

LE BILAN DE L'ÉVALUATION SYSTÉMIQUE DE L'ÉDUCATION AU LUXEMBOURG





LE BILAN DE L'ÉVALUATION SYSTÉMIQUE DE L'ÉDUCATION AU LUXEMBOURG

Table des matières

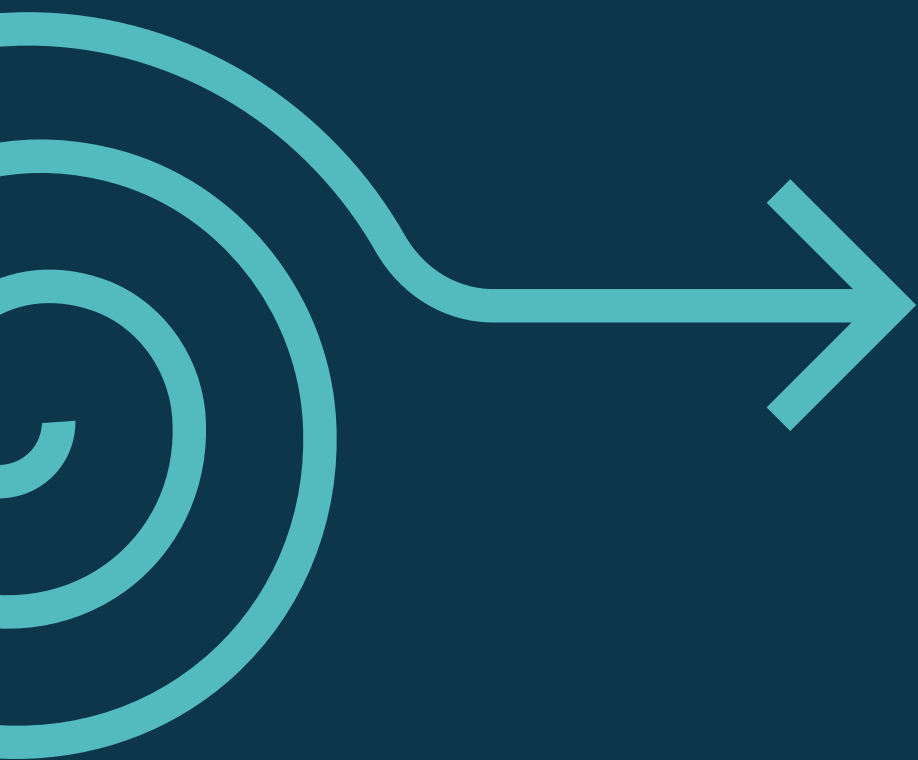
Préface	09
Résumé exécutif	10
1. INTRODUCTION ET OBJECTIF DU RAPPORT	12
1.1. Historique	13
1.2. Fondement conceptuel	14
1.3. Contribution à une évaluation de la qualité scolaire	14
2. L'ÉVALUATION SYSTÉMIQUE DE L'ÉDUCATION AU LUXEMBOURG	16
2.1. Les sources de données (<i>Datenlage</i>)	17
2.2. Les rapports	22
2.3. Bilan de la disponibilité des données par rapport au cadre de référence de la qualité scolaire	26
3. CONSTATS PRINCIPAUX ET RÉCURRENTS	28
3.1. Les performances des élèves luxembourgeois dans les études internationales	29
3.2. Les performances des élèves luxembourgeois dans les études nationales	31
3.3. Les parcours scolaires des élèves	34
3.4. Apprentissage des langues et apprentissage par les langues	35
3.5. Performances selon les types d'épreuves utilisées dans les évaluations	36
3.6. Les constats principaux et les 8 domaines prioritaires de l'ONQS	37
4. APPROCHES INTERNATIONALES	40
4.1. Mise en perspective générale de l'apport des évaluations systémiques	41
4.2. Enseignements à tirer des évaluations systémiques à un niveau transnational	42
4.3. Différents pays et leurs stratégies en matière d'évaluation systémique	46
5. L'IMPACT DE L'ÉVALUATION SYSTÉMIQUE AU LUXEMBOURG	54
5.1. L'école de demain (2000-2009)	55
5.2. Une recherche dynamique dans le domaine de l'éducation	56
5.3. Différenciation et modernisation (2010-2019)	57
5.4. L'éducation en mouvement vers... ?	59
6. RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION	60
Recommandation 1	62
Recommandation 2	63
Recommandation 3	65
Conclusion	66

Table des figures et des tableaux

Figure 1: Le modèle CIPP de Stufflebeam (1983)	15
Figure 2: Vue d'ensemble des principales bases de données concernant l'évaluation des élèves, du MENJE et des données provenant des évaluations systémiques par niveau d'enseignement et par type de comparaison	18
Figure 3: Vue synthétique des 4 sources de données pouvant informer le cadre d'évaluation de la qualité CIPP	21
Figure 4: A titre d'exemple: la plateforme de données de l'Inspection Générale de la Sécurité Sociale	27
Figure 5: Pourcentage d'élèves (cycle 4.1 EF) par catégorie de niveau atteint pour la compréhension de l'écrit en français, la compréhension de l'écrit en allemand et pour les mathématiques lors des épreuves standardisées en 2019.	33
Figure 6: Pourcentage d'élèves (5 ^e ES) par catégorie de niveau atteint pour la compréhension de l'écrit en français, la compréhension de l'écrit en allemand et pour les mathématiques lors des épreuves standardisées en 2019.	33
Figure 7: Premières données longitudinales (cycle 3.1 - 5 ^e) des épreuves standardisées extraites du « Rapport national sur l'éducation » (2018, p.45). Évolution des compétences en compréhension de l'écrit en allemand depuis le cycle 3.1 jusqu'en classe de 5 ^e des élèves socialement défavorisés resp. privilégiés.	34
Figure 8: 1 ^{ère} langue parlée à la maison au Luxembourg	35
Figure 9: Représentation sur base des données PISA 2015 de la répartition des systèmes éducatifs des 28 pays de l'OCDE selon le taux de retard scolaire et l'âge de la sélection en filières distinctes (repris de Lambert, 2019)	43
Figure 10: Performance moyenne en sciences en fonction du gradient socio-économique (OECD, 2016)	47
Figure 11: Modèle en E pour l'évaluation de la qualité des systèmes éducatifs (reproduction du modèle en E de Gérard et al., 2018)	73
Tableau 1: Caractéristiques structurelles et performances comparées des différents modèles éducatifs des pays de l'OCDE et du système éducatif du Luxembourg (élaboré sur base du tableau 2 de Lambert, 2019; complété et retravaillé par l'ONOS)	44
Tableau 2: Classement des systèmes éducatifs de l'OCDE selon leur niveau de qualité (Gérard et al., 2017, Gérard et al., 2018)	74

Liste des abréviations

CIPP	Context Input Process Product
ÉpStan	Épreuves standardisées
EF	Enseignement fondamental
ES	Enseignement secondaire
ESCS	PISA index of economic, social and cultural status
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IGSS	Inspection Générale de la Sécurité Sociale
IIEP	International Institute for Educational Planning (UNESCO)
LUCET	Luxembourg Centre for Educational Testing
Magrip	Matière grise perdue
MENJE	Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
MOBAK-LUX	Motorische Basiskompetenzen in Luxemburg
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONQS	Observatoire national de la qualité scolaire
PDS	Plan de développement de l'établissement scolaire
PFS	Passage de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
RGPD	Règlement général sur la protection des données - règlement n° 2016/679 de l'Union européenne
SCRIPT	Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques
STATEC	Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg
TALIS	Teaching and Learning International Survey
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZpB	Zentrum fir politesch Bildung



Préface

L'Observatoire national de la qualité scolaire (ONQS) s'est vu attribuer une mission d'évaluation et d'analyse des pratiques et politiques éducatives avec l'objectif final de contribuer à l'amélioration de la qualité scolaire (loi du 13 mars 2018). Afin de pouvoir accomplir cette mission de la manière la plus objective possible, l'ONQS a développé un cadre de référence en s'appuyant sur la structure du modèle d'analyse systémique CIPP (*Context-Input-Process-Product*) (Stufflebeam, 1983), fixé son approche méthodologique et arrêté ses domaines thématiques prioritaires.

Pour l'ONQS, organisme nouvellement créé, ayant vocation à appliquer une approche scientifique, structurée et objective dans ses actions et constats, il s'est imposé de dresser d'abord un état des lieux de la situation du système éducatif luxembourgeois basé sur les résultats et les constats des évaluations systémiques faites dans le passé. À cette fin, les rapports et les données provenant d'études existantes sont examinés à l'aune du cadre de référence de la qualité scolaire de l'ONQS. De plus, les constats principaux sont synthétisés et contextualisés en se référant aux thématiques prioritaires arrêtées. Faisant preuve d'esprit critique, l'ONQS examine les limites de ces différentes études, notamment l'utilisation des données fournies, et émet des recommandations pour l'avenir de l'évaluation du système scolaire au Luxembourg.

Le présent rapport revêt certainement un statut particulier, comparé aux autres types de publications de l'ONQS, car il se permet de dépasser les domaines thématiques prioritaires retenus. En effet, ce rapport dresse un bilan global et transversal en procédant à une analyse comparée des évaluations systémiques dans le domaine de l'éducation. Étant donné que l'ONQS est dans une phase de composition et de consolidation, il ne peut pas encore, à ce stade, prendre explicitement position par rapport aux domaines prioritaires définis. Sur base des travaux d'inventaire et d'analyse effectués jusqu'à présent, l'ONQS souhaite néanmoins émettre des recommandations d'ordre général sur le rôle et l'utilisation des évaluations systémiques nationales et internationales.

En même temps, ce premier rapport thématique constitue un point de départ pour l'introduction d'indicateurs mesurables de la qualité scolaire au Luxembourg, afin d'aider les acteurs en charge de l'éducation à se fixer des objectifs concrets et à les atteindre. La mise en place de ces indicateurs fera d'ailleurs l'objet du rapport national trisannuel sur le système scolaire prévu à l'article 4 de la loi précitée, dont la première publication est planifiée pour fin 2022.

La vocation de l'ONQS est aussi d'établir le lien entre le « milieu scientifique », le « monde politique » et les parties prenantes du système éducatif du pays, plus particulièrement le corps enseignant, afin d'émettre, en vertu de sa base légale, des recommandations à l'attention du Ministre ayant l'Éducation nationale dans ses attributions et de la Chambre des Députés, appelées à animer les débats dans le cadre du futur *Bildungsdësch*.

Les différents rapports et outils d'évaluation du système éducatif restent en fin de compte des éléments de diagnostic: ils dressent une sorte de bilan et fournissent des orientations pour des actions à engager. Néanmoins, les décisions sont à prendre avec discernement et courage à un autre niveau. Les recommandations découlant de la recherche et/ou émises par l'ONQS ne dispensent pas les pouvoirs législatif et exécutif d'assumer leurs responsabilités de pilotage et d'orientation dans un esprit de *good governance* au profit des générations futures.

Luxembourg, juillet 2020

Jean-Marie Wirtgen

Président

Résumé exécutif

Dans le domaine de l'éducation, le Luxembourg participe depuis 20 ans régulièrement à des études d'évaluation systémique, menées à l'échelle nationale et internationale, afin de pouvoir fonder ses décisions politiques sur des données empiriques solides. La présente rétrospective comprend une vue d'ensemble des types de données et de rapports disponibles sur le Luxembourg ainsi que de leurs principaux constats transversaux (**chapitre 2**).

La publication des résultats des premières études PISA menées au début des années 2000 (MENFP & SCRIPT, 2000, 2004) avait entraîné un choc, car le pays et les parties prenantes avaient été confrontés à un *ranking* mitigé concernant la performance du système scolaire luxembourgeois, comparée aux autres pays participants. Les principaux constats ont été corroborés de manière cohérente dans d'autres études également (p.ex. ICCS en 2009, ICILS en 2018). Des performances faibles généralisées ont été rapportées dans tous les domaines évalués. Les caractéristiques des élèves (contexte socio-économique, migratoire et linguistique) ont un effet important sur leur performance dans le système scolaire luxembourgeois. L'équité en matière de réussite scolaire est jugée faible et constitue un véritable défi. Ces constats relatifs à l'importance des caractéristiques des élèves dans leur réussite n'étaient pas tout à fait nouveaux, car ils avaient déjà été documentés, dans les grandes lignes, dans le cadre de l'étude Magrip de 1968 (Brunner & Martin, 2011; Kerger & Schrobildgen, 1986). En revanche, ce qui est surprenant, c'est que, d'une part, ces constats ont peu évolué au fil des différents cycles d'évaluation et que, d'autre part, les facteurs déterminants menant à ces résultats se sont encore renforcés au fil du temps. Ainsi, depuis leur introduction en 2009, les épreuves standardisées («ÉpStan»), le programme de monitoring scolaire continu adapté au système scolaire luxembourgeois, ont confirmé les défis inhérents. Les principaux constats des évaluations systémiques effectuées au cours de ces 20 dernières années ont permis d'identifier 8 domaines thématiques prioritaires sur lesquels l'Observatoire national de la qualité scolaire (ONQS) désire concentrer son action au cours des années à venir (**chapitre 3**).

En vue d'une mise en perspective internationale, les approches de plusieurs pays sont présentées, afin de recenser des constats partagés et des enseignements à tirer. Toutefois, les limites d'un tel exercice de comparaison sont également examinées, car le contexte socio-culturel et socio-politique spécifique à un pays détermine, de manière considérable, le choix et le développement du modèle éducatif national (**chapitre 4**).

L'utilisation des évaluations systémiques ainsi que l'impact de celles-ci sur la définition de la politique éducative sont analysés sur ces 20 dernières années. Le rôle du monitoring scolaire présente deux différences importantes sur la période examinée. Ainsi, au cours de la première décennie étudiée, les évaluations systémiques avaient servi d'éléments déclencheurs pour motiver une politique volontariste de réformes. Ensuite, au cours de la seconde décennie étudiée, la stratégie a mué, pour diverses raisons, vers des axes de développement ayant guidé et structuré des actions de réforme plus ciblées, mais de moindre envergure (**chapitre 5**).

L'ONQS conclut le présent rapport en formulant trois recommandations, fondées sur le bilan des évaluations systémiques auxquelles a participé le Luxembourg, adressées aux acteurs politiques, sur base de l'article 4 de la loi du 13 mars 2018 (**chapitre 6**).

Recommandation

1

L'ONQS promeut une cohérence renforcée en matière de gouvernance à deux niveaux. D'une part, une formulation d'objectifs du système éducatif (*Bildungsziele*) intelligibles et mesurables et, d'autre part, l'établissement d'une procédure transparente de prise de décision en matière d'éducation.

Recommandation

2

L'ONQS recommande d'établir une stratégie à long terme en matière d'évaluation systémique afin de pouvoir mesurer l'impact des mesures ou réformes mises en œuvre à l'échelle nationale ou locale.

Recommandation

3

L'ONQS recommande de clarifier les principes de gestion et d'exploitation des données disponibles, provenant d'évaluations systémiques nationales et internationales ou issues du fonctionnement administratif et organisationnel - et cela tant pour l'éducation formelle que pour l'éducation non-formelle - afin d'optimiser l'utilisation des données, d'améliorer la qualité des analyses et d'élargir l'envergure des études dans le but d'améliorer la qualité scolaire.

En guise de **conclusion**, le présent rapport insiste sur le constat persistant de l'inertie et de la capacité limitée du système éducatif luxembourgeois à trouver des réponses adéquates et durables à des problèmes fondamentaux, à savoir l'impact du contexte socio-économique du milieu familial sur les chances de réussite des élèves, aggravé par un modèle de ségrégation horizontal et vertical très marqué et d'un modèle d'apprentissage et d'usage des langues inadapté à des élèves ne maîtrisant pas les langues usuelles du pays depuis leur plus jeune âge.

L'ONQS propose de mettre en œuvre une stratégie concertée en vue d'élaborer un curriculum national susceptible de mieux tenir compte des éléments suivants: contraintes du multilinguisme à différents niveaux du système éducatif, meilleure coordination entre l'éducation formelle et l'éducation non-formelle afin d'améliorer l'égalité des chances en début de scolarisation, appréciation de l'allocation de ressources dédiées à l'accompagnement et au soutien des élèves qui ne possèdent pas les mêmes chances de départ.



1.

INTRODUCTION
ET OBJECTIF
DU RAPPORT

1.1. Historique

L'histoire de l'évaluation systématique des acquis en éducation commençait en 1958 lorsqu'un groupe de chercheurs de l'*Institute for Education* de l'UNESCO (depuis 2006 le *UNESCO Institute for Lifelong Learning*) étudiait les performances des systèmes éducatifs de différents pays pour en comprendre les facteurs déterminants. Le but recherché était que les systèmes puissent s'inspirer mutuellement et, par ce biais, s'améliorer dans l'intérêt des élèves. Les réflexions de ce groupe ont été à l'origine de la création de l'IEA qui pilote actuellement des programmes d'évaluation des compétences des élèves en lecture (étude PIRLS), mathématiques et sciences (étude TIMSS) et autres compétences du 21^e siècle (études ICCS et ICILS).

Évaluation systématique :

Dans ce rapport, ce terme se réfère à toute évaluation sous forme de rapports, d'enquêtes et d'études à large échelle, réalisés suivant des périodicités variables et permettant une analyse objective de certains aspects du système éducatif ou de son état global¹.

Au cours des années 1990, l'OCDE commençait, de son côté, à s'intéresser aux questions de l'éducation en tant que facteur de développement économique, voire facteur de compétitivité dans une économie de marché, modèle de référence après l'effondrement du communisme. L'OCDE a développé le programme PISA qui est devenu, au plus tard à partir de son 2^e cycle d'évaluation en 2003, le programme le plus connu au niveau européen, mais aussi objet régulier de critiques en raison de ses aspirations néolibérales, monopolistiques ou encore méthodologiques (Hopfenbeck et al., 2018; Niemann & Martens,

« Au niveau international, il existe une multitude de programmes plus ou moins reconnus, qui, dans de nombreux pays, ont progressivement été complétés par des programmes d'évaluation nationaux. »

2018; Rappleye et al., 2020). L'OCDE, dont la vocation première reste le développement économique et commercial, a rapidement su faire de l'éducation un vecteur d'action important, en implémentant de nombreuses études, élargissant ainsi leur champ d'évaluation aux enseignants et aux chefs d'établissements (étude TALIS), au domaine de la petite enfance (étude IELS, Auld & Morris, 2019) et intégrant les pays en voie de développement (étude PISA for Development, OECD, 2018b).

Au niveau international, il existe donc une multitude de programmes plus ou moins reconnus, qui, dans de nombreux pays, ont progressivement été complétés par des programmes d'évaluation nationaux. Depuis sa participation aux premières études PISA en 2000 et en 2003², le Luxembourg a donné suite à ces développements, mais, en tant que petit pays, ne serait-ce que pour des raisons financières et organisationnelles, il ne peut pas participer à tous les programmes, mais doit ou devrait plutôt focaliser sa stratégie sur les défis prioritaires et des objectifs spécifiques. Déjà en 1968, l'étude Magrip avait permis de constater que les parcours scolaires des élèves au Luxembourg étaient fortement influencés par leur milieu social (Brunner & Martin, 2011; Kerger & Schrobildgen, 1986). Ce constat a ensuite été corroboré par des évaluations internationales ainsi que par les épreuves standardisées (« ÉpStan »), programme de monitoring national instauré à la suite du choc PISA afin de prendre en considération le programme d'études national ainsi que les particularités linguistiques du pays.

1. Conformément à l'usage international et scientifique, la formulation de monitoring scolaire est utilisée dans le cadre du présent rapport en tant que synonyme d'évaluation systématique en éducation.

2. Le Luxembourg a participé pour la première fois au programme PISA en 2000. Mais comme les conditions dans lesquelles s'est déroulé ce premier test ont été jugées peu optimales, les résultats de cette participation sont généralement ignorés et la première participation valide retenue est celle de l'année 2003.

1.2. Fondement conceptuel

Les évaluations des apprentissages, réalisées au niveau systémique, que ce soit au niveau national, régional ou international, fournissent des résultats statistiques et des renseignements généraux sur les participants, le plus souvent les élèves. Ces évaluations reposent sur des tests ou des questionnaires standardisés, des méthodes d'échantillonnage³ ainsi que sur une normalisation des procédures dans tous les groupes participants, afin de pouvoir effectuer la comparaison la plus objective et exacte possible par la suite (Cresswell et al., 2015; Singer & Braun, 2018).

L'idée de base est de fournir des informations pertinentes, d'une part, sur les niveaux de compétence des élèves, donc sur l'un des « produits » des systèmes éducatifs, puis, d'autre part, de façon plus globale, sur les problèmes rencontrés au niveau des *inputs*, des processus ou d'autres *outputs*. Ces informations sont considérées comme des indicateurs du niveau de la qualité scolaire, pouvant et devant servir à l'élaboration des mesures d'adaptation ou de correction des systèmes éducatifs et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, à un niveau macro (régional, national ou international) et/ou à un niveau méso (établissement scolaire ou classe d'enseignement).

Ce modèle se fonde sur une approche rationnelle et déterministe de pratiques fondées sur des données probantes – ou *evidence based practice* (Slavin, 2002; Ugen & Fischbach, 2017). Les faits probants découlent donc d'analyses et de constats statistiquement avérés, effectués sur la base de données scientifiquement collectées et traitées qui reflètent normalement des effets corrélés. Ces faits avérés et ces données probantes doivent ensuite guider une démarche éclairée et incontestable, détachée de facteurs liés à l'intuition, à l'expérience ou à des facteurs émotionnels, voire idéologiques.

Les effets d'une approche de politique éducative fondée sur les constats des évaluations systémiques ont fait l'objet de multiples études au niveau international (p.ex. *Governing by numbers: the PISA « effect » in*

« L'idée de base est de fournir des informations pertinentes, d'une part, sur les niveaux de compétence des élèves, d'autre part, de façon plus globale, sur les problèmes rencontrés au niveau des *inputs*, des processus ou d'autres *outputs*. »

Europe, Grek, 2009 ou *Steuerung durch Indikatoren*, Tippelt, 2009). S'il y a lieu de saluer et d'apprécier les informations pertinentes sur les forces et les faiblesses d'un système éducatif, il y a également lieu de soulever plusieurs critiques: l'influence grandissante de l'OCDE sur les politiques et les réformes éducatives en particulier (Bieber et al., 2014), l'utilisation des *rankings* au lieu d'une analyse plus fine des résultats (Singer & Braun, 2018) ou encore le développement d'une véritable *testing industry* (Auld & Morris, 2019).

1.3. Contribution à une évaluation de la qualité scolaire

Les résultats des évaluations systémiques alimentent généralement certains indicateurs de la qualité scolaire, tout en sachant que ces évaluations procèdent essentiellement à des analyses au niveau du « produit » du système, à savoir les connaissances et les compétences des élèves. Or, en matière éducative, la qualité est un concept pluriel et complexe qui se rapporte également aux « processus » d'enseignement et d'apprentissage, difficilement quantifiables, et aux *inputs* dans le système.

L'évaluation de l'apprentissage fait partie, de façon plus générale, de l'évaluation et du suivi de l'éducation. (...) L'évaluation fournit également des informations sur les processus et les contextes qui favorisent l'apprentissage ainsi que sur ceux qui pourraient entraver le processus d'apprentissage. (UNESCO, 2017, p. 2)

3. Sauf pour le Luxembourg où d'autres petits pays où la totalité des élèves participent.

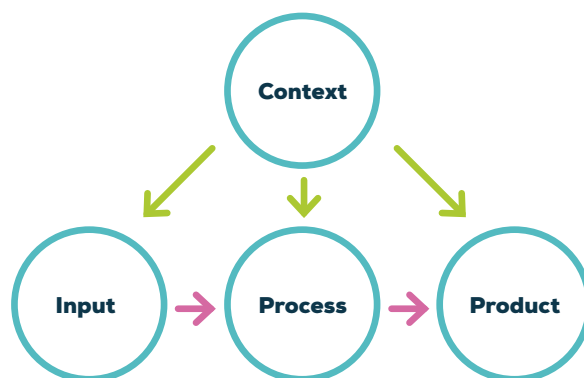
« Un diagnostic scientifique de la qualité doit pouvoir fournir des informations sur les forces et les faiblesses d'un système éducatif, voire idéalement indiquer des domaines prioritaires sur lesquels agir. »

Or, un diagnostic scientifique de la qualité doit pouvoir fournir, de façon plus globale et holistique, des informations sur les forces et les faiblesses d'un système éducatif, voire idéalement indiquer des domaines prioritaires sur lesquels agir. Ainsi, il convient de se référer à une systématisation sur base d'indicateurs représentatifs et ciblés, ce qui est d'ailleurs l'intention du rapport national de l'ONQS prévu pour fin 2022 et qui se fondera sur le cadre de référence de la qualité scolaire de celui-ci (voir le Rapport d'activités 2019, ONQS, 2020b). Un tel indicateur mesurable (ou système d'indicateurs) doit naturellement refléter les principes sur lesquels repose le système éducatif d'une société, tout comme ses valeurs sous-jacentes, à la lumière du cadre de référence retenu. Les indicateurs sont choisis en fonction de leur pertinence pour renseigner sur une dimension donnée ou répondre à une question donnée. Ils sont calculés à partir des données disponibles.

