

L'ENTRÉE À L'ÉCOLE

ANALYSE DE LA

SITUATION SCOLAIRE

ACTUELLE ET ÉTAT

DES LIEUX DE LA

RECHERCHE

01



## Schéma synoptique du rapport



**L'ENTRÉE À L'ÉCOLE**  
**ANALYSE DE LA**  
**SITUATION SCOLAIRE**  
**ACTUELLE ET ÉTAT**  
**DES LIEUX DE LA**  
**RECHERCHE**



## Table des matières

<b>1. INTRODUCTION</b>	<b>08</b>
<b>2. LES CONSTATS DE DÉPART</b>	<b>12</b>
<b>Constat 1:</b> Les élèves défavorisés sont les grands perdants dans le système scolaire luxembourgeois	13
<b>Constat 2:</b> Le niveau scolaire atteint à la fin du cycle 2 détermine le parcours scolaire	15
<b>Constat 3:</b> L'âge est le seul critère d'admission au cycle 1	16
Des pistes d'action encourageantes	17
<b>3. L'ENTRÉE À L'ÉCOLE AU LUXEMBOURG</b>	<b>18</b>
3.1. Une analyse historique	19
3.2. Une analyse comparative	20
3.3. Une analyse économique	21
3.4. Une analyse de la situation actuelle	23
3.5. Un décalage entre le cycle 1 et le cycle 2	27
<b>4. LES FACTEURS D'INFLUENCE POUR UNE ENTRÉE À L'ÉCOLE RÉUSSIE</b>	<b>30</b>
<b>4.1. Les facteurs propres à l'enfant</b>	<b>32</b>
4.1.1. Les habiletés socio-émotionnelles	33
4.1.2. Les précurseurs scolaires	37
• La littératie précoce	39
• La numératie précoce	41
4.1.3. Les éléments qui font défaut dans le plan d'études	43
<b>4.2. Les facteurs liés à l'environnement familial</b>	<b>45</b>
4.2.1. Les programmes d'intervention auprès des parents	52
4.2.2. Le partenariat école-famille	56
<b>4.3. Les facteurs liés au contexte scolaire</b>	<b>58</b>
4.3.1. L'importance de la première transition scolaire	58
• L'instauration des pratiques transitionnelles	59
• Une refonte nécessaire du curriculum	61
4.3.2. La politique linguistique au cycle 1	63
4.3.3. Les programmes d'intervention efficaces	65
4.3.4. L'impact des pratiques enseignantes sur la réussite ou l'échec scolaire	69
<b>5. RECOMMANDATIONS</b>	<b>74</b>
<b>Recommandation 1:</b> Repenser le curriculum au cycle 1 pour mieux outiller les élèves	75
<b>Recommandation 2:</b> Renforcer les programmes d'intervention auprès des familles à risque	76
<b>Recommandation 3:</b> Rapprocher les services de la petite enfance et le cycle 1	76
<b>Recommandation 4:</b> Promouvoir les pratiques transitionnelles au cycle 1	76
<b>Recommandation 5:</b> Repenser la politique linguistique au cycle 1	77
<b>Recommandation 6:</b> Promouvoir les pratiques pédagogiques efficaces	77
<b>6. CONCLUSION</b>	<b>78</b>
<b>7. PERSPECTIVES</b>	<b>80</b>
<b>8. RÉFÉRENCES</b>	<b>83</b>

## Table des figures

<b>Figure 1:</b> La courbe d'Heckman	21
<b>Figure 2:</b> Résultats des ÉpStan 2.1 en compréhension de l'oral en luxembourgeois entre 2014 et 2020	24
<b>Figure 3:</b> Résultats des ÉpStan 2.1 dans le domaine des précurseurs de la compréhension de l'écrit entre 2014 et 2020	24
<b>Figure 4:</b> Résultats des ÉpStan 2.1 en mathématiques entre 2014 et 2020	24
<b>Figure 5:</b> Résultats des ÉpStan 3.1 en compréhension de l'écrit en allemand entre 2010 et 2020	27
<b>Figure 6:</b> Résultats des ÉpStan 3.1 en mathématiques entre 2010 et 2020	27
<b>Figure 7:</b> Les facteurs d'influence pour une entrée à l'école réussie	31
<b>Figure 8:</b> Effets des habiletés socio-émotionnelles sur la réussite scolaire	35
<b>Figure 9:</b> Les stades du développement socio-émotionnel des enfants selon le modèle ETEP	44

## Liste des abréviations

<b>CASEL</b>	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
<b>CDM</b>	Centre pour le développement moteur et corporel
<b>CDSE</b>	Centre pour le développement socio-émotionnel
<b>CDV</b>	Centre pour le développement des compétences relatives à la vue
<b>CNEF</b>	Commissions nationales de l'Enseignement fondamental
<b>ECEC</b>	Early Childhood Education and Care
<b>ÉpStan</b>	Épreuves Standardisées
<b>ESEB</b>	Équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques
<b>ESICS</b>	Évaluation du Système d'Indicateur social appliqué au Contingent du personnel Scolaire
<b>ETEP</b>	Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik

## Liste des abréviations (suite)

<b>ETEP</b>	Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik
<b>ICCS</b>	International Civic and Citizenship Education Study
<b>ICILS</b>	International Computer and Information Literacy Study
<b>I-EBS</b>	Instituteurs spécialisés dans la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques
<b>IFEN</b>	Institut de Formation de l'Éducation Nationale
<b>ILEA-T</b>	Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse Transition
<b>INSPQ</b>	Institut national de santé publique du Québec
<b>LBK1</b>	Lëtzebuenger Beobachtungskonzept fir de Cycle 1
<b>LISER</b>	Luxembourg Institute of Socio-Economic Research
<b>LUCET</b>	Luxembourg Centre for Educational Testing
<b>MAGRID</b>	Mathematics Grid
<b>MAGRIP</b>	Matière grise perdue
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)
<b>MENFPS</b>	Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports
<b>MENJE</b>	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
<b>NMAP</b>	National Mathematics Advisory Panel
<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économiques
<b>ONE</b>	Office National de l'Enfance
<b>ONQS</b>	Observatoire national de la qualité scolaire
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>SCRIPT</b>	Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques
<b>STIDELA</b>	Stimulation de la langue allemande
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization





# Virwuert

Op den Ufank kënnt et un.

Sou kéint een den neien thematesche Rapport vum Observatoire resüméieren, bei deem d'Aschoulung vun de Kanner – sou wéi d'Geléngensbedéngunge fir e gudde Schoulstart – am Mëttelpunkt stinn. Et ass erweisen, dass déi éischt Schouljoeren eng kritesch Phas an der schoulescher Entwécklung vum Kand duerstellen. Den nationale Schoulmonitoring sträicht an dësem Kontext ervir, dass sech de schoulesche Parcours vun de Schüler ganz fréi ofzeechent. D'Resultater weisen, dass um Schluss vum Zyklus 2 d'Weihe fir de Rescht vun der Schoulcarrière gestallt sinn. Jonk Schüler, déi an den éischte Joeren vun der Primärschoul gravéierend Schwieeregkeeten beim Liesen entwéckelen a schlecht Rechekompetenzen hunn, halen dësen nidderege Leeschtungsniveau bis zum Schluss vun hirer Schoulpflicht bäi. D'Schoulpolitik ass hei gefuerdert, fir déi richteg Hiewelen unzesetzen, a sech dobäi op wëssenschaftlech fundéiert Erkenntnisser ze stäipen.

An dësem Kontext deit déi spezialiséiert Literatur drop hin, dass d'Virleefertegkeeten an de Beräicher Liesen, Schreiwen a Rechnen, sou wéi d'Entwécklung vu sozio-emotionale Kompetenzen beim jonke Kand zu engem gelongene Schoulstart bäidroen. En aneren Unhaltspunkt fir de Kanner déi beschtméiglech Startchancen ze ginn – a se spéiderhin och viru schouleschem Mësserfolleg ze schützen – ass d'Familljen ze stäerken. Besonnesch sozio-ekonomesch schwach Famillje profitéiere vun Interventiounsprogrammer, bei deenen d'Roll vun den Eltere gestärkt, an hir erzéieresch Kompetenzen gefërdert ginn. Am schoulesche Kontext läit de Fokus eendeiteg op präventiv Moossnamen, nom Motto: wat éischer, wat besser. D'Zréckgräifen op erfollegräich Interventiounsprogrammer am schoulesche Kontext an d'Uwendung vun empiresch validéierten Unterréchtmethoden, ënnerstëtzen d'Enseignanten an hire Beméiungen, fir d'Kanner schoulesch fit ze maachen. D'Wichtigkeet vun den Transitionen, den Dialog mat den Elteren an d'Zesummespill tëschent den eenzelnen Acteuren a Schoulpartner si weider wichteg Facteure bei der Bekämpfung vu schouleschem Mësserfolleg.

Ech sinn iwweezeegt, dass déi Pisten, déi an dësem Rapport opgezeechent ginn, pertinent Interventiounsméiglechkeete bidden, fir d'Chance vun alle Kanner op e gudde Schoulstart ze erhéijen, besonnesch awer déi vu Kanner mat sozio-ekonomesch schwachem Hannergrond.

Walfer – Januar 2022

**Jean-Marie Wirtgen**

President vum Observatoire



1.

**INTRODUCTION**



Pourquoi allons-nous à l'école? Tout le monde s'accordera pour dire que nous allons à l'école pour apprendre à lire, à écrire et à compter. Au fait, la lecture, l'écriture et les mathématiques ne s'apprennent pas de façon naturelle, comme cela est par exemple le cas pour l'acquisition du langage oral. De fait, «l'apprentissage des habiletés cognitives secondaires est largement tributaire de la scolarisation de l'enfant et de l'institution qu'est l'école» (Bissonnette et al., 2005, p.80). Pour permettre à tous les enfants de profiter pleinement du droit à l'instruction, la scolarité a été rendue obligatoire. Historiquement, l'enseignement obligatoire a été instauré en prévision d'une société industrialisée. Cette dernière exigeait des connaissances nouvelles – notamment savoir lire, écrire et calculer – dont la maîtrise était devenue indispensable pour tous, et non seulement pour une minorité de privilégiés. Si, à l'origine, la démocratisation de l'enseignement était perçue d'un bon œil parce qu'elle étendait ce droit à tous les enfants indépendamment de leur origine sociale, et parce qu'elle imposait aux familles populaires la contrainte d'envoyer leurs enfants à l'école, elle a progressivement engendré la massification de l'enseignement.

À partir de là, l'idéal de la réussite pour tous, reposant sur l'idée noble de justice et d'égalité des chances en éducation, s'est peu à peu effrité sous le poids de l'échec scolaire et de son ampleur grandissante. À la base d'ailleurs, «l'emploi généralisé de la notion d'échec scolaire pour l'ensemble des élèves en difficulté grave suppose en effet implicitement que l'on s'attend à ce que tous réussissent ou puissent réussir, ou du moins qu'on le souhaite» (dans Crahay, 1996, p.26). En d'autres mots, il n'y a pas d'échec, tant que l'on ne s'attend pas à une réussite. La relative persistance du phénomène de l'échec scolaire et l'impuissance d'en réduire l'incidence portent cependant certains auteurs à se demander, si le maintien légal de la scolarité obligatoire se justifie toujours (Gaudreau, 1980). D'autres auteurs, comme Ivan Illich (1971), clament fort qu'il faut en finir avec l'institution scolaire et plaident même pour une société sans école.

De fait, les critiques les plus récurrentes envers l'école témoignent d'un malaise profond, sinon d'un mécontentement généralisé, mettant en doute l'efficacité de l'école: «un grand nombre de jeunes quittent l'école avec des aptitudes insuffisantes en lecture, en écriture, en calcul et dans l'art de la communication. On fait aussi fréquemment valoir que les écoles ne remplissent pas leur devoir, qui est de préparer les jeunes à s'adapter à la vie active et que lorsqu'ils quittent l'école, beaucoup d'adolescents sont indifférents ou franchement hostiles aux valeurs morales et aux préoccupations de cette société» (OCDE, 1983, p.9). L'alarme sonnée dans les années 1980 résonne encore aujourd'hui. Les taux inquiétants d'adolescents qui abandonnent ou qui sortent de l'école sans savoir lire, écrire et compter (cf. les analphabètes fonctionnels) poussent d'aucuns à annoncer la mort programmée de l'école ou, du moins, à percevoir l'école moderne comme «la fabrique du crétin» (Brighelli, 2005).

Dès lors, il est justifié de se demander, comment il est possible qu'aucune recommandation pédagogique n'ait encore réussi à ce jour à diminuer sensiblement l'importance et les effets de l'échec scolaire. En vérité, même les efforts les plus colossaux pour solutionner le problème n'ont fait au mieux que transformer le milieu scolaire. Dans le cas du Luxembourg, il convient de mentionner l'introduction des classes de l'éducation précoce, la diminution des effectifs de classe au niveau de l'enseignement fondamental, la prolifération des instituteurs spécialisés et la mise à disposition d'un matériel didactique attrayant. Et pourtant, le phénomène de l'échec scolaire reste d'une actualité criante. Les résultats issus du monitoring scolaire national et les études longitudinales qui en découlent montrent que son ampleur se manifeste très tôt, dès les premières années de scolarisation et que l'échec scolaire touche surtout les élèves issus de milieux socialement défavorisés. En un mot, ce ne sont pas les propositions qui manquent pour lutter contre l'échec scolaire, mais tout porte à croire que la société n'est pas encore prête à relever le défi qu'elle s'est elle-même fixé, c'est-à-dire œuvrer vers une école plus juste et plus équitable, vers une école de la réussite pour tous. Faut-il pour autant remettre en cause la bonne volonté des pouvoirs publics, des administrateurs scolaires ou bien de la société toute entière?

**« La politique éducative influence le phénomène de l'échec scolaire, dans le sens où elle permet certains choix et en rend d'autres impossibles. »**

Ce qui est sûr, c'est que la politique éducative influence le phénomène de l'échec scolaire, dans le sens où elle permet certains choix et en rend d'autres impossibles. Or, à partir du moment où ces choix partent d'une bonne intention, à savoir changer la donne du milieu scolaire pour maximiser le rendement de tous les élèves, la question est de savoir, sur quelle base les décideurs politiques s'appuient pour prendre de telles décisions. Est-ce que les innovations pédagogiques proposées proviennent de croyances, d'opinions ou de théories à la mode ? Est-ce que les réformes envisagées prennent appui sur des recherches empiriques reconnues ? Est-ce que les leviers actionnés au niveau politique pour venir en aide aux élèves qui ont des difficultés de rendement scolaire sont calés aux bons endroits du système scolaire, si l'on sait que le parcours scolaire d'un élève est déterminé très tôt et que le retard scolaire accumulé dès le plus jeune âge est pratiquement irrattrapable ?

Les premières années de scolarisation des élèves constituent ainsi un moment charnière pour lutter contre les inégalités scolaires. La finalité du présent rapport thématique est de dresser un panorama scientifique de la problématique liée à l'entrée à

l'école et de dégager des pistes de réflexion susceptibles d'améliorer le rendement scolaire de tous les élèves, dans l'idéal, dès le début de leur scolarité. Les apprentissages qui se produisent dans la petite enfance et au tout début de la scolarité sont déterminants pour le parcours scolaire de l'élève.

La recherche souligne l'importance des premières expériences de vie d'un enfant sur les différentes sphères de son développement. Cette période constitue une opportunité unique pour augmenter les chances de réussite des élèves dès le début de leur scolarité et pour réduire les inégalités sociales qui existent entre les enfants. Ainsi, au sein de l'Observatoire, la thématique de l'entrée à l'école s'est imposée tout naturellement comme un axe d'analyse prioritaire. Ce choix repose sur trois constats, qui constituent le point de départ de ce rapport.

**« Les premières années de scolarisation des élèves constituent un moment charnière pour lutter contre les inégalités scolaires. »**







2.

## LES CONSTATS DE DÉPART



### **Constat 1 :** **Les élèves défavorisés sont les grands perdants dans le système scolaire luxembourgeois**

Les trois constats qui suivent découlent de l'étude des résultats des évaluations nationales et internationales, mais aussi de l'analyse minutieuse de la situation scolaire actuelle. Nous allons commencer ce chapitre par l'analyse des résultats des évaluations internationales qui mettent en avant le profil des élèves qui ont le plus de difficultés scolaires, puis passer aux évaluations nationales qui pointent sur la nécessité d'intervenir le plus tôt possible dans la scolarité des élèves pour accroître l'égalité des chances. Pour finir, nous allons discuter de l'entrée à l'école et des critères d'admission, et analyser la situation telle qu'elle se présente actuellement dans le système scolaire luxembourgeois.

**« Les grands perdants dans le système scolaire luxembourgeois, ce sont les élèves qui évoluent dans un milieu socio-économiquement défavorisé, mais aussi ceux qui ne parlent pas les langues enseignées à l'école et les élèves issus de l'immigration. »**

Depuis la première participation du Luxembourg aux études comparatives internationales en 2000, nous savons que l'école luxembourgeoise est globalement inefficace et inéquitable en comparaison à la grande majorité des autres pays participants. Le constat de l'iniquité de l'école luxembourgeoise n'est cependant pas une nouveauté, il est connu depuis plus d'un demi-siècle. Cette iniquité a été révélée et abondamment documentée dans le cadre de l'étude MAGRIP (1968-2009). Déjà en 1968, cette étude avait permis de constater que les parcours scolaires des élèves étaient fortement influencés par leur milieu social (Brunner & Martin, 2011). Le même constat a été fait dans d'autres pays, comme par exemple aux États-Unis dans les années 1960. Il est impossible de traiter la problématique du poids de l'origine sociale sur la réussite et l'échec scolaire sans prendre en considération le Rapport Coleman (1966). Pour mieux saisir l'ampleur des résultats de ce rapport, il n'est pas inutile de replacer ce rapport dans son contexte historique. C'est à la suite d'une requête du Congrès américain en 1964 que James S. Coleman et ses collègues entreprennent de tester et d'interroger 650.000 élèves issus de 4000 écoles différentes sur tout le territoire étatsunien. Leur enquête est censée faire rapport sur l'absence d'opportunités d'apprentissage pour les individus en raison de leur race, couleur, religion ou origine nationale dans les écoles publiques. Lorsque le Rapport Coleman sort en 1966, ses résultats font sensation. Le rapport conclut en effet que la réussite scolaire est tributaire de l'origine sociale des élèves (dans Crahay, 2000, p.88).

Aujourd'hui, ce constat est corroboré par de nombreuses évaluations internationales : dans l'ensemble, les grands perdants dans le système scolaire luxembourgeois, ce sont les élèves qui évoluent dans un milieu socio-économiquement défavorisé, mais aussi ceux qui ne parlent pas les langues enseignées à l'école et les élèves issus de l'immigration. Globalement, les résultats montrent que les élèves défavorisés performant moins bien que leurs camarades nantis, que les élèves qui ne parlent pas les langues d'enseignement ont un désavantage par rapport à ceux qui parlent le luxembourgeois ou l'allemand à la maison, et que le rendement scolaire des élèves issus de l'immigration est inférieur au rendement des élèves autochtones. Les résultats de ces études internationales confirment la forte influence des caractéristiques des élèves sur leurs performances. Il est aujourd'hui établi que le statut socio-économique à lui seul a un impact très important sur le rendement scolaire. Et pour preuve : les performances des élèves socialement défavorisés sont faibles dans tous les domaines évalués, qu'il s'agisse des compétences en lecture, en mathématiques et en sciences évaluées dans l'étude PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018), de la citoyenneté et des connaissances civiques évaluées dans le cadre de l'étude ICCS (2009) ou des compétences numériques (littératie numérique et pensée computationnelle) évaluées dans l'étude ICILS (2018).

La crise sanitaire qui sévit à l'heure actuelle, la mise en place des mesures de confinement et l'impossibilité de fréquenter physiquement l'école pendant une partie de l'année scolaire ont accentué les inégalités déjà existantes et sont venus amplifier ce que Walberg et Tsai (1983) appellent « l'effet Mathieu »<sup>1</sup> : les bons élèves s'améliorent de plus en plus, alors que les élèves faibles chutent dans leurs performances. C'est une des conclusions qui se dégagent du monitoring scolaire national et de la passation des Épreuves Standardisées qui se sont déroulées en pleine crise sanitaire (en novembre 2020). Si, dans l'ensemble, les résultats se sont révélés stables par rapport aux cohortes précédentes, il ressort que les écarts de performance entre les élèves forts et les élèves faibles (mieux : entre les élèves présentant des caractéristiques socio-démographiques différentes) se sont creusés davantage (voir : Fischbach et al., 2021).

---

1. Walberg et Tsai (1983) estiment que l'idéologie de l'égalité des chances engendre ce qu'ils appellent un effet Mathieu : « ceux que la nature, l'origine sociale ou, plus largement les conditions de développement ont doté de talents plus affûtés que les autres, reçoivent davantage du système éducatif. Bref, dans cette conception pédagogique, on ne prête qu'aux riches, qui par le fait même, s'enrichissent davantage. On contribue ainsi à l'amplification des écarts » (dans Crahay, 2000, p. 50).



## Constat 2 : Le niveau scolaire atteint à la fin du cycle 2 détermine le parcours scolaire

Le deuxième constat s'appuie sur les résultats issus de l'analyse longitudinale des données du monitoring scolaire national. En effet, avec la passation des Épreuves Standardisées en 2016, il a été possible pour la première fois d'effectuer une étude longitudinale des compétences des élèves et de donner une vue globale de l'évolution de ces compétences dans le temps. Les résultats montrent que les élèves qui présentent des lacunes dans les domaines des mathématiques et de la compréhension en lecture en allemand au début du cycle 3 de l'école fondamentale gardent ce faible niveau de compétences tout le long de leur scolarité et ne parviennent pas à rattraper leur retard scolaire, du moins jusqu'en classe de

5<sup>e</sup> de l'enseignement secondaire. Les résultats issus du monitoring scolaire national s'alignent sur les résultats établis depuis longtemps sur l'échiquier international : « *children entering elementary school differ in their language, pre-reading, and early numeracy skills and that these differences are often maintained at later ages* » (Anders et al., 2012, p.231). L'urgence de mettre en place des mesures de prévention dès le début de la scolarité pour éviter que les difficultés apparaissent s'impose dès lors comme une évidence.



### Constat 3 : L'âge est le seul critère d'admission au cycle 1

Le troisième constat porte sur l'admission scolaire des enfants. Dans ce contexte, il faut savoir qu'au Luxembourg, l'entrée à l'école s'effectue en fonction de l'âge biologique des enfants. L'âge est le seul critère qui est pris en compte lors de l'admission au cycle 1, qu'il s'agisse de l'admission des enfants de trois ans dans une classe de l'éducation précoce (dont la fréquentation est facultative), ou de l'admission obligatoire des enfants de quatre ans dans une classe du cycle 1.1. Dans d'autres pays européens – comme l'Allemagne, le Danemark, le pays de Galles et la Slovaquie – la fréquentation des établissements d'éducation préscolaire est facultative et l'entrée à l'école obligatoire s'opère au niveau de l'enseignement primaire. L'admission scolaire diffère cependant au Luxembourg dans le sens où les critères d'admission prennent en compte la maturité scolaire des enfants, ce qui implique que les admissions sont plus flexibles et s'opèrent en fonction des préacquis des enfants. Dans ces pays, le système scolaire s'efforce de réduire le clivage socio-culturel qui existe déjà au moment de l'entrée à l'école entre les enfants issus de milieux modestes et la majorité des enfants issus de milieux favorisés qui ont un niveau de développement supérieur. En Allemagne, par exemple, tous les *Länder* imposent aux enfants des tests linguistiques deux ans avant la scolarisation obligatoire, afin de déterminer leur degré de maîtrise de la langue allemande et leurs besoins éducatifs. Il en découle des offres de soutien différentes: pour les familles issues de l'immigration – celles qui parlent une langue maternelle autre que l'allemand – il existe différentes offres éducatives qui sont mises en place afin que les enfants et leurs parents puissent mieux s'orienter dans le système scolaire allemand (voir: [www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de)). Il existe aussi des jardins d'enfants qui offrent un soutien linguistique spécial dans le but de favoriser l'apprentissage de la langue allemande avant l'entrée à l'école. Pour les parents concernés, il existe

des cours d'intégration (voir: [www.bamf.de](http://www.bamf.de)) et la possibilité de soutenir l'apprentissage linguistique de leurs enfants (voir: [www.familienhandbuch.de](http://www.familienhandbuch.de)). L'objectif est de donner à tous les enfants les meilleures chances de départ. Une fois convenablement outillés, les élèves sont mieux préparés à faire face aux exigences imposées par le curriculum scolaire au niveau de l'enseignement primaire.

Au Luxembourg, les classes de l'éducation précoce sont venues élargir l'offre de l'éducation préscolaire à partir de 1998, ce qui était un pas dans la bonne direction, mais cet élargissement ne s'est pas accompagné d'une action politique visant à donner la priorité aux enfants à risque, c'est-à-dire ceux qui ne parlent pas les langues d'enseignement à la maison, ceux qui sont issus de l'immigration et ceux qui proviennent d'un milieu défavorisé. Au contraire, la responsabilité et le choix de l'inscription ont été laissés aux parents. Il y a là une opportunité manquée, surtout lorsque l'on sait qu'il existe une forte corrélation entre la durée de fréquentation des classes préscolaires et la performance des élèves. En France, il a été empiriquement démontré que le fait de fréquenter l'école maternelle pendant quatre ans au lieu de trois ans a des effets très positifs sur les résultats et les parcours scolaires (Ben Ali, 2012 ; Filatriau et al., 2013).

Dans une étude récente, commanditée par l'ONQS dans le cadre du projet ESICS, portant sur l'analyse du mécanisme de l'indice social, le LISER (Alieva et al., 2021) a comparé la proportion des enfants âgés de trois ans qui fréquentent une classe de l'éducation précoce par rapport à la population des élèves de l'enseignement fondamental âgés de 4 à 12 ans, en utilisant comme critère d'analyse la première langue parlée à la maison. Les résultats montrent que les enfants dont la langue maternelle est le luxembourgeois ou le français sont surreprésentés au niveau de l'éducation précoce (en 2015 & 2019), et que la langue portugaise est sous-représentée par rapport à la population totale des élèves de l'enseignement fondamental soumise à l'obligation scolaire.

## « La littérature scientifique démontre qu'il est possible de combattre le désavantage socio-culturel et de rompre avec le déterminisme social. »

Dans cette même étude, les auteurs font valoir que les familles aisées recourent davantage à l'offre gratuite de l'éducation précoce que les familles qui sont financièrement plus démunies, cette tendance étant stable entre 2010 et 2019. Ce phénomène est pour le moins paradoxal. *A fortiori*, on s'attend à ce que ce soient les familles issues d'un milieu socio-économiquement défavorisé qui tirent avantage de l'offre publique gratuite. Les données montrent cependant le contraire. Pour comprendre ce phénomène, il faut savoir que l'organisation de l'éducation précoce relève de la compétence locale des autorités communales qui sont en charge d'établir l'organisation scolaire. Or, dans certaines communes, l'offre de l'éducation précoce est si peu attractive,<sup>2</sup> que les familles – qui n'ont pas la possibilité de garder leur enfant de trois ans à la maison à cause de leur travail ou qui ne peuvent pas compter sur l'appui de la famille proche – sont contraintes d'inscrire leur enfant à temps plein dans des structures d'accueil payantes (comme p.ex. les crèches, les mini-crèches ou le modèle des assistants parentaux). Si, d'une part, ces structures sont plus flexibles et garantissent une prise en charge continue et complète de l'enfant sur la journée, permettant aux familles concernées de mieux concilier vie privée et vie professionnelle, il est bon de rappeler d'autre part que les prestations dans ces structures d'accueil ont toujours un coût (même moindre) qui pénalise les familles les plus défavorisées et contribue à amplifier les inégalités sociales.<sup>3</sup>

## Des pistes d'action encourageantes

Lorsque l'on prend en considération ces trois constats, on s'aperçoit qu'il est nécessaire de mettre en place des mesures de prévention et des mesures de compensation dès le début de la scolarité, dans un effort concerté, impliquant tous les acteurs et partenaires scolaires. Pour lutter contre les inégalités scolaires, plusieurs auteurs recommandent ainsi d'agir dès la petite enfance avec des programmes d'intervention en classe, mais également dans l'environnement familial (cf. Suggate, 2016). Il faut reconnaître que l'inégalité scolaire n'est qu'un des aspects de l'inégalité sociale et qu'il est impossible de remédier à l'une sans s'attaquer à l'autre. Ces dernières années, une vaste littérature scientifique s'est penchée sur l'influence du contexte scolaire et de l'environnement familial sur le développement des premières compétences en littérature et en numératie des enfants, qui apparaissent clairement comme des prédicteurs significatifs des compétences en lecture, écriture et mathématiques. La recherche montre qu'il existe un lien positif entre l'engagement des parents dans l'accompagnement de leurs enfants et les performances scolaires de ces derniers (Poncelet et Silva, 2020, p.23). De fait, Henderson et Mapp (2002) mettent en avant que cette influence positive apparaît quelle que soit l'origine économique et sociale des parents, ce qui vient nuancer quelque peu les constats classiques de l'origine sociale sur les performances scolaires des élèves. Au final, la littérature scientifique démontre qu'il est possible de combattre le désavantage socio-culturel et de rompre avec le déterminisme social.

Forts de cette révélation, et en nous appuyant sur une revue ciblée de la littérature, nous allons développer dans la suite du présent rapport des pistes d'action probantes pour améliorer l'entrée à l'école de tous les enfants. Afin de mieux structurer notre réflexion, nous allons prendre appui sur le modèle multidimensionnel élaboré par Birgit Becker et Nicole Biedinger (2006) qui énumère tous les facteurs qui ont une influence sur l'entrée à l'école et sur le parcours scolaire des élèves. Nous concluons le présent rapport thématique en émettant des recommandations concrètes à l'intention de la politique éducative. Mais avant de découvrir ce que la recherche préconise de mettre en place, il convient d'effectuer une analyse de la situation scolaire actuelle et de montrer l'éventail des mesures qui existent au début de la scolarité pour soutenir tous les élèves, notamment les élèves à risque. En effet, rien ne sert de planifier ou de mettre en place de nouvelles mesures, si nous ne savons pas d'où nous partons.

2. Ce manque d'attractivité peut provenir de la fixation des plages horaires A/B (souvent discontinues), de l'absence de transport scolaire pour les élèves de l'éducation précoce et/ou de l'impossibilité d'inscrire son enfant de trois ans à la maison relais (ce qui implique qu'il n'y a pas de prise en charge des élèves de l'éducation précoce avant et après les heures de classe, ni à l'heure du repas de midi).

3. Dans son rapport intitulé « Pilotage et orientations pour une réduction de l'impact des inégalités sociales dans le domaine de l'éducation », l'ONQS (2022) analyse plus amplement la forte corrélation entre les inégalités sociales et les performances scolaires.

**3.**

**L'ENTRÉE À  
L'ÉCOLE AU  
LUXEMBOURG**



Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'entrée à l'école au Luxembourg s'effectue en fonction de l'âge biologique des enfants. Cette modalité est d'ailleurs entérinée dans la loi scolaire, qu'il s'agisse de l'admission des enfants de trois ans dans une classe de l'éducation précoce ou de l'admission des enfants de quatre ans dans une classe de première année du cycle 1.

### 3.1. Une analyse historique

Considérer l'âge comme seul critère d'admission scolaire, cela témoigne de la volonté d'éviter toute forme de sélection, de ségrégation ou d'exclusion. L'emphase est clairement mise sur le principe de l'égalité des chances et sur celui de l'égalité de traitement. Historiquement, l'idée d'admettre les enfants par classes d'âge est née en Prusse (*Preußen*) qui utilisait l'école comme puissant instrument d'éducation pré-militaire, plaçant l'enseignement des exercices corporels au cœur des programmes scolaires et promouvant le « *Turnen* », une méthode gymnastique conçue et prônée par Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) au service des aspirations politiques et de la germanisation des populations annexées (Dreidemy, 2008; Struck, 2008, p.158). De nos jours, et abstraction faite de l'idéologie militariste, le fait d'assurer l'accès de tous les enfants à une éducation de qualité indépendamment de leurs caractéristiques, de leur nationalité ou de leur origine sociale est une prémisse largement acceptée, dans le sens où elle ne fait pas débat. Or, cela n'a pas toujours été le cas. En effet, il faut savoir qu'au Luxembourg la loi scolaire de 1912 avait expressément exclu les enfants ayant un handicap de l'instruction obligatoire, à l'exception de ceux

qui présentaient des troubles de l'ouïe et de la parole ou des déficiences visuelles. Il a fallu attendre l'introduction de la loi du 14 mars 1973 (portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée) pour voir l'obligation scolaire et le droit à l'instruction s'étendre aux enfants ayant un handicap, ceux-ci étant confiés jusque-là à des organismes de charité ou à des congrégations.

De nos jours, l'admission de tous les enfants par l'âge est acquise, mais elle connaît néanmoins une exception. De fait, la loi scolaire en vigueur prévoit une dérogation par rapport au début de la scolarisation obligatoire. Elle étend le champ des critères dans un cas bien précis, à savoir celui qui concerne le niveau de développement et l'état de santé de l'enfant. L'article 15 de la loi donne la possibilité aux parents de retarder d'une année la scolarisation de leur enfant au cycle 1.1 en stipulant qu'à la demande des parents, et sur autorisation du conseil communal, « l'admission au premier cycle de l'enseignement fondamental peut être différée d'une année si l'état de santé ou si le développement physique ou intellectuel de l'enfant justifie cette mesure. Les parents adressent leur demande à l'administration communale en y joignant un certificat établi par un pédiatre » (cf. art.15 de la loi modifiée du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire).

Ce qui n'est qu'une exception au Luxembourg, c'est-à-dire le fait de prendre en compte le niveau de développement social, physique et cognitif de l'enfant en vue de son admission, constitue la règle dans d'autres systèmes scolaires. Une comparaison s'impose.

