



oejqs

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

ÉVALUATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE DE 2009

RECOMMANDATIONS DE L'OEJQS POUR UN MEILLEUR
FONCTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL
ET UNE AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ SCOLAIRE

RAPPORT THÉMATIQUE



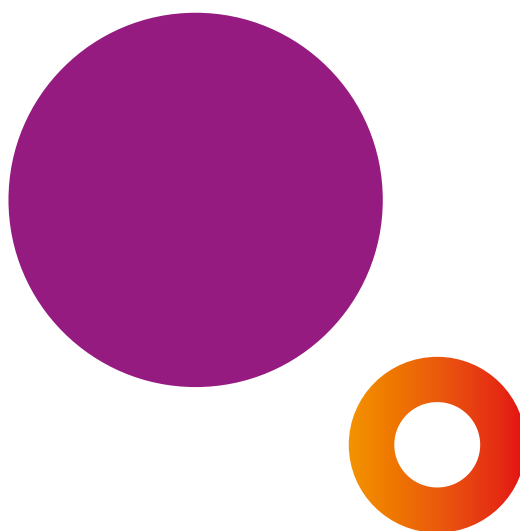
SYNOPTIQUE DES RECOMMANDATIONS

Thématiques issues de l'accord de coalition 2018-2023	1. L'organisation en cycles d'apprentissage	RECOMMANDATION 1 En ce qui concerne l'organisation en cycles d'apprentissage, l'OEJQS recommande de ne pas imposer une forme d'organisation donnée au détriment d'une autre, mais de laisser le choix de cette organisation interne aux équipes pédagogiques, dans l'esprit d'une plus grande professionnalisation du métier d'enseignant.	p.7
	2. Le fonctionnement des équipes de cycle	RECOMMANDATION 2 En ce qui concerne le fonctionnement des équipes de cycle, l'OEJQS recommande de maintenir tous les dispositifs mis actuellement en place, mais de revoir la fréquence des réunions de concertation au niveau du cycle en donnant une plus grande autonomie aux coordinateurs de cycle pour organiser ces réunions en fonction des demandes et des besoins des équipes pédagogiques.	p.9
	3. Le travail en cycle	RECOMMANDATION 3 L'OEJQS recommande de profiter de la révision du plan d'études (prévue pour 2025) pour rédiger une version plus « didactisée » du plan d'études et contribuer ainsi à promouvoir les pratiques qui sont essentielles au travail en cycle telles que la différenciation pédagogique, l'approche par compétences, l'évaluation formative et l'allongement de cycle.	p.10
Thématiques issues de l'accord de coalition 2023-2028	4. L'appui pédagogique	RECOMMANDATION 4 L'OEJQS propose que les directions de région effectuent une évaluation du dispositif de l'appui pédagogique dans les écoles de leur région, le cas échéant avec le support du SCRIPT. En fonction des conclusions tirées de cette évaluation, il y aurait lieu de maintenir le dispositif en rétablissant toutefois un relevé des heures prestées ou d'abolir le dispositif et de convertir les heures d'appui.	p.18
	5. L'intervention des équipes de soutien des élèves à besoins spécifiques (ESEB)	RECOMMANDATION 5 Il n'existe pas de critères transparents pour l'affectation des ressources spécialisées au niveau de la région. En ce sens, l'OEJQS se prononce pour une harmonisation des conditions de travail au niveau des structures de support et d'accompagnement dans le dispositif d'inclusion et recommande l'introduction d'un contingent des besoins en personnel pour l'ESEB, les I-EBS et les A-EBS.	p.20
	6. La procédure d'orientation au cycle 4.2	RECOMMANDATION 6 Les données analysées indiquent que la procédure d'orientation au cycle 4.2 — celle qui implique une participation plus active des parents — est robuste, dans le sens où les élèves orientés réussissent la première année au lycée dans plus de 90% des cas. De fait, l'OEJQS conseille de ne pas modifier la procédure d'orientation existante au cycle 4. En revanche, pour les élèves qui sont âgés de 12 ans au moins et qui sont orientés chaque année vers la voie de préparation de l'ESG à partir d'une classe du cycle 3 ou du cycle 4.1, l'OEJQS préconise de renforcer le dispositif en place en faisant intervenir un « conseil d'orientation » ou la direction de région pour tous les cas où il existe une divergence de vues entre les parents de l'élève et le titulaire de classe.	p.23
Thématiques prioritaires pour l'Observatoire	7. Le contingent et l'indice social	RECOMMANDATION 7 Au vu des inégalités croissantes au sein de la population scolaire, l'OEJQS recommande d'augmenter sous certaines conditions le plafond de l'indice social au-delà des 20%. En outre, pour les écoles fondamentales encadrant une forte population défavorisée qui élaborent dans le cadre du PDS un projet spécifique destiné à soutenir les élèves défavorisés, l'OEJQS propose d'accorder un surplus extraordinaire de ressources, soumis également à certaines conditions : (a) relier ce surplus au niveau de l'école à des objectifs visant spécifiquement à réduire les inégalités sociales en s'assurant que les moyens additionnels profitent aux élèves les plus défavorisés ; (b) le surplus accordé doit faire l'objet d'un contrôle systématique de la part des directions de région.	p.26
	8. Le plan de développement scolaire	RECOMMANDATION 8 En ce qui concerne le plan de développement scolaire, l'OEJQS recommande (a) d'affecter les I-DS au niveau des directions de région, (b) de rendre obligatoire l'intervention des I-DS dans les écoles fondamentales, (c) de renforcer le rôle des directions de région et des présidents des comités d'école dans le processus d'amélioration de la qualité scolaire, et (d) d'aligner les difficultés rencontrées par les enseignants et leurs besoins de formation continue aux objectifs définis comme prioritaires dans le plan de développement scolaire.	p.30
	9. Le bien-être des enseignants	RECOMMANDATION 9 Pour améliorer le bien-être des enseignants, la recherche propose d'intervenir sur les trois dimensions de l'épuisement professionnel : (a) l'épuisement émotionnel, (b) la dépersonnalisation et (c) la réduction du sentiment d'accomplissement. L'OEJQS recommande de renforcer les équipes pédagogiques par la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles au sein des écoles fondamentales. Il y aurait aussi lieu de réfléchir à implémenter un baromètre du bien-être en milieu scolaire pour évaluer de façon récurrente l'état de santé et d'épuisement des enseignants.	p.33
	10. La surcharge de travail et la surcharge administrative	RECOMMANDATION 10 - En ce qui concerne la surcharge de travail, l'OEJQS préconise de simplifier les démarches prévues dans le cadre du dispositif d'inclusion en repensant la bureaucratie. - En ce qui concerne la surcharge administrative, l'OEJQS recommande d'intégrer dans la loi scolaire un article qui précise la tâche administrative des enseignants.	p.39
	11. La collaboration avec les maisons relais	RECOMMANDATION 11 L'OEJQS recommande d'effectuer une enquête au sujet du « turnover » du personnel des maisons relais, afin d'identifier les causes et d'y apporter les adaptations qui s'imposent pour garantir une plus grande stabilité des équipes éducatives. Cette stabilité du personnel encadrant sera profitable aux enfants qui sont pris en charge et devrait favoriser la collaboration avec les écoles fondamentales.	p.42

ÉVALUATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE DE 2009

RECOMMANDATIONS DE L'OEJQS POUR UN MEILLEUR
FONCTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL
ET UNE AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ SCOLAIRE

RAPPORT THÉMATIQUE



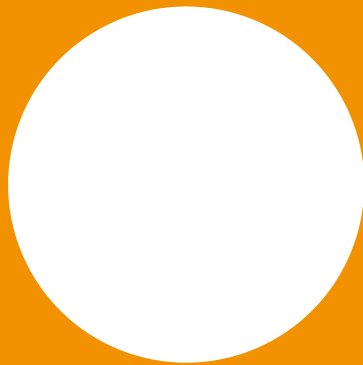


Table des matières

1.	Introduction	1
2.	Positionnement des acteurs de l'enseignement fondamental par rapport aux éléments de la réforme scolaire de 2009: comparaison des résultats entre 2012 et 2022	3
3.	L'accord de coalition 2018—2023	7
3.1.	L'organisation en cycles d'apprentissage	7
3.2.	Le fonctionnement des équipes de cycle	9
3.3.	Le travail en cycle	10
4.	L'accord de coalition 2023—2028	18
4.1.	L'appui pédagogique	18
4.2.	L'intervention des équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques (ESEB)	20
4.3.	La procédure d'orientation au cycle 4.2	23
5.	Les thématiques prioritaires pour l'Observatoire	26
5.1.	Le contingent et l'indice social	26
5.2.	Le plan de développement scolaire (PDS)	30
5.3.	Le bien-être des enseignants	33
5.4.	La surcharge de travail et la surcharge administrative	39
5.5.	La collaboration avec les maisons relais	42
6.	Conclusion	45
7.	Prospection	45
8.	Références	46
9.	Annexe A: Taux de participation et description des répondants dans le cadre de la consultation nationale des acteurs de l'enseignement fondamental (CAEF)	49

Table des figures

INTRODUCTION

Figure 1: Synoptique des moments d'évaluation de la réforme scolaire de 2009

POSITIONNEMENT DES ACTEURS DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Figure 2: Positionnement des acteurs face aux éléments de réforme depuis 2009

Tableau 1: Positionnement des acteurs scolaires par rapport aux différents éléments de réforme d'après le bilan de 2012 et la consultation de 2022

Tableau 2: TOP 5 des éléments de réforme jugés les moins pertinents par les différents acteurs scolaires

Tableau 3: TOP 5 des éléments de réforme jugés les plus pertinents par les différents acteurs scolaires

L'ORGANISATION EN CYCLES D'APPRENTISSAGE

Tableau 4: Organisation majoritaire des classes dans les 168 écoles participantes

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Figure DIFF1: Pratiques en lien avec la différenciation pédagogique

Tableau DIFF1: Conceptions des professionnels relatives à la différenciation pédagogique

Tableau DIFF2: Sentiment de compétence en lien avec la différenciation pédagogique

Tableau DIFF3: Intentions en lien avec la différenciation pédagogique

Tableau DIFF4: Contrôlabilité en lien avec la différenciation pédagogique

Tableau DIFF5: Normes subjectives en lien avec la différenciation pédagogique

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Figure APC1: Pratiques en lien avec l'approche par compétences

Tableau APC1: Conceptions des professionnels relatives à l'approche par compétences

Tableau APC2: Intentions en lien avec l'approche par compétences

Tableau APC3: Sentiment de compétence en lien avec l'approche par compétences

Tableau APC4: Contrôlabilité en lien avec l'approche par compétences

Tableau APC5: Normes subjectives en lien avec l'approche par compétences

L'ÉVALUATION FORMATIVE ET CERTIFICATIVE

Figure EVA1: Pratiques en lien avec l'évaluation formative

Tableau EVA1: Conceptions relatives à l'évaluation formative

Tableau EVA2: Intentions en lien avec l'évaluation formative

Tableau EVA3: Sentiment de compétence en lien avec l'évaluation formative

Tableau EVA4: Normes subjectives en lien avec l'évaluation formative

Tableau EVA5: Contrôlabilité en lien avec l'évaluation formative

Tableau EVA6: Attitude vis-à-vis des bilans intermédiaires

Tableau EVA7: Attitude vis-à-vis des bilans de fin de cycle

L'ALLONGEMENT DE CYCLE

Figure ALL1: Détail des taux d'allongement dans l'enseignement fondamental, par année de cycle, 2019-2023

Tableau ALL1: Conceptions relatives au redoublement et à l'allongement de cycle

L'APPUI PÉDAGOGIQUE

Figure APP1: Pratiques en lien avec l'appui pédagogique

Figure APP2: Thématiques ciblées par le plan de développement scolaire

L'INTERVENTION DES ÉQUIPES DE SOUTIEN

Tableau ESEB1: Attitude des instituteurs quant aux collaborations avec différents partenaires

Tableau ESEB2: Types et fréquence des réunions pour les instituteurs

Tableau ESEB3: Dans combien d'écoles intervenez-vous en moyenne au cours d'une année scolaire ?

Tableau ESEB4: Combien d'élèves à besoins spécifiques accompagnez-vous en moyenne au cours d'une année scolaire ?

LA PROCÉDURE D'ORIENTATION AU CYCLE 4.2

Figure PFS1: Évolution des taux d'orientation des élèves vers l'enseignement secondaire dans le cadre de la procédure d'orientation à la fin du cycle 4.2, 1998-2023

Figure PFS2: Orientation des élèves vers une classe 7P sans ou avec une procédure d'orientation, en%, 2012-2023

Figure PFS3: Validité de l'orientation après une année passée au lycée, pour la cohorte 2021/2022

Tableau PFS1: Concordance entre l'avis des parents et les décisions d'orientation, en%, 2013-2023

LE CONTINGENT ET L'INDICE SOCIAL

Tableau CONT1: Évolution de l'effectif moyen par classe, C1-C4, 2009-2022

Tableau CONT2: Trame d'organisation scolaire pour une école fondamentale fictive (version simplifiée)

LE PLAN DE DÉVELOPPEMENT SCOLAIRE

Figure PDS1: Missions accomplies par le comité d'école

Tableau PDS1: Niveau d'implication des acteurs dans la préparation du plan de développement scolaire de l'école

Tableau PDS2: Thématiques ciblées par le plan de développement scolaire (données agrégées au niveau école)

Tableau PDS3: Degré de connaissance du plan de développement scolaire de l'école

Tableau PDS4: Degré d'adhésion aux objectifs du plan de développement scolaire de l'école

Tableau PDS5: Évaluation de l'atteinte des objectifs du plan de développement scolaire de l'école

Tableau PDS6: Attitude des instituteurs quant aux collaborations avec différents partenaires

LE BIEN-ÊTRE DES ENSEIGNANTS

Figure BEE1: Stress professionnel des enseignants

Tableau BEE1: Satisfaction professionnelle

Tableau BEE2: Engagement au travail

Tableau BEE3: Efforts consentis pour le travail

Tableau BEE4: Reconnaissance reçue pour le travail

Tableau BEE5: Impact du travail sur la santé physique et mentale

Tableau BEE6: Équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée

LA SURCHARGE DE TRAVAIL

Figure SDT1: Difficultés principales rapportées par les instituteurs

Figure SDT2: Difficultés principales rapportées par les I-EBS

Figure SDT3: Difficultés principales rapportées par les éducateurs

LA COLLABORATION AVEC LES MAISONS RELAIS

Tableau EMR1: Attitude des instituteurs quant aux collaborations avec différents partenaires

LA DESCRIPTION DES RÉPONDANTS

Tableau A1: Genre

Tableau A2: Statut des instituteurs

Tableau A3: Années d'expérience

Tableau A4: Fonction de président du comité d'école

Tableau A5: Fonction de conseiller pédagogique ou personne de référence

Tableau A6: Titulaire ou co-titulaire de classe

Tableau A7: Surnuméraire

Tableau A8: Tâche

Tableau A9: Lieu de formation initiale

Abréviations

A-EBS	Assistant pour élèves à besoins éducatifs spécifiques
CAEF	Consultation nationale des acteurs de l'enseignement fondamental
CAP	Communautés d'apprentissage professionnelles
CIM-11	Classification internationale des maladies pour les statistiques de mortalité et de morbidité (onzième révision)
CNI	Commission nationale d'inclusion
CTE	Collective Teacher Efficacy
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (France)
EIEPL	Étude de l'efficacité de l'éducation inclusive dans les écoles publiques du Luxembourg
ÉpStan	Épreuves Standardisées
ESC	Enseignement secondaire classique
ESEB	Équipe de soutien des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques
ESG	Enseignement secondaire général
ESICS	Évaluation du Système d'Indicateur social appliqué au Contingent du personnel Scolaire
DESW	Department of Education and Social Work
I-BEST	Baromètre international de la santé et du bien-être des personnels de l'éducation
I-CN	Instituteur spécialisé en compétences numériques
I-DS	Instituteur spécialisé en développement scolaire
I-EBS	Instituteur spécialisé dans la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques
IFEN	Institut de Formation de l'Éducation Nationale
ILRES	Institut luxembourgeois de recherches sociales
LISER	Luxembourg Institute of Socio-Economic Research
LUCET	Luxembourg Centre for Educational Testing
MBI	Maslach Burnout Inventory
MENFP	Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle
MENJE	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
MFPPRA	Ministère de la Fonction publique et de la Réforme administrative (2017)
MIFA	Ministère de la Famille et de l'Intégration (2006)
OEJQS	Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONQS	Observatoire national de la qualité scolaire
PDS	Plan de développement scolaire
PEP	Plan d'encadrement périscolaire
PPAA	Projet personnalisé d'apprentissage et d'accompagnement
PPCI	Plan de prise en charge individualisé
PRS	Plan de réussite scolaire
SCRIPT	Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques
SEA	Services d'éducation et d'accueil
SEW/OGBL	Syndikat Erziehung a Wissenschaft am OGBL
SNEI	Service national de l'éducation inclusive
SYVICOL	Syndicat des Villes et Communes Luxembourgeoises
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIC	Technologies de l'information et de la communication
Uni.lu	Université du Luxembourg

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

Virwuert

Mat dësem neie Rapport léisst den Observatoire d'Enseignants an déi aner Schoulacteuren aus dem Fundamental zu Wuert kommen. Wéi gesi si hautsdaags déi verschiddenen Elementer vun der Schoulreform vun 2009? Wat fir e Bléck geheie si haut op d'Organisationsformen am Cycle, op d'Zesummenaarbecht tëscht den Enseignants a mat den anere Schoulacteuren, op de Gebrauch vun ënnerschiddlechen Evaluationsformen, esouwéi op d'Zréckgräifen op Differenzéierungsmoossnamen?

Als éischt Element vun dëser Evaluatioun vun der Schoulreform vun 2009 huet den Observatoire e Sondage bei sämtlechen Schoulacteuren aus dem Fundamental vun der Uni.lu duerchféiere gelooss, fir d'Aarbechten un der Evaluatioun besser kënnen ze orientéieren. Dës Consultatioun huet iwwer Online-Froebéi (November - Dezember 2021) an iwwer Workshops (Abrëll - Juni 2022 an August - Oktober 2022) stattfonnt. Dës zwee Voleten vun der Consultatioun entsprechen der partizipativer Demarche vum Observatoire. Et géllt awer hei direkt ze bedenken, datt d'Questionnaire während der COVID-19-Pandemie ausgefëllt goufen, wou den Drock op d'Enseignantë grouss war, an d'Aarbechtsrealitéit eng aner war wéi an normalen Zäiten. An enger zweeter Phas sinn d'Donnéeën aus dëser Consultatioun weider analyséiert ginn, a mat internationalen Erkenntnisser oder mat aktuelle Resultater aus aner Studie vum Observatoire konfrontéiert ginn, déi am Zesammenhang mat der systemescher Analys vun der Qualitéit an der Grondschoul duerchgefouert goufen.

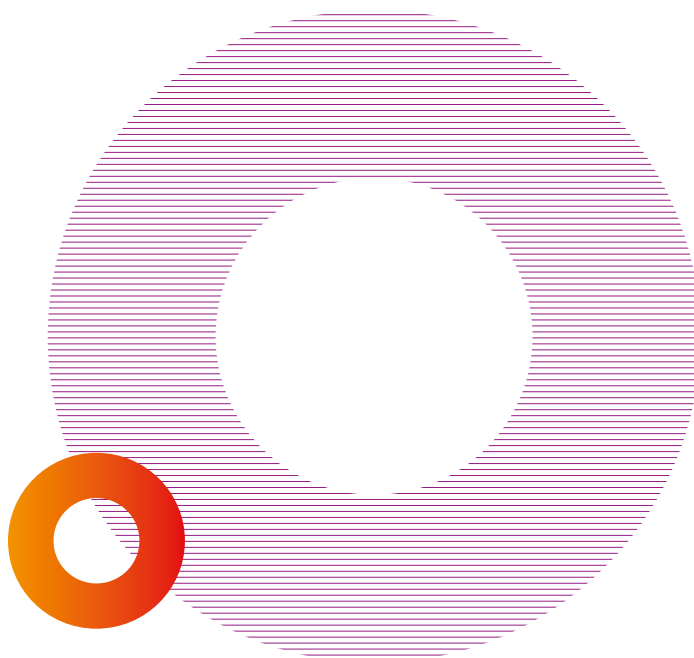
Aus dëser facettäräicher Analys eraus huet den Observatoire eegestänneg Recommandatiounen formuléiert, déi primär ausgeluecht sinn, fir d'Schoulqualitéit ze verbesseren, mee awer och dozou solle bäidroen, fir eng sachlech a wëssenschaftlech fundéiert Ausernanersetzung mat der Educatiounspolitik zu Lëtzebuerg ze féieren.