Les indicateurs sont des outils qui doivent à la fois permettre de se rendre compte de l'état d'un système éducatif, et également de rendre compte de cet état à l'ensemble de la communauté éducative, autrement dit à l'ensemble du pays.
(Sauvageot, 2003, p. 17)

Afin de pouvoir évaluer la qualité scolaire du système éducatif luxembourgeois, l'ONQS a adopté un cadre de référence basé sur le modèle d'évaluation des programmes **CIPP** (**C**ontext, **I**ntput, **P**rocess, **P**roduct, Stufflebeam, 1983; Stufflebeam & Zhang, 2017). Souvent appliqué dans le domaine de l'éducation, ce modèle établit une distinction entre des indicateurs de « contexte », des indicateurs d'*input* dans le système et des indicateurs renseignant sur les processus ou encore sur le « produit » (voir p.ex. Scheerens et al., 2011b).

Figure 1: Le modèle CIPP de Stufflebeam (1983). La version exhaustive de ce modèle adapté au contexte luxembourgeois par l'ONQS se trouve en annexe A.



Par données dites de « contexte », on entend ici des données provenant du contexte dans lequel s'inscrit le système d'éducation ou du contexte socio-démographique, p.ex. les besoins de la société. Des données dites d'*input* concernent des informations sur des éléments ou ressources introduits dans le système, il s'agit des effectifs de personnel, des ressources matérielles et financières. Les « processus » renvoient aux processus d'implémentation qui se passent au niveau du système même, c.-à-d. l'enseignement et l'apprentissage ou encore la gouvernance au niveau de l'établissement scolaire. Les données dites de « produit » informent sur les résultats du système, il s'agit, entre autres, des compétences acquises par les élèves ou de leurs parcours scolaires. Si l'on utilise le cadre de l'UNESCO pour l'analyse de la qualité dans le domaine de l'éducation, on peut rajouter aux dimensions précitées la dimension « caractéristiques des apprenants » (UNESCO, 2004), dimension qui sera incluse, par la suite, dans les données de contexte.

2.

L'ÉVALUATION
SYSTÉMIQUE DE
L'ÉDUCATION AU
LUXEMBOURG

2.1. Les sources de données (Datenlage)

Depuis l'année 2000, le Luxembourg participe à de nombreuses études standardisées, réalisées à large échelle, dans le but de pouvoir disposer d'une évaluation de son système d'éducation. Ces données ont été rapportées par différents acteurs nationaux et internationaux. L'analyse de ces données, provenant de comparaisons nationales et internationales, a donné lieu à des constats qui présentent une grande stabilité au fil du temps.

Ce chapitre présente les données existantes ainsi que les principaux rapports qui en découlent. Un tableau plus détaillé de ces rapports figure à l'annexe B. Des propositions de coordination seront émises quant à la participation stratégique à des études nationales et internationales afin de fournir des informations à la planification de l'éducation dans un souci d'en améliorer la qualité (Sauvageot, 2003; UNESCO IIEP, 2019).

« Les données du système éducatif se caractérisent par plusieurs attributs, notamment l'information véhiculée par la donnée, l'acteur concerné du système éducatif, le niveau du système éducatif auquel se réfère la donnée et la comparaison nationale ou internationale. »

En ce qui concerne le Luxembourg, il existe plusieurs sources de données susceptibles de fournir des informations sur certains domaines ou niveaux du système d'éducation. La collecte, l'analyse et le traitement de données concernant le système de l'éducation sont réglés par la loi du 18 mars 2013 relative aux traitements de données à caractère personnel concernant les élèves⁴. L'analyse des données (anonymisées) à des fins de planification et d'évaluation de la qualité scolaire y est spécifiquement mentionnée (Article 3 (1) 5 de la loi précitée).

Les données du système éducatif se caractérisent par plusieurs attributs, notamment : **(1)** l'information véhiculée par la donnée, **(2)** l'acteur concerné du système éducatif, **(3)** le niveau du système éducatif auquel se réfère la donnée et **(4)** la comparaison nationale ou internationale :

ad.1. En gardant en tête le modèle d'évaluation CIPP exposé au chapitre 1.3., l'inventaire des données disponibles au Luxembourg susceptibles de servir de base au calcul d'indicateurs peut ainsi être dressé. Les données sont catégorisées par rapport à leur attribution en données de contexte, données d'*input*, données renseignant sur les processus et données de produit.

ad.2. Même si l'on associe généralement une évaluation à un exercice d'appréciation des compétences de l'élève, celui-ci n'est pas le seul acteur du système d'éducation. Pour informer les différents niveaux du modèle précité, il convient de s'intéresser à toutes les parties impliquées; ainsi il est judicieux de récolter des informations non seulement sur les élèves, mais aussi sur les enseignants (p.ex. leurs motivations et leur bien-être), les parents, les directeurs d'établissements et les politiques d'éducation en général (notamment la gouvernance).

4. Loi du 18 mars 2013 relative aux traitements de données à caractère personnel concernant les élèves, Mémorial A55 p. 726, <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2013/03/18/n1/jo>

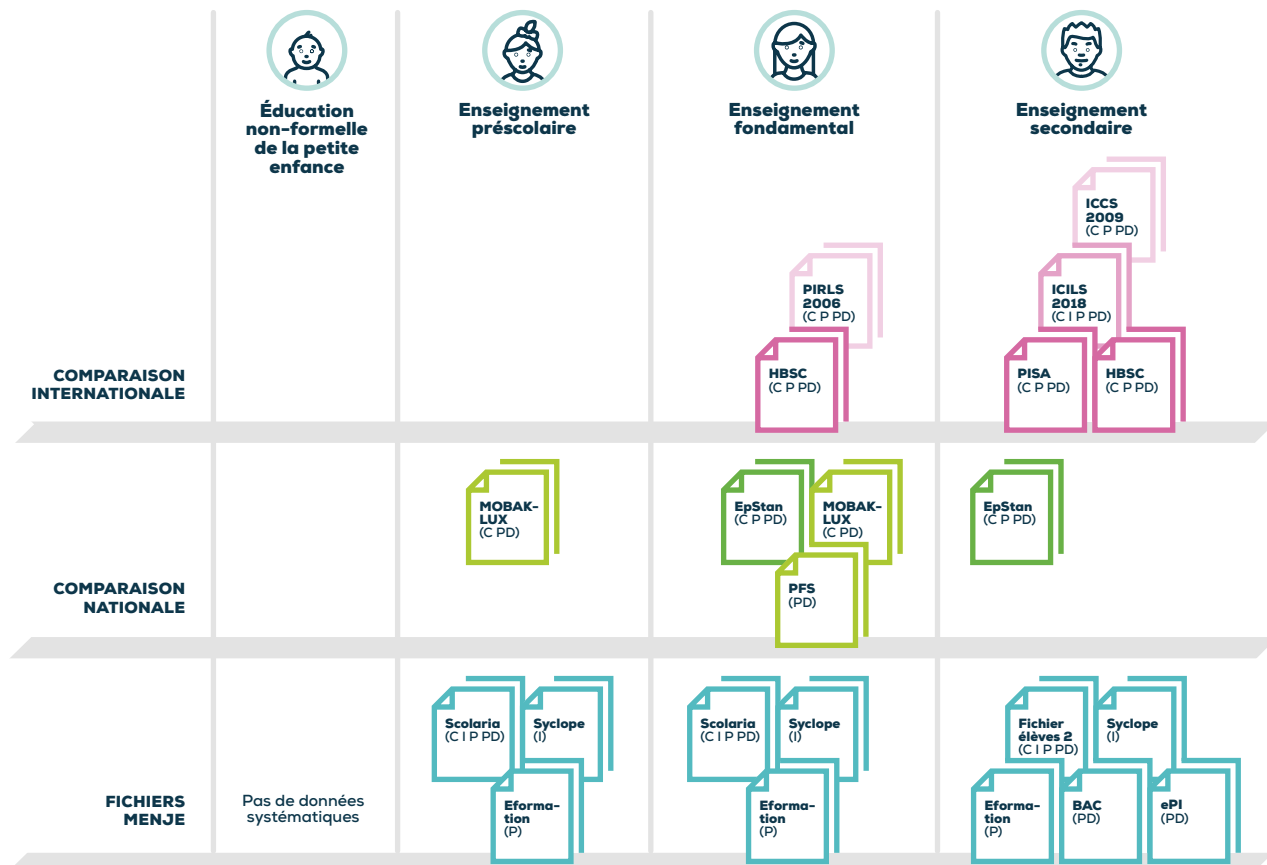
ad.3. Les différents niveaux concernés du système éducatif peuvent être le niveau classe, établissement scolaire (ou encore type d'établissement scolaire tel qu'établissement public ou privé, ou encore depuis peu les écoles publiques internationales), niveau d'études (cycle, diplômes ou catégorie d'âge), puis pour l'enseignement secondaire les différentes filières d'études. Le Luxembourg se caractérise (entre autres) par une stratification marquée dans son système éducatif (orientation précoce en filières et redoublement, voir Lambert, 2019) ayant pour but une homogénéisation

de la population des élèves (p.ex. Dierendonck et al., 2008). En même temps, le système éducatif s'organise en étapes avec des transitions importantes (l'enseignement fondamental p.ex. qui se différencie fortement de l'enseignement secondaire). Certaines données se réfèrent donc uniquement à une partie limitée du système d'éducation, p.ex. l'enseignement secondaire.

ad.4. Finalement, certaines données permettent d'effectuer soit une comparaison nationale, soit une comparaison internationale.

Figure 2: Vue d'ensemble des principales bases de données concernant l'évaluation des élèves, du MENJE et des données provenant des évaluations systémiques par niveau d'enseignement et par type de comparaison (nationale vs. internationale)

C - Context I - Input P - Process PD - Product



Les bases de données du MENJE

«Scolaria» et le «Fichier élèves 2» sont des bases de données de gestion quotidienne du système scolaire gérées par le Centre de gestion informatique de l'éducation (CGIE) du Ministère ayant l'éducation dans ses attributions⁵. S'y ajoutent la base de données «Syclope», une application de gestion du personnel destinée au service des ressources humaines du MENJE, ainsi que la base de données «Eformation», une application utilisée pour la gestion des formations continues du personnel enseignant. Ces bases de données ne sont pas accessibles publiquement, mais des informations descriptives sont publiées de façon régulière par le MENJE (voir sous 2.2 pour les détails).

Il convient de mentionner ici également les bases de données relatives des épreuves communes (PFS, de la procédure de passage entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire) des épreuves de fin d'études secondaires (BAC) et des projets intégrés de la formation professionnelle (ePI). Les épreuves communes du cycle 4 (PFS), élaborées et exploitées par le SCRIPT du MENJE, contribuent à la décision d'orientation de l'élève pour la poursuite de ses études secondaires. À cette fin, l'élève et l'enseignant reçoivent les résultats détaillés des épreuves, en comparaison nationale; ces résultats informent sur les performances de l'élève par rapport à la moyenne nationale ainsi que sur le développement des compétences de l'élève par rapport aux niveaux de compétence attendus à la fin du cycle 4.

En ce qui concerne les épreuves de fin d'études secondaires (base de données BAC), ces résultats font partie de la décision de certification de la fin de la scolarité des élèves, qui est publiée par le MENJE. Le détail des performances des élèves dans les épreuves communes (PFS) n'est pas publié pour le grand public, mais les décisions d'orientation dans les publications ministérielles permettent d'en déduire une approximation; les résultats aux épreuves ne représentent qu'une partie des éléments pris en compte dans la décision d'orientation.

Les bases de données de l'évaluation systémique nationale et internationale

Aux bases de données du MENJE s'ajoutent les données récoltées par les évaluations nationales et internationales auxquelles participent les établissements scolaires. Au niveau de la comparaison nationale, le programme de monitoring scolaire comprend des épreuves standardisées, «ÉpStan», qui sont des épreuves nationales élaborées annuellement par l'Université du Luxembourg et destinées à l'ensemble des élèves en début de cycle d'apprentissage pour évaluer les compétences en mathématiques et les compétences langagières acquises au cycle précédent. Le responsable de traitement est le centre de recherche LUCET de l'Université du Luxembourg. Une partie des données est accessible publiquement (<https://dashboard.epstan.lu>) et des résultats plus détaillés sont publiés dans le «Rapport national sur l'éducation» de l'Université du Luxembourg et du SCRIPT.

Les épreuves MOBAK-LUX, gérées par l'Université du Luxembourg, mesurent les compétences motrices des élèves. En dehors des publications scientifiques, les résultats concernant le contexte luxembourgeois ont été publiés dans le «Rapport national sur l'éducation» de 2018 (*Bildungsbericht*, Université du Luxembourg/LUCET & SCRIPT, 2018).

Aux comparaisons nationales s'ajoutent les données provenant des études internationales auxquelles le Luxembourg a participé au fil du temps. PIRLS, ICILS et ICCS sont des études internationales de l'IEA avec leurs bases de données correspondantes. Ces études évaluent les compétences de lecture, respectivement les compétences numériques et les compétences civiques des élèves. Le Luxembourg a participé avec l'ensemble des établissements en 2006 à PIRLS, en 2009 à ICCS et en 2018 à ICILS. Tandis que PIRLS est une étude évaluant les compétences des élèves de l'enseignement fondamental, ICCS et ICILS évaluent les élèves du secondaire. Toutes ces études comprennent, à côté des compétences évaluées, un

5. Dans ce rapport, il sera toujours fait référence au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse par son abréviation actuelle MENJE; il est à noter qu'avant 2014, le Ministère ayant l'éducation dans ses attributions était dénommé Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP).

questionnaire élève et un questionnaire enseignant. S'y ajoutent un questionnaire destiné aux parents pour l'étude PIRLS et un questionnaire destiné aux directeurs des lycées pour les études ICCS et ICILS.

L'étude PISA est une source de données internationales de l'OCDE, visant à évaluer, dans un rythme trisannuel, les compétences en lecture ainsi que les compétences en mathématiques et en sciences des élèves de 15 ans. À chaque édition, l'un de ces trois domaines est testé plus en profondeur. Il existe des données PISA pour le Luxembourg depuis 2003⁶, comprenant, en plus des compétences testées, des questionnaires des élèves et des questionnaires des directeurs des lycées. Des questionnaires destinés aux parents d'élèves existent pour les années 2006, 2015 et 2018. Il convient de noter que l'IEA et l'OCDE mettent leurs données (anonymisées) à disposition sur leur site internet et que l'analyse des données luxembourgeoises est coordonnée par le SCRIPT du MENJE.

HBSC est une étude internationale réalisée par le réseau de recherche homonyme avec le soutien de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) et générant des données de comparaison internationale sur la santé et le bien-être des jeunes. Les données luxembourgeoises sont collectées et analysées dans un travail de collaboration entre le MENJE, le Ministère de la Santé, le groupe *Centre for Childhood and Youth Research* de l'Université du Luxembourg et le réseau de recherche HBSC. Les données les plus récentes sur la santé et la qualité de vie des jeunes seront publiées (au moins en partie) dans le rapport jeunesse de l'Université du Luxembourg et du MENJE en 2020/2021.

Les données liées au financement du système éducatif

Les acteurs investissant dans l'éducation au Luxembourg sont le Ministère de la Fonction publique, le MENJE, le Ministère de la Famille, de l'Intégration et à la Grande Région, les communes et l'Administration des Bâtiments publics. Des détails concernant les coûts du système éducatif luxembourgeois peuvent être trouvés dans la partie de la loi sur le budget de

l'État réservée aux budgets alloués à l'éducation et dans la publication annuelle du MENJE « Les chiffres clés de l'éducation ».

Il y a lieu de relever que les données financières liées à l'éducation nationale sont utilisées dans le cadre de *reporting* aux organismes européens et internationaux pour leurs travaux de comparaison internationale, mais ne sont généralement pas analysées à un niveau national, particulièrement par rapport à des critères d'efficacité et d'économicité.

Les autres sources d'informations pertinentes pour l'évaluation du système éducatif

À côté de ces acteurs principaux, il existe encore d'autres acteurs qui produisent ou analysent des données portant sur le système d'éducation luxembourgeois. Le STATEC, ainsi que EUROSTAT, l'Office de statistique de l'Union européenne se servent, pour leurs publications concernant le système éducatif luxembourgeois, des données du MENJE. Il convient de noter que le STATEC récolte régulièrement des données relatives à l'éducation ou à la formation continue de la population des adultes (*études Adult Education Survey, Continuing Vocational Training Survey et Labour Force Survey*). L'étude longitudinale « Transition École - Vie active » (TEVA) réalisée par l'Observatoire de la Formation et l'Institut national pour le développement de la formation professionnelle continue (INFPC) se focalise sur l'insertion professionnelle des diplômés et leur début de carrière professionnelle.

D'autres sources de données intéressantes sont le Service d'éducation et d'accueil (SEA) qui reçoit les demandes de chèques-services accueil visant à subventionner le domaine de la petite enfance ou encore le Centre de documentation et d'information sur l'enseignement supérieur (CEDIES) qui reçoit les demandes de bourses pour la poursuite d'études supérieures. Finalement, les bases de données relatives à l'emploi et à la protection sociale gérées par l'IGSS ainsi que le Registre national des personnes physiques (RNPP) du Centre des technologies de l'information de l'État (CTIE) rassemblent toutes les données relatives à

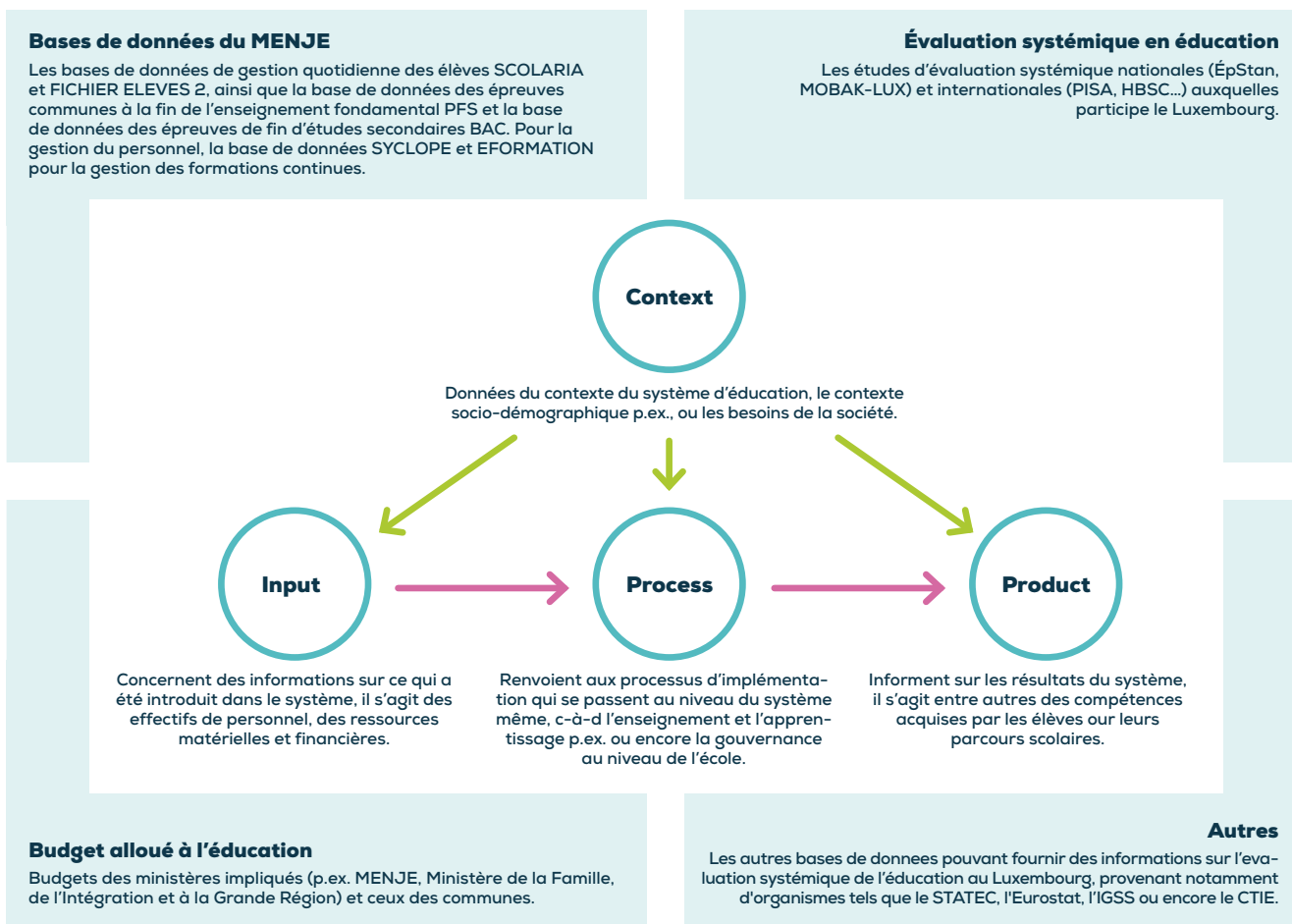
6. Comme déjà mentionné au chapitre 1.1, pour des raisons méthodologiques, les résultats luxembourgeois de la première participation en 2000 sont généralement ignorés, la première participation valide du Luxembourg est donc généralement associée à l'édition de 2003.

l'identification des personnes physiques (résidentes ou non) en contact avec une administration luxembourgeoise. Elles peuvent ainsi constituer des sources d'informations intéressantes sur les aspects socio-démographiques, socio-économiques ou encore la transition vers un parcours professionnel. L'accès du MENJE à ces données (sous forme dépersonnalisée), à des fins de planification et d'évaluation de la qualité de l'enseignement, est également réglementé par la loi précitée du 18 mars 2013.

Synthèse

Par la suite, les données disponibles au Luxembourg (voir figure 3) sont considérées par rapport au cadre d'évaluation de la qualité scolaire de l'ONQS (voir sous 1.3.) ainsi qu'aux quatre attributs évoqués au début du présent chapitre, c.-à.-d. (1) l'information véhiculée par la donnée, (2) l'acteur concerné du système d'éducation, (3) le niveau du système d'éducation auquel se réfère la donnée et (4) la comparaison nationale ou internationale.

Figure 3: Vue synthétique des 4 sources de données (en bleu clair) pouvant informer le cadre d'évaluation de la qualité CIPP (au milieu)



« Le seul acteur du système éducatif luxembourgeois régulièrement évalué est l'élève. »

Ainsi, il faut constater que **(1)** le Luxembourg dispose d'un grand nombre de données sur les caractéristiques des apprenants. D'autres données relevant du contexte éducatif sont plutôt rares. Les données sur l'*input* sont disponibles en quantité. Comme ces informations sont directement liées à des dépenses financières, elles sont généralement facilement traçables. Il convient encore de vérifier si les moyens alloués sont effectivement affectés à l'usage prévu (i.e. contingent et majoration par l'indice social)⁷. Il n'existe pas beaucoup de données susceptibles d'informer sur les processus, sauf les données sur la qualité de vie à l'école récoltées par l'étude HBSC et, dans une moindre mesure, les données provenant des épreuves standardisées et des études internationales. La majorité des données disponibles sont des informations sur les résultats des apprentissages ou le « produit » du système. Ces données sont considérées comme étant particulièrement importantes (Scheerens et al., 2011a). Effectivement toutes les bases de données du système éducatif luxembourgeois contiennent surtout des données relatives à l'*output*.

Ensuite, il faut constater que **(2)** le seul acteur du système éducatif luxembourgeois régulièrement évalué est l'élève. Des données systémiques sur les politiques, les enseignants, les parents et les professionnels associés au système éducatif sont plutôt rares (mais voir p.ex. MENJE & Université du Luxembourg/INSIDE, 2015 au niveau national et Fraillon et al., 2019 au niveau international) ou considérées ponctuellement dans des travaux de recherche (p.ex. Dierendonck et al., 2008). La figure 2 illustre bien le déséquilibre entre les données disponibles aux différents niveaux et à l'échelle nationale ou internationale **(3)** et **(4)**. Ainsi, les données existantes couvrent surtout l'enseignement secondaire et, dans une moindre

mesure, l'enseignement fondamental. En plus, pour l'enseignement fondamental, les données de comparaison internationale sont quasi inexistantes. Pour l'enseignement préscolaire, « Scolaria », puis l'IGSS et le RNPP, constituent les seules sources d'information. Celles-ci se limitent généralement à des données de contexte du système, tandis que des informations sur les *inputs* peuvent être trouvées au niveau des budgets des ministères impliqués.