### 3.2. Une analyse comparative

Des pays comme l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, le pays de Galles ou encore la Slovénie n'hésitent pas à mettre en œuvre une politique de prévention et d'intervention précoce en recourant à des tests de maturité scolaire (*Schulreifetest*) ou à des tests du développement du langage (*Sprachtest*) avant le début de la scolarisation obligatoire, c'est-à-dire avant l'entrée à l'école primaire. Dans ces pays, les services et les équipes qui ont pour mission d'évaluer la maturité scolaire des enfants sont composés d'un large éventail de professionnels qui ne font généralement pas partie du cadre scolaire. Ainsi, en Autriche, la direction des écoles peut faire appel à une « équipe de transition » pour évaluer si l'enfant est prêt pour l'école ou pas, et proposer, s'il y a lieu, des mesures d'aide adaptées. Au Danemark, c'est le « service de conseil pédopsychologique » qui est chargé de déterminer le niveau de maturité scolaire des enfants. En Slovénie, les écoles peuvent collaborer avec des services extérieurs comme le département de la santé mentale ou le « centre de conseil » pour les enfants, les adolescents et les parents (dans OCDE, 2018, p.310-311).

C'est donc tout un dispositif de mesures et de moyens qui est mis en place pour contrer l'échec scolaire avant même qu'il ne se manifeste. Il s'agit là de l'application même de la prévention primaire en éducation qui consiste à prévoir ou à éviter l'apparition de difficultés. Comme nous l'avons énoncé plus haut, la communauté scientifique s'accorde sur la nécessité d'intervenir le plus tôt possible, dès le début de la scolarité obligatoire, idéalement même avant l'entrée à l'école, afin d'offrir les meilleures chances de départ à tous les enfants, indépendamment de leur origine sociale (voir: Bodman et al., 2017, p.11-19). C'est le

plaidoyer tenu avec insistance par l'OCDE depuis une vingtaine d'années dans une série de publications au titre évocateur, à savoir « *Starting strong* ». Dans cette série, les thèmes abordés s'articulent autour de la petite enfance, de la qualité des services de la petite enfance, de la valeur-ajoutée des structures de l'éducation préscolaire, de l'importance des premières transitions et de l'entrée à l'école (voir: OCDE, 2001, 2006, 2011, 2015, 2017 & 2021).

Les programmes de type préventif ne sont pourtant pas récents, ils ont vu le jour aux États-Unis dans les années 1960. En guise d'illustration, et ne serait-ce que pour leur exemplarité, il convient de mentionner le programme d'intervention *Head Start*, l'étude *Follow-Through*, le *Perry Preschool Project* et le programme *Carolina Abecedarian*. Tous ces dispositifs ont permis de montrer scientifiquement l'impact des interventions précoces sur la réussite scolaire et sur la réussite professionnelle des élèves d'origine modeste. En accroissant considérablement les chances de réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés, ces programmes ont montré qu'il est possible de lutter contre le déterminisme social et de réduire les inégalités sociales (dans: Becker et Biedinger, 2006, pp.665-668).

**« La communauté scientifique s'accorde sur la nécessité d'intervenir le plus tôt possible, dès le début de la scolarité obligatoire, idéalement même avant l'entrée à l'école, afin d'offrir les meilleures chances de départ à tous les enfants, indépendamment de leur origine sociale. »**



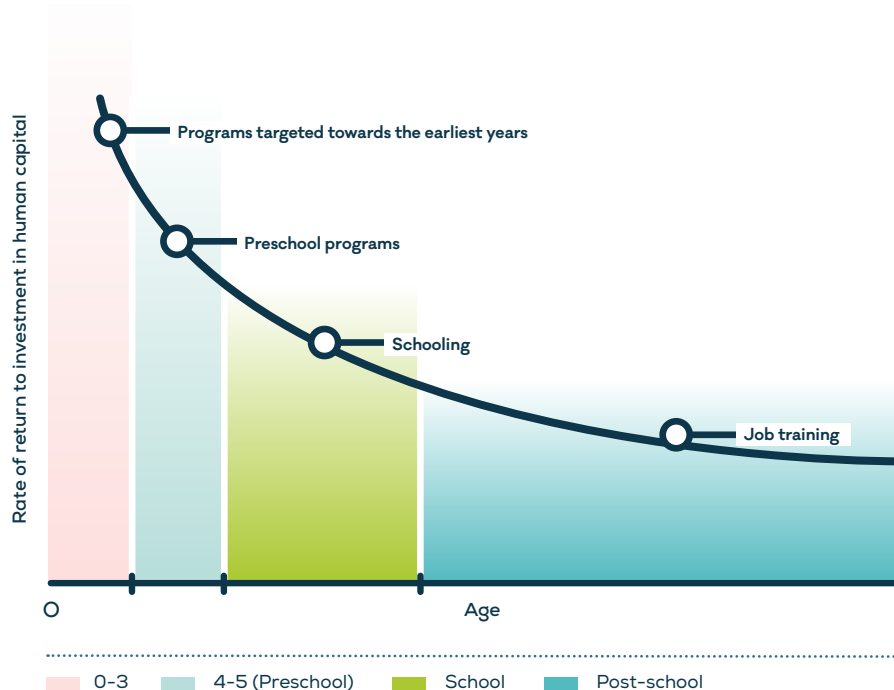
### 3.3. Une analyse économique

Investir dans la petite enfance et intervenir de façon précoce a aussi des effets bénéfiques d'un point de vue financier. En termes économiques, les programmes de prévention s'apparentent plus à un investissement qu'à une dépense. En effet, les montants considérables investis dans la lutte contre le décrochage scolaire ou dans la requalification professionnelle coûtent au final plus à la société que les initiatives de haute qualité destinées aux jeunes enfants. En analysant l'impact du *Perry Preschool Project* sur les élèves bénéficiaires, James Heckman (prix Nobel d'économie en 2000) a formulé l'hypothèse suivant laquelle la rentabilité des investissements dans l'éducation décroît fortement en fonction de l'âge des

enfants (cf. Figure 1). De nos jours, il est établi que les investissements consentis auprès des jeunes enfants ont une rentabilité sociale très élevée: les élèves concernés s'intègrent mieux dans le système scolaire et leurs chances de réussite professionnelle s'accroissent. En fin de compte, ils ont plus d'opportunités de trouver un emploi qualifié: d'un côté, leur revenu et leur état de santé sont meilleurs, d'un autre côté, le risque de chômage et le risque de délinquance diminuent. Et cet impact est d'autant plus marqué que les élèves concernés sont d'origine défavorisée (voir: Heckman, 2008).

**Figure 1:** La courbe d'Heckman

(repris de Heckman, 2008, p.91)



Les inégalités que l'école s'efforce de combattre et de réduire existent déjà avant l'entrée à l'école. Dès l'école maternelle, on décèle des différences inter-individuelles importantes entre les enfants qui ne démarrent pas tous leur scolarité avec les mêmes connaissances, ni avec les mêmes compétences (Lahire, 2019; West, 2016). Jocelyne Giasson (1997) souligne à ce sujet que «certains enfants, malheureusement, arrivent à l'école ayant vécu très peu de contact avec l'écrit et sont déjà défavorisés par rapport à leurs pairs» (p.4). Le poids de l'origine sociale est une thématique chère à l'UNESCO (2018) qui fait valoir dans son rapport intitulé «*An unfair start*» que les inégalités sociales, qui se sont construites durant les premières années de vie des enfants, sont observables dès l'âge de 3 ans. Ainsi, si certains enfants connaissent déjà certaines lettres de l'alphabet, s'intéressent aux livres, savent écrire leur nom et commencent à compter, pour d'autres enfants le premier contact avec l'école constitue «l'instant zéro»<sup>4</sup> en termes d'apprentissages. Une fois de plus, ce constat n'est pas neuf. De fait, dans les années 1970, Emilia Ferreiro, psycholinguiste et disciple de Jean Piaget, indiquait déjà que «les enfants de milieu défavorisé commencent leur apprentissage à l'école alors que les enfants de milieu favorisé l'y continuent» (dans Fijalkow, 1996, p.115).

Les systèmes scolaires reconnaissent implicitement ces inégalités de départ entre les élèves et mettent en œuvre des mesures compensatoires qui se traduisent par l'utilisation de ressources humaines, matérielles et/ou financières supplémentaires. Nous l'avons vu, certains systèmes scolaires n'hésitent pas à faire intervenir des équipes multi-professionnelles qui font passer des tests de maturité scolaire aux jeunes enfants. Qu'en est-il au Luxembourg? Quels sont les moyens déployés par un système scolaire qui procède à l'admission des enfants en fonction de l'âge? Quels dispositifs sont mis en place pour donner à tous les élèves les meilleures chances de départ et pour les préparer correctement à l'alphabétisation et aux autres défis liés aux apprentissages au niveau de l'enseignement primaire?

**« Les enfants de milieu défavorisé commencent leur apprentissage à l'école alors que les enfants de milieu favorisé l'y continuent. »**

4. «Kinder können bereits im Vorschulalter schreiben, der Schulanfang ist kein Punkt „Null“» (Kammermeyer, 2013, p.14).



### 3.4. Une analyse de la situation actuelle

Pour mieux structurer cette analyse, nous allons nous baser sur la classification proposée par Gérard Caplan (1964) qui se décline sur trois niveaux : la prévention primaire, la prévention secondaire et la prévention tertiaire (voir : Hasselhorn & Schneider, 2016, pp.7-8).

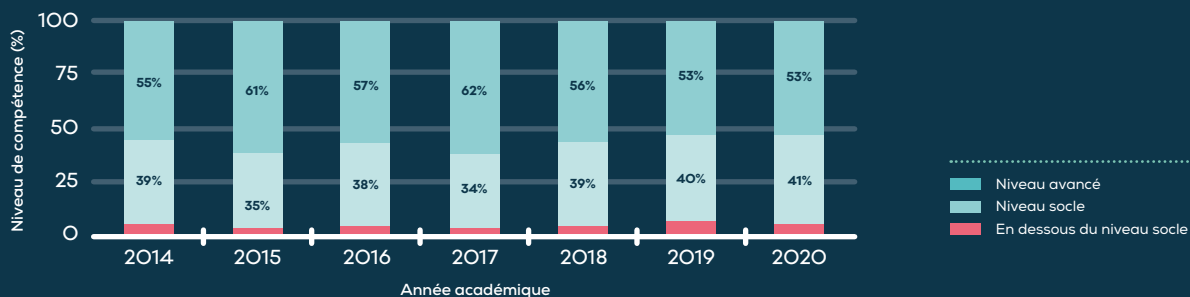
La **prévention primaire** concerne toutes les mesures qui consistent à réduire ou à éviter l'apparition des difficultés scolaires. Elle s'adresse à tous les élèves. En guise d'exemple, citons tout d'abord l'introduction de l'éducation préscolaire comme promesse de réussite scolaire, qui s'est matérialisée dans un premier temps par l'extension de l'obligation scolaire aux classes de l'éducation préscolaire (dans les années 1976-1977), puis plus tard par l'obligation pour les communes d'offrir des classes de l'éducation précoce (à partir de l'année 2009). Ces mesures s'adressent à tous les élèves, indépendamment de leur nationalité ou de leur origine sociale. Force est d'ailleurs de rappeler que l'accès à ces mesures est gratuit et que le personnel des écoles qui encadre les élèves est hautement qualifié. Ces mesures ont été introduites dans le but de réduire les inégalités sociales et de mieux faire face à l'hétérogénéité croissante de la population. Elles ont pour but de favoriser la socialisation des élèves, de promouvoir le vivre-ensemble et de viser la familiarisation de la langue luxembourgeoise, et depuis la rentrée 2017 aussi l'initiation ludique au français. Ce renouveau de la politique linguistique s'inscrit dans une approche d'ouverture aux langues et se situe parfaitement dans la continuité du programme d'éducation plurilingue déjà initié dans l'éducation non-formelle. Il existe d'autres mesures qui viennent compléter ce premier niveau : l'obligation pour chaque école depuis 2009 de se doter d'une bibliothèque scolaire et d'assurer l'accès des élèves aux technologies de l'information et de la communication ; le projet sacs d'histoires qui depuis 2009 s'adresse aux classes des cycles 1 et 2, et qui entend favoriser l'entrée dans la lecture, ainsi que le développement des relations famille-école par l'intermédiaire de livres multilingues pour enfants ; le projet « en route vers le pays des langues » qui fut initié en 2010 par le

SCRIPT et l'IFEN dans le but de promouvoir l'ouverture aux langues et de faciliter l'accès aux livres pour tous les élèves de l'enseignement fondamental ; plus récemment, depuis le début de l'année 2021, l'introduction du programme SILA au niveau des classes du cycle 1 pour favoriser les compétences langagières des élèves, et l'utilisation du programme numérique MARGRID (qui s'appuie sur la neutralité linguistique) pour améliorer les capacités visuo-spatiales des élèves du cycle 1 et favoriser le développement des premières compétences mathématiques.

À bien y réfléchir, le fait de donner accès à une offre scolaire de très haute qualité à tous les enfants à partir du plus jeune âge s'apparente à l'idéologie des programmes préventifs et témoigne de la volonté politique de contrer dès le départ les inégalités sociales. D'ailleurs, en termes de rendement, les mesures mises en place semblent porter leurs fruits, si l'on en croit les résultats issus du monitoring scolaire national : les Épreuves Standardisées mesurant le niveau de compétences atteint par les élèves à la fin du cycle 1 dans les domaines de la compréhension de l'oral en luxembourgeois, des précurseurs en compréhension de l'écrit et des précurseurs en mathématiques montrent que la très grande majorité des élèves atteint voire dépasse le niveau socle défini pour le cycle 1. Les résultats indiquent en effet de façon consistante pour les années 2014 à 2020 que plus de 90% des élèves du cycle 1 atteignent ou dépassent le niveau socle dans le domaine de la compréhension de l'oral en luxembourgeois (cf. Figure 2). Le constat est identique pour le domaine des précurseurs en compréhension de l'écrit (cf. Figure 3) et des précurseurs en mathématiques (cf. Figure 4). Une grande majorité des élèves parvient donc à atteindre les exigences imposées par le plan d'études à la fin du cycle 1, et ce indépendamment de leur sexe, de leur nationalité ou de leur origine sociale. Jusque-là, et pour paraphraser le précepteur Pangloss dans « Candide » de Voltaire, il faut admettre que « tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles » (Édition Classiques Larousse, 1990, p.26).

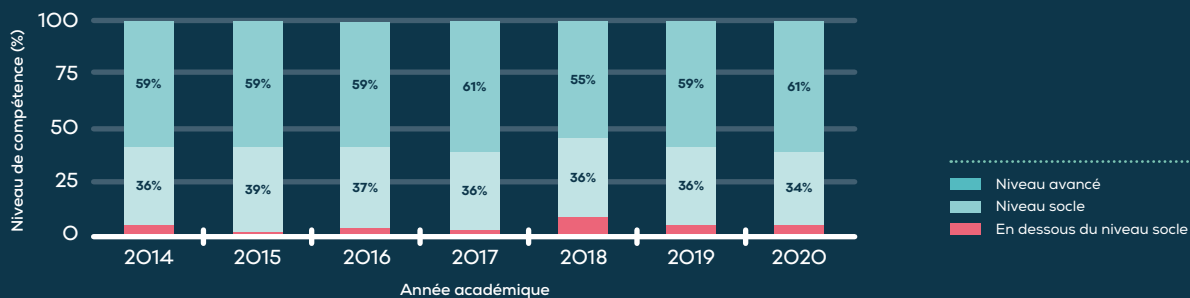
**Figure 2:** Résultats des ÉpStan 2.1 en compréhension de l'oral en luxembourgeois entre 2014 et 2020

(adapté du tableau de bord ÉpStan)



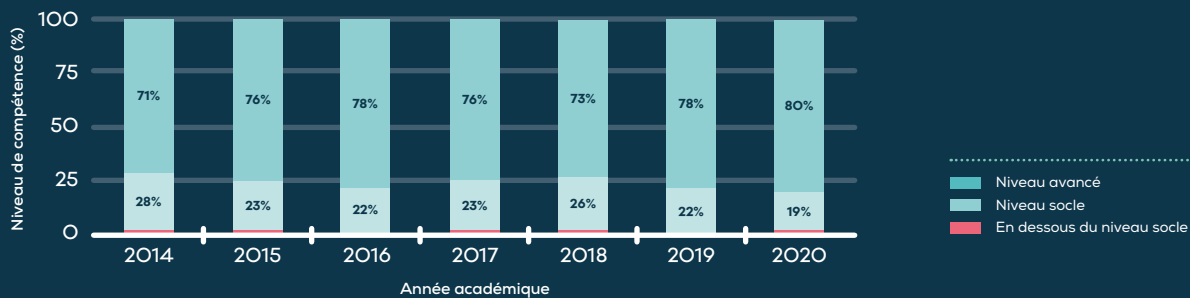
**Figure 3:** Résultats des ÉpStan 2.1 dans le domaine des précurseurs de la compréhension de l'écrit entre 2014 et 2020

(adapté du tableau de bord ÉpStan)



**Figure 4:** Résultats des ÉpStan 2.1 en mathématiques entre 2014 et 2020

(adapté du tableau de bord ÉpStan)



Dans le domaine de l'éducation, la notion même de prévention est étroitement liée à celle de dépistage, dont elle constitue pour ainsi dire un complément. Le dépistage systématique est indiqué en ce qui concerne les déficiences et les troubles fonctionnels, les troubles sensoriels et les troubles du langage qui nécessitent une prise en charge précoce. Les phases critiques du développement de certaines fonctions étant closes à partir d'un certain âge, la rééducation afférente sera plus difficile, voire carrément hypothéquée. Le dépistage effectué au cycle 1 s'inscrit donc dans une logique de prévention primaire puisqu'il s'applique à tous les élèves. Une fois le dépistage effectué, il s'agit pour le Centre de compétences concerné d'assurer une aide précoce et de favoriser le développement général, l'autonomie et l'épanouissement personnel des élèves identifiés. Ceci dit, une démarche préventive ne saurait porter ses fruits sans la collaboration de tous les acteurs concernés. En ce sens, le dépistage ne s'arrête pas au repérage des déficiences et des troubles chez les élèves, mais il englobe tout autant la guidance et l'accompagnement des parents, des enseignants et d'autres experts.

Au niveau scolaire, il existe deux « acteurs » qui de par la loi sont habilités à effectuer des tests et des mesures de dépistage systématique auprès des élèves: les Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée<sup>5</sup> et la médecine scolaire.<sup>6</sup>

En ce qui concerne le Centre pour le développement des compétences langagières, auditives et communicatives (dénommé Centre de Logopédie), il procède chaque année à un dépistage systématique des troubles du langage et de la parole dans toutes les classes du cycle 1 de l'école fondamentale. Parmi les élèves dépistés au niveau du cycle 1 précoce et du cycle 1 préscolaire en 2020-2021, le Centre de Logopédie a proposé une prise en charge à environ 2585 élèves, toutes sections confondues.

Le Centre pour le développement des compétences relatives à la vue (CDV) effectue un dépistage scolaire pour détecter d'éventuels troubles fonctionnels de la

vision et accompagner le plus tôt possible les élèves concernés dans leur parcours scolaire. Au cours de l'année 2019-2020, environ 1000 élèves ont bénéficié d'un dépistage (effectué dans les directions de région de Luxembourg et de Mamer). Suite à ce dépistage, 9,8% des élèves ont été référés chez leur médecin pour confirmer la présence d'un trouble ophtalmologique, 5,2% ont été référés au CDV en raison de difficultés liées au traitement des informations visuelles et 1,6% présentaient des difficultés à ces deux niveaux.

Pour sa part, le Centre pour le développement moteur et corporel (CDM) intervient auprès des élèves inscrits dans des classes du cycle 1.2 et procède à un dépistage systématique des déficiences motrices. Le Luxembourg est d'ailleurs le seul pays au monde à mettre en place des mesures de dépistage systématique pour déceler très tôt des déficiences motrices auprès des élèves d'âge préscolaire. Durant l'année 2020-2021, le CDM a procédé au dépistage de 3916 élèves du cycle 1.2 dans une dizaine de directions de région de l'enseignement fondamental. Parmi les enfants dépistés, 301 élèves ont été identifiés comme ayant soit des retards dans les apprentissages moteurs, soit un trouble développemental de la coordination (TDC) ou des troubles spécifiques du développement moteur. Suite au dépistage, le CDM offre une prise en charge interdisciplinaire adaptée aux besoins spécifiques des élèves concernés en proposant des conseils, des thérapies, des ateliers et des soins.

En ce qui concerne la médecine scolaire, elle assure la surveillance médico-socio-scolaire et procède systématiquement aux tests et aux mesures de dépistage et de contrôle, effectue un bilan de santé, un bilan orthoptique et un bilan auditif pour les élèves de l'enseignement fondamental au niveau des cycles 1.1 et 1.2, puis aussi au niveau des cycles 2.2, 3.2 et 4.2. Des examens bucco-dentaires sont réalisés annuellement. En cas de suspicion ou bien de mise en évidence d'un problème, les Centres de compétences et la médecine scolaire informent par écrit les parents et leurs conseillent de prendre un rendez-vous.

<sup>5</sup> Base légale: Loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire. N.b. : Les données concernant les prises en charge des élèves à besoins spécifiques pour les années scolaires 2019-2020 et 2020-2021 ont été fournies par les Centres de compétences respectifs.

<sup>6</sup> Base légale: Règlement grand-ducal du 24 octobre 2011 déterminant le contenu et la fréquence des mesures et examens de médecine scolaire et le fonctionnement de l'équipe médico-socio-scolaire.

La **prévention secondaire** consiste à intervenir auprès des populations à risque avant même que prennent place les difficultés. À ce deuxième niveau, il y a lieu de citer l'intervention des assistants de langue portugaise au niveau des classes du cycle 1 (projet débuté en 2012). Cette mesure s'adresse aux enfants lusophones scolarisés au cycle 1 et s'inscrit dans une optique de valorisation et de développement de la langue maternelle pour faciliter l'apprentissage des autres langues, en l'occurrence du luxembourgeois et du français. La priorité est donnée à la communication et au dialogue avec les camarades de classe et avec l'équipe pédagogique. L'intervention de l'assistant de langue portugaise s'inscrit dans une approche communicative. L'assistant encourage les enfants lusophones à s'exprimer et à communiquer leurs intérêts pour faciliter la transition vers le luxembourgeois et le français.

Un autre exemple de prévention secondaire concerne l'organisation de l'appui pédagogique et à sa mise en œuvre en tant que mesure de soutien et de différenciation. D'ailleurs, tous les dispositifs de différenciation pédagogique qui sont mis en place par les équipes pédagogiques pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage font partie des mesures de prévention secondaire, dans le sens où ils évitent que les difficultés s'installent ou perdurent.

Le dernier exemple se rapporte aux élèves nouvellement installés dans le pays qui intègrent l'école en cours de scolarité et qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue luxembourgeoise (cycle 1), respectivement la langue allemande ou la langue française (cycles 2-4) pour pouvoir suivre adéquatement l'enseignement dispensé dans les écoles fondamentales. Ces élèves sont inscrits dans une classe du cycle correspondant à leur âge, mais profitent des cours d'accueil hebdomadaires en dehors de leur classe d'attache pour apprendre de manière intensive la ou les langues de l'école. Et ce modèle d'intégration est relativement efficace. En effet, l'analyse des résultats successifs issus de l'étude PISA montre que l'écart des performances entre les autochtones et les élèves provenant de l'immigration se réduit au

fil des années, ces derniers performant de mieux en mieux. Cette tendance positive est d'autant plus remarquable lorsque l'on sait que le taux d'immigration au Luxembourg a considérablement augmenté ces dernières années (augmentation de 14,7 points entre 2009 et 2018).<sup>7</sup>

La **prévention tertiaire** se rapproche plus de la remédiation ou de l'action curative que de la prévention puisqu'il s'agit de contrer des lacunes déjà identifiées. Dans le cadre scolaire, il y a lieu de citer l'intervention ciblée des instituteurs spécialisés dans la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (I-EBS). En théorie, ils sont affectés à une école et ont pour mission d'assurer l'assistance et la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques dans une approche inclusive, c'est-à-dire au sein même de l'école et en collaboration avec le titulaire de classe concerné. Les I-EBS ont également pour mission de coordonner la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour compléter le tableau, il convient d'ajouter l'action des membres de l'équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (ESEB), ainsi que l'intervention des experts et des autres spécialistes des Centres de compétences auprès des élèves ayant des besoins avérés.

Comme nous l'avons indiqué, tout cet arsenal de mesures préventives a un effet bénéfique sur les performances des élèves à la fin du cycle 1, notamment s'il est conjugué au dépistage et à la mise en place de mesures d'assistance et d'aide pour les élèves concernés, et mieux encore, s'il est combiné à l'action pédagogique et à l'engagement des équipes pédagogiques du cycle 1. Malheureusement, l'euphorie s'estompe et le tableau s'assombrit deux années plus tard. En effet, les résultats issus du monitoring scolaire national montrent qu'il existe un fort décalage entre le degré d'atteinte des compétences attendues à la fin du cycle 1 et à la fin du cycle 2.

7. Source: MENJE (2020, p.75)

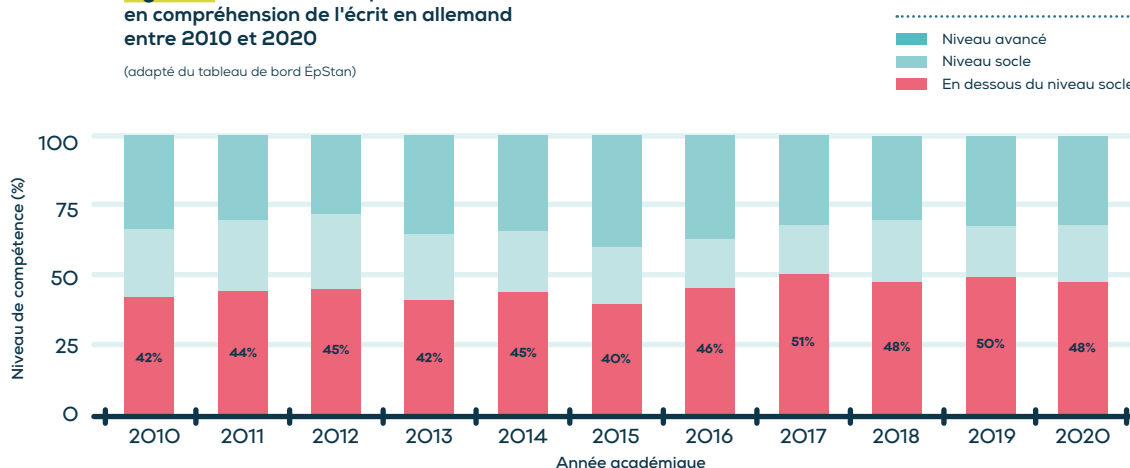
### 3.5. Un décalage entre le cycle 1 et le cycle 2

L'analyse des Épreuves Standardisées qui mesurent le niveau de compétences atteint par les élèves à la fin du cycle 2 montrent sur une période de dix ans (2010-2020) que 40 à 50% des élèves se situent systématiquement en dessous du niveau socle dans le domaine

de la lecture (compréhension de l'écrit) en allemand (cf. Figure 5). En mathématiques, il y a plus d'un quart des élèves – ces dernières années même un tiers des élèves – qui n'atteint pas les exigences minimales imposées par le curriculum scolaire pour le cycle 2 (cf. Figure 6).

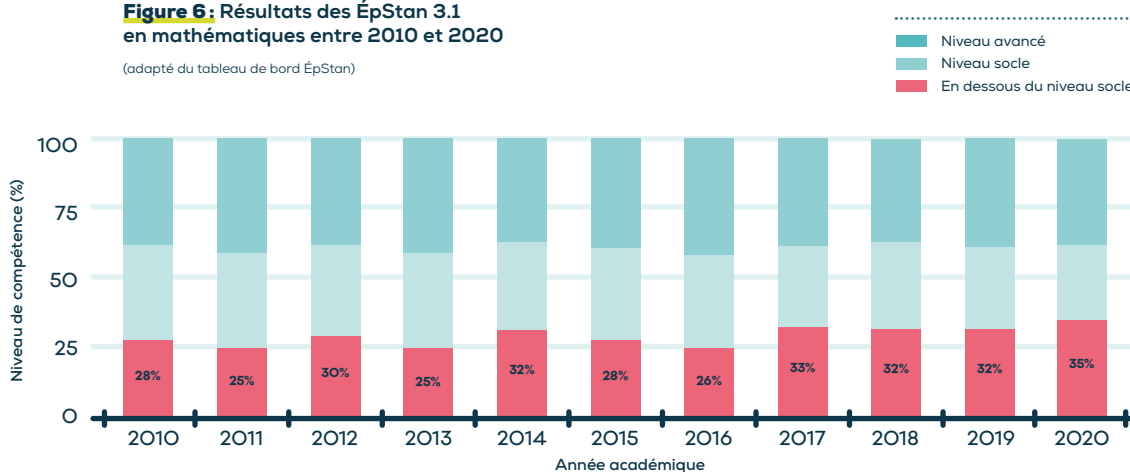
**Figure 5:** Résultats des ÉpStan 3.1 en compréhension de l'écrit en allemand entre 2010 et 2020

(adapté du tableau de bord ÉpStan)



**Figure 6:** Résultats des ÉpStan 3.1 en mathématiques entre 2010 et 2020

(adapté du tableau de bord ÉpStan)



Ce constat pose problème puisqu'au moment de l'évaluation externe opérée par le monitoring scolaire national pour détecter le niveau de compétences atteint au cycle 2, les élèves concernés sont déjà scolarisés dans une classe du cycle 3.1. L'école leur a donc certifié l'atteinte et la maîtrise des compétences du cycle 2 dans les branches de promotion que sont la langue allemande et les mathématiques. Cela revient à dire qu'il existe une autre forme de décalage, celle qui existe entre l'évaluation interne effectuée par les équipes pédagogiques du cycle 2 et l'évaluation externe opérée dans le cadre du monitoring scolaire national. Ce décalage fera l'objet d'une analyse plus détaillée et d'une publication ultérieure de la part de l'Observatoire national de la qualité scolaire.

Pour l'heure, revenons sur le décalage qui existe entre le degré d'atteinte du niveau socle à la fin des cycles 1 et 2. Comment expliquer que des élèves qui atteignent les exigences attendues à la fin du cycle 1, leur permettant en théorie de continuer avec succès leurs apprentissages au deuxième cycle, se retrouvent deux années plus tard dans une situation de sous-rendement généralisé, compromettant ainsi leurs chances de réussite scolaire ? Ce qui pose problème, c'est que l'atteinte du niveau socle et la maîtrise des compétences attendues pour le cycle 1 ne garantissent pas aux élèves une progression scolaire empreinte de succès jusqu'au prochain socle de compétences, à savoir celui défini pour le cycle 2.

En vérité, dans une conception de l'enseignement basée sur l'approche par compétences et sur la pédagogie de la maîtrise (*mastery learning*), on s'attend à ce que l'élève qui a atteint le niveau de compétences défini pour un cycle donné, ne rencontre pas de difficultés majeures à suivre les apprentissages au cycle suivant. D'ailleurs, sans être explicitement évoquée, la notion de pédagogie de la maîtrise est au centre du paradigme de l'apprentissage. À l'origine, c'est une stratégie pédagogique inspirée des travaux de John B. Carroll et développée par Benjamin Bloom dans les années 1960, qui repose sur l'idée que chaque élève progresse à son propre rythme et qu'il existe donc des élèves qui apprennent plus vite et d'autres plus lentement. En d'autres mots, en laissant plus de temps aux apprenants qui en ont besoin et en utilisant les moyens didactiques adéquats, chaque élève peut atteindre le niveau de performance attendu. Pour Benjamin

Bloom, il était indispensable que les temps d'enseignement et d'évaluation se chevauchent afin de donner aux élèves une rétroaction constante et de qualité par rapport à leur progression. À bien y réfléchir, le modèle des écoles fondamentales s'inspire largement de ces préceptes pédagogiques. En effet, de par la loi scolaire au Luxembourg, l'élève qui est en difficulté dispose d'une année supplémentaire pour atteindre le niveau socle. Il bénéficie d'un allongement de cycle, c'est-à-dire de plus de temps. L'équipe pédagogique évalue régulièrement les apprentissages avec l'objectif d'informer les élèves des progrès réalisés et dispose d'une certaine liberté méthodologique pour mettre en place les mesures de différenciation qui s'imposent afin de répondre adéquatement aux besoins des élèves.

Pour les élèves qui ont atteint ou même dépassé le niveau socle défini pour le cycle 1, cette pédagogie de la maîtrise n'a pourtant pas l'effet escompté, puisque nous avons vu que deux ou trois années plus tard un grand nombre d'entre eux se retrouve en difficulté et peine même à atteindre les exigences attendues pour le cycle 2 en allemand et en mathématiques. Selon toute vraisemblance, ces élèves se sentent complètement débordés et ne disposent pas des outils nécessaires pour appréhender sereinement l'alphabétisation et pour aborder les autres apprentissages prévus au niveau de l'enseignement primaire. En d'autres mots, les exigences imposées par le curriculum scolaire au niveau du cycle 1 semblent insuffisantes, il manque des éléments essentiels. En effet, il suffit de feuilleter le plan d'études de l'enseignement fondamental (version de 2011) pour s'apercevoir que les domaines de développement et d'apprentissage du cycle 1 sont tous représentés par un seul et unique niveau de compétence, qui est en même temps le niveau socle. Il n'existe pas de niveaux de compétence préalables ou intermédiaires.

Maintenant, pour déterminer les éléments qui font défaut dans le plan d'études, ce qu'il faut introduire ou favoriser davantage au niveau du cycle 1 pour mieux outiller et bien préparer les élèves, il convient de prendre appui sur la recherche et ses résultats probants.