Walfer — Oktober 2024

Jean-Marie WIRTGEN

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

Chef vun der Sektoun Schoulqualitéit



Avant-propos

LA POLÉMIQUE AUTOUR D'UNE CONSULTATION

Une des missions de l'Observatoire est de contribuer à un débat serein autour de thèmes qui touchent l'enfance, la jeunesse et la qualité scolaire par la publication de rapports qui s'appuient sur des preuves scientifiques, des analyses de données ou des comparaisons internationales avec l'objectif d'émettre des recommandations à l'attention des décideurs politiques. Or, la focalisation syndicale et médiatique qui s'est portée sur la consultation nationale des acteurs de l'enseignement fondamental (CAEF) dans le courant de cette année fut tout autre que sereine, ciblant majoritairement un seul aspect de l'étude, celui de l'épuisement professionnel des enseignants. De fait, l'étude commanditée par l'Observatoire en 2021 pour évaluer les

éléments de la réforme scolaire de 2009 a fait couler beaucoup d'encre, alors même que le rapport de l'OEJQS qui devait s'inspirer des résultats de cette étude pour émettre des recommandations n'avait pas encore été publié. La convention signée avec l'Université du Luxembourg devait donner la primeur de la publication des résultats de l'étude CAEF à l'Observatoire qui dans le respect de sa démarche avait fait le choix d'intégrer les résultats d'autres études internes, nationales et internationales à son analyse pour étoffer ses recommandations. Et ce processus a pris du temps, suscitant de nombreux échanges et nécessitant une coordination réfléchie des projets et des ressources internes.

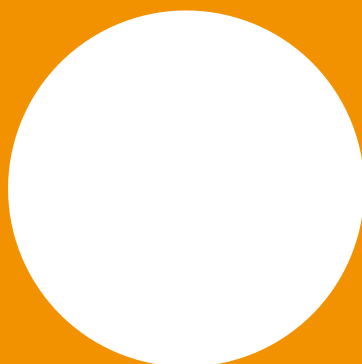
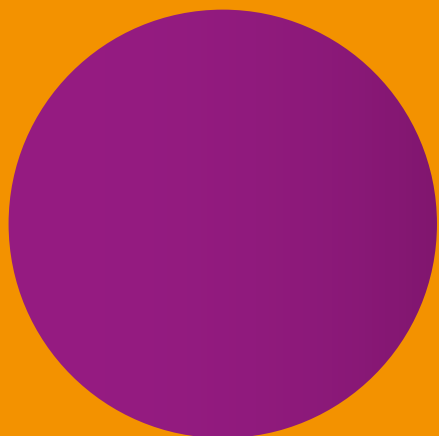
LA NOTION DE REPRÉSENTATIVITÉ

La polémique qui a enflé autour de la consultation nationale des acteurs de l'enseignement fondamental (CAEF) portait aussi sur la non représentativité des résultats de l'étude. L'argument invoqué portait principalement sur l'absence d'échantillonnage et sur l'impossibilité de généraliser les résultats. Or, le choix de ne pas procéder par échantillonnage était voulu. En effet, comme l'Observatoire l'a déjà indiqué dans d'autres publications, il n'existe presque pas de données sur les enseignants luxembourgeois (ONQS, 2020, p.22). Pour évaluer le positionnement des enseignants face aux éléments de la réforme de 2009, il a par conséquent été décidé de questionner tous les acteurs scolaires. En ce sens, l'étude CAEF s'apparente plus à un recensement qu'à un sondage.¹ Le recours à un questionnaire en ligne comme mode de collecte des données faisait sens pour obtenir rapidement des informations sur les concepts que l'Observatoire voulait étudier. D'ailleurs, les informations que nous avons tirées de ce recensement sont valides, dans le sens où elles reflètent la perception et le ressenti des répondants au moment de la passation — en pleine crise sanitaire. Dans tous les cas, les données recueillies sont exploitables et utiles pour l'analyse, indépendamment du fait que les résultats soient représentatifs ou pas.²

Pour tout dire, il est difficile d'établir la représentativité de l'étude CAEF parce que les caractéristiques des répondants ne sont pas toujours comparables aux caractéristiques de la population totale du personnel des écoles fondamentales. Ainsi par exemple, la représentativité peut être établie pour la répartition par sexe (la proportion des répondants est commensurable à la population totale des enseignants), mais elle ne vaut pas pour la représentation par groupe d'âge, parce que la variable de l'âge des participants n'a pas été retenue dans l'étude CAEF, la préférence ayant été donnée à la notion d'ancienneté pour préserver l'anonymat des participants. Enfin, l'argument de la participation volontaire des participants invoqué par d'aucuns pour dénigrer la représentativité de l'étude et discréditer la consultation nationale des acteurs de terrain est absurde. Cela reviendrait à dire que la grande majorité des études en sciences sociales ne sont pas représentatives. Or, le contrôle de la représentativité est toujours une tâche empirique.

¹ «La présence d'un échantillon sert à différencier le sondage du recensement, qui lui porte sur l'ensemble d'une population» (Blais et Durand, 2003, p.388). L'annexe A reprend le taux de participation et la description des répondants.

² «Ce que nous apprenons concernant l'échantillon, nous devons pouvoir le généraliser à l'ensemble de la population. Ce qui ne veut pas dire que les données recueillies à l'aide d'un échantillon non représentatif ne sont d'aucune utilité pour le chercheur» (Beaud, 2003, p.214).



1. Introduction

En 2009, la réforme en profondeur de l'enseignement fondamental est venue bouleverser le fonctionnement des écoles, tant d'un point de vue pédagogique (en passant du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, en promouvant l'approche par compétences et en mettant l'accent sur l'évaluation formative et la différenciation pédagogique), que d'un point de vue organisationnel (en établissant un contingent des leçons d'enseignement et un indice social, en introduisant les cycles d'apprentissage, en renforçant les pratiques collaboratives des enseignants et en intensifiant le partenariat école-famille).

En 2012, trois années seulement après son introduction, le gouvernement de l'époque commandite un premier bilan de la réforme, pour s'assurer d'avoir opéré les bons choix et pour analyser la façon dont s'est passée la mise en œuvre de la réforme scolaire. Les travaux de recherche sont confiés à l'Université du Luxembourg (Prof. Dr. Daniel Tröhler) et à M. Siggy Koenig (administrateur général du MENFP) qui font le choix de recueillir des informations fiables sur les expériences vécues par les acteurs concernés et leurs partenaires scolaires. Et le panel consulté est impressionnant: il s'étend des membres du personnel des écoles, des présidents des comités d'école, des élèves eux-mêmes, de leurs parents et des inspecteurs de l'enseignement fondamental, aux membres des équipes multi-professionnelles, aux instituteurs-ressources et aux administrations communales. Les travaux aboutissent à la publication de deux rapports distincts, qui couvrent chacun de leur côté des aspects majeurs de la réforme scolaire de 2009, tels que les changements pédagogiques, la structure organisationnelle, les mesures de soutien aux élèves, le plan de réussite scolaire et la formation continue des enseignants.

FIGURE 1: SYNOPTIQUE DES MOMENTS D'ÉVALUATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE DE 2009



Dix ans après cette première évaluation, l'accord de coalition 2018-2023 renoue avec l'idée d'un bilan et prévoit une nouvelle évaluation axée sur des éléments-clés de la réforme, notamment l'organisation en cycles d'apprentissage, le fonctionnement des équipes de cycle et les méthodes d'évaluation dans l'enseignement fondamental. Cette fois-ci, le Gouvernement donne mandat à l'Observatoire de procéder à cette évaluation (**Encadré 1**). Compte tenu de la spécificité et de l'envergure de la tâche — qui dépassent largement le cadre des missions confiées aux observateurs — l'Observatoire s'est adressé au Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse pour solliciter l'aide d'experts externes, tel que prévu dans la loi portant création de l'Observatoire. Dans la foulée, une convention a été signée avec l'Université du Luxembourg (plus précisément avec le Département Éducation et Travail Social: DESW) pour mener les travaux de recherche. De là est née une collaboration qui a permis d'élaborer un dispositif adapté à la consultation des acteurs scolaires au Luxembourg (**Figure 1**).

Plus récemment, la volonté de procéder à une évaluation plus vaste de la réforme scolaire de 2009 a été arborée dans le nouveau programme gouvernemental 2023-2028, avec l'ambition d'améliorer le fonctionnement de l'enseignement fondamental. Si certains éléments (comme les cycles d'apprentissage et l'évaluation) viennent se greffer au travail d'analyse déjà amorcé par l'Observatoire, d'autres éléments comme l'appui pédagogique, l'intervention des ESEB et la procédure d'orientation au cycle 4.2 s'ajoutent à l'évaluation commanditée au départ. Afin d'effectuer l'analyse la plus complète possible, l'Observatoire a décidé de s'appuyer sur toutes les enquêtes commanditées et sur les études réalisées en interne,³ pour ensuite comparer et synthétiser les résultats, aligner les principaux constats par rapport au cadre de référence de la qualité scolaire et émettre des recommandations opérationnelles à l'attention des décideurs politiques.

³ En guise d'exemple, il convient de citer les études portant sur le bien-être des élèves, sur l'inclusion scolaire, sur les inégalités sociales, sur l'entrée à l'école et sur la gouvernance du système scolaire. S'ajoutent la consultation nationale des acteurs scolaires de l'enseignement fondamental (CAEF) et l'analyse des indicateurs relatifs au parcours scolaire des élèves.

Le présent rapport s'articule autour de quatre parties distinctes. La première partie s'intéresse au positionnement des acteurs scolaires par rapport aux différents éléments de réforme, en comparant les évaluations de 2012 avec la consultation nationale effectuée en 2022. La deuxième partie donne des éléments de réponse aux questionnements soulevés dans l'accord de coalition 2018-2023 par rapport à l'organisation et au travail en cycles, au fonctionnement des équipes pédagogiques et aux méthodes d'évaluation dans l'enseignement fondamental. La troisième partie se focalise sur les évaluations demandées dans l'accord de coalition 2023-2028 et propose des recommandations pour améliorer l'appui pédagogique, la procédure d'orientation au cycle 4.2 et l'intervention des ESEB (**Encadré 2**). Dans la dernière partie, l'Observatoire a pris la liberté d'analyser des éléments de réforme qui coïncident avec les

thématiques définies depuis multiples années comme étant prioritaires et qui trouvent leur ancrage dans le cadre de référence de la qualité scolaire. Parmi les éléments abordés, on retrouve le contingent et l'indice social, le plan de développement scolaire, le bien-être des enseignants, la surcharge de travail et la collaboration avec les maisons relais. Les recommandations émises dans le présent rapport dépassent ainsi le cadre de l'étude CAEF et visent prioritairement l'amélioration de la qualité scolaire et un meilleur fonctionnement de l'enseignement fondamental.

Le fonctionnement en cycles et les méthodes d'évaluation

Dans l'enseignement fondamental, l'organisation en cycles scolaires, le fonctionnement des équipes de cycle et le travail en cycle seront évalués par l'observatoire de la qualité scolaire.

Les différentes méthodes d'évaluation de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire seront analysées dans l'optique d'harmoniser les principes de base. Le but est de les rendre compréhensibles pour toutes les parties concernées afin qu'ils puissent prendre sciemment une décision sur la promotion et l'orientation de l'élève. Un aspect important de l'évaluation est d'éviter de démotiver l'élève par une « culture négative » de l'erreur.

Afin de favoriser la transition entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, il sera veillé à la cohérence des programmes respectifs.

ENCADRÉ 1: EXTRAIT DE L'ACCORD DE COALITION 2018-2023, P.70

Évaluation de la réforme de 2009: adaptations nécessaires pour un meilleur fonctionnement de l'enseignement fondamental

La réforme de l'enseignement fondamental de 2009 sera évaluée dans l'optique d'une éventuelle adaptation de la base légale. Cette évaluation portera sur les dispositifs tels que l'appui pédagogique, l'intervention des équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques, les cycles d'apprentissage, l'évaluation et la procédure d'orientation des élèves au cycle 4.2., qui ont été introduits avec l'entrée en vigueur de la loi de 2009.

ENCADRÉ 2: EXTRAIT DE L'ACCORD DE COALITION 2023-2028, P.120

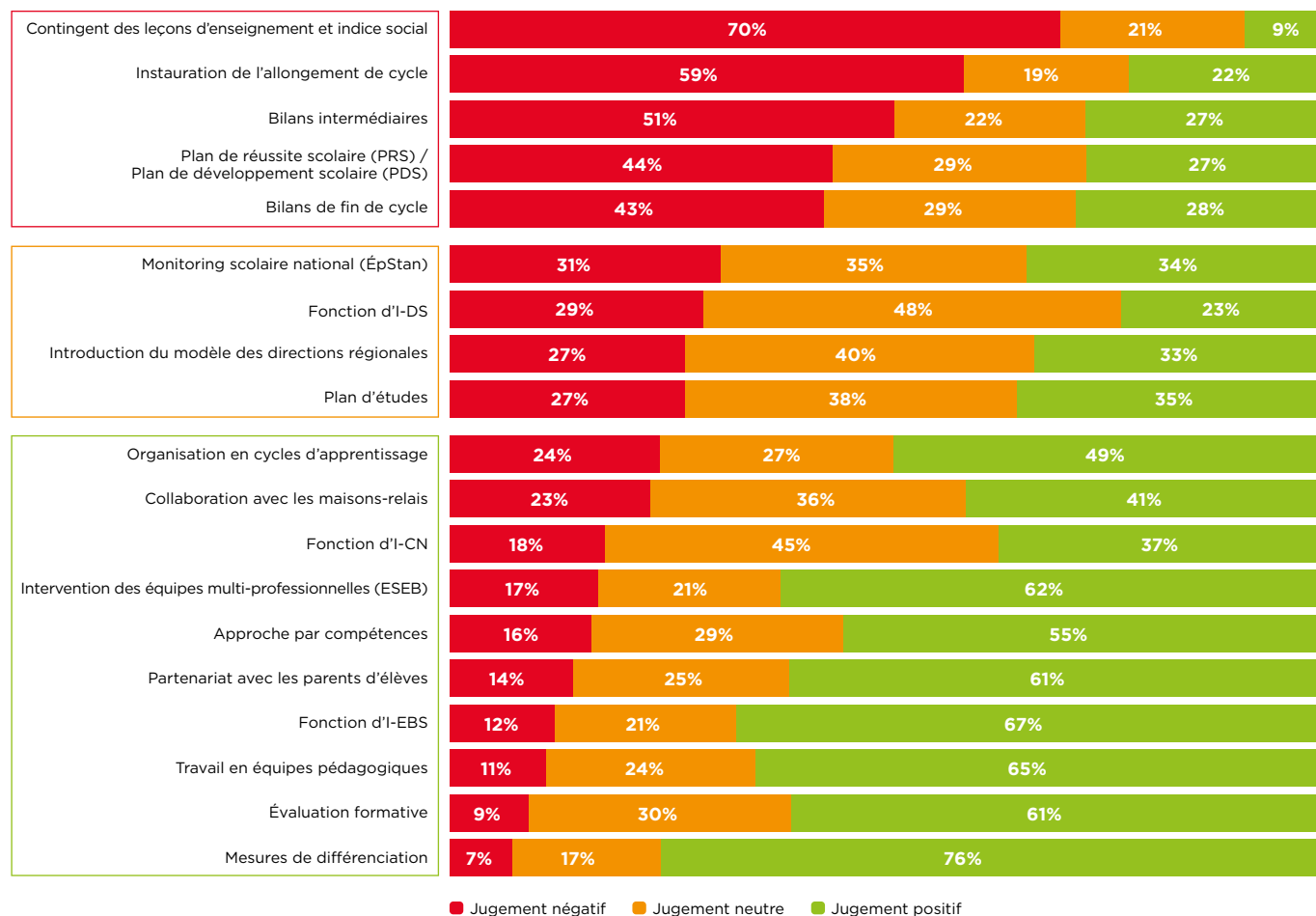
2. Positionnement des acteurs de l'enseignement fondamental par rapport aux éléments de la réforme scolaire de 2009: comparaison des résultats entre 2012 et 2022

Fin 2012, les rapports d'expertise publiés par l'Université du Luxembourg et par M. Koenig dévoilent que l'idée d'une réforme scolaire est portée par les acteurs scolaires. Dans l'ensemble, les conclusions tirées des évaluations effectuées à l'époque montrent que la visée et les grandes lignes de la réforme de 2009 sont partagées par la majorité des enseignants et des partenaires scolaires. Même si cette adhésion ne vaut pas pour tous les aspects analysés — par exemple: le mécanisme du contingent est très controversé et les bilans intermédiaires sont jugés trop complexes — le fondement de la réforme n'est pas remis en question.

Dix années plus tard, le rapport CAEF (2023) abonde dans le même sens et souligne une adhésion globale des acteurs scolaires consultés aux principes de la réforme. Ceci dit, tout comme en 2012, cet accord de principe sur la réforme de l'école fondamentale s'accompagne d'une forme de défiance par rapport à certains éléments de la réforme. Ainsi, malgré tous les ajustements apportés par le Ministère de l'Éducation nationale durant les dix dernières années, certains éléments de réforme suscitent toujours un certain scepticisme chez les acteurs scolaires: le mécanisme du contingent et le système d'allocation des ressources humaines aux écoles sont critiqués, le bien-fondé de l'allongement de cycle est vivement remis en cause et l'intérêt du plan de développement scolaire reste largement incompris. Ce mécontentement fait toutefois exception. Pour tout dire, la consultation nationale des acteurs scolaires a permis de révéler qu'il existe beaucoup plus d'éléments de réforme qui sont jugés de façon positive par les enseignants. Ainsi, le partenariat avec les parents, le travail en équipes pédagogiques, la fonction d'I-EBS, l'intervention de l'ESEB, l'accent mis sur la différenciation pédagogique et l'instauration de l'évaluation formative comptent parmi les mesures les plus appréciées (**Figure 2, p.4**).

En outre, une comparaison avec les résultats de 2012 indique que pour certains éléments de réforme l'appréciation des enseignants a évolué dans le temps et que des aspects qui suscitaient l'appréhension à l'époque sont aujourd'hui mieux acceptés par les enseignants, comme par exemple l'approche par compétences, les socles de compétences et la collaboration avec les maisons relais (**Tableau 1, p.5**). Et puis, en un peu plus de dix ans, de nouveaux éléments ont vu le jour. Il s'agit de mesures qui n'existaient pas au moment du premier bilan en 2012 et qui ont été introduites dans un souci constant d'amélioration de la qualité scolaire. Le rapport CAEF (2023) indique toutefois que ces ajustements successifs sont perçus de façon mitigée par les enseignants, surtout le remplacement de l'inspection par les directions de région, ainsi que l'introduction des fonctions d'I-DS et d'I-CN. Seule la fonction d'I-EBS a su trouver très vite l'acceptation des acteurs de terrain. Pour être complet, il convient de noter que la consultation nationale des acteurs de l'enseignement fondamental a permis d'apporter un éclairage sur des éléments de réforme qui n'avaient pas été explicitement étudiés en 2012. Les résultats montrent ainsi que le monitoring scolaire national (ÉpStan) et le fonctionnement de la Commission d'inclusion suscitent de fortes interrogations chez les acteurs scolaires.

