig. C1.3

Données administratives issues des bases de données (Scolaria EF et Fichier élèves ES) du MENJE

Fig. C1.4

Données administratives issues des bases de données (Scolaria EF et Fichier élèves ES) du MENJE

INDICATEUR C2. Le taux de diplomation dans l'enseignement secondaire

Fig. C2.1

MENJE. (2013). *Rapport d'activité 2012*. MENJE
MENJE. (2014). *Rapport d'activité 2013*. MENJE
MENJE. (2015). *Rapport d'activité 2014*. MENJE
MENJE. (2016). *Rapport d'activité 2015*. MENJE
MENJE. (2017). *Rapport d'activité 2016*. MENJE
MENJE. (2018). *Rapport d'activité 2017*. MENJE
MENJE. (2019). *Rapport d'activité 2018*. MENJE
MENJE. (2020). *Rapport d'activité 2019*. MENJE
MENJE. (2021). *Rapport d'activité 2020*. MENJE
MENJE. (2022). *Rapport d'activité 2021*. MENJE
MENJE. (2023). *Rapport d'activité 2022*. MENJE
MENJE. (2024). *Rapport d'activité 2023*. MENJE

Fig. C2.2

MENJE. (2013). *Rapport d'activité 2012*. MENJE
MENJE. (2014). *Rapport d'activité 2013*. MENJE
MENJE. (2015). *Rapport d'activité 2014*. MENJE
MENJE. (2016). *Rapport d'activité 2015*. MENJE
MENJE. (2017). *Rapport d'activité 2016*. MENJE
MENJE. (2018). *Rapport d'activité 2017*. MENJE
MENJE. (2019). *Rapport d'activité 2018*. MENJE
MENJE. (2020). *Rapport d'activité 2019*. MENJE
MENJE. (2021). *Rapport d'activité 2020*. MENJE
MENJE. (2022). *Rapport d'activité 2021*. MENJE
MENJE. (2023). *Rapport d'activité 2022*. MENJE
MENJE. (2024). *Rapport d'activité 2023*. MENJE

Fig. C2.3

Données administratives issues des bases de données (Scolaria EF et Fichier élèves ES) du MENJE

Fig. C2.4

Données administratives issues des bases de données (Scolaria EF et Fichier élèves ES) du MENJE

Annexe A :

LES DÉFINITIONS DES INDICATEURS

Les définitions des indicateurs relatifs au parcours scolaire des élèves sont présentées dans le tableau qui suit par composante et par ordre de présentation dans le rapport.

COMPOSANTE A : LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES		
INDICATEURS	DÉFINITIONS	COMPLÉMENTS D'INFORMATIONS
A1. Le taux de fréquentation de l'éducation précoce	Total des inscriptions des élèves au niveau de l'éducation précoce, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable au même niveau pour une année scolaire donnée.	<ul style="list-style-type: none">Il existe une différence dans la méthode de calcul de l'indicateur entre le SCRIPT et l'Observatoire. Le SCRIPT s'appuie sur les données du STATEC et prend en compte tous les enfants âgés de 3 ans au 1^{er} janvier d'une année donnée pour calculer le taux de fréquentation de l'éducation précoce. L'Observatoire adopte une approche plus pragmatique en divisant le nombre des élèves inscrits dans les classes de l'éducation précoce pour une année «t» par la population de tous les élèves scolarisés au moment «t+1» en première année du cycle 1, et multiplie le résultat par 100. Ce calcul ne tient pas compte d'éventuelles admissions qui ont lieu en cours d'année.
A2. La scolarisation des élèves soumis à l'obligation scolaire	Total des inscriptions dans les établissements d'enseignement publics et privés offrant un curriculum national ou international, dans les Centres de compétences, au niveau de l'enseignement à domicile et au niveau de la scolarisation à l'étranger pour les élèves résidents soumis à l'obligation scolaire, exprimé en pourcentage de la population résidente officiellement scolarisable au même niveau pour une année scolaire donnée.	<ul style="list-style-type: none">Pour être certain d'analyser la population cible, l'Observatoire a retenu tous les élèves âgés de 4 à 15 ans qui résident au Luxembourg et qui sont soumis à l'obligation scolaire. Sont donc exclus du panel, les élèves qui fêtent leurs 16 ans en cours d'année scolaire et qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire, ainsi que les élèves non-résidents qui sont scolarisés au Luxembourg.La catégorie «scolarisation des élèves à l'étranger» est une estimation. En effet, comme le MENJE ne disposait pas de données fiables dans ce domaine — rappelons que le contrôle de l'obligation scolaire relevait jusqu'à présent de la compétence des communes — l'Observatoire a dû contourner le problème. Nous avons d'abord considéré la population totale des jeunes résidents âgés de 4 à 15 ans (source: STATEC), puis nous avons soustrait le nombre d'élèves résidents du même âge inscrits dans les différentes offres scolaires publiques et privées au Luxembourg, y compris l'enseignement à domicile. La différence fournit théoriquement une bonne approximation du taux de scolarisation à l'étranger.