## 4. LES FACTEURS D'INFLUENCE POUR UNE ENTRÉE À L'ÉCOLE RÉUSSIE

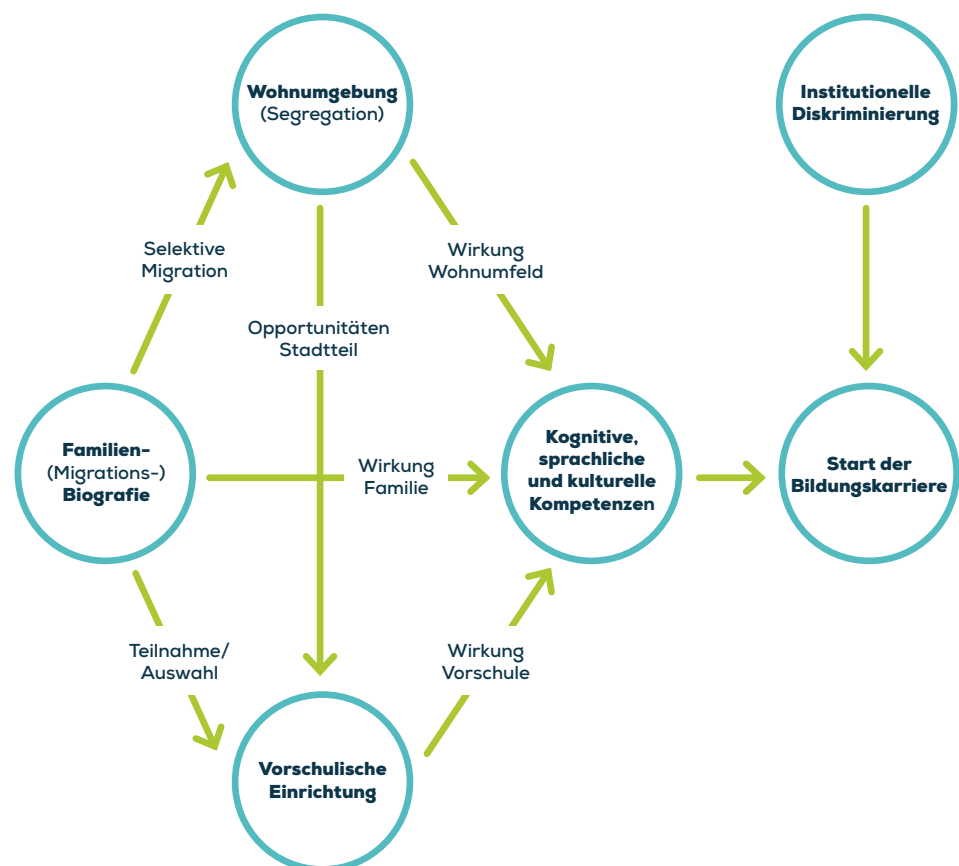


En parcourant la recherche nationale et internationale en lien avec l'entrée à l'école, notre attention s'est portée sur le modèle multifactoriel et écosystémique élaboré par Birgit Becker et Nicole Biedinger (2006), lequel identifie les facteurs qui sont susceptibles d'avoir

une influence sur l'entrée à l'école des enfants (cf. Figure 7). Ce modèle permet d'identifier les facteurs de risque, mais aussi de faire la lumière sur les conditions de réussite, celles-là mêmes qui garantissent les meilleures chances de départ à tous les enfants.

**Figure 7 :** Les facteurs d'influence pour une entrée à l'école réussie

(repris de Becker et Biedinger, 2006, p.662)



Pour les auteures, le clivage social constaté au début de la scolarité peut s'expliquer par des facteurs propres à l'enfant (cf. les compétences cognitives, langagières et culturelles, ainsi que les facteurs psychologiques comme la motivation et l'estime de soi), par des facteurs contextuels liés à l'environnement d'apprentissage à domicile (voir aussi: Niklas & Schneider, 2017), par des facteurs liés aux dispositifs d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (Early Childhood Education and Care (ECEC); voir aussi: Steinmann & Strietholt, 2018; West, 2006) et par des facteurs liés au contexte scolaire (voir aussi: Joigneaux, 2009).

Ces quatre aspects vont être expliqués et développés dans les pages qui suivent. Pour chaque aspect, l'accent sera mis sur les interventions qui ont été identifiées comme efficaces par la recherche. De cette présentation découleront des recommandations à l'intention de la politique éducative.

#### 4.1.

### Les facteurs propres à l'enfant

Comme il a été constaté plus haut, et confirmé à maintes reprises par les résultats des évaluations nationales et internationales, les caractéristiques des élèves ont une influence sur leur rendement et leur parcours scolaire. La recherche examine depuis très longtemps les facteurs associés aux enfants pour expliquer la réussite ou l'échec scolaire. La littérature scientifique dans ce domaine est d'ailleurs abondante. D'après Alexander S. Kirk (1987), on peut regrouper les facteurs qui expliquent la faible performance scolaire des élèves en deux grandes catégories: «dans une première catégorie, nous avons les facteurs intrinsèques qui concernent l'élève lui-même: le retard mental, les handicaps sensoriels et moteurs, les problèmes émotifs et les troubles d'apprentissages; dans une deuxième catégorie, nous retrouvons les facteurs extrinsèques ou environnementaux: les désavantages économiques et culturels, la sous-stimulation et une éducation inappropriée» (dans Benoît, 2000, p.147).

Ce qu'il convient de relever ici, c'est que le curseur de la recherche s'est déplacé au fil des années, délaissant l'analyse de certains facteurs (comme l'hérédité, l'intelligence, le sommeil et l'alimentation), pour étendre le champ de recherche à l'étude d'autres facteurs (comme l'âge d'entrée à l'école, la motivation, l'estime de soi, les attentes, les stratégies d'adaptation, la conscienciosité, le sexe et l'appartenance ethnique). Le choix des facteurs étudiés s'appuie sur les intérêts et les questionnements des chercheurs eux-mêmes, mais il s'opère aussi sous l'impulsion des décideurs politiques et sous l'influence des médias et des attentes de la société. Il n'y a qu'à voir la déferlante de critiques qui s'abat périodiquement sur l'école après chaque

annonce des mauvais scores atteints par le Luxembourg dans les études de comparaison internationales pour comprendre que certains choix se font au gré de l'actualité. Ce qui est vrai pour le rendement scolaire, l'est tout aussi pour d'autres domaines de recherche. En témoigne d'ailleurs l'abondance des initiatives et des enquêtes qui analysent l'impact de la pandémie liée à la COVID-19 sur le bien-être des enseignants et des élèves depuis le début de la crise sanitaire.

En ce qui concerne le rendement scolaire, la recherche s'est intéressée ces dernières années à deux pistes prometteuses en lien avec les facteurs propres aux enfants. Il s'agit d'une part de l'apprentissage socio-émotionnel des enfants (c.-à-d. la perception de leur propre compétence et les relations avec les pairs), et d'autre part, de l'importance des précurseurs scolaires (*Vorläuferfertigkeiten*) en lecture, écriture et mathématiques. Ces deux thématiques trouvent une grande résonance dans la littérature spécialisée relative au domaine de la réussite scolaire parce qu'elles offrent des perspectives encourageantes en vue de la prévention des inégalités sociales et de la réduction de l'iniquité scolaire. De fait, les résultats de recherche viennent relativiser les constats classiques de l'origine sociale sur les performances scolaires. Pour tout dire, ils montrent qu'il est possible de contrer le déterminisme social en intervenant de façon concertée dans la communauté scolaire et au sein de la famille.

« Il est possible de contrer le déterminisme social en intervenant de façon concertée dans la communauté scolaire et au sein de la famille. »

#### 4.1.1. Les habiletés socio-émotionnelles

Dans son rapport portant sur les compétences-clés du 21<sup>e</sup> siècle et sur le rôle de l'éducation dans la préparation des jeunes aux défis du 21<sup>e</sup> siècle, l'Observatoire national de la qualité scolaire promeut une vision holistique et humaniste de l'éducation. En ce sens, et à côté des compétences cognitives et de la motivation, il fait valoir qu'il est important de développer très tôt les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles des enfants, si l'on veut « former des citoyens autonomes et responsables, confiants et capables de faire face aux défis sociétaux complexes » (ONQS, 2020, p.25). Les compétences interpersonnelles se réfèrent au vivre-ensemble et aux habiletés sociales. Elles mettent en avant la communication, l'écoute, le dialogue, la coopération et la citoyenneté. Les compétences intrapersonnelles quant à elles font référence à la connaissance de soi, à la gestion des émotions (autorégulation) et à la capacité de s'adapter.

Dans le même ordre d'idées, le « *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* » (CASEL) définit l'apprentissage des habiletés socio-émotionnelles comme étant « le processus de développement des connaissances, des attitudes et des compétences des élèves afin de les aider à gérer les émotions, à établir des relations saines, à réaliser des objectifs et à prendre des décisions » (CASEL, 2015, p.5 – traduction libre). Les habiletés socio-émotionnelles ainsi identifiées par le CASEL sont au nombre de cinq et elles sont toutes interconnectées. Elles sont brièvement exposées ci-dessous :

- **La conscience de soi (*self-awareness*)** : c'est la capacité de reconnaître ses émotions et d'évaluer ses forces et ses défis.
- **L'autogestion (*self-management*)** : c'est la capacité de contrôler ses émotions et ses impulsions, de gérer son stress, de se motiver personnellement et de réaliser ses objectifs.
- **La conscience sociale (*social awareness*)** : c'est la capacité d'identifier les émotions des autres, de faire preuve d'empathie et de comprendre les autres perspectives.

- **Les compétences relationnelles (*relationship skills*):** c'est la capacité de bâtir des relations saines, de communiquer, de résoudre des conflits et de travailler, de jouer et d'apprendre avec les autres.
- **La prise de décisions responsables (*responsible decision making*):** c'est la capacité de faire des choix judicieux et d'évaluer les conséquences potentielles.

La promotion de ces habiletés vise en priorité la diminution des problèmes de comportement, l'amélioration des relations entre les élèves et l'augmentation du rendement scolaire. Ces habiletés sont essentielles pour coopérer avec les autres, construire la résilience, diminuer le niveau de stress psychologique et éviter les comportements à risque. À l'instar des études menées sur la conscienciosité,<sup>8</sup> l'apprentissage socio-émotionnel a aussi des effets positifs sur la motivation, l'engagement et la persévérance des élèves. Leur volonté de fournir des efforts et l'envie d'aborder de nouveaux défis augmente. Ce sont là des valeurs qui doivent être promues et partagées par l'ensemble de la communauté scolaire.

Le CASEL précise également que l'apprentissage socio-émotionnel ne doit pas se cantonner à l'éducation civique, mais que la promotion de ces habiletés peut être abordée de façon transversale et concerne toute l'école. Elle peut être intégrée dans les différentes matières scolaires comme la lecture, la littérature, les mathématiques et l'histoire.

En dehors du cadre scolaire, et dès la petite enfance, c'est bel et bien à la famille qu'incombe la responsabilité de développer les habiletés socio-émotionnelles des enfants. En effet, la famille est le premier milieu de vie de l'enfant et elle exerce une influence importante sur l'acquisition de ces comportements. Dans une étude menée en Allemagne qui analysait le regard que portent les différents acteurs et partenaires scolaires (enseignants, parents et éducateurs) sur la maturité scolaire et les critères d'admission scolaire, Sanna Pohlmann-Rother et ses collègues (2011) montrent le clivage socio-culturel qui existe entre les familles issues d'un milieu favorisé et les familles plus modestes: Les parents ayant un niveau d'études élevé considèrent que la stabilité émotionnelle, la confiance en soi et la résilience sont des qualités indispensables que les enfants doivent posséder au moment de l'entrée à l'école. En revanche, pour les parents des classes populaires, qui ont un faible niveau d'études, ce sont surtout la force et le développement physique de l'enfant qui importent. À leurs yeux, il est crucial que leur enfant s'affirme vis-à-vis des autres élèves et qu'il soit en mesure de porter lui-même son cartable sur le trajet de l'école. Dans cette même étude, le personnel éducatif travaillant dans les services de la petite enfance a répondu que le comportement social, la concentration et le développement intellectuel de l'enfant étaient des qualités indispensables au moment de l'admission scolaire. Ainsi, dans les structures de l'éducation non-formelle, le développement des habiletés socio-émotionnelles prend une place importante.

<sup>8</sup> La conscienciosité est le facteur qui a le lien le plus fort avec la performance scolaire parmi les cinq traits de la personnalité repris dans le modèle descriptif appelé le « *Big Five* ». Il s'agit d'un modèle inspiré des travaux du psychologue allemand Hans Jürgen Eysneck (1976) et progressivement développé par Paul T. Costa et Robert R. McCrae dans les années 1976-1992. Les autres traits de la personnalité dans ce modèle sont l'ouverture à l'expérience, l'extraversion, l'agréabilité et le névrosisme. La conscienciosité est fortement liée à la motivation qui est l'élément le plus important pour tout type d'apprentissage et de performance. La motivation est un choix de l'individu qui nécessite un niveau d'effort élevé et une certaine persistance. La motivation et la performance sont reliées par la conscienciosité (voir : Blickle, 1996 ; Costa et McCrae, 1992 ; Franzen et al., 2020).

La recherche montre que la promotion explicite et systématique de ces habiletés dès le plus jeune âge a un effet positif sur les performances scolaires et sur la réussite sociale (Denham et al., 2010). Dans son imposante synthèse référençant plus de 800 méta-analyses, John Hattie (2009) illustre que la présence de certaines habiletés socio-émotionnelles possède un effet moyen (0,4), sinon un effet élevé (0,6) sur la réussite scolaire des élèves : parmi les 250 facteurs d'influence identifiés, il y a lieu de relever l'estime de soi (0,41), la motivation (0,42), la réduction de l'anxiété (0,42), l'autorégulation des émotions (0,52), la persévérance et l'engagement (0,56) et le sentiment d'efficacité (0,92); (cf. Figure 8).

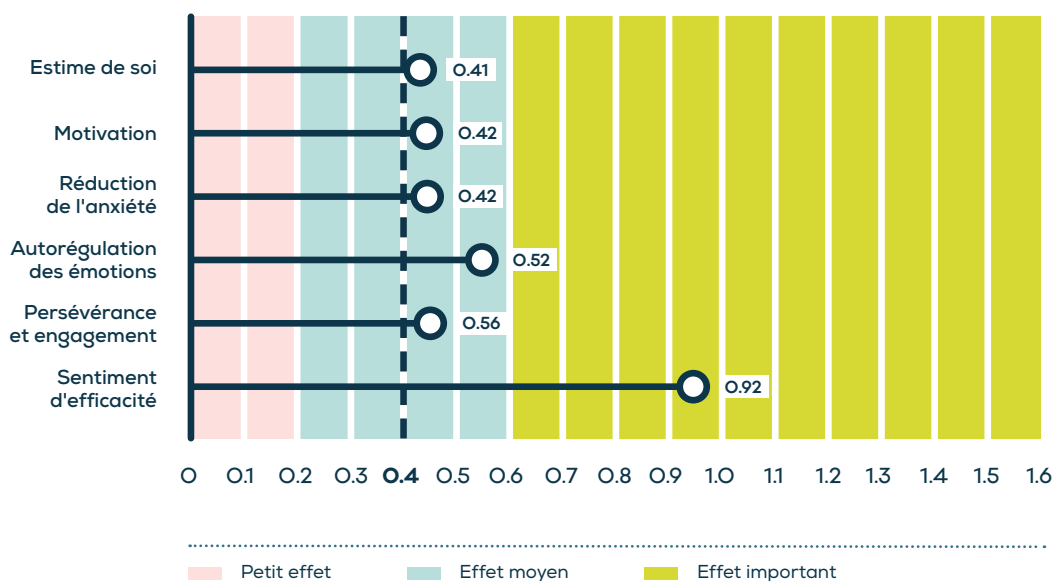
Dans la même lignée, Roisin Corcoran et ses collègues (2018) indiquent dans une méta-analyse retraçant 50 années de recherche que les programmes qui favorisent l'apprentissage socio-émotionnel ont un effet positif sur la lecture (0,25), sur les mathématiques (0,26) et sur les sciences (0,19).

Une autre étude, menée par Damon Jones et ses collègues aux États-Unis, et publiée dans l'*American Journal of Public Health* en 2015, a trouvé des associations statistiquement significatives entre les programmes favorisant l'apprentissage social et émotionnel en maternelle et des points-clés concernant les jeunes adultes des années plus tard : meilleure éducation, meilleur emploi, moins d'activités criminelles, moins de toxicomanie et meilleure santé mentale.

Dans une étude récente menée en Allemagne, qui avait pour but de mesurer l'impact des pratiques de lectures partagées sur les compétences langagières et sur l'apprentissage socio-émotionnel des enfants,

**Figure 8 : Effets des habiletés socio-émotionnelles sur la réussite scolaire**

(repris de Hattie, 2009)



Astrid Wirth et ses collaborateurs (2020) ont démontré qu'il n'est jamais trop tôt pour partager la lecture avec les enfants. Ces chercheurs soulignent que ces moments de partage entre les parents et leurs enfants (cf. *shared reading*) ont une influence positive sur le développement des compétences langagières des enfants, et ce dès le plus jeune âge (deux ans). La pratique de lecture partagée conduit à la prise de conscience que l'écrit est un mode de communication. L'acquisition précoce des habiletés linguistiques et communicationnelles (par exemple l'amélioration de la compréhension orale, l'accroissement du vocabulaire et le développement des connaissances sémantiques et syntaxiques)<sup>9</sup> est un précurseur indispensable pour l'acquisition des habiletés socio-émotionnelles des enfants, qui dans les interactions avec leurs parents sont amenés à communiquer, partager leurs expériences, exprimer leurs émotions, prendre position et développer de l'empathie (en analysant par exemple les motivations des différents personnages intervenant dans l'histoire). La recherche indique que les compétences langagières atteintes par les enfants à l'âge de trois ans sont un bon prédicteur du niveau de développement de leurs compétences socio-émotionnelles à l'âge de sept ans (Rose et al., 2016).

L'apprentissage socio-émotionnel n'est toutefois pas le seul facteur qui influence positivement la réussite scolaire et sociale. La promotion des précurseurs scolaires, c.-à-d. le développement des compétences en littératie précoce et en numératie précoce est essentiel pour aborder les apprentissages scolaires sous les meilleurs auspices (Allen, 2020; Joigneaux, 2013; Poncelet et al., 2020; Stutz, 2013; Tazouti et al., 2020).

**« L'apprentissage socio-émotionnel n'est toutefois pas le seul facteur qui influence positivement la réussite scolaire et sociale. La promotion des précurseurs scolaires, c.-à-d. le développement des compétences en littératie précoce et en numératie précoce est essentiel pour aborder les apprentissages scolaires sous les meilleurs auspices. »**

<sup>9</sup>. Le nombre de mots potentiellement connus par un individu, l'étendue des informations formelles et sémantiques associées à chaque mot, la maîtrise des structures syntaxiques formelles, les capacités à comprendre, à rappeler et à produire oralement des histoires, à effectuer des inférences, sont autant de capacités dont la construction débute à l'oral avant même l'entrée à l'école et qui favorisent la compréhension en lecture dès le cours préparatoire mais aussi plusieurs années après. Des difficultés précoces dans ce domaine ont des répercussions immédiates, mais aussi à plus long terme, sur les performances de compréhension en lecture (Bianco, 2016).

### 4.1.2. Les précurseurs scolaires

Au Luxembourg, l'importance des précurseurs scolaires a été soulignée dans un ouvrage publié récemment par l'Université de Luxembourg et par le Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa, intitulé: «*Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen*» (Ugen et al., 2021). Les auteurs y indiquent que les premières compétences en littératie et en numératie apparaissent comme des prédicteurs significatifs des compétences ultérieures en lecture et en mathématiques. Au niveau international, une multitude d'études longitudinales montre que les compétences en littératie et en numératie précoces<sup>10</sup> des enfants ont une forte valeur prédictive de leur réussite scolaire et socio-professionnelle ultérieure (Aunio et Niemivirta, 2010; Duncan et al., 2007; LeFevre et al., 2010a). Il est également établi que les enfants qui commencent l'école obligatoire avec un faible niveau en littératie et en numératie ont du mal à rattraper leurs pairs (Hooper et al., 2010) et qu'ils ont plus de risque de développer des difficultés persistantes en lecture et en mathématiques (Aster et al., 2007, p.92).

Nous avons vu plus haut que ce sont surtout les élèves défavorisés qui rencontrent très tôt des difficultés scolaires et qui se retrouvent vite en situation d'échec scolaire. La littérature montre que ces élèves arrivent à l'école en ayant connu trop peu de socialisations familiales à l'écrit<sup>11</sup> et met surtout en avant la privation de stimulations intellectuelles durant la petite enfance: les familles défavorisées «manqueraient non seulement de moyens financiers, mais aussi de ressources culturelles. Il est dès lors logique d'observer chez la plupart des enfants de ces familles, des déficiences d'ordre cognitif et linguistique. Ceci a pour conséquence que ces enfants réussissent moins bien à l'école» (Crahay, 1996, p.6).

#### 10.

«*Deutlich zeigt sich, dass es der Schule nicht gelingt soziale Disparitäten, die bereits zu Schulbeginn bestehen, auszugleichen, selbst wenn die Kinder Vorläuferfertigkeiten mitbringen. Die Ausnahme bilden die Frühleser und -rechnerinnen. Der Erwerb dieser beiden Vorläuferfertigkeiten scheint langfristig schulischen Erfolg zu garantieren sowohl hinsichtlich der Bildungsabschlüsse als auch der Abschlussnoten auf der Sekundarstufe II*» (Stutz, 2013, p.708).

#### 11.

«Des recherches ont montré que des enfants faibles lecteurs, qui entrent à l'école avec un retard significatif dans différentes composantes de littératie précoce, sont issus pour une grande majorité d'entre eux de milieux socio-économiques défavorisés (Duncan et Seymour, 2000; Raz et Bryant, 1990; Wedge et Prosser, 1973). Plusieurs facteurs peuvent expliquer le faible niveau de lecture de ces enfants: une fréquence peu élevée des activités de lecture partagée (Adams, 1990), un matériel limité pour développer la connaissance des lettres (Stuart, Dixon, Masterson et Quinlan, 1998), un niveau de développement du langage faible (Quigley, 1973) ou un faible niveau de conscience phonémique (Bowey, 1995; Raz et Bryant, 1990). Les différences entre les milieux socio-économiques sont très marquées en ce qui concerne le nombre de livres dans les foyers, le nombre d'activités autour des livres et la qualité des interactions entre les parents et l'enfant (Ninio, 1980)» (dans Bara et al., 2008, p.30).



En un mot, les enfants d'origine modeste ne sont pas préparés à maîtriser les connaissances et les pratiques langagières scolairement reconnues et valorisées. Les travaux d'orientation socio-culturelle qui cherchent à relier la présence de précurseurs scolaires à des indicateurs de l'appartenance sociale des enfants montrent « qu'il y a un écart considérable entre les connaissances relevant de la littératie émergente dont disposent la plupart des enfants de milieux défavorisés et les exigences scolaires telles qu'elles se manifestent lors des premiers apprentissages de la lecture. Cet écart initial aurait des effets durables au-delà de ces premiers apprentissages, ce qui montrerait bien l'importance décisive, en matière de réussite scolaire, des premières phases de développement du langage écrit et des contextes socio-culturels dans lesquels elles se déroulent » (dans Joigneaux, 2013, p. 128 – adapté).

En revanche, et comme le souligne Agnès van Zanten (2018) dans son dossier consacré aux pratiques éducatives familiales des enseignants, les parents issus des classes supérieures sont « particulièrement attentifs à écarter tous les obstacles, à mettre à profit toutes les opportunités pour favoriser l'excellence scolaire de leurs enfants et pour assurer leur maintien dans la voie royale menant aux études supérieures les plus académiquement prestigieuses » (p.8). Ils s'efforcent d'inculquer très tôt à leurs enfants des valeurs et des habitudes comme l'ascétisme et la régularité dans l'effort et ils prônent des compétences intellectuelles comme l'autonomie, l'esprit critique et la capacité d'argumentation qui sont fortement valorisées par l'institution scolaire et ses acteurs.<sup>12</sup> Lorsque ces enfants entrent à l'école, ils trouvent très vite des repères connus et évoluent dans un contexte qui leur est familier. En revanche, les élèves défavorisés éprouvent une véritable discordance entre les valeurs, les attitudes et les intérêts véhiculés dans le milieu familial et dans le milieu scolaire. On conviendra avec Georgette Goupil (1997) que « la culture de l'école n'est pas toujours la même que celle du quartier où elle est située » (p.49). Certains auteurs expliquent l'échec scolaire des élèves défavorisés en termes d'écart qui existe entre la culture de l'enfant et la culture de l'école (celle de la classe sociale dominante) et arrivent à la

conclusion que « les élèves provenant de milieux défavorisés sont plus susceptibles que les autres d'éprouver des difficultés de performance scolaire » (Hallahan et Kauffman, 1994, p.167; voir aussi: Lahire, 2020).

La famille exerce donc une influence importante sur la préparation à l'école, sur l'attitude des enfants à l'égard de l'apprentissage et leur réussite scolaire ultérieure. De fait, de nombreuses recherches montrent que les environnements familiaux et les pratiques éducatives parentales sont positivement associés au développement des premières compétences en littératie et en numératie (Poncelet et Silva, p.14; voir aussi: Tazouti et al., 2011). Mais quelles sont au final ces compétences et qu'est-ce qu'on entend par littératie précoce (émergente) et numératie précoce (émergente) ?

D'après Christopher Lonigan et Timothy Shanahan (2008), une compétence doit remplir deux conditions pour être considérée comme étant spécifiquement une compétence de littératie précoce. En tout premier lieu, la compétence doit être présente avant l'apprentissage des compétences conventionnelles de la littératie et, en second lieu, elle doit être prédictive des compétences ultérieures de littératie. Par analogie, ces deux conditions s'appliquent aussi à la numératie précoce, qui fait référence aux premières habiletés en mathématiques, mais aussi à la progressive acquisition des connaissances mathématiques (informelles) chez les jeunes enfants avant tout enseignement systématique et scolaire des mathématiques. Les termes « précoce » ou « émergent » indiquent donc qu'il y aurait « un développement précoce et continu du langage écrit, qui s'amorcerait dès les premiers mois de vie et qui se prolongerait avec les apprentissages plus conventionnels et formels de l'écrit à l'école » (Joigneaux, 2013, p.119). Les expressions « littératie précoce » et « numératie précoce » décrivent ainsi une nouvelle approche du développement du langage écrit et des prérequis mathématiques, celle qui prend pour objet d'étude les processus au cours desquels la littératie et la numératie émergent, et non plus seulement un état de « pré-quelque chose » (pré-lecture, pré-écriture et pré-calcul), défini en fonction des enseignements scolaires de l'écrit et des mathématiques.

Quels sont maintenant les éléments issus de la littératie précoce et de la numératie précoce qui prédisposent et influencent la réussite scolaire ?

12. « Zweifelsohne hat jedes Kind Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter erworben. Ob sie allerdings im schulischen Kontext von Bedeutung sind, definieren Politik, Bildungswissenschaften (Soziologie, Psychologie und Pädagogik), die Institution Schule und die in ihr tätigen Akteure (z.B. Lehrpersonen, Schulpsychologen, Schülerinnen und Schüler) in einem stetigen Aushandlungsprozess mit » (Stutz, 2013, S.697).



### La littératie précoce

Dans le domaine de la littératie précoce, la littérature spécialisée que nous avons consultée fait valoir que les meilleurs prédicteurs de la réussite ultérieure en lecture et en écriture sont une solide conscience phonologique, la connaissance des lettres, le niveau de vocabulaire et la connaissance du principe alphabétique. Pour tout dire, Peter Hatcher et ses collègues (2004) ont déterminé trois facteurs qui permettent d'identifier les enfants à risque avant leur entrée à l'école primaire. Ainsi, les enfants peuvent être considérés à risque s'ils ont un faible niveau de compétence dans les tâches de conscience phonologique, de connaissance des lettres et de vocabulaire, et s'ils sont particulièrement lents à acquérir ces compétences.

La recherche est unanime sur le fait que la conscience phonologique constitue l'élément fondamental dans la réussite de l'apprentissage de la lecture.<sup>13</sup> Elle peut être définie comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler de façon intentionnelle les unités sonores d'un mot (rimes – syllabes – phonèmes). En entrant à l'école maternelle, les élèves possèdent déjà des connaissances langagières, en lien avec le milieu familial. Toutefois ces connaissances ne suffisent pas à se préparer à l'apprentissage de la lecture. Il est ainsi indispensable que les élèves apprennent les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. La recherche recommande d'ailleurs de développer la conscience phonologique dès le préscolaire grâce à des exercices spécifiques, ce qui permettrait d'accélérer en même temps la compréhension du principe alphabétique.<sup>14</sup> Les tâches de conscience phonologique et la compréhension du principe alphabétique doivent nécessairement faire l'objet d'un enseignement systématique, explicite, rigoureux et régulier à l'école.

« La recherche est unanime sur le fait que la conscience phonologique constitue l'élément fondamental dans la réussite de l'apprentissage de la lecture. »

Au Luxembourg, cette étape a été franchie avec l'introduction du programme « *Phonologesch Bewusstheit mam Sila* » au niveau des classes du cycle 1 en janvier 2021. Ce programme, qui place les habiletés phonologiques et leur entraînement régulier au centre des apprentissages, constitue un élément important dans la préparation à l'apprentissage du langage écrit au cycle 2. Ce programme développe, pas à pas, par le jeu avec la rime et la syllabe, la sensibilité aux sons du langage et permet de découvrir le lien existant entre lettres et sons. Le contact ludique avec le langage écrit est initié par la recherche de l'écrit dans la vie quotidienne et l'exploration multisensorielle des lettres. D'ailleurs, la connaissance des lettres (c.-à-d. être capable de les reconnaître et de les nommer) est indispensable pour le décodage, qui est le mécanisme à la base de l'apprentissage de la lecture. Les études qui proposent des entraînements ciblés pour améliorer la lecture montrent que les plus efficaces sont ceux qui développent la conscience phonémique<sup>15</sup> des élèves en lien avec l'apprentissage des lettres et des associations lettres-sons (Byrne et Fielding-Barnsley, 1990).

La richesse du vocabulaire est également liée à la réussite dans l'apprentissage de la lecture. Ainsi, au début de l'apprentissage, le niveau de vocabulaire permettrait de prédire le niveau de conscience phonologique des élèves. En effet, « les enfants ont plus de facilité à manipuler, à l'oral, les sons des mots qu'ils connaissent que ceux de pseudo-mots. Une fois que les élèves commencent à maîtriser le décodage, le niveau de lecture dépendrait de la richesse du vocabulaire et du niveau de compréhension orale » (dans Bara et al., 2008, p.30 – adapté).

13. Les résultats de la recherche mettent en lumière l'importance de la conscience phonologique : « 1) il existe une forte corrélation entre les mesures de conscience phonologique effectuées au préscolaire et le niveau en lecture atteint par les enfants en première année de primaire (Bertelson, Morais, Alegria et Content, 1985 ; Lundberg, Olofsson et Wall, 1980 ; Share, Jorm, Maclean et Matthews, 1984) ; 2) les enfants qui manifestent des difficultés en lecture, certains dyslexiques et les adultes illettrés, ont de très faibles performances dans les tâches de manipulation des sons (Bradley et Bryant, 1978 ; Lecocq, 1991 ; Morais, Cary, Alegria et Bertelson, 1979 ; Sprenger-Charolles, Colé, Lacert et Serniclaes, 2000) ; 3) les entraînements destinés à développer la conscience phonologique des enfants améliorent leur niveau de lecture (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh et Shanahan, 2001) » (dans Bara et al., 2008, p.28).

14. Le principe alphabétique est le système selon lequel les mots écrits sont composés de lettres qui marquent les unités linguistiques, les phonèmes.

15. La conscience phonémique correspond à la capacité d'analyse phonémique, par exemple dire que dans /kado/ (cadeau) il y a quatre phonèmes.

Le développement des compétences en littératie précoce n'est pas seulement important pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il s'avère que la langue et les compétences en lecture ont également une influence sur les compétences mathématiques. En effet, dans le contexte multilingue luxembourgeois, les résultats issus du monitoring scolaire national montrent que les élèves du cycle 3.1 qui ne parlent pas le luxembourgeois à la maison obtiennent de moins bons résultats en compréhension de l'écrit en allemand, mais qu'ils sont aussi désavantagés en mathématiques par rapport à leurs camarades luxembourgeois. Dans le cadre d'une analyse dite de médiation, Carrie Georges (2021, p.17) a constaté que les désavantages en calcul des élèves qui ne parlent pas le luxembourgeois à la maison seraient imputables à leur faiblesse en lecture allemande, la langue d'enseignement des mathématiques à l'école fondamentale.

Ceci dit, au-delà de l'influence de la langue, force est de constater que les différences au niveau des capacités en numératie entre les enfants existent déjà bien avant l'entrée à l'école. Elles sont tributaires des diverses possibilités qu'ils ont eues de réfléchir aux nombres et d'en parler avec leurs parents ou au sein des services de la petite enfance. Les enfants qui ont eu l'occasion de s'exercer au comptage et de participer à des activités qui favorisent la réflexion logique en matière de numératie au cours de leur enfance sont nettement mieux préparés à aborder les apprentissages formels en mathématiques. En réalité, leur réussite scolaire est mieux assurée.

La recherche montre que l'aptitude des enfants en mathématiques au début de la maternelle est un important indicateur de leur réussite académique dans le futur, plus fiable même que les habiletés précoces en lecture (Duncan et al., 2007 ; Napoli et Purpura, 2018).



### La numératie précoce

Pour le domaine de la numératie précoce, nous allons nous appuyer sur le modèle élaboré par Purpura, Baroody et Lonigan (2013). Ces chercheurs distinguent trois phases.

La **première phase** renvoie aux premières expériences mathématiques des enfants et aux connaissances numériques informelles : elles sont généralement acquises avant l'entrée à l'école et utilisent des techniques non conventionnelles et des stratégies auto-inventées plutôt que des symboles ou des algorithmes conventionnels (dans Tazouti et al., 2020, p.36).