FIGURE 2 : POSITIONNEMENT DES ACTEURS FACE AUX ÉLÉMENTS DE RÉFORME DEPUIS 2009



Source : Dierendonck et al., 2023 (figure adaptée par l'OEJQS)

TABLEAU 1: POSITIONNEMENT DES ACTEURS SCOLAIRES PAR RAPPORT AUX DIFFÉRENTS ÉLÉMENTS DE RÉFORME D'APRÈS LE BILAN DE 2012 ET LA CONSULTATION DE 2022

Rapport Tröhler (2012)	Rapport Koenig (2013)	Éléments de la réforme scolaire de 2009	Rapport CAEF (2023)
		Contingent des leçons d'enseignement et indice social	
	X	Instauration de l'allongement de cycle	
		Bilans intermédiaires	
		Plan de réussite scolaire (PRS) / Plan de développement scolaire (PDS)	
X	X	Bilans de fin de cycle	
X	X	Monitoring scolaire national (ÉpStan)	
X	X	Fonction d'I-DS	
X	X	Introduction du modèle des directions régionales	
		Plan d'études	
		Organisation en cycles d'apprentissage	
X	X	Fonction d'I-CN	
		Appui pédagogique	
X	X	Commission d'inclusion (scolaire)	
		Collaboration avec les maisons relais	
	X	Intervention des équipes multi-professionnelles (ESEB)	
		Approche par compétences	
		Partenariat avec les parents d'élèves	
	X	Socles de compétences	
X	X	Fonction d'I-EBS	
		Travail en équipes pédagogiques	
	X	Évaluation formative	
		Mesures de différenciation	
		Établissement des comités d'école	
		Formation continue	X
	X	Autonomie de l'école	X
		Fonction de président du comité d'école	X

Légende : ■ Jugement positif ; ■ Jugement neutre (mitigé) ; ■ Jugement négatif ; X Non évalué

Source: Tableau établi par l'OEJQS

La synthèse comparative reprise dans le tableau 1 montre clairement que les mentalités et la perception des acteurs scolaires en relation avec les différents éléments de réforme ont évolué dans le bon sens au cours de la dernière décennie, ce qui témoigne d'une grande professionnalisation. De fait, dans la majorité des cas, force est de constater que les réticences, incompréhensions ou oppositions de départ se sont estompées au fil des années et que les acteurs scolaires sont aujourd'hui de plus en plus en phase avec l'esprit de la réforme.

L'étude CAEF a permis d'analyser plus en profondeur le positionnement des différents acteurs scolaires — instituteurs, présidents d'un comité d'école, I-EBS et éducateurs — par rapport aux différents éléments de réforme. Ainsi, parmi les éléments de réforme jugés les moins pertinents par les instituteurs et les éducateurs, on retrouve (avec des degrés d'appréciation différents) le mécanisme du

contingent, le plan de développement scolaire et l'allongement de cycle. En ce qui concerne les I-EBS, ce sont davantage les bilans intermédiaires, puis le contingent et le PDS qui posent problème. L'ensemble des acteurs scolaires jette un regard critique, sinon un jugement mitigé sur la fonction de l'I-DS. Pour finir, il convient de relever que près d'un tiers des instituteurs questionnés (31%) ont répondu qu'il n'y avait aucun élément négatif en particulier à citer, ce qui corrobore l'affirmation selon laquelle la réforme est aujourd'hui mieux assimilée. Pour les I-EBS, ce taux atteint les 22%, alors que pour les éducateurs ce taux frôle les 75%, ce qui témoigne d'une satisfaction généralisée (**Tableau 2**). Les résultats de la consultation montrent d'ailleurs que les acteurs scolaires sont pour la plupart très impliqués dans leur métier et satisfaits sur le plan professionnel.

TABLEAU 2: TOP 5 DES ÉLÉMENTS DE RÉFORME JUGÉS LES MOINS PERTINENTS PAR LES DIFFÉRENTS ACTEURS SCOLAIRES

Instituteurs		I-EBS		Éducateurs	
Aucun élément à citer	31%	Aucun élément à citer	22%	Aucun élément à citer	73%
1. Le contingent	14%	1. Le bilan intermédiaire	13%	1. Le PDS	8%
2. L'allongement de cycle	11%	2. Le PDS	11%	2. Le contingent	5%
3. Le PDS	10%	3. La fonction d'I-CN	11%	3. L'allongement de cycle	2%
4. Le bilan intermédiaire	7%	4. Le contingent	10%	4. La fonction d'I-DS	1%
5. La fonction d'I-DS	5%	5. La fonction d'I-DS	8%	-	-

Source : Dierendonck et al., 2023 (tableau adapté par l'OEJQS)

Parmi le TOP 5 des éléments de réforme jugés les plus pertinents par les différents acteurs scolaires, il semble y avoir un large consensus entre les instituteurs, les I-EBS et les éducateurs qui font tous valoir que la fonction d'I-EBS, l'accent mis sur la différenciation pédagogique et les modalités de travail en équipe sont des mesures très appréciées. L'approche par compétences trouve l'adhésion des instituteurs et des I-EBS. L'intervention de l'ESEB est jugée positivement par les éducateurs et, en moindre mesure, par les instituteurs. Les échanges réguliers avec les

parents d'élèves sont appréciés au même titre par les I-EBS et par les éducateurs (Tableau 3). La part des répondants pour qui tous les éléments de réforme se valent et qui n'accorde pas de préférence à l'un ou à l'autre élément s'élève à environ 33% pour les instituteurs, à 18% pour les I-EBS et à 67% pour les éducateurs. Ces taux reflètent une adhésion globale aux principes de la réforme scolaire.

TABLEAU 3: TOP 5 DES ÉLÉMENTS DE RÉFORME JUGÉS LES PLUS PERTINENTS PAR LES DIFFÉRENTS ACTEURS SCOLAIRES

Instituteurs		I-EBS		Éducateurs	
Aucun élément à citer	33%	1. La différenciation pédagogique	31%	Aucun élément à citer	67%
1. La fonction d'I-EBS	14%	2. La fonction d'I-EBS	24%	1. L'intervention de l'ESEB	7%
2. La différenciation pédagogique	10%	Aucun élément à citer	18%	2. La fonction d'I-EBS	5%
3. Le travail en équipe	9%	3. L'approche par compétences	7%	3. Le travail en équipe	3%
4. L'intervention de l'ESEB	7%	4. Le travail en équipe	6%	4. Les modalités d'échange avec les parents	2%
5. L'approche par compétences	7%	5. Les modalités d'échange avec les parents	6%	5. La différenciation pédagogique	1%

Source : Dierendonck et al., 2023 (tableau adapté par l'OEJQS)

L'analyse comparative que nous venons d'effectuer nous a permis de situer le positionnement des acteurs scolaires par rapport aux différents éléments de réforme et aux mesures d'ajustement qui ont été entreprises au fil des années. Dans l'ensemble, il y a lieu de retenir que l'adhésion aux principes de la réforme s'est intensifiée, pour ne pas dire bonifiée avec l'âge. Dans le prochain chapitre, nous allons nous pencher plus en détail sur les questionnements

qui ont été soulevés dans l'accord de coalition 2018-2023. Pour rappel, l'Observatoire avait reçu mandat d'analyser certains éléments de la réforme scolaire de 2009, notamment l'organisation en cycles scolaires, le fonctionnement des équipes de cycle et le travail en cycle. Il s'agit là de trois éléments-clés de la réforme.

3. L'accord de coalition 2018-2023

La consultation nationale des acteurs de l'enseignement fondamental effectuée dans le cadre de l'étude CAEF a fait ressortir que l'organisation en cycles d'apprentissage et le fonctionnement des équipes de cycle font partie des éléments de réforme les plus appréciés par les acteurs scolaires. En revanche, le travail en cycle — qui a trait aux pratiques pédagogiques et aux décisions de promotion des élèves — suscite des réactions plus mitigées. Ainsi, certains éléments de réforme trouvent l'adhésion des enseignants

(comme l'approche par compétences, la différenciation pédagogique et l'évaluation formative), alors que d'autres aspects font l'objet de vives critiques, comme les bilans intermédiaires, les bilans de fin de cycle et l'allongement de cycle. Dans les pages qui suivent, les trois éléments de réforme exposés dans l'accord de coalition 2018-2023 vont être abordés de façon succincte et seront analysés à la lueur des résultats issus de l'étude CAEF, à commencer par l'organisation en cycles d'apprentissage.

3.1. L'organisation en cycles d'apprentissage

• Contexte •

En introduisant les cycles d'apprentissage, la loi scolaire de 2009 a bouleversé l'unité du temps scolaire dans l'enseignement fondamental. De fait, depuis la réforme scolaire, l'unité de temps n'est plus l'année scolaire, mais une période d'apprentissage de deux ans — qu'on appelle « cycle »⁴ — et au terme de laquelle les élèves sont censés atteindre les socles de compétences définis dans le plan d'études. En théorie, l'atteinte du niveau socle doit leur permettre de suivre avec fruit l'enseignement au cycle suivant. Le cycle d'apprentissage a donc une fonction essentielle : assurer la structuration des apprentissages. La législation définit les cycles d'apprentissage uniquement en termes de temps. Elle n'apporte pas de précisions quant à leur organisation. Ce choix est implicitement laissé aux enseignants qui ont la liberté d'adapter les formes d'organisation en fonction des particularités de l'école, des effectifs de classe et de leur visée pédagogique. Et il existe plusieurs possibilités :

- **Les classes mono-âge :** Les élèves du même âge et du même niveau d'études sont placés sous l'autorité d'un seul titulaire de classe, pendant une année, ou mieux, pendant deux années. Il y a alors absolue nécessité de concertation avec les autres enseignants du même cycle. Ainsi, les titulaires doivent avoir des pratiques de concertation bien ancrées de façon à assurer la continuité des apprentissages des élèves, pratiquer la pédagogie différenciée et l'évaluation formative pour amener les élèves à l'acquisition des compétences attendues.
- **Les classes multi-âge :** Les élèves d'un même cycle, mais d'âges et de niveaux différents (par exemple des élèves de 3^e et de 4^e années d'études), sont placés sous la responsabilité d'un titulaire de classe. Dans cette optique, le champ pédagogique est élargi et assure une variété de situations et d'activités. En concertation avec les titulaires des autres classes du même cycle, il y a possibilité de regrouper ponctuellement des élèves de différentes classes au sein du cycle, selon leurs besoins, selon leur niveau ou selon leurs intérêts (décloisonnement).

En vérité, toutes les formes d'organisation se valent, à condition que les élèves atteignent les compétences définies pour la fin du cycle. La littérature spécialisée nous indique d'ailleurs qu'il n'y a pas de prépondérance d'une forme d'organisation sur une autre en termes de rendement scolaire ou de gestion de l'hétérogénéité des élèves (cf. Caron, 2003, pp.385-434 ; Hattie, 2009, pp.91-93). L'essentiel réside ailleurs : ce qui compte, ce sont les choix pédagogiques et l'engagement des enseignants.

⁴ « L'enseignement fondamental comprend neuf années de scolarité, réparties en quatre cycles d'apprentissage. Le premier cycle comprend une année d'éducation précoce dont la fréquentation est facultative et deux années d'éducation préscolaire faisant partie de l'obligation scolaire. Les deuxième, troisième et quatrième cycles suivants constituent l'enseignement primaire. Chaque cycle d'apprentissage a une durée de deux ans » (Art. 1^{er} de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental).

• Constats •

En ce qui concerne l’organisation des classes, les résultats de l’étude CAEF montrent que le modèle le plus répandu aujourd’hui est celui où les élèves d’une même année d’études sont pris en charge par un titulaire de classe pendant deux années scolaires. Force est d’ailleurs de noter que la constitution des classes mono-âge prévaut largement (dans la continuité des classes organisées par années

d’études — comme avant la réforme de 2009) et que le modèle des classes multi-âge connaît une expansion timide et se cantonne à un nombre limité d’écoles fondamentales (**Tableau 4**). En revanche, et indépendamment de la forme d’organisation mise en place, il convient de souligner que les élèves sont en grande majorité encadrés par le ou les même(s) enseignant(s) durant un cycle complet.

TABLEAU 4: ORGANISATION MAJORITAIRE DES CLASSES DANS LES 168 ÉCOLES PARTICIPANTES

Configuration majoritaire			N=168
Classes mono-âge (élèves d'une même année d'études)	prises en charge par 1 seul titulaire	pendant 1 année.	3
		pendant 2 années ou plus.	128
	prises en charge par 2 co-titulaires ou plus (qui ont donc la responsabilité de plusieurs classes)	pendant 1 année.	1
		pendant 2 années ou plus.	11
Classes multi-âges (élèves de deux années d'études ou plus)	prises en charge par 1 seul titulaire	pendant 1 année.	2
		pendant 2 années ou plus.	11
	prises en charge par 2 co-titulaires ou plus (qui ont donc la responsabilité de plusieurs classes)	pendant 1 année.	1
		pendant 2 années ou plus.	0
Données manquantes			11

Source: Dierendonck et al., 2023

La relative autonomie et la flexibilité accordées aux enseignants dans l’organisation des classes au sein d’un cycle d’apprentissage expliquent en partie le regard positif qui est porté sur cet élément de réforme (**Figure 2, p.4**). De fait, les résultats de l’étude CAEF indiquent que ce sont surtout les éducateurs qui évaluent positivement l’organisation en classes multi-âges. Les autres acteurs scolaires adoptent un profil plus nuancé: les instituteurs, les présidents d’un comité d’école et les I-EBS estiment majoritairement que l’organisation en classes multi-âges ne permet ni d’offrir un enseignement de meilleure qualité, ni de mieux gérer l’hétérogénéité des élèves. Les I-EBS se distinguent toutefois des instituteurs et des présidents d’un comité d’école dans le sens où ils considèrent que les cycles d’apprentissage permettent aux élèves de mieux progresser à leur rythme.

RECOMMANDATION

En ce qui concerne l’organisation en cycles d’apprentissage, l’Observatoire recommande de ne pas imposer une forme d’organisation donnée au détriment d’une autre, mais de laisser le choix de cette organisation interne aux équipes pédagogiques, dans l’esprit d’une plus grande professionnalisation du métier d’enseignant. L’autonomie des enseignants est nécessaire pour répondre adéquatement aux besoins des élèves et pour améliorer la qualité de l’environnement d’apprentissage des élèves. À ce sujet, la littérature de recherche indique que l’essentiel ne réside pas nécessairement dans la forme d’organisation choisie, mais davantage dans les choix pédagogiques, la détermination et l’engagement des enseignants.

Il convient de relever un dernier point en lien avec l’organisation en cycles d’apprentissage. Le rapport CAEF fait valoir que cette nouvelle organisation a permis d’accroître la collaboration entre les enseignants, généralement au sein d’un même cycle. Et cette collaboration influence et façonne le fonctionnement des équipes de cycle. C’est justement le point que nous allons aborder dans la section suivante.

3.2. Le fonctionnement des équipes de cycle

• Contexte •

Les missions et le fonctionnement des équipes de cycle sont précisés dans la législation scolaire.⁵ Dans ce contexte, le maître-mot est indubitablement «concertation», qu'il s'agisse des réunions de concertation hebdomadaires entre les enseignants d'un même cycle pour discuter de l'organisation des apprentissages, de la mise en place des mesures de différenciation ou de la répartition des heures d'appui selon les besoins des élèves, qu'il s'agisse des échanges avec les parents d'élèves pour les informer du cheminement scolaire de leur enfant, qu'il s'agisse enfin des

concertations avec les équipes pédagogiques des autres cycles, des échanges avec les représentants des équipes de soutien des élèves à besoins spécifiques ou de la communication avec les membres du personnel des maisons relais. Toutes ces concertations sont importantes parce qu'elles garantissent le bon fonctionnement des apprentissages et permettent aux équipes pédagogiques de s'organiser au sein du cycle de façon à répondre adéquatement aux besoins de chaque élève, et cela indépendamment d'une configuration des classes en mode mono-âge ou multi-âge.

• Constats •

En ce qui concerne le fonctionnement des équipes de cycle, les résultats de l'étude CAEF montrent que les échanges avec les parents d'élèves (avec 61% d'avis positifs) et les modalités de travail en équipes pédagogiques (avec 65% d'avis positifs) sont des éléments de réforme globalement appréciés par les acteurs scolaires, alors que les modalités de collaboration avec les maisons relais (41% d'avis positifs, 36% d'avis neutres et 23% d'avis négatifs) sont accueillies de façon plus mitigée (**Figure 2, p.4**). Et il convient de souligner le mot «globalement», car les mesures décrites ci-dessus ne rencontrent pas l'adhésion de tous les acteurs scolaires. De fait, il s'avère que 5% des enseignants interrogés éprouvent des difficultés dans la communication et dans les relations école-famille. Ils regrettent surtout le manque de respect et de bienveillance de la part des parents, dénoncent des pressions parentales et déplorent le manque de coopération. D'aucuns évoquent aussi des barrières langagières. En ce qui concerne les réunions de concertation, 4% des enseignants déplorent le temps excessif passé en réunions (jugées le plus souvent inutiles) et dénoncent des problèmes de collaboration entre collègues. Ce taux d'insatisfaction grimpe à 14% chez les I-EBS, ce qui est plutôt logique puisque leurs interactions sont plus nombreuses (dans le cadre de l'exercice de leurs missions). Ils déplorent le temps excessif passé en réunions, affirment que la collaboration avec les titulaires de classes est parfois compliquée et regrettent le manque d'échanges avec les autres I-EBS. Les relations avec les parents sont ardues pour 3% des I-EBS. Enfin, moins de 0,5% des éducateurs ayant participé à l'étude indiquent qu'ils éprouvent des difficultés dans la collaboration avec les membres de l'équipe enseignante. Au bout du compte, et au vu des résultats de l'étude, il convient cependant de retenir que le mécontentement d'une partie infime des répondants ne saurait entacher l'appréciation très positive faite par la majorité des acteurs scolaires en ce qui concerne le climat relationnel dans les écoles fondamentales, c'est-à-dire au niveau de l'atmosphère qui règne dans les rapports entre les individus.

Les réunions de concertation hebdomadaires au niveau du cycle constituent le type de réunion le plus utilisé par les acteurs scolaires. Le sujet de discussion le plus fréquemment abordé lors de ces réunions se réfère aux mesures d'aide et de soutien en faveur des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage et/ou des difficultés de comportement. D'autres points de discussions souvent abordés concernent la planification des apprentissages, l'organisation des groupes d'apprentissage et les stratégies pédagogiques à mettre en place. L'organisation d'activités festives

ou extrascolaires font également partie des réponses les plus citées. Les aspects les moins fréquemment abordés durant les réunions de concertation sont le plan cadre de l'éducation précoce, le plan d'études, l'éducation physique, les activités artistiques et les épreuves standardisées. Somme toute, ces réunions sont importantes parce qu'elles permettent aux différents acteurs scolaires de partager leurs réflexions pédagogiques et d'échanger des idées d'activités, mais aussi de parler de leurs problèmes. Finalement, les résultats montrent que ces échanges ont un impact bénéfique au niveau du climat scolaire et sur la qualité de l'enseignement. Les acteurs scolaires interrogés ne se sentent plus seuls, ils se disent motivés et ont davantage l'impression d'appartenir à un groupe.

RECOMMANDATION

En ce qui concerne le fonctionnement des équipes de cycle, l'Observatoire recommande de maintenir tous les dispositifs mis actuellement en place, mais de revoir la fréquence des réunions de concertation au niveau du cycle en donnant une plus grande autonomie aux coordinateurs de cycle pour organiser ces réunions en fonction des demandes et des besoins réels des équipes pédagogiques (et non pas obligatoirement sur une base hebdomadaire imposée qui suscite le mécontentement d'une partie des acteurs scolaires). De plus, pour répondre à une doléance exprimée par les I-EBS, l'Observatoire recommande aux directeurs de région de promouvoir la mise en réseau des I-EBS dans leur région afin de leur permettre de partager leurs expériences et de favoriser les échanges de bonnes pratiques.