COMPOSANTE B: LES TRANSITIONS SCOLAIRES

INDICATEURS	DÉFINITIONS	COMPLÉMENTS D'INFORMATIONS
B1. La transition au moment de l'entrée à l'école obligatoire	Nombre d'élèves âgés de 4 ans admis dans une classe de première année du cycle 1 pour une année donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'enfants qui (lors de l'année précédente) étaient inscrits dans une classe de l'éducation précoce et/ou dans une structure d'accueil de l'éducation non-formelle, ou qui ont bénéficié d'un encadrement au sein du milieu familial.	<ul style="list-style-type: none"> Les seules données disponibles en relation avec la transition au moment de l'entrée à l'école obligatoire proviennent du rapport du LUCET qui porte sur l'analyse des structures de la petite enfance (voir: LUCET, 2023).
B2. Le passage de l'enseignement fondamental vers l'enseignement secondaire	Nombre d'élèves admis dans une classe de 7 ^e de l'enseignement secondaire classique (7C) ou dans les classes de l'enseignement secondaire général (7G ou 7P) pour une année donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves qui étaient soumis à la procédure d'orientation l'année scolaire précédente.	<ul style="list-style-type: none"> Le passage de l'enseignement fondamental vers l'enseignement secondaire ne se cantonne pas à la procédure d'orientation prévue au cycle 4.2. Pour les admissions dans une classe de 7^e de la voie de préparation, l'orientation concerne aussi les élèves en grandes difficultés scolaires qui sont âgés de 12 ans au moins et qui sont inscrits dans une classe du cycle 3 ou dans une classe du cycle 4.1.
B3. La transition à la fin des études secondaires	Nombre de jeunes accédant aux études supérieures ou au marché du travail pour une année donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves qui l'année précédente ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires (DFESC et DFESG) ou qui ont clôturé leur formation professionnelle avec succès (DT, DAP et CCP).	<ul style="list-style-type: none"> Les seules données complètes portant sur la transition à la fin des études secondaires datent de 2013 et ont été publiées par le STATEC, suite au recensement de la population de 2011. Depuis, les données publiées à ce sujet sont éparses et/ou plus difficilement accessibles, de sorte qu'il a fallu recourir à de multiples sources (nationales et internationales) et effectuer un travail de synthèse pour construire notre indicateur.

COMPOSANTE C: LES TRAJECTOIRES SCOLAIRES

INDICATEURS	DÉFINITIONS	COMPLÉMENTS D'INFORMATIONS
C1. Le taux de retard scolaire	Nombre d'élèves en retard scolaire par rapport au nombre total d'élèves, exprimé par l'intermédiaire des taux d'allongement de cycle au fondamental et par les taux de redoublement au niveau du secondaire.	<ul style="list-style-type: none"> Au niveau de la terminologie, l'Observatoire emploie le terme «taux de retard scolaire» dans une autre acceptation que celle utilisée par le SCRIPT dans ses publications. Le SCRIPT se réfère à l'âge des élèves et au décalage par rapport à une progression scolaire normale. Dans le cadre de ce rapport, le retard scolaire est utilisé comme synonyme des difficultés scolaires,²⁰ dont la résultante est l'allongement de cycle (au fondamental) ou le redoublement (au secondaire). Afin d'acquérir une compréhension plus approfondie des données existantes, l'Observatoire a effectué des analyses complémentaires en suivant une cohorte d'élèves dans leur cheminement scolaire au fondamental jusqu'à leur orientation dans une classe de 7^e de l'enseignement secondaire (7C, 7G et 7P).
C2. Le taux de diplomation dans l'enseignement secondaire	Nombre des diplômés de l'enseignement secondaire, quel que soit leur âge et quelle que soit leur voie de formation, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves pouvant compléter la même année avec succès l'enseignement secondaire.	<ul style="list-style-type: none"> Afin d'acquérir une compréhension plus approfondie des données existantes, l'Observatoire a effectué des analyses complémentaires en suivant trois cohortes d'élèves dans leur cheminement scolaire au secondaire, à partir de la classe de 7^e (7C, 7G et 7P).