En 2016, le domaine de l'éducation non-formelle s'est donné plusieurs dispositifs d'assurance qualité, dont un cadre de référence national (loi du 24 avril 2016 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse). L'ONQS va s'intéresser de plus près au rôle et aux missions de l'éducation non-formelle de la petite enfance dans le cadre de ses travaux sur le domaine prioritaire de l'entrée à l'école.

2.2. Les rapports

Les données présentées dans ce bref tour d'horizon proviennent de diverses publications (une liste plus exhaustive figure à l'annexe B). Plusieurs acteurs publient des rapports sur l'éducation, ou bien utilisent les données relatives à l'éducation dans leurs rapports. Il convient de distinguer entre les rapports nationaux (internes et externes au MENJE) et internationaux (européens et mondiaux).

7. Une étude sur l'analyse de l'indice social servant de base au calcul du contingent est actuellement en cours d'élaboration

Les rapports nationaux



Dans les rapports nationaux, il faut encore faire la distinction entre les rapports internes publiés par le MENJE et les publications d'organismes externes.

Au niveau du système éducatif, l'on trouve par exemple :

- **Les chiffres clés de l'éducation nationale** (annuellement depuis 2002, à consulter sur <http://edulink.lu/5her>)
- **Statistiques globales et analyse des résultats scolaires** (différentes versions pour l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire et la formation professionnelle initiale, annuellement depuis 2005, à consulter sur <http://edulink.lu/x1e2> pour l'enseignement fondamental et sur <http://edulink.lu/3zy7> pour l'enseignement secondaire)

S'y ajoutent des publications qui examinent une thématique plus précise :

- **Le décrochage scolaire au Luxembourg** (annuellement depuis 2008, à consulter sur <http://edulink.lu/4mnt>)
- **Coûts et financement du système scolaire luxembourgeois** (publication annuelle de 2009-2016, à consulter sur : <http://edulink.lu/fp5a>)
- **Transition des élèves diplômés et certifiés en 2010 et 2011** (publié en 2013, à consulter sur <http://edulink.lu/eu34>)

Un document ministériel intéressant à mentionner ici est le « **rapport école** », respectivement le « **rapport lycée** ». Établis par le SCRIPT du MENJE, ces documents ne sont pas accessibles au grand public, mais ils sont destinés exclusivement aux établissements scolaires servant à les soutenir dans le processus de pilotage. Ils rassemblent l'ensemble des données ministérielles concernant l'établissement donné et constituent en conséquence un instrument de référence important dans le contexte de l'élaboration des plans de développement scolaire (PDS).

En plus des rapports énumérés jusqu'ici, le MENJE publie aussi les résultats des coopérations avec des organismes externes, par exemple l'Université du Luxembourg ou le LISER.

- **PISA Rapport national** (publication trisannuelle de 2003-2016, en collaboration avec l'Université du Luxembourg à partir de 2007, à consulter sur <http://edulink.lu/pt30>)
- **Rapport national sur l'éducation** (*Bildungsbericht*, 2015 et 2018, collaboration entre le MENJE/SCRIPT et l'Université du Luxembourg, à consulter sur www.bildungsbericht.lu)





- D'Éducation précoce - Mat de Kanner fir d'Kanner. Evaluationsstudie: die Éducation précoce als Raum für Bildungs- und Lernprozesse dreijähriger Kinder. (MENJE & Université du Luxembourg, 2015)
- Les rapports du LISER. PISA 2003-2012: Persistence, changes and challenges. An overview of immigrant students and their performance. (Alieva et al., 2015)
- Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in Luxemburg - Bericht zur HBSC Befragung luxemburgischer Schülerinnen und Schüler im Jahr 2014. INSIDE Research Reports. (Heinz et al., 2018)

Ensuite, d'autres organismes nationaux comme le STATEC et les chambres professionnelles font référence aux données de l'éducation dans leurs rapports.

- Actualité & tendances n°16: Le système d'éducation secondaire luxembourgeois: une analyse coûts/bénéfices (Chambre de Commerce de Luxembourg, 2014)
- Caritas Sozialalmanach: 2016: Schwerpunkt: Inegalitäten
- PI Bien-être. The report. (STATEC, 2018)

Comme les données sont en partie publiques (i.e. le *dashboard* des épreuves standardisées ou les données internationales) tout comme la plupart des rapports qui les mentionnent, elles font également l'objet de publications scientifiques et d'articles dans les médias.

Les rapports internationaux

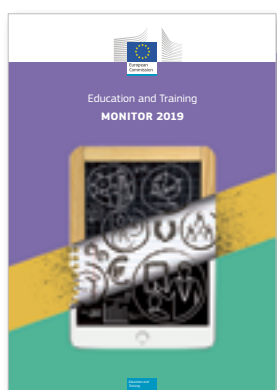


À côté des rapports nationaux, des entités européennes et internationales publient régulièrement des rapports qui permettent d'effectuer un système de comparaison internationale entre le système d'éducation luxembourgeois et d'autres systèmes éducatifs. Ainsi, la distinction est faite entre les publications d'institutions européennes et celles des autres organismes internationaux. Ces énumérations ne sont pas exhaustives, mais fournissent déjà un aperçu de la vaste panoplie de publications dans le domaine de l'évaluation et de la comparaison de la qualité des systèmes d'éducation, y compris le Luxembourg.

Union européenne:

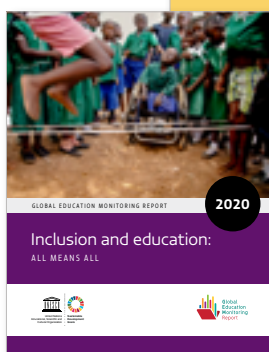
- Rapports Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe (notamment des indicateurs structurels, des comparaisons par rapport à des sujets spécifiques, p.ex. Chiffres-clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants en Europe; Chiffres-clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe, L'éducation numérique à l'école en Europe). Tous les rapports sont publiés sur le site internet d'Eurydice: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/publications_en





- **Rapport de suivi de l'éducation et de la formation** (Education and Training Monitor). Ce rapport est la publication phare annuelle de la Commission sur l'éducation et la formation de l'Union européenne depuis 2013. La version la plus récente peut être consultée sur: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en
- **European Semester: Country Report**, dans ce rapport la Commission européenne évalue un certain nombre d'indicateurs de la performance économique d'un pays, dont la qualité du système d'éducation (depuis 2013, https://ec.europa.eu/info/publications/2020-european-semester-country-reports_en).

Mondial :



- **Education Policy Outlook** (OCDE depuis 2015, la version la plus récente peut être consultée sur <http://www.oecd.org/education/policy-outlook/>) Country Profile Luxembourg (publié en 2016); Outil de comparaison consultable sur <http://www2.compareyourcountry.org/education-policy-outlook>
- **Education at a Glance : OECD Indicators / Regards sur l'éducation: Les indicateurs de l'OCDE** (depuis 1992, la version la plus récente peut être consultée sur <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>)
- **IEA Study Reports** (Le Luxembourg figure dans celui de PIRLS 2006, ICCS 2009 et ICILS 2018, <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies>)
- **HBSC International Reports** (Le Luxembourg participe depuis 2006, il fait donc partie des rapports internationaux depuis 2008; voir la liste de toutes les publications sur <https://hbsc.uni.lu/publikationen/>)
- **Education for All (EFA) Global Education Monitoring Reports** (UNESCO depuis 2002, <https://en.unesco.org/gem-report/>) avec leur outil de comparaison interactif: <https://www.education-inequalities.org/>

Un aspect important concernant ces publications internationales est que ce ne sont pas des publications scientifiques ayant un processus de contrôle rigoureux inhérent. Les rapports des acteurs internationaux comme l'OCDE, l'IEA ou encore l'UNESCO sont considérés comme de la *grey-zone literature* (Lindblad et al., 2015). Par ce terme sont désignés les travaux qui emploient des méthodologies de recherche, mais qui ne remplissent pas tous les critères de qualité auxquels sont tenues des publications de recherche scientifique, notamment la pratique du *peer-review* exercée par un expert externe à l'organisation. Néanmoins ces rapports jouent un rôle important dans le domaine de l'éducation, et surtout dans l'élaboration des politiques éducatives.

2.3.

Bilan de la disponibilité des données par rapport au cadre de référence de la qualité scolaire

Comme indiqué, il y a lieu de constater la grande disponibilité de données à certains niveaux (p.ex. caractéristiques des apprenants et résultats d'apprentissage), tout comme un manque de données à d'autres niveaux, plus particulièrement au niveau des processus d'apprentissage. De plus, l'on constate que, tandis que les élèves de l'enseignement secondaire sont évalués de façon régulière au niveau de leurs connaissances et compétences, le Luxembourg ne dispose pas de beaucoup de données sur les enseignants, à part leurs caractéristiques générales (p.ex. leur âge ou leur genre), leur statut et leur rémunération moyenne. Pourtant, afin d'avoir des informations plus complètes, notamment au niveau des processus du système éducatif, le point de vue des enseignants sur l'enseignement et les apprentissages en général, leurs pratiques pédagogiques et leur éclairage sur différents aspects de la profession enseignante fourniraient des informations particulièrement pertinentes. Les directeurs des établissements scolaires quant à eux sont en mesure de partager des informations pratiques et détaillées sur la gestion efficace d'une équipe pédagogique et le développement de la qualité scolaire au niveau des établissements scolaires. La participation à une étude telle que le programme TALIS de l'OCDE permettrait de combler ces lacunes d'information sur le système scolaire luxembourgeois.

La planification de l'éducation, au sens large, est l'application d'une analyse systématique et rationnelle au processus de développement de l'éducation ; son but est de mettre l'éducation à même de satisfaire de manière plus efficace aux besoins et aux objectifs des étudiants et de la société.

(Coombs, 1970, p.14)

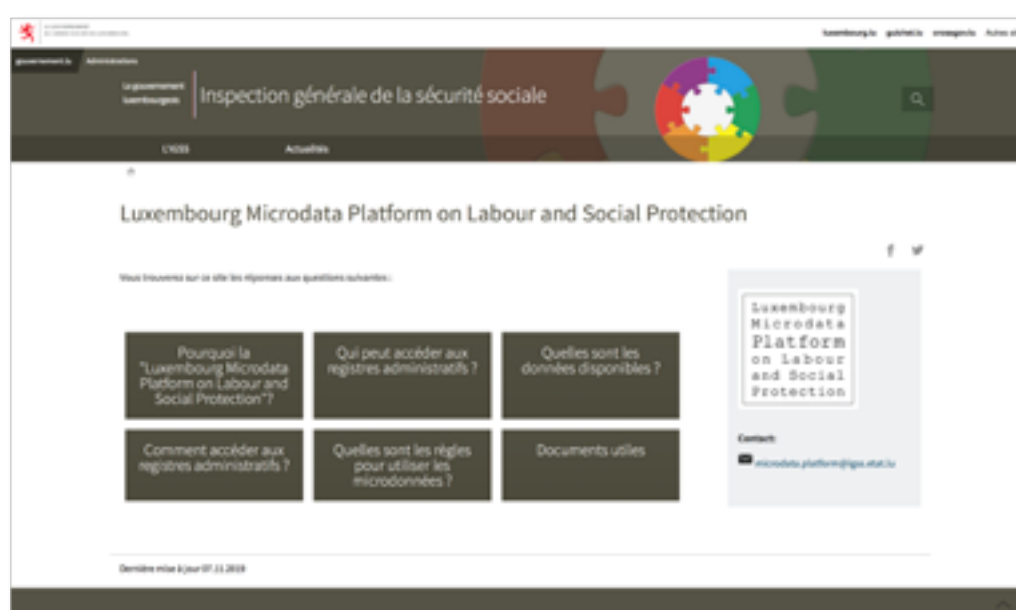
Comme détaillé au chapitre 1.3., afin de pouvoir analyser et évaluer la qualité d'un système éducatif, les données disponibles sont généralement compilées sous forme d'indicateurs de la qualité du système. Les indicateurs permettent aux planificateurs et aux décideurs de piloter le système éducatif, notamment en assurant le suivi des performances des élèves ou en mesurant l'impact des réformes (Kaagan & Smith, 1985 dans UNESCO IIEP, 2019).

Pour qu'un cadre d'indicateurs soit pertinent, il est important qu'il renseigne sur tous les aspects du système éducatif (Sauvageot, 2003). Pour le Luxembourg, les étapes logiques découlant de la présente analyse sont donc, d'une part, l'élaboration d'un document d'indicateurs se basant sur un cadre de référence, et, d'autre part, la participation stratégique et continue à des études nationales et internationales afin de disposer des données nécessaires à l'élaboration de différents indicateurs. Un tel système d'indicateurs devrait pouvoir contribuer à la conception et à la mise en œuvre des politiques éducatives et faciliterait également leur évaluation, tout comme celle du fonctionnement et des performances du système scolaire dans sa globalité. Un processus de réforme basé sur des données constituant un ensemble d'indicateurs pertinents permettra de définir les objectifs du système éducatif à atteindre. Par ailleurs, la recommandation d'une telle démarche ne vaut pas seulement pour le domaine de l'éducation. En effet, une démarche identique est préconisée par exemple par la Chambre de commerce luxembourgeoise pour l'évaluation des politiques visant à réduire les inégalités (Nivet, 2019).

Finalement, ce chapitre a également illustré le nombre important de bases de données différentes sur le système éducatif, ainsi que la multitude d'acteurs impliqués dans la production et le traitement de ces données, rendant difficile et très laborieux un croisement de différentes données pour assurer une évaluation globale du système scolaire. Ainsi, un dispositif central, inspiré p.ex. de celui mis en œuvre dans le domaine socio-économique par rapport au rassemblement, à la structuration et à l'exploitation des données liées à l'emploi et à la sécurité sociale s'avérerait particulièrement intéressant. L'IGSS gère la *Luxembourg Microdata Platform on Labour and Social Protection* (<https://igss.gouvernement.lu/fr/microdata-platform.html>, cf. figure 4), qui sert de base à des analyses et simulations en relation avec des orientations politiques et financières importantes. Un tel dispositif est certainement pertinent pour le milieu de la recherche ou des acteurs impliqués dans l'évaluation systémique en éducation (comme l'ONQS). Il s'avère tout aussi bénéfique pour les décideurs politiques en charge du pilotage du système éducatif.

Figure 4: A titre d'exemple:
la plateforme de données de l'Inspection
Générale de la Sécurité Sociale

(IGSS)



Une telle approche rejoint aussi les démarches développées en matière de la stratégie nationale de digitalisation. Ainsi le Cadre d'interopérabilité national du Grand-Duché de Luxembourg (2019), adopté le 1^{er} mars 2019 par le Conseil de gouvernement comprend 48 recommandations, dont certaines ciblent une amélioration de la réutilisation, de la réutilisabilité et du partage des données entre organismes ministériels et avec des tiers.

Recommandation n°13 du cadre d'interopérabilité national du G-D de Luxembourg, p. 22 :

«Rendre accessibles à des tiers les sources d'information faisant autorité (sources authentiques), tout en mettant en œuvre des mécanismes d'accès et de contrôle permettant d'en assurer la sécurité et la confidentialité, conformément à la législation applicable»

<https://digital.gouvernement.lu/fr/publications/document-de-reference/NIF-2019/NIF-2019.html>

« Un tel système d'indicateurs devrait pouvoir contribuer à la conception et à la mise en œuvre des politiques éducatives et faciliterait également leur évaluation, tout comme celle du fonctionnement et des performances du système scolaire dans sa globalité. »



3.

CONSTATS
PRINCIPAUX ET
RÉCURRENTS



— Comme l'illustre le chapitre précédent, il existe une abondance de données et de rapports sur le système éducatif luxembourgeois provenant de programmes d'études nationales et internationales. La plupart de ces études mesurent des compétences clés jugées indispensables pour devenir un citoyen autonome et responsable (p.ex. PISA, ICILS). Ce chapitre présente les principaux résultats et constats mis en avant de manière constante dans ces études et rapports.

« En termes d'égalité des chances, le système éducatif luxembourgeois est extrêmement inéquitable, en particulier par rapport au contexte socio-économique, migratoire et linguistique des élèves. »

3.1. Les performances des élèves luxembourgeois dans les études internationales

Dans les études comparatives internationales, les élèves luxembourgeois obtiennent clairement des résultats en dessous des moyennes internationales dans les compétences traditionnelles c.-à-d. les mathématiques, les sciences et les langues (PISA depuis 2003, voir les publications MENFP et al., 2007, 2010, 2013; MENFP & SCRIPT, 2004; MENJE & Université du Luxembourg, 2016; OECD, 2018a) ainsi que dans les compétences clés du 21^e siècle telles que la littératie numérique et la pensée computationnelle (ICILS 2018 dans Fraillon et al., 2019), la résolution collaborative de problèmes (PISA 2015 dans MENJE & Université du Luxembourg, 2016) et les connaissances civiques et la citoyenneté (ICCS 2009 dans Burton & Houssemand, 2010). En outre, en comparaison, les élèves luxembourgeois sont surreprésentés dans les niveaux de performance inférieurs et sous-représentés dans les niveaux de performance supérieurs par rapport aux cadres conceptuels de ces études (p.ex. ICILS 2018, ICCS 2009, PISA 2018 dans Burton & Houssemand, 2010; Fraillon et al., 2019; OECD, 2018a).

Bien que toutes ces études poursuivent des objectifs différents et soient élaborées par différentes organisations (p.ex. IEA, OCDE, OMS), les résultats s'alignent de manière cohérente en mettant tous en évidence la forte influence des caractéristiques des élèves sur leurs performances. En termes d'égalité des chances, l'on peut en déduire que le système éducatif luxembourgeois est extrêmement inéquitable, en particulier par rapport au contexte socio-économique, migratoire et linguistique des élèves. Autrement dit, les écarts de performances sont importants entre des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés ou privilégiés (par rapport aux ressources financières et culturelles), entre des élèves porteurs ou non d'un parcours familial migratoire et entre des élèves qui parlent ou non les langues de l'enseignement (luxembourgeois, allemand ou français) à la maison.



Dans une moindre mesure, mais toujours statistiquement significatifs, les résultats montrent aussi des différences de performance en fonction du sexe, soit en faveur des filles, soit en faveur des garçons, en fonction de la compétence évaluée (en faveur des garçons: mathématiques, pensée computationnelle; en faveur des filles: compréhension en lecture, littératie numérique). Les caractéristiques des élèves agissent de manière cumulative sur leurs performances, c.-à.-d. que les écarts de performances se creusent si les élèves présentent plusieurs caractéristiques désavantageuses. Des élèves issus de l'immigration, évoluant dans un milieu socio-économique défavorisé et ne parlant pas les langues du système éducatif se retrouvent donc plus souvent dans une situation désavantageuse (PISA 2009, 2012 dans MENFP et al., 2010, 2013).

Même si ce rapport se concentre davantage sur les performances (scolaires), il faut noter que les caractéristiques des élèves n'ont pas seulement des effets sur leurs performances, mais aussi, de manière générale, sur leur bien-être physique et psychologique (HBSC 2010 dans Currie et al., 2012), ce qui pourrait bien évidemment influencer indirectement les performances des élèves. Les élèves issus de l'immigration indiquent se sentir moins intégrés dans l'établissement scolaire que les élèves sans parcours migratoire. Les élèves issus d'un milieu défavorisé indiquent avoir des ambitions académiques plus faibles que celles auxquelles l'on pourrait s'attendre d'eux au vu de leurs performances (OECD, 2018a).

3.2. Les performances des élèves luxembourgeois dans les études nationales

La plupart des constats rapportés ci-dessus sont basés sur des données récoltées au niveau de l'enseignement secondaire. Comme le Luxembourg ne participe pratiquement pas à des études internationales au niveau de l'enseignement fondamental, il n'existe pas, à l'heure actuelle, de données internationales valides⁸, ce qui rend impossible une comparaison internationale des performances. Par contre, au niveau national, il existe des données pour différents cycles au fondamental.

Les résultats rapportés par les études internationales en termes de performances insuffisantes et de fortes inégalités dans les performances selon les caractéristiques des élèves sont corroborés par les données du monitoring scolaire national appelé aussi épreuves standardisées ou « ÉpStan » (Université du Luxembourg/LUCET & SCRIPT, 2018; MENJE/SCRIPT & Université du Luxembourg/FLSHASE, 2015; Université du Luxembourg/LUCET, 2014). Les « ÉpStan » mesurent chaque année les performances au fondamental (cycles 2.1, 3.1 et 4.1) et au secondaire (7^e et 5^e). Contrairement aux études internationales (p.ex. PISA), les épreuves standardisées du monitoring scolaire national ont été spécifiquement adaptées au contexte scolaire national.

En effet, les contenus des « ÉpStan » sont basés sur les programmes scolaires (p.ex. le plan d'études pour le fondamental) et les questions sont développées en collaboration avec des enseignants pour veiller à ce que les contenus correspondent aux énoncés des programmes scolaires. Au niveau des contenus en langues, les épreuves évaluent plus qu'une seule langue, en fonction des cycles évalués (allemand et français au cycle 4.1, 7^e et 5^e) et plus qu'une modalité en compréhension (orale et écrite aux cycles 2.1 et 3.1) afin de tenir compte de la place importante de l'apprentissage des langues au Luxembourg. Au secondaire, les élèves ont le choix de présenter les épreuves de mathématiques soit en allemand, soit en français afin de faciliter la compréhension des contenus mathématiques, compte tenu du passage de l'allemand en tant que langue d'enseignement (fondamental) vers le français (secondaire) pour la plupart des élèves.

Malgré ces adaptations qui devraient favoriser les résultats des élèves au niveau national, les niveaux de performance générale restent faibles dans presque toutes les matières testées avec une surreprésentation des élèves dans les niveaux de réussite inférieurs et des parcours éducatifs hautement prédéterminés par les caractéristiques des élèves tels que le milieu socio-économique (p.ex. Université du Luxembourg/LUCET & SCRIPT, 2018).



⁸ En ce qui concerne l'étude PIRLS à laquelle le Luxembourg a participé en 2006, le fait que les élèves luxembourgeois étaient plus âgés que les élèves des autres pays rend une comparaison difficile.

Les résultats des «ÉpStan» sont disponibles pour toute personne intéressée sur le site *dashboard.eps-tan.lu*. À titre d'exemple, les résultats des épreuves standardisées montrent qu'en 2019, 39% des élèves de 5^e n'ont pas atteint le niveau 2 en compréhension de l'écrit en allemand et 74% n'ont pas atteint ce niveau en compréhension de l'écrit en français. En mathématiques, 56% des élèves de 5^e n'ont pas atteint

le niveau 2 (voir figure 6). Cette surreprésentation d'élèves dans des niveaux de performance inférieure est déjà visible au fondamental. De nouveau, à titre d'exemple, entre 42% et 44% des élèves du cycle 4.1 n'ont pas atteint le niveau socle visé dans les 3 compétences mesurées aux épreuves standardisées en 2019 (compréhension de l'écrit en français, compréhension de l'écrit en allemand et mathématiques) comme le montre la figure 5.

« Les niveaux de performance générale restent faibles dans presque toutes les matières testées, avec une surreprésentation des élèves dans les niveaux de réussite inférieurs et des parcours éducatifs hautement prédéterminés par les caractéristiques des élèves. »



Figure 5: Pourcentage d'élèves (cycle 4.1 EF) par catégorie de niveau atteint pour la compréhension de l'écrit en français, la compréhension de l'écrit en allemand et pour les mathématiques lors des épreuves standardisées en 2019.