Nous venons de voir que les concertations et les échanges entre les acteurs scolaires font partie des éléments de réforme les plus appréciés. Leur impact et leur plus-value sont d'ailleurs indiscutables: amélioration du climat relationnel, meilleur climat scolaire et amélioration de la qualité de l'enseignement. Dans la dernière section de ce chapitre, nous allons voir la manière dont les équipes pédagogiques mettent en œuvre les dispositifs pédagogiques discutés lors des réunions de concertation et découvrir les modalités d'évaluation des élèves, en analysant de plus près le travail en cycle.

⁵ Règlement grand-ducal du 27 avril 2009 fixant les missions et le fonctionnement de l'équipe pédagogique ainsi que les attributions et les modalités d'indemnisation du coordinateur de cycle.

3.3. Le travail en cycle

• Contexte •

Avec le travail en cycle, nous sommes au cœur de l'action pédagogique et des processus de qualité qui ont trait au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. D'un point de vue pédagogique, la réforme scolaire de 2009 a changé la donne au niveau des pratiques enseignantes en introduisant l'approche par compétences et l'évaluation formative et en généralisant la différenciation pédagogique. Pour assurer une plus grande cohérence avec les préceptes qui sous-tendent le paradigme de l'apprentissage, et dans le but de soutenir au mieux les élèves dans leur cheminement scolaire, la pratique du redoublement a été remplacée par celle de l'allongement de cycle. L'idée était de donner plus de temps (une année supplémentaire)

• Constats •

Les résultats de l'étude CAEF concernant le travail en cycle montrent que les acteurs de l'enseignement fondamental portent un jugement très positif sur des éléments comme la différenciation pédagogique (avec 76% d'adhésion), l'évaluation formative (avec 61% d'adhésion) et l'approche par compétences (avec 55% d'adhésion), mais qu'ils posent un regard plus critique sur l'allongement de cycle (avec 59% d'avis négatifs). Ce dernier point est étonnant puisque l'allongement de cycle constitue le prolongement logique des mesures de différenciation qui ont été mises en place par les équipes pédagogiques au cours du cycle pour aider et soutenir les élèves qui connaissent très tôt des difficultés et qui n'arrivent pas à atteindre les compétences de base dans

aux élèves qui ne parviennent pas à atteindre les socles de compétences prédéfinis dans le plan d'études à la fin de deux années passées dans un cycle. Durant cette année supplémentaire, les élèves concernés sont supposés recevoir un enseignement qui évite une pénible redite des activités déjà bien maîtrisées et qui est spécifiquement adapté à leurs besoins d'apprentissage. L'organisation et la mise en œuvre concrète d'un tel dispositif de différenciation ne sont cependant pas faciles et impliquent une bonne collaboration entre les enseignants du cycle.

le temps imparti. D'ailleurs, le plan de prise en charge qui est censé guider l'action pédagogique durant l'année supplémentaire est élaboré en fonction des faiblesses et des acquis des élèves concernés. Il doit dans la mesure du possible éviter la répétition des activités déjà bien maîtrisées par les élèves. Cette démarche s'inscrit parfaitement dans l'esprit de l'évaluation formative et de l'approche par compétences. Dans les lignes qui suivent, et pour les besoins de l'analyse, nous allons aborder ces éléments de façon distincte et isolée (en réalité, ils sont étroitement liés entre eux) et commencer par la différenciation pédagogique.

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

La différenciation pédagogique est en lien étroit avec le développement des compétences chez les élèves et avec les cycles d'apprentissages (Caron, 2008, p.3). En théorie, la différenciation pédagogique est d'abord une philosophie de travail qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques. Cet état d'esprit se reflète dans la manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. C'est aussi une façon de percevoir les différences entre les élèves, de vivre avec elles, de les exploiter et d'en tirer avantage. En pratique, l'étude CAEF a permis de mettre en évidence que la réalité du terrain est tout autre et que les acteurs scolaires ont une compréhension et des représentations assez variables du concept de la différenciation

pédagogique (**> Tab. DIFF1**). D'une part, les acteurs interrogés estiment majoritairement que la mise en œuvre des pratiques de différenciation est plutôt motivante (c'est un motif de satisfaction professionnelle) et que la différenciation pédagogique est une pratique efficace pour améliorer les apprentissages scolaires (elle augmente l'engagement des élèves). D'autre part, ces mêmes acteurs soulignent que les pratiques de différenciation pédagogiques sont difficiles à mettre en œuvre, que les ressources attribuées aux écoles pour la mise en œuvre de la différenciation devraient être revues à la hausse et qu'il faudrait plus de personnel.

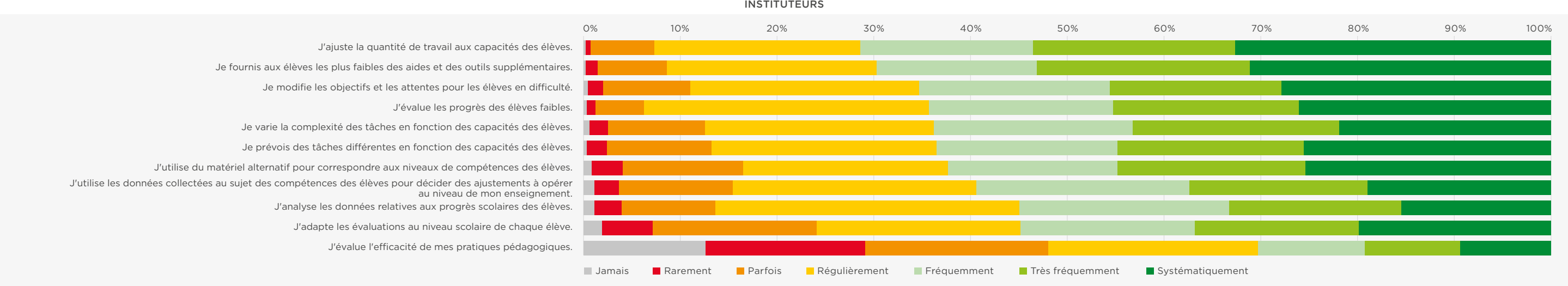
DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

TABLEAU DIFF1: CONCEPTIONS DES PROFESSIONNELS RELATIVES À LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Items	INSTITUTEURS							PRÉSIDENTS							I-EBS							ÉDUCATEURS						
	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N
Les enseignants devraient mettre en oeuvre des pratiques pédagogiques plus différenciées et plus souples pour répondre aux besoins d'un plus grand nombre d'élèves.	2.6	5.3	8.6	29.8	34.1	19.6	1079	0.0	6.6	9.2	36.8	34.2	13.2	76	2.0	0.0	2.0	15.7	41.2	39.2	51	0.0	3.6	3.6	42.9	37.5	12.5	56
Les enseignants seraient en mesure de mettre en oeuvre des interventions plus différenciées et plus flexibles s'ils bénéficiaient d'un soutien supplémentaire en termes de personnel.	0.9	0.4	1.3	7.1	23.0	67.3	226	0.0	0.0	0.0	5.9	41.2	52.9	17	0.0	3.9	9.8	11.8	19.6	54.9	51	0.0	0.0	3.6	17.9	42.9	35.7	56
Les pratiques de différenciation pédagogiques sont efficaces pour augmenter l'engagement scolaire des élèves.	0.9	3.2	9.5	20.0	44.1	22.3	220	0.0	0.0	17.6	41.2	23.5	17.6	17	0.0	0.0	2.0	19.6	33.3	45.1	51	0.0	3.7	9.3	40.7	33.3	13.0	54
Dans les pratiques de différenciation pédagogiques, l'évaluation des apprentissages occupe une place secondaire.	4.2	16.2	29.6	25.4	19.2	5.4	1026	1.3	21.3	25.3	28.0	20.0	4.0	75	10.6	19.1	25.5	19.1	19.1	6.4	47	2.5	10.0	30.0	37.5	15.0	5.0	40
La différenciation pédagogique, c'est avant tout présenter la matière de plusieurs façons afin que les élèves réagissent positivement à une des approches mises en oeuvre.	1.4	2.3	15.5	30.0	35.0	15.9	220	0.0	0.0	17.6	35.3	29.4	17.6	17	2.0	2.0	18.0	34.0	28.0	16.0	50	0.0	3.9	5.9	41.2	39.2	9.8	51
La différenciation pédagogique, c'est avant tout adapter le contenu et les pratiques d'enseignement aux besoins identifiés chez les élèves.	0.4	0.4	2.2	11.8	52.8	32.3	229	0.0	0.0	0.0	23.5	52.9	23.5	17	0.0	0.0	6.0	10.0	48.0	36.0	50	0.0	1.8	0.0	32.1	51.8	14.3	56
Les pratiques de différenciation pédagogiques sont difficiles à mettre en oeuvre.	0.0	3.1	13.2	30.8	32.2	20.7	227	5.9	11.8	17.6	23.5	29.4	11.8	17	2.0	14.3	14.3	18.4	34.7	16.3	49	0.0	13.0	14.8	40.8	18.5	13.0	54
Les ressources dont disposent actuellement les écoles sont suffisantes pour mettre en oeuvre des pratiques de différenciation pédagogiques.	35.6	24.6	20.1	11.7	5.9	2.1	1142	34.2	34.2	20.3	3.8	6.3	1.3	79	28.8	25.0	23.1	13.5	7.7	1.9	52	27.3	21.8	25.5	16.4	9.1	0.0	55
Mettre en oeuvre des pratiques de différenciation pédagogiques est utile.	0.0	0.0	1.3	15.6	40.7	42.4	231	0.0	0.0	11.8	23.5	41.2	23.5	17	0.0	0.0	0.0	3.8	26.9	69.2	52	0.0	0.0	3.6	25.0	51.8	19.6	56
Les pratiques de différenciation pédagogiques sont efficaces pour améliorer les apprentissages scolaires.	1.9	4.6	6.9	28.0	35.3	23.3	1139	0.0	6.3	6.3	29.1	38.0	20.3	79	2.0	0.0	0.0	9.8	41.2	47.2	51	0.0	1.8	5.4	42.9	33.9	16.1	56
La différenciation pédagogique est globalement une mauvaise idée.	46.9	33.7	14.0	3.2	1.1	1.0	1147	51.9	32.9	10.1	1.3	3.8	0.0	79	71.2	25.0	3.8	0.0	0.0	0.0	52	21.4	39.3	28.6	8.9	1.8	0.0	56
Mettre en oeuvre des pratiques de différenciation pédagogiques est satisfaisant sur le plan professionnel.	3.5	7.2	15.3	32.9	31.3	9.8	1022	1.3	0.0	16.0	32.0	38.7	12.0	75	0.0	4.3	6.4	23.4	51.1	14.9	47	4.3	6.4	4.3	48.9	29.8	6.4	47
Mettre en oeuvre des pratiques de différenciation pédagogiques est démotivant.	19.3	41.3	26.6	7.3	4.6	0.9	218	18.8	37.5	31.3	12.5	0.0	0.0	16	33.3	45.8	14.6	4.2	0.0	2.1	48	12.0	34.0	34.0	12.0	8.0	0.0	50

Source : Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord)

FIGURE DIFF1: PRATIQUES EN LIEN AVEC LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE



Source : Dierendonck et al., 2023 (figure générée par l'OEJQS)

TABLEAU DIFF2: SENTIMENT DE COMPÉTENCE EN LIEN AVEC LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
La mise en oeuvre des pratiques de différenciation pédagogiques.	0.8	3.4	8.7	31.6	38.1	17.4	620
Expliquer la matière pour que même les élèves les plus faibles puissent comprendre.	0.8	1.0	5.6	23.8	41.8	27.1	1001
Fournir des conseils et un enseignement de qualité à tous les élèves, quel que soit leur niveau d'aptitude.	0.8	1.0	6.9	28.6	38.5	24.1	999
Expliquer la matière de manière à ce que la très grande majorité des élèves comprennent les principes de base.	0.9	0.6	4.3	16.2	41.6	36.4	346
Organiser le travail scolaire pour adapter l'enseignement et les tâches aux besoins individuels.	1.3	2.3	11.3	31.0	35.4	18.6	989
Poser des défis d'apprentissage à tous les élèves, même dans une classe très hétérogène.	1.9	4.0	16.7	31.8	30.6	15.0	987
Organiser le travail en classe de manière à ce que les élèves faibles et forts aient des tâches adaptées à leurs capacités.	1.2	1.8	14.7	27.3	32.8	22.3	341

Source : Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout compétent, 2=peu compétent, 3=modérément compétent, 4=compétent, 5=très compétent, 6=extrêmement compétent).

TABLEAU DIFF3: INTENTIONS EN LIEN AVEC LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
Mettre en oeuvre des pratiques de différenciation pédagogiques.	1.7	2.2	6.7	19.0	32.4	37.9	1113
Mettre en oeuvre des pratiques de différenciation pédagogiques adaptées aux besoins des élèves, en fonction des difficultés mises en avant par les évaluations.	2.5	2.3	7.9	21.1	32.3	33.9	1097
Adapter mes pratiques d'enseignement aux besoins identifiés chez les élèves.	1.3	1.2	4.7	16.5	31.7	44.7	1113

Source : Dierendonck et al., 2023 (1=très peu déterminé, 2=peu déterminé, 3=plutôt peu déterminé, 4=plutôt déterminé, 5=déterminé, 6=tout à fait déterminé).

TABLEAU DIFF4: CONTRÔLABILITÉ EN LIEN AVEC LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
Il ne tient qu'à moi de développer davantage mes pratiques de différenciation pédagogiques.	3.6	13.2	22.2	28.1	26.1	6.8	1068
Je décide seul de développer ou non davantage mes pratiques de différenciation pédagogiques.	3.6	14.3	25.9	27.2	22.8	6.3	224
Les conditions actuelles dans lesquelles je travaille ne permettent pas de mettre en oeuvre des pratiques de différenciation pédagogiques.	2.2	22.9	27.8	28.6	12.8	5.7	227
Les ressources dont je dispose sont insuffisantes pour mettre en oeuvre des pratiques de différenciation pédagogiques telles que je me les représente.	5.0	14.7	19.0	24.3	21.6	15.4	1100

Source : Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord).

TABLEAU DIFF5: NORMES SUBJECTIVES EN LIEN AVEC LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
Il est attendu de moi que je pratique davantage la différenciation pédagogique.	4.0	11.4	16.2	25.2	25.1	18.1	980
La direction régionale m'encourage à développer davantage mes pratiques de différenciation pédagogiques.	8.8	12.2	21.1	28.6	23.8	5.4	147
Je ressens une certaine pression sociale (venant de la direction régionale, des collègues et/ou des parents) à développer davantage mes pratiques de différenciation pédagogiques.	6.9	17.9	22.8	20.2	18.7	13.5	1015
Dans mon cycle, la différenciation pédagogique est au coeur des pratiques d'enseignement.	1.0	3.5	11.2	32.6	32.6	19.3	1038
Mes pratiques de différenciation pédagogiques sont influencées par les pratiques mises en oeuvre dans les autres classes du cycle ou de l'école.	2.5	12.4	16.8	31.7	30.4	6.2	161
Les concertations de cycle avec mes collègues me poussent à développer mes pratiques de différenciation pédagogiques.	5.7	8.8	21.4	30.2	28.9	5.0	159

Source : Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord).

Sous le couvert de la même appellation, on constate donc que les pratiques de différenciation pédagogique mises en œuvre dans les classes sont très différentes. En témoigne le positionnement des enseignants par rapport à la fréquence des pratiques en lien avec la différenciation pédagogique (> **Fig. DIFF1**). De fait, quelle que soit la pratique décrite, les réponses apportées par les enseignants oscillent toutes entre «rarement» et «systématiquement», d'aucuns déclarent même ne jamais recourir à l'une ou l'autre pratique de différenciation, ce qui laisse entrevoir que la mise en application de ce concept diffère fortement d'un enseignant à l'autre. En parlant justement de différenciation et de sa mise en œuvre, il y a lieu de relever que parmi l'ensemble des difficultés énoncées par les instituteurs, c'est la gestion de l'hétérogénéité des élèves qui leur pose le plus de problèmes. Les résultats de l'étude CAEF montrent que 23% des difficultés relatives à la gestion de l'hétérogénéité des élèves concernent les élèves à besoins spécifiques, que 18% des difficultés proviennent de la gestion des différences en termes d'acquis scolaires et de rythme d'apprentissage et que 17% des difficultés ont trait à la gestion des élèves ayant des troubles du comportement. Suivent ensuite des difficultés liées à la gestion du plurilinguisme et au soutien des élèves issus de milieux sociaux défavorisés.

Un gros plan sur les réponses apportées par les instituteurs atteste d'un grand sentiment de compétence (> **Tab. DIFF2**) et d'une grande volonté (> **Tab. DIFF3**) de mettre en œuvre la différenciation pédagogique dans leur quotidien. En revanche, on notera aussi que les enseignants estiment qu'ils peuvent décider seuls de développer ou non leurs pratiques de différenciation, que les conditions de travail actuelles ne leur permettent pas de mettre en œuvre pleinement la différenciation pédagogique et que les ressources qui seraient nécessaires pour y parvenir sont nettement insuffisantes (> **Tab. DIFF4**). Les enseignants indiquent également qu'ils sont prêts à utiliser davantage la différenciation pédagogique s'ils y sont encouragés par leur direction de région et par leurs collègues (> **Tab. DIFF5**). La fréquence des pratiques enseignantes en lien avec la différenciation pédagogique a fait l'objet d'analyses complémentaires. Il ressort de cette analyse que les enseignants recourent plus fréquemment à des adaptations pédagogiques quand leur intention est élevée, lorsqu'ils sont moins expérimentés, lorsque ce sont des femmes et que la proportion d'élèves à besoins spécifiques dans la classe est supérieure à 20%.

En résumé, nous pouvons affirmer que la différenciation pédagogique est une pratique généralisée dans les écoles fondamentales. Ce constat est rassurant, dans le sens où les enseignants ont l'obligation légale de recourir aux mesures de différenciation pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages.⁶ En revanche, les données montrent aussi que les enseignants ont des représentations fort variées de la différenciation pédagogique, ce qui se répercute dans leur pratique quotidienne. D'aucuns estiment en effet que les conditions actuelles ne permettent pas l'application des pratiques différenciées. Les enseignants affirment majoritairement avoir besoin de plus de ressources pour pouvoir pleinement mettre en œuvre la différenciation pédagogique. La littérature nous indique que ces enseignants n'ont pas encore franchi le pas qui les conduit à apporter certaines transformations dans leur façon de penser et d'agir (Caron, 2008). Ils n'ont pas encore fait le deuil des croyances et des habitudes qui sont solidement enracinées dans leur pratique quotidienne. Ils ont certes internalisé le nouveau vocabulaire (en utilisant le terme d'allongement au lieu de redoublement, ou bien en parlant de cycles d'apprentissage au lieu d'années d'études), mais sans se questionner véritablement sur le fonctionnement ou le bien-fondé des nouvelles mesures mises en place.⁷

Maintenant la littérature de recherche nous indique qu'il existe des facteurs qui influencent la mise en œuvre des pratiques différenciées (Forget, 2017; Ritzema et al., 2016; Smale-Jacobse et al., 2019; Tremblay, 2015). Au niveau de l'enseignant, on citera les formations initiales et continues reçues en matière de différenciation, la connaissance du curriculum, la façon de gérer la classe et le sentiment d'auto-efficacité. Au niveau de la classe, des éléments comme la taille de la classe, le degré de diversité des élèves, le climat d'apprentissage et le coenseignement influencent le recours aux pratiques différenciées. Au niveau de l'école, on peut citer la façon de constituer des classes (classes multi-âges), la possibilité de regrouper les élèves de plusieurs classes selon leurs besoins, intérêts ou niveaux de compétence, l'encouragement de la hiérarchie par rapport aux pratiques de différenciation et le degré de collaboration entre les enseignants et les spécialistes. Enfin, au niveau du système, on évoquera les politiques éducatives en matière d'évaluation externe qui s'imposent aux écoles (comme les ÉpStan).