²⁰ Comme l'écrit Renald Legendre (2005) dans son dictionnaire de l'éducation, les «élèves qui présentent un trop grand retard scolaire doublent les classes» (p.1192).

Annexe B:

LE SYSTÈME SCOLAIRE PUBLIC LUXEMBOURGEOIS (2024)

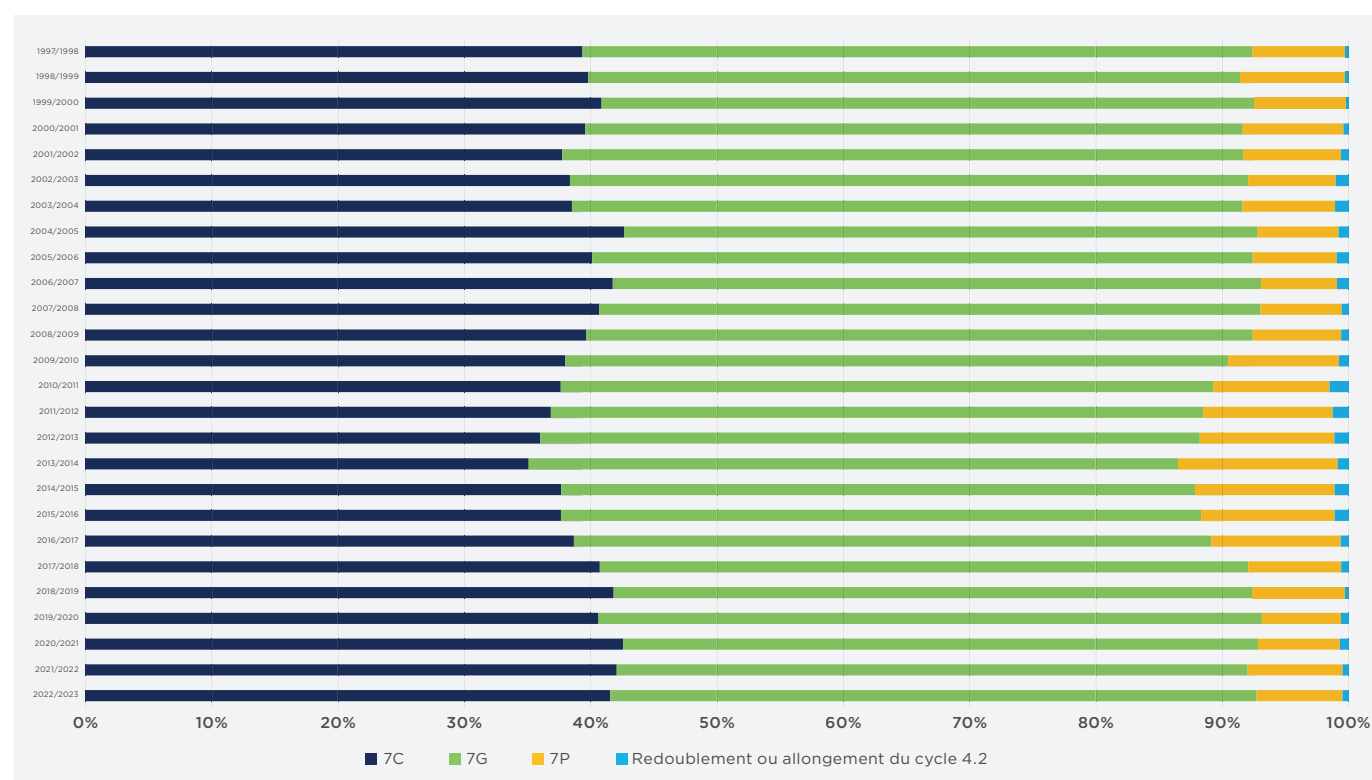
ÉTUDES SUPÉRIEURES						Études techniques supérieures - Brevet de maîtrise	Brevet de maîtrise	Vie active	
Abitur + diplôme de fin d'études secondaires	Baccalauréat européen	A-levels	Baccalauréat international en anglais/ français	Diplôme de fin d'études secondaires classiques	Diplôme de fin d'études secondaires générales	Diplôme de technicien DT	Diplôme d'aptitude professionnelle DAP	Certificat de capacité professionnelle CCP	
	S 7	1 IEC	1 BI	1 C	1 G	1 T			
classe 12	S 6	2 IEC	2 BI	2 C	2 G	2 T	3 ^e année DAP	3 ^e année CCP	
classe 11	S 5	3 IEC	3 I	3 C	3 G	3 T	2 ^e année DAP	2 ^e année CCP	
				ORIENT.					
classe 10	S 4	4 IEC	4 I	4 C	4 G	4 T	1 ^e année DAP	1 ^e année CCP	
						FORMATION PROFESSIONNELLE			
						ORIENTATION			
classe 9	S 3	5 IEC	5 I	5 C	5 G	5 AD	CIP	5 P	
classe 8	S 2	6 IEC	6 I	6 C	6 G		6 P		
classe 7	S 1	7 IEC	7 I	7 C	7 G		7 P		
			PRO-GRAMME INTERNATIONAL (BI)	ENSEI-GNEMENT SECON-DAIRE CLASSIQUE	VOIE D'ORIENTATION		VOIE DE PRÉPARATION		
					ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL				
							ORIENTATION		
classe 6	P5	Stage 6	Cycle 4 (2 années)						ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL
classe 5	P4	Stage 5							
	P3	Stage 4	Cycle 3 (2 années)						
	P5	Stage 3							
	P2	Stage 2	Cycle 2 (2 années)						
	P1	Stage 1							
	M1		Cycle 1 (2 années)						
	M2								
			Cycle 1 précoce (1 année facultative)						
PRO-GRAMME GERMANO-LUXEM-BOURGEOIS	PRO-GRAMME EUROPÉEN	PRO-GRAMME INTERNATIONAL (CAMBRIDGE)	PROGRAMME NATIONAL						