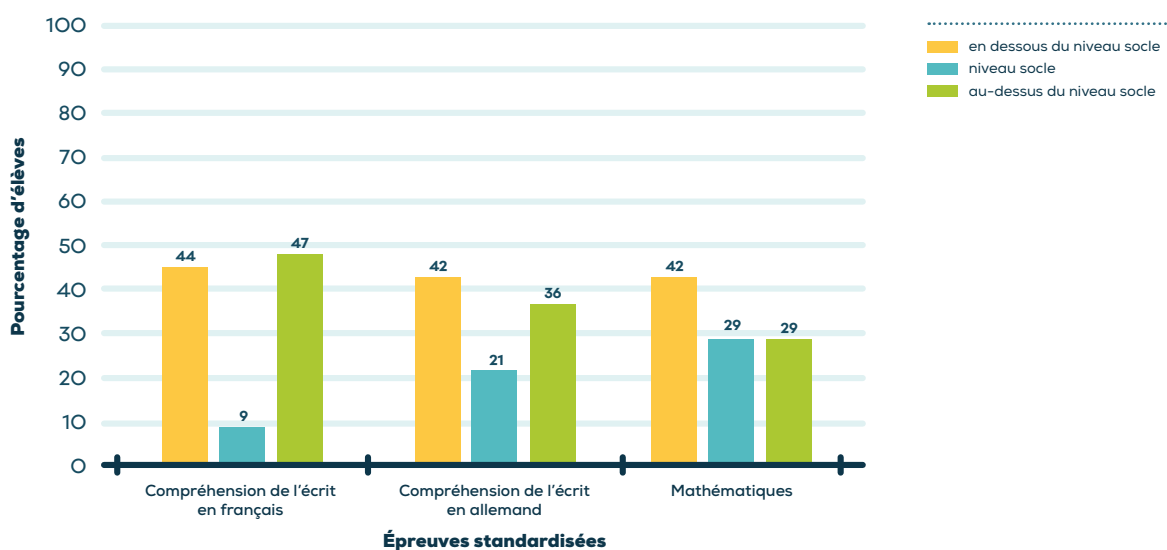
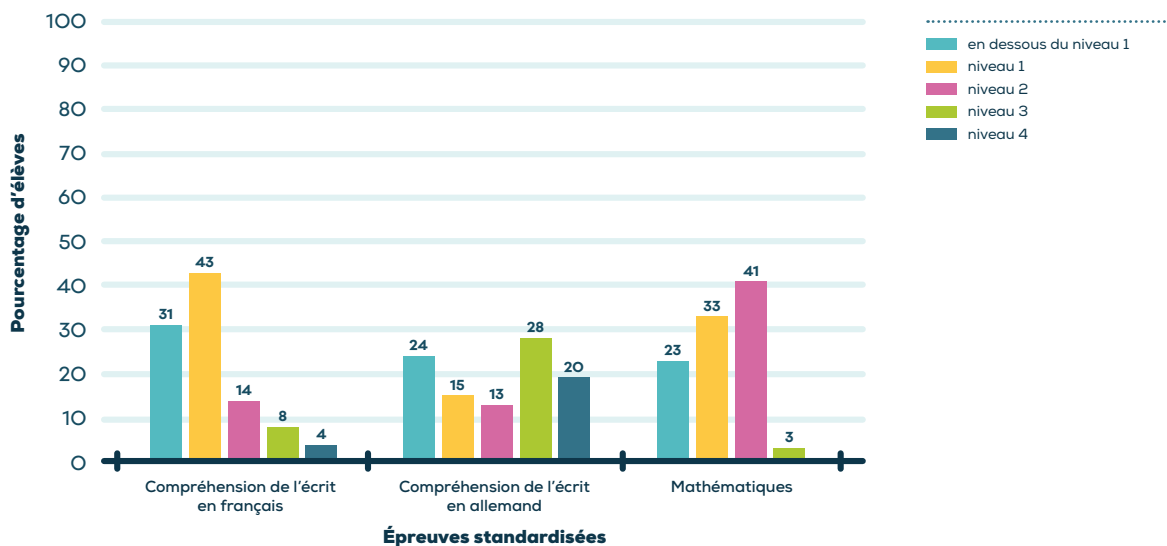


Figure 6: Pourcentage d'élèves (5° ES) par catégorie de niveau atteint pour la compréhension de l'écrit en français, la compréhension de l'écrit en allemand et pour les mathématiques lors des épreuves standardisées en 2019. Le cadre conceptuel de l'épreuve en mathématiques ne contient pas de niveau 4.



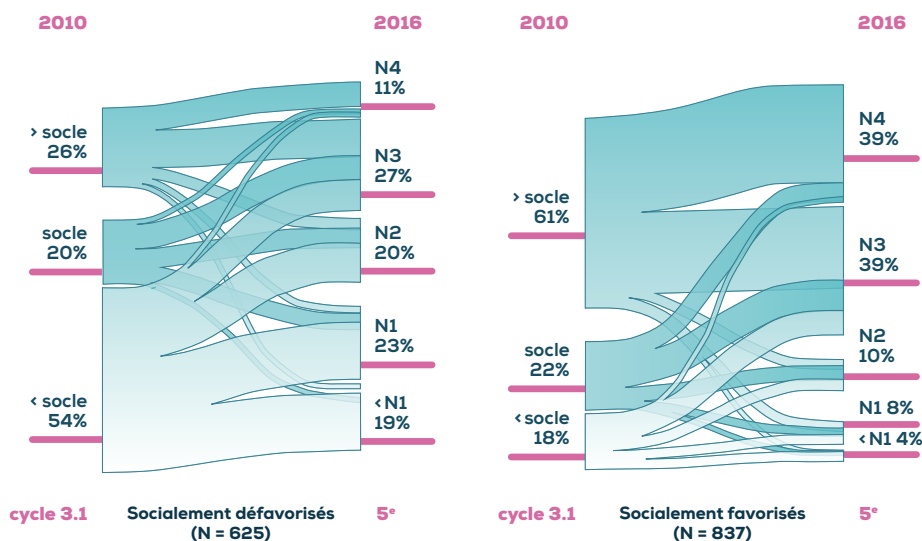
3.3. Les parcours scolaires des élèves

Il est alarmant de constater que les grandes différences de performance dans les compétences traditionnelles (langues et mathématiques) entre les élèves de différentes origines (niveau socio-économique, langue parlée, sexe, migration) apparaissent déjà tôt dans les parcours scolaires, peu après le début de l'alphabétisation (à partir du cycle 2). Les premières données longitudinales issues du monitoring soulignent que ces inégalités ont des effets durables, non seulement sur les performances tout au long du parcours scolaire, mais également sur les parcours scolaires des élèves en tant que tels. Les élèves défavorisés socio-économiquement et/ou issus de l'immigration et/ou ne parlant pas l'une des langues du système scolaire (luxembourgeois, allemand ou français) à la maison sont orientés vers des filières inférieures au secondaire et redoublent plus souvent. En général, le système est marqué par une stratification horizontale précoce (orientation en filières distinctes) à la fin du fondamental et par une stratification verticale élevée (taux de redoublement) affectant

principalement les élèves qui se trouvent dans des situations plus précaires, dont les chances de développer leur potentiel cognitif diminuent au fur et à mesure de leur parcours scolaire (Brunner & Martin, 2011; Hadjar et al., 2018; Klapproth & Schaltz, 2015; Lambert, 2019). À titre d'exemple, la plupart des élèves défavorisés sur le plan socio-économique qui obtiennent des résultats inférieurs en compréhension de l'écrit en allemand au fondamental au cycle 3.1 n'atteignent toujours pas le niveau 2 au secondaire en classe de 5^e (figure 7).

« Les grandes différences de performance dans les compétences traditionnelles entre les élèves de différentes origines (niveau socio-économique, langue parlée, sexe, contexte migratoire) apparaissent déjà tôt dans les parcours scolaires. »

Figure 7: Premières données longitudinales (cycle 3.1 - 5^e) des épreuves standardisées extraites du « Rapport national sur l'éducation » (2018, p.45). Évolution des compétences en compréhension de l'écrit en allemand depuis le cycle 3.1 jusqu'en classe de 5^e des élèves socialement défavorisés resp. privilégiés.



3.4. Apprentissage des langues et apprentissage par les langues

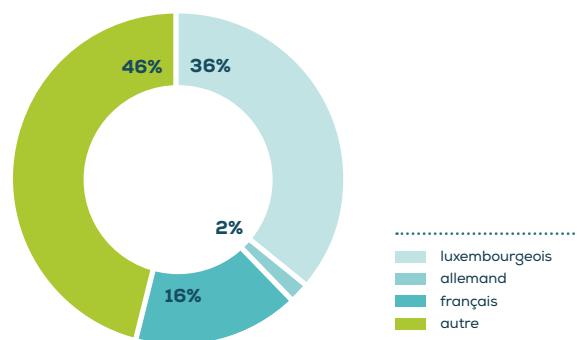
Bien que le système éducatif national mise fortement sur l'apprentissage des langues, comme le montre le nombre élevé d'heures de cours consacrées à l'apprentissage des langues, bien au-dessus de la moyenne de l'OCDE (OECD, 2019a), il est surprenant de constater que les élèves n'obtiennent pas de meilleurs résultats aux tests dans les différentes langues apprises (PISA 2009, « ÉpStan » dans MENFP et al., 2010; Université du Luxembourg/LUCET, 2014). Comme PISA n'a proposé qu'une seule fois de faire les tests en deux langues (allemand et français), en 2009, et que les « ÉpStan » se basent sur le programme scolaire national sans cadre descriptif explicite des compétences au secondaire, il est difficile de qualifier les compétences linguistiques des élèves par rapport à un référentiel descriptif (inter)national (comme le cadre européen commun de référence pour les langues). Le degré et la qualité des compétences multilingues des élèves ne sont donc pas tangibles par rapport à une référence externe avec les données actuellement disponibles.

« La charge linguistique élevée dans le système scolaire ainsi que les changements de langues d'enseignement principales pour la plupart des élèves ont également un impact sur l'apprentissage d'autres compétences cruciales comme les mathématiques et les sciences. »

Cependant, la charge linguistique élevée dans le système scolaire ainsi que les changements de langues d'enseignement principales pour la plupart des élèves (passage du luxembourgeois au cycle 1 à l'allemand au cycle 2 et passage de l'allemand des cycles 2 à 4 au français au secondaire) ont également un impact sur l'apprentissage d'autres compétences cruciales comme les mathématiques et les sciences, particulièrement pour les élèves qui ne parlent pas la langue ou les langues d'enseignement à la maison (MENFP et al., 2013; Van Rinsveld et al., 2015). Seulement un tiers des élèves parlent la langue ou les langues d'enseignement principales de l'école fondamentale à la maison (35,4% le luxembourgeois et 2% l'allemand, MENJE/SCRIPT, 2019). Le luxembourgeois est la principale langue d'enseignement au cycle 1, mais l'alphabétisation se fait en allemand à partir du cycle 2. Le français, introduit comme langue étrangère au fondamental et comme langue d'enseignement au secondaire, est parlé par 15,8% d'élèves lors du début de leur scolarisation. Par contre, 45,8% des élèves ne parlent aucune de ces 3 langues à la maison au début de leur scolarité obligatoire. Ces élèves sont particulièrement désavantagés, non seulement dans l'apprentissage des langues, mais aussi, de manière plus générale, lors de l'alphabétisation et de l'apprentissage des autres matières scolaires.

Figure 8: 1^{ère} langue parlée à la maison au Luxembourg

(MENJE/SCRIPT, 2019)



3.5. Performances selon les types d'épreuves utilisées dans les évaluations

Dans la plupart des évaluations à grande échelle, les tâches proposées se basent sur des compétences à atteindre, c.-à.-d. des tâches exigeant une réflexion abstraite et la mobilisation des savoirs acquis pour résoudre des problèmes liés à des contextes inconnus (p.ex. PISA, ICILS, « ÉpStan », PIRLS, ...). La surreprésentation des élèves luxembourgeois aux niveaux de performance inférieurs s'explique selon Berg et al. (2007) par le fait que les élèves luxembourgeois ne sont pas habitués à affronter dans leur quotidien des tâches semblables à celles employées dans les évaluations à large échelle. Comme déjà illustré par les résultats de l'étude PIRLS en 2006, les élèves excellent davantage dans des tâches ne faisant appel qu'à la reproduction ou à la localisation d'informations, compétences qui se trouvent aux niveaux inférieurs des cadres conceptuels des tests internationaux et qui correspondent plutôt à la manière d'enseigner basée sur l'*input*.

L'approche par compétences a été introduite en 2009 au Luxembourg comme un des éléments centraux de la réforme de l'enseignement fondamental⁹. L'impact de ce changement radical - à savoir le passage d'un enseignement orienté sur l'*input* vers un enseignement orienté sur le produit - sur les performances des élèves n'a pas encore été analysé en détail. Deux expertises réalisées au début de la réforme ont pu

« Les élèves excellent davantage dans des tâches ne faisant appel qu'à la reproduction ou à la localisation d'informations, compétences qui se trouvent aux niveaux inférieurs des cadres conceptuels des tests internationaux et qui correspondent plutôt à la manière d'enseigner basée sur l'*input*. »

donner une première idée de l'accueil de celle-ci sur le terrain, mais ne constituent pas une analyse systématique de l'impact de la réforme sur la manière d'enseigner, car le taux de réponse des enseignants aux questionnaires a été relativement faible dans l'une de ces expertises (Tröhler et al., 2012), tandis que l'autre n'avait pas pour objet de fournir une telle quantification (König, 2013). Mais la persistance de la surreprésentation des élèves luxembourgeois dans les niveaux de performance inférieurs aux épreuves internationales à large échelle, même après la mise en œuvre de l'approche par compétences à l'enseignement fondamental et subséquemment aux classes inférieures de l'enseignement secondaire, pourrait laisser supposer que l'approche par compétences n'a pas encore véritablement trouvé sa place dans la pratique éducative. Les réponses des élèves aux questionnaires PISA (p.ex. PISA 2015) soutiennent en partie cette hypothèse. Dans le questionnaire de l'étude PISA de 2015, les élèves déclarent en effet que leur environnement d'apprentissage se caractérise principalement par un enseignement passif frontal et qu'ils sont rarement encouragés à jouer un rôle actif en classe et à prendre des responsabilités dans le déroulement des cours.

⁹ Loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental., Mémorial 187A p. 2981. <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2009/02/06/n3/jo>

3.6. Les constats principaux et les 8 domaines prioritaires de l'ONQS

À partir des constats consistants présentés ci-dessus, et considérant sa mission principale de contribuer à l'amélioration de la qualité du système éducatif national, l'ONQS a identifié 8 domaines prioritaires qui nécessitent une démarche d'analyse approfondie.



Vu que les résultats montrent que les compétences cognitives des élèves présentent des déficiences majeures, l'ONQS a mis en avant le thème des compétences du 21^e siècle. En effet, l'un des devoirs du système éducatif est de préparer les élèves au monde d'aujourd'hui et de demain. Au-delà des compétences traditionnelles telles que les langues, les sciences et les mathématiques, **les compétences clés du 21^e siècle** englobent aussi des compétences telles que la pensée computationnelle ou la citoyenneté, ainsi que des compétences inter- et intrapersonnelles nécessaires pour devenir un citoyen autonome et responsable dans une société recourant de plus en plus aux technologies. Le développement des compétences cognitives et des compétences inter- et intrapersonnelles nécessite un climat de travail positif pour les élèves et leurs enseignants, c'est donc la raison pour laquelle l'ONQS a également retenu **la qualité de vie à l'école** comme un domaine prioritaire.

L'ONQS souhaiterait aussi contribuer à rendre le système scolaire national plus équitable. Pour cette raison, **l'égalité des chances** est un sujet majeur qui se concentre principalement sur la réduction de l'impact des inégalités sociales. Le domaine prioritaire de

l'entrée à l'école y est étroitement lié, en tant qu'étape charnière pour initier et préparer au mieux les élèves à leur parcours scolaire, indépendamment de leurs caractéristiques socio-culturelles. Dans le même ordre d'idées, pour les élèves présentant des troubles d'apprentissage ou en situation d'handicap, le thème de **l'inclusion scolaire** dans l'enseignement ordinaire fait aussi partie des domaines prioritaires de l'ONQS.

Par ailleurs, le système scolaire est caractérisé par une stratification horizontale précoce (orientation en filières) et une stratification verticale (redoublement) élevée qui touchent fortement les élèves issus de l'immigration et défavorisés au niveau socio-économique. Pour rendre le système plus équitable, il faudrait donc engager des éléments d'action supplémentaires. C'est une des raisons pour lesquelles l'ONQS a inclus **l'orientation et l'accompagnement des élèves** ainsi que **le redoublement et ses alternatives** parmi ses autres domaines prioritaires.

Les langues sont particulièrement présentes dans le système scolaire et constituent des défis majeurs pour les élèves, surtout pour ceux qui ne parlent pas l'une des langues nationales à la maison. Ainsi,

l'ONQS a défini **le multilinguisme** comme un autre domaine prioritaire. Il s'agit d'ailleurs d'une thématique transversale, car les langues sont présentes tout au long du parcours scolaire des élèves, soit directement, soit indirectement comme langues d'apprentissage d'autres matières, et jouent donc un rôle dans la plupart des autres domaines prioritaires, notamment ceux de l'égalité des chances et de l'entrée à l'école.

L'ONQS étudiera donc prioritairement ces 8 domaines, qui sont d'ailleurs étroitement liés, afin de pouvoir émettre des recommandations concrètes pour améliorer le système scolaire, que ce soit au niveau du contenu (p.ex. du curriculum), des méthodes pédagogiques, des structures ou encore des ressources.

« L'ONQS étudiera prioritairement ces 8 domaines, qui sont d'ailleurs étroitement liés, afin de pouvoir émettre des recommandations concrètes pour améliorer le système scolaire. »





4.

APPROCHES

INTERNATIONALES

Appuyées par les organisations internationales comme l'UNESCO, l'IEA ou l'OCDE, les évaluations systémiques dans le domaine de l'éducation ont conquis la communauté internationale. Quasiment tous les pays développés ou en voie de développement participent aux différents programmes et/ou ont mis en place leur propre monitoring scolaire national. Dans le domaine de l'éducation comparée, s'opposent traditionnellement les partisans du courant « universaliste » (recherchant des lois invariantes régissant les systèmes éducatifs et ciblant ainsi la détection de bonnes pratiques) et ceux du courant « particulariste » (mettant en exergue la singularité des systèmes éducatifs) (Mons, 2007).

Ce chapitre se réfère aux deux approches, d'une part, en soulevant des points de concordance entre les stratégies et en procédant à une possible catégorisation des systèmes éducatifs, et, d'autre part, en soulignant l'importance des spécificités culturelles, en motivant et en expliquant les choix spécifiques des différents pays en matière de monitoring scolaire ainsi que de leur participation ou non à des programmes internationaux.

4.1. Mise en perspective générale de l'apport des évaluations systémiques

L'impact des évaluations systémiques dans le domaine de l'éducation avait fait il y a quelques années l'objet d'une conférence thématique en Allemagne, intitulée « Plus de données - plus de qualité ? » (Jungkamp & John-Ohnesorg, 2016). Les conclusions principales de cette conférence sont également intéressantes pour le contexte luxembourgeois.

La première conclusion porte sur le changement de perspective que le monitoring scolaire apporte à la perception du système éducatif. Les résultats des différentes évaluations nationales et internationales ont permis de rendre les discussions sur la qualité du système scolaire plus objectives. Au-delà des perceptions plus ou moins partisans, les forces et les faiblesses du système éducatif ont pu être identifiées. Si les décideurs adoptent des mesures sur base des résultats issus du monitoring scolaire, il ne faut pas oublier d'analyser avec un regard critique l'impact de ces mesures afin de les adapter si nécessaire.

« Au niveau des politiques éducatives, les rapports disponibles sur l'éducation ne sont pas utilisés systématiquement pour guider le système éducatif. »

Au niveau des politiques éducatives, les rapports disponibles sur l'éducation ne sont pas utilisés systématiquement pour guider le système éducatif, car ceux-ci restent souvent plutôt descriptifs et ne contiennent que peu de recommandations concrètes. Il s'agit d'élaborer, au niveau de la gouvernance, une stratégie globale qui porte tant sur des pistes d'actions concrètes pour l'évaluation du système éducatif que sur les contenus des études et sur les rôles des différents acteurs.

Une autre conclusion se fonde sur le constat selon lequel le monitoring scolaire peut contribuer à améliorer la qualité scolaire au niveau des établissements scolaires. L'ensemble des données disponibles peut ainsi servir de point de départ pour l'élaboration de plans de développement scolaire dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les résultats des épreuves ne peuvent avoir un impact sur la qualité scolaire que si celles-ci s'inscrivent dans une démarche de qualité plus globale au sein de l'établissement scolaire et si le corps enseignant considère l'amélioration de la qualité scolaire comme un élément primordial.

Dans le cadre d'une étude pour l'UNESCO, Addey et Sellar (2019) ont analysé les raisons de participer ou non aux évaluations systémiques. Sous le titre « Cela en vaut-il la peine ? », les auteurs exposent la diversité des motivations et facteurs, rationnels ou non. Bien que l'on puisse supposer que la motivation de participer se fonde essentiellement sur la volonté de mettre en œuvre des *evidence based policies*, donc de mettre en avant des politiques se basant sur les faits ou intégrant des expériences qui ont fait leurs preuves, il y a lieu de considérer que les raisons sont généralement plus complexes, diversifiées et interdépendantes. Ainsi les options de participation s'articulent autour de quatre dimensions: politique, économique, technique et socio-culturelle, souvent interconnectées et variant au fil du temps (Addey & Sellar, 2018).

Addey et Sellar (2019) analysent aussi les arguments des pays de ne pas ou de ne plus participer aux évaluations systémiques, basés sur des raisons idéologiques, culturelles et éducatives, mais qui s'expliquent aussi par une fragilité ou un manque de ressources et de moyens (notamment le coût financier global incluant les frais liés à la logistique et à l'organisation) (Engel & Rutkowski, 2018) ou par des préoccupations d'obtenir des résultats qui seraient jugés négativement. Un autre argument fréquemment évoqué porte sur la réalisation d'évaluations systémiques au niveau national, apportant plus d'informations et de précisions, et s'avérant mieux adaptées au contexte et aux circonstances spécifiques du pays.

4.2. Enseignements à tirer des évaluations systémiques à un niveau transnational

Une critique souvent formulée à l'égard des évaluations systémiques à l'échelle internationale porte sur le fait que celles-ci se concentrent sur le seul classement entre pays et sur leurs scores nets (le fameux *ranking*), sans présenter une analyse approfondie des résultats et sans prendre en compte des éléments structurels et structurants (p.ex. Singer & Braun, 2018). En effet, des analyses plus approfondies, se basant sur le croisement de plusieurs bases de données et définissant des systèmes d'indicateurs plus sophistiqués, fournissent des enseignements plus éclairés. Indépendamment du cadre de référence retenu, des types d'indicateurs choisis ou des pays compris dans l'échantillonnage, le Luxembourg ne figure pas parmi les pays affichant les caractéristiques d'un système éducatif de qualité élevée (p.ex. Gérard et al., 2017). Par ailleurs, il apparaît

« Indépendamment du cadre de référence retenu, des types d'indicateurs choisis ou des pays compris dans l'échantillonnage, le Luxembourg ne figure pas parmi les pays affichant les caractéristiques d'un système éducatif de qualité élevée. »

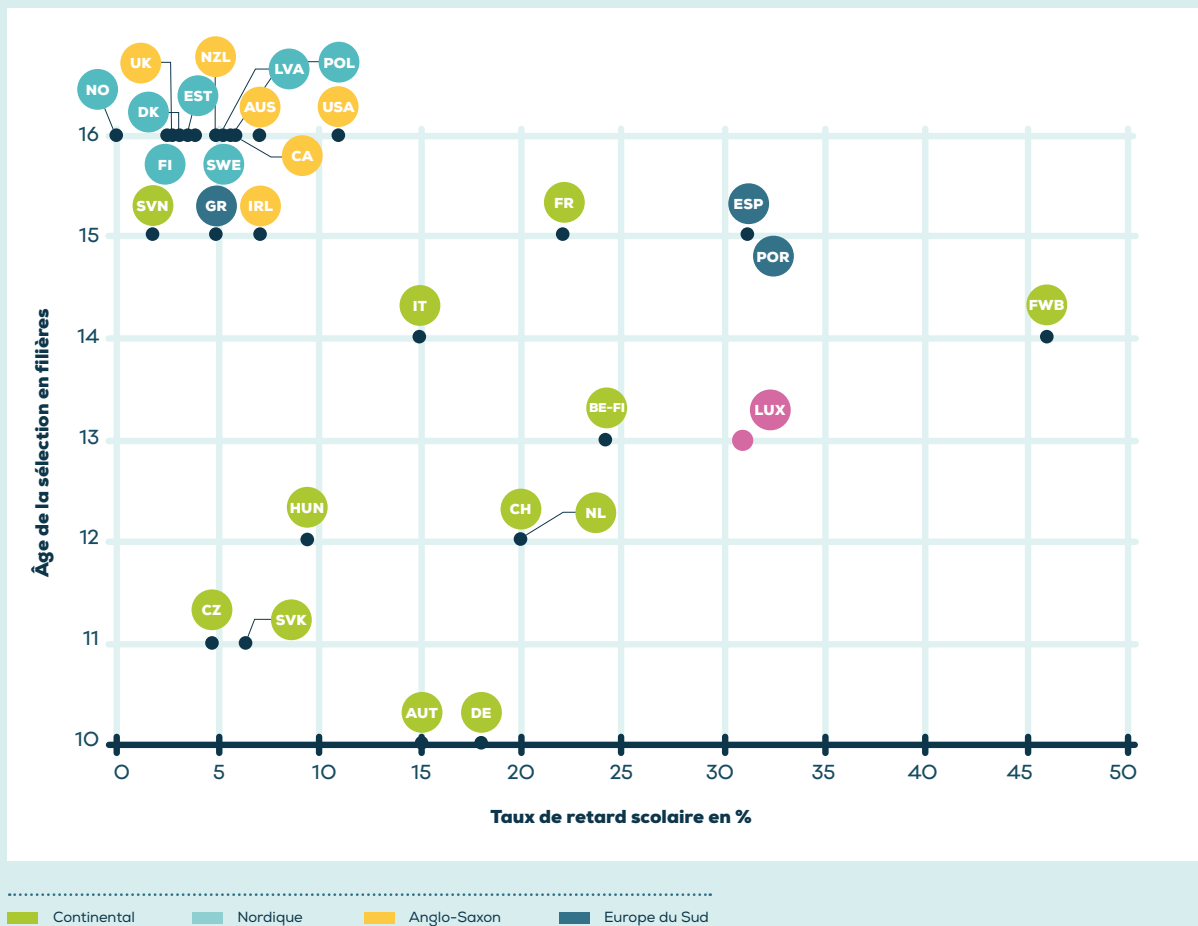
également qu'aucun pays n'affiche des résultats extraordinaires pour l'ensemble des catégories d'indicateurs, ce qui montre la multitude des dimensions qui composent le concept de qualité d'un système éducatif, quel qu'il soit. Néanmoins, en comparaison, les modèles d'éducation nordiques affichent en général les meilleurs résultats et se caractérisent par une équité plus élevée (capacité d'un système éducatif d'atténuer l'impact du milieu socio-familial sur les performances des élèves) et une bonne efficacité (capacité d'amener les élèves à de bons résultats) (voir Gérard et al., 2018 ou annexe C).