6 Art.9 (titulaire de classe), Art.12bis (personnel de l'école) et Art.22 (équipes pédagogiques) de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental; Art.1^{er} (équipe pédagogique) du règlement grand-ducal du 27 avril 2009 fixant les missions et le fonctionnement de l'équipe pédagogique ainsi que les attributions et les modalités d'indemnisation du coordinateur de cycle.

7 «Parfois, dans l'innovation, il peut être sécurisant de conserver toutes ses habitudes pédagogiques, même si on introduit certaines nouveautés. Cela conduit inévitablement à une surcharge pour l'enseignant et à la confusion chez l'élève» (Caron, 2008, p.38).

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

L'introduction de l'approche par compétences a provoqué un changement de paradigme : on est passé du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Cela a eu deux implications pédagogiques. D'un côté, le rôle de l'enseignant a changé : ce dernier ne se cantonne plus à transmettre le savoir, mais il guide ses élèves, discute avec eux et mesure leurs progrès. Il éveille leur curiosité, promeut leur confiance, favorise leur persévérance et offre le soutien nécessaire qui leur permettra d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Son intervention est d'une importance cruciale. Elle présente même l'effet le plus élevé parmi toutes les catégories de facteurs liés au rendement scolaire des élèves (Hattie, 2012). D'un autre côté, les pratiques pédagogiques et la planification des leçons ont changé : on est passé du modèle «CEC» axé sur les programmes et sur l'enseignement — dans lequel l'enseignant introduisait de nouvelles connaissances ou un nouveau contenu en début d'unité (C), proposait ensuite une série d'exercices pour approfondir la matière (E) et finissait son unité d'enseignement par un contrôle écrit pour évaluer le niveau de maîtrise des élèves (C) — à un modèle axé davantage sur les élèves et leurs besoins, qualifié de «POC». Le POC est mieux adapté à la différenciation pédagogique et à l'approche par compétences, dans le sens où l'enseignant commence une nouvelle séquence par une tâche complexe ou une situation-problème (P), enchaîne par une phase d'objectivation lors de laquelle chaque élève est amené à prendre du recul par rapport à sa propre démarche d'apprentissage et à réfléchir sur ses forces et ses faiblesses (O) et finit par proposer à chaque élève des stratégies adaptées et efficaces pour combler les connaissances manquantes (C). Une fois que les connaissances manquantes ont été comblées par l'élève assidu, l'enseignant le confronte à nouveau à la tâche complexe de départ, pour observer les progrès réalisés par l'élève.

La consultation des acteurs de l'enseignement fondamental a permis de mettre en évidence que l'approche par compétences est une pratique largement acceptée par tous les professionnels. Elle est globalement perçue comme efficace pour améliorer le rendement scolaire des élèves. En revanche, les réponses montrent aussi que les modalités concrètes de mise en œuvre et les conceptions des acteurs scolaires au sujet de l'approche par compétences ne sont pas claires : de manière inattendue, environ 65% des répondants ont marqué leur accord avec l'item «*L'approche par compétences consiste à développer de manière isolée des savoirs, savoir-faire et savoir-être, puis à travailler leur mobilisation et leur combinaison en situation*», plutôt calqué sur le modèle CEC, et avec l'item «*L'approche par compétences consiste à placer les élèves face à des situations complexes et/ou problématiques*», fortement inspiré du modèle POC, ce qui suggère une mise en œuvre parallèle des deux approches, ou au contraire une vision indifférenciée de ces deux approches (> **Tab. APC1**).

Un focus sur les instituteurs met en lumière qu'ils sont majoritairement déterminés à appliquer l'approche par compétences dans leur quotidien (> **Tab. APC2**) et qu'ils se sentent majoritairement compétents pour mettre en œuvre les différents aspects de l'approche par compétences (> **Tab. APC3**). Les réponses indiquent d'ailleurs que les instituteurs ont régulièrement (modalité 4) recours aux pratiques relatives à l'approche par compétences (> **Fig. APC1**). En même temps, les instituteurs reconnaissent qu'ils ne disposent pas de ressources suffisantes pour mettre pleinement en œuvre l'approche par compétences (> **Tab. APC4**) et qu'on attend d'eux de recourir davantage à l'approche par compétences (> **Tab. APC5**).

La fréquence des pratiques enseignantes en lien avec l'approche par compétences a également fait l'objet d'analyses complémentaires. Il ressort de l'analyse des données que les enseignants recourent plus fréquemment à l'approche par compétences quand leur intention est élevée, que leur sentiment de compétence est élevé, lorsqu'ils sont moins expérimentés, lorsqu'ils enseignent au cycle 1 (ou dans plusieurs cycles à la fois) et que la proportion d'élèves à besoins spécifiques dans la classe est supérieure à 20%.

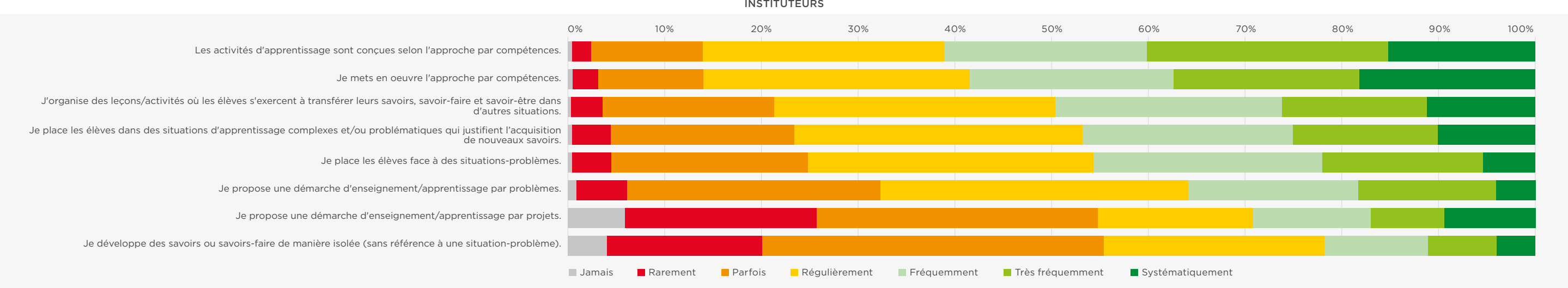
APPROCHE PAR COMPÉTENCES

TABLEAU APC1: CONCEPTIONS DES PROFESSIONNELS RELATIVES À L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Items	INSTITUTEURS							PRÉSIDENTS							I-EBS							ÉDUCATEURS						
	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N
L'approche par compétences est en réalité très proche de l'approche par objectifs.	2.3	8.3	26.5	43.2	17.4	2.3	132	0.0	20.0	33.3	6.7	40.0	0.0	15	2.3	9.3	18.6	34.9	25.6	9.3	43	0.0	2.6	10.3	51.3	33.3	2.6	39
L'approche par compétences consiste à développer de manière isolée des savoirs, savoir-faire et savoir-être, puis à travailler leur mobilisation et leur combinaison en situation.	4.3	11.3	14.7	33.7	30.6	5.4	947	4.2	23.6	16.7	30.6	19.4	5.6	72	12.5	20.0	17.5	27.5	22.5	0.0	40	0.0	0.0	12.8	51.3	30.8	5.1	39
L'approche par compétences consiste à placer les élèves face à des situations complexes et/ou problématiques.	1.2	2.5	5.6	36.6	43.0	11.1	975	1.3	0.0	3.9	26.3	53.9	14.5	76	0.0	4.5	4.5	25.0	43.2	22.7	44	2.5	0.0	7.5	47.5	35.0	7.5	40
L'approche par compétences est efficace pour augmenter l'engagement scolaire des élèves.	5.8	8.0	18.2	38.0	24.8	5.1	137	6.3	12.5	18.8	50.0	6.3	6.3	16	2.3	2.3	18.2	20.5	38.6	18.2	44	0.0	2.0	22.4	38.8	28.6	8.2	49
L'approche par compétences considère les connaissances comme secondaires.	6.3	25.2	34.3	23.8	9.1	1.4	143	0.0	12.5	37.5	25.0	25.0	0.0	16	11.9	21.4	26.2	26.2	14.3	0.0	42	2.9	17.1	45.7	22.9	11.4	0.0	35
L'approche par compétences permet aux élèves de transférer leurs apprentissages dans d'autres situations.	1.4	2.2	6.5	32.6	41.2	16.0	680	0.0	2.6	2.6	25.6	52.6	16.7	78	2.0	4.1	8.2	18.4	46.9	20.4	49	0.0	2.1	8.3	54.2	29.2	6.3	48
Enseigner selon l'approche par compétences est utile.	1.3	4.5	11.0	37.0	35.7	10.4	154	0.0	11.8	0.0	52.9	29.4	5.9	17	0.0	4.1	2.0	22.4	51.0	20.4	49	0.0	4.3	12.8	38.3	42.6	2.1	47
L'approche par compétences est un moyen efficace pour améliorer les apprentissages scolaires.	3.2	5.9	12.3	39.7	32.8	6.1	1015	2.6	3.9	14.3	35.1	37.7	6.5	77	0.0	9.1	9.1	25.0	34.1	22.7	44	0.0	0.0	16.7	47.9	33.3	2.1	48
L'approche par compétences est globalement une mauvaise idée.	19.3	37.1	28.7	7.2	4.6	3.0	1021	17.9	44.9	29.5	1.3	2.6	3.8	78	33.3	39.6	18.8	4.2	4.2	0.0	48	11.1	37.8	35.6	11.1	2.2	2.2	45
Enseigner selon l'approche par compétences est satisfaisant sur le plan professionnel.	4.0	7.6	15.2	41.6	26.8	4.8	945	2.7	2.7	14.7	38.7	34.7	6.7	75	2.2	8.9	6.7	24.4	44.4	13.3	45	0.0	0.0	14.0	46.5	32.6	7.0	43
Pratiquer l'approche par compétences est démotivant.	16.0	36.0	35.3	4.7	6.7	1.3	150	6.7	60.0	26.7	0.0	6.7	0.0	15	35.7	38.1	19.0	4.8	0.0	2.4	42	2.2	33.3	46.7	11.1	4.4	2.2	45

Source : Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord).

FIGURE APC1: PRATIQUES EN LIEN AVEC L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES



Source : Dierendonck et al., 2023 (figure générée par l'OEJQS)

TABLEAU APC2: INTENTIONS EN LIEN AVEC L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
Mettre en oeuvre l'approche par compétences.	5.2	4.0	13.7	24.6	28.1	24.5	1087
Développer la capacité des élèves à transférer leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être dans d'autres situations.	1.4	1.6	6.9	20.6	33.6	35.8	1111
Placer les élèves dans des situations d'apprentissage complexes et/ou problématiques qui justifient l'acquisition de nouveaux savoirs.	3.1	3.6	10.2	22.8	30.0	30.3	1093

Source : Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout compétent., 2=peu compétent, 3=modérément compétent, 4=compétent, 5=très compétent, 6=extrêmement compétent).

TABLEAU APC3: SENTIMENT DE COMPÉTENCE EN LIEN AVEC L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
Mettre en oeuvre l'approche par compétences.	3.1	4.3	14.8	29.9	33.7	14.1	922
Amener les élèves à transférer leurs apprentissages dans d'autres situations.	0.5	1.6	17.4	29.3	37.0	14.1	184
Proposer aux élèves des situations d'apprentissage complexes et/ou problématiques qui justifient l'acquisition de nouveaux savoirs.	1.7	3.3	14.4	33.1	32.0	15.5	181
Développer la capacité des élèves à mobiliser les ressources adéquates face à un problème.	0.9	2.4	13.3	33.0	35.8	14.6	924

Source : Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord).

TABLEAU APC4: CONTRÔLABILITÉ EN LIEN AVEC L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
Il ne tient qu'à moi de développer davantage mes pratiques en lien avec l'approche par compétences.	3.1	13.8	23.5	32.4	22.0	5.2	964
Je décide seul de développer ou non davantage mes pratiques en lien avec l'approche par compétences.	1.2	8.0	17.3	37.0	29.6	6.8	162
Les conditions actuelles dans lesquelles je travaille ne permettent pas de mettre en oeuvre l'approche par compétences.	7.2	28.7	28.1	24.6	8.4	3.0	167
Les ressources dont je dispose sont insuffisantes pour mettre en oeuvre l'approche par compétences telle que je me la représente.	4.9	16.5	26.6	24.5	19.0	8.6	1029

Source : Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord).

TABLEAU APC5: NORMES SUBJECTIVES EN LIEN AVEC L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
Il est attendu de moi que je mette davantage en oeuvre l'approche par compétences.	6.7	14.9	17.6	26.6	23.3	10.9	936
La direction régionale m'encourage à développer davantage l'approche par compétences.	4.6	19.0	18.3	30.7	21.6	5.9	153
Je ressens une certaine pression sociale (venant de la direction régionale, des collègues et/ou des parents) à développer davantage l'approche par compétences.	9.4	20.3	27.2	18.4	17.1	7.6	930
Dans mon cycle, l'approche par compétences est au coeur des pratiques d'enseignement.	3.2	5.9	13.0	33.8	32.4	11.8	952
Mes pratiques en matière d'approche par compétences sont influencées par les pratiques mises en oeuvre dans les autres classes du cycle ou de l'école.	4.9	12.6	20.9	30.8	27.5	3.3	182
Les concertations de cycle avec mes collègues me poussent à développer mes pratiques en matière d'approche par compétences.	7.8	17.8	26.7	25.0	18.9	3.9	180

Source : Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord).



L'ÉVALUATION FORMATIVE ET L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE

Avec l'introduction de l'approche par compétences en 2009, l'école luxembourgeoise s'est engagée à mettre en œuvre un nouveau modèle d'évaluation. Pour faire simple, l'évaluation a globalement deux fonctions: d'une part, l'aide à l'apprentissage (dans sa partie formative, l'évaluation est au service des apprentissages et elle doit rendre compte des progrès réalisés par l'élève), et d'autre part, la reconnaissance des compétences (dans sa partie certificative, l'évaluation sert à attester les acquis des élèves). L'évaluation se fait donc en deux parties: l'une formative (au cours du cycle — formellement consignée dans les bilans intermédiaires) et l'autre certificative (à la fin du cycle — consignée dans les bilans de fin de cycle). L'évaluation formative consiste à porter un jugement provisoire en cours d'apprentissage qui a pour but d'améliorer, de corriger ou de réguler le cheminement de l'élève dans ses apprentissages. Elle représente une intervention de l'enseignant pour aider l'élève à développer son plein potentiel. En ce sens, l'évaluation formative est un levier pour garantir la réussite de tous les élèves. En revanche, l'évaluation certificative s'inscrit dans l'idée de devoir rendre compte du développement des compétences à la fin d'un cycle d'apprentissage. Elle amène l'enseignant à porter un jugement définitif sur le degré d'atteinte des compétences et débouche sur une prise de décision importante: le passage de l'élève dans le cycle suivant.

L'étude CAEF a permis de révéler que la majorité des acteurs scolaires est en faveur de l'évaluation formative pour sa faculté à améliorer les apprentissages scolaires, pour vérifier la présence des prérequis avant tout nouvel apprentissage, pour s'intéresser au processus et aux résultats d'apprentissage des élèves et pour augmenter leur engagement scolaire. En ce qui concerne sa mise en pratique, la majorité des répondants estime que l'évaluation formative est utile, qu'il s'agit globalement d'une bonne idée et que la pratique est satisfaisante sur le plan professionnel (> **Tab. EVA1**).

Un gros plan sur les instituteurs montre que l'évaluation formative est une pratique présente dans les écoles fondamentales et qu'elle est mise en œuvre dans les classes, du moins dans ses concrétisations traditionnelles, c'est-à-dire par l'intermédiaire de questions orales ou d'un petit test écrit en fin de cours, par l'observation du travail des élèves et par une rétroaction détaillée après chaque évaluation. En revanche, les résultats indiquent aussi que les instituteurs demandent assez peu à leurs élèves de s'auto-évaluer et qu'ils recourent moins souvent à des échanges individualisés. De plus, il s'avère que la prise d'informations s'effectue généralement de manière informelle, sans recourir à un outil de suivi systématique (> **Fig. EVA1**).

Les analyses complémentaires montrent que les enseignants rendent compte de pratiques d'évaluation formative plus fréquentes quand leur intention est élevée et que leur sentiment de compétence est élevé. C'est le cas pour la majorité des enseignants. En effet, les résultats de l'étude CAEF indiquent que les répondants attestent d'une grande volonté de mettre en place cette pratique: plus de 75% des enseignants sont déterminés (> **Tab. EVA2**). Ils se disent aussi majoritairement compétents pour mettre en œuvre l'évaluation formative (> **Tab. EVA3**). De plus, les enseignants estiment majoritairement qu'ils sont prêts à développer davantage l'évaluation formative sans y être encouragés par leur direction de région, ni par leurs collègues. Ils ne ressentent pas de pression extérieure à la mise en place de l'évaluation formative. Ils sont également tout à fait d'accord pour dire que l'évaluation formative est au cœur des pratiques d'enseignement et que leur propre pratique en matière d'évaluation formative est influencée par les pratiques mises en œuvre dans les autres classes du cycle ou de l'école (> **Tab. EVA4**). Enfin, les instituteurs estiment qu'ils sont libres de développer ou non davantage leurs pratiques d'évaluation formative, que les conditions actuelles permettent cette pratique et qu'ils disposent des ressources suffisantes pour la mettre adéquatement en œuvre dans leur classe (> **Tab. EVA5**).

Si les enseignants voient d'un bon œil l'évaluation formative, ils expriment des réserves quant aux bilans intermédiaires, aux bilans de fin de cycle et à l'allongement de cycle. À vrai dire, les enseignants sont majoritairement d'accord pour dire que les bilans intermédiaires et les bilans de fin de cycle sont perfectibles. Ils dénoncent notamment que la communication des résultats aux parents d'élèves avec l'aide des bilans intermédiaires n'est pas facile. Le positionnement des enseignants vis-à-vis des bilans de fin de cycle est plus positif (**Tableau EVA6** & **Tableau EVA7**).