(Schéma repris et adapté du MENJE, 2024a, p.12)

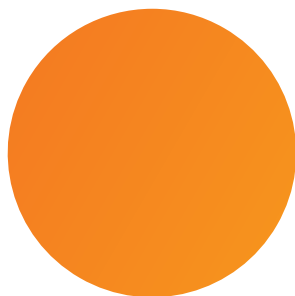
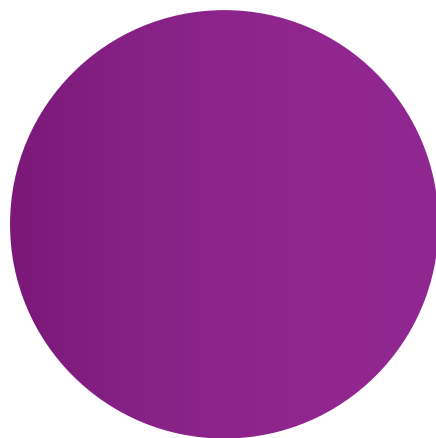
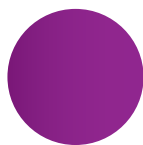
Annexe C:

ANALYSE DE LA PROCÉDURE D'ORIENTATION DE 1998 - 2023

ÉVOLUTION DES RÉSULTATS DE LA PROCÉDURE D'ORIENTATION, EN %, 1998-2023



L'analyse des données relatives à la procédure d'orientation sur les 25 dernières années (1998-2023) vient confirmer la stabilité des orientations vers l'enseignement secondaire général, avec des taux qui gravitent autour de 50%. De façon surprenante, les données montrent une corrélation négative entre les orientations vers l'enseignement secondaire classique et vers la voie de préparation. On remarque que les réformes entreprises pour améliorer la procédure d'orientation (2012/2013 et 2017/2018) produisent des effets positifs à court terme, avec une augmentation des orientations vers l'enseignement secondaire classique et une diminution des orientations vers la voie de préparation, mais on note aussi que leur effet s'estompe avec le temps.



IMPRESSUM

Veillez citer cette publication comme suit :

Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire. (2024).
Analyse du parcours scolaire des élèves à l'aide d'indicateurs. Walferdange.

Responsable de la publication

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

Personnes de contact

Mirko Mainini (mirko.mainini@oejqs.lu)
Anne-Marie Muller (anne-marie.muller@oejqs.lu)

Design

Fargo (www.fargo.lu)

Juin 2024

ISBN : 978-99987-983-4-2

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

eduPôle Walferdange
Route de Diekirch
L-7220 Walferdange

T +352 247 552 68

contact@oejqs.lu
www.oejqs.lu

OEJQS, Walferdange 2024



natureOffice.com/LU-319-NKXBHZY



oejqs

OBSERVATOIRE NATIONAL
DE L'ENFANCE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA QUALITÉ SCOLAIRE