À titre d'illustration, la publication récente « Enseignement en Europe » de Lambert (2019), basée sur des données PISA 2015, procède à une comparaison des systèmes éducatifs en identifiant leurs caractéristiques structurelles (y inclus les pratiques pédagogiques spécifiques). Cette comparaison est d'autant plus intéressante qu'elle rejoint des constats déjà soulevés dans le cadre de la synthèse de plusieurs études scientifiques dans l'ouvrage « La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain » (Martin et al., 2008; cf. chapitre 5). Pour apprécier la qualité d'un système scolaire avec ses atouts et ses faiblesses, Lambert (2019) procède à un examen comparé de 28 systèmes éducatifs, dont une large majorité de pays européens, en tenant compte des principales caractéristiques structurelles de ces systèmes et de leurs performances.¹⁰

¹⁰. Pour des raisons méthodologiques, le Luxembourg (qui relève incontestablement du « modèle continental – riche ») n'avait pas été inclus dans la publication originale (cf. note de bas de page 20 de la publication), mais les données correspondantes ont été intégrées dans le cadre d'une communication entre l'auteur et l'ONQS. Les données ne peuvent donc qu'être interprétées de manière indicative.

Figure 9 : Représentation sur base des données PISA 2015 de la répartition des systèmes éducatifs des 28 pays de l'OCDE selon le taux de retard scolaire et l'âge de la sélection en filières distinctes

(repris de Lambert, 2019)



En appliquant le principe méthodologique de la parcimonie et en croisant les différentes observations, l'auteur procède à l'identification des modèles suivants: nordique, anglo-saxon, continental et de l'Europe du Sud. Par ailleurs, il opère une distinction entre pays riches et pays pauvres. Dans un deuxième

temps, il compare ces différents modèles du point de vue de leurs performances (score moyen¹¹, différence de score moyen entre quartiles extrêmes de la distribution des ESCS¹², % d'élèves forts et % d'élèves faibles), reprises avec les données spécifiques du Luxembourg, dans le tableau suivant:

Tableau 1: Caractéristiques structurelles et performances comparées des différents modèles éducatifs des pays de l'OCDE et du système éducatif du Luxembourg.

(élaboré sur base du tableau 2 de Lambert, 2019; complété et retravaillé par l'ONOS)

	CARACTÉRISTIQUES STRUCTURELLES						PERFORMANCES			
	Âge sélection	Taux retard scolaire	Indice de ségrégation sociale entre écoles	Indice de ségrégation académique entre écoles	% Élèves dans écoles avec classes de niveau	% Élèves dans écoles avec groupes de niveau	Δ Scores entre élèves quartiles extrêmes ESCS	Score moyen (écart-type)	% Élèves « forts » (≥ niveau 5)	% Élèves « faibles » (≤ niveau 1)
Modèle « nordique » – pays « riches » (DK, FI, NO, SWE)	16,0	2,9	12,9	11,3	29,8	62,3	80,0	506,8 (92,0)	10,4	16,0
Modèle « nordique » – pays « pauvres » (EST, LVA, POL)	16,0	4,8	20,3	16,6	31,7	58,3	72,7	505,0 (85,6)	8,8	15,0
Modèle « anglo-saxon » – pays tous « riches » (UK, IRL, CA, USA, AUS, NZL)	15,8	6,5	20,7	18,1	90,7	69,7	86,3	504,7 (94,7)	10,9	17,6
Modèle « continental » – pays « riches » (AUT, FWB, BE-FI, CH, DE, FR, NL)	12,3	23,7	24,5	44,9	36,6	45,7	105,6	501,7 (98,4)	11,2	19,6
Système éducatif du Luxembourg (LUX)	13,0	30,9	26,1	33,9	72,0	54,0	125,0	483,0 (100,3)	8,3	25,8
Modèle « continental » – pays « pauvres » (HU, CZ, SVK, SVN)	12,0	5,7	30,8	48,2	33,5	61,0	103,2	484,5 (95,5)	7,6	23,6
Modèle « de l'Europe du Sud » – pays tous « pauvres » (ESP, POR, IT, GR)	14,8	20,7	26,0	28,9	19,3	29,0	85,5	483,2 (91,5)	6,2	23,2

11. Suivant la méthodologie des études PISA par rapport aux mathématiques, à la compréhension en lecture et aux sciences.

12. Le statut socio-économique, ou plus précisément le statut économique, social et culturel de l'élève (ESCS) est un indice composite développé et utilisé dans le cadre du programme PISA et composé de trois indices: le statut socio-professionnel des parents (basé sur les métiers exercés par les parents), le niveau de formation (nombre d'années d'études) des parents ainsi que le patrimoine familial.

En résumé¹⁴, les différents modèles éducatifs se distinguent principalement par l'intensité de la stratification entre élèves et groupes d'élèves (redoublement et filières distinctes) et par l'intensité de la ségrégation, sociale et académique, du champ scolaire. Ce sont les modèles nordique et continental (dont relève le Luxembourg) qui présentent les caractéristiques structurelles les plus dissemblables : stratification faible (voire inexistante) de la population scolaire et très faible ségrégation du champ scolaire dans le modèle nordique et exactement l'inverse dans le modèle continental.

En ce qui concerne les performances, le modèle nordique ainsi que le modèle anglo-saxon se distinguent tant par leur efficacité (score élevé, en moyenne, pour les élèves) que par leur équité (plus grande égalité des chances). Le modèle continental se trouve en général à un niveau comparable en matière de performances, mais largement distancé pour le critère d'équité.

Pour ce qui est de la capacité des modèles à produire une « élite » (pourcentage d'élèves forts), les différences de performances entre les modèles sont très faibles (et statistiquement non significatives). En revanche, pour ce qui est de la capacité des modèles à réduire au maximum la part d'élèves faibles, les différences de performances sont beaucoup plus marquées : à nouveau, le modèle nordique se retrouve sur la plus haute marche du podium (en réduisant le nombre d'élèves à faible performance) et le modèle continental est relégué sur la dernière marche (avec un nombre d'élèves à faible performance plus élevé).

Pour le Luxembourg, tel que généralement établi (cf. chapitre 3), les résultats sont encore plus prononcés voire critiques, notamment l'écart de performance entre élèves forts et élèves faibles, la part des élèves forts, respectivement des élèves faibles par rapport à la population totale d'élèves, l'écart de performance entre les élèves issus d'un milieu socio-économique privilégié et les élèves évoluant dans un contexte défavorisé.

Si tous ces constats ne présentent en soi pas de nouveautés fondamentales par rapport aux publications citées dans le chapitre précédent, l'auteur se réfère pour expliquer cet état de fait à une argumentation systémique et culturelle.

« Ce sont les modèles nordique et continental (dont relève le Luxembourg) qui présentent les caractéristiques structurelles les plus dissemblables : stratification faible (voire inexistante) de la population scolaire et très faible ségrégation du champ scolaire dans le modèle nordique et exactement l'inverse dans le modèle continental. »

14. Une analyse approfondie de ces résultats dépasse le cadre du présent rapport thématique, bien qu'ils soient en ligne avec d'autres travaux ou publications, notamment effectués dans le cadre de deux rapports nationaux sur l'éducation de 2015 et 2018 (Université du Luxembourg/LUCET & SCRIPT, 2018; MENJE/SCRIPT & Université du Luxembourg/FLSHASE, 2015). A voir aussi (Dierendonck et al., 2008 ; Ugen & Fischbach, 2017) et l'ensemble des rapports évoqués au chapitre précédent.

4.3.

Différents pays et leurs stratégies en matière d'évaluation systémique

« Pourquoi, face à ce bilan qui leur est défavorable (et dont l'essentiel est connu, sinon clairement, du moins confusément), les pays relevant du modèle continental ne se décident-ils pas à aligner tout simplement leurs systèmes sur ceux des modèles plus performants? On songe en particulier aux caractéristiques structurelles de « stratification » des populations scolaires (séparation précoce en filières distinctes et recours important au redoublement). La réponse est que nous ne parlons pas ici de simples ajustements techniques, mais bien de la structure – et donc de la nature – des systèmes éducatifs. Or ceux-ci sont profondément enracinés dans la culture des différents pays, au point de refléter – fût-ce de manière inconsciente – une vision du monde ou une idéologie propre à ces pays. » (Lambert, 2019, pp.27-28)

À partir du début des années 2000, les évaluations systémiques ont déclenché des réactions vives dans les différents pays confrontés à des résultats plus ou moins alarmants. Si certains pays ont engagé des réformes déterminées et résolues, d'autres se sont limités à mener des actions plus ponctuelles ou symboliques. Aussi des critiques plus ou moins fondées ont remis en question les études internationales, et plus particulièrement le programme PISA, par rapport à leur méthodologie, la relation déséquilibrée entre le coût financier, l'impact organisationnel et le bénéfice à en tirer, la réduction simpliste au résultat et au rang atteint, ou encore l'insuffisance de la prise en compte des spécificités nationales. Une critique fondamentale et bien compréhensible déplore la focalisation réductrice des médias, mais également des instances politiques, sur le résultat et le rang atteints lors de l'exercice.

Avant d'analyser plus en détail l'approche luxembourgeoise, ce sous-chapitre présente un bref résumé illustratif des stratégies en matière de monitoring scolaire des pays limitrophes et de certains autres pays choisis ainsi que de l'impact de celles-ci sur les politiques éducatives.

En établissant une corrélation par rapport à la typologie des modèles de systèmes éducatifs, Lambert se réfère aux travaux scientifiques portant sur la typologie des systèmes de protection sociale (Esping-Andersen, 1990, 1999, 2003), se fondant aussi sur des considérations historiques et culturelles tout comme sur les forces sociales et politiques dominantes (cf. aussi Dierendonck et al., 2008; Meyers et al., 2008).

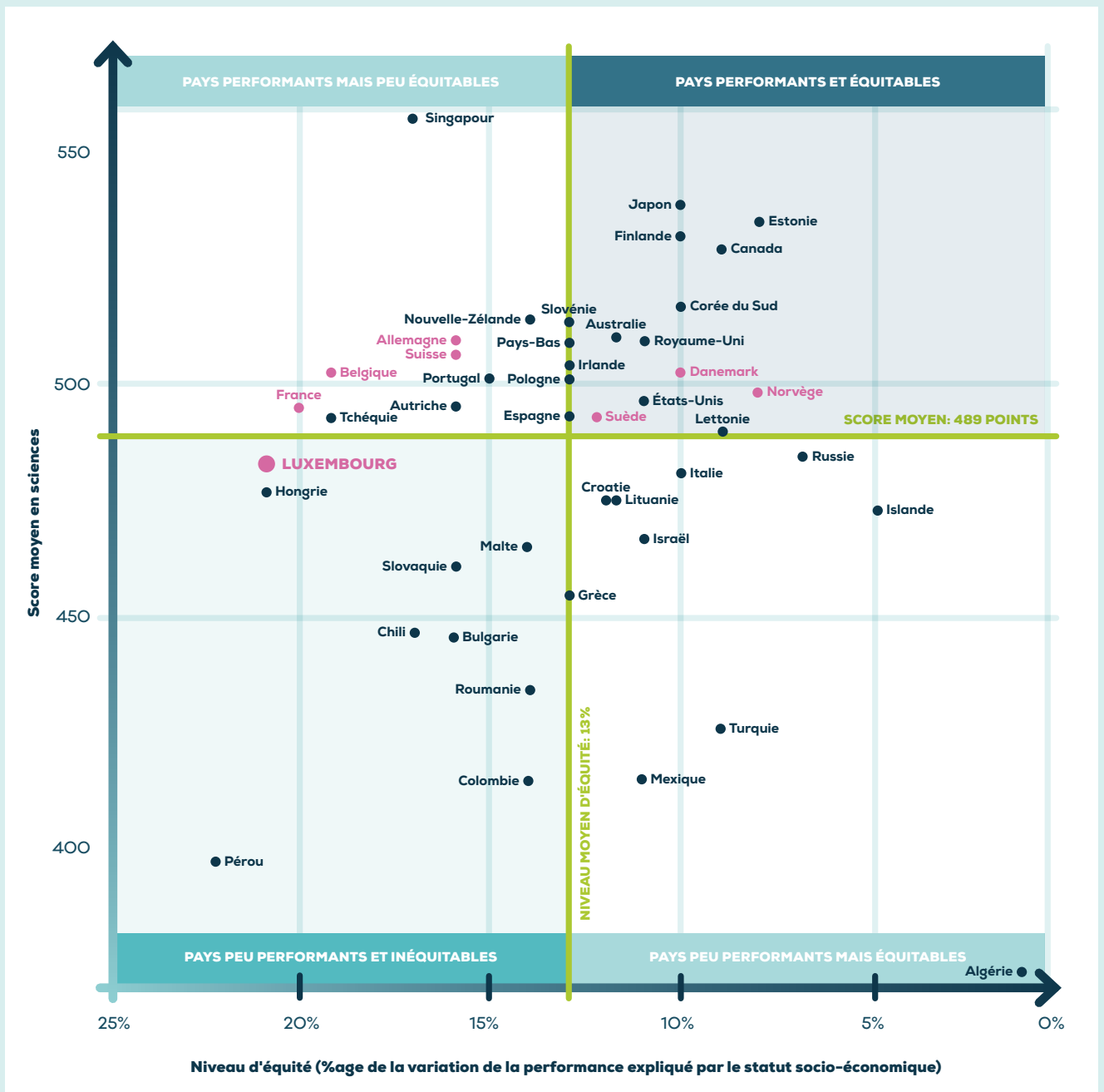
Cette approche montre que l'analyse des études de comparaison internationales permet de tirer des conclusions concrètes sur la genèse et l'état des systèmes éducatifs, illustrant leur fort ancrage dans nos sociétés et, par conséquent, la réticence au changement de la part des parties prenantes (familles, enseignants, ...) et des décideurs politiques. Afin de remédier à l'un ou l'autre déficit flagrant d'un système éducatif, il ne suffit pas de se limiter à des aspects spécifiques ou d'engager des actions limitées, mais il s'impose de développer une vision partagée du système éducatif et de la transposer dans une stratégie de mise en œuvre de réformes pertinentes.

Le Luxembourg doit probablement s'interroger s'il est disposé à vouloir apporter un changement aux mécanismes sociétaux et éducatifs qui expliquent ces résultats dans les évaluations systémiques nationales et/ou internationales, ou s'il souhaite les considérer quasiment comme « naturels », en acceptant le caractère véritablement « conservateur » de son système.

« Afin de remédier à l'un ou l'autre déficit flagrant d'un système éducatif, il ne suffit pas de se limiter à des aspects spécifiques ou d'engager des actions limitées, mais il s'impose de développer une vision partagée du système éducatif et de la transposer dans une stratégie de mise en œuvre de réformes pertinentes. »

Figure 10 : Performance moyenne en sciences en fonction du gradient socio-économique

(OECD, 2016)



Allemagne

Après le PISA-Schock, une politique volontariste ciblant avant tout les élèves plus faibles a porté ses fruits.



Compte tenu de la structure fédérale de l'Allemagne, il y a lieu de rappeler que la compétence en matière d'éducation se situe au niveau des *Länder* et qu'une coordination fédérale est effectuée par le biais de la *Kultusministerkonferenz* (KMK). La KMK et les 16 *Länder* s'appuient ensemble sur l'IQB (*Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*) ou réalisent des projets tels que *Bildung durch Sprache und Schrift* (BiSS) sur base de données de l'IQB. Déjà avant le PISA-Schock de 2000, la KMK avait mis en œuvre un changement de paradigme (*empirische Wende*) afin que la politique éducative allemande puisse se baser sur des données pertinentes générées par la recherche dans le domaine de l'éducation, identifier les forces et les faiblesses du système éducatif allemand et transposer les mesures nécessaires en vue d'améliorer la qualité scolaire. La KMK a également adopté une stratégie commune en matière d'évaluation systématique de la qualité scolaire (KMK, 2015).

La stratégie de la KMK englobe 4 volets interconnectés (suivant KMK, 2015):

La participation à des études internationales d'évaluation de la performance des élèves, la mise en place et l'évaluation de standards de performance et le monitoring de leur degré d'atteinte, la mise en place de rapports nationaux et régionaux sur la situation du système éducatif et enfin l'institutionnalisation du développement de la qualité au niveau des écoles, avec obligation de redevabilité (*accountability*).

Marquée par les résultats médiocres de la première participation à l'étude PISA en 2000, l'Allemagne a adopté et transposé une stratégie volontariste. Depuis lors, les résultats allemands se sont continuellement améliorés et l'on a pu observer, en particulier, une diminution considérable du pourcentage d'élèves affichant des résultats insatisfaisants. Naturellement, les défis du système éducatif restent considérables, comme le montre d'ailleurs la recherche dans le domaine de l'éducation, bien établie chez nos voisins (BMBF, 2014; Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg, 2012; Jungkamp & John-Ohnesorg, 2016; Niemann, 2015; Reiss, et al., 2016).



Belgique – Fédération Wallonie-Bruxelles

Mieux vaut tard que jamais, le Pacte d'excellence constitue un projet de réforme sur le long terme porté par tous les acteurs du système éducatif.



Compétence communautaire en Belgique, l'éducation s'y caractérise, en outre, par un clivage idéologique et historique extrêmement fort entre un enseignement public relativement faible et un enseignement privé, quasi exclusivement catholique, bien implémenté. Dans les évaluations systématiques internationales, les résultats du système éducatif francophone ont été assez médiocres (Lambert, 2019). Des mesures volontaristes, prises dans la précipitation et sans grande concertation, ont déjà été adoptées en 1995, mais n'ont guère porté les fruits escomptés (Dieren-donck et al., 2008).

Ces expériences antérieures, conjuguées à un monde de la recherche engagé et motivé, qui publie, à un rythme annuel, depuis 2006, «Les indicateurs de l'enseignement» (Fédération Wallonie-Bruxelles/Ministère, 2019), ont donné lieu à une approche basée sur un processus participatif et collaboratif.

Les acteurs du système éducatif – enseignants, directeurs, pouvoirs organisateurs, parents – se sont mis d'accord pour définir une stratégie et une politique éducative ambitieuse s'étalant au-delà d'une période législative. Ce «Pacte pour un enseignement d'excellence» mis en œuvre à partir de 2015 se fonde sur une ambition partagée par l'ensemble des partenaires de l'école : renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves. Comme en témoignent de nombreuses réunions d'information et de discussion, organisées pour qu'enseignants et parents puissent exprimer leur opinion, le Pacte est, depuis le début, un processus participatif. Les instances politiques ont élaboré un plan d'action concret, avec un phasage dans le temps, qui tient compte du besoin d'accompagnement et de formation des équipes éducatives, des évolutions démographiques et de l'impact sur l'emploi (Renard & Demeuse, 2017).

Les principales mesures du Pacte d'excellence sont :

- Un renfort massif pour l'enseignement maternel
- Un tronc commun élargi et allongé de 3 à 15 ans
- Deux seules filières (transition et qualification) de 15 à 18 ans
- De nouvelles propositions pour favoriser la réussite et améliorer le niveau des élèves
- Des rythmes scolaires dans l'intérêt de l'élève
- Des enseignants mieux formés et travaillant en équipe
- Des équipes de direction dotées de moyens pour agir
- Une nouvelle gouvernance : moins d'administratif et plus de pédagogie



France

Dans un environnement hautement politisé et centralisé, il s'avère difficile de mettre en place des réformes durables sur le long terme.



le **cnam**
Cnesco

Dans sa tradition jacobine et centralisée, l'école publique est synonyme de l'identité et de la cohésion de la République. Toutefois, les performances des élèves dans les études d'évaluation systémique sont assez mitigées, p.ex. dans l'étude PISA, les résultats français se situent dans la moyenne des pays de l'OCDE. Néanmoins, le constat le plus préoccupant est le déterminisme social du système éducatif qui est particulièrement marqué. Même pour ses meilleurs élèves, l'école de la République montre des signes d'essoufflement (AFAE, 2015; Bodin et al., 2016; Leroux, 2017; Monseur & Baye, 2015).

Ces constats s'accordent avec les données relevées et analysées par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) qui exerce ses compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation et qui contribue à l'évaluation des politiques éducatives. La DEPP publie annuellement « L'état de l'École » (DEPP, 2019b) ainsi que « L'éducation nationale en chiffres » (DEPP, 2019a) avec l'objectif d'alimenter le débat public autour de l'école, d'enrichir l'aide au pilotage et de contribuer à l'évaluation du système éducatif français. « L'état de l'école » vise à présenter une analyse globale du système éducatif fondée sur des indicateurs structurels et pérennes, en décrivant les principales évolutions et tendances et en apportant notamment l'éclairage des comparaisons internationales et régionales, tandis que « L'éducation nationale en chiffres » constitue une synthèse des caractéristiques et des tendances du système éducatif français.

Toutefois, la France peine à trouver une stabilité et une orientation claire dans son système éducatif. Face à des problèmes sociétaux de grande envergure, et sur fond de valeurs fortes que véhicule l'éducation nationale, le système éducatif se voit, au rythme des changements politiques, confronté à des répétitions de réformes éducatives, souvent détachées d'une argumentation basée sur des preuves et difficilement assimilables par tous les acteurs concernés (Cytermann, 2019).

Une expérience particulièrement intéressante, et dont s'est inspiré l'ONQS, est le « Conseil national d'évaluation du système scolaire » (Cnesco), créé en 2013 et qui était une institution chargée de procéder à une évaluation indépendante. Le Cnesco menait une évaluation scientifique et participative du système scolaire afin d'éclairer les divers acteurs de l'école et le grand public. Il mettait à disposition son expertise sur les méthodologies d'évaluation. Il avait été composé majoritairement de scientifiques issus de champs disciplinaires variés, de parlementaires ainsi que de membres du « Conseil économique, social et environnemental ». Enfin, il promouvait une culture d'évaluation en direction des professionnels de l'éducation et du grand public (CNESCO, 2018). Les récentes réformes éducatives ont mené à un recadrage des missions et du mode de fonctionnement du Cnesco, renommé « Centre national d'étude des systèmes scolaires » et rattaché au « Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) » depuis le 1^{er} septembre 2019.

Dans le cadre de la même réforme, le « Conseil scientifique de l'éducation nationale » a été institué. Ce conseil, doté d'un pouvoir consultatif et composé d'une vingtaine de personnalités reconnues travaillant dans différentes disciplines scientifiques, peut être saisi sur tous les sujets afin d'apporter des éclairages dans le domaine de l'éducation.



Suisse

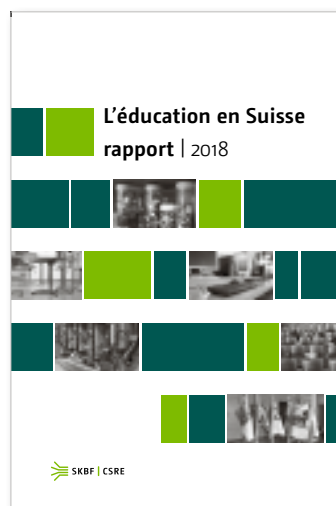
Dans un contexte fortement décentralisé, la Suisse avance à petits pas, dûment réfléchis et axés sur le long terme.



educa.ch

Le système éducatif suisse, qui se caractérise par un partage de compétences entre cantons et confédération, qui va de pair avec des regroupements au niveau des régions linguistiques, semble à première vue éloigné du modèle luxembourgeois. Néanmoins, comme le multilinguisme et la situation économique entre les deux pays sont comparables, il est justifié de se référer à la situation helvétique.

Récemment encore, la Suisse ne possédait pas de système de monitoring national et participait seulement aux études PISA, où, en 2018, elle affichait d'excellents résultats en mathématiques, de très bons résultats en sciences et des résultats dans la moyenne des pays de l'OCDE dans les langues (pisa.educa.ch). L'étude PISA était la seule possibilité pour la Suisse d'établir une comparaison entre les performances de ses élèves et les résultats d'autres pays, d'où l'importance de ces données pour le monitoring de l'éducation au niveau national. La Suisse est en train de mettre en œuvre un monitoring national des performances de ses élèves, notamment en matière de compétences fondamentales et sur base de standards éducatifs, en vue de développer une stratégie d'utilisation de données de l'éducation (Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur educa.ch, 2019) et d'alimenter le «Rapport national sur l'éducation» (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2018).