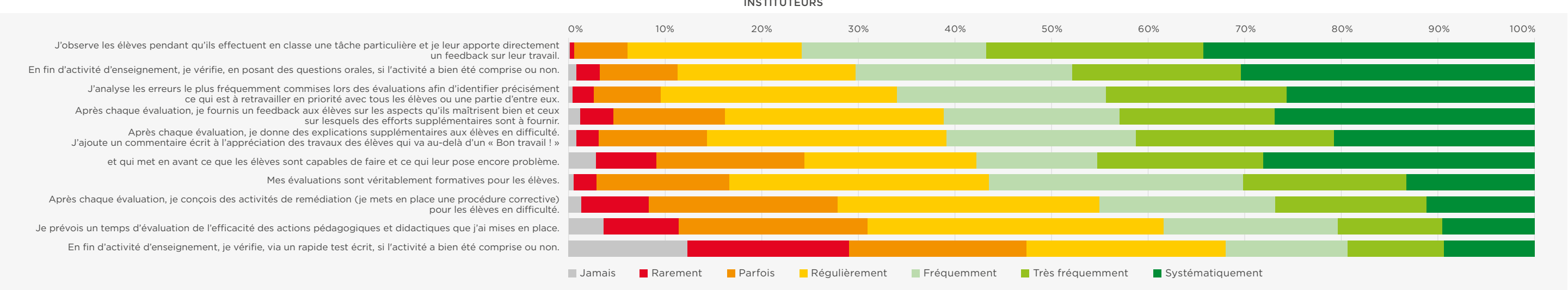
ÉVALUATION FORMATIVE

TABLEAU EVA1: CONCEPTIONS RELATIVES À L'ÉVALUATION FORMATIVE

Items	INSTITUTEURS							PRÉSIDENTS							I-EBS							ÉDUCATEURS						
	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N
Pratiquer l'évaluation formative est utile.	0.0	1.5	3.0	30.4	50.4	14.8	135	-	-	-	-	-	-	-	0.0	2.1	4.3	17.0	53.2	23.4	47	0.0	0.0	11.4	34.3	48.6	5.7	35
L'évaluation formative est un moyen efficace pour améliorer les apprentissages scolaires.	1.6	5.0	8.6	36.7	35.6	12.6	987	2.6	2.6	9.1	35.1	44.2	6.5	77	0.0	4.4	8.9	26.7	46.7	13.3	45	0.0	6.3	12.5	50.0	28.1	3.1	32
L'évaluation formative est globalement une mauvaise idée.	25.0	36.1	28.4	5.7	3.5	1.3	991	21.8	43.6	25.6	5.1	1.3	2.6	78	30.4	43.5	21.7	2.2	2.2	0.0	46	3.0	42.4	33.3	15.2	6.1	0.0	33
Pratiquer l'évaluation formative est satisfaisant sur le plan professionnel.	2.2	5.3	13.1	40.6	31.9	6.8	906	2.8	5.6	13.9	41.7	30.6	5.6	72	2.4	4.8	11.9	21.4	50.0	9.5	42	0.0	3.7	18.5	48.1	22.2	7.4	27
Pratiquer l'évaluation formative est démotivant.	16.7	31.8	40.9	6.8	3.0	0.8	132	-	-	-	-	-	-	-	34.1	34.1	27.3	2.3	2.3	0.0	44	6.5	29.0	41.9	12.9	6.5	3.2	31
L'évaluation formative succède toujours à une séquence d'enseignement.	5.8	10.8	27.5	32.5	20.0	3.3	120	-	-	-	-	-	-	-	4.9	19.5	24.4	34.1	14.6	2.4	41	0.0	8.0	12.0	60.0	16.0	4.0	25
L'évaluation formative est intégrée dans toute situation d'enseignement/apprentissage.	0.0	6.9	10.0	31.5	39.2	12.3	130	-	-	-	-	-	-	-	2.2	4.3	13.0	6.5	56.5	17.4	46	0.0	6.7	3.3	60.0	23.3	6.7	30
L'évaluation formative s'opère avant tout de manière formelle au moyen de petits tests (non notés).	4.8	12.1	23.4	30.6	25.8	3.2	124	-	-	-	-	-	-	-	6.5	23.9	19.6	34.8	15.2	0.0	46	4.5	4.5	9.1	50.0	22.7	9.1	22
L'évaluation formative s'opère avant tout de manière informelle via des observations directes, des interactions collectives ou interindividuelles.	0.8	0.8	7.1	35.4	42.5	13.4	127	-	-	-	-	-	-	-	0.0	0.0	2.4	38.1	42.9	16.7	42	0.0	4.0	0.0	60.0	32.0	4.0	25
L'évaluation formative s'attache à vérifier la présence des prérequis avant tout nouvel apprentissage.	1.6	5.6	8.0	44.8	36.8	3.2	125	-	-	-	-	-	-	-	0.0	7.0	7.0	41.9	37.2	7.0	43	0.0	0.0	11.5	61.5	23.1	3.8	26
L'évaluation formative suppose un découpage précis des tâches d'apprentissage, un feedback immédiat et une remédiation (retours en arrière, exercices suppl.).	1.0	2.8	9.6	38.9	38.4	9.4	929	0.0	5.3	10.5	46.1	35.5	2.6	76	0.0	0.0	11.6	23.3	53.5	11.6	43	0.0	3.4	17.2	48.3	27.6	3.4	29
L'évaluation formative s'intéresse avant tout au processus d'apprentissage mis en place par les élèves.	0.7	1.7	9.9	35.5	39.9	12.3	920	0.0	1.4	6.8	49.3	37.0	5.5	73	0.0	0.0	2.2	13.0	63.0	21.7	46	0.0	0.0	7.4	59.3	29.6	3.7	27
L'évaluation formative s'intéresse avant tout aux résultats ou produits de l'apprentissage des élèves.	5.4	13.3	24.6	31.2	21.9	3.6	942	2.7	9.6	31.5	26.0	30.1	0.0	73	8.7	34.8	17.4	17.4	17.4	4.3	46	3.7	3.7	7.4	48.1	33.3	3.7	27
L'évaluation formative est efficace pour augmenter l'engagement scolaire des élèves.	3.7	9.6	10.8	35.8	31.8	8.3	324	-	-	-	-	-	-	-	2.3	4.7	7.0	18.6	51.2	16.3	43	0.0	2.9	8.8	52.9	32.4	2.9	34

Source: Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord)

FIGURE EVA1 : PRATIQUES EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION FORMATIVE



Source: Dierendonck et al., 2023 (figure générée par l'OEJQS)

TABLEAU EVA2: INTENTIONS EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION FORMATIVE

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
Pratiquer une évaluation formative.	4.6	3.7	12.5	21.6	32.9	24.7	1042
Proposer des évaluations qui permettent aux élèves d'identifier précisément leurs forces et leurs faiblesses.	3.3	3.7	11.4	22.7	28.7	30.2	1059
Proposer des évaluations sur lesquelles s'articulent des activités de remédiation ou de remise à niveau.	4.0	5.8	15.5	27.3	27.5	19.9	975

Source: Dierendonck et al., 2023 (1=très peu déterminé, 2=peu déterminé, 3=plutôt peu déterminé, 4=plutôt déterminé, 5=déterminé, 6=tout à fait déterminé).

TABLEAU EVA3: SENTIMENT DE COMPÉTENCE EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION FORMATIVE

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
Pratiquer l'évaluation formative.	2.6	4.0	13.3	27.8	34.5	17.7	892
Proposer des activités de remédiation suite à une évaluation.	1.0	4.5	14.0	30.0	33.6	16.9	898
Analyser et exploiter les données issues des évaluations dans une optique formative.	1.5	5.1	14.7	27.2	39.7	11.8	136
Intégrer l'évaluation formative au sein-même des situations d'enseignement/apprentissage (régulation interactive).	0.8	4.5	18.8	27.1	37.6	11.3	133

Source: Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout compétent, 2=peu compétent, 3=modérément compétent, 4=compétent, 5=très compétent, 6=extrêmement compétent).

TABLEAU EVA4: NORMES SUBJECTIVES EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION FORMATIVE

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
Il est attendu de moi que je pratique davantage l'évaluation formative.	7.2	17.2	25.2	22.9	20.0	7.4	873
La direction régionale m'encourage à développer davantage mes pratiques d'évaluation formative.	18.3	17.5	22.2	23.0	17.5	1.6	126
Je ressens une certaine pression sociale (venant de la direction régionale, des collègues et/ou des parents) à développer davantage mes pratiques d'évaluation formative.	9.5	20.8	32.5	17.5	14.2	5.6	909
Dans mon cycle, l'évaluation formative est au cœur des pratiques d'enseignement.	2.9	6.4	13.4	39.1	29.7	8.5	926
Mes pratiques en matière d'évaluation formative sont influencées par les pratiques mises en oeuvre dans les autres classes du cycle ou de l'école.	9.4	13.8	18.8	31.2	23.2	3.6	138
Les concertations de cycle avec mes collègues me poussent à développer mes pratiques en matière d'évaluation formative.	10.3	20.0	24.1	29.7	13.8	2.1	145

Source: Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord).

TABLEAU EVA5: CONTRÔLABILITÉ EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION FORMATIVE

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
Il ne tient qu'à moi de développer davantage mes pratiques d'évaluation formative.	2.8	10.3	20.0	34.8	26.8	5.3	1003
Je décide seul de développer ou non davantage mes pratiques d'évaluation formative.	1.4	8.6	14.3	42.1	27.9	5.7	140
Les conditions actuelles dans lesquelles je travaille ne permettent pas de mettre en oeuvre l'évaluation formative que je souhaiterais réellement pratiquer.	5.6	18.3	29.6	23.2	15.5	7.7	142
Les ressources dont je dispose sont insuffisantes pour proposer les évaluations formatives telles que je me les représente.	5.0	18.3	30.4	26.1	14.2	6.0	996

Source: Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord).

TABLEAU EVA6: ATTITUDE VIS-À-VIS DES BILANS INTERMÉDIAIRES

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
L'investissement nécessaire en termes de temps pour compléter les bilans intermédiaires est raisonnable.	11.3	16.1	21.9	32.2	16.4	2.1	702
L'investissement nécessaire en termes de temps pour rencontrer les parents suite aux bilans intermédiaires est raisonnable.	6.1	12.1	17.8	34.9	24.9	4.3	704
La communication des résultats des bilans intermédiaires est facile.	15.1	17.5	30.2	23.3	12.3	1.6	701
Les bilans intermédiaires servent à présenter aux parents les points forts et les points faibles de leurs enfants.	11.7	14.3	18.1	27.7	21.6	6.6	708
Les bilans intermédiaires permettent de convenir avec les parents de moyens de soutenir leur enfant.	9.0	13.2	19.9	30.6	22.5	4.9	699
Les bilans intermédiaires permettent aux parents de montrer à leurs enfants qu'ils s'intéressent à leur scolarité.	13.3	20.1	16.3	27.6	18.1	4.7	663
Les bilans intermédiaires donnent l'occasion d'expliquer mes pratiques d'enseignement et d'évaluation aux parents.	8.7	13.7	16.6	29.9	26.6	4.5	688
Les bilans intermédiaires sont perfectibles.	1.6	2.3	5.1	21.8	27.3	41.9	565

Source: Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord).

TABLEAU EVA7: ATTITUDE VIS-À-VIS DES BILANS DE FIN DE CYCLE

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
L'investissement nécessaire en termes de temps pour compléter les bilans de fin de cycle est raisonnable.	6.0	7.0	12.8	35.8	30.7	7.7	531
L'investissement nécessaire en termes de temps pour rencontrer les parents suite aux bilans de fin de cycle est raisonnable.	5.5	5.8	11.7	37.0	33.1	7.0	532
La communication des résultats des bilans de fin de cycle est facile.	7.9	8.8	18.2	33.5	25.6	6.0	532
Les bilans de fin de cycle sont perfectibles.	2.4	3.3	7.3	28.1	28.8	30.2	424

Source: Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord).

Les constats dressés en matière de pratiques évaluatives dans le cadre de l'étude CAEF mettent en lumière que l'évaluation formative est une pratique présente dans les classes, mais qu'il y a des aspects à renforcer. En effet, parmi les constats encourageants, les enseignants indiquent qu'ils observent le travail des élèves et donnent une rétroaction immédiate, qu'ils posent des questions orales et/ou font passer un test écrit en fin de cours et qu'ils donnent des exercices d'appoint pour les élèves en difficultés. En revanche, on relève que les instituteurs demandent assez peu aux élèves de s'auto-évaluer et qu'ils organisent moins fréquemment des échanges individualisés (cf. cette

fameuse phase d'objectivation dans le POC). La prise d'informations s'effectue généralement de manière informelle, sans recourir à un outil de suivi systématique et sans donner l'opportunité aux élèves en difficultés de réellement s'améliorer (en travaillant avec eux sur les connaissances manquantes et en leur donnant la possibilité de refaire le test après un certain temps).

L'ALLONGEMENT DE CYCLE

L'allongement de cycle est la mesure qui suscite le plus de controverse parmi les enseignants. Il s'agit d'un élément de réforme largement décrié avec 59% d'avis négatifs parmi les répondants (contre 19% d'avis neutres et 22% d'avis positifs). Ce taux masque toutefois des vues fortement contrastées, sinon contradictoires. Ainsi, les répondants estiment en majorité que l'allongement de cycle constitue un moyen efficace pour répondre aux difficultés d'apprentissage des apprenants, pour donner du temps supplémentaire aux élèves qui n'ont pas la maturité nécessaire et pour prévenir les échecs scolaires ultérieurs. En même temps, ils sont majoritairement d'accord avec l'idée que l'allongement de cycle n'est pas plus efficace que le redoublement, que le nombre d'élèves en retard scolaire n'a pas significativement diminué avec le nouveau dispositif et qu'il s'agit simplement d'un redoublement déguisé. Enfin, il existe un large consensus parmi les instituteurs pour dire que l'allongement de cycle n'a pas de conséquences négatives pour les élèves concernés sur le plan socio-affectif et que le dispositif a un effet positif sur les apprentissages (> **Tab. ALL1**).

Maintenant, quel que soit le positionnement des acteurs de l'enseignement fondamental, une chose est sûre en ce qui concerne l'allongement de cycle: la décision d'accorder une année supplémentaire doit rester un dispositif exceptionnel pour répondre aux besoins individuels des élèves en difficultés. Et cette décision ne peut se faire qu'au terme d'un cycle d'apprentissage, étant donné que celui-ci est centré sur l'évaluation formative et la pédagogie différenciée. Vouloir instaurer cette année complémentaire à l'intérieur du cycle, après une première année par exemple, est un non-sens, pire encore, un déni de pédagogie. C'est refuser dès le départ que la pratique de la pédagogie différenciée et de l'évaluation formative durant tout le cycle puisse produire le moindre effet positif d'educabilité de l'élève (Magy et Piron, 2003, pp.257-261). C'est pourtant ce qui se passe actuellement dans nos écoles fondamentales au Luxembourg. La pratique du redoublement n'a pas totalement disparu.

Du côté des enseignants qui continuent à croire aux vertus du redoublement, il y a sans doute une méconnaissance des résultats de recherche qui les confortent à adopter une mesure qu'ils estiment efficace. Pourtant, les travaux de recherche en éducation convergent depuis plusieurs décennies quant à l'absence d'effets bénéfiques du redoublement (Ertel et al., 2021; Galand et al., 2019; Goos et al., 2021; Sonleitner et al., 2021). Il n'en reste pas moins que la suppression du redoublement — et son remplacement par l'allongement de cycle — suscite aujourd'hui encore un vif mécontentement chez une grande partie des enseignants (59% d'avis négatifs > **Figure 2, p.4**). D'aucuns affirment que la suppression du redoublement fait persister les lacunes chez les élèves et souhaitent que les élèves en difficultés puissent redoubler la première année du cycle. D'autres le font tout simplement, sans se soucier des nouvelles dispositions légales.

De fait, les données disponibles concernant les taux d'allongement de cycle dans l'enseignement fondamental indiquent que les équipes pédagogiques prennent des décisions tous azimuts (> **Fig. ALL1**). En effet, certains élèves se voient imposer un allongement après une seule année passée dans le cycle. Les taux d'allongement pour les cycles 1.1., 2.1, 3.1 et 4.1 — qui sont en réalité des redoublements déguisés — sont certes inférieurs à 1% pour les années 2019-2023, mais la pratique existe, bien qu'elle soit non-conforme à la loi. Elle est d'ailleurs subtilement appelée «allongement anticipé» par les instituteurs concernés. Le cas des élèves en difficultés qui bénéficient d'un allongement de cycle au terme des deux années passées dans le cycle est conforme aux dispositions légales. Les taux d'allongement à la fin du cycle pour les années 2019-2023 sont le plus prononcés pour le cycle 2.2 (avec des taux qui virevoltent entre 13% et 16%), suivi par le cycle 3.2 (avec des taux qui s'établissent entre 9% et 13%), puis par le cycle 1.2 (avec des taux qui se situent entre 5% et 7%) et finalement par le cycle 4.2 (avec des taux systématiquement inférieurs à 1%). Le cas des élèves qui allongent leur allongement de cycle est surprenant puisque la loi prévoit l'avancement de l'élève au cycle suivant moyennant un plan de prise en charge individualisé, et non l'allongement d'un cycle qu'il a déjà allongé.

Pour finir, il convient de s'attarder sur le cas spécial des élèves des classes de l'éducation précoce. Leur supposé «allongement» s'explique de deux manières différentes: d'une part, il faut savoir que les enfants âgés de 3 ans peuvent être admis dans une classe de l'éducation précoce en cours d'année scolaire, et non pas seulement à la rentrée des classes en septembre. S'ils sont admis en cours d'année (par exemple en janvier) et qu'ils ont toujours 3 ans au 1^{er} septembre, ils continuent leur scolarité dans une classe de l'éducation précoce pour une année scolaire entière.⁸ D'autre part, l'article 15 de l'ancienne loi relative à l'obligation scolaire⁹ donnait la possibilité aux parents de retarder d'une année la scolarisation obligatoire de leur enfant dans une classe préscolaire du cycle 1.1. L'admission au premier cycle de l'enseignement fondamental pouvait ainsi être différée d'une année si l'état de santé ou si le développement physique ou intellectuel de l'enfant justifiait cette mesure. La combinaison de ces deux mesures explique les «allongements» au niveau des classes de l'éducation précoce, avec des taux qui se situent chaque année entre 3% et 5% depuis 2019/2020.

⁸ Dans la réponse formulée à la question parlementaire N°550 (entrée le 28.03.2024) portant sur l'admission à l'éducation précoce, il y a un tableau qui renseigne sur les enfants âgés de 3 ans qui ont été admis en cours d'année dans une classe de l'éducation précoce depuis 2019/2020. Ce chiffre varie entre 31 et 41 enfants chaque année (Source: QP 550/2024).

⁹ La loi modifiée du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire a été abrogée par la loi du 20 juillet 2023. Les dispositions de l'ancienne loi ne sont plus d'application depuis la rentrée scolaire 2023/2024.