Les enfants utilisent les mathématiques longtemps avant d'aller à l'école. Au cours de la petite enfance, ils explorent les propriétés mathématiques du monde qui les entoure en comparant les quantités, en découvrant des motifs dans leur environnement ou en s'attaquant déjà à des problèmes concrets. La connaissance des quantités émerge très tôt et elle se développe de façon importante pendant les trois premières années de l'enfant. Les recherches ont démontré que les bébés (de trois à sept mois) peuvent faire la différence entre des petites quantités, par exemple entre des ensembles de deux et de trois éléments (Starkey et al., 1990). À l'âge de quatre ans, les enfants sont capables de comparer les quantités et d'utiliser des mots tels que « plus » et « moins ». Lorsque les enfants accumulent de l'expérience au niveau du comptage, ils commencent à compter de plus grands ensembles, comptent à partir d'un chiffre donné et apprennent le mode de succession des chiffres. Les enfants explorent aussi les figures, l'espace et les mesures. Un enfant qui construit une tour à partir de blocs de bois utilise sa connaissance des formes (quels blocs conviennent le mieux pour la base de la tour), de l'espace (quel est le meilleur endroit pour déposer les blocs afin d'assurer la solidité de la tour) et des mesures (combien de blocs peuvent être superposés avant que la tour ne soit plus grande que le constructeur). Le pendant de la conscience phonologique est constitué dans le domaine de la numératie par la numérosité, l'ordinalité et la cardinalité.<sup>16</sup> Outre les compétences purement numériques, il est essentiel de rappeler que les processus cognitifs (comme le traitement de l'information et la mémoire de travail), la motivation de l'enfant, sa capacité d'autorégulation et les opportunités d'apprentissage déjà vécues ont de grands effets sur le traitement cognitif et une influence sur la réussite scolaire.

La **deuxième phase** concerne les connaissances liées aux nombres. Il s'agit de l'acquisition des mots de nombres, ainsi que de l'identification et de la désignation des chiffres. Typiquement, les enfants apprennent leur premier mot de nombre (d'habitude le chiffre « deux ») autour de 24 mois. Entre l'âge de deux et trois ans, ils commencent à établir une correspondance entre leur connaissance de la numérosité, des systèmes de grandeurs et les mots relatifs au nombre qu'ils ont appris dans leur langue et leur culture, commençant par le comptage (Spelke, 2000). Les enfants semblent savoir très tôt que les mots-nombres représentent différentes quantités et que l'ordre dans lequel ils disent ces mots est important. Ils savent par exemple que « 4 » est plus grand que « 3 ». La recherche indique qu'à l'âge de cinq ans, la plupart des enfants connaissent les caractéristiques essentielles du comptage. Dans leur ouvrage intitulé « *The child's understanding of number* », Rochel Gelman et Charles R. Gallistel (1986) proposent cinq principes implicites qui guident le développement des procédures de comptage d'un enfant d'âge préscolaire (voir : chapitre 7, p.73-82) :

- **Le principe de correspondance terme à terme** (*the one-one principle*)  
Selon ce principe, un et seulement un mot-nombre peut être assigné à chaque élément compté (par exemple : si on a assigné « 3 » à un élément dans l'ensemble, on ne peut pas lui assigner aussi « 5 »).
- **Le principe d'ordre stable** (*the stable-order principle*)  
Selon ce principe, les mots-nombres sont toujours utilisés dans le même ordre (par exemple, on ne compte jamais « 1, 2, 4 »).
- **Le principe cardinal** (*the cardinal principle*)  
Selon ce principe, le dernier mot-nombre utilisé dans une séquence de comptage représente le nombre d'éléments de l'ensemble compté (par exemple : si l'on compte « 1, 2, 3, 4 », cela veut dire qu'il y a quatre articles dans l'ensemble).

16. « Kinder im Vorschulalter bringen bereits ein bedeutsames Verständnis für Mengen und Zahlen von zuhause mit, auf welches sie in der Grundschule aufbauen können. So können sie zum Beispiel bereits erste Zahlwörter vorwärts aufsagen sowie kleine und große Mengen einschätzen und vergleichen. Diese frühen numerischen Fertigkeiten werden als Vorläuferfertigkeiten bezeichnet. Für die Entwicklung von numerischen und mathematischen Kompetenzen sind deswegen sowohl numerisch spezifische Vorläuferfertigkeiten (z.B. Zählfertigkeiten, Ordinal- und Kardinalitätsverständnis) als auch allgemein unspezifische Vorläuferfertigkeiten (z.B. Arbeitsgedächtnisleistungen, Sprachverständnis) von zentraler Bedeutung » (Hornung et al., 2021a, S.32).

- **Le principe d'abstraction** (*the abstraction principle*)  
Selon ce principe, l'ensemble sur lequel porte le comptage peut être constitué d'éléments hétérogènes tous pris comme unité (par exemple : un livre, deux bananes et trois crayons peuvent être comptés dans un même ensemble de six articles).
- **Le principe de non-pertinence de l'ordre** (*the order-irrelevance principle*)  
Selon ce principe, les éléments peuvent être comptés dans n'importe quel ordre (par exemple : qu'on compte de gauche à droite, de droite à gauche ou dans aucun ordre particulier, on arrive toujours au même total d'articles).

Les trois premiers principes établissent la structure initiale du développement de la connaissance du comptage chez les enfants. À la fin de la maternelle, beaucoup d'enfants peuvent compter des ensembles qui contiennent une quantité d'articles pour lesquels ils sont capables de nommer le nombre. Cependant, il existe aussi des élèves qui continuent d'éprouver des difficultés de comptage dans les classes supérieures de l'enseignement primaire. Ceux qui ne sont pas de bons compteurs et ceux qui ne connaissent pas les principes essentiels au moment de commencer la première année d'études au primaire risquent d'avoir des difficultés en mathématiques (Geary, 2013).

La **dernière phase** du modèle renvoie aux connaissances numériques formelles, c.-à-d. celles enseignées à l'école primaire, notamment la notation numérique écrite conventionnelle et les algorithmes écrits (dans Tazouti, 2020, p.36). Avec l'entrée dans un système d'éducation plus formel à l'école primaire, les élèves renforcent les connaissances acquises au cours des années précédentes et approfondissent leur compréhension conceptuelle des mathématiques. Ils font face à de nouveaux défis, tels que les fractions, et ils utilisent de nouvelles compétences, telles que l'estimation, des stratégies de résolution de problème et des algorithmes. Ils acquièrent également la compréhension de nouveaux concepts, tels que les opérations arithmétiques, la proportion, la réciprocity, la commutativité et l'associativité. Avec l'étendue des compétences fondamentales qui sont requises pour maîtriser les mathématiques, le succès dans ce domaine peut constituer un défi pour certains élèves.

Un facteur important dans la réussite des élèves est la qualité de l'enseignant, sa gestion de classe et son enseignement en classe (voir : Rosenshine & Stevens, 1986; Brophy, 1987; O'Neill, 1988; Wang et al., 1993; Hattie, 2009). La littérature montre que l'enseignant qui a une bonne connaissance de la matière, une bonne compréhension de la manière dont les élèves apprennent et qui applique une évaluation qui vise l'amélioration des apprentissages, a un effet positif sur la performance des élèves. À ce sujet, le «*National Mathematics Advisory Panel*» fait valoir dans son rapport final que les enseignants sont absolument cruciaux dans la création d'occasions qui favorisent l'apprentissage des mathématiques. Ce rapport indique aussi que sur la période d'une année scolaire, l'effet «enseignant» peut être la cause d'une variation des performances de 12% à 14% (gain ou perte) en relation avec l'apprentissage des mathématiques chez les élèves. Cet effet s'amplifie davantage au fur et à mesure que les élèves enchaînent des excellents enseignants ou des enseignants médiocres (NMAP, 2008, p.35 – traduction libre). On en est à révéler des évidences, mais la nécessité et l'importance d'avoir des enseignants hautement qualifiés dans le domaine des mathématiques aux cycles 1 et 2 de l'école fondamentale tombe sous le sens.



### 4.1.3. Les éléments qui font défaut dans le plan d'études

En nous appuyant sur la recherche et sur les résultats probants, il a été possible de déterminer les éléments qu'il convient de promouvoir davantage dès le début de la scolarisation des élèves pour mieux les préparer à relever les défis en lien avec l'alphabétisation, mais également avec l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Parmi les facteurs propres à l'enfant, il ressort que les habiletés socio-émotionnelles et la présence de précurseurs scolaires jouent un rôle primordial. Dès lors, dans le contexte scolaire, il faudrait veiller à développer l'ensemble de ces compétences, dès l'entrée à l'école, le plus tôt étant le mieux.

En ce qui concerne les habiletés socio-émotionnelles, et par rapport à la version actuelle du plan d'études de l'enseignement fondamental (2011), il y a bien une énumération des attitudes relationnelles et des attitudes affectives parmi les compétences transversales, mais elles sont définies de façon trop générique et elles sont mises trop peu en avant. Dans l'idéal, il faudrait dynamiser et restructurer le plan d'études pour donner aux habiletés socio-émotionnelles une plus grande visibilité et l'importance à laquelle elles aspirent, notamment au niveau des cycles 1 et 2. Leur intégration dans le plan d'études doit cependant respecter une certaine logique. L'important est de tenir compte des stades du développement socio-émotionnel de l'enfant. Pour bien faire, il faudrait agencer le plan d'études de telle manière à ce qu'il prenne appui sur des taxonomies existantes, surtout celles dont l'efficacité a été démontrée. Dans le domaine du développement socio-émotionnel, la référence est donnée par le modèle «*Developmental Therapy – Developmental Teaching*»<sup>17</sup> élaboré par la psychiatre américaine Mary M. Wood dans les années 1970. Le programme qui repose sur

ce modèle est déjà appliqué par le Centre pour le développement socio-émotionnel (CDSE). Le grand avantage du programme est que l'accent n'est pas mis sur les déficits, mais sur les potentiels, les forces et les ressources des enfants, et qu'il comprend un volet préventif destiné à tous les élèves afin de réduire les problèmes de comportement. Il y a lieu de s'inspirer de ce modèle pour garantir une progression structurée et cohérente des habiletés socio-émotionnelles dans le plan d'études. Prenons un exemple: comme cela est illustré dans la figure ci-dessous (cf. Figure 9), les enfants d'âge préscolaire (entre 2 et 6 ans) ont le besoin de faire des expériences enrichissantes, de connaître la réussite dans leurs actions et de réaliser leurs objectifs. Pour développer ces compétences d'autogestion, les enfants ont besoin de l'attention, de la confiance, de l'encouragement et de la reconnaissance des adultes. Ainsi, au cycle 1, l'emphase doit clairement être mise sur le développement du sentiment d'efficacité ou de réussite.<sup>18</sup> Pour les enfants âgés de 6 à 9 ans, c'est-à-dire au début de l'enseignement primaire, ce sont les relations interpersonnelles et la désirabilité sociale qui jouent un rôle prépondérant. À ce stade, il importe de développer tout particulièrement la conscience sociale et les compétences relationnelles. Ainsi, pour le cycle 2, l'emphase doit être mise sur le vivre-ensemble et sur la capacité de bâtir des relations saines, d'apprendre à communiquer avec les autres et de résoudre des conflits ensemble. Bref, pour les élèves de cet âge, il importe de valoriser tout ce qui contribue à renforcer les liens et le sentiment d'appartenance au groupe.

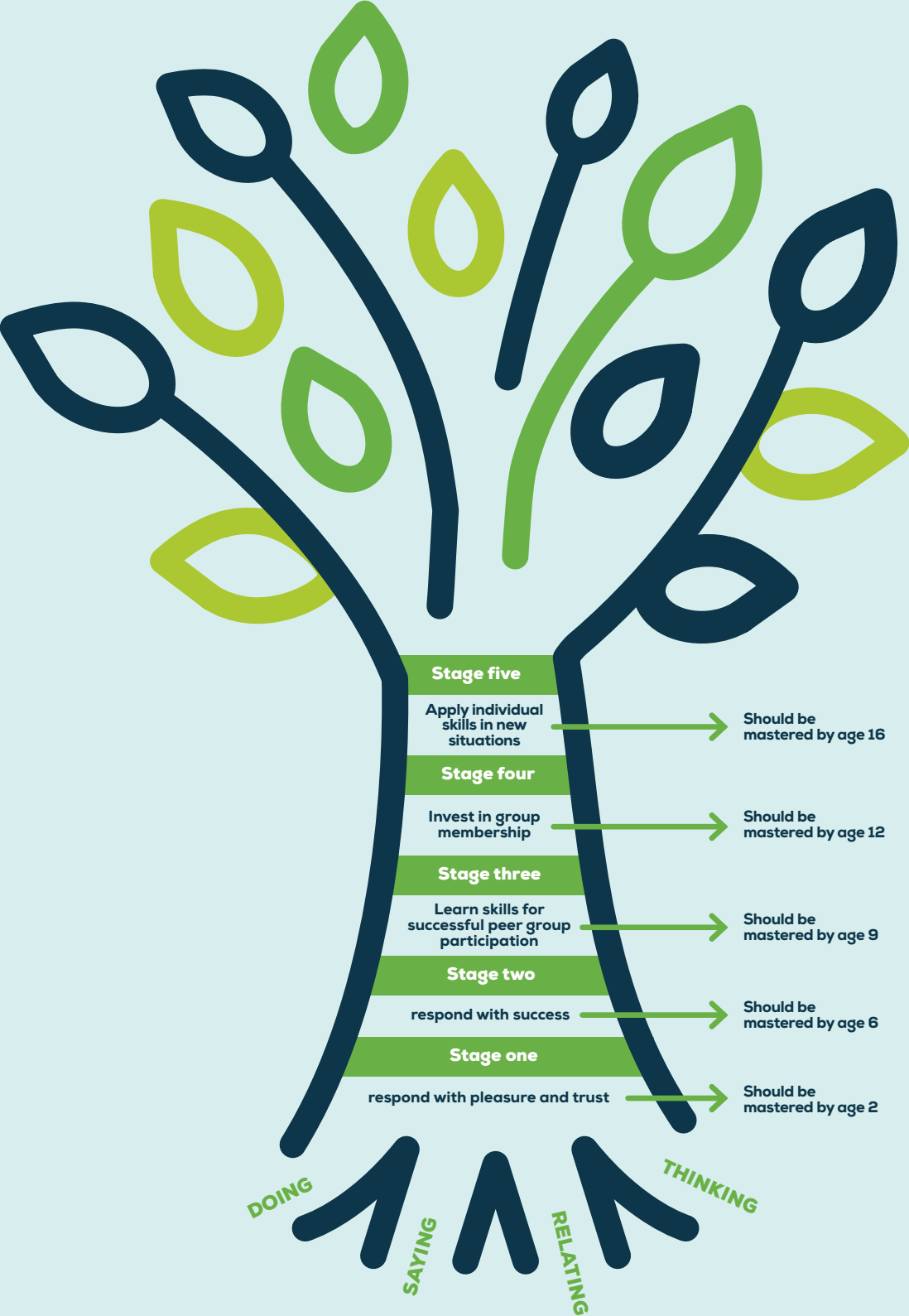
17. Au Luxembourg, ce modèle est mieux connu sous le nom de ETEP (all. : Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik).

18. «*The essential responsibility for a teacher of children who are in Stage Two is to be a trusted adult. For this to happen, the teacher must remain alert to each small sign of growth, avoid negative statements, and encourage every independent effort to succeed. Then, the effort must be recognized*» (Wood et al., 2007, p.40).



**Figure 9 :** Les stades du développement socio-émotionnel des enfants selon le modèle ETEP

(repris de Wood et al., 2007, p.20)





## 4.2. Les facteurs liés à l'environnement familial

Le même constat s'applique aux compétences en littératie et en numératie précoces. Il y a lieu d'intégrer tous les éléments relatifs aux précurseurs scolaires dans un nouveau niveau de compétence qui précéderait le niveau socle du cycle 1. Ce niveau préalable fait actuellement défaut. Il est pourtant essentiel, ceci à deux égards : d'une part, la recherche a montré que le développement des habiletés socio-émotionnelles et la maîtrise des compétences en littératie et numératie précoces augmentent les chances de réussite des élèves, d'autre part, la création de ce niveau préalable constituerait un lien par rapport à l'engagement des familles dans l'éducation de leur enfant et une continuité par rapport au plan cadre de l'éducation non-formelle, où toutes ces compétences essentielles sont explicitement décrites et mises en avant (voir : MEN-JE et al., 2021, Partie B « Il. Petite Enfance », p.39-57). Parce qu'une chose est sûre : l'école et les enseignants jouent un rôle prépondérant dans l'épanouissement des élèves, mais l'école à elle seule ne peut combattre les disparités sociales. Les enseignants ont besoin du soutien des familles et de l'échange avec les acteurs des structures d'éducation non-formelle.

De fait, outre les habiletés socio-émotionnelles et les précurseurs scolaires en littératie et en numératie, et au-delà des capacités cognitives et de la motivation de chaque enfant,<sup>19</sup> la littérature spécialisée pointe sur d'autres facteurs qui prédisent la réussite scolaire des enfants, notamment l'influence de l'environnement dans lequel évolue l'enfant. Le développement du jeune enfant est largement façonné par les pratiques de son entourage (Bradley et al., 1988) et par celles des acteurs intervenant dans les structures de la petite enfance et au niveau de l'école qu'il fréquente. Quelles sont ces pratiques, sachant que toutes les pratiques ne se valent pas en termes de réussite scolaire ?

Les recherches qui traitent de la famille indiquent que le premier facteur familial qui explique la réussite ou l'échec scolaire des élèves est le statut socio-économique des familles. Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, ce constat est corroboré par les résultats des évaluations nationales et internationales.

Le champ de la recherche dans le domaine de la famille s'est tour à tour intéressé à des facteurs d'influence comme la pauvreté (revenu instable et précarité du travail), le niveau d'études des parents, la structure familiale (bi- ou monoparentalité), les pratiques parentales (attentes, attitudes et style d'éducation) et le temps consacré aux enfants (interactions, aide aux devoirs à domicile et soutien au travail scolaire). Ces dernières années, l'attention s'est plutôt portée sur l'engagement (*involvement*) des parents dans l'éducation scolaire et sur le partenariat avec l'école. Les études qui s'intéressent à l'influence du contexte familial ont clairement montré que la famille constitue le premier contexte d'apprentissage pour l'acquisition du langage,<sup>20</sup> pour le développement des compétences en littératie et en numératie précoces, et pour la promotion des comportements (Niklas & Schneider, 2017). En ce sens, la famille exerce une influence importante sur la préparation à l'école, sur les attitudes des enfants à l'égard de l'apprentissage et sur leur réussite scolaire ultérieure. En fin de compte, comme les bases pour le développement de toutes ces compétences sont établies dans la petite enfance, on peut affirmer, en paraphrasant Annie Da-Costa Lasne (2012), que la réussite scolaire se prépare dans le quotidien des familles.<sup>21</sup> En réalité, il s'avère que ce quotidien diffère grandement selon l'appartenance sociale.

19. « *Wenngleich die Konzepte von Vorläuferfertigkeiten in allen diesen Studien höchst heterogen konzipiert sind, zeigt sich recht einheitlich, dass diese für den weiteren schulischen Verlauf und die Noten bedeutend sind. Neben den Vorläuferfertigkeiten ist im Grundschulbereich außerdem der IQ einer der wichtigsten Prädiktoren der Schulleistung (vgl. La Paro & Pianta, 2000). Im Verlauf der Schulkarriere scheinen allerdings – wie Schul-, Hochbegabungs- und Expertisenforschung belegen – motivationale Aspekte sowie die Leistungsorientierung der Peergroup im Vergleich zum IQ an Bedeutung zur Vorhersage von Schulleistungen zu gewinnen (vgl. Fend, 1997; Stamm, Niederhauser & Müller, 2006)* » (dans : Stutz, 2013, p.698 ; voir aussi Becker & Biedinger, 2006, p.661-665).

20. Dans un entretien accordé au magazine EDI (Infomagazin für Eltern : N°1, 2020, p.32), Dr. Marc Schmidt, directeur du Centre pour le développement des compétences langagières, auditives et communicatives (dénommé Centre de Logopédie), insiste sur le rôle déterminant des parents dans le développement du langage de leur enfant lorsqu'il affirme : « Eltern haben von Anfang an einen großen Einfluss auf die Sprachentwicklung ihres Kindes. Sprache wird in der Interaktion mit den Bezugspersonen erworben. Die natürliche Zuwendung und eine positive Beziehung stellen den optimalen Nährboden einer guten sprachlichen Entwicklung dar. Die Eltern unterstützen das Kind, indem sie ihm aktiv zuhören, sich dabei Zeit lassen, nachfragen, ergänzen und eigene Ideen und Erfahrungen einbringen. Sie vervollständigen die Aussagen des Kindes in alltäglichen Situationen und bieten ihm so ein korrekatives Sprachvorbild. Es entstehen Dialoge, in denen das Kind den sprachlichen Input erhält, der seine sprachliche Entwicklung vorantreibt » (dans EDI, 2020, p.32).

21. Citation originale : « La réussite scolaire se prépare chaque jour, et dans l'ordinaire des situations familiales » (Da Costa-Lasne, 2012, p.317 – thèse de doctorat).

## « La famille constitue le premier contexte d'apprentissage pour l'acquisition du langage, pour le développement des compétences en littératie et en numératie précoces, et pour la promotion des comportements. »

Dans une étude menée auprès d'enfants français d'âge préscolaire, portant sur la comparaison des performances en littératie précoce d'enfants à risque (issus pour la majorité de milieux socio-économiques défavorisés) à celles d'enfants de classes aisées, Florence Bara et ses collègues (2008), en s'appuyant sur les résultats d'une étude menée par Anat Ninio (1980), soulignent que « les différences entre les milieux socio-économiques sont très marquées en ce qui concerne le nombre de livres dans les foyers, le nombre d'activités autour des livres et la qualité des interactions entre les parents et l'enfant » (p.30). Des recherches montrent d'ailleurs que des enfants faibles lecteurs, qui entrent à l'école avec un retard significatif dans certaines composantes de la littératie précoce, sont issus pour la grande majorité d'entre eux de milieux socio-économiques défavorisés (Duncan & Seymour, 2000; Raz & Bryant, 1990). D'après ces auteurs, le faible niveau de lecture des enfants qui sont issus d'un milieu défavorisé s'expliquerait par le matériel limité qui est à disposition pour développer la connaissance des lettres, par un faible niveau de conscience phonémique et par un niveau de développement du langage insuffisant. Dans son ouvrage de référence intitulé « *Beginning to read* », Marilyn J. Adams (1990) estime qu'un enfant de classe moyenne entre à l'école primaire avec 1000 à 1700 heures de lecture partagée, contre seulement 250 heures pour un enfant issu d'une famille modeste (pp.82-91; voir aussi : Fletcher & Reese, 2005; Hart & Risley, 1985).

Le clivage social ne se cantonne toutefois pas à la fréquence des activités de lecture partagée ou au nombre de livres disponibles à la maison. Sur un plan plus qualitatif, beaucoup de travaux d'orientation socio-culturelle confirment qu'il y a une grande hétérogénéité des pratiques de lecture partagée ou d'écriture entre les familles de classes aisées et modestes. Ainsi, par exemple, dans les familles plus favorisées, la lecture partagée est plus interactive et les échanges oraux sont plus fréquents. Ces familles sollicitent davantage leurs enfants avant, pendant et après la lecture du texte, ce qui favorise les apprentissages langagiers, la conscience métalinguistique<sup>22</sup> et le vocabulaire, somme toute des éléments qui relèvent de la littératie précoce. Dans son enquête ethnographique menée au début des années 1970 au sein des communautés du Sud-Est des États-Unis, Shirley B. Heath (1983) a montré que le type d'interactions langagières et le type de questions (plus ouvertes) posées dans les familles plus aisées font écho aux pratiques des enseignants dans le contexte scolaire. Ceci explique que les enfants issus d'un milieu favorisé se sentent plus à l'aise à l'école puisqu'ils connaissent ce type d'échange. Ainsi, bien avant l'entrée à l'école, ils ont intériorisé certains traits des lectures partagées en famille : ils adoptent par exemple une intonation et une prosodie relativement caractéristiques des lectures orales qui leur sont faites et ils utilisent des énoncés et des formulations (« il était une fois ») plus proches du registre du langage écrit. En un mot, l'effet de l'activité de lecture partagée sur le développement des compétences en littératie est énorme. Il dépend de la qualité des interactions parent-enfant et des pratiques de lecture familiale.

22. Expliquée brièvement, la conscience métalinguistique est une habileté cognitive de haut niveau qui consiste à réfléchir sur la langue et à traiter ses composantes de manière contrôlée. Elle intègre diverses habiletés qui permettent par exemple à une personne de porter son attention sur les composantes linguistiques du message, de traiter l'information abstraite dans un texte (comme les ambiguïtés et les métaphores), de bien comprendre les consignes données et de résoudre des problèmes (mathématiques ; questions sur un texte). En ce sens, le niveau de développement de la conscience linguistique est un prédicteur de réussite en lecture, en écriture et en mathématiques (dans : Pinto & El Euch, 2015).

D'ailleurs, la lecture partagée peut s'inverser une fois que les enfants ont appris à lire. Dans ce contexte, Christian Klicpera et Barbara Gasteiger-Klicpera (1998) font état d'une étude de grande envergure menée en Angleterre par Hewison et Tizard (1980), dont l'objectif était d'étudier la relation qui existe entre la fréquence avec laquelle les parents encouragent leurs enfants (inscrits en première année du primaire) à leur lire une histoire et leurs progrès en lecture. Les enfants du groupe expérimental étaient tous issus d'un milieu défavorisé. C'est l'école qui leur fournissait les livres. Cette intervention fut comparée à un groupe contrôle, pour lequel les élèves recevaient un enseignement de la lecture en petits groupes plusieurs fois par semaine. Après deux années d'expérimentation, les résultats ont finalement montré que les enfants qui avaient régulièrement eu l'occasion de lire des histoires à leurs parents, avaient des performances en lecture nettement supérieures aux élèves du groupe contrôle. En ce sens, la campagne de promotion de la lecture lancée par le MENJE en juin 2021 intitulée « *Liesen ass gesond* » est un pas dans la bonne direction, dans le sens où elle entend nourrir le goût de la lecture et revaloriser son rôle dans la vie privée. De façon générale, les livres et les albums (coexistence de textes et d'images) sont des supports privilégiés qui accentuent ou réduisent les inégalités socio-culturelles face aux usages scolaires du langage et aux différentes facettes de son apprentissage.

Le même constat s'applique aux premières pratiques de socialisation à l'écrit. Dans les milieux plus favorisés, les familles soutiennent les tentatives d'écriture approchée de leurs enfants. Ils mettent à leur disposition des objets et des espaces spécialement destinés à faire ces premiers essais. Ils les sollicitent sur ce plan, commentent avec eux et valorisent tout ce qui

est écrit. Dans ces conditions, ces enfants sont davantage préparés que les autres à prendre conscience du caractère symbolique et alphabétique de l'écrit (Martini & Sénéchal, 2012). En revanche, dans les familles populaires, les enfants sont le plus souvent cantonnés au rôle d'observateur des différentes pratiques de l'écrit. Dans l'enquête de Shirley B. Heath (1983), les parents issus de milieux défavorisés interdisaient à leurs enfants d'utiliser leurs crayons en dehors de leur contrôle et mettaient l'accent sur le tracé des lettres ou sur l'orthographe des mots copiés, inhibant ainsi toute tentative d'écriture approchée, élément pourtant essentiel de l'écriture émergente. Alors que les enfants issus de milieux favorisés s'approprient l'écriture par tâtonnement, en explorant progressivement les phases qui constituent le développement du langage écrit (phase 1: graphies indifférenciées – phase 2: écriture pictographique – phase 3: phonétisation), il s'avère que les enfants plus défavorisés n'ont souvent pas l'opportunité ou la chance de parcourir les stades du cheminement conduisant vers la maîtrise de l'écriture conventionnelle. Cette inégale connaissance de certaines conventions propres aux situations de l'écrit font en sorte qu'au moment de l'entrée à l'école, les jeunes enfants ne sont pas tous identiquement familiarisés aux différents usages et fonctions possibles de l'écrit.

Le constat est le même pour le domaine de la numératie. La recherche sur la numératie en contexte familial est plus récente et les références moins nombreuses que pour la recherche sur la littératie. Il est tout de même bien établi que la fréquence et surtout la qualité des interactions entre les parents et leurs enfants autour des premiers apprentissages numériques produisent de fortes différences au niveau des compétences en numératie. Débora Poncelet et ses collègues (2020) disent que « ces stimulations en numératie, partagées par les parents et leur enfant, prennent corps à travers soit des activités de

type formel, soit de type informel» (p.123). Ainsi, parmi les pratiques formelles de numératie, ces auteurs font référence à toutes les activités par lesquelles les parents vont enseigner intentionnellement les nombres, les quantités ou l'arithmétique à leurs enfants dans le but d'améliorer leurs connaissances. En ce qui concerne les pratiques informelles, ces mêmes auteurs les définissent comme des activités qui sont « vues comme des expériences partagées au sein desquelles les apprentissages des nombres, des quantités ou l'arithmétique auront lieu incidemment par le biais des échanges et discussions sur le nombre qui vont naître au cours des interactions inhérentes à l'activité » (p.123). Le bricolage, les activités de mesure dans le cadre d'une recette de cuisine et les jeux de société (p.ex. : jeux de cartes et jeux de plateau) sont des exemples d'activités de numératie informelle. La recherche a distinctement mis en évidence le lien positif qui unit les activités familiales dans le domaine de la numératie précoce avec les performances en mathématiques des élèves du préscolaire. La fréquence et la qualité des activités en numératie précoce est un bon prédicteur des connaissances mathématiques et de la maîtrise arithmétique des élèves. En ce sens, on ne peut que saluer l'initiative récente du MENJE intitulée « *Zäit fir ze spillen* », <sup>23</sup> qui a consisté à distribuer 3200 boîtes de jeux à l'ensemble des classes de l'école fondamentale (du cycle 1 au cycle 4) et qui visait à favoriser les activités en famille.

## « La littérature indique qu'il existe un gouffre entre les pratiques parentales en fonction du statut socio-économique des familles. »

La littérature indique qu'il existe un gouffre entre les pratiques parentales en fonction du statut socio-économique des familles. Il semble que les enfants issus de milieux favorisés bénéficient généralement d'un apprentissage à domicile beaucoup plus stimulant et plus riche. Dans son étude portant sur les pratiques éducatives familiales des enseignants, Agnès van Zanten (2018) souligne la spécificité des ressources dont disposent les parents des classes supérieures. Parmi ces ressources, il y a le capital culturel (le niveau d'éducation et l'accès aux informations sur l'école) et surtout le temps (disponibilité pour aider les enfants à faire leurs devoirs ou à les accompagner à des activités culturelles). Selon Sheri-Lynn Skwarchuk (2009), la fréquence des expériences vécues par les enfants en numératie précoce dépend grandement de la perception que les parents ont de l'importance de cette sensibilisation et du sentiment qu'ils éprouvent pour proposer de telles activités. Ainsi, comme le soulignent Débora Poncelet et ses collègues (2020, p.125), des parents qui sont peu confiants en leurs propres capacités mathématiques, accordent moins d'importance au développement des compétences numériques et trouvent la thématique moins intéressante à soutenir auprès de leurs enfants que des parents ayant des croyances plus positives à l'égard des mathématiques. L'origine sociale a donc également une influence sur les croyances des parents à l'égard des mathématiques. Fort heureusement, il ne s'agit pas d'une fatalité, puisque de nombreuses recherches ont montré qu'une intervention efficace au niveau des familles défavorisées peut réduire de façon substantielle l'écart de performances observé à l'entrée du préscolaire entre les enfants issus d'un milieu favorisé et ceux provenant d'un milieu défavorisé (Galindo & Sonnenschein, 2015; Merz et al., 2014).

**23.** Lancée en mars 2021, cette initiative suivait plusieurs objectifs : « Les jeux sont mis à la disposition des enfants qui pourront les emprunter pour jouer en famille à la maison, créant des moments privilégiés de convivialité, en toute sécurité face au virus. Au-delà de la détente et de l'opportunité de se changer les idées, les jeux de société permettent de développer de nombreuses compétences chez l'enfant : la patience, la concentration, la pensée logique et tactique, la créativité, la motricité, la motivation, l'engagement, la gestion de ses émotions, la communication » (source : <https://men.public.lu/fr/actualites/communiques-conference-presse/2021/03/26-spillkescht.html>).





Le rôle des familles dans la réussite scolaire des enfants passe aussi par la transmission des valeurs et des compétences sociales. En favorisant ces « *soft skills* » chez leurs enfants, les parents issus des classes supérieures mettent toutes les chances de leur côté pour développer des stratégies d'adaptation efficaces à l'institution scolaire, parce qu'ils savent pertinemment que ces compétences seront utiles dans l'interaction avec les enseignants (voir: McCrory Calarco, 2018; Van Zanten, 2018). En revanche, les enfants provenant de milieux défavorisés sont issus de familles qui sont fréquemment confrontées à de nombreuses sources de stress (précarité du travail ; revenu instable), accentuées par des difficultés personnelles chez les parents (alcoolisme, instabilité conjugale). Ces enfants sont plus enclins à avoir une relation marquée par la coercition réciproque avec leurs parents. En effet, au lieu d'encourager des conduites socialement appropriées, ces parents adoptent une attitude menaçante ou punitive à laquelle les enfants s'opposent. En retour, l'opposition des enfants entraîne le plus souvent l'abandon des exigences initiales réclamées par les parents, ce qui encourage les enfants à reproduire leurs comportements d'opposition. De tels enfants à haut risque arrivent à l'école sans avoir appris les stratégies cognitives, ni les habiletés d'autorégulation des émotions qui sont pourtant nécessaires à la vie en groupe dans un environnement structuré. D'ailleurs, d'après Georgette Goupil (1997), « les enseignants évoquent souvent le type d'éducation offert par les parents comme étant à l'origine des problèmes de comportement » (pp.132-133).

Une remarque importante s'impose: Ce que nous venons de présenter de façon tranchée, presque caricaturale, sur les espaces de socialisation précoces et sur les différentes pratiques parentales concernant le type de littératie et de numératie pratiqué, ne reflète pas forcément le quotidien et la réalité dans les familles, qu'elles appartiennent aux classes aisées ou aux classes populaires. Certes, un enfant a plus de chances de devenir un bon lecteur s'il voit quotidiennement ses parents lire et s'il vit entouré de livres à sa libre disposition, tant il est vrai que la socialisation passe en grande partie par l'imitation et l'imprégnation. Cependant, la transmission culturelle familiale ne s'opère pas de manière pratique et inconsciente. Contrairement à l'idée d'une action éducative automatiquement exercée par l'environnement, les recherches actuelles indiquent qu'il ne suffit pas de posséder une formidable bibliothèque pour stimuler le développement intellectuel de l'enfant, il faut encore lui transmettre le goût de la lecture, ce qui suppose un investissement parental conséquent qui demande du temps et qui passe par exemple par le fait de lire précocement des histoires à son enfant, de le guider et de l'accompagner dans ses lectures (dans Draelants & Ballatore, 2014, p.127). De tout ce qui précède, une conclusion s'impose : L'investissement des parents est un facteur capital.