Pays nordiques

Constamment loués pour leur bon positionnement au niveau du monitoring international, les pays scandinaves se caractérisent par une constellation systémique et sociétale atypique.



Les pays nordiques considèrent la participation aux évaluations internationales comme une base de connaissances importante et celles-ci ont fortement influencé l'élaboration des politiques éducatives dans ces pays. Les pays nordiques présentent de nombreuses similitudes culturelles, aussi en ce qui concerne l'élaboration des politiques éducatives (Reimer et al., 2018). Ils se caractérisent plus particulièrement par une absence de sélection en filières distinctes et par un taux de retard scolaire très faible ainsi que par un degré très faible de ségrégation, sociale ou académique, entre établissements scolaires (Lambert, 2019). Ainsi, les systèmes éducatifs des pays nordiques ont longtemps fait figure d'exemples en matière d'équité sociale. Dès les premières études PISA, ils affichaient des écarts de performance considérablement plus faibles selon l'origine sociale des élèves que ceux observés dans les autres pays.

Toutefois, depuis un certain temps, les tendances sont moins positives. Notamment en Suède, qui a mis en place un système plus que libéral (marché éducatif libre, concurrence entre établissements scolaires, suppression de l'inspection scolaire, transformation des directeurs en managers, ...) et dégringole depuis dans les classements, en matière de performances moyennes et, surtout, d'indicateurs d'équité sociale de l'enseignement (Dovemark et al., 2018 ; Fjellman et al., 2019).

La Finlande a plus particulièrement fait l'objet d'un véritable *education tourism*, malheureusement trop souvent focalisé sur des aspects singuliers plutôt que sur le système dans sa globalité, en omettant de prendre en compte l'importance primordiale de l'interconnexion avec l'état de providence social (Lin et al., 2014). Mais la Finlande a aussi opéré des choix particuliers au sein

de son système éducatif (Vainikainen et al., 2017) : dissolution de l'inspection scolaire à un niveau national, décentralisation et responsabilisation des communes, renoncement à la mise en place d'un monitoring national et adoption d'un modèle national d'évaluation curriculaire et thématique sur base d'échantillons. Bien que l'évolution de la situation soit moins flagrante qu'en Suède, les résultats de la Finlande, lors des dernières évaluations systémiques internationales, ont baissé de manière considérable.

La Norvège et le Danemark, qui ont mené des politiques de réforme plus prudentes, se maintiennent mieux, voire leurs résultats se sont améliorés dans les évaluations systémiques. Suite à des résultats insuffisants dans des tests internationaux comparatifs, le Danemark a créé l'« Institut de l'évaluation » (EVA) (Andersen & Dahler-Larsen, 2017). Cet institut a pour mission d'effectuer des évaluations des écoles primaires, secondaires et de formation professionnelle, de même que des établissements d'enseignement supérieur, des structures d'éducation des adultes et des universités. Le système d'évaluation mis en place dans le système éducatif danois est principalement fondé sur des indicateurs.



Synthèse

L'analyse des stratégies éducatives en matière d'évaluations systémiques de différents pays effectuée dans ce sous-chapitre pourrait encore comprendre d'autres exemples instructifs¹⁵. Un tel approfondissement dépasserait cependant le cadre du présent rapport.

Il est toutefois plus pertinent de résumer les points communs et les constats partagés qui sont ressortis de la comparaison des approches particulières en matière d'*evidence based policies* dans le domaine de l'éducation.

- Un premier constat porte sur la diversité des contextes et des stratégies des pays, reflétant les spécificités nationales et leur imprégnation culturelle prononcée dans la lutte contre les inégalités sociales et la perte de chances.
- En second lieu, on observe, d'une part, des stratégies orientées sur le long terme, bien identifiées et communiquées, se basant sur des analyses, valeurs et objectifs plus largement partagés au niveau de la société et, d'autre part, des systèmes privilégiant une attitude d'action permanente, davantage exposée aux aléas politiques, voire idéologiques.
- Le dernier constat porte sur le rôle des évaluations systémiques, considérées comme essentielles dans la définition des politiques et des objectifs, mais aussi contournées ou écartées si elles ne s'accordent pas avec les agendas politiques.

« Les évaluations systémiques sont considérées comme essentielles dans la définition des politiques et des objectifs, mais aussi contournées ou écartées si elles ne s'accordent pas avec des agendas politiques. »

¹⁵. On peut notamment citer le Portugal qui, sur base de recommandations de l'Union européenne et de l'UNESCO, comptant sur le soutien de l'OCDE, a réalisé une réforme de fond p.ex. au niveau curriculaire. Un cas particulièrement illustratif est la Pologne qui avait, sur base d'une approche fondée et structurée, réussi à améliorer la qualité scolaire et à réduire les inégalités et qui se voit actuellement confrontée à un retour en arrière engendré par des considérations idéologiques.

5.

L'IMPACT DE
L'ÉVALUATION
SYSTÉMIQUE AU
LUXEMBOURG

Le précédent chapitre traçait le cadre des approches internationales en matière de monitoring scolaire. Si des constantes généralisables peuvent être retenues, chaque pays se trouve dans une situation particulière, imprégnée de sa culture et reflétant les caractéristiques de sa société. Chaque pays adopte des stratégies et approches qui lui sont propres pour faire face aux défis spécifiques auxquels il doit ou souhaite répondre. Ces expériences peuvent servir d'inspiration pour d'autres pays, mais ne sont guère transposables telles quelles. Le système éducatif luxembourgeois se trouve dans une position comparable à celle de nombreux autres pays ou régions, notamment ses pays voisins, même si la situation luxembourgeoise reste marquée par des facteurs déterminants spécifiques, tels que le taux élevé d'élèves issus de l'immigration et la problématique de l'apprentissage et de l'usage des langues tout au long du parcours scolaire.

La réalisation d'évaluations systémiques dans le domaine de l'éducation ne doit pas être une fin en soi, mais plutôt constituer un vecteur de politique et de stratégie éducative cohérentes. Le présent chapitre analyse le développement et le rôle du monitoring scolaire au fil du temps ainsi que l'utilisation des constats de celui-ci dans le contexte du pilotage du système éducatif luxembourgeois.

«Le système éducatif luxembourgeois se trouve dans une position comparable à celle de nombreux autres pays ou régions, même si la situation luxembourgeoise reste marquée par des facteurs déterminants spécifiques.»



5.1. L'école de demain (2000-2009)

Les faibles résultats obtenus dès les premiers cycles de l'étude PISA avaient été accueillis au niveau du pilotage systémique comme une pression qualifiée même de positive (Lanners, 2010). Le pays a par la suite adopté une approche assez volontariste de réformer son système éducatif et de procéder à un pilotage plus actif. Le Luxembourg a réagi par la mise en place d'une stratégie de développement de la qualité scolaire et aussi par l'implémentation progressive du monitoring national comme source d'informations indispensable afin d'aviser et de développer les mesures de réforme nécessaires (MENFP & SCRIPT, 2007).

L'approche centrale ambitieuse portait sur la place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain dont les principes, démarches et fondements sont plus amplement décrits dans une publication scientifique dédiée (Martin et al., 2008) et qui peut être considérée comme le premier rapport national évaluant l'éducation.

A partir des contributions de l'ouvrage « La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain » (Martin et al., 2008) le fonctionnement du système scolaire au Luxembourg se caractérise depuis plus de 40 ans par deux mécanismes essentiels: (1) une gestion de l'hétérogénéité des élèves qui s'opère essentiellement de manière externe via le redoublement et l'orientation précoce des élèves dans différentes filières d'enseignement et (2) une gestion et une évaluation de l'efficacité et de l'équité du système centrée essentiellement sur les *inputs* (budget alloué à l'éducation, programmes scolaires, ressources attribuées aux écoles, taux de scolarisation...) et qui se traduit *in fine* par une uniformisation des contenus et des méthodes d'enseignement. (Dierendonck, 2008 dans Martin et al., 2008, page 495)

5.2. Une recherche dynamique dans le domaine de l'éducation

En partant des résultats des différentes études scientifiques, les acteurs clés de l'école luxembourgeoise (décideurs, directions, enseignants, syndicats, parents, élèves, organismes parascolaires) ont été consultés pour exprimer leur avis sur l'état de l'école et leur désir de changement. Les positions ayant trouvé des appuis majoritaires, voire consensuels, portaient sur la mise en place d'un dispositif d'assurance-qualité, la mise en place d'un tronc commun, plus d'autonomie/liberté pédagogique mais aussi plus de redevabilité (*accountability*) au niveau des écoles et des enseignants (Martin et al., 2008).

S'il existait une quasi-unanimité autour de l'idée que l'école luxembourgeoise devrait évoluer pour faire face à ses défis, les opinions sur la manière d'opérer ce changement, sur la marche à suivre pour réaliser cette transformation divergeaient déjà à ce moment-là, tant sur les objectifs, la méthode et la profondeur des actions à engager (Martin et al., 2007).

Cette volonté de changement s'est manifestée dans le contexte de la réforme de l'enseignement fondamental, entrée en vigueur en 2009. Elle innovait surtout au niveau pédagogique par un changement radical, passant du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, instaurant des standards éducatifs, introduisant l'approche par compétences et le travail en cycles, définissant des socles de compétences, mettant l'accent sur l'évaluation formative et plaçant le focus sur l'élève. De plus, cette réforme comprenait des changements importants au niveau de la gouvernance et du financement des écoles. Néanmoins, l'analyse de l'impact de cette réforme et aussi de sa mise en œuvre dans les établissements scolaires et surtout dans les pratiques éducatives reste insuffisante. En effet, les évaluations effectuées en 2012 (König, 2013; Tröhler et al., 2012) arrivaient en essence au constat qu'il était trop tôt pour tirer de véritables conclusions.

Avec une certaine volonté de mettre en œuvre des réformes à grande échelle, le discours par rapport aux enseignements à tirer des évaluations systémiques était donc plutôt positif et engagé. Les difficultés à mettre en place ces réformes, notamment en ce qui concerne la préparation, l'accompagnement et la redevabilité du corps enseignant, allant de pair avec les instabilités politiques et économiques du début de la deuxième décennie, ont probablement eu pour conséquence que les objectifs visés n'ont pu qu'être partiellement atteints.

Les évaluations systémiques tant nationales qu'internationales ont fortement impulsé la recherche dans le domaine de l'éducation, qui a pu compter sur la mise à disposition de ressources. Les sciences de l'éducation figurent ainsi parmi les priorités de l'Université du Luxembourg depuis la création de celle-ci (plans quadriennaux et contrats d'établissement pluriannuels successifs).

Un rôle particulier revient au programme d'évaluation systémique national (épreuves standardisées ou «ÉpStan»), mis en place en 2008 et géré depuis 2014 par le LUCET de l'Université du Luxembourg, progressivement étendu et adapté, d'où l'existence d'une base de données longitudinale, voir le «Rapport national sur l'éducation» pour les premiers résultats longitudinaux (Université du Luxembourg/LUCET & SCRIPT, 2018). À côté des données provenant des évaluations internationales, les épreuves standardisées représentent une source importante des travaux de recherche à large échelle dans le domaine de l'éducation (cf. chapitre 2).

« Cette volonté de changement s'est manifestée dans le contexte de la réforme de l'enseignement fondamental, entrée en vigueur en 2009. Elle innovait surtout au niveau pédagogique par un changement radical, passant du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. »

« Des messages qui interpellent, concentrés sur des *rankings* et des moyennes, mais aussi réducteurs et forcément trompeurs, répondent de façon insuffisante à la pertinence, la constance et la richesse des diagnostics fournis quant aux forces et aux faiblesses de notre système éducatif. »

Après une effervescence éphémère au moment des publications initiales, et sauf quelques rares exceptions, l'intérêt et le recours aux rapports des différents programmes (p.ex. « ÉpStan », PISA, ICCS) ou encore aux rapports nationaux sur l'éducation (Université du Luxembourg/LUCET & SCRIPT, 2018; MENJE/SCRIPT & Université du Luxembourg/FLSHASE, 2015) se limitent souvent à la communauté scientifique du pays. Des messages qui interpellent, concentrés sur des *rankings* et des moyennes, mais aussi réducteurs et forcément trompeurs, répondent de façon insuffisante à la pertinence, la constance et la richesse des diagnostics fournis quant aux forces et aux faiblesses de notre système éducatif. Rares sont les acteurs publics – politiques, journalistes, représentants des enseignants ou des parents, ... – qui s'intéressent de façon approfondie et durable aux problématiques soulevées. Les épreuves standardisées fournissent des informations pertinentes, non seulement pour la gouvernance nationale, mais aussi pour les différents services de l'éducation (p.ex. le SCRIPT) et plus particulièrement pour les établissements scolaires au fondamental et au secondaire. L'utilisation effective de ces informations (p.ex. le « rapport école » et le « rapport lycée » qui contiennent ces données et sur lesquels les établissements scolaires devraient s'appuyer pour élaborer leurs plans de développement scolaires) et leur impact sur le développement des pratiques pédagogiques au sein des établissements scolaires méritent une analyse spécifique que l'ONQS envisage d'effectuer en abordant les différents niveaux de fonctionnement du système éducatif.

5.3. Différenciation et modernisation (2010-2019)

Les réticences au changement, voire la lenteur inhérente aux systèmes éducatifs pour répondre aux changements, ont fait que les projets à long terme exigés pour le système éducatif luxembourgeois (Martin et al., 2008) se sont frottés aux réalités socio-culturelles ou socio-politiques, avec une prise de conscience de réalisme politique plus ou moins douloureuse (Noesen, 2014).

Depuis le changement politique de 2013, les priorités de développement se sont partiellement portées sur d'autres domaines, comme le lien entre l'éducation formelle et l'éducation non-formelle, le numérique ou encore les écoles internationales publiques. Sur base du programme gouvernemental, l'action politique se structurait en 8 puis en 9 axes prioritaires, documentés dans les rapports d'activité du MENJE et communiqués à l'occasion de conférences de presse au moment des rentrées scolaires (p.ex. MENJE, 2014, 2015).

Les axes de développement prioritaires (à partir de 2013) sont :

1. **Prise en charge de qualité**
2. **Multilinguisme**
3. **Formation des enseignants**
4. **Orientation et encadrement**
5. **Synergies autour de l'enfant**
6. **Jeunesse**
7. **Partenariat avec les parents**
8. **Enseignement et apprentissage**
9. **Diversification de l'offre scolaire**

Ces orientations prioritaires portent certainement sur des thématiques importantes pour le développement du système éducatif luxembourgeois. En même temps, il est intéressant de noter le changement de méthode, voire de scénario de développement du système éducatif entrepris au cours de cette deuxième décennie.

Dierendonck et al. (2008) avaient exposé trois modèles de développement futur de l'école luxembourgeoise, avec différents scénarios se rapportant à des changements impactant les mécanismes fondamentaux du système scolaire :

- **Le « statu quo »** : modèle conservateur, acceptant de fait le fonctionnement du système éducatif et/ou ne ciblant pas de réformes susceptibles d'avoir un impact sur les mécanismes fondamentaux du système.
- **Le « changement à large échelle »** : chantier de réforme radical et fondamental s'attaquant aux structures et aux mécanismes qui rendent le système inefficace et inéquitable.
- **Le « changement à échelle locale »** : modèle intermédiaire poursuivant en principe les mêmes objectifs que le modèle précité, mais prônant une politique de changement à priori plus pragmatique.

Ces modèles doivent être examinés dans leur contexte socio-politique et sont tous tributaires de divers facteurs de réussite. Les grands projets de réformes ont certes le mérite de cibler directement et fortement les problèmes systémiques fondamentaux. Par contre, ils se heurtent souvent aux réalités socio-culturelles (Lambert, 2019) et sont soumis à la contrainte de la mise en œuvre de changements profonds en peu de temps, notamment en ce qui concerne la sensibilisation et la préparation adéquate des acteurs du système éducatif. Dès lors, les projets de réformes risquent de ne pas être mis en œuvre suivant les règles de l'art et comportent ainsi de façon inhérente le risque de ne pas produire les effets escomptés et de s'estomper, surtout au-delà des échéances électorales.

En fonction des législatures, le rôle de l'évaluation du système éducatif peut également changer. Ainsi le programme gouvernemental luxembourgeois 2013-2018¹⁶ évoque l'évaluation systémique uniquement en tant que source d'information dans le cadre des autoévaluations et des plans de développement scolaire des écoles. Le programme gouvernemental 2018-2023 ne s'y réfère que de façon indirecte.¹⁷

D'une part, les ressources relatives à l'évaluation du système éducatif ont été fortement augmentées au niveau national. Après l'entrée en vigueur de sa réforme du 14 mars 2017, le SCRIPT a intégré le service des statistiques du MENJE. D'autre part, le rituel répétitif des constats mitigés découlant des programmes d'évaluation internationaux a mené à une certaine lassitude ayant contribué à la décision de ne pas publier de rapport national par rapport aux résultats de l'étude PISA de 2018, voire de renoncer à y participer en 2021. Les publications des résultats d'ICILS 2018 et de PISA 2018 au dernier trimestre 2019 ont été contextualisées à un niveau technique et non-politique.

Il peut être conclu de cette ambivalence que l'évaluation systémique semble jouer un rôle confirmé dans le développement et la mise en œuvre des politiques éducatives, mais que les discussions se déroulent à un niveau technique, esquivant ainsi les discussions franchement partisanes qui ont accompagné les études PISA au fil du temps.

« Les publications des résultats d'ICILS 2018 et de PISA 2018 au dernier trimestre 2019 ont été contextualisées à un niveau technique et non politique. »

¹⁶. Programme gouvernemental 2013-2018 (p.108) : Le Gouvernement est responsable de définir les objectifs généraux de l'apprentissage à travers les plans d'études et de veiller à ce qu'ils soient respectés. Il se dotera d'un système de **monitoring** en collaboration avec l'Université du Luxembourg qui permettra aux écoles et aux lycées de s'**auto-évaluer** et de développer des stratégies pour maintenir et améliorer la qualité de leur enseignement. Les résultats du monitoring ne serviront pas à établir un *ranking* des écoles.

¹⁷. Programme gouvernemental 2018-2023 (p. 55) : La politique de l'éducation au sens large sera développée dans un esprit de continuité pour permettre la réalisation cohérente des réformes amorcées. Cette démarche impliquera, **outre une évaluation régulière** et une mise à jour des textes législatifs, une mise à disposition des ressources nécessaires et suffisantes dans les domaines du personnel qualifié, des finances et des infrastructures.

5.4. L'éducation en mouvement vers ... ?

L'OCDE et l'UNESCO ont dressé de façon approfondie le bilan des objectifs et des défis de l'éducation pour les décennies à venir (OECD, 2019b; UNESCO, 2016). Comme les compétences du 21^e siècle figurent parmi ses domaines thématiques prioritaires, l'ONQS s'est livré également à un exercice d'exploration (ONQS, 2020a). Un tel exercice a le mérite de décrire et de rappeler les valeurs de l'école, l'équilibre entre les compétences cognitives et les compétences inter- et intrapersonnelles ou encore le besoin d'évolution et d'adaptation des pratiques d'apprentissage et d'enseignement.

Le programme gouvernemental prévoit pour la législature en cours (2018-2023) une consolidation, une évaluation et, au besoin, une adaptation des réformes effectuées précédemment. Dans ce contexte d'accalmie et d'apaisement, les principaux acteurs du système éducatif semblent s'être accordés sur les efforts entrepris au niveau du tournant numérique et du principe d'alignement des approches éducatives formelles et non-formelles.

Si l'on se réfère aux réformes visant à remédier aux problèmes structurels du système éducatif, l'on est amené à penser que les positions devraient diverger fortement par rapport aux actions concrètes à entreprendre - force est de constater que les faiblesses structurelles maintes fois soulevées par les évaluations systémiques internationales et nationales sont moins directement ou prioritairement adressées. La situation exceptionnelle et indéniable du pays aux niveaux linguistique, social et migratoire ne peut pas légitimer un renoncement à une stratégie volontariste dans le domaine de l'éducation, qui, si elle était bien adaptée à ce contexte particulier, pourrait contribuer à améliorer relativement rapidement l'équité et l'efficacité du système éducatif. Même si une réforme de la structure du système devrait s'avérer douloureuse et compliquée, le Luxembourg, avec son potentiel économique et budgétaire exemplaire, devrait à l'instar d'autres pays pouvoir afficher une ambition à la hauteur des défis qui se posent.

Une révision du curriculum, englobant tant l'enseignement fondamental que l'enseignement secondaire, avec ses différentes filières et prenant plus particulièrement en compte le défi du multilinguisme en tant que facteur déterminant de la réussite, voire de l'échec scolaire et de la perte de chances, représente une nécessité absolue. Tant le contenu des programmes actuels que leurs processus d'élaboration sont à remettre en question. Certaines mesures ont été mises en œuvre dans cette optique, notamment dans le cadre de la réforme du SCRIPT et par la création de la division du développement du curriculum. Toutefois, une démarche globale et déterminée est nécessaire afin de développer un curriculum cohérent, adapté à la situation spécifique luxembourgeoise et intégrant les objectifs du système d'éducation de manière formalisée (p.ex. comme ceux poursuivis dans le domaine du numérique).



RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION



6.

Dans le cadre du présent rapport thématique, l'ONQS a dressé le bilan des évaluations systémiques réalisées dans le domaine de l'éducation au Luxembourg au cours des 20 dernières années afin de définir ses 8 domaines thématiques prioritaires sur base des résultats et constats de ces évaluations systémiques (cf. chapitre 3):

- › **L'égalité des chances**
- › **Les compétences clés du 21^e siècle**
- › **L'entrée à l'école**
- › **Le multilinguisme**
- › **La qualité de vie à l'école**
- › **L'inclusion scolaire**
- › **Le redoublement et ses alternatives**
- › **L'orientation et l'accompagnement des élèves**

Ces thématiques prioritaires structurent le programme de travail de l'ONQS pour les années à venir et feront l'objet de recommandations spécifiques à adresser à l'attention de la gouvernance politique de l'éducation (Ministre ayant l'éducation dans ses attributions, Chambre des Députés) sur base de l'article 4 de la loi du 13 mars 2018¹⁸.

L'ONQS a également établi l'inventaire des données statistiques et empiriques disponibles (chapitre 2). En outre, il a analysé l'utilisation et l'impact des évaluations systémiques sur les stratégies et politiques éducatives au niveau international (chapitre 4), et plus particulièrement au niveau national (chapitre 5).

Sur base de cette analyse, l'ONQS formule des recommandations en relation avec des points d'action d'ordre général concernant (1) la gouvernance, (2) l'évaluation systémique dans le domaine de l'éducation et (3) l'exploitation des données.



¹⁸. Loi du 13 mars 2018 portant création d'un Observatoire national de la qualité scolaire, Mémorial A183, <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2018/03/13/a183/jo>

Recommandation 1 : Renforcer la cohérence en matière de gouvernance dans le domaine de l'éducation

Dans le programme gouvernemental actuel (2018–2023), l'accent est porté sur une démarche d'avantage participative en matière de pilotage et de développement du système éducatif. En dehors de considérations politiques, une gouvernance cohérente dans le domaine de l'éducation doit prioritairement porter sur deux aspects centraux, à savoir :

a. La formulation d'objectifs concrets et mesurables pour le système éducatif (*Bildungsziele*), tant au niveau des standards de performance (« produits ») à atteindre qu'au niveau d'autres indicateurs de qualité.

b. L'établissement d'une démarche transparente de concertation et de prise de décision avec les différents acteurs clés impliqués dans l'éducation (enseignants, parents, éducateurs, services du MENJE, ...)

ad. a.

Jusqu'à présent, il n'existe pas de concept global de la notion de qualité scolaire pour le système éducatif luxembourgeois (Shewbridge et al., 2012). L'adoption d'un cadre de référence de la qualité scolaire, se déclinant en un ensemble d'indicateurs de la qualité scolaire, pourrait contribuer à orienter la politique éducative dans le cadre de la définition des objectifs à atteindre par le système éducatif (p.ex. augmentation du taux d'élèves atteignant des niveaux de performance supérieurs et réduction du taux d'élèves se situant à des niveaux de performance inférieurs, réduction du *social gap*, réduction du taux de décrochage et du taux de redoublement). Au-delà des performances des élèves, les indicateurs de qualité cibleront toutes les facettes qui composent le concept de qualité scolaire, notamment les processus d'enseignement et d'apprentissage, le climat scolaire et la gestion des établissements scolaires ainsi que les démarches de développement de la qualité aux différents niveaux du système éducatif. Ainsi, dans son rapport national trisannuel sur le système scolaire, qui, de par son essence, fait désormais partie de l'évaluation systémique, l'ONQS inclura des indicateurs de la qualité scolaire, établis sur base de son cadre de référence de la qualité scolaire (annexe A).