ALLONGEMENT DE CYCLE

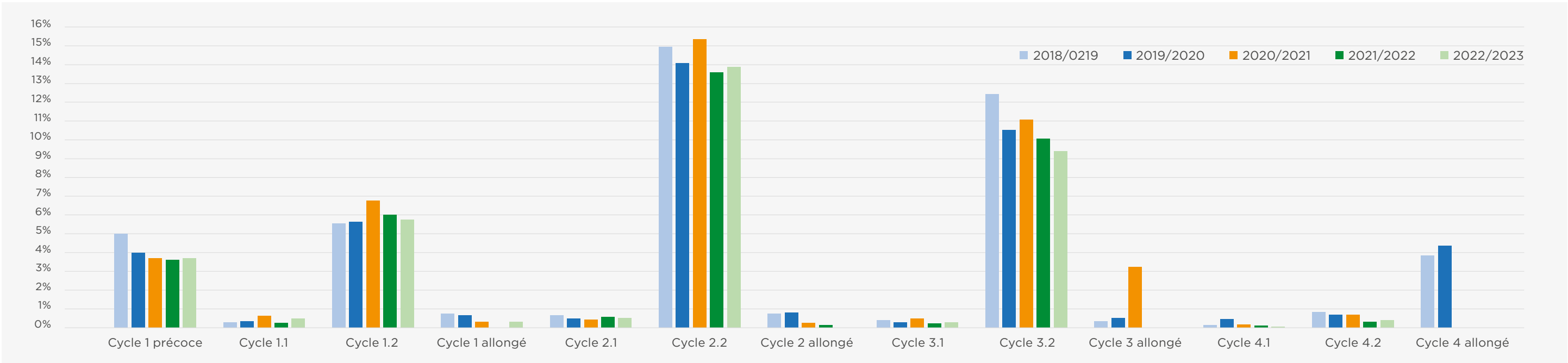
TABLEAU ALL1: CONCEPTIONS RELATIVES AU REDOUBLEMENT ET À L'ALLONGEMENT DE CYCLE

Items	INSTITUTEURS							PRÉSIDENTS							I-EBS							ÉDUCATEURS						
	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N
L'allongement de cycle permet de replacer les élèves en difficulté dans un groupe adapté à leur niveau, ce qui leur est bénéfique au niveau des apprentissages.	5.2	8.5	13.3	36.3	26.9	9.8	732	10.9	9.4	7.8	35.9	29.7	6.3	64	8.3	4.2	12.5	41.7	31.3	2.1	48	0.0	10.0	16.0	48.0	24.0	2.0	50
L'allongement de cycle permet de donner un supplément de temps aux élèves qui n'ont pas la maturité nécessaire.	1.7	1.4	3.1	32.0	34.8	27.0	359	6.7	0.0	3.3	30.0	30.0	30.0	30	5.9	0.0	2.0	29.4	49.0	13.7	57	0.0	3.5	3.5	45.6	40.4	7.0	57
L'allongement de cycle en début de scolarité est un moyen efficace de prévenir les échecs scolaires plus tard.	4.5	4.5	9.5	31.2	30.3	20.2	337	0.0	0.0	7.4	37.0	25.9	29.6	27	4.3	4.3	8.7	37.0	32.6	13.0	46	2.1	4.2	8.3	52.1	18.8	14.6	48
L'allongement de cycle permet de revoir une deuxième fois la matière au programme, ce qui est bénéfique au niveau des apprentissages scolaires.	3.4	5.4	14.3	38.8	29.7	8.4	735	7.9	3.2	20.6	42.9	20.6	4.8	63	13.0	15.2	15.2	26.1	30.4	0.0	46	1.9	5.7	11.3	49.1	28.3	3.8	53
Un élève concerné par un allongement de cycle voit son estime de soi se dégrader.	3.5	12.6	31.9	34.1	14.2	3.8	377	3.7	18.5	55.6	22.2	0.0	0.0	27	0.0	16.3	34.7	30.6	12.2	6.1	49	0.0	14.6	43.9	31.7	9.8	0.0	47
L'allongement de cycle influe négativement sur la confiance de l'élève en ses capacités.	4.8	18.8	38.8	24.4	9.8	3.4	687	9.8	23.0	41.0	16.4	9.8	0.0	67	0.0	20.4	32.7	28.6	8.2	10.2	49	4.4	13.3	40.0	31.1	8.9	2.2	45
L'allongement de cycle donne à l'élève une mauvaise image de soi.	4.9	22.1	35.9	25.1	8.9	3.0	696	9.8	23.0	39.3	16.4	11.5	0.0	67	4.2	14.6	35.4	27.1	12.5	6.3	48	4.7	20.9	41.9	27.9	2.3	2.3	43
Sur le plan socio-affectif, l'allongement de cycle a un effet positif.	5.4	10.7	30.5	36.5	13.8	3.1	609	1.9	16.7	27.8	29.6	22.2	1.9	54	8.3	16.7	39.6	29.2	6.3	0.0	48	0.0	10.3	25.6	41.0	20.5	2.6	39
Sur le plan des apprentissages scolaires, l'allongement de cycle a un effet positif.	2.7	4.4	8.7	44.1	33.7	6.3	700	1.7	5.0	11.7	45.0	30.0	6.7	60	4.1	8.2	18.4	34.7	28.6	6.1	49	0.0	8.9	15.6	44.4	28.9	2.2	45
L'allongement de cycle est une pratique plus efficace que l'ancienne pratique du redoublement.	27.7	18.3	23.8	18.3	9.3	2.6	377	46.2	11.5	19.2	15.4	3.8	3.8	26	20.0	12.0	36.0	10.0	12.0	10.0	50	11.1	17.8	24.4	24.4	17.8	4.4	45
Depuis l'instauration de l'allongement de cycle en 2009, le taux d'élèves en retard scolaire à l'école fondamentale a considérablement diminué.	32.1	23.1	32.5	8.1	3.8	0.4	234	35.0	25.0	10.0	30.0	0.0	0.0	20	18.9	48.6	29.7	0.0	2.7	0.0	37	18.2	18.2	50.0	13.6	0.0	0.0	22
Un élève faible progressera plus en étant maintenu une année dans le cycle fréquenté qu'en passant au cycle suivant avec des mesures pédagogiques spécifiques de soutien.	2.2	5.6	10.6	38.6	28.0	15.0	327	3.7	3.7	7.4	33.3	44.4	7.4	27	6.4	8.5	19.1	29.8	23.4	12.8	47	0.0	11.1	8.9	46.7	24.4	8.9	45
L'allongement de cycle est un redoublement déguisé.	3.8	4.4	11.1	25.4	28.0	27.4	343	6.9	13.8	10.3	27.6	34.5	6.9	29	3.8	3.8	7.7	34.6	26.9	23.1	52	3.9	3.9	15.7	35.3	27.5	13.7	57
Les mesures pédagogiques spécifiques de soutien aux élèves en allongement de cycle sont en réalité relativement rares dans les classes.	2.5	6.2	17.0	30.3	27.6	16.4	323	0.0	6.7	26.7	33.3	23.3	10.0	30	0.0	7.7	13.5	30.8	30.8	17.3	52	0.0	10.3	17.9	35.9	30.8	5.1	39
L'efficacité de l'allongement de cycle a été démontrée par les recherches en éducation.	12.3	13.8	20.8	31.5	15.4	6.2	730	8.3	25.0	33.3	16.7	16.7	0.0	72	10.0	30.0	23.3	16.7	13.3	6.7	30	0.0	0.0	28.6	50.0	21.4	0.0	74
Les systèmes éducatifs qui ont aboli le redoublement ou l'allongement de cycle sont en moyenne moins performants aux évaluations internationales comme PIRLS ou PISA.	8.2	8.2	23.5	39.8	16.3	4.1	98	0.0	27.3	9.1	36.4	18.2	9.1	77	29.4	17.6	5.9	23.5	17.6	5.9	77	0.0	6.7	20.0	46.7	26.7	0.0	75

Source: Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord).

FIGURE ALL1: DÉTAIL DES TAUX D'ALLONGEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL, PAR ANNÉE DE CYCLE, 2019-2023

TAUX D'ALLONGEMENT PAR ANNÉE DE CYCLE (2019-2023)



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

S'il existe un consensus en recherche depuis plus de 20 années, c'est bien l'absence d'effets bénéfiques du redoublement. Or, malgré la convergence des travaux de recherche en éducation, bon nombre d'enseignants sont toujours convaincus des effets positifs du redoublement sur les plans cognitif et socio-affectif et de l'efficacité, pour un élève en difficulté scolaire, de répéter une année pour combler ses lacunes. Ils sont 59% à porter un jugement négatif sur la suppression du redoublement et sur son remplacement par l'allongement de cycle (contre 19% d'avis neutres et 22% d'avis positifs). La consultation a fait ressortir qu'une majorité de répondants est d'accord avec l'idée que l'allongement de cycle n'est pas plus efficace que le redoublement, que le nombre d'élèves en retard n'a pas diminué significativement avec la mise en place de la nouvelle procédure et qu'il s'agit simplement d'un redoublement déguisé. En ce qui concerne le passage d'un élève d'un cycle donné au cycle suivant sans avoir atteint le socle des compétences, une majorité des enseignants estime qu'il était plus bénéfique pour un élève d'être maintenu une année supplémentaire dans le cycle fréquenté que de passer au cycle suivant avec des mesures de soutien, ce qui explique en partie la pratique qui consiste à «allonger» l'allongement de cycle. Sur la question des mesures pédagogiques spécifiques de soutien fixées dans le PPCI de l'élève concerné, une majorité d'enseignants a répondu que ces mesures de soutien étaient en réalité rarement mises en place dans les classes. Du côté des enseignants qui sont convaincus de l'inefficacité du redoublement, il y a ceux qui parviennent à modifier leur pratique ou à innover pour gérer autrement les élèves en difficultés d'apprentissage. Il y aurait intérêt de s'inspirer de ces innovations, de les diffuser comme exemples de bonnes pratiques et de procéder à une évaluation de l'efficacité du dispositif d'allongement de cycle à l'école fondamentale.

RECOMMANDATION

La consultation des acteurs de l'enseignement fondamental a permis de mettre au jour que les quatre concepts-clés inhérents au travail en cycle (différenciation pédagogique, approche par compétences, évaluation formative et allongement de cycle), qui ont été introduits avec la loi scolaire de 2009, sont connus et partiellement acceptés par les enseignants, mais ne sont pas suffisamment intégrés dans leurs pratiques professionnelles. Les instituteurs semblent avoir des compréhensions et des représentations assez variables au sujet de ces pratiques pédagogiques. Ils affirment être compétents et motivés pour mettre en œuvre ces pratiques, mais les appliquent de façon très variée dans leur classe. En même temps, ils se plaignent des conditions de travail peu favorables pour implémenter pleinement ces pratiques et revendiquent plus de ressources humaines, notamment en ce qui concerne la différenciation pédagogique et l'approche par compétences.

D'un point de vue historique, il y a eu un manque de préparation des enseignants au moment de l'introduction de la réforme scolaire de 2009. De fait, à l'époque, les enseignants n'étaient pas insatisfaits par rapport au dogme d'enseignement existant. Ils se sont tout de même vus imposer un changement de paradigme radical, sans que les nouvelles conceptions ne soient totalement et clairement définies. D'ailleurs, aujourd'hui encore, les concepts d'approche par compétences et de différenciation pédagogique sont peu définis et explicités dans les textes légaux ou dans les documents officiels du MENJE, contrairement au concept d'évaluation formative. De fait, l'Observatoire 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 les pratiques pédagogiques qui sont essentielles au travail en cycle. Dans la même foulée, le nouveau plan d'études (2025) devrait aboutir à un remaniement complet des bilans intermédiaires et du bilan de fin de cycle. Il y aurait aussi intérêt à procéder à une évaluation du dispositif d'allongement de cycle à l'école fondamentale. Ces changements structurels ne suffisent toutefois pas. Si l'on veut vraiment que les enseignants adoptent de nouvelles pratiques d'enseignement et reconsidèrent en même temps leur rôle ainsi que la finalité de l'enseignement, ils auront besoin de temps et de nouvelles formes d'accompagnement professionnel pour y parvenir. Le besoin d'information et de formation est manifeste. L'Observatoire recommande au SCRIPT de s'inspirer du modèle australien «AERO»¹⁰ (*Australian Education Research Organisation*) pour diffuser les résultats de la recherche et promouvoir les pratiques pédagogiques efficaces.

Dans cette première partie d'analyse des éléments de la réforme scolaire de 2009, nous avons mis l'accent sur l'organisation et le fonctionnement des cycles d'apprentissage et examiné des concepts comme la différenciation pédagogique, l'approche par compétences, l'évaluation formative et l'allongement de cycle. Dans la partie qui suit, nous étendons notre analyse à trois nouveaux éléments, dont le premier a été introduit par la réforme scolaire de 2009 (appui pédagogique), alors que les deux autres existaient déjà avant la réforme, mais ont subi des adaptations importantes au fil des années (équipe de soutien des élèves à besoins spécifiques et procédure d'orientation au cycle 4.2).

¹⁰ Site internet: <https://www.edresearch.edu.au/>

4. L'accord de coalition 2023-2028

Dans son accord de coalition 2023-2028, le gouvernement a annoncé l'évaluation de certains éléments introduits ou modifiés par la réforme scolaire de 2009, dans l'optique d'une éventuelle adaptation de la base légale. Parmi les demandes d'évaluation, on retrouve l'appui pédagogique, l'intervention des équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques et la procédure d'orientation au cycle 4.2. Ces trois éléments font l'objet d'une analyse dans les pages qui suivent, en commençant par l'appui pédagogique.

4.1. L'appui pédagogique

• Contexte •

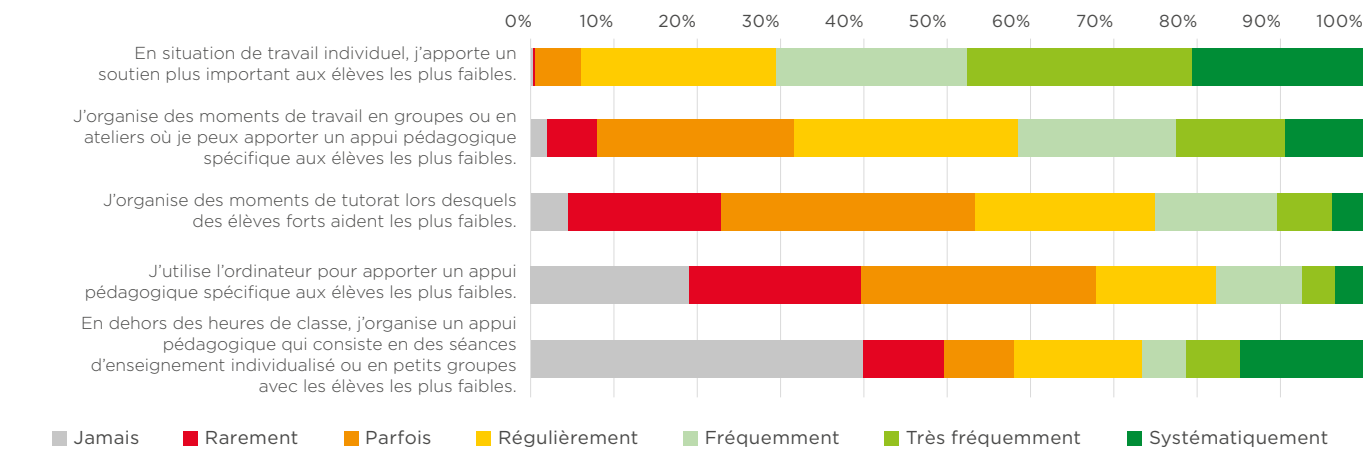
L'appui pédagogique a été généralisé avec la réforme scolaire de 2009. Rappelons qu'avant la rentrée 2009, ce choix était laissé à la discrétion des titulaires de classe, qui sur base volontaire pouvaient prêter des séances d'appui ou de remédiation pour les élèves ayant des difficultés scolaires. Ces séances d'appoint avaient lieu après les heures de cours et portaient en principe sur les branches principales. Depuis la réforme de 2009, chaque instituteur est obligé d'assurer 1,5 heure d'appui pédagogique par semaine sur l'année scolaire (pour un total de 54 heures d'appui annuelles pour les enseignants des cycles 2-4 et un total de 36 heures d'appui annuelles pour les enseignants du cycle 1), en dehors des leçons d'enseignement direct. Or, dès le départ, le terme « appui pédagogique » pose problème aux enseignants, car le concept est flou. En effet, contrairement à l'ancienne conception de l'appui, la nouvelle notion ne repose pas nécessairement sur le principe d'équité. Les enseignants ne sont donc plus contraints de traiter inégalement des situations objectivement inégales, en s'occupant prioritairement des élèves en difficultés, en passant plus de temps avec eux et en leur proposant des activités différentes. Non, avec la réforme, l'appui pédagogique peut aussi être utilisé pour favoriser les élèves performants et les pousser à l'excellence. De plus, les heures d'appui pédagogique ne sont plus réservées pour les branches principales. Il est parfaitement concevable de les consacrer à l'art, aux sports ou aux sciences, ainsi que pour régler des conflits entre les enfants. Les heures d'appui peuvent également être réparties de manière flexible sur l'année scolaire. Le cas échéant, elles peuvent être prestées pendant les heures de cours. C'est l'équipe de cycle qui prend les décisions pour organiser et attribuer l'appui pédagogique, sous la houlette du coordinateur de cycle. Au fil du temps cependant, la réa-

lité du terrain a repris le dessus, de sorte que les visites de musée, les danses folkloriques et les jeux de société ont vite laissé place à des mesures de soutien et de différenciation à l'attention des élèves en difficultés scolaires, notamment sous forme d'aide aux devoirs à domicile. Jusqu'en 2018, les enseignants avaient l'obligation de consigner toutes les heures d'appui pédagogique et de transmettre un relevé à leur inspecteur d'arrondissement.¹¹ Depuis que cette disposition a été abolie, les directeurs de région n'ont plus le contrôle sur l'attribution des heures d'appui pédagogiques pour les écoles appartenant à leur région.

• Constats •

La consultation nationale a permis de mettre au jour que l'appui pédagogique est essentiellement utilisé par les enseignants pour apporter un soutien plus important aux élèves les plus faibles. La majorité des enseignants (70%) indique travailler individuellement avec les élèves en difficultés. Les données montrent aussi que les enseignants préfèrent utiliser l'appui pédagogique sous sa forme intégrative (durant les heures de classe), plutôt que sous sa forme additionnelle (comme leçon d'appoint après les cours). D'une part, le recours à l'ordinateur et l'organisation de travaux de groupes ou d'ateliers (dans lesquels les élèves forts aident leurs camarades plus faibles) sont utilisés de façon ponctuelle dans la classe par environ 30% des enseignants. En revanche, 40% des enseignants affirment ne jamais organiser, en dehors des heures de classe, un appui pédagogique qui consiste en des séances d'enseignement individualisé ou en petits groupes avec les élèves les plus faibles (**Figure APP1**).

FIGURE APP1: PRATIQUES EN LIEN AVEC L'APPUI PÉDAGOGIQUE



Source: Dierendonck et al., 2023 (figure générée par l'OEJQS)

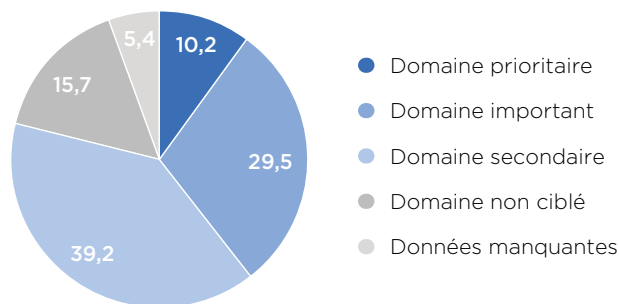
11 Art.7 du règlement grand-ducal du 23 mars 2009 fixant la tâche des instituteurs de l'enseignement fondamental: «À la fin de chaque trimestre, l'instituteur remet le relevé sur les heures d'appui pédagogique et de travail dans l'intérêt des élèves et de l'école prestées au cours de la période de référence écoulée au président qui transmet l'ensemble des relevés des instituteurs de l'école à l'inspecteur» (abrogé par le règlement grand-ducal du 23 août 2018).

L'une et l'autre forme d'appui pédagogique se valent. Le choix des équipes pédagogiques dépend des besoins réels des élèves qu'elles encadrent. Dans la majorité des écoles fondamentales, l'appui pédagogique constitue une priorité et fait partie intégrante du plan de développement scolaire (**Figure APP2**). Dans d'autres cas, il s'agit d'un domaine

qui n'est pas ciblé de façon prioritaire par l'école (15,7%). Dans ces écoles, l'appui pédagogique n'est pas considéré comme un élément faisant partie du processus d'amélioration de la qualité scolaire. Pour tout dire, il n'est pas aisé d'évaluer l'impact d'une telle mesure sur le rendement des élèves ou sur la réduction des inégalités scolaires.¹²

FIGURE APP2: THÉMATIQUES CIBLÉES PAR LE PLAN DE DÉVELOPPEMENT SCOLAIRE

Organisation et mise en oeuvre de l'appui pédagogique par école, selon le PDS, en %



Source: Dierendonck et al., 2023 (figure générée par l'OEJQS)

RECOMMANDATION

L'Observatoire propose que les directions de région effectuent une évaluation en profondeur du dispositif de l'appui pédagogique dans les écoles de leur région, le cas échéant avec le support du SCRIPT. Au besoin, et en adéquation avec ses missions, l'Observatoire pourrait compléter cette évaluation en faisant des observations sur la façon dont l'appui pédagogique est concrètement mis en œuvre dans les classes de l'enseignement fondamental. En fonction des conclusions tirées de cette évaluation, il existe plusieurs options: (a) maintenir le dispositif actuel (qui laisse toute la liberté de manœuvre aux équipes pédagogiques) en rétablissant toutefois une reddition de comptes sous forme d'un relevé électronique à transmettre au directeur de région; (b) abolir le dispositif de l'appui pédagogique (s'il est jugé peu efficace) et convertir les heures d'appui en deux leçons de coenseignement hebdomadaires (faisant alors partie intégrante de la tâche des instituteurs); (c) transformer les heures d'appui pédagogique en heures d'intervention dans le cadre de la Summer-school; (d) utiliser l'appui pédagogique comme authentique «aide aux devoirs à domicile» pour soutenir les élèves en difficultés et/ou les élèves défavorisés. Cette dernière mesure aurait une double visée: réduire les inégalités sociales et retirer le «poids des épaules» des maisons relais en matière de surveillance des devoirs à domicile.

Comme nous venons de le voir, l'appui pédagogique est une forme de soutien que les titulaires de classe apportent aux élèves ayant des difficultés scolaires. Dans la partie qui suit, nous allons aborder une autre forme d'aide et d'assistance et discuter de l'intervention des équipes de soutien des élèves à besoins spécifiques (ESEB).