La littérature spécialisée<sup>24</sup> nous indique que l'engagement parental est à double face : d'un côté, il y a ce que les parents font et mettent en place à la maison pour soutenir l'éducation scolaire de leurs enfants (p.ex.: discussions à propos de la journée scolaire, activités familiales relatives aux apprentissages scolaires de l'enfant et aide ou supervision pendant

**« L'investissement des parents est un facteur capital. »**

<sup>24</sup>. Voir: Deslandes & Bertrand, 2005 ; Sheldon, 2002 – dans Poncelet et al., 2020, p.122-123



la période des devoirs à domicile), et d'un autre côté, il y a ce qu'ils font et mettent en place au niveau de l'école (p. ex. : communication avec les enseignants et participation aux événements scolaires). L'influence de l'engagement parental sur les performances scolaires est aujourd'hui reconnue, attestée et largement documentée.<sup>25</sup>

On a longtemps entretenu l'idée que les enfants issus d'un milieu modeste avaient tout intérêt à fréquenter des espaces sociaux et des services communautaires de la petite enfance pour avoir la chance de favoriser leur entrée dans la lecture, l'écriture et les mathématiques. Des recherches relatent que les parents des classes populaires évitent les moments de lecture et d'écriture partagées, la lecture et l'écriture représentant pour eux une situation anxiogène. D'autres études indiquent que ces parents se sentent peu outillés pour offrir un soutien en lecture à leur enfant au moment de l'entrée à l'école (dans Allen, 2020, p.55). Heureusement, la recherche soutient qu'il ne faut pas être un lecteur expert pour transmettre des habiletés en lecture ou l'envie de lire à son enfant. En effet, il existe des programmes d'intervention auprès des familles qui démontrent que, **quel que soit le profil ou le niveau de scolarisation des parents**, il est possible de proposer un accompagnement ciblé aux parents afin

qu'ils soient en mesure de soutenir eux-mêmes leur enfant dans le développement précoce des habiletés en lecture et en mathématiques, ainsi que dans le domaine des habiletés socio-émotionnelles.

Dans la partie qui suit, nous allons dresser un inventaire des programmes d'intervention qui existent, et qui ont fait leurs preuves, en vue de soutenir les parents dans le développement des compétences sociales et des compétences en littératie et en numératie précoces chez leurs enfants. Nous aborderons ensuite le partenariat école-famille et tenterons de montrer l'importance que revêt cette forme de collaboration pour l'épanouissement des élèves.

« Il existe des programmes d'intervention auprès des familles qui démontrent que, quel que soit le profil ou le niveau de scolarisation des parents, il est possible de proposer un accompagnement ciblé aux parents afin qu'ils soient en mesure de soutenir eux-mêmes leur enfant. »



25. Dans un article consacré aux pratiques éducatives parentales et aux premières compétences en numératie des enfants d'âge préscolaire, Débora Poncelet et ses collègues (2020) réfèrent une série de méta-analyses et de synthèses récentes qui « mettent en évidence l'influence de l'engagement des parents sur les performances scolaires de leur enfant (Castro, Exposito-Casas, Lopez-Martin, Lizasoain, Navarro-Asencio et Gaviria, 2015; Jeynes, 2018; Kim et Hill, 2015; Ma, Shen, Krenn, Hu et Yuan, 2016; Wilder, 2014) » (p.122).

### 4.2.1. Les programmes d'intervention auprès des parents

Afin de réduire les inégalités sociales et de lutter contre les inégalités scolaires, la recherche recommande d'agir dès la petite enfance avec des programmes d'intervention en classe, mais préconise aussi des programmes d'intervention dans l'environnement familial. Il n'est donc pas étonnant de voir que dans de nombreux pays – comme l'Allemagne, l'Angleterre, l'Australie, le Canada (Québec), les États-Unis et la Suisse – la famille représente une cible d'intervention privilégiée. Dans ces pays, les politiques ont amorcé un travail en direction des parents issus de milieux socialement défavorisés et des familles ayant un arrière-fond migratoire dans le cadre de programmes d'éducation parentale. Au Luxembourg, cette culture d'intervention auprès des familles à risque ne s'est pas encore imposée. À tout le moins, elle n'est pas institutionnalisée. Il existe certes des initiatives plus ou moins développées, comme l'École des Parents<sup>26</sup> (*Eltereschool Janusz Korczak*) de la Fondation Kannerschlass, le projet COMPARE<sup>27</sup> de l'Université du Luxembourg, ainsi que la noble idée des «centres familiaux»<sup>28</sup> et des «parents de quartier»<sup>29</sup> lancée par le MENJE en septembre 2019. Toutes ces initiatives s'accordent pour dire que les enfants ont

besoin de familles fortes et que les parents jouent un rôle déterminant dans la réussite de leur enfant, dans la construction de son bien-être et de son devenir. De fait, en référence au titre évocateur d'une publication de Tilman Brand et Tanja Jungmann (2013): «*Kinder schützen, Familien stärken*», soutenir les familles à risque s'apparenterait à protéger leurs enfants des inégalités sociales et des échecs scolaires. Les programmes d'intervention auprès des parents visent à renforcer le rôle des parents, à mieux les outiller et à promouvoir leur implication dans l'éducation de leur enfant, en tenant compte des réalités quotidiennes des familles, ainsi que de la diversité des structures familiales, du contexte socio-économique et de l'origine linguistique.

L'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) a publié deux avis scientifiques portant sur l'efficacité et sur les conditions de succès des programmes de formation aux habiletés parentales. Le **premier avis** concernait les interventions efficaces en promotion de la santé mentale et en prévention des troubles mentaux. Les conclusions de l'INSPQ (2008) révèlent des effets bénéfiques à court terme, tant

**26. L'École des Parents** est un service à caractère préventif de la Fondation Kannerschlass. Il existe depuis 2002 et s'adresse à tous les parents ayant envie de se rencontrer, de s'échanger et de s'informer sur des sujets liés à l'éducation. Pour pouvoir atteindre un maximum de parents, l'École des Parents travaille en étroite collaboration avec les communes, les associations de parents, les crèches, les maisons relais et les écoles, de même que tout autre service ou institution rencontrant et encadrant des parents. L'École des Parents met à disposition un catalogue de thèmes permettant d'organiser des activités pour parents, mais propose aussi des offres «sur mesure» adaptées aux besoins spécifiques du public cible. L'offre englobe un cadre d'échanges sur tout ce qui est lié à l'éducation et à la famille: un soutien pour la vie en famille quotidienne, des discussions ouvertes avec la recherche de solutions, un forum d'informations, une mise en valeur de leur rôle de parents et une possibilité de rencontrer d'autres parents ayant les mêmes intérêts. Pour favoriser les échanges, le personnel de l'Eltereschool rencontre les parents exclusivement en groupes, que ce soit à travers des soirées à thèmes, des cours, des groupes de parole ou d'autres manifestations. (source: <https://www.kannerschlass.lu/fr/nos-services/eltereschool>).

**27. COMPARE** est un projet de l'Université du Luxembourg, dirigé par Dr. Claudine Kirsch et son équipe, qui mise sur la collaboration entre les parents et les éducateurs des services de la petite enfance pour favoriser l'éducation plurilingue des enfants âgés de 1 à 4 ans, en particulier ceux issus d'un milieu socio-économique défavorisé: «*International assessment studies continue to show that children of ethnic minority background and low socioeconomic status are more likely to have poor literacy skills and weak academic achievements. Preliteracy skills are strong predictors of literacy development, and, therefore, it is essential that parents and early childhood educators engage children in literacy activities from an early age. In trilingual Luxembourg, the non-formal sector of early childhood underwent important changes. In 2017, a multilingual education program was implemented, requiring educators to develop children's skills in Luxembourgish, familiarize them with French and value their home languages. The program builds on language education, partnership with parents and networking with various institutions. Currently, home-crèche collaboration and multiliteracy activities in crèches are underdeveloped*» (source: [https://www.uni.lu/research/fhse/dhum/research\\_institutes/multilingualism/research\\_projects/compare\\_collaboration\\_with\\_parents\\_and\\_multiliteracy\\_in\\_early\\_childhood\\_education](https://www.uni.lu/research/fhse/dhum/research_institutes/multilingualism/research_projects/compare_collaboration_with_parents_and_multiliteracy_in_early_childhood_education)).

**28. Les centres familiaux:** «Avec le soutien financier de l'État, les attributions des structures d'éducation et d'accueil (SEA) vont s'élargir dans les années à venir: l'ambition est de favoriser la création d'espaces conviviaux où les parents pourront s'attarder, échanger, recevoir des renseignements pratiques, s'informer sur les diverses mesures d'accompagnement, en bref accéder aisément aux ressources nécessaires à l'accomplissement de leur mission de parents» (source: MENJE, 2019, p.26 - Dossier de presse de la rentrée 2019-2020).

**29. Les parents de quartier:** «Un projet pilote de parents de quartier (Stadtteilelern) sera lancé pour promouvoir l'intégration des populations étrangères au Luxembourg. Ces parents auront une fonction de multiplicateurs dans la mesure où ils fournissent des informations autour de sujets comme l'éducation, la formation ou la santé, en particulier à des familles issues de l'immigration dont les enfants ne sont pas inscrits dans une structure d'éducation et d'accueil» (source: MENJE, 2019, p.26 - Dossier de presse de la rentrée 2019-2020).

sur les pratiques parentales et le bien-être des parents que sur le comportement des enfants. L'avantage majeur réside dans le fait que toutes les familles peuvent bénéficier de ces programmes, indépendamment de leur statut socio-économique. Le **second avis** portait sur l'efficacité des interventions de type « services intégrés en périnatalité » et pour la petite enfance en fonction des différentes clientèles. Dans ce cadre, l'INSPQ (2010) rapporte que les programmes qui combinent les interventions de soutien parental (groupes de parents ou visites à domicile) à l'intervention précoce auprès de l'enfant entraînent des effets bénéfiques à long terme sur les pratiques parentales, le développement et la santé mentale de l'enfant.

De nombreuses études se sont intéressées aux programmes d'intervention auprès des parents en lien avec les compétences de littératie précoce. Comme le font valoir Youssef Tazouti et ses collègues (2020), ces interventions reposent principalement sur l'idée que les parents issus de milieux défavorisés ne savent pas forcément quoi faire pour engager leurs enfants dans des interactions riches favorisant le développement des compétences en littératie émergente. Ces programmes visent à encourager ces parents à utiliser un langage riche et varié, ainsi que des structures grammaticales complexes, à poser des questions à leurs enfants ou encore à mettre en place des jeux et des activités utilisant le langage (voir : l'étude de Bierman et al., 2015 ; l'étude de Levin et Aram, 2012 ; la méta-analyse de Roberts et Kaiser, 2011). Dans l'ensemble, les résultats issus de ces programmes et de ces interventions montrent des effets positifs sur l'implication des parents et sur la préparation scolaire des enfants.

Pour les travaux dans le domaine de la numératie précoce, le constat est identique. Selon Youssef Tazouti et ses collègues (2020), la plupart des recherches qui se sont intéressées aux programmes d'intervention auprès des parents pour le développement des compétences en numératie précoce ont mis en évidence que les compétences numériques des enfants ayant bénéficié d'une intervention à domicile se sont nettement améliorées par rapport à celles des enfants du groupe témoin (voir : l'étude de Lindner et Emerson, 2019 ; l'étude de Niklas et al., 2016 ; l'étude de Ramani et Scalise, 2020). La majorité de ces travaux a recours à des supports ludiques tels que les jeux de société, les jeux de cartes et les jeux de dés. Comme certains parents ne se sentent pas compétents pour favoriser les habiletés numériques de leurs jeunes enfants, de plus en plus de programmes fournissent des formations aux parents et n'hésitent pas à intervenir directement à leur domicile. Les modalités d'intervention sont d'ailleurs un point important, dans le sens où elles constituent un frein ou un levier. C'est ce qui différencie les programmes d'intervention efficaces de la plupart des mesures qui sont mises en place au Luxembourg.

En théorie, il faut faire la distinction entre deux modalités d'intervention. Il y a d'une part le mode d'intervention qualifié de « *Geh-Struktur* ». C'est celui où l'intervention se fait de façon ciblée, directement auprès des familles identifiées comme étant vulnérables, s'il le faut à leur domicile.<sup>30</sup> Au Luxembourg, il n'y a que l'Office national de l'Enfance (ONE) et les prestataires de services qu'il a sélectionnés (comme p.ex. le service *Familljenhëllef* de la Croix-Rouge qui est mandaté par l'État pour prester assistance aux familles), qui mettent en œuvre de telles mesures afin d'appuyer les familles qui connaissent des difficultés dans leur vie quotidienne. Ainsi, les parents qui n'arrivent plus à gérer les tâches de la vie familiale ou qui ont des difficultés au niveau de l'éducation et des relations avec leur enfant, ont la possibilité de contacter l'ONE afin de bénéficier d'une aide socio-familiale ou d'une assistance en famille. Force est de constater cependant que les familles vulnérables ne sont pas identifiées de façon systématique, mais que l'initiative de contacter l'institution incombe aux parents. Cela pose problème, car comme l'indique la littérature consultée, ce sont surtout les familles issues de milieux défavorisés qui sont réticentes à demander de l'aide.

30. « Angebote mit einer Geh-Struktur finden in der Regel bei den Familien zu Hause statt » (Adamaszek et al., 2013, p.36)

Dans le second cas, celui de la «*Komm-Struktur*», c'est-à-dire le modèle le plus répandu au Luxembourg, l'offre est plus large, elle s'adresse à toutes les familles, indépendamment de leur statut socio-économique. Il n'y a pas d'ingérence directe dans la sphère familiale. Il s'avère que ce mode d'intervention pose aussi problème aux familles des classes populaires, qui manquent souvent de temps et sont peu disposées à se déplacer pour obtenir de l'aide.<sup>31</sup> Les limites de ce type d'intervention sont bien connues par les acteurs nationaux, ceux qui accueillent les parents en vue de leur offrir un soutien au niveau des pratiques éducatives. Dans un entretien accordé au *Tageblatt*, Madame Jeannine Schumacher, directrice de l'École des Parents de la Fondation Kannerschlass, pointe du doigt le manque de courage politique d'implémenter des programmes d'intervention ciblés auprès des familles vulnérables.<sup>32</sup> Cette réticence politique est incompréhensible, d'autant plus que les résultats des méta-analyses et des recherches les plus récentes plaident en faveur de interventions auprès des familles pour agir efficacement sur les environnements d'apprentissage à domicile.

Dans leur analyse des programmes d'intervention au sein de l'environnement familial pour les compétences en littératie et en numératie précoces, Youssef Tazouti et ses collègues (2020) ont identifié un certain nombre de caractéristiques qui contribuent à rendre les programmes d'intervention plus efficaces. Premièrement, il semble utile d'inclure un volet «formation des parents» dans les interventions proposées. Deuxièmement, la vérification de l'implémentation du programme et la mise en place de réajustements en cours d'implémentation constituent une autre condition d'efficacité des programmes. Troisièmement, il est important de cibler des compétences spécifiques à développer qui soient

clairement adaptées au niveau des enfants. Quatrièmement, le recours à des supports plus ludiques pour favoriser le développement des compétences en littératie et numératie émergentes en milieu familial semble constituer une voie efficace. L'intérêt de favoriser de tels programmes d'intervention ciblés sur les parents et leur mise en œuvre dans le contexte familial apparaît comme une évidence. Dans son avis scientifique, l'INSPQ (2013) a identifié des conditions de succès plus générales concernant les programmes de soutien parental qui incluent les visites à domicile. On peut notamment y lire que: «les interventions doivent posséder des assises théoriques solides ainsi qu'un modèle explicatif des mécanismes de changement; les interventions incluent des objectifs mesurables et concrets; les interventions se soucient de l'engagement des parents; les interventions reposent sur l'utilisation de méthodes variées; les interventions sont offertes par du personnel formé» (INSPQ, 2013, p.57-58 – adapté).

Dans le domaine de l'apprentissage socio-émotionnel, toute une série d'études a identifié des conditions de succès plus spécifiques et a fait ressortir les effets positifs des programmes de formation aux habiletés parentales. Ainsi, par exemple, la méta-analyse de Jane Barlow et ses collègues (2010), ou la synthèse de Patricia Moran et ses collaborateurs (2004) indiquent qu'il convient de miser sur la durée des interventions (entre 4 et 12 semaines). Dans sa revue de la littérature, Boaz Shulruf (2005) démontre qu'il faut favoriser la fréquence des interventions et explique que les interventions qui incluent au moins une rencontre par semaine sont plus susceptibles d'être efficaces que celles de moindre fréquence. Dans la méta-analyse effectuée par Jennifer Kaminski et ses collègues (2008), il est indiqué de consolider les apprentissages à la maison. Les résultats révèlent que

31. «So basieren viele Beratungsangebote auf der *Komm-Struktur*, d.h. die Fachkräfte empfangen die Familien in der Regel in ihren Einrichtungen, was häufig als eine entscheidende Hürde für sozial benachteiligte Familien bei der Inanspruchnahme dieser Angebote gesehen wird» (Adamaszek et al., 2013, p.36).

32. Dans l'article de journal, Madame Schumacher affirme: «*Unser Wunsch ist seit Jahren, dass wir die Eltern von Kindern zwischen 0 und 3 Jahren begegnen können. Wir kommen da aber politisch nicht weiter. Es gibt viele Hürden. Die Leute finden, dass das eine Einmischung in die Privatsphäre ist*» (propos recueillis par Eric Rings dans un article publié dans le *Tageblatt* en date du 21.05.2021).

les programmes qui demandent aux parents de s'exercer entre les séances en pratiquant les apprentissages avec leur enfant à la maison, obtiennent de meilleurs résultats que les autres programmes sur le plan des pratiques parentales et de la réduction des comportements extériorisés. La synthèse de Kane et ses collaborateurs (2007) identifie les composantes des programmes d'habiletés parentales (groupe ou individuel) que les parents considèrent comme essentielles pour les engager dans le changement de leurs pratiques parentales lorsque leurs enfants présentent des problèmes de comportement. Ces auteurs font ressortir l'importance de favoriser la participation des deux parents. Dans leur synthèse des programmes visant l'acquisition des habiletés parentales, Patricia Moran et ses collaborateurs (2004) concluent que les programmes efficaces sont ceux qui se soucient des enjeux liés à l'implantation, c'est-à-dire ceux qui suscitent la participation et l'engagement à long terme des familles. Dans leur méta-analyse, Sandra Reyno et Patrick McGrath (2006) font valoir que le fait de se joindre volontairement à une intervention apporte de meilleurs résultats que le fait d'avoir été référé par l'école ou par les services sociaux. L'enjeu consiste donc à favoriser la participation volontaire des parents. C'est une donnée incontournable. Pour finir, et suite à l'évaluation d'un programme francophone de formation aux habiletés parentales dans le cadre des troubles du spectre de l'autisme, Jennifer Ilg et ses collègues (2017) avancent que le programme psychoéducatif de formation qu'ils ont élaboré (et qui était composé de douze séances de deux heures et de trois visites à domicile), a non seulement amélioré les pratiques éducatives des parents concernés (p.ex. : meilleure connaissance sur les troubles du spectre autistique), mais aussi le comportement des enfants en fin de programme.

Cette brève revue de la littérature montre que l'environnement familial et surtout les pratiques éducatives parentales influencent le comportement social des enfants et sont positivement associés au développement des premières compétences en littératie et numératie. En d'autres termes, et au risque de nous répéter, la famille constitue le contexte d'apprentissage le plus influent pour l'acquisition du langage, des premières compétences en mathématiques et des comportements (voir: Niklas & Schneider, 2017). Les programmes d'intervention auprès des familles vulnérables permettent de réduire le clivage social qui existe entre les parents issus d'un milieu nanti et ceux provenant d'un milieu défavorisé. En recevant une formation adaptée et grâce aux conseils avisés portant sur l'utilisation du matériel (p.ex. : dans le cadre de jeux éducatifs) et sur les pratiques ou approches à favoriser (p.ex. : dans les moments de lecture partagée), les parents issus de milieux défavorisés deviennent mieux outillés et mieux informés sur les différentes façons de soutenir leur enfant à la maison.

La famille constitue le noyau de base. L'investissement des parents se cristallise non seulement dans l'environnement d'apprentissage à domicile, mais aussi dans l'échange et la collaboration avec le personnel des écoles. La littérature spécialisée met en avant la nécessité d'une véritable collaboration école-famille. Certains auteurs font même de cette participation des parents à la vie scolaire une condition de la réussite scolaire de leur enfant (voir: Claes & Comeau, 1996; Driessen et al., 2005; Henderson & Mapp, 2002; Pearson, 1990).

**« Les programmes d'intervention auprès des familles vulnérables permettent de réduire le clivage social qui existe entre les parents issus d'un milieu nanti et ceux provenant d'un milieu défavorisé. »**



#### 4.2.2. Le partenariat école-famille

Un point central de la réforme de l'enseignement fondamental de 2009 s'est concrétisé par la volonté politique de conférer plus de pouvoirs aux parents, en instituant des représentants des parents au sein de chaque école, mais aussi et surtout en renforçant les liens et le dialogue entre l'école et la famille. La nouvelle loi scolaire prévoit des heures de disponibilité pour le partenariat avec les parents d'élèves. Les enseignants sont tenus d'organiser des réunions et des entretiens avec les parents d'élèves, dans le cadre du bilan intermédiaire à la fin de chaque trimestre, mais aussi dès que les premières difficultés scolaires apparaissent. Ensemble avec le titulaire de classe, les parents peuvent fixer des objectifs communs, visant à mieux soutenir l'élève dans son parcours scolaire.

Au niveau du partenariat école-famille, la littérature spécialisée révèle un décalage entre les familles des classes supérieures et celles provenant de milieux modestes. À l'instar des parents enseignants, Agnès van Zanten (2018) démontre que les parents issus de milieux favorisés s'investissent de façon beaucoup plus visible et plus systématique dans le suivi de

la scolarité de leur enfant. De fait, ils accompagnent plus souvent et de façon quotidienne leurs enfants dans la réalisation des devoirs à la maison. Ces parents s'échangent aussi plus régulièrement avec les enseignants, participent aux réunions et aux sorties scolaires et sont nombreux à faire partie des associations des parents et des instances comme les conseils de classe. En revanche, les parents des milieux défavorisés ont un rapport plus distant à l'école et au savoir scolaire. Cette méfiance à l'égard de l'institution scolaire peut s'expliquer en partie par la barrière de la langue, mais aussi par la méconnaissance des valeurs du système d'enseignement et par une carrière scolaire douloureuse, jonchée d'obstacles, tachée de mauvais souvenirs et parsemée d'échecs scolaires.

Le partenariat école-famille suppose beaucoup plus qu'une simple participation de la part des parents. Les enseignants attendent une implication plus active des parents. À leurs yeux, ce partenariat devrait instaurer des changements dans le quotidien familial afin d'accorder une place plus importante à l'école et à la scolarisation. L'école attend des parents qu'ils préparent l'enfant à la vie scolaire, qu'ils lui transmettent le goût de l'effort et le soutiennent dans ses démarches d'apprentissage. L'implication des parents ne se mani-



**« Les élèves issus de familles qui accordent une haute place à l'éducation et qui ont des aspirations élevées pour leurs enfants, ont de meilleures performances scolaires. »**



festes pas uniquement dans l'aide aux devoirs et dans le soutien au travail scolaire, mais également dans les interactions interpersonnelles en parlant, à la maison, de la vie scolaire de leur enfant (Adams et al., 2000). On sait aujourd'hui que les élèves issus de familles qui accordent une haute place à l'éducation et qui ont des aspirations élevées pour leurs enfants, ont de meilleures performances scolaires. Dans leur livre intitulé « L'école malade de l'échec », Georges Bastin et Antoine Roosen (1990) citent les travaux de Jean Louis Litt (1980) pour qui des actions telles que prendre contact avec les enseignants ou s'intéresser au travail scolaire de son enfant, n'ont pas la même signification pour les différents groupes sociaux. Cet auteur précise à juste titre que les groupes socialement défavorisés qui n'ont pas de contact avec les enseignants ou qui ne discutent pas des études avec leurs enfants, augmentent chez ceux-ci la tendance à abandonner leurs études. Toutes les recherches démontrent que la négligence ou la coercition parentale sont très pénalisantes pour les enfants, en particulier sur le plan du rendement et des comportements scolaires (voir : Heilbrun & Waters, 1968).

Maintenant, il faut savoir qu'il n'y a pas que les caractéristiques, les valeurs et les attitudes familiales qui influencent l'entrée à l'école de l'enfant et qui favorisent ou hypothèquent ses chances de réussite. L'école et tous ses acteurs ont aussi un rôle important à jouer. Si certaines caractéristiques familiales peuvent porter préjudice à la réussite scolaire des enfants, c'est à la politique éducative et surtout aux écoles qu'il incombe de changer le cours des choses. De fait, le déroulement de la vie scolaire influence grandement la vie familiale. Dans ce contexte, Michel Claes et Judith Comeau (1996) indiquent que la réussite scolaire et la bonne conduite des élèves garantissent la sérénité dans les familles, alors que

l'échec scolaire et les problèmes de comportement constituent d'importantes sources de tension familiales et de conflits. Beaucoup de parents pointent l'école comme responsable de l'échec de leurs enfants. Et pour cause, car comme le font déjà valoir Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964 & 1970), ce sont surtout les modes d'organisation et le fonctionnement de l'école qui, en épousant la culture des familles bourgeoises, contribuent à reproduire les inégalités sociales au niveau scolaire. C'est dans cette optique que John Ogbu (1978) évoque la théorie de la déficience institutionnelle, une théorie qui pose l'école comme handicapante pour certains élèves.

Dans leur modèle, Birgit Becker et Nicole Biedinger (2006) parlent plutôt de « discrimination institutionnelle » et imputent à l'école une partie de l'échec scolaire. Ces deux auteures laissent entrevoir que l'école impose des normes et offre une éducation qui ne peut être pleinement assimilée que par les élèves qui disposent déjà en amont des schèmes de pensée, d'action et de perception propres à la classe sociale dominante.

### 4.3. Les facteurs liés au contexte scolaire

Parmi les facteurs liés au contexte scolaire, il convient de faire la distinction entre les facteurs d'influence situés au niveau de l'école (p.ex. : le rôle des directions d'école et leur leadership pédagogique), et les facteurs qui sont reliés au groupe-classe et aux enseignants. En ce qui concerne ce dernier aspect, la recherche s'est intéressée ces dernières années aux facteurs relatifs à la structure, la composition et la dynamique des groupes-classes (p.ex. : la taille des groupes et l'impact du type de regroupement), aux facteurs reliés aux enseignants (p.ex. : la qualité et les compétences des enseignants, leur formation initiale et la formation continue, ainsi que les perceptions des enseignants envers les élèves et leurs familles), mais aussi aux facteurs de réussite relevant de l'enseignement, de la pédagogie et de la didactique (p.ex. : l'approche coopérative, l'individualisation et les pratiques d'enseignement).

S'il ne fallait tirer qu'une seule conclusion de cette pléthore de travaux de recherche et d'articles scientifiques, on dirait que ce qui compte le plus pour la réussite des élèves, c'est ce que fait l'enseignant dans sa classe. Ainsi, au-delà des limites inhérentes au milieu d'origine des enfants, c'est l'enseignant qui – par le biais de la gestion de classe et de son enseignement – aide le plus l'élève à apprendre. Il est d'ailleurs scientifiquement établi que les facteurs liés à l'enseignant et à l'école ont un effet plus important sur la performance scolaire des élèves que les facteurs reliés au milieu familial et social. L'effet « école », c'est-à-dire la part de l'école concernant la réussite scolaire, est donc déterminant. En ce sens, Bouchard et St-Amant (1999) maintiennent qu'un « jeune issu d'un milieu défavorisé, mais inscrit dans une école favorisée a plus de chance d'accéder aux études supérieures que son voisin issu, lui, d'un milieu favorisé,

mais plongé dans un milieu scolaire défavorisé » (dans Boutin et Daneau, 2004, p.53). Et cet effet est encore plus important au moment de l'entrée à l'école, plus exactement lors de la transition du milieu familial ou d'une structure de l'éducation non-formelle vers le milieu scolaire. De fait, une fois scolarisés, certains élèves peuvent éprouver une discordance entre les valeurs, les attitudes et les intérêts véhiculés dans le milieu familial et dans le milieu scolaire.

#### 4.3.1. L'importance de la première transition scolaire

Cette première transition scolaire constitue donc un moment charnière pour les enfants et leurs familles, durant lequel l'élève, sa famille et l'école ont la possibilité de s'ajuster les uns aux autres afin de favoriser la réussite de l'enfant alors qu'il est au début de sa scolarisation. Pour Craig Ramey et Sharon Ramey (1999), cette première transition et la relation école-famille se préparent dans le contexte familial, bien avant l'entrée à l'école.<sup>33</sup> La littérature indique que c'est dans les milieux socialement défavorisés que les pratiques transitionnelles sont le moins développées (voir : Cook & Coley, 2017).

« Ce qui compte le plus pour la réussite des élèves, c'est ce que fait l'enseignant dans sa classe. »

33. « In fact, the family-school relationship really begins before the child enters the classroom and is expressed in the way the family talks about and prepares the child for school » (Ramey & Ramey, 1999, p.217).

### L'instauration des pratiques transitionnelles

Afin de réduire les inégalités sociales, et pour donner les meilleures chances de départ aux élèves, c'est à l'école, et notamment aux enseignants du préscolaire, qu'incombe la tâche de mettre en place des pratiques qui visent à stimuler la participation des familles et à favoriser la communication entre la maison et l'école. Kyle Cook et Rebekah Coley (2017) estiment d'ailleurs que ce sont les parents de milieux défavorisés qui profitent le plus de la mise en place de pratiques qui facilitent la transition. Dans une perspective écologique et développementale de la transition, ces auteurs recommandent de mettre en œuvre les pratiques et les mesures avant la rentrée scolaire, dans un contexte positif, sans pression, ni stress. Le but est de créer des ponts entre les différents milieux de vie de l'enfant, aussi bien avant que pendant et après son entrée à l'école.

En guise d'illustration, il convient de citer pour son caractère exemplaire, l'étude de cas publiée par Nathalie Poirier et Georgette Goupil (2015) qui raconte la transition vers la maternelle d'une fillette présentant un trouble du spectre de l'autisme. De façon générale, ces deux auteures reconnaissent que l'entrée à l'école est déterminante dans le développement des enfants et expliquent que le défi est encore plus grand pour les enfants ayant des difficultés ou ceux qui sont handicapés. Dans cette étude de cas, la fillette est passée d'une structure de la petite enfance, où elle bénéficiait pendant 20 heures par semaine d'une stimulation précoce de la part d'une éducatrice spécialisée, vers une classe de la maternelle. Pour faciliter cette transition, tout un dispositif de mesures a été mis en place, avec le portfolio comme élément central. Pour rappel, le portfolio est un outil pédagogique constitué d'une collection de pièces qui témoignent des apprentissages et de la progression de l'enfant et qui permet de situer concrètement ce qu'il/elle est capable de faire. Dans le cas décrit ici, le portfolio a simplifié la communication entre l'éducatrice de l'éducation non-formelle, les parents de la fillette et l'enseignante de la maternelle. Comme les portfolios mettent l'accent sur les forces et les acquis de l'enfant, les parents ont pu présenter à l'enseignante ce que leur fille était capable de faire. Il a aussi été possible d'établir une continuité éducative entre les différents milieux de

« Le contact précoce entre la structure de la petite enfance et l'école a été une condition favorable à une transition scolaire de qualité. »

vie de l'enfant. Parmi les conditions facilitantes lors de la transition, force est donc de citer la communication et la collaboration entre les intervenants, qui est indispensable pour mieux répondre aux besoins de l'enfant et pour mieux connaître ses comportements, ses acquis et ses façons d'apprendre et qui, de surcroît, permet d'identifier les mesures de soutien. Le contact précoce entre la structure de la petite enfance et l'école a été une condition favorable à une transition scolaire de qualité. Une dernière remarque s'impose: lors des activités de stimulation précoce dans la structure de la petite enfance, l'éducatrice spécialisée s'est inspirée de « l'approche de Lovaas » (voir: Lovaas, 2003), une intervention qui a pour but de développer l'autonomie, le langage, le jeu et les interactions sociales. Comme l'indiquent Nathalie Poirier et Georgette Goupil (2015), cette approche vise aussi le développement des préalables scolaires afin qu'en maternelle, l'accent puisse être mis sur l'insertion sociale de l'enfant. Le portfolio de la fillette a été structuré en fonction du programme de la maternelle. La structure avait l'avantage d'être familière aux enseignantes de la maternelle.

Dans le même ordre d'idées, et dans une étude mettant en lumière les pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé, Julie Ruel et ses collaborateurs (2018) concluent que la communication entre les intervenants des structures de la petite enfance et les enseignants de maternelle doit être développée, et qu'une interaction personnalisée entre les enseignants, les parents et l'enfant avant le début de la maternelle s'avère bénéfique pour les enfants. Ces auteurs ajoutent: « Heureusement, cette transition est prévisible et des pratiques diverses peuvent être planifiées, coordonnées et déployées pour soutenir les familles et leurs enfants dans cette transition » (p.125).