La recommandation de définir des objectifs pour le système éducatif avait déjà été proposée en 2012 par l'OCDE (Shewbridge et al., 2012) qui avait alors suggéré d'utiliser les résultats existants des évaluations

systémiques et, plus particulièrement, du programme de monitoring scolaire national comme base de travail.

Dans cette optique, il serait primordial de définir un curriculum national cohérent, englobant tous les cycles d'enseignement, de la petite enfance jusqu'aux classes supérieures de l'enseignement secondaire. À noter que dans son rapport thématique sur « Le rôle de l'éducation dans la préparation des jeunes aux défis du 21^e siècle » (ONQS, 2020a), l'ONQS a thématiquement la nécessité de procéder de façon prioritaire à l'élaboration d'un curriculum national.

ad. b.

La formulation d'objectifs concrets et mesurables à atteindre pour le système éducatif (*evidence based policy*) serait accompagnée d'une démarche participative et transparente de concertation et de prise de décision des acteurs concernés (enseignants, parents, éducateurs, services du MENJE, ...). Cette démarche permettrait non seulement d'englober la sensibilisation de tous ces acteurs à l'urgence d'agir dans un domaine donné, mais faciliterait aussi la mise en place d'une attitude volontariste face au changement, indispensable pour la réussite. Par la suite, les objectifs définis devraient être déclinés dans un plan d'action national en vue de l'implémentation du changement visé et relayés par le biais des plans de développement scolaire (PDS) de façon responsable et redevable (*accountability*) dans les pratiques éducatives des différents établissements scolaires et du corps enseignant. La réforme serait complétée par une évaluation de l'impact des mesures adoptées en vue de vérifier si les objectifs définis ont été atteints.

Une approche participative et factuelle a été annoncée par le gouvernement en 2018, entre autres, par la création de l'ONQS et l'introduction d'un *Bildungsdësch*. Néanmoins, le degré de participation des acteurs et les démarches de concertation et de prise de décision finale ne semblent pas encore être clarifiés à ce stade. Si une approche d'*evidence-based policy* est à la base de toute *good governance*, il faut aussi rester conscient des limites de celle-ci. Même avec la consultation et la prise en compte des positions des acteurs impliqués dans une procédure de gouvernance participative, la dernière décision reviendra toujours aux décideurs politiques en fonction. Dans cette perspective, l'ONQS propose de mettre en place une stratégie de gouvernance à long terme dans le domaine de l'éducation au-delà des législatures.

Recommandation 2 : Établir une stratégie à long terme en matière d'évaluation systémique

Dans le cadre d'une gouvernance cohérente, il faudrait également établir une stratégie d'évaluation appropriée pour mesurer l'impact des mesures ou réformes mises en œuvre à l'échelle nationale ou locale en vue d'atteindre les objectifs définis. Idéalement, au moment même de l'instauration d'un changement majeur dans le système éducatif, l'évaluation de l'impact devrait déjà être planifiée.

Jusqu'à présent, les résultats des différentes évaluations ont été discutés isolément, sans les mettre en perspective par rapport à la gouvernance ou encore sans mener à la définition des performances ciblées lors d'une prochaine participation. De surcroît, et indépendamment des programmes d'évaluation systémique concernés, la discussion des résultats n'a guère répondu à la richesse des données recueillies par ces études. Le caractère récurrent de certains constats et leur sensibilité politique et médiatique ont probablement contribué à la décision de ne pas publier de rapport national sur les résultats PISA 2018, voire de renoncer à une participation en 2021.

« Les données disponibles dans le domaine de l'éducation sont très variées et riches. Toutefois, leur gestion et leur organisation sont assez éparpillées et déstructurées, notamment en raison de finalités différentes. »

Considérant qu'il existe à un niveau international un large spectre de programmes de monitoring scolaire, la stratégie d'évaluation du système éducatif doit être bien réfléchie. La participation à de tels programmes doit apporter une réelle plus-value, être alignée sur les objectifs définis pour le système éducatif et, finalement, faire l'objet d'une transposition dans les politiques et les actions menées. Sur fond des objectifs du système éducatif à atteindre, l'ONQS recommande d'élaborer – et de communiquer – une stratégie globale (p.ex. décennale) fixant la planification des participations aux évaluations systémiques (nationales ou internationales) pour mesurer l'impact des mesures mises en œuvre et le degré d'atteinte des objectifs définis, en prenant en compte les critères suivants :

- assurer une comparabilité nationale et/ou internationale périodique et continue,
- cibler des évaluations de « produits » (*output/output*) à tous les niveaux : petite enfance, enseignement fondamental et enseignement secondaire,
- diversifier le type des évaluations systémiques et veiller à un équilibre entre évaluations des processus d'apprentissage/d'enseignement et des performances (« produits »),
- cibler de façon prioritaire l'atteinte des objectifs et défis du système éducatif.

À un niveau plus général, la finalité et les résultats de l'évaluation systémique doivent aussi être clarifiés pour tous les acteurs impliqués et communiqués de façon appropriée, dans le but de permettre une discussion objective des résultats et une utilisation constructive de ceux-ci. En anticipant sur la troisième recommandation, la plupart de ces programmes d'évaluation génèrent des bases de données riches en informations, mais souvent sous-exploitées.

Un exemple de participation stratégique à une étude existante pour évaluer une réforme mise en œuvre par la politique éducative serait la participation à l'étude ICCS en 2022. L'ICCS évalue la connaissance et la compréhension de concepts civiques ainsi que les attitudes relatives à la notion de citoyenneté des jeunes d'environ 13,5 ans (ICCS | IEA, www.iea.nl/studies/iea/iccs). Après une première participation en 2009, où les élèves luxembourgeois ont obtenu des résultats faibles, fortement influencés par le statut socio-économique de leurs parents, le Luxembourg n'a pas participé à l'édition de 2016. Néanmoins, les constats et les recommandations du rapport de l'ICCS 2009 (Burton & Houssemand, 2010) ne sont pas restés sans suite.

En 2016, l'État luxembourgeois a créé la fondation *Zentrum fir politesch Bildung* (ZpB - www.zpb.lu) ayant pour objectif d'enseigner et de faire vivre les principes démocratiques aux jeunes luxembourgeois. De même, l'instruction religieuse et l'instruction morale et sociale ont été remplacées dans les programmes d'études par le cours « Vie et société » à partir de la rentrée 2016-2017 pour l'enseignement secondaire, respectivement à partir de la rentrée 2017-2018 pour l'enseignement fondamental. Ce cours, ayant pour objectif de former des citoyens éclairés, ouverts, tolérants, critiques et responsables (voir sur <https://portal.education.lu/vieso>), prépare aussi potentiellement les élèves aux compétences évaluées par l'ICCS.

Par conséquent, une participation à l'étude ICCS en 2022 permettrait, d'une part, d'évaluer dans quelle mesure ces innovations ont déjà porté leurs fruits et, d'autre part, d'inspirer les travaux ultérieurs de la fondation ZpB respectivement l'évolution du cours « Vie et société ».



Recommandation 3 : Clarifier les principes de gestion et d'exploitation des données disponibles

Tel qu'exposé dans le présent rapport (cf. chapitre 2), les données disponibles dans le domaine de l'éducation sont très variées et riches. Toutefois, leur gestion et leur organisation sont assez éparpillées et déstructurées, notamment en raison de finalités différentes (données démographiques, administratives, résultats de différentes évaluations certificatives/systémiques (internationales, ...)) et de responsables de traitement différents. Cela explique notamment le fait que la plupart des analyses et rapports se concentrent sur un ensemble de données spécifiques et qu'il est assez difficile de mettre en place un croisement des différents types de données aussi bien à cause des défis techniques et méthodologiques que de préoccupations en matière de protection des données.

Les possibilités de croisement de données issues de différents programmes d'analyse à large échelle ont été exploitées; cette approche s'est avérée plus compliquée que prévu. L'ONQS est aussi pleinement conscient de la sensibilité de certaines données et du fait que leur gestion doit répondre à des principes fondés, transparents et éthiques, respectant la réglementation définie par le RGPD. Outre la question de la disponibilité et de l'accessibilité des données, se pose aussi la question de la qualité des données (exactitude, pertinence, intelligibilité, cohérence, ...), qui mériterait une appréciation spécifique pour certains domaines.

L'ONQS recommande de clarifier les principes de gestion et d'exploitation des données disponibles pour favoriser des analyses fondées sur l'état du système éducatif et de procéder aux aménagements légaux nécessaires. En se référant au concept de l'utilisation et de l'accessibilité des données mis en place dans le domaine de l'emploi et de la sécurité sociale par le biais de la *Luxembourg Microdata Platform on Labour and Social Protection*, l'ONQS recommande de mettre en place un service similaire qui coordonnerait toutes les demandes d'accès aux différentes bases de données sur l'éducation et serait adapté à ses spécificités.

Dans ce contexte particulier, il y a encore lieu de souligner la nécessité de structurer et d'intégrer les données relatives à l'éducation non-formelle. L'objectif d'un rapprochement conceptuel et organisationnel du secteur des crèches, foyers de jour et maisons-relais avec l'enseignement fondamental est à juste titre une priorité politique. Néanmoins, l'organisation spécifique de ce secteur au niveau communal, souvent dans le cadre d'une délégation de service public à des organismes gestionnaires tiers, rend particulièrement difficile la collecte et la standardisation des données.

Conclusion :

Au-delà d'une gouvernance cohérente dans le domaine de l'éducation, il est nécessaire de se positionner en tant que société par rapport aux défis fondamentaux et persistants du système éducatif

Les constats par rapport aux défis fondamentaux de notre système éducatif sont identifiés et confirmés de façon récurrente depuis au moins 20 ans dans le cadre des évaluations systémiques nationales et internationales et constituent en quelque sorte le fil rouge des différents chapitres de ce rapport thématique: parcours scolaires étroitement liés au contexte socio-économique et socio-culturel, exigences élevées concernant la maîtrise de plusieurs langues dans le contexte multilingue spécifique du pays, impacts de la ségrégation horizontale (orientation précoce en différentes filières) et verticale (taux élevé de redoublement), capacité limitée du système éducatif de contribuer dans sa globalité à la réduction de l'inégalité des chances et du déterminisme social.

La problématique des inégalités sociales et de la perte des chances dépasse le périmètre des établissements scolaires et représente un défi socio-politique global. Cette situation est fortement ancrée au niveau socio-culturel et reflète en quelque sorte *notre* modèle de société (Lambert, 2019; Martin et al., 2008). Une action déterminée au niveau de l'équité sociale est une condition préliminaire pour améliorer les résultats obtenus dans les évaluations systémiques internationales, comme l'a d'ailleurs montré l'Allemagne après le *PISA-Schock* de 2000 (Gérard et al., 2018).

Le concept de l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation est complexe et se rapporte à différents critères d'équité (p.ex. Kellaghan, 1982, cité dans Stufflebeam & Shinkfield, 1985).

« La problématique des inégalités sociales et de la perte des chances dépasse le périmètre des établissements scolaires et représente un défi socio-politique global. Cette situation est fortement ancrée au niveau socio-culturel et reflète en quelque sorte *notre* modèle de société. »

« Lorsque l'égalité sera réellement atteinte, 7 critères d'équité seront remplis :

1. L'éducation, en tant que service public mis à disposition d'une société, sera fournie à l'ensemble des habitants.
2. Les personnes de tous les segments de la société auront un accès égal à ces services.
3. En matière d'utilisation des services, la participation de tous les groupes sera presque égale.
4. Les niveaux de réussite, par exemple les années complétées dans le système éducatif, ne seront pas significativement divergents selon les groupes.
5. Les niveaux de performance ne seront pas sensiblement différents selon les groupes.
6. Les niveaux d'aspiration, en termes d'objectifs de vie et de carrière, seront similaires dans tous les groupes de la société.
7. Le système de services aura des effets similaires sur l'amélioration du bien-être de tous les groupes de la société. »

Kellaghan (1982), cité dans *Systematic Evaluation: A Self-Instructional Guide to Theory and Practice* de D.L. Stufflebeam, A.J. Shinkfield (1985), traduction libre

L'ONQS est conscient de la complexité des mécanismes régissant le système éducatif, des attentes élevées et des défis diversifiés auxquels l'école fait face, du caractère contextuel et de la lente réactivité du système éducatif par rapport aux actions entreprises, bien que cette dernière ne puisse pas servir de ligne d'argumentation réductrice. L'ONQS reconnaît à juste titre les efforts des différents gouvernements et l'investissement des acteurs de l'éducation nationale pour remédier à cette situation, par des projets de réformes plus ou moins directes et ambitieuses, ou par des mesures ciblées en vue d'améliorer l'accompagnement des élèves en difficulté et de surmonter les réticences au changement.

En ligne avec sa mission d'évaluation des politiques éducatives, l'ONQS ne veut pas minimiser le défi considérable que représentent des réformes structurelles du système éducatif, comportant de façon inhérente un risque d'enlisement, et donc aussi d'inefficience.

En conformité avec sa mission, mais aussi par conviction et par éthique professionnelle, l'ONQS se doit de thématiser dans ce rapport à caractère transversal la problématique toujours prédominante du déterminisme social du système éducatif national. La constance des résultats dans les évaluations systémiques est souvent considérée comme un succès face aux paramètres socio-économiques et socio-culturels toujours en forte évolution. Toutefois, et tel qu'exposé dans ce rapport thématique (cf. chapitre 3), l'écart entre les élèves réalisant de bonnes performances et ceux obtenant des performances médiocres continue toujours à se creuser. Une acceptation de cette constellation comme une sorte de situation de fait représente aussi un risque pour la cohésion sociale du pays.

Face à ce défi, l'ONQS préconise une « réaction volontariste » sur base d'une vision commune et d'une stratégie à moyen ou long terme. Cette stratégie devrait bénéficier d'un large soutien sociétal au-delà des échéances électorales et se baser sur la définition d'objectifs concrets et l'élaboration d'un plan d'action de mesures concrètes avec des étapes de mise en œuvre. D'un point de vue méthodologique, cette stratégie pourrait s'inspirer de la démarche du « Pacte pour un enseignement d'excellence » (Enseignement.be - Pacte pour un enseignement d'excellence) en Fédération Wallonie-Bruxelles. Une telle ambition nécessite non seulement une implication active des différents acteurs du système éducatif, mais avant tout du courage et de la volonté politique.

« L'écart entre les élèves réalisant de bonnes performances et ceux obtenant des performances médiocres continue toujours à se creuser. »

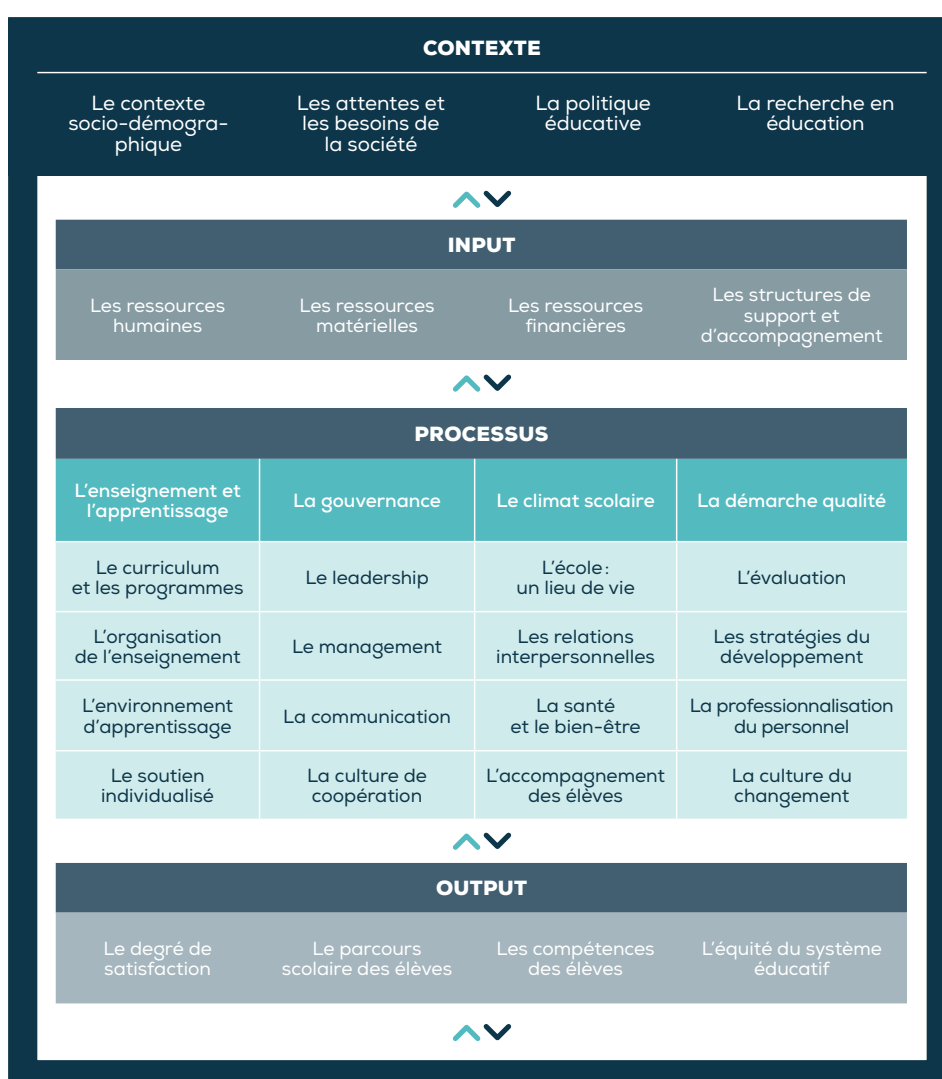
Le développement d'une stratégie correspondante nécessite à la fois une planification approfondie, accompagnée, à long terme, d'une approche méthodologique participative (cf. recommandations 1 et 2), étant donné que les mesures à adopter touchent à l'essence même du système éducatif. Un plan d'action différencié ciblant plus particulièrement la réduction de l'écart social (*social gap*) pourrait s'articuler autour des axes prioritaires suivants :

- La conception d'un curriculum national cohérent, réformant notamment l'usage et l'enseignement des langues aux différents niveaux du système éducatif (en particulier les standards à atteindre dans les domaines écrit, compréhension de l'oral et de l'écrit), facilitant la transition de l'enseignement fondamental vers l'enseignement secondaire et élargissant les objectifs et contenus pédagogiques communs des filières des classes inférieures de l'enseignement secondaire ;
- La coordination conceptuelle et organisationnelle entre les domaines de l'éducation formelle et de l'éducation non-formelle, portant plus particulièrement sur la détection précoce du risque de décrochage scolaire et la mise en œuvre commune de mesures d'accompagnement et d'intégration ;
- L'allocation de ressources dédiées spécifiquement à l'accompagnement et au soutien d'élèves à risque, englobant l'évaluation de l'application et de l'impact de mesures existantes (p.ex. indice social dans le cadre de l'attribution du contingent par commune dans l'enseignement fondamental) et l'introduction de mesures nouvelles (p.ex. extension des possibilités d'accompagnement individualisé).

Les chamboulements et les défis qui sont en train d'émerger suite à la crise sanitaire liée au Covid-19 risquent d'impacter le système éducatif de façon durable, notamment en raison de l'accélération de la digitalisation de l'enseignement. En même temps, les inégalités dues à l'influence des ressources du foyer familial risquent d'augmenter, renforçant la pertinence de faire de la réduction des effets des inégalités sociales une priorité absolue dans les politiques éducatives.

Annexes

Annexe A: Le cadre de référence de la qualité scolaire de l'ONQS



Le cadre de référence de la qualité scolaire est un référentiel comportant un ensemble de critères explicites et permettant à l'Observatoire de s'engager dans un travail conséquent et cohérent pour la réalisation de ses évaluations.

Annexe B : Tableau non-exhaustif de rapports concernant le système d'éducatif au Luxembourg

Rapports nationaux : Publications nationales

PUBLICATIONS MINISTÉRIELLES :

NOM DU RAPPORT	DESCRIPTION / REMARQUES	ANNÉE(S) DE PUBLICATION	AUTEUR(S)
Rapport école	EF. Document destiné à soutenir le pilotage d'un établissement. Publication annuelle		SCRIPT
Rapport lycée	ES. Document destiné à soutenir le pilotage d'un établissement. Publication annuelle	depuis 2005	SCRIPT
Les chiffres clés de l'éducation nationale	publication annuelle	depuis 2002	MENJE
Befragung von ehemaligen Schülerinnen und Schülern des luxemburgischen Enseignement secondaire: Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung der Examensjahrgänge 1996-1997 bis 2000-2001	ES	2003	MENFP/SCRIPT
Votre école et vous: rapport de synthèse d'une enquête quantitative et qualitative menée auprès des enseignants et directeurs des lycées et lycées techniques au Luxembourg	ES	2004	MENFP/SCRIPT
Etude sur la situation scolaire des élèves nés entre le 01.09.1989 et le 31.08.1990	ES	2005	MENFP
Statistiques globales et analyse des résultats scolaires	Différentes versions pour l'EF, l'ES et la formation professionnelle initiale. Publication annuelle	depuis 2005	MENJE
L'enseignement luxembourgeois en chiffres	publication plus ou moins annuelle	depuis 2005	MENFP/SCRIPT
Diplômes et certifications	publication annuelle	2005-2015	MENJE
Analyse des Klassenwiederholens im primären und postprimären Bereich		2006	MENFP/SCRIPT
PIRLS 2006: les résultats luxembourgeois	EF. Étude internationale	2007	MENFP/SCRIPT
Etude sur la situation scolaire des élèves nés entre le 01.09.1989 et le 31.08.1990	publication annuelle	depuis 2008	MENJE
Coûts et financement du système scolaire luxembourgeois	publication annuelle	2009-2016	MENJE
Taux de réussite scolaire. Analyse sur base de données de cohortes effectives.	publication annuelle	depuis 2008	MENFP
Taux de réussite scolaire. Analyse sur base de données de cohortes effectives	ES	2012	MENFP
La réforme de l'école fondamentale: rapport sur le premier bilan	EF	2013	MENFP
Transition des élèves diplômés et certifiés en 2010 et 2011	ES	2013	MENFP

PUBLICATIONS IMPLIQUANT D'AUTRES ORGANISMES NATIONAUX :

NOM DU RAPPORT	DESCRIPTION / REMARQUES	ANNÉE(S) DE PUBLICATION	AUTEUR(S)
PISA Rapport national	ES, tous les 3 ans à partir de 2004 jusqu'à 2016	2004-2016	MENJE/SCRIPT/ Université du Luxembourg
ICCS: rapport national Luxembourg	ES	2010	Université du Luxembourg
Cours d'orientation et d'initiation professionnelles (COIP)/Insertion professionnelle divers métiers (IPDM): évaluation continue 2007-2011	Formation professionnelle	2012	MENFP/SCRIPT/ Fondation Lydie Schmit
Épreuves standardisées - Bildungsmonitoring für Luxemburg/Nationaler Bericht 2011-2013	EF & ES	2012 & 2014	Université du Luxembourg (LUCET)
Rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale	EF	2012	Université du Luxembourg (Tröhler et al.)
Bildungsbericht Luxemburg	/	2015 & 2018	MENJE/SCRIPT/ Université du Luxembourg
Les rapports du LISER. PISA 2003-2012: persistence, changes and challenges. An overview of immigrant students and their performance.	ES	2015	LISER/SCRIPT (Alieva et al.)
Evaluation du précoce	EF	2015	Université du Luxembourg (Ferring et al.)
Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in Luxemburg - Bericht zur HBSC Befragung luxemburgischer Schülerinnen und Schüler im Jahr 2014.	EF & ES	2018	Université du Luxembourg (Heinz et al.)

PUBLICATIONS EXTERNES :

NOM DU RAPPORT	DESCRIPTION / REMARQUES	ANNÉE(S) DE PUBLICATION	AUTEUR(S)
The end of equal opportunities? A multilevel analysis of the Luxembourg PISA 2003 data.	Statec's Economie et statistiques N°17	2007	STATEC (Langer)
Schwerpunkt : Kinderarmut & Bildung	Caritas Sozialalmanach 2008	2008	Caritas
Le système d'éducation secondaire luxembourgeois: une analyse coûts/bénéfices	Actualité & tendances n°16	2014	Chambre de Commerce
Schwerpunkt : Inégalitäten	Caritas Sozialalmanach 2016	2016	Caritas
Pauvreté: de la juste mesure aux mesures appropriées.	Actualité & tendances n°21	2019	Chambre de Commerce
PIBien-être. The report.	/	2019	STATEC

En dehors des rapports nationaux, des entités européennes et internationales publient régulièrement des rapports qui permettent une comparaison internationale du système d'éducation luxembourgeois avec d'autres systèmes d'éducation. Ces listes ne sont pas exhaustives mais peuvent fournir un aperçu de la large panoplie de publications dans le domaine de l'évaluation et de comparaison de la qualité des systèmes d'éducation dont le luxembourgeois.