D'autres auteurs, comme Craig Ramey et Sharon Ramey (1999) vont plus loin dans leur raisonnement, et en prenant appui sur les travaux de Sharon L. Kagan (1994), ils affirment qu'une transition de qualité se substitue parfaitement à l'utilisation des tests de maturité scolaire: «*Transition is replacing the earlier construct of school readiness*» (p.218). Ce point est intéressant parce que nous avons exposé au tout début de ce rapport que certains systèmes scolaires mettaient en place tout un arsenal de mesures avant l'entrée à l'école des enfants, recourant le plus souvent à des tests de maturité scolaire pour donner l'accès ou pour retarder l'entrée à l'école des enfants. Nous avons également montré que le système scolaire luxembourgeois ne disposait pas d'un tel instrument. En vérité, et à en croire la littérature scientifique, cet instrument est superflu. Les tests de maturité mettent une pression disproportionnée sur les épaules de l'enfant, lui font porter tout le poids de l'échec et ne tiennent pas vraiment compte des environnements d'apprentissages dans lesquels l'enfant évolue.<sup>34</sup> Sur un ton similaire, Sharon L. Kagan (1994) conclut son article en émettant l'idée que si la communauté (c.-à-d. les familles et les services de la petite enfance) préparait mieux les enfants à entrer à l'école (*ready communities*), et que si l'école s'engageait à mieux accueillir les élèves et leurs familles (*ready schools*), le problème et les discussions autour de la maturité scolaire n'auraient plus lieu d'être.

S'il est vrai que des efforts certains doivent encore être consentis aux niveaux des pratiques de communication école-famille, des pratiques transitionnelles au moment de l'entrée à l'école et des pratiques de collaboration avec les services de la petite enfance, il y a aussi lieu de mener une réflexion plus poussée sur une éventuelle refonte du curriculum.

### Une refonte nécessaire du curriculum

L'idée de cette refonte consiste à mettre en place un continuum des apprentissages et repose sur le développement graduel et systématique des compétences-clés du 21<sup>e</sup> siècle, s'étalant dans l'idéal de la petite enfance jusqu'aux classes supérieures de l'enseignement secondaire et de la formation professionnelle. Le concept a été présenté dans le rapport de l'Observatoire national de la qualité scolaire portant sur le rôle de l'éducation dans la préparation des jeunes aux défis du 21<sup>e</sup> siècle (voir: ONQS, 2020). En ce qui concerne l'entrée à l'école, cela signifie qu'il faut absolument donner la priorité aux préalables scolaires et promouvoir les habiletés socio-émotionnelles et les compétences en littératie et en numératie précoces, aussi bien au niveau des plans cadre de l'éducation non-formelle et de l'éducation précoce, que dans le plan d'études de l'enseignement fondamental.

Nous avons montré plus haut qu'il manque un niveau préalable au niveau socle pour le cycle 1, un niveau qui reprendrait de façon explicite tous les préalables scolaires. Il faudrait en plus établir une cohérence et une continuité entre l'éducation non-formelle et l'éducation formelle. Cette refonte du curriculum est essentielle. Mais attention, une clarification s'impose: On ne va pas demander au personnel éducatif des services de la petite enfance de faire des calculs ou d'apprendre à lire et à écrire avec les enfants qu'ils encadrent. L'apprentissage formel et systématique de la lecture, de l'écriture et des mathématiques doit rester l'apanage de l'école. Comme le constate Gisela Kammermeyer (2003), le rôle des éducateurs et des éducatrices qui interviennent dans les services de la petite enfance est d'éveiller l'intérêt des enfants pour les chiffres et les lettres.<sup>35</sup> Il s'agit d'offrir un environnement d'apprentissage stimulant, proche des pratiques mises en place dans les familles des classes aisées, le tout dans un cadre ludique et adapté aux besoins des enfants. À ce sujet, il convient de citer l'article d'Isa Steinmann et Rolf Strietholt (2018) qui porte sur

**« Il faut absolument donner la priorité aux préalables scolaires et promouvoir les habiletés socio-émotionnelles et les compétences en littératie et en numératie précoces. »**

34. «*The consensus reached was that the traditional school readiness construct needed to be replaced with a transition-to-school framework that viewed the child within a broader contextual and developmental perspective*» (Ramey & Ramey, 1999, p.218).

35. «*Es geht nicht darum, dass die Erzieherin nun im Zusammenhang mit Schulfähigkeit die Aufgabe hat, den Kindern im Kindergarten Buchstaben und Zahlen beizubringen. Das ist nach wie vor Aufgabe der Schule. Als wichtige Aufgabe der Erzieherin sehe ich es jedoch, das Interesse der Kinder an Buchstaben und Lauten, an Mengen und Zahlen zu wecken, zu entwickeln, zu nähren, aufrechtzuerhalten, damit sie wertvolle Erfahrungen im Bereich der Vorläuferfähigkeiten in ihrem Alltag machen können*» (Kammermeyer, 2003, p.9).

l'impact des structures de l'éducation non-formelle sur les performances scolaires des élèves dans le modèle d'école dit « à journée continue ». L'analyse porte sur le contexte allemand. Ces auteurs font valoir que le poids de l'éducation non-formelle sur le rendement des élèves est d'autant plus grand que le personnel est hautement qualifié, que les programmes de l'éducation non-formelle s'alignent sur des contenus scolaires et que la prise en charge des enfants est intense et continue.<sup>36</sup> Au final, pour atteindre une transition de qualité qui aura des retombées positives sur le développement de chaque enfant, et surtout sur ceux des classes modestes,<sup>37</sup> il suffit de créer des ponts et assurer la continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant, favoriser l'apprentissage des préalables scolaires dans tous ces milieux de vie et renforcer le dialogue et la collaboration avec les parents. Dans une optique écologique et développementale de la transition, les interactions et les relations avec les parents se bâtissent dans le temps et dépassent la période de transition à proprement parler. Ainsi, les enseignants du cycle 1 pourraient profiter des échanges planifiés dans le cadre des bilans intermédiaires (ou de réunions plus informelles) pour faire le point avec les parents et s'assurer du transfert des acquis de l'enfant d'un milieu à l'autre.

Pour favoriser les pratiques transitionnelles, soutenir concrètement les enseignants du cycle 1 dans leur démarche et leur donner des points d'ancrage lors de leurs échanges avec les parents d'élèves, il faut convenablement former les enseignants à ces nouvelles pratiques et mettre à leur disposition des outils efficaces. Dans la littérature consultée, nous avons trouvé deux outils intéressants, qu'il faudrait (en cas d'intérêt) adapter au contexte luxembour-

## « Ces dernières années, et pour répondre encore mieux à l'hétérogénéité des élèves, l'offre scolaire publique s'est diversifiée. »

geois avant toute implémentation. Il y a tout d'abord le « guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité », qui est un document élaboré par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) au Québec en 2010. Ce guide a pour but de fournir aux enseignants des informations sur ce qu'est une transition de qualité. Il leur donne des repères qui leur permettent d'analyser, de bonifier et de mettre en place des pratiques de transition entre les différents milieux de vie dans lesquels les enfants évoluent (famille, services de la petite enfance et école). Le second outil provient du projet « ILEA-T »<sup>38</sup> qui a été élaboré par l'Université Martin Luther de Halle-Wittenberg (Allemagne) dans le but de favoriser une transition de qualité vers l'école pour tous les enfants. Cet outil se distingue par sa conception holistique, il combine plusieurs éléments : il considère l'enfant dans sa globalité (par une analyse bio-psycho-sociale), place l'enfant et ses prérequis scolaires au centre du processus transitionnel et fait du partenariat école-famille une donne incontournable (voir : Geiling et al., 2015). De tels outils trouveraient certainement leur justification dans le système scolaire luxembourgeois, mais ils n'ont d'intérêt, que si la politique éducative soutient et met en place l'idée des pratiques transitionnelles au moment de l'entrée à l'école. Elles font actuellement défaut.

Outre l'absence de pratiques transitionnelles au tout début de la scolarisation, il existe d'autres éléments au niveau de l'école luxembourgeoise qui viennent alimenter la « discrimination institutionnelle » et qui freinent dès le départ les chances de réussite des élèves. Parmi ces facteurs, il convient de citer la politique linguistique mise en place au cycle 1.

36. « Among other things, the assumed quality prerequisites for effective extended education include the types of activities and their level of structure (e.g., curriculum, alignment with learning), as well as personnel resources (e.g., small staff-to-child ratios, high staff qualifications) and students' frequent and intensive participation (cf. Fischer & Klieme, 2013; Miller & Truong, 2009). The models suggest that extended education programs that are closer to the formal pole of the informal-formal learning continuum are more successful in promoting student learning » (Steinmann & Strietholt, 2018, p.4).

37. Les études montrent que les enfants et les parents qui vivent dans un milieu à risque sur le plan social et économique bénéficient le plus d'une exposition à un grand nombre d'activités de transition (dans : Wildenger et McIntyre, 2011).

38. ILEA-T: Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse Transition



### 4.3.2. La politique linguistique au cycle 1

L'école luxembourgeoise est très exigeante, notamment par rapport au degré de maîtrise des langues. Pour faire face à l'hétérogénéité croissante de la population scolaire et en réponse à la complexité des langues parlées par les élèves à la maison, la politique éducative a progressivement adapté l'enseignement des langues à la réalité luxembourgeoise, aussi bien à l'école fondamentale (en proposant une initiation à la langue française dès le cycle 1 et un apprentissage du français oral dès le début du cycle 2), mais aussi au niveau de l'enseignement secondaire général (en introduisant e.a. un enseignement des langues à plusieurs niveaux via la réforme des lycées de 2017: le cours de base et le cours avancé). Ces dernières années, et pour répondre encore mieux à l'hétérogénéité des élèves, l'offre scolaire publique s'est diversifiée. Au-delà de l'offre scolaire privée (qu'elle soit nationale ou internationale), certaines écoles publiques proposent des offres linguistiques de plus en plus flexibles et attractives. Parmi ces écoles, il convient de citer le modèle des écoles publiques internationales qui offrent dès le primaire (dans certains cas, dès la maternelle) des sections francophones, anglophones et germanophones. Le choix de la section linguistique et le choix des langues d'enseignement appartiennent aux familles et à leurs enfants.<sup>39</sup> Il faut ensuite mentionner le lycée Michel Lucius qui – en réponse à la croissance continue de la population d'élèves internationaux – a étoffé sa filière internationale anglophone et offre des classes anglophones au niveau de l'enseignement primaire depuis la rentrée 2017/2018.

Force est de remarquer que ces deux modèles d'école, avec leurs offres alternatives en termes d'enseignement des langues, sont relativement nouveaux et presque des « cas isolés » dans le paysage scolaire luxembourgeois. Pour tout dire, ils ont le mérite d'exister, car toutes les autres idées, propositions et recommandations qui ont été émises pour assouplir ou pour adapter les exigences curriculaires au niveau de l'enseignement des langues n'ont pas abouti.

Pour commencer, il convient de mentionner l'idée lancée par Fernand Fehlen (2010) de faire du luxembourgeois la langue d'alphabétisation. Il faut ensuite évoquer la recommandation de l'OCDE (2012) d'accorder plus de poids à la langue d'enseignement principale (à l'allemand – en veillant à ce que tous les élèves atteignent une maîtrise écrite de la langue) et de retarder l'introduction de la deuxième langue (le français). Puis, Romain Martin et ses collaborateurs (2013) ont proposé une alphabétisation à deux voies, qui serait laissée aux choix des élèves et de leurs parents, soit en allemand, soit en français. Notons que cette proposition a été mise en musique dans les écoles publiques internationales, tant au niveau du primaire qu'au niveau du secondaire, mais n'a pas encore trouvé ancrage dans les écoles fondamentales, à l'exception peut-être du Kannercampus Belval, un projet d'école novateur, où depuis la rentrée 2020/2021, l'alphabétisation est proposée sous deux formes: l'allemand comme langue étrangère (*Deutsch als Fremdsprache*) et l'allemand comme langue seconde (*Deutsch als Zweitsprache*).<sup>40</sup> Il faut encore évoquer la proposition de Constanze Weth (2018) qui – en se référant à la promotion actuelle des langues au préscolaire – suggère une alphabétisation bilingue (en luxembourgeois et en français) en se basant sur la valeur ajoutée des projets d'alphabétisation bilingue (voir: Brachmond, 2014; Dirim et al., 2011; Roth et al., 2007; Noack & Weth, 2012).

Maintenant, même si toutes ces propositions se valent, il faut avouer qu'il serait faux d'opérer un choix arbitraire dans un élan de désirabilité sociale ou par simple souci de popularité. Non, le modèle qui sera choisi, celui qui va venir bousculer le dogme établi, devra reposer sur des évaluations sérieuses, prouver son efficacité sur le rendement scolaire des élèves et montrer une véritable plus-value par rapport au trilinguisme de haute volée, celui-là même qui est toujours d'application dans les écoles fondamentales, malgré une diversification grandissante et continue de la population scolaire. Sans ces évaluations, capitales au demeurant, la mise en œuvre de nouvelles pistes en ce qui concerne la promotion des langues n'a pas de sens, aussi attractif et bien conçu que soit le nouveau concept en vue. Seule compte sa capacité à faciliter les apprentissages des élèves et à les outiller convenablement pour faire face aux défis qui les attendent tout au long de leur parcours scolaire.

<sup>39</sup>. Les élèves qui fréquentent les écoles publiques internationales ont plusieurs choix en termes de langues: L1 – langue enseignée au niveau de la langue maternelle, L2 – langue enseignée au niveau de la première langue étrangère et L3 – langue enseignée au niveau de la deuxième langue étrangère. Dans son rapport intitulé « Pilotage et orientations pour une réduction de l'impact des inégalités sociales dans le domaine de l'éducation », l'ONQS (2022) s'est intéressé entre autres à la composition socio-économique et socio-culturelle des élèves inscrits dans les écoles publiques internationales.

<sup>40</sup>. Pour faire simple, la langue seconde est une langue qu'une personne apprend après la langue maternelle. En revanche, la langue étrangère fait référence à une « autre langue que la langue maternelle et qui ne possède pas de statut politique officiel dans le pays où elle est enseignée » (Legendre, 2005, p.828).

En parlant justement de la promotion des langues, et pour revenir à la politique linguistique actuelle, force est de constater que l'initiation à la langue française s'est ajoutée aux missions du cycle 1 (qui se concentrait jusque-là sur la familiarisation avec la langue luxembourgeoise) pour garantir une continuité avec le programme d'éducation plurilingue introduit en 2017 dans les crèches. Cette décision politique s'appuie sur des travaux qui confirment que la petite enfance est un âge particulièrement propice à l'apprentissage des langues et que les jeunes enfants qui sont mis en contact avec plusieurs langues ont plus de facilités à apprendre ces langues (voir: Seele, 2017). Nul ne saurait contester ces évidences, mais le raisonnement n'a pas été poussé jusqu'au bout. En effet, si la cohérence est garantie en amont, c'est-à-dire par rapport aux structures de la petite enfance, elle ne l'est pas en aval, à savoir par rapport à l'alphabétisation en allemand au cycle 2. Dès lors, pour paraphraser le titre d'un livre de Steve Bissonnette, Mario Richard et Clermont Gauthier (2005), il faut bien admettre que les solutions proposées à l'heure actuelle au cycle 1 deviennent la source du problème au cycle 2.

De fait, en faisant l'impasse sur la langue allemande au cycle 1, mais en maintenant l'allemand comme langue d'alphabétisation et comme langue d'enseignement principale au primaire, la politique éducative compromet les chances de réussite des enfants qui ne parlent pas le luxembourgeois ou l'allemand à la maison. En effet, dès le début de l'alphabétisation en langue allemande au cycle 2, ces élèves se sentent cognitivement dépassés. Un fait inquiétant: leur nombre est en constante augmentation. Les dernières statistiques publiées par le MENJE le montrent: environ deux tiers des élèves de l'enseignement fondamental (66,3%) ne parlent pas le luxembourgeois à la maison. Ce phénomène touche les enfants d'origine étrangère, mais aussi les enfants luxembourgeois. Le pourcentage des élèves de nationalité luxembourgeoise dont la première langue parlée à la maison n'est pas le luxembourgeois s'élève à 38,3%. Pour les élèves de nationalité étrangère, ce taux atteint les 99,3% (source: MENJE, 2021, p.16).

Pour dire la vérité, la supposition implicite selon laquelle l'enseignement du luxembourgeois comme langue d'intégration au cycle 1 préparerait les élèves à mieux aborder l'alphabétisation en allemand doit être fortement révisée. Cette hypothèse est scientifiquement contestée de nos jours. Dans un article portant sur l'éducation multilingue dans la petite enfance, Claudine Kirsch (2018) fait valoir qu'on assigne à la langue luxembourgeoise « une fonction de tremplin pour l'ap-

prentissage de l'allemand, bien qu'il n'y ait pas de résultats scientifiques prouvant qu'une connaissance de base du luxembourgeois soit favorable à l'acquisition de l'écriture dans la langue allemande » (p.136). En revanche, ce qui est établi depuis longtemps, c'est que la préparation à l'acquisition de la lecture et de l'écriture doit nécessairement se faire dans la langue cible, c'est-à-dire par rapport à la langue d'alphabétisation. Dans ce cadre, Constanze Weth (2018) souligne – abstraction faite des enfants qui grandissent dans un bain linguistique proche de la langue écrite à apprendre – que « tous les autres enfants ont besoin d'une instruction explicite et d'une offre linguistique bien structurée pour saisir les nouvelles formes lexicales et les structures grammaticales de la langue cible » (p.144).

Il est donc essentiel d'exposer très tôt les élèves à la langue cible pour qu'ils profitent du bain linguistique et puissent ainsi s'appuyer sur le langage oral pour apprendre à lire et à écrire. La maîtrise du langage oral est depuis longtemps reconnue comme vecteur de la compréhension de l'écrit. En effet, comme l'indique Maryse Bianco (2016), « le vocabulaire, la maîtrise des structures syntaxiques formelles, les capacités à comprendre, rappeler et produire oralement des histoires, à effectuer des inférences, sont autant de capacités dont la construction débute à l'oral avant même l'entrée à l'école primaire et qui favorisent la compréhension en lecture dès le cours préparatoire » (p.30).

Or, dans le système scolaire luxembourgeois, l'allemand ne joue actuellement aucun rôle avant la transition vers l'enseignement primaire. Cela est plutôt paradoxal,

**« En faisant l'impasse sur la langue allemande au cycle 1, mais en maintenant l'allemand comme langue d'alphabétisation et comme langue d'enseignement principale au primaire, la politique éducative compromet les chances de réussite des enfants qui ne parlent pas le luxembourgeois ou l'allemand à la maison. »**

puisqu'à partir du cycle 2 de l'école primaire, la maîtrise de l'allemand devient le critère de promotion, sinon le critère de sélection par excellence. Après analyse des études qui ont examiné l'exposition précoce à «l'allemand standard» sur l'acquisition de l'écriture chez les enfants vivant au Luxembourg et en Suisse, Constanze Weth (2018) indique que «la plupart des études arrivent à la conclusion que les enfants ayant de faibles connaissances de l'allemand profitent particulièrement de la promotion de l'allemand au jardin d'enfants pour l'acquisition de la langue écrite et orale» (p.144; voir: Gyger, 2007). C'est pourquoi, dans l'hypothèse du maintien de l'alphabétisation en langue allemande au cycle 2, cette même auteure conclut son article en se demandant si le préscolaire ne devrait pas intégrer l'allemand pour rétablir l'égalité des chances. Dans le même ordre d'idées, les résultats présentés par Caroline Hornung et ses collaborateurs (2021b) dans le récent Rapport national sur l'éducation viennent confirmer «la nécessité d'inclure, dès le premier cycle, la langue allemande dans l'éducation préscolaire des enfants si l'alphabétisation subséquente se fera en allemand» (p.53). Au fait, dans l'optique de la politique multilingue qui prône l'ouverture aux langues, rien ne s'oppose à une sensibilisation à la langue allemande dès l'entrée à l'école.<sup>41</sup>

Dans l'idéal, chaque élève devrait développer au cours du cycle 1 des habiletés langagières en allemand pour entrer de manière sereine et efficace dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au niveau du cycle 2. Pour bien préparer les élèves, le cycle 1 devrait miser davantage sur le développement des compétences communicatives et linguistiques orales en allemand (surtout au niveau du vocabulaire et de la grammaire). Une solide conscience phonologique, la connaissance des lettres, la richesse du vocabulaire et surtout la connaissance du principe alphabétique sont des prédicteurs de la réussite ultérieure en lecture et en écriture (Küspert & Schneider, 2018; National Reading Panel, 2010).

Maintenant, pour soutenir les enseignants des cycles 1 et 2 dans leur démarche, la recherche propose des programmes d'intervention efficaces qui peuvent directement être utilisés en classe. Les programmes identifiés dans la littérature spécialisée sont présentés ci-dessous par rapport au niveau de scolarisation des élèves (C1/C2) et déclinés en fonction des compétences visées, telles que la conscience phonologique, l'expression orale, la compréhension de l'écrit et le raisonnement logique.

### 4.3.3. Les programmes d'intervention efficaces

Le répertoire qui suit a pour but d'aider les équipes pédagogiques des cycles 1 et 2 – et aussi les décideurs politiques – à choisir des interventions adaptées en classe pour répondre le plus adéquatement possible aux besoins des élèves, à valoriser une prévention scientifiquement fondée et à permettre l'articulation entre la recherche et les pratiques de terrain. Cette liste n'est pas exhaustive, mais elle a le mérite de donner un aperçu des programmes d'intervention qui ont fait leurs preuves.

La présentation débute par des programmes d'intervention qui favorisent le développement de la conscience phonologique. Elle constitue un élément central, dans le sens où la conscience phonologique favorise l'entrée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

#### 41.

Une remarque s'impose: La promotion de la langue allemande au niveau des classes du cycle 1 fait sens dans l'état actuel des choses, c'est-à-dire dans le cas du maintien de l'alphabétisation en allemand au cycle 2. Dans l'hypothèse d'un changement de paradigme au niveau de la politique linguistique, il y aurait lieu de mettre en place une approche innovante qui se calque sur un véritable projet de société, qui tienne compte de la diversité socio-démographique de la société luxembourgeoise, qui assure une véritable cohérence de la petite enfance jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire et qui permette surtout de diminuer la charge linguistique qui pèse sur les élèves au tout début de la scolarité.



### Cycle 1: Conscience phonologique

Pour le préscolaire, et afin de développer efficacement la conscience phonologique des élèves, Gisela Kammermeyer (2013) conseille d'utiliser le programme « **Hören, lauschen, lernen** », élaboré par Petra Küspert et Wolfgang Schneider. Dans ce programme, l'accent est mis sur les jeux de langage, qui font manipuler les syllabes, les rimes et les phonèmes et qui préparent efficacement les élèves à la lecture. D'ailleurs, le programme « *Phonologesch Bewusstheit mam SILA* » – implémenté au cycle 1 depuis janvier 2021 – s'inspire largement des contenus de ce programme. Dans l'optique d'une stimulation de la langue allemande dans le courant du cycle 1, il serait opportun de recourir au programme « *Hören, lauschen, lernen* » ou de prévoir des plages d'apprentissage en langue allemande.

Pour tout dire, un tel projet a été mis en œuvre au cycle 1 dans le cadre du plan de réussite scolaire (PRS) d'une école de la Ville de Differdange à partir de l'année scolaire 2012-2013. Le projet dénommé STIDELA (stimulation de la langue allemande) consistait précisément à utiliser des éléments du programme « *Hören, lauschen, lernen* ». De façon concrète, les élèves du cycle 1.2 sortaient de leur classe d'attache et étaient exposés chaque jour de la semaine pendant 20 minutes aux différents exercices proposés en langue allemande : manipulation de syllabes, recherche de rimes, premières correspondances lettre-son. Le but était de sensibiliser les élèves aux différents sons de la langue allemande, de les familiariser avec les sonorités de la langue orale et de mieux les préparer à l'alphabétisation en langue allemande.

D'autres auteurs font l'éloge du « **programme Lobo** » qui vise également le développement de la conscience phonologique chez les enfants, mais qui a la particularité de dépasser le cadre du préscolaire pour étendre son champ d'action aux parents et aux enseignants du primaire. Il est constitué de trois volets : une intervention dans les familles avec des cours structurés et un entraînement intensif sur cinq semaines dans le domaine de la conscience phonologique et de l'amélioration des compétences langagières ; le deuxième volet s'inscrit dans la continuité du programme destiné aux parents et permet aux enseignants du préscolaire de favoriser chez leurs élèves le développement des prérequis scolaires dans le domaine de la littératie précoce ; le dernier volet s'adresse aux élèves de la première année d'études du primaire qui nécessitent une meilleure préparation pour l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Le programme est conçu de telle manière à prévenir l'apparition des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (voir : Rißling et al., 2016 – das Lobo-Programm).



### Cycle 1: Expression orale et compétences grammaticales

Dans le domaine de la didactique de l'oral, nous avons identifié deux programmes qui misent sur l'amélioration des compétences grammaticales chez les jeunes enfants avec la finalité de développer leur compétence linguistique et leurs compétences de communication. Il y a d'un côté le programme « **Bausteine Grammatik** » élaboré par Constanze Weth (2017) qui s'adresse à tous les élèves de l'école fondamentale, mais dont la structure modulaire permet de travailler aisément les compétences de base avec les élèves du cycle 1. Il y a d'un autre côté l'ouvrage intitulé « **Kontextoptimierung für Kinder von 3-6 Jahren** » publié par Marc Schmidt, directeur du Centre de Logopédie. Son programme est constitué de 85 unités d'apprentissage qui visent le développement des compétences grammaticales. Il s'adresse en priorité aux enfants qui ont des difficultés significatives dans l'acquisition du langage, mais les exercices profitent aussi aux enfants issus d'un contexte multilingue et aux enfants dont les habiletés dans le domaine de la conscience phonologique sont fortement limitées. Les entraînements proposés dans ces deux programmes se calquent tantôt sur l'approche d'imprégnation (qui vise l'appropriation d'un registre de langue soutenu à l'oral par divers exercices de conditionnement linguistique), tantôt sur l'approche d'analyse (où s'effectue une prise de conscience de la part des enfants à propos des différentes propriétés linguistiques du code oral, aussi bien au niveau de la langue d'enseignement que dans leur langue maternelle).

Pour favoriser les compétences en littératie précoce et promouvoir davantage le langage oral des élèves d'âge préscolaire, Youssef Tazouti et ses collègues (2020) recommandent d'utiliser des **programmes d'intervention qui misent sur la lecture partagée**. Ces auteurs font valoir que « les interventions de lecture partagée développent l'acquisition de vocabulaire ainsi que les compétences d'expression orale, plus particulièrement de récit narratif (Jalongo et Sobolak, 2011; Lever et Sénéchal, 2011) » (p.39). À l'école, les activités autour de la lecture partagée sont en général très formelles et systématiques. En ce sens, elles se distinguent des pratiques familiales, où ces moments de convivialité sont souvent plus ludiques et moins formels.



### Cycle 1: Compétences en numératie précoce

En ce qui concerne le développement des premières compétences en numératie, certains auteurs recommandent d'utiliser le programme d'intervention « **Mengen, zählen, Zahlen** » (voir: Krajewski & Simanowski, 2016), d'autres auteurs recommandent le **programme « MARKO-T »** (voir: Ehlert & Fritz, 2016a). D'une façon générale, Youssef Tazouti et ses collègues (2020), en prenant référence sur une méta-analyse de Wang et al. (2016), concluent que les programmes d'intervention en numératie ont tendance à produire des effets plus importants lorsqu'ils ciblent un seul contenu bien précis, ont une durée de 120 à 150 minutes par semaine, présentent le contenu individuellement aux élèves et utilisent des évaluations mathématiques faites par des chercheurs.

Utiliser et mettre en place ces programmes dès le cycle 1 est une chose, observer les élèves dans leur cheminement scolaire et certifier l'atteinte des compétences attendues en est une autre. Pour juger le degré de progression des élèves, les enseignants du cycle 1 ont aujourd'hui déjà la possibilité de recourir à des outils comme le portfolio ou le « LBK1 ». <sup>42</sup> Ces dernières années, surtout dans le domaine de la petite enfance, la recherche a élaboré des instruments d'évaluation prometteurs, dont l'efficacité est prouvée. Ils sont présentés ci-dessous.



### Cycle 1: Évaluation des compétences en littératie et numératie précoces

En Suisse, le « *Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung* », un institut associé à l'Université de Zürich, a développé un instrument d'évaluation attrayant et ludique permettant de mesurer le degré d'atteinte des précurseurs scolaires en littératie et numératie des enfants âgés de 4 à 7 ans. Le test dénommé « LEst4-7 », mais mieux connu sous le nom de « **wortgewandt & zahlenstark** », <sup>43</sup> évalue les compétences des élèves en littératie précoce dans les domaines de la conscience phonologique, de la connaissance des lettres de l'alphabet et du niveau de vocabulaire. Il mesure les compétences en numératie précoce dans les domaines de la numérosité, de l'ordinalité et de la cardinalité. Il permet ainsi aux enseignants de donner une rétroaction plus différenciée à chaque élève, de mettre en avant les forces de chacun et de mieux identifier les défis à relever, de mettre à profit toutes ces informations pour prendre une décision de promotion éclairée et de placer chaque élève dans les meilleures dispositions possibles pour entamer ses apprentissages au primaire.

Dans la continuité des apprentissages amorcés au préscolaire, la littérature spécialisée propose aussi des programmes d'intervention efficaces pour le début du primaire.

<sup>42</sup>. LBK1: Lëtzebuurger Beobachtungskonzept fir de Cycle 1.

<sup>43</sup>. « Der Test « wortgewandt & zahlenstark » strebt drei grundlegende Ziele an: differenzierte Erfassung sprachlicher und mathematischer Fähigkeiten, altersgerechte Durchführung und förderorientierte Rückmeldung » (voir: Moser, 2008)





## Cycle 2: Conscience phonologique

Pour l'enseignement primaire, Gisela Kammermeyer (2013) propose d'utiliser le programme «**Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi**», conçu par Maria Forster et Sabine Martschinke (2012). Son contenu est axé sur le développement de la conscience phonologique et du principe alphabétique.

Pour sa part, Claudia Stock (2016) recommande de recourir au programme «**PHONIT**» qui favorise la conscience phonologique et améliore l'orthographe des élèves de l'enseignement fondamental et des élèves ayant des besoins spécifiques.



## Cycle 2: Programmes numériques : Lecture, écriture et résolution de problèmes

D'autres auteurs se sont davantage intéressés à la digitalisation des programmes d'intervention dans le domaine de la littérature et de la numératie. Ils font l'éloge de ces outils numériques qui sont au service des apprentissages et qui permettent de différencier les contenus et les situations. Dans ce contexte, il faut citer trois programmes, dont l'efficacité est scientifiquement validée: «**Lernspiele mit Elfe und Mathis**» (voir: Lenhard & Lenhard, 2016), un programme destiné à développer les compétences scolaires globales; «**Lautarium**» (voir: Klatte et al., 2016), un outil utilisé pour soutenir les élèves du primaire qui ont des difficultés en lecture et en écriture; «**Mina und der Maulwurf**» (voir: Ehlert & Fritz, 2016b), un outil numérique destiné à améliorer la compréhension des énoncés mathématiques et à développer les compétences en résolution de problèmes.

Si la mise en place de ces programmes d'intervention efficaces permet aux élèves de mieux aborder les exigences imposées par le curriculum au primaire, et ce faisant d'augmenter leurs chances de réussite scolaire ultérieure, elle ne parvient toutefois pas à réduire complètement les inégalités sociales devant l'école. Selon Christophe Joigneaux (2009), cela tient au fait que les effets bénéfiques de la maternelle relèvent tout autant de l'histoire familiale de chaque enfant que de l'histoire scolaire de chaque élève. Cet auteur fait valoir que les pratiques enseignantes n'ont pas la même efficacité selon les prédispositions des élèves et il indique que «se produisent à l'école maternelle des apprentissages importants pour la suite plus ou moins immédiate de la scolarité (ce qui expliquerait l'effet globalement bénéfique de la préscolarisation), mais que certains de ces apprentissages ne sont pas faits par les élèves qui sont les moins prédisposés à les réaliser (ce qui expliquerait pourquoi les inégalités initiales des élèves ne sont pas davantage réduites)» (Joigneaux, 2009, p.18).

Ainsi, dans le dernier volet consacré à la «discrimination institutionnelle», nous aborderons l'impact des dispositifs pédagogiques et l'influence des pratiques enseignantes sur la réussite ou sur l'échec scolaire des élèves.



#### 4.3.4. L'impact des pratiques enseignantes sur la réussite ou l'échec scolaire

Dans les années 1960, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron faisaient déjà valoir qu'en se montrant impartiale, ou plus justement, en appliquant à tous les élèves les normes des classes sociales dominantes, l'école générait l'inégalité et, de façon complémentaire, contribuait à la reproduction des inégalités sociales (voir: Bastyns, 2014). En réponse à ces critiques, et poussés par la hantise du rendement scolaire, bon nombre de systèmes scolaires n'ont pas hésité à mettre en place tout un dispositif de ressources et de mesures pour soutenir les élèves en difficulté et lutter contre l'échec scolaire. Les uns, comme la Pologne, en allongeant le tronc commun jusqu'à l'âge de 15 ans, les autres, comme l'Allemagne, en augmentant les places en crèche et en maternelle ou en imposant l'apprentissage de l'allemand avant l'entrée à l'école pour les enfants issus de l'immigration. Le Luxembourg a fait le choix de miser sur l'approche par compétences, l'évaluation formative et la différenciation pédagogique.

Or, mal appliquées, ces mesures viennent encore accroître l'ampleur de l'inégalité scolaire. En effet, dans son excellent article consacré à la construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, Christophe Joigneaux (2009) démontre que les enseignants, en voulant adapter leurs pratiques pédagogiques aux prédispositions des élèves et en opérant des ajustements didactiques en ce sens, contribuent à renforcer l'inégalité scolaire. Il donne deux exemples.

- **Le premier exemple** fait référence aux sollicitations différenciées que les enseignants adressent à leurs élèves, l'approche variant selon les bons et les mauvais élèves: «Ainsi ceux qui sont considérés comme étant les meilleurs sont plus régulièrement sollicités pour répondre aux questions les plus ouvertes et lorsque les interventions précédentes de leurs pairs n'ont pas été validées par les enseignants. Au contraire, les élèves qui sont jugés les plus en difficulté sont plus régulièrement sollicités lorsque les questions posées sont davantage fermées, au sens où elles nécessitent de mettre en relation un nombre restreint d'informations, qui sont d'ailleurs le plus souvent fournies dans les questions elles-mêmes» (Joigneaux, 2009, p.23).

- **Le second exemple** se rapporte aux mesures de différenciation qui s'opèrent en fonction des difficultés rencontrées par les élèves: «Ce sont les élèves qui sont considérés comme étant les plus en difficulté qui font l'objet d'un «surajustement didactique». Jugés incapables de faire certains exercices seuls, ils se voient le plus souvent proposer des exercices alternatifs ou un guidage plus serré des enchaînements des actions à réaliser. Ces ajustements peuvent aboutir à des réussites superficielles, au sens où les élèves peuvent répondre matériellement aux consignes qui leur sont ainsi données, sans avoir pour autant satisfait au travail d'objectivation sous-jacent aux versions initiales des exercices et de leurs consignes, celles qui avaient été données à l'ensemble de la classe et qui ont souvent la propriété d'être plus ouvertes, d'exiger plus d'inférences de la part des élèves» (Joigneaux, 2009, p.26).

En agissant de la sorte, et malgré les bonnes intentions et le sentiment de bien faire, les enseignants empêchent les élèves les plus faibles (ceux qui sont en difficulté) de réaliser ce qu'ils attendent des autres élèves (notamment les plus performants), c'est-à-dire d'objectiver leur situation d'apprentissage et leur propre pratique à partir de situations qui sollicitent la réflexivité des élèves (apprendre, c'est aussi avoir conscience que l'on apprend). Ce constat a déjà été fait il y a cinquante ans par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970, p.147) qui laissaient entendre que ce qui influence les réussites ou les échecs scolaires, c'est l'aptitude de l'élève à prendre ses distances à l'égard de ses propres pratiques, qu'elles soient langagières ou non. Dans le même ordre d'idées, Christophe Joigneaux (2009) souligne que «les élèves qui se montrent de ce point de vue les mieux disposés sont beaucoup plus systématiquement que les autres élèves conviés à réfléchir sur leurs pratiques ou sur les caractéristiques des objets, des exercices ou des situations d'apprentissage. Si les autres élèves sont moins mis dans cette posture de surplomb, ils sont cependant régulièrement exercés à mémoriser des savoirs (sur l'ordre des jours de la semaine, sur le tracé des lettres, sur la direction de la lecture et de l'écriture, ...) susceptibles de leur servir durant la suite immédiate de leur scolarité» (p.26).

Ce point est essentiel puisqu'il permet de mieux comprendre comment l'école maternelle peut à la fois préparer tous les élèves qui la fréquentent à la suite immédiate de leur scolarité et ne pas réduire l'inégalité des chances en matière de réussite scolaire sur le plus long terme. C'est ce qui se passe au Luxembourg, où les résultats des Épreuves Standardisées montrent que la grande majorité des élèves du cycle 1 atteint ou dépasse le socle des compétences, mais que deux ans plus tard, la moitié de ces élèves ne parvient pas à atteindre les exigences imposées par le curriculum et rencontre des difficultés en allemand et en mathématiques. En simplifiant les exercices et en ajustant le niveau de difficulté aux prédispositions des élèves en difficulté, l'école ne conduit pas tous les élèves à exploiter de la même façon leurs pouvoirs cognitifs, car elle ne les incite pas explicitement et systématiquement à faire usage de ces pouvoirs. Ainsi, en proposant des activités d'écriture au préscolaire aux élèves les plus

performants, mais en présentant des fiches de coloriage aux élèves les plus faibles, les enseignants reproduisent et creusent les inégalités sociales qui existent déjà entre les élèves. Si elle est mal appliquée, la différenciation pédagogique amplifie les inégalités scolaires, alors qu'à l'origine, elle est censée les réduire. Les études montrent que les élèves qui ont bénéficié d'activités d'essais d'écriture ont des performances ultérieures en orthographe lexicale et en lecture qui sont supérieures à celles d'élèves qui n'ont pas bénéficié de telles activités (Sénéchal, 2018). Les enseignants devraient donc encourager, ou mieux encore, provoquer les tentatives d'écriture chez tous les élèves, car c'est dans les activités d'écriture que les élèves sont obligés de s'interroger sur les composantes de l'écrit. En permettant de faire le lien entre l'oral et l'écrit, les essais d'écriture fournissent aux élèves un support important pour la construction du principe alphabétique.



**« Les pratiques enseignantes efficaces sont celles qui dès le début de la scolarité s'efforcent de compenser les différences qui existent entre les élèves au niveau des prérequis scolaires. »**

Vu sous cet angle, les pratiques enseignantes efficaces sont celles qui dès le début de la scolarité s'efforcent de compenser les différences qui existent entre les élèves au niveau des prérequis scolaires. Rappelons à juste titre que ce sont ces mêmes prérequis qui permettent l'acquisition des contenus scolaires. Cette pédagogie de compensation a pour objectif d'éviter d'accroître les inégalités que l'on observe immanquablement entre les élèves. Elle contribue à maximiser le rendement scolaire des élèves en difficulté, sans toutefois freiner la progression des élèves les plus performants. Pour ce faire, il y a lieu d'identifier les forces et les faiblesses des élèves, notamment dans les domaines de la littératie précoce, de la numératie précoce et des habiletés socio-émotionnelles. Ensuite, il faut mettre en œuvre tous les ajustements didactiques qui s'imposent pour aider les élèves en difficulté à combler leurs lacunes. Le but est « d'élever » les élèves considérés à risque à un niveau scolaire qui leur permette de suivre le rythme scolaire, de comprendre les contenus enseignés et de mener une réflexion sur leur propre pratique d'apprentissage, à l'image des enfants issus des classes favorisées.

Il existe un dernier point à aborder lorsque l'on parle de dysfonctionnement institutionnel au niveau de l'entrée à l'école. Il concerne l'alphabétisation au cycle 2, c'est-à-dire l'apprentissage formel et systématique du langage écrit, et les choix méthodologiques effectués par certains enseignants dans ce domaine. En effet, il s'avère que certaines méthodes désavantagent les élèves issus des milieux défavorisés, ceux qui ne parlent pas la langue d'alphabétisation à la maison et les élèves issus de l'immigration. La recherche est claire sur ce point : Les approches explicites et structurées améliorent les performances et tendent à réduire les écarts entre les élèves. En revanche, les approches implicites – ou par imprégnation – augmentent les écarts entre les élèves et bénéficient aux meilleurs (Bianco & Bressoux, 2009; Bocquillon et al., 2020; Connor et al., 2004; Dehaene, 2011; Rosenshine & Stevens, 1986). Il existe donc des méthodes qui favorisent la progression et la réussite scolaire de tous les élèves, et d'autres approches qui induisent l'échec scolaire. Certains auteurs parlent d'ailleurs de « malmenages pédagogiques » qui provoquent des mauvais apprentissages chez les élèves (voir : Fijalkow, 1996; Martinez, 2003; Van Grunderbeeck, 1997). Voici trois exemples qui illustrent nos propos.

**« Il existe donc des méthodes qui favorisent la progression et la réussite scolaire de tous les élèves, et d'autres approches qui induisent l'échec scolaire. »**

### Exemple 1: La lecture à haute voix d'un texte inconnu

Dans le domaine de la lecture, Jane Oakhill et Alan Garnham (1988) donnent l'exemple de la pratique largement répandue dans les écoles qui consiste à distribuer un texte inconnu aux élèves et à leur demander de lire ce texte à tour de rôle et directement à haute voix, c'est-à-dire sans préparation, sans consigne de lecture, ni mise en contexte. Pour bien faire, les élèves se concentrent davantage sur le décodage, l'articulation et la prononciation que sur le contenu du texte. À la fin de cette lecture commune, peu d'élèves sont capables de répondre aux questions concernant le texte. Cette méthode est à éviter parce qu'elle empêche les élèves de se concentrer sur l'essentiel, c'est-à-dire sur la compréhension du texte. La lecture à haute voix a toutefois sa place et son importance, mais le contenu du texte doit être connu à l'avance par les élèves.<sup>44</sup> La lecture à haute voix est d'ailleurs mise à l'honneur au niveau des classes du cycle 4 de l'enseignement fondamental dans le cadre du « *Virliessconcours* », une idée lancée par le SCRIPT en 2006 pour promouvoir la lecture chez les élèves.

### Exemple 2: Souligner les mots difficiles dans un texte inconnu

Le deuxième exemple d'une pratique pédagogique souvent utilisée, mais peu efficace dans le domaine de la compréhension en lecture consiste à demander aux élèves de souligner les mots inconnus et les expressions difficiles dans un texte inconnu. Pour Marion von der Kammer (2004), cette consigne est contre-productive d'un point de vue pédagogique, puisqu'elle oblige les élèves à se focaliser sur une tâche autre que l'acte de lire, les empêchant de comprendre le sens du texte.<sup>45</sup>

### Exemple 3: Les méthodes d'alphabétisation

Le dernier exemple se rapporte à l'alphabétisation. Dans ce domaine, beaucoup de chercheurs et de pédagogues déconseillent d'utiliser la méthode « *Lesen durch Schreiben* » promue par Jürgen Reichen au début des années 1990 (voir : Bremerich-Vos & Wendt, 2019 ; Funke, 2014 ; Hess et al., 2020 ; Jansen, 2013 ; Kuhl & Röhr-Sendlmeier, 2018). La composante centrale dans cette méthode est un tableau qui contient des mots déterminés à l'avance. La méthode repose sur le principe que les élèves recourent librement et spontanément aux phonèmes en position initiale de ces mots pour écrire des phrases et apprendre à lire. Elle laisse trop de latitude aux élèves qui sont encouragés à écrire les mots comme ils les entendent (p.ex. : « *Pfärt* » pour *Pferd*), tout essai d'écriture étant valorisé. L'erreur n'existe pas, aussi longtemps que les mots sont phonétiquement reconnaissables (p.ex. : « *Feela sint nich so wichtisch* »). Le problème de cette approche, c'est que les élèves construisent souvent des mots mal orthographiés, ce qui les conduit à mémoriser implicitement une orthographe fautive. Or, les sciences cognitives font clairement valoir de « ne jamais présenter de mots erronés ou mal orthographiés. L'enfant finirait par mémoriser ces erreurs » (Dehaene, 2011, p.92).

Dans le système scolaire luxembourgeois, l'application du principe « écris les mots comme tu les entends », en l'absence d'un enseignement explicite et structuré, sans rétroaction continue à l'élève, est fatale, au plus tard lors du passage vers le cycle 3 avec l'apprentissage du français écrit. En effet, si la correspondance entre les lettres et les sons est assez élevée en allemand,<sup>46</sup> elle l'est beaucoup moins en français (et plus basse encore en anglais). Ainsi, si les élèves s'approprient cette méthode et l'appliquent à l'apprentissage du français, c'est-à-dire s'ils écrivent les mots comme ils les entendent, c'est la catastrophe assurée, pour ne pas dire l'échec programmé. D'ailleurs, sous l'impulsion de la psychologue Una Röhr-Sendlmeier et de la pédagogue Renate Valtin, une demi-douzaine de Länder en Allemagne a fortement déconseillé ou même interdit l'utilisation de la méthode « *Lesen durch Schreiben* » dans les écoles primaires situées sur leur territoire.<sup>47</sup>

44. « *Trotzdem soll das Vorlesen einen Stellenwert haben. Sinnvoll ist es aber nur, wenn es vorbereitet erfolgt, etwa in der Weise, dass einzelne Schüler den Auftrag erhalten, einen bestimmten Abschnitt für das Vorlesen am nächsten Tag vorzubereiten. Dann kennen die Schüler, wenn sie in der Klasse vorlesen, den Inhalt schon* » (Spinner, 2006, p.19).

45. « *Wenn die Schüler aufgefordert werden, in einem Text bestimmte Textstellen zu suchen und diese zu unterstreichen, lernen sie für das Textverstehen wenig, weil es in diesem Fall genügt, dass sie bestimmte Wörter oder Wortgruppen finden und kennzeichnen. Eine solche Aufgabe können sie erledigen, ohne den Text verstanden zu haben, denn es wird ihnen nicht abverlangt die Textinformation in Beziehung zu ihrem Vorwissen zu setzen* » (Kammer, 2004, p.18).

## « Il est établi que les échecs en lecture en première année du primaire sont un des meilleurs indices de prédiction de l'abandon scolaire au secondaire. »

Pour apprendre à lire et à écrire, la littérature spécialisée internationale et les scientifiques s'accordent pour dire qu'il est absolument indispensable d'apprendre les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes (voir: Écalle et al., 2015; Reuter-Liehr, 2016). Les capacités précoces d'analyse phonémique permettent de pronostiquer le futur niveau de lecture des élèves, indépendamment de leur niveau de pré-lecture (Ehri et al., 2001; Melby-Lervåg et al., 2012). Des corrélations élevées<sup>48</sup> ont été mises en évidence entre les capacités d'analyse phonémique précoces et le niveau ultérieur de lecture, ce qui fournit un puissant argument en faveur de l'importance de ces capacités dans l'acquisition de la lecture. Les effets sont encore plus importants quand la conscience phonémique est entraînée avec des pré-lecteurs (cf. à la maternelle) plutôt qu'avec des élèves déjà lecteurs. Les entraînements doivent être explicites, intensifs, effectués en petits groupes homogènes lors de séquences de courte durée (20 minutes) qui sont proposées plusieurs fois par semaine. Les entraînements « multi-sensoriels » intégrant simultanément des tâches orales, visuelles et kinesthésiques (haptiques ou grapho-motrices) sont particulièrement efficaces en lecture-décodage pour les élèves les plus fragiles. Dans tous les cas, cet enseignement doit être structuré, systématique et explicite<sup>49</sup> pour que chaque élève

puisse développer les différentes compétences dans le domaine de la phonologie : écouter, discriminer et manipuler les unités de la langue. La recherche montre que les correspondances graphème-phonème doivent être enseignées rapidement, dans un ordre rationnel, fondé sur leur fréquence et leur régularité dans la langue. Tous ces principes sous-tendent le matériel didactique du manuel MILA, dont l'utilisation est recommandée par le MENJE pour les classes du cycle 2 de l'enseignement fondamental. Un tel manuel est utile, en particulier chez les enseignants moins expérimentés, pour permettre d'organiser de façon progressive et rationnelle l'acquisition de la lecture (voir: MENFPS, 2003, Heft 1).

Ceci dit, la dimension la plus importante n'est pas le manuel, mais l'enseignement dispensé, et notamment l'expertise de celui qui le dispense. La recherche montre en effet que les éléments qui favorisent l'apprentissage sont le tempo de l'introduction des correspondances graphème-phonème, l'utilisation de textes suffisamment décodables, la pratique de la lecture partagée et les activités de production écrite. Si nous insistons autant sur le développement de la lecture dès le plus jeune âge, c'est parce qu'il est établi que les échecs en lecture en première année du primaire sont un des meilleurs indices de prédiction de l'abandon scolaire au secondaire.<sup>50</sup> Si nous voulons éviter de tels drames à l'avenir, c'est maintenant qu'il faut réagir et qu'il faut mettre en place les mesures qui s'imposent.

46. Carl Ludwig Naumann (2016) bestätigt eine hohe Sicherheit für richtiges Schreiben von zirka 90%, wenn die Schüler und Schülerinnen über die basalen Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen verfügen.

47. Dans un article publié le 28 septembre 2018 dans la « Frankfurter Allgemeine Zeitung », on peut lire que la méthode « Lesen durch Schreiben » a été interdite ou vivement déconseillée par les autorités scolaires dans les Bundesländer suivants : Hambourg (Hamburg), Schleswig-Holstein, Bade-Wurtemberg (Baden-Württemberg), Brandebourg (Brandenburg), Berlin et Rhénanie-du-Nord Westphalie (Nordrhein-Westfalen).

48. Dans leur méta-analyse, Melby-Lervåg et ses collaborateurs (2012) confirment que la conscience phonémique est le meilleur prédicteur des différences interindividuelles au cours de l'apprentissage de la lecture (corrélation de 0.43). Rappelons que les coefficients de corrélation se situent entre -1 et +1. Plus un tel coefficient tend vers +1, plus le lien positif est élevé. Un coefficient de corrélation de 0.43 signifie que le lien entre la conscience phonémique et le niveau de lecture est très proche.

49. Stanislas Dehaene (2011) indique que l'enseignement de la lecture doit prendre en compte deux étapes distinctes : 1. Une phase d'enseignement explicite, essentiellement la première année, où l'enfant apprend les règles de décodage des mots écrits. 2. Une phase d'apprentissage implicite, qui s'étend sur plusieurs années, où l'enfant internalise et automatise ces règles. Cette phase débute rapidement, mais son efficacité dépend avant tout de la fréquence et de l'intensité des lectures (p.90).

50. Dans un document publié en 1991 par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), on pouvait déjà lire : « On sait qu'au Québec, 49,6% des élèves qui ont doublé leur première année ne terminent pas leurs études secondaires » (dans Giasson, 1997, p.4).



## 5. RECOMMENDATIONS





### Recommandation 1 : Repenser le curriculum au cycle 1 pour mieux outiller les élèves

Le présent rapport s'est donné comme objectif d'explorer des pistes probantes pour optimiser l'entrée à l'école et pour améliorer les chances de départ de tous les élèves, indépendamment de leur nationalité, appartenance ethnique ou statut socio-économique.

Les mesures identifiées dans la littérature scientifique sont hautement encourageantes parce qu'elles montrent qu'il est aujourd'hui possible de combattre le déterminisme social, de lutter contre les inégalités sociales et de réduire les iniquités scolaires, en misant sur des mesures de prévention et des programmes d'intervention efficaces. Une telle approche nécessite toutefois l'engagement de toute la communauté scolaire et englobe les familles, le personnel des écoles, le personnel des structures de la petite enfance et la politique éducative.

De tout ce qui précède, en se basant sur l'analyse de la situation scolaire actuelle et en prenant appui sur les données probantes exposées dans le présent rapport thématique, l'ONQS tient à formuler des recommandations fortes à l'intention des décideurs politiques pour le domaine de l'entrée à l'école.

Les réformes éducatives et scolaires qui se sont succédé au fil des décennies au Luxembourg n'ont pas accordé assez d'importance aux habiletés socio-émotionnelles et aux précurseurs scolaires. Pour tout dire, ces éléments font cruellement défaut dans la version actuelle du plan d'études de l'enseignement fondamental. Pour bien faire, il faudrait mettre davantage l'accent sur l'apprentissage socio-émotionnel et donner une plus grande visibilité aux compétences intra- et interpersonnelles dans le plan d'études. En ce qui concerne la littératie et la numératie précoces, il est impératif d'intégrer leurs composantes dans le curriculum scolaire en ajoutant un niveau de compétence préalable au socle des compétences du cycle 1. Le développement de ces compétences est primordial pour outiller convenablement et préparer adéquatement les élèves d'âge préscolaire à relever les défis qui les attendent au niveau de l'enseignement primaire, c'est-à-dire apprendre à lire, à écrire et à compter. L'ONQS recommande de prendre en compte tous ces éléments dans le travail de réflexion initié par le SCRIPT (en collaboration avec les CNEF et avec la participation des acteurs scolaires intéressés) qui doit aboutir en 2025 à la révision en profondeur du plan d'études (voir : SCRIPT, 2021).

**« Il est aujourd'hui possible de combattre le déterminisme social, de lutter contre les inégalités sociales et de réduire les iniquités scolaires, en misant sur des mesures de prévention et des programmes d'intervention efficaces. »**

### **Recommandation 2 : Renforcer les programmes d'intervention auprès des familles à risque**

Le noble travail amorcé en direction des parents dans le cadre des programmes d'éducation parentale comme les « centres familiaux » ou les « parents de quartier » doit être poursuivi et étoffé. La recherche montre cependant qu'il faut pousser la réflexion encore plus loin et mettre en place des programmes d'intervention dans les familles. Il s'agit de cibler les familles à risque, surtout celles issues de milieux défavorisés, et de les soutenir dans leurs pratiques éducatives. De fait, il est établi que les enfants issus de familles défavorisées possèdent un vocabulaire oral plus restreint et qu'ils présentent des compétences réduites dans le domaine de la phonologie, cette capacité de distinguer et de manipuler les sons du langage parlé, dont on connaît le rôle prépondérant dans l'apprentissage de la lecture. Mieux outiller les parents défavorisés, en les rendant attentifs au développement des habiletés socio-émotionnelles et à l'importance des compétences en littératie et en numératie précoces, cela revient à mieux préparer les enfants pour l'entrée à l'école. La recherche a démontré que l'engagement des parents est un facteur essentiel qui contribue au développement et au bien-être des enfants. Il existe un lien positif entre l'engagement des parents dans l'accompagnement de leur enfant et les performances scolaires de ces derniers.

### **Recommandation 3 : Rapprocher les services de la petite enfance et le cycle 1**

Afin de donner les meilleures chances de départ à tous les enfants, particulièrement à ceux qui sont inscrits dans des structures de la petite enfance, il convient d'harmoniser les plans-cadres de l'éducation non-formelle et de l'éducation précoce avec le plan d'études de l'enseignement fondamental pour créer un continuum cohérent au niveau des contenus et des domaines d'apprentissages. Un rapprochement entre l'éducation non-formelle et le cycle 1 ne peut être que bénéfique pour les enfants. Au niveau de l'éducation non-formelle, l'accent est déjà mis sur le développement des compétences socio-émotionnelles. Il ne faut toutefois pas oublier – et ce point est essentiel – d'éveiller l'intérêt des jeunes enfants pour les lettres, les chiffres et les sons du langage. Au niveau du cycle 1, il s'agit de continuer les efforts entrepris dans les structures de la petite enfance et dans les familles. L'objectif est de préparer le mieux possible tous les élèves à suivre l'apprentissage formel et systématique de la lecture, de l'écriture et des mathématiques au cycle 2.

### **Recommandation 4 : Promouvoir les pratiques transitionnelles au cycle 1**

Afin de réduire les inégalités sociales, et en vue d'améliorer le début de la scolarité pour tous les élèves, il est recommandé d'instaurer une véritable culture de la transition scolaire au cycle 1. Ces pratiques transitionnelles (qui s'effectuent dans l'idéal avant l'entrée à l'école) ont pour but de stimuler l'engagement des familles, de construire une relation de confiance avec les parents et d'apprendre à connaître les enfants et leurs environnements d'apprentissage. C'est aussi l'occasion pour les enseignants de conseiller les parents sur les pratiques éducatives et de faire la promotion des préalables scolaires (notamment la sensibilisation précoce de l'enfant à la lecture), afin d'assurer la continuité éducative entre les différents

milieux de vie de l'enfant. Afin de soutenir les enseignants du cycle 1 dans leur démarche, et de leur donner des points d'ancrage lors des échanges avec les parents, de même que pour s'assurer que les pratiques transitionnelles s'appliquent avec la même qualité dans toutes les écoles, il est recommandé de former les enseignants du cycle 1 à ces nouvelles pratiques et d'élaborer un guide reprenant des éléments-clés favorisant une première transition scolaire de qualité.

### **Recommandation 5 : Repenser la politique linguistique au cycle 1**

Il est scientifiquement établi que la préparation à l'acquisition de la lecture et de l'écriture doit se faire dans la langue cible, c'est-à-dire par rapport à la langue d'alphabétisation. Étant donné que l'alphabétisation s'effectue en allemand à l'école primaire, il est essentiel de promouvoir très tôt la langue allemande – idéalement, au niveau des structures de la petite enfance et au cycle 1 – et de mettre l'accent sur la dimension communicative de la langue. Il est également impératif de développer très tôt chez les enfants la conscience phonologique, la connaissance des lettres de l'alphabet et le niveau de vocabulaire qui s'avèrent être des acquisitions critiques pour l'apprentissage de la lecture et dont la maîtrise est déterminante pour son succès. Parmi les interventions efficaces au préscolaire, il faut souligner les entraînements phonologiques qui mettent explicitement en lien les exercices de manipulation des sons et les exercices centrés sur la connaissance des lettres. Il est possible d'améliorer l'efficacité de ce type d'entraînement en associant l'exploration haptique des lettres aux perceptions visuelle et auditive, ceci afin de favoriser la mémorisation des lettres et de rendre plus explicite le lien entre la lettre et le son.

### **Recommandation 6 : Promouvoir les pratiques pédagogiques efficaces**

Il existe des pratiques et des méthodes pédagogiques qui sont peu efficaces, pour ne pas dire contre-productives, surtout si elles sont mal appliquées, et qui désavantagent dès le départ les élèves issus des classes populaires. Il faut savoir que la réussite scolaire dépend fortement de la familiarité avec la culture scolaire. Cela est particulièrement vrai pour le début de la scolarité. De fait, pour les élèves issus de milieux défavorisés qui ne possèdent pas « naturellement »<sup>51</sup> les techniques et méthodes de travail enseignées à l'école, l'entrée à l'école est vécue comme une période déstabilisante, d'une part parce qu'elle vient chambouler leurs habitudes, d'autre part parce qu'elle les force à délaisser leur zone de confort. D'ailleurs, pour beaucoup d'entre eux, l'entrée à l'école coïncide avec le début des apprentissages. Il est donc impératif de bannir de nos écoles toutes les pratiques et méthodes pédagogiques qui creusent davantage le clivage social, et de recourir enfin à des programmes d'intervention en classe qui ont fait leurs preuves et dont l'efficacité est établie. Il est urgent de mettre le cap sur des pratiques d'enseignement scientifiquement validées, dont la simple mise en place est bénéfique pour tous les élèves. Les recherches en enseignement menées au cours des dernières décennies ont dévoilé la plus-value de l'enseignement explicite, une approche pédagogique dont profitent tous les élèves, particulièrement les élèves défavorisés et ceux qui rencontrent normalement très tôt des difficultés. De fait, l'ONQS recommande de profiter de la révision du plan d'études (2025) pour rédiger une version plus « didactisée » du plan d'études et contribuer ainsi à promouvoir des pratiques pédagogiques efficaces.

<sup>51</sup>. Par l'absence de familiarité entre la culture familiale et la culture scolaire

**6.****CONCLUSION**

Ce rapport a permis de mettre en lumière que les réformes entreprises depuis plusieurs années pour lutter contre les inégalités scolaires n'ont pas réussi à changer la donne du milieu scolaire. L'école luxembourgeoise reste inefficace et inéquitable, et ce, malgré les nombreux projets qui ont vu le jour et les innombrables propositions qui ont été faites pour solutionner le problème. Le problème justement, c'est que beaucoup de ces initiatives ne reposent pas sur des résultats probants, ou ont été lancées de façon isolée, sans connexion avec des mesures existantes, sans reddition de comptes, sans se soucier du suivi et de l'évaluation de ces mesures.

Le temps est venu de refonder l'école sur des bases plus solides, d'envisager des réformes en profondeur qui s'appuient sur des résultats scientifiques probants et d'élaborer une politique éducative qui soit autre chose qu'un ensemble de mesures prises sous la pression de la société, des syndicats et des médias, ou en réponse aux résultats des évaluations internationales.

Il est impératif de réagir aux constats connus depuis près d'un demi-siècle, ceux qui concernent le poids de l'origine sociale, ceux qui mettent systématiquement en échec les enfants issus de milieux défavorisés, ceux issus de l'immigration et ceux qui ne parlent pas les langues usuelles du pays à la maison. Sur ce point, les chercheurs sont unanimes et insistent sur la nécessité d'intervenir le plus tôt possible pour éviter l'apparition des difficultés scolaires et pour réduire les situations d'échec. Ils rappellent à juste titre qu'une telle démarche préventive ne saurait porter ses fruits sans la collaboration de tous les acteurs concernés, notamment les parents, les enseignants, les éducateurs, les spécialistes en psychopédagogie, les directions de région et les responsables des services ministériels.

En fin de compte, il importe de faciliter et d'assurer une communication attentive, authentique et soutenue entre ces différents acteurs de façon à multiplier les effets positifs et la cohérence de toute action de prévention. Il en va de l'avenir des enfants.

# 7. PERSPECTIVES





Le présent rapport a permis d'explorer l'état des lieux de la recherche sur la thématique consacrée à l'entrée à l'école et de proposer des pistes d'action susceptibles d'améliorer le rendement scolaire de tous les élèves. La publication de ce rapport n'est cependant pas une fin en soi, mais elle constitue le commencement de la démarche participative élaborée par l'ONQS.

De fait, lors de la deuxième étape (que l'ONQS appelle la **phase d'enrichissement**), les différentes pistes d'action seront discutées avec les acteurs de terrain, notamment les enseignants des cycles 1 et 2, et leurs représentants syndicaux. Pour l'Observatoire, cela sera l'occasion de confronter les résultats de la recherche avec leurs expériences et leur expertise, permettant d'approfondir l'analyse et d'enrichir la réflexion. La consultation des parents d'élèves et un échange avec la représentation nationale des parents sont également prévus.

À la suite de ces consultations, il est prévu de faire remonter les questionnements des acteurs de terrain et des partenaires scolaires vers les experts scientifiques. L'objectif de cette **phase d'échange** est de favoriser le dialogue et le rapprochement entre le monde scolaire et le monde scientifique.

Dans l'étape qui suit, appelée la **phase d'élaboration**, l'ONQS mettra en évidence les conclusions de ces échanges et les diffusera sous forme de recommandations. L'objectif est de permettre aux décideurs politiques de prendre des décisions adéquates et scientifiquement fondées pour améliorer la qualité scolaire. Dans cet ordre d'idées, l'ONQS envisage également de contacter les directions de régions de l'enseignement fondamental et les responsables des services ministériels concernés pour discuter avec eux de l'apport et du soutien que le personnel des écoles est en droit d'obtenir, si les recommandations proposées par l'Observatoire venaient à être adoptées.



# Références

- Adamaszek, Kirstin, Roswitha Schneider & Tilman Brand. (2013). *Strukturiertes Vorgehen in der Familienbegleitung: Das Konzept der leitfadengestützten Begleitung im Modellprojekt Pro Kind*. In: Tilman Brand & Tanja Jungmann (Hrsg.). *Kinder schützen, Familien stärken*. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S.36-48.
- Adams, J. Marilyn. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 504 p.
- Adams, R. Gerald, Bruce A. Ryan, Maria Ketsetzis & Leo Keating. (2000). *Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-focused parent-child interactions, and children's classroom behavior*. *Journal of Family Psychology*, Vol.14(2), pp.237-250.
- Alieva, Aigul, Thiago Brant, Eugenio Peluso & Philippe Van Kerm. (2021). *An empirical and methodological review of the "Indicateur social": Technical report*. Esch-sur-Alzette: LISER – document de travail non publié résultant de l'étude commanditée par l'ONQS dans le cadre du projet ESICS.
- Allen, Nancy. (2020). *Pratiques de soutien à la lecture et à l'écriture déployées par trois profils parentaux*. Dans: *La Revue internationale de l'éducation familiale*, L'Harmattan, n°47, pp.53-74.
- Anders, Yvonne, Rossbach, H-G, Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. & von Maurice, J. (2012). *Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills*. *Early Childhood Research Quarterly*, n°27, pp.231-244.
- Aster, von Michael, Martin Schweiter & Monika Weinhold Zulauf. (2007). *Rechenstörung bei Kindern. Vorläufer, Prävalenz und psychische Symptome*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(2), Göttingen: Hogrefe Verlag, S.85-96.
- Aunio, Pirjo & Niemivirta, Markku. (2010). *Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy*. *Learning and Individual Differences*, n°20, pp.427-435.
- Bara, Florence, Édouard Gentaz et Pascale Colé. (2008). *Littératie précoce et apprentissage de la lecture: comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières*. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.34(1), pp.27-45.
- Barlow, Jane, Nadja Smalagic, Michael Ferriter, Cathy Bennett & Hannah Jones. (2010). *Group-based parent-training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in children from birth to three years old*. *The Cochrane Library: Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 3.
- Bastin, Georges & Antoine Roosen. (1990). *L'école malade de l'échec*. Bruxelles: Éditions Universitaires De Boeck, 142 p.
- Bastyns, Catherine. (2014). *La reproduction des inégalités sociales par l'école: 50 ans de constats pour si peu d'actions*. *Journal de l'Alpha : École et alphabétisme*, Vol.194, pp.115-128.
- Becker, Birgit und Nicole Biedinger. (2006). *Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 58, Heft 4, S.660-684.
- Ben Ali, Linda. (2012). *La scolarisation à deux ans*. *Education et Formations*, N°82, pp.19-30.
- Benoît, Christiane. (2000). *Vers un changement de paradigme du trouble d'apprentissage en vue de la détermination des assises essentielles au développement d'un curriculum individualisé à l'intention des élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage*. Thèse de doctorat en éducation, vol 1. Montréal: Université du Québec à Montréal, 474 p.
- Bianco, Maryse & Pascal Bressoux. (2009). *Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire: Vers un enseignement efficace de la compréhension ?* In: Xavier Dumay & Vincent Dupriez (sous la dir. de). *L'efficacité dans l'enseignement: Promesses et zones d'ombres*. Bruxelles: De Boeck Université, pp.35-54.
- Bianco, Maryse, Pascal Bressoux, Anne-Lise Doyen, Eric Lambert, Laurent Lima, Catherine Pellenq & Michel Zorman. (2010). *Early Training in Oral Comprehension and Phonological Skills: Results of a Three-Year Longitudinal Study*. In: *Scientific Studies of Reading*, Vol.14(3), pp.211-246.
- Bianco, Maryse. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre: Quoi de neuf?* Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture. Cnesco: Paris, France, 68 p.