Rapports internationaux: Publications d'institutions européennes

NOM DU RAPPORT	DESCRIPTION / REMARQUES	ANNÉE(S) DE PUBLICATION	AUTEUR(S)
Rapports Eurydice	Réseau d'information sur l'éducation en Europe fondé en 1980 (indicateurs structurels et chiffres clés). Rapports publiés sur le site de Eurydice https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/publications_en	/	Commission Européenne
Rapport de suivi de l'éducation et de la formation/Education and Training Monitor	Publication phare annuelle de la Commission sur l'éducation et la formation de l'Union européenne	depuis 2013	Commission Européenne
European Semester country report	Evaluation d'un nombre d'indicateurs de performance économique d'un pays, dont la qualité du système scolaire par la Commission européenne	depuis 2013	Commission Européenne

Publications d'organismes globaux

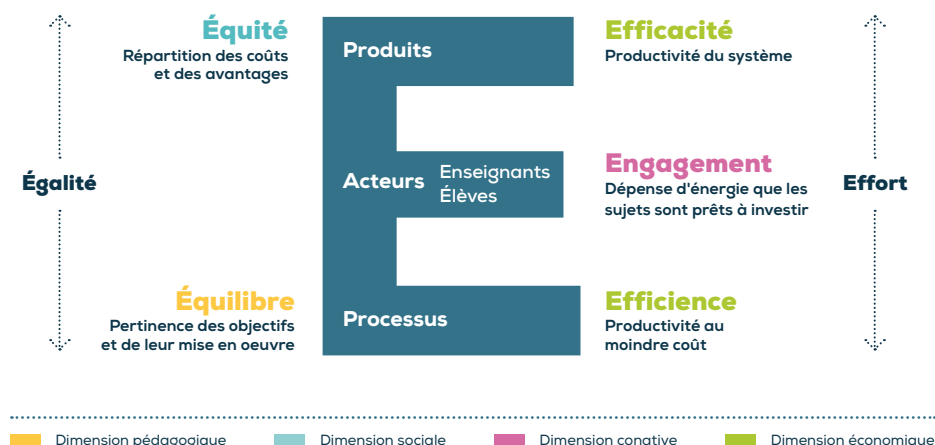
NOM DU RAPPORT	DESCRIPTION / REMARQUES	ANNÉE(S) DE PUBLICATION	AUTEUR(S)
Education at a Glance: OECD Indicators / Regards sur l'éducation: Les indicateurs de l'OCDE		depuis 1992	OCDE
Education for All (EFA) Global Education Monitoring Reports	Outil de comparaison interactif sur https://www.educationinequalities.org/	depuis 2002	UNESCO
IEA Study Reports	Le Luxembourg figure dans celui de PIRLS 2006, ICCS 2009 et ICILS 2018.		IEA
HBSC International Reports	Le Luxembourg participe depuis 2006. Publications sur https://hbsc.uni.lu/publikationen/	depuis 2008	HBSC/WHO
Education Policy Outlook	Country Profile Luxembourg in 2016. Outil de comparaison sur http://www2.compareyourcountry.org/education-policy-outlook	depuis 2015	OCDE

Annexe C: Exemple illustratif d'un système d'indicateur de qualité

À titre d'illustration, il est fait référence à l'indicateur synthétique de la qualité (ISQ) développé sur base de 5 critères et en se référant aux données de PISA 2012 et de la publication « Education at a glance/Regards sur l'éducation 2013 » de l'OECD (Gérard et al. 2017, Gérard et al., 2018 dans Demeuse et al., 2018):

Figure 11: Modèle en E pour l'évaluation de la qualité des systèmes éducatifs

(reproduction du modèle en E de Gérard et al., 2018)



Le modèle en E de F.-M. Gérard avait été présenté au colloque de l'Admée Europe du 10 au 12 janvier 2018 à Esch-sur-Alzette (Demeuse et al., 2018)

Les cinq critères retenus sont:

- L'engagement *des élèves* évalue dans quelle mesure ces derniers sont bien intégrés à l'école et s'y sentent bien et mesure également leur motivation instrumentale et leur persévérance;
- L'engagement *des enseignants* évalue la participation des enseignants à la vie scolaire, leur niveau de conscience professionnelle et leur attention vis-à-vis des élèves;
- L'efficacité *des systèmes éducatifs* évalue la capacité de ces systèmes de guider les élèves vers de bons résultats, de limiter le pourcentage d'élèves en difficulté et de maximiser la proportion d'élèves très performants;
- L'efficience *des systèmes éducatifs* évalue le rendement des dépenses publiques d'éducation par rapport aux bénéfices apportés par les systèmes mesurés par leur efficacité;
- L'équité *des systèmes éducatifs* évalue notamment la capacité de ces systèmes à limiter l'impact du milieu familial sur les performances des élèves.

De façon globale, et comme l'on pouvait s'y attendre, il s'avère qu'aucun des 34 pays étudiés ne dispose d'un système qui excelle dans les 5 domaines et qui pourrait servir de modèle absolu pour les autres. Aussi les pays affichant la meilleure qualité sur base de cet indicateur synthétique ne présentent pas de caractéristiques semblables, ce qui reflète la spécificité des stratégies et l'absence d'une voie unique.

Dans cette étude, le Luxembourg figure au 18^e rang, et rejoint le groupe des pays dont la qualité du système éducatif est jugée insuffisante, légèrement en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE. Parmi les cinq critères précités, le Luxembourg se distingue néanmoins au niveau de l'engagement des enseignants (9^e rang).

Tableau 2: Classement des systèmes éducatifs de l'OCDE selon leur niveau de qualité

(Gérard et al., 2017, Gérard et al., 2018)

MEILLEURE QUALITÉ	BONNE QUALITÉ	QUALITÉ SATISFAISANTE	QUALITÉ INSUFFISANTE	QUALITÉ INSATISFAISANTE
<ul style="list-style-type: none"> • Finlande • Suisse • Japon • Estonie • Irlande 	<ul style="list-style-type: none"> • Canada • Pologne • Corée • Islande • Danemark • Pays-Bas • États-Unis 	<ul style="list-style-type: none"> • Allemagne • Australie • Portugal 	<ul style="list-style-type: none"> • Royaume-Uni • Norvège • Luxembourg • Espagne • Slovénie • Belgique • Suède • République tchèque • Hongrie • Autriche • Nouvelle-Zélande • France • Mexique 	<ul style="list-style-type: none"> • Turquie • Italie • Grèce • Chili • Israël • République slovaque

Bien que les cinq indicateurs puissent être considérés à part, il est clair que dans un domaine aussi complexe que celui de l'éducation, il existe une forte interdépendance entre eux. Les auteurs ont analysé les corrélations entre les 5 composantes, aussi dans le but d'apprécier l'efficacité et les effets d'éventuelles mesures de réforme :

«La conclusion qui se dégage est donc que deux instruments politiques sont à privilégier: l'équité d'abord et l'efficacité ensuite. L'équité est en effet le seul des cinq instruments politiques qui conduit à des accroissements des 4 autres instruments ou vice versa (...). L'équité conduit directement à une augmentation marquante de l'efficacité et de l'efficacité ou vice versa et à un moindre degré de l'engagement des élèves et de celui des enseignants ou vice versa. C'est donc par essence le premier outil à utiliser. L'efficacité peut être également considérée, mais à un degré moindre, car si elle permet d'augmenter l'engagement des enseignants et l'équité ou vice versa, elle conduit à une baisse de l'engagement des élèves ou vice versa.»

(Gérard et al., 2017)

Références

- Addey, C., & Sellar, S. (2018). Why Do Countries Participate in PISA? Understanding the Role of International Large-Scale Assessments in Global Education Policy. In *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (A. Verger, M. Novelli et H. K. Altinyelken, p. 97-118). Bloomsbury Publishing.
- Addey, C., & Sellar, S. (2019). *Cela en vaut-il la peine ? Raisons de participation (ou non) aux évaluations internationales à grande échelle des apprentissages*. (No 24; Recherche et prospective en éducation: réflexions thématiques, numéro 24, p. 16). UNESCO.
- AFAE. (2015). *Le « choc » PISA ?* (Association Française des Acteurs de l'Éducation, Vol. 1). <http://www.afaefr.org/produit/le-choc-pisa/>
- Andersen, V. N., & Dahler-Larsen, P. (2017). The Framing of Public Evaluation Data: Transparency and Openness in Danish Schools. In *Open to the Public. Evaluation in the Public Sector* (Richard Boyle, Jonathan D. Breul and Peter Dahler-Larsen, Vol. 13). Transaction Publishers.
- Auld, E., & Morris, P. (2019). The OECD and IELTS: Redefining early childhood education for the 21st century. *Policy Futures in Education*, 17(1), 11-26.
- Berg, C., Freiberg, M., & Reding, P. (2007). *PIRLS 2006: Les résultats luxembourgeois* (Courrier de l'Éducation nationale, numéro spécial novembre 2007). MENFP, SCRIPT.
- Bieber, T., Martens, K., Niemann, D., & Windzio, M. (2014). Grenzenlose Bildungspolitik? Empirische Evidenz für PISA als weltweites Leitbild für nationale Bildungsreformen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 141-166.
- BMBF. (2014). Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung. *Bildungsforschung* 2020, 42, 444.
- Bodin, A., de Hosson, C., Décamp, N., Grapin, N., & Vrignaud, P. (2016). *Acquis des élèves: Comprendre les évaluations internationales PISA TIMSS* (p. 32) [Dossier de synthèse]. CNESCO.
- Brunner, M., & Martin, R. (2011). Die MAGRIP-Studie (1968–2009). *Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern im Grundschulalter und ihre Bildungswege ihr späteres Leben als Erwachsene in Luxemburg?* Forschungseinheit EMACS, Universität Luxemburg.
- Burton, R., & Houssemand, C. (2010). ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*): *Rapport national Luxembourg*. SCRIPT, EMACS.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. (2018). *L'éducation en Suisse–Rapport 2018*. CSRE.
- CNESCO. (2018). *Rapport d'activité 2018* (p. 119) [Rapport d'activité]. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/05/RA_CNESCO2018_web.pdf
- Coombs, P. H. (1970). *Qu'est-ce que la planification de l'éducation ?* (Vol. 1). UNESCO-IIEP.
- Cresswell, J., Schwantner, U., & Waters, C. (2015). *A Review of International Large-Scale Assessments in Education*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264248373-en>
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Curry, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O., & Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. (No 6; Health Policy for Children and Adolescents). WHO Regional Office for Europe.
- Cytermann, J.-R. (2019). Comment réformer plus efficacement en France? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <http://journals.openedition.org/ries/7714>
- DEPP. (2019a). *L'éducation nationale en chiffres–2019*. DEPP. <https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2019-6551>
- DEPP. (2019b). *L'état de l'école 2019* (DEPP). <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2019-11246>
- Demeuse, M., Milmeister, M., & Weis, C. (2018). *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines, Actes du colloque*. Esch-sur-Alzette, Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Dierendonck, C., Martin, R., Meyers, C., Noesen, M., & Poncelet, D. (2008). Chapitre 17. Quelle place pour l'école dans la société luxembourgeoise de demain ? In *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain*. (Romain Martin, p. 477-517). De Boeck Supérieur.
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P., & Rasmussen, P. (2018). Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education : Social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*, 9(1), 122-141.

- Engel, L. C., & Rutkowski, D. (2018). Pay to play: What does PISA participation cost in the US? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 0(0), 1-13.
- Erdsieck-Rave, U., & John-Ohnesorg, M. (Éds.). (2012). *PISA - folgenlos? Handlungsmöglichkeiten gegen Bildungsbenachteiligung. 1. Aufl., [electronic ed.]*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton University Press.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford University Press.
- Esping-Andersen, G. (2003). Herkunft und Lebenschancen. Warum wir eine neue Politik gegen soziale Vererbung brauchen. Berliner Republik, *Berliner vorwärts Verlagsgesellschaft mbH*, 6.
- Fédération Wallonie-Bruxelles/Ministère. (2019). *Les indicateurs de l'enseignement 2019*. Administration générale de l'Enseignement. Direction générale du Pilotage du Système éducatif – Service de l'analyse et de la prospective – Direction de l'exploitation des données. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28273&navi=2264>
- Fjellman, A.-M., Hansen, K. Y., & Beach, D. (2019). School choice and implications for equity: The new political geography of the Swedish upper secondary school market. *Educational Review*, 71(4), 518-539.
- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2019). *Preparing for Life in a Digital World. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. IEA.
- Gérard, F.-M., Hugonnier, B., & Varin, S. (2017). La qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE enfin mesurée. In *Réconcilier la République et son école* (B. Hugonnier & G. Serrano, p. 61-73). Éditions du Cerf.
- Gérard, F.-M., Hugonnier, B., & Varin, S. (2018). Mesure de la qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE. *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines, Actes du colloque*. Esch-sur-Alzette, Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2019). *Cadre d'interopérabilité nationale. Luxembourg*. Le Gouvernement du Grand-Duché du Luxembourg. <https://digital.gouvernement.lu/fr/publications/document-de-referance/NIF-2019/NIF-2019.html>
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Hadjar, A., Fischbach, A., & Backes, S. (2018). Les inégalités scolaires dans le système secondaire luxembourgeois dans une perspective dans les temps. In *Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2018* (LUCET, SCRIPT). Université du Luxembourg.
- Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., Masri, Y. E., Cantrell, K., Ryan, J., & Baird, J.-A. (2018). Lessons Learned from PISA : A Systematic Review of Peer-Reviewed Articles on the Programme for International Student Assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333-353.
- Jungkamp, B., & John-Ohnesorg, M. (Éds.). (2016). *Mehr Daten - mehr Qualität? Qualitätsentwicklung durch Bildungsmonitoring. 1. Auflage*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kaagan, S., & Smith, M. S. (1985). Indicators of Educational Quality. *Educational Leadership*, 43(2), 21-24.
- Kerger, L., & Schrobildgen, M. (1986). Le niveau scolaire atteint. Déterminants et conséquences sociales. Université de Nancy II, Nancy.
- Klapproth, F., & Schaltz, P. (2015). Who is retained in school, and when? Survival analysis of predictors of grade retention in Luxembourgish secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 119-136.
- KMK. (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. KMK.
- König, S. (2013). *La réforme de l'école fondamentale: Rapport sur le premier bilan*. MENFP.
- Lambert, J.-P. (2019). Enseignement en Europe: Choc des cultures et performances contrastées. *La revue nouvelle*, 7, 76-82.
- Lanners, M. (2010). *OECD und Bildungslandschaft Luxemburg. Interview mit Michel Lanners, Erster Regierungsrat im Ministerium für Erziehung und Berufsausbildung* [Forum.lu]. <https://www.forum.lu/article/oecd-und-bildungslandschaft-luxemburg/>
- Leroux, H. (2017, mars). Classements internationaux: Les français sont-ils si mauvais? *Science & Vie, Hors-série*, 66-73.
- Lin, M., Bumgarner, E., & Chatterji, M. (2014). Understanding validity issues in international large scale assessments. *Quality Assurance in Education*, 22(1), 31-41.
- Lindblad, S., Pettersson, D., & Popkewitz, T. (2015). *International Comparisons of School Results: A Systematic Review of Research on Large Scale Assessments in Education*. Vetenskapsrådet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-19179>
- Martin, R., Dierendonck, C., Meyers, C., & Noesen, M. (2008). *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain. Vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif*. De Boeck Supérieur.

- Martin, R., Dierendonck, C., Meyers, C., & Poncelet, D. (2007, avril 27). La place de l'école dans la société de demain. Prête pour un nouveau cap? *d'Letzebuenger Land*, 10-12.
- MENFP, & SCRIPT. (2000). *PISA 2000: Comparaison internationale des compétences des élèves: rapport national Luxembourg*.
- MENFP, & SCRIPT. (2004). *PISA 2003: Comparaison internationale des compétences des élèves: rapport national Luxembourg*.
- MENFP, & SCRIPT. (2007): Lanners, M., Peek, R., Bamberg, M., Kafai, A., Schorn, A., Unsen, M., Bertemes, J., Martin, R., & Palazzarri, L. (2007). *Die Steuerung des Luxemburger Schulwesens* (Courier de l'éducation nationale-N° spécial).
- MENFP, SCRIPT, & EMACS. (2007). *PISA 2006: Rapport national Luxembourg*.
- MENFP, SCRIPT, & EMACS. (2010). *PISA 2009: Rapport National Luxembourg*.
- MENFP, SCRIPT, & EMACS. (2013). *PISA 2012: Rapport National Luxembourg*.
- MENJE. (2014). *Dossier de presse. Rentrée 2014-2015*. (p. 15). MENJE. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/dossiers-presse/2014-2015/140911-rentree.pdf>
- MENJE. (2015). *Rapport d'activités 2014* (p. 140) [Rapport d'activités]. MENJE. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/rapport-activites-ministere/2014/fr.pdf>
- MENJE/SCRIPT. (2019). *Statistiques globales et analyse des résultats scolaires-Enseignement fondamental-2016-2018*.
- MENJE/SCRIPT, & Université du Luxembourg/FLSHASE. (2015). *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde* (Bildungsbericht Luxemburg). Ministère d'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Université du Luxembourg.
- MENJE, & Université du Luxembourg/INSIDE. (2015). *D'Éducation précoce - Mat de Kanner fir d'Kanner. Evaluationsstudie: die Éducation précoce als Raum für Bildungs- und Lernprozesse dreijähriger Kinder*. Ministère d'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Université du Luxembourg.
- MENJE, & Université du Luxembourg. (2016). *PISA 2015: Rapport national Luxembourg*.
- Meyers, C., Busana, G., Langers, C., & Poncelet, D. (2008). Chapitre 1. L'école luxembourgeoise aux Luxembourgais? In *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain*. (Romain Martin, p. 27-72). De Boeck Supérieur.
- Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue internationale de politique comparée*, Vol. 14(3), 409-423.
- Monseur, C., & Baye, A. (2015). *Les inégalités scolaires d'origines sociale et ethno-culturelle: Une possible amplification?* Conseil National d'Evaluation du Système scolaire.
- Niemann, D. (2015). PISA in Deutschland: Effekte auf Politikgestaltung und -organisation. *DDS - Die Deutsche Schule*, 2. <https://content-select.com/de/portal/media/view/56fd1f51-1568-4d40-8175-781db0dd2d03>
- Niemann, D., & Martens, K. (2018). Soft governance by hard fact? The OECD as a knowledge broker in education policy. *Global Social Policy*.
- Nivet, J.-B. (2019). *Pauvreté: De la juste mesure aux mesures appropriées*. Chambre de Commerce Luxembourg.
- Noesen, M. (2014, mars). PISA 2012: Wenig gelernt. Über einige (Hinter)Gründe der Veränderungsresistenz des luxemburgischen Schulsystems. *forum.lu*, 338, 12ff.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results* (Volume I): Excellence and Equity in Education. OECD Publishing
- OECD. (2018a). *PISA 2018. Country Report: Luxembourg* [Country Report]. OECD. http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CNT_LUX.pdf
- OECD. (2018b). *What are PISA and PISA for Development?* 11-24. <https://doi.org/10.1787/9789264305274-3-en>
- OECD. (2019a). Luxembourg. In *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/component/677fcef7-en>
- OECD. (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. (p. 152).
- ONQS. (2020a). Le rôle de l'éducation dans la préparation des jeunes aux défis du 21^e siècle. Invitation à une réflexion collective et participative. [Rapport thématique]. ONQS.
- ONQS. (2020b). *Rapport d'activités 2019*. ONQS.
- Rapplee, J., Komatsu, H., Uchida, Y., Kryš, K., & Markus, H. (2020). 'Better policies for better lives?': Constructive critique of the OECD's (mis)measure of student well-being. *Journal of Education Policy*, 35(2), 258-282.
- Reimer, D., Sortkear, B., Oskarsson, M., Nilsen, T., Rasmusson, M., & Nissinen, K. (2018). *Northern Lights on TIMSS and PISA 2018*. Nordic Council of Ministers.

- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (2016). PISA 2015. *Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. pedocs. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-140202>
- Renard, F., & Demeuse, M. (2017). *Du contrat stratégique pour l'école au Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Les nouveaux modes de gouvernance préconisés par le Pacte à travers le plan de pilotage*. (p. 13) [Working Papers de l'INAS]. <http://inas-umh.blogspot.com/2018/01/en-ligne-du-contrat-strategique-pour.html>
- Sauvageot, C. (2003). *Des Indicateurs pour la planification de l'éducation: Un guide pratique*. UNESCO Institut International de planification de l'éducation.
- Scheerens, J., Luyten, H., & van Ravens, J. (2011a). Measuring Educational Quality by Means of Indicators. In J. Scheerens, H. Luyten, & J. van Ravens (Éds.), *Perspectives on Educational Quality: Illustrative Outcomes on Primary and Secondary Schooling in the Netherlands* (p. 35-50). Springer Netherlands.
- Scheerens, J., Luyten, H., & van Ravens, J. (2011b). Perspectives on Educational Quality. In J. Scheerens, H. Luyten, & J. van Ravens (Éds.), *Perspectives on Educational Quality: Illustrative Outcomes on Primary and Secondary Schooling in the Netherlands* (p. 3-33). Springer Netherlands.
- Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur educa.ch. (2019). *Les données dans l'éducation—Les données pour l'éducation: Bases et pistes de réflexion en vue de l'élaboration d'une politique d'utilisation de données pour l'espace suisse de formation*. Berne educa.ch. <http://edudoc.ch/record/205779>
- Shewbridge, C., Ehren, M., Santiago, P., & Tamassia, C. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Luxembourg 2012*. OECD.
- Singer, J. D., & Braun, H. I. (2018). Testing international education assessments. *Science*, 360(6384), 38-40.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic Evaluation: A Self-Instructional Guide to Theory and Practice*. Springer Netherlands.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP Model for Program Evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Éds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (Vol. 6, p. 117-141). Springer Netherlands.
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP Evaluation Model: How to Evaluate for Improvement and Accountability*. Guilford Publications.
- Tippelt, R. (2009). *Steuerung durch Indikatoren: Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (1^{re} éd.). Verlag Barbara Budrich.
- Tröhler, D., Hadjar, A., Lenz, T., Voss, P., & Barbu, R. (2012). *Rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale*. Université du Luxembourg.
- Ugen, S., & Fischbach, A. (2017). 15 Jahre PISA: Eine Bilanz für Luxemburg. *Forum: Gespaltenes Land*, 370. <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/32340>
- UNESCO. (2004). *L'Education pour tous: L'exigence de qualité; rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2005*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4: Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. ED-2016/WS/28.
- UNESCO. (2017). *Evaluation de l'apprentissage à l'UNESCO: Assurer un apprentissage efficace et pertinent pour tous*. ED.2017/WS/52.
- UNESCO IIEP. (2019). *Indicateurs de qualité et d'apprentissage*. Unesco IIEP Learning Portal. <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/fiches-pratiques/mesurer-les-apprentissages/indicateurs-de-qualite-et-dapprentissage>
- Université du Luxembourg/LUCET. (2014). *Épreuves standardisées—Bildungsmonitoring für Luxemburg / Nationaler Bericht 2011–2013* (p. 109).
- Université du Luxembourg/LUCET, & SCRIPT. (2018). *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018 / Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2018* (Nationaler Bildungsbericht). Université du Luxembourg/MENJE. <http://www.bildungsbericht.lu>
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Marjanen, J., Hautamäki, J., Kupiainen, S., & Hotulainen, R. (2017). How Do Finns Know? Educational Monitoring without Inspection and Standard Setting. In S. Blömeke & J.-E. Gustafsson (Éds.), *Standard Setting in Education: The Nordic Countries in an International Perspective* (p. 243-259). Springer International Publishing.
- Van Rinsveld, A., Brunner, M., Landerl, K., Schiltz, C., & Ugen, S. (2015). The relation between language and arithmetic in bilinguals: Insights from different stages of language acquisition. *Frontiers in Psychology*, 6.

Impressum

Veillez citer cette publication comme suit:

Observatoire national de la qualité scolaire (2020),
*Rapport thématique « Le bilan de l'évaluation
systémique de l'éducation au Luxembourg »*,
Luxembourg.

Responsable de la publication

Observatoire national de la qualité scolaire

Personnes de contact

Danielle Hoffmann
danielle.hoffmann@onqs.lu

Paul Schmit
paul.schmit@onqs.lu

Sonja Ugen
sonja.ugen@uni.lu

Relecture et correction

Jessica Domingues Mouro

Crédit photo

iStockphoto LP

Design

lola strategy&design

Impression

Reka print+

Juillet 2020

ISBN: 978-2-9199624-2-6

Observatoire National de la Qualité Scolaire

eduPôle Walferdange
Route de Diekirch
L-7220 Walferdange

T +352 247 751 94

contact@onqs.lu
www.onqs.lu

ONQS, Walferdange 2020