- Bierman, L. Karen, Janet A. Welsh, Brenda S. Heinrichs, Robert L. Nix & Erin T. Mathis. (2015). *Helping Head Start Parents Promote Their Children's Kindergarten Adjustment: The Research-Based Developmentally Informed Parent Program*. *Child Development*, Vol.86(6), pp.1877-1891.
- Bissonnette, Steve, Mario Richard & Clermont Gauthier. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative: Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Saint-Nicolas (Qué.): Presses de l'Université Laval, 99 p.
- Blickle, Gerhard. (1996). *Personality traits, learning strategies, and performance*. *European Journal of Personality*, 10(5), pp.337-352.
- Bocquillon, Marie, Clermont Gauthier, Steve Bissonnette & Antoine Derobertmeasure. (2020). *Enseignement explicite et développement des compétences : antinomie ou nécessité ?* In: *Formation et profession*, Vol.28(2), pp.3-18.
- Bodman, Florent (de), Clément de Chaisemartin, Romain Dugravier & Marc Gurgand. (2017). *Investissons dans la petite enfance: L'égalité des chances se joue avant la maternelle*. Terra Nova: Note, 54 p.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, dans la collection Le sens commun, 192 p.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron. (1970). *La reproduction: Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit, dans la collection Le sens commun, 284 p.
- Boutin, Gérald & Claude Daneau. (2004). *Réussir: Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal: Éditions Nouvelles, 166 p.
- Brachmond, Robert. (2014). L'alphabétisation bilingue au Luxembourg – Enjeux, défis et perspectives. Document de réflexion. En ligne: [https://www.researchgate.net/publication/322655788\\_L'alphabétisation\\_bilingue\\_au\\_Luxembourg\\_-\\_Enjeux\\_défis\\_et\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/322655788_L'alphabétisation_bilingue_au_Luxembourg_-_Enjeux_défis_et_perspectives).
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. & Rocks, S. L. (1988). *Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action*. *Child Development*, n°59, pp.852-867.
- Brand, Tilman & Tanja Jungmann (Hrsg.). (2013). *Kinder schützen, Familien stärken: Erfahrungen und Empfehlungen für die Ausgestaltung früher Hilfen aus der Pro-Kind-Praxis und – Forschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 256 S.
- Bremerich-Vos, Albert & Heike Wendt. (2019). *Zur Nutzung von Laut- bzw. Anlauttabellen im Deutschunterricht der Grundschule*. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, Vol.70, S.19-35.
- Brighelli, Jean-Paul. (2005). *La fabrique du crétin: la mort programmée de l'école*. Paris: Éditions Jean-Claude Gawsewitch, 221 p.
- Brophy, Jere (1987). *Teacher effects research and teacher quality*. *Journal of classroom interaction*, Vol.22(1), p.14-23.
- Brunner, Martin & Martin, Romain (Hrsg.). (2011). *Die MAGRIP-Studie (1968-2009). Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern im Grundschulalter und ihre Bildungswege ihr späteres Leben als Erwachsene in Luxemburg?* Luxemburg: Universität Luxemburg, Forschungseinheit EMACS.
- Byrne, Brian & Ruth Fielding-Barnsley. (1990). *Acquiring the alphabetic principle: a case for teaching recognition of phoneme identity*. *Journal of Educational Psychology*, Vol.82(4), pp.805-812.
- CASEL – Collaborative for Social and Emotional Learning. (2015). *CASEL guide: Effective Social and emotional learning programs*. En ligne : <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>.
- Claes, Michel & Judith Comeau. (1996). *L'école et la famille: deux mondes ?* *Lien social et Politiques*, Vol.35, pp.75-85.
- Connor, McDonald Carol, Frederick J. Morrison & Leslie E. Katch. (2004). *Beyond the Reading Wars: Exploring the Effect of Child-Instruction Interactions on Growth in Early Reading*. In: *Scientific Studies of Reading*, Vol.8(4), pp.305-336.
- Cook, Kyle Demeo & Rebekah Levine Coley. (2017). *School Transition Practices and Children's Social and Academic Adjustment in Kindergarten*. *Journal of Educational Psychology*, Vol.109(2), pp.166-177.

- Corcoran, P. Roisin, Alan C.K. Cheung, Elizabeth Kim & Chen Xie. (2018). *Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research*. Educational Research Review, n°25, pp.56-72.
- Costa, T. Paul & McCrae, R. Robert. (1992). *The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders*. Journal of Personality Disorders, 6(4), pp.343-359.
- Crahay, Marcel. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles: De Boeck, 332 p.
- Crahay, Marcel. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck, 452 p.
- Da-Costa Lasne, Annie. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants: des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* (Thèse de doctorat). Dijon: IREDU, 383 p.
- Dehaene, Stanislas (dir.). (2011). *Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob, 155 p.
- Denham, A. Susanne, Chavaughn Brown & Celene Domitrovich. (2010). *"Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success*. Early Education and Development, n°21, pp.652-680.
- Dirim, Inci, Marion Döll & Ursula Neumann (2011). *Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg*. In: Eichinger, M. Ludwig, Albrecht Plewnia & Melanie Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, S.129-156.
- Draelants, Hugues & Magali Ballatore. (2014). *Capital culturel et reproduction scolaire: Un bilan critique*. Revue française de pédagogie, n°186, pp.115-142.
- Dreidemy, Éric. (2008). *La gymnastique à l'école pour germaniser l'Alsace-Lorraine (1870-1890)*. De Boeck Supérieur, 2008/2 n°80, p.7-22.
- Driessen, Geert, Frederik Smit & Peter Slegers. (2005). *Parental involvement and educational achievement*. British Educational Research Journal, Vol.31(4), pp.509-532.
- Duncan, G. Lynne & Philip H.K. Seymour. (2000). *Socio-economic differences in foundation-level literacy*. British Journal of Psychology, May 2000, Vol.91(2), pp.145-166.
- Duncan, J. Greg, Chantelle J. Dowsett, Amy Claessens, Katherine Magnuson, Aletha C. Huston, Pamela Klebanov, Linda S. Pagani, Leon Feinstein, Mimi Engel, Jeanne Brooks-Gunn, Holly Sexton, Kathryn Duckworth & Crista Japel. (2007). *School Readiness and Later Achievement*. Developmental Psychology, Vol.43(6), pp.1428-1446.
- Écalle, Jean, Hélène Labat, Marion Le Cam, Thierry Rocher, Laurent Cros & Annie Magnan. (2015). *Evidence-based practices to stimulate emergent literacy skills in kindergarten in France: a large-scale study*. In: Teaching and Teacher Education, Vol.50, pp.102-113.
- Ehlert, Antje & Annemarie Fritz. (2016a). *Ein mathematisches Förderprogramm evaluiert an Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen*. In: Marcus Hasselhorn & Wolfgang Schneider (Hrsg.), *Förderprogramme für Vor- und Grundschule*. Hogrefe Verlag GmbH: Göttingen, S.29-48.
- Ehlert, Antje & Annemarie Fritz. (2016b). *„Mina und der Maulwurf“ – Ein mathematisches Gruppentraining eingesetzt bei Kindern mit Sprachverständnisschwierigkeiten*. In: Marcus Hasselhorn & Wolfgang Schneider (Hrsg.), *Förderprogramme für Vor- und Grundschule*. Hogrefe Verlag GmbH: Göttingen, S.69-86.
- Ehri, C. Linnea, Simone R. Nunes, Dale M. Willows, Barbara Valeska Schuster, Zoreh Yaghoub-Zadeh & Timothy Shanahan. (2001). *Phonemic awareness instruction helps children to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis*. In : Reading Research Quarterly, Vol.36(3), pp.250-287.
- Fehlen, Fernand. (2010). *Le point de non-retour: La réforme de l'enseignement des langues*. Forum, n° 294, pp.6-11.
- Fijalkow, Jacques. (1996). *Mauvais lecteurs: Pourquoi ?* 3<sup>e</sup> éd. mise à jour. Paris: Presses Universitaires de France, 276 p.
- Filatriau, Olivier, Denis Fougère et Maxime Tô. (2013). *Will sooner be better? the impact of early preschool enrolment on cognitive and non-cognitive achievement of children*. Discussion paper no. 9480, CEPR.

- Fischbach, Antoine, Joanne Colling, Jessica Levy, Ineke M. Pit-ten Cate, Cassie Rosa, Charlotte Krämer, Ulrich Keller, Sylvie Gamo, Caroline Hornung, Philipp Sonnleitner, Sonja Ugen, Pascale Esch & Rachel Wollschläger. (2021). *Résultats du monitoring scolaire national ÉpStan dans le contexte de la pandémie de COVID-19*. Dans : LUCET, Université du Luxembourg & SCRIPT (éds.), Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2021 (p.141-157). Esch-sur-Alzette : LUCET, Uni.lu & SCRIPT.
- Fletcher, L. Kathryn & Elaine Reese. (2005). *Picture-book reading with young children: A conceptual framework*. *Developmental Review*, Vol.25(1), pp.64-103.
- Fleury, Nicolas. (2012). *Âge d'entrée à l'école, accumulation de capital humain et parcours scolaire: Le cas de la France*. In: *Revue économique*, 2012/3, Vol.63, pp.475-490.
- Forster, Maria & Sabine Martschinke. (2012). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi: Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit*. 9. Auflage. Donauwörth: Auer, 150 S.
- Franzen, Patrick, Lindie van der Westhuizen, Katrin A. Arens, Antoine Fischbach & Christophe Niepel. (2020). *Does Conscientiousness Matter for Academic Success? Considering Different Facets of Conscientiousness and Different Educational Outcomes*. AERA Annual Meeting.
- Funke, Reinold. (2014). *Erstunterricht nach der Methode "Lesen durch Schreiben" und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens - Eine metaanalytische Bestandsaufnahme*. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, Heft 36, S.21-41.
- Galindo, Claudia & Susan Sonnenschein. (2015). *Decreasing the SES math achievement gap: initial math proficiency and home learning environments*. *Contemporary Educational Psychology*, Vol.43, pp.25-38.
- Gaudreau, Jean. (1980). *De l'échec scolaire à l'échec de l'école: Les sacrifiés*. Montréal: Éditions Québec/Amérique, 280 p.
- Geary, C. David. (2013). *Learning disabilities in arithmetic: Recent advances*. Dans: Lee H. Swanson, Karen R. Harris & Steve Graham (éds.), *Handbook of learning disabilities*, second edition (pp.239-255), New York: The Guildford Press, 716 p.
- Geiling, Ute, Katrin Liebers & Annedore Prengel (Hrsg.). (2015). *Handbuch ILEA-T: Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang von der Kita in die Schule*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 113 S.
- Gelman, Rochel et Charles R. Gallistel. (1986). *The child's understanding of number*. (2<sup>nd</sup> edition). Cambridge, MA: Harvard University Press, 260 p.
- Georges, Carrie. (2021). *Des faiblesses en lecture allemande expliquent le désavantage en calcul des enfants dont la langue maternelle n'est pas le luxembourgeois et/ou l'allemand*. In: LEARN Newsletter 09, 20 p.
- Goupil, Georgette. (1997). *Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2<sup>e</sup> éd. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, 350 p.
- Gyger, Mathilde. (2007). *Hochdeutsch im Kindergarten*. *Linguistik Online*, Vol.32(1), S.37-48.
- Hallahan, P. Daniel & James M. Kauffman. (1994). *Exceptional children: Introduction to special education*, 6<sup>th</sup> ed. Needham Heights (MA): Allyn and Bacon, 584 p.
- Hart, Betty & Todd R. Risley. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company, 308 p.
- Hatcher, J. Peter, Charles Hulme & Margaret J. Snowling (2004). *Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.45(2), pp.338-358.
- Hattie, A.C. John. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 378 p.
- Heath, B. Shirley. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 426 p.
- Heckman, J. James. (2008). *Schools, skills and synapses*. Working Paper Series. National Bureau of Economic Research, Cambridge, 94 p.
- Heilbrun, B. Alfred & David B. Waters. (1968). *Underachievement as related to perceived maternal child rearing and academic conditions of reinforcement*. *Child Development*, Vol.39(3), pp.913-921.



- Henderson, T. Anne & Mapp, L. Karen. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 234 p.
- Hess, Miriam, Ann-Katrin Denn, Eva-Maria Kirschhock, Alena Lorenz-Krause & Frank Lipowsky. (2020). *Effekte der Konzeption „Lesen durch Schreiben“ auf verschiedene Teilbereiche lauttreuer und orthografischer Verschriftung in der Mitte des ersten Schuljahres*. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Vol.13(2), S.317-337.
- Hooper, S. R., Roberts, J., Sideris, J., Burchinal, M. & Zeisel, S. (2010). *Longitudinal predictors of reading and math trajectories through middle school for African-American versus Caucasian students across two samples*. *Developmental Psychology*, 46, pp.1018-1029.
- Hornung, Caroline, Rachel Wollschläger & Christine Schiltz. (2021a). *Kapitel 2: Rechenstörungen*. In: Sonja Ugen, Christine Schiltz, Antoine Fischbach & Ineke M. Pit-ten Cate (éds.), *Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen*, S.25-38. Esch-sur-Alzette: Melusina Press.
- Hornung, Caroline, Rachel Wollschläger, Ulrich Keller, Pascale Esch, Claire Muller & Antoine Fischbach. (2021b). *Nouveaux résultats longitudinaux issus du monitoring scolaire national ÉpStan en première et troisième année scolaire (cycles 2.1 et 3.1): tendance négative au niveau du développement des compétences et redoublements inefficaces*. Dans: LUCET, Université du Luxembourg & SCRIPT (éds.), *Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2021* (p.44-55). Esch-sur-Alzette: LUCET, Uni.lu & SCRIPT.
- Ilg, Jennifer, Ahmed Jebrane, Benoît Dutray, Laure Wolgensinger, Myriam Rousseau, Annie Paquet & Céline Clément. (2017). *Évaluation d'un programme francophone de formation aux habiletés parentales dans le cadre des troubles du spectre de l'autisme auprès d'un groupe pilote*. Dans: *Annales Médico-Psychologiques*, Vol.175, p.430-435.
- Illich, Ivan. (1971). *Une société sans école*. Paris: Éditions du Seuil, 220 p.
- Institut national de santé publique du Québec. (2008). *Avis scientifique sur les interventions efficaces en promotion de la santé mentale et en prévention des troubles mentaux*. Montréal: INSPQ, 152 p.
- Institut national de santé publique du Québec. (2010). *Avis scientifique sur l'efficacité des interventions de type services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance en fonction des différentes clientèles*. Montréal: INSPQ, 113 p.
- Jansen, Günter. (2013). *Lernmethode "Lesen durch Schreiben": Das ist völliger Unsinn*. In : Spiegel Online 19. Juni 2013: Interview.
- Joigneaux, Christophe. (2009). *La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle*. Dans : *Revue française de pédagogie*, n°169, octobre-novembre-décembre 2009, pp.17-28.
- Joigneaux, Christophe. (2013). *La littérature précoce: Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné*. Dans : *Revue française de pédagogie*, n°185, octobre-novembre-décembre 2013, pp.117-162.
- Jones, E. Damon, Mark T. Greenberg & Daniel M. Crowley. (2015). *Early social-emotional functioning and public health: The relationship between Kindergarten social competence and future wellness*. In: *American Journal of Public Health*, July 2015.
- Kagan, L. Sharon. (1994). *Early Care and Education: Beyond the Fishbowl*. *The Phi Delta Kappan*, Vol.76(3), pp.184-187.
- Kane, G. A., Victorine A. Wood & Jane Barlow. (2007). *Parenting programmes: a systematic review and synthesis of qualitative research*. *Child: Care, Health and Development*, Vol.33(6), pp.784-793.
- Kaminski, W. Jennifer, Linda A. Valle, Jill H. Filene & Cynthia L. Boyle. (2008). *A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol.36(4), pp.567-589.
- Kammer, Marion (von der). (2004). *Wege zum Text: Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz*, hrsg. von Günther Lange & Werner Ziesenis, Band 18. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 342 S.
- Kammermeyer, Gisela. (2003). *Schulfähigkeit als Brücke zwischen Kindertagesstätte und Grundschule*. Universität Koblenz-Landau, 21 S.

- Kirsch, Claudine. (2018). *Éducation multilingue dans la petite enfance: Conditions-cadres et pratiques professionnelles*. Dans: LUCET & SCRIPT, Rapport national sur l'Éducation au Luxembourg 2018, pp.136-139.
- Klatte, Maria, Claudia Steinbrink, Kirsten Bergström und Thomas Lachmann. (2016). „Lautarium“ – Ein computerbasiertes Trainingsprogramm für Grundschul Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Marcus Hasselhorn & Wolfgang Schneider (Hrsg.), Förderprogramme für Vor- und Grundschule. Hogrefe Verlag GmbH: Göttingen, S.115-142.
- Klicpera, Christian & Barbara Gasteiger-Klicpera. (1998). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten: Entwicklung, Ursachen, Förderung*, 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 443 S.
- Krajewski, Kristin & Stefanie Simanowski. (2016). *Entwicklungsorientierte Prävention von und Intervention bei Rechenschwäche mit „Mengen, zählen, Zahlen“ (MZZ)*. In: Marcus Hasselhorn & Wolfgang Schneider (Hrsg.), Förderprogramme für Vor- und Grundschule. Hogrefe Verlag GmbH: Göttingen, S.49-68.
- Kuhl, Tobias & Una M. Röhr-Sendlmeier. (2018). *Rechtschreiberfolg nach unterschiedlichen Didaktiken – eine kombinierte Längsschnitt-Querschnittstudie in der Grundschule*. Ausführungen zum Poster, das auf der Bundeskonferenz für Schulpsychologen am 21.09.2018 in Frankfurt vorgestellt wurde. Universität Bonn: Institut für Psychologie, 5 S.
- Küspert, Petra & Wolfgang Schneider. (2018). *Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter: Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. 7., komplett überarb. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 64 S.
- Lahire, Bernard. (éd.). (2019). *Enfances de classe: De l'inégalité parmi les enfants*. Paris: Seuil, 1232 p.
- LeFevre, J.-A., Fast, L., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B. L., Bisanz, J., Kamawar, D. & Penner-Wilger, M. (2010a). *Pathways to mathematics: Longitudinal predictors of performance*. Child Development, Vol.81, pp.1753-1767.
- LeFevre, J., Polyzoi, E., Skwarchuk, S., Fast, L. & Sowinski, C. (2010b). *Do home numeracy and literacy practices of Greek and Canadian parents predict the numeracy skills of kindergarten children?* International Journal of Early Years Education, Vol.18, pp.55-70.
- Lenhard, Wolfgang & Alexandra Lenhard. (2016). *Evidenzbasierte Förderung schulischer Fertigkeiten am Computer: Lernspiele mit Elfe und Mathis*. In: Marcus Hasselhorn & Wolfgang Schneider (Hrsg.), Förderprogramme für Vor- und Grundschule. Hogrefe Verlag GmbH: Göttingen, S.87-114.
- Levin, Iris & Dorit Aram. (2012). *Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: An intervention study*. Reading and Writing, Vol.25(1), pp.217-249.
- Linder, M. Sandra & Andrea Emerson. (2019). *Increasing Family Mathematics Play Interactions Through a Take-Home Math Bag Intervention*. Journal of Research in Childhood Education, Vol.33(3), pp.323-344.
- Lonigan, J. Christopher & Shanahan, Timothy (2008). *Developing Early Literacy: Executive Summary of the Report of the National Early Literacy Panel. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Washington, DC: National Institute for Literacy, 8 p.
- Lovaas, O. Ivar. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention delays*. Austin, TX.: Pro-Ed, Inc., 429 p.
- Mainini, Mirko. (2008). *Leseverstehen fördern - Lesekompetenz erhöhen: Verbesserung der Unterrichtspraxis im 2. Schuljahr durch wissenschaftlich fundierte Lehrerfortbildung und institutionelle Vernetzung*. Luxemburg: Université du Luxembourg, 174 S.
- Martin, Romain, Antoine Fischbach, Ulrich Keller, Sonja Ugen, Christophe Dierendonck & Bettina Böhm. (2013). *Kapitel 4.3 Herausforderungen und Perspektiven*. Dans: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (SCRIPT) et Université du Luxembourg (EMACS), PISA 2012 Nationaler Bericht Luxemburg, pp.160-171.
- Martinez, Jean-Paul. (2003). *Un dyslexique ou un mauvais lecteur: Le grand malentendu*. Montréal: Éditions Nouvelles, 211 p.
- Martini, Felicity & Monique Sénéchal. (2012). *Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest*. Canadian Journal of Behavioural Science, Vol.44(3), pp.210-221.

- Martschinke, Sabine & Kammermeyer, Gisela. (2003). *Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol.6 (2), S.257-275.
- McCrary Calarco, Jessica. (2018). *Negotiating opportunities: How the middle class secures advantages in school*. Oxford: Oxford University Press, 272 p.
- Melby-Lervåg, Monica, Solveig-Alma Halaas Lyster & Charles Hulme. (2012). *Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review*. In: Psychological Bulletin, Vol.138(2), pp.322-352.
- MENFPS. (2003). *MILA Lehrerhandreichung (Heft 1): Die Entwicklung des Schriftspracherwerbs und die Folgen für MILA*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports, 24 S.
- MENJE (SCRIPT). (2020). *PISA 2018 Luxembourg: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, SCRIPT, 80 S.
- MENJE (SCRIPT). (2021). *Enseignement fondamental: Statistiques globales et analyse des résultats scolaires (année scolaire 2019-2020)*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 78 p.
- MENJE, Service national de la jeunesse, Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung & Universität du Luxembourg. (2021). *Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes*, éd. 2021. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service national de la jeunesse, 174 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Québec: Gouvernement du Québec, 16 p.
- Merz, C. Emily, Susan H. Landry, Jeffrey M. Williams, Marcia A. Barnes, Nancy Eisenberg, Tracy L. Spinrad, Carlos Valiente, Michael Assel, Heather B. Taylor, Christopher J. Lonigan, Beth M. Phillips, Jeanine Clancy-Menchetti & the School Readiness Research Consortium. (2014). *Associations among parental education, home environment quality, effortful control, and preacademic knowledge*. Journal of Applied Developmental Psychology, Vol.35(4), pp.304-315.
- Moran, Patricia, Deborah Gbate & Amelia van der Merwe. (2004). *What works in parenting support? A review of the international evidence*. (Research Report N° 574). London, UK: Department for Education and Skills, 204 p.
- Moser, Urs. (2008). *Wie zahlenstark und wortgewandt sind Vier- bis Sechsjährige?* In: 4 bis 8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, Nr.12, Schwerpunkt: Lernschritte messen, S.19-21.
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) and U.S. Department of Education, 449 p.
- Napoli, R. Amy & David J. Purpura. (2018). *The home literacy and numeracy environment in preschool: Cross-domain relations of parent-child practices and child outcomes*. Journal of Experimental Child Psychology, Vol.166, pp.581-603.
- Naumann, Carl Ludwig. (2016). *Die Architektur der Schrift im Deutschen ist asymmetrisch. Was bedeutet das für den Erwerb?* In: Norbert Kruse & Anke Reichardt (Hrsg.), *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschüler? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule* (S.67-80). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Niklas, Frank, Caroline Cohrssen & Collette Tayler. (2016). *Parents supporting learning: A non-intensive intervention supporting literacy and numeracy in the home learning environment*. International Journal of Early Years Education, Vol.24(2), pp.121-142.
- Niklas, Frank & Wolfgang Schneider. (2017). *Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school*. Contemporary Educational Psychology, Vol.49, pp.263-274.
- Ninio, Anat. (1980). *Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel*. Child Development, Vol.51(2), pp.587-590.

- NMAP – National Mathematics Advisory Panel. (2008). *Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel*. U.S. Department of Education: Washington, DC, 120 p.
- Noack, Christina & Constanze Weth. (2012). Orthographie- und Schriftspracherwerb in mehreren Sprachen. Ein Forschungsüberblick. In: W. Griebhaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Freiburg: Fillibach Verlag, p.15-34.
- Oakhill, Jane & Alan Garnham. (1988). *Becoming a skilled reader*. New York : Blackwell, 206 p.
- OCDE. (1983). *L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société*. ISBN 92-64-22430-8. Paris: Publications de l'OCDE, 167 p.
- OCDE. (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: Publications de l'OCDE, 213 p.
- OCDE. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: Publications de l'OCDE, 444 p.
- OCDE. (2011). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: Publications de l'OCDE, 372 p.
- OCDE. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: Publications de l'OCDE, 244 p.
- OCDE. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris : Publications de l'OCDE, 296 p.
- OCDE. (2018). *Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire*. Éditions OCDE, Paris.
- OCDE. (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Paris : Publications de l'OCDE, 168 p.
- ONQS. (2020). *Rapport thématique « Le rôle de l'éducation dans la préparation des jeunes aux défis du 21<sup>e</sup> siècle »*. Walferdange : Observatoire national de la qualité scolaire.
- ONQS. (2022). *Rapport thématique « Pilotage et orientations pour une réduction de l'impact des inégalités sociales dans le domaine de l'éducation »*. Walferdange : Observatoire national de la qualité scolaire – publication à paraître.
- Ogbu, U. John. (1978). *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press, 431 p.
- O'Neill, G. Patrick. (1988). *Teaching effectiveness: A review of the research*. Canadian Journal of Education, Vol.13(1), pp.162-185.
- Pearson, L. Nancy. (1990). *Parents involvement within the school: to be or not to be*. Ottawa: Canada Education, 44p.
- Pinto, Maria Antonietta & Sonia El Euch. (2015). *La conscience métalinguistique: Théorie, développement et instruments de mesure*. Presses de l'Université Laval, 256 p.
- Poirier, Nathalie & Georgette Goupil. (2015). *Le portfolio: un outil de transition vers la maternelle pour une fillette présentant un trouble du spectre de l'autisme*. In: Journal on Developmental Disabilities, Vol.21(1), pp.61-69.
- Poncelet, Débora & Silva, Clara. (2020). *Le soutien au développement des premières compétences en numératie et en littérature: Comment mieux comprendre « la boîte noire » du contexte familial ?* Dans: La Revue internationale de l'éducation familiale, L'Harmattan, n°47, pp.23-31.
- Poncelet, Débora, Anne-Françoise de Chambrier, Mélonie Tinnes-Vigne, Ariane Bye, Youssef Tazouti & Christophe Dierendonck. (2020). *Pratiques éducatives parentales et premières compétences en numératie des enfants d'âge préscolaire selon le niveau socio-économique et culturel des familles*. Dans: La Revue internationale de l'éducation familiale, L'Harmattan, n°47, pp.119-149.
- Purpura, J. David, Arthur J. Baroody et Christopher J. Lonigan. (2013). *The transition from informal to formal mathematical knowledge: Mediation by numeral knowledge*. Journal of Educational Psychology, Vol.105(2), pp.453-464.
- Ramani, B. Geetha & Nicole R. Scalise. (2020). *It's more than just fun and games: Play-based mathematics activities for Head Start families*. Early Childhood Research Quarterly, Vol.50, pp.78-89.

- Ramey, L. Sharon & Craig T. Ramey. (1999). *Beginning school for children at risk*. Dans Robert C. Pianta & Martha J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten*, (Chapter 8, p. 217-251). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Raz, Ita Standen & Peter Bryant. (1990). *Social background, phonological awareness and children's reading*. *British Journal of Developmental Psychology*, September 1990, Vol.8(3), pp.209-225.
- Reuter-Liehr, Carola. (2016). *Die "Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung" als Basis eines umfassenden Behandlungssystems bei Lese-Rechtschreibstörungen*. In: Marcus Hasselhorn & Wolfgang Schneider (Hrsg.), *Förderprogramme für Vor- und Grundschule*. Hogrefe Verlag GmbH: Göttingen, S.29-48.
- Reyno, M. Sandra & Patrick J. McGrath. (2006). *Predictors of parent training efficacy for child externalizing behavior problems: a meta-analytic review*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.47, pp.99-111.
- Rißling, Julia-Katherina, Franz Petermann & Jessica Melzer. (2016). *Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter: Das Lobo-Programm*. In: Marcus Hasselhorn & Wolfgang Schneider (Hrsg.), *Förderprogramme für Vor- und Grundschule*. Hogrefe Verlag GmbH: Göttingen, S.13-28.
- Roberts, Y. Megan & Ann P. Kaiser. (2011). *The Effectiveness of Parent-Implemented Language Interventions: A Meta-Analysis*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol.20(3), pp.180-199.
- Rose, Elisabeth, Susanne Ebert & Sabine Weinert. (2016). *Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr: Eine längsschnittliche Untersuchung*. In: *Frühe Bildung*, 5(2), S.66-72.
- Rosenshine, Barak & Robert Stevens. (1986). *Teaching functions*. In: Merlin C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Macmillan, pp.376-391.
- Roth, Hans-Joachim, Ursula Neumann & Ingrid Gogolin. (2007). *Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung, 161 S.
- Ruel, Julie, Annie Bérubé, André C. Moreau & Johanne April. (2018). *Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé*. *La Revue internationale de l'éducation familiale*. Vol.44(2), pp.109-129.
- Schmidt, Marc. (2022). *Kontextoptimierung für Kinder von 3-6 Jahren: 85 Praxiseinheiten für die Förderung grammatischer Fähigkeiten*. 3. überarbeitete Edition. München: Ernst Reinhardt Verlag, 206 S.
- SCRIPT. (2021). *CNEF 2018-2021: Commissions nationales de l'enseignement fondamental*. Luxembourg : SCRIPT, 43 p.
- Seele, Claudia. (2017). *L'éducation plurilingue dans la petite enfance*. Luxembourg: Service National de la Jeunesse (SNJ), Collection Pädagogische Handreichung, 73 p.
- Sénéchal, Monique. (2018). *Comment les élèves appréhendent-ils l'écriture, avant même tout enseignement ?* Note publiée dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco (mars 2018) intitulée « Écrire et rédiger: comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ? ».
- Shulruf, Boaz. (2005). *Parent support and education programmes: a systematic review*. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, Vol.8, pp.81-102.
- Skwarchuk, Sheri-Lynn. (2009). *How Do Parents Support Preschoolers' Numeracy Learning Experiences at Home?* *Early Childhood Educational Journal*, Vol.37(3), pp.189-197.
- Spelke, S. Elisabeth. (2000). *Core knowledge*. *The American Psychologist*, Vol.55(11), pp.1233-1243.
- Spinner, H. Kaspar. (2006). *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren: Grundlagen / Unterrichtsmodelle für die 1.-4. Klasse*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 143 S.
- Starkey, Prentice, Elisabeth S. Spelke & Rochel Gelman. (1990). *Numerical abstraction by human infants*. *Cognition*, Vol.36(2), pp.97-127.
- Steinmann, Isa & Rolf Strietholt. (2018). *Student achievement and educational inequality in half- and all-day schools: Evidence from Germany*. *IJREE – International Journal for Research on Extended Education*, Vol. 6, Issue 2-2018, pp. 175-197.



- Stock, Claudia. (2016). "PHONIT" – Ein Trainingsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit und Rechtschreibleistung für den Grund- und Förderschulbereich. In: Marcus Hasselhorn & Wolfgang Schneider (Hrsg.), Förderprogramme für Vor- und Grundschule. Hogrefe Verlag GmbH: Göttingen, S.143-160.
- Struck, Peter. (2008). *Die 15 Gebote des Lernens*. 3. Auflage. Primus Verlag.
- Stutz, Melanie. (2013). *Frühes Lesen und Rechnen und ihre Auswirkungen auf die spätere Schullaufbahn: Zur Genese sozialer Ungleichheit im Kontext des Bildungssystems*. In: Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Springer VS, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S.695-711.
- Suggate, P. Sebastian. (2016). *A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions*. *Journal of learning disabilities*, 49 (1), pp.77-96.
- Tazouti, Youssef, Caroline Viriot-Goeldel, Cornélie Matter, Anemone Geiger-Jaillet, Rita Carol & Dominique Deviterne. (2011). *French nursery schools and German kindergartens: Effects of individual and contextual variables on early learning*. *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), pp.199–213.
- Tazouti, Youssef, Aude Thomas & Lara Hoareau. (2020). *Les programmes d'intervention pour les compétences en littérature et en numératie au préscolaire*. Dans: *La Revue internationale de l'éducation familiale*, L'Harmattan, n°47, pp.33-52.
- Ugen, Sonja, Christine Schiltz, Antoine Fischbach & Ineke M. Pit-ten Cate. (2021). *Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen*. Esch-sur-Alzette: Melusina Press, 171 S.
- Van Grunderbeeck, Nicole. (1997). *De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention*. Dans: *Éducation et francophonie*, vol.25 (2), Québec : Association Canadienne d'Éducation de Langue Française, 10 p.
- Van Zanten, Agnès. (2018). *Les pratiques éducatives familiales des enseignants : Des parents comme les autres ?* Dans : *Revue française de pédagogie*, 2018/2, n°203, pp.5-14.
- Wang, C. Margaret, Geneva D. Haertel & Herbert J. Walberg. (1993). *What helps students learn?* *Educational Leadership*, Vol.51(4), pp.74-79.
- West, Anne. (2016). *L'école maternelle à la source de la réduction des inégalités sociales : une comparaison internationale*. Contribution au rapport du CNESEO : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? En ligne : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/west\\_solo\\_fr1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/west_solo_fr1.pdf).
- Weth, Constanze. (2017). *Bausteng Grammatik = Bausteine Grammatik = Briques de grammaire: Material zum Erforschen von Wörtern und Sätzen*; in Zusammenarbeit mit Linda Brucher. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (SCRIPT) & Université du Luxembourg, 177 S.
- Weth, Constanze. (2018). *Schriftspracherwerb in Luxemburg*. In: *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (SCRIPT) & Université du Luxembourg (LUCET), pp.142-150.
- Wildenger, K. Leah & Laura L. McIntyre. (2011). *Family Concerns and Involvement during Kindergarten Transition*. *Journal of Child and Family Studies*, Vol.20(4), pp.387-396.
- Wirth, Astrid, Simone C. Ehlig, Nadja Drescher, Sabrina Guffler & Frank Niklas. (2020). *Facets of the early home literacy environment and children's linguistic and socioemotional competencies*. *Early Education and Development*, Vol. 31, n°6, pp.892-909.
- Wood, M. Mary, Constance Quirk & Faye L. Swindle. (2007). *Teaching Responsible Behavior: Developmental Therapy – Developmental Teaching for Troubled Children and Adolescents*, 4<sup>th</sup> ed., Austin Tex.: PRO-ED, 316 p.



## **Impressum**

### **Veillez citer cette publication comme suit:**

ONQS. (2022). *Rapport thématique « L'entrée à l'école : analyse de la situation scolaire actuelle et état des lieux de la recherche »*. Walferdange: Observatoire national de la qualité scolaire, 75 p.

### **Responsable de la publication**

Observatoire national de la qualité scolaire

### **Rédaction**

Observatoire national de la qualité scolaire

### **Personne de contact**

Mirko Mainini  
mirko.mainini@onqs.lu

### **Crédit photo**

iStockphoto LP

### **Design**

lola strategy&design

### **Impression**

Reka print+

Février 2022

ISBN: 978-2-9199624-4-0

## **Observatoire National de la Qualité Scolaire**

eduPôle Walferdange  
Route de Diekirch  
L-7220 Walferdange

T +352 247 751 94

[contact@onqs.lu](mailto:contact@onqs.lu)  
[www.onqs.lu](http://www.onqs.lu)

ONQS, Walferdange 2022