¹² C'est le constat dressé lors d'une tournée des 15 directions de région effectuée entre octobre 2020 et avril 2021 par l'Observatoire. Cette «consultation du terrain» portait sur l'allocation et la gestion des ressources d'enseignement au niveau des communes et des établissements scolaires, mais aussi sur des éléments importants concernant la gouvernance des écoles fondamentales, dont l'appui pédagogique. Il est ressorti des entretiens que depuis 2018, donc suite à la suppression de rendre des comptes à la hiérarchie en ce qui concerne l'appui pédagogique, ni les directions de région, ni les autorités communales ne savent ce qui se passe au niveau de l'appui pédagogique dans les écoles.

4.2. L'intervention des équipes de soutien des élèves à besoins éducatifs spécifiques (ESEB)

• Contexte •

La dénomination «équipe de soutien des élèves à besoins spécifiques (ESEB)» a vu le jour avec la loi du 29 juin 2017 portant modification de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. Suite au remaniement en profondeur du service de l'Éducation différenciée, les équipes de soutien des élèves à besoins spécifiques sont venues remplacer les anciennes équipes multi-professionnelles (instaurées avec la réforme scolaire de 2009), elles-mêmes issues du Service rééducatif ambulatoire (SREA) qui fut créé en 1998. Or, même si la terminologie a changé, l'esprit et le caractère multi-professionnel des équipes a été maintenu. Le personnel des ESEB peut ainsi comprendre des instituteurs, des professeurs d'enseignement logopédique, des pédagogues, des psychologues, des pédagogues curatifs, des orthophonistes, des rééducateurs en psychomotricité, des ergothérapeutes, des assistants sociaux, des infirmiers, des éducateurs et des éducateurs gradués. Au niveau de leur intervention, les ESEB se situent au niveau régional du dispositif inclusif instauré en 2017, lequel se décline sur trois niveaux: local, régional et national.¹³ Au niveau du fondamental, chacune des 15 directions de région dispose d'une ESEB. Les membres de l'ESEB interviennent dans les écoles de leur région sur décision de la Commission d'inclusion (CI)

et sous la responsabilité du directeur-adjoint en charge des élèves à besoins spécifiques, à partir du moment où toutes les mesures mises préalablement en place au niveau local par le titulaire de classe, les équipes pédagogiques et l'I-EBS ont échoué ou ne s'avèrent pas suffisantes. Les ESEB ont pour mission d'assurer, en collaboration avec les écoles et les instituteurs concernés, l'élaboration d'un premier diagnostic et le suivi de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques. Si l'intervention de l'ESEB ne porte pas ses fruits, elle peut proposer à la Commission d'inclusion d'impliquer un Centre de compétences spécialisé ou de transférer le dossier de l'élève à la Commission nationale d'inclusion (CNI) pour faire établir un diagnostic spécialisé.

Au niveau du secondaire, l'implémentation d'une ESEB dans chaque lycée est plutôt récente. Elle a été officialisée avec la loi du 30 juin 2023, ceci dans la continuité de l'élaboration de la démarche des lycées et dans le cadre de la création d'un département éducatif et psycho-social dans chaque lycée, placé sous l'autorité du directeur. Les missions des ESEB du secondaire sont similaires à celles des équipes régionales du fondamental. Dans les lycées, les ESEB interviennent sous l'impulsion de la Commission d'inclusion.

• Constats •

L'étude CAEF a permis de mettre en évidence que l'intervention de l'ESEB est un des éléments de réforme qui est le plus plébiscité par les acteurs de l'enseignement fondamental avec 62% d'avis positifs (contre 17% d'avis négatifs et 21% d'avis neutres > **Figure 2, p.4**). L'ESEB est même l'élément de réforme qui est jugé le plus pertinent par les éducateurs (**Tableau 3, p.6**). À l'opposé, les acteurs qui portent un jugement négatif sur l'ESEB font valoir qu'on ne les voit jamais sur le terrain et que s'ils se manifestent, ce n'est que pour octroyer du travail supplémentaire aux enseignants. D'ailleurs, 5% des I-EBS estiment eux aussi ne pas recevoir la reconnaissance qu'ils méritent de la part de l'ESEB, regrettent le temps d'attente avant une intervention de l'ESEB et font valoir que ces ressources seraient plus utiles, si elles intégraient les rangs des enseignants dans les écoles. Du côté des enseignants, la collaboration avec les membres de l'ESEB semble globalement être vécue comme positive, sinon fructueuse avec 78% de réponses favorables (**Tableau ESEB1**).

La collaboration avec les intervenants de l'ESEB est d'ailleurs recherchée par les enseignants pour qui la gestion de l'hétérogénéité des élèves représente un véritable défi au quotidien. La prise en charge de plusieurs élèves à besoins spécifiques par classe semble constituer une entreprise difficile, sinon insurmontable aux yeux d'un grand nombre d'enseignants concernés, qui apprécient le soutien complémentaire offert par l'I-EBS, par les membres de l'ESEB et par les intervenants des Centres de compétences. La grande majorité (80% des répondants) indique cependant que ces échanges fructueux n'ont pas lieu souvent (**Tableau ESEB2**).

• Discussion •

Si l'on considère les fréquences de collaboration du point de vue des membres de l'ESEB, le rapport s'inverse. De fait, les membres de l'ESEB indiquent qu'ils s'échangent le plus souvent avec les enseignants de l'enseignement fondamental, de façon hebdomadaire ou quotidienne. Viennent ensuite — dans l'ordre décroissant — des échanges avec les autres accompagnateurs pédagogiques de l'ESEB (mensuel ou hebdomadaire), avec les parents des élèves à besoins spécifiques (mensuel), avec les collègues de l'équipe diagnostic de l'ESEB (mensuel), avec les I-EBS (trimestriel ou mensuel), avec les intervenants spécialisés d'un Centre de

compétences (trimestriel), avec le directeur adjoint de la direction de région (trimestriel) et des échanges annuels avec divers autres acteurs scolaires (OEJQS, 2023, p.56 — **Tableau 30**). Ces échanges intensifs avec les instituteurs ne sont pas étonnants, si l'on sait que les membres de l'ESEB interviennent au cours d'une année scolaire dans plusieurs écoles (**Tableau ESEB3**) et qu'ils s'occupent en moyenne de l'accompagnement de plusieurs élèves à besoins spécifiques, ce chiffre pouvant aller d'une poignée d'élèves jusqu'à plus de 30 prises en charge différentes (**Tableau ESEB4**).

¹³ Le niveau régional ne vaut que pour l'enseignement fondamental avec sa répartition territoriale en directions de région. Au niveau de l'enseignement secondaire, il n'existe que le niveau local (lycée) et le niveau national. Pour avoir un aperçu global du dispositif inclusif scolaire il y a lieu de consulter le rapport thématique de l'OEJQS consacré à la situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg (OEJQS, 2023, p.25: Figure 3).

La grande variation dans le nombre d'élèves pris en charge par les membres de l'ESEB montre qu'il n'existe pas de contingent des besoins en personnel pour l'ESEB — ni pour les I-EBS et les A-EBS d'ailleurs — contrairement aux dispositions légales en application dans les Centres de compétences. L'introduction d'un tel contingent pour les I-EBS, les A-EBS et l'ESEB, qui reposerait sur les besoins réellement constatés chez les élèves, est pourtant essentiel pour assurer un recrutement plus efficace du personnel spécialisé et une meilleure répartition des ressources humaines (OEJQS, 2023, p.71). De fait, à l'heure actuelle, il n'est pas clair d'après quels critères les membres de l'ESEB sont répartis sur les élèves qu'ils prennent en charge : est-ce selon leur disponibilité ou d'après leur profil et domaine d'expertise ? La répartition des ressources humaines au niveau régional est certes décidée par les Commissions d'inclusion, mais est-ce que chaque direction de région applique les mêmes critères ? Une enquête s'impose.

En ce qui concerne l'intervention dans les écoles, et par rapport aux missions qui leur sont confiées par la loi,¹⁴ les membres de l'ESEB citent la mise en œuvre des décisions prises par la Commission d'inclusion en première position, suivi par le conseil et la guidance des équipes pédago-

giques, ainsi que les interventions en situation de crise. Bien qu'ils n'aient qu'un pied à terre dans les écoles, les membres de l'ESEB estiment que le climat de collaboration est globalement favorable (OEJQS, 2023, p.58 — Tableau 32) et éprouvent un sentiment d'appartenance assez élevé (OEJQS, 2023, p.63 — Tableau 39). Ils apprécient le respect mutuel, la confiance qui leur est témoignée et le travail avec les autres professionnels, mais dénoncent le manque d'infrastructures adaptées dans les écoles (comme possibilité de retrait avec les élèves), l'absence d'équipement spécialisé sur place et la méconnaissance de leurs missions par certains enseignants.

Finalement, et contrairement aux enseignants et aux spécialistes des Centres de compétences,¹⁵ les membres de l'ESEB ne sont en principe pas remplacés en cas d'absence. Cela vaut également pour les I-EBS et les A-EBS. Dans l'optique d'une harmonisation des conditions de travail, mais surtout dans l'intérêt des élèves à besoins spécifiques qui nécessitent une prise en charge, il y a lieu de créer une « réserve des suppléants » au niveau de chaque direction de région¹⁶ pour pallier l'absence prolongée des I-EBS, des A-EBS et des membres de l'ESEB dans le courant de l'année scolaire.

RECOMMANDATION

L'intervention des membres de l'ESEB est globalement appréciée par les instituteurs. Les collaborations sont d'ailleurs décrites comme fructueuses, aussi bien par les instituteurs que par les intervenants de l'ESEB. Leur position centrale (au niveau régional) dans le dispositif d'inclusion — entre les écoles fondamentales et les I-EBS au niveau local et les Centres de compétences et la CNI au niveau national — amène tout naturellement les membres de l'ESEB à avoir de nombreux échanges avec une multitude d'acteurs scolaires. Et ces échanges sont d'autant plus fréquents lorsqu'ils interviennent dans plusieurs écoles et que le nombre d'élèves à besoins spécifiques qu'ils encadrent est important. Dans les faits, les membres de l'ESEB ne travaillent donc pas tous dans les mêmes conditions, les uns devant se déplacer plus souvent pour rejoindre les différentes écoles, les autres devant multiplier leurs préparations pour soutenir convenablement le grand nombre d'élèves qu'ils encadrent. Ces disparités proviennent du fait qu'il n'existe pas de critères transparents pour l'affectation des ressources spécialisées au niveau de la région. En ce sens, l'Observatoire se prononce pour une harmonisation des conditions de travail au niveau des structures de support et d'accompagnement dans le dispositif d'inclusion et recommande l'introduction d'un contingent des besoins en personnel pour l'ESEB, les I-EBS et les A-EBS, calqué sur le modèle des Centres de compétences. Pour garantir une meilleure prise en charge des élèves à besoins spécifiques, l'Observatoire préconise également de procéder au recrutement et à l'affectation des membres de l'ESEB en fonction des besoins réels constatés chez les élèves. Une dernière recommandation porte sur la création d'une sorte de « réserve des suppléants » pour remplacer l'absence prolongée des I-EBS, des A-EBS et des membres de l'ESEB au cours de l'année scolaire.

Nous venons de parler de l'intervention de l'ESEB pour soutenir les élèves à besoins spécifiques. Or, malgré les efforts consentis par tous les acteurs scolaires, l'Observatoire a révélé dans son rapport portant sur « l'analyse du parcours scolaire des élèves à l'aide d'indicateurs » (OEJQS, 2024) que les élèves à besoins spécifiques sont plus sus-

ceptibles d'être orientés vers une classe de 7^e de la voie de préparation à partir d'une classe des cycles 3.1, 3.2 ou 4.1, c'est-à-dire en dehors de la procédure d'orientation. Dans la partie qui suit, nous allons justement nous intéresser aux orientations vers l'enseignement secondaire et plus particulièrement à la procédure d'orientation au cycle 4.2.

¹⁴ Art. 27ter de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

¹⁵ Voir : Art.63 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental (pour l'enseignement fondamental) et Art.49 de la loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire (pour les Centres de compétences).

¹⁶ D'après nos informations, il existe depuis peu d'années une sorte de « pool des remplaçants ESEB » au niveau national, mais avec une petite poignée de remplaçants. Cela ne suffit pas pour pallier les absences au niveau de chaque région.

TABLEAU ESEB1: ATTITUDE DES INSTITUTEURS QUANT AUX COLLABORATIONS AVEC DIFFÉRENTS PARTENAIRES

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
I-DS	19.2	12.8	16.8	30.0	17.6	3.6	250
I-EBS	6.0	4.7	7.1	24.7	28.8	28.8	365
I-CN	10.0	9.6	13.0	33.0	26.3	8.1	270
Commission d'inclusion	11.9	14.6	25.5	33.4	12.9	1.7	302
Membres de l'ESEB	5.4	4.7	11.9	30.1	32.6	15.3	386
Direction de région	8.1	7.9	12.3	35.7	28.6	7.4	406
Services d'éducation et d'accueil (maison relais)	4.1	6.3	14.5	37.3	30.0	7.7	413
Assistance sociale	4.3	8.0	15.2	43.5	23.2	5.8	276
Parents d'élèves	0.7	2.5	5.2	36.3	44.4	11.0	444

Source: Dierendonck et al., 2023 (tableau adapté par l'OEJQS); (1=tout à fait infructueuse, 2=infructueuse, 3=plutôt infructueuse, 4=plutôt fructueuse, 5=fructueuse, 6=tout à fait fructueuse).

TABLEAU ESEB2: TYPES ET FRÉQUENCE DES RÉUNIONS POUR LES INSTITUTEURS

Type de réunions	INSTITUTEURS							
	1	2	3	4	5	6	7	N
Réunion/concertation de votre cycle	0.0	0.9	3.9	16.7	70.4	6.5	1.5	737
Réunion entre les coordinateurs des cycles	57.8	19.6	10.2	7.0	4.4	0.4	0.6	540
Réunion/concertation avec des enseignants d'autre(s) cycle(s)	10.4	61.1	12.9	6.4	6.0	2.3	0.9	700
Réunion du personnel enseignant et éducatif de l'école	9.0	68.0	12.3	4.0	3.6	1.7	1.4	699
Réunion avec l'I-EBS	20.6	38.4	16.1	13.6	10.3	0.8	0.2	632
Réunion avec un ou des membres de l'ESEB	23.9	43.9	12.3	8.2	8.1	2.3	1.4	658
Réunion avec un ou des membres de la Direction régionale	23.3	71.4	3.4	1.2	0.4	0.1	0.1	686
Réunion avec des partenaires scolaires (par exemple, le service d'éducation et d'accueil pour enfants, les autorités communales,...)	32.3	60.2	3.7	1.8	1.0	0.3	0.6	669
Réunion collective avec les parents organisée par l'école	56.5	42.0	0.8	0.5	0.2	0.0	0.2	634
Réunion collective avec les parents de votre classe organisée par vous-même	5.8	92.0	1.1	0.9	0.0	0.0	0.1	704
Réunion individuelle avec des parents de votre classe organisée par vous-même	2.3	75.7	13.2	7.2	1.1	0.3	0.1	696
Réunion individuelle avec des parents de votre classe organisée à leur demande	6.7	64.7	19.2	7.2	1.6	0.3	0.3	682

Source: Dierendonck et al., 2023 (tableau adapté par l'OEJQS); (1=jamais, 2=1 à 4 fois par an, 3=1 fois par mois, 4=2 à 3 fois par mois, 5=1 fois par semaine, 6=2 à 4 fois par semaine, 7=chaque jour).

TABLEAU ESEB3: DANS COMBIEN D'ÉCOLES INTERVENEZ-VOUS EN MOYENNE AU COURS D'UNE ANNÉE SCOLAIRE?

Nombre d'écoles	0-5	6-10	11-15	16-20	N
Réponses des membres de l'ESEB	89,74%	3,85%	5,13%	1,28%	78

Source: Données collectées en 2022 dans le cadre du projet EIEPL de l'OEJQS

TABLEAU ESEB4: COMBIEN D'ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES ACCOMPAGNEZ-VOUS EN MOYENNE AU COURS D'UNE ANNÉE SCOLAIRE?

Nombre d'élèves	0-5	6-10	11-15	16-20	21-30	>30	N
Réponses des membres de l'ESEB	31,25%	23,75%	12,5%	6,25%	8,75%	17,5%	80

Source: Données collectées en 2022 dans le cadre du projet EIEPL de l'OEJQS

4.3. La procédure d'orientation au cycle 4.2

• Contexte •

Après la réforme scolaire de 2009, la procédure d'orientation avait été légèrement adaptée en 2012/2013 suite aux recommandations émises par un groupe de travail composé de collaborateurs du ministère de l'Éducation nationale, de l'Université du Luxembourg, d'inspecteurs de l'enseignement fondamental, de directeurs de lycées et d'instituteurs. L'analyse portait sur la procédure et les pratiques d'orientation, ainsi que sur les résultats d'orientation des dernières années. Les chiffres donnaient lieu à un constat préoccupant: trop d'élèves sont orientés vers le régime préparatoire de l'enseignement secondaire technique et trop peu d'élèves sont orientés vers l'enseignement secondaire classique. Après quatre années de mise en œuvre, et comme la procédure revisitée était remise en question par les parents, jugée peu transparente et peu équitable, il a été décidé de réformer la procédure d'orientation en profondeur. Les points clés et les grandes forces de la nouvelle procédure d'orientation qui entra en vigueur en 2017/2018 furent d'impliquer davantage les parents d'élèves dans le processus de décision (la décision d'orientation est désormais prise d'un commun accord avec le titulaire de classe), de rendre l'orientation plus transparente (les échanges sur les perspectives d'orientation commencent déjà au cycle 4.1 et s'accompagnent d'une information détaillée sur l'offre de l'enseignement secondaire), de changer la culture

d'orientation (fondée désormais sur les acquis, le potentiel et les aspirations de l'élève) et de créer une plus grande continuité entre les ordres d'enseignement (en renforçant l'échange et la collaboration entre les enseignants de l'école fondamentale et du lycée, ainsi qu'en adaptant les programmes scolaires en vue d'une meilleure cohérence).

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

• Constats •

En ce qui concerne la procédure d'orientation au cycle 4.2, les données des dix dernières années montrent deux tendances encourageantes: d'une part, une augmentation du taux d'élèves orientés vers l'enseignement secondaire classique (passant de 37% en 2011/2012 à 42% en 2022/2023), et d'autre part, une diminution du taux d'élèves orientés vers la voie de préparation (tombant de 10% à 7% durant la même période). En ce qui concerne le pourcentage des élèves orientés vers la voie d'orientation de l'enseignement secondaire général (ESG), il reste constant au fil des années et gravite autour de 51% depuis 2011/2012. Une analyse de la procédure d'orientation sur les 25 dernières années (1998–2023) vient confirmer la stabilité des orientations vers l'enseignement secondaire général, avec des taux qui oscillent en moyenne autour de 50%. De façon surprenante, les données montrent une corrélation négative entre les orientations vers l'enseignement secondaire classique et vers la voie de préparation. On remarque que les réformes entreprises pour améliorer la procédure d'orientation (2012/2013, puis 2017/2018) produisent des effets positifs à court terme, avec une augmentation des orientations vers l'enseignement secondaire classique et une diminution des orientations vers la voie de préparation, mais on note aussi que leur effet s'estompe avec le temps (**> Fig. PFS1**). Depuis le remaniement en profondeur de la procédure d'orientation en 2017/2018 et la plus grande implication des parents, les données font valoir que le taux de concordance entre l'avis de l'enseignant et celui des parents d'élèves (qui tournait autour de 82% jusqu'en 2016/2017) s'établit depuis l'année 2017/2018 autour de 99% (**> Tab. PFS1**).

Maintenant, en dehors de la procédure d'orientation, il faut savoir qu'il existe d'autres élèves du fondamental qui sont orientés chaque année vers une classe 7P de la voie de préparation. Concrètement, il s'agit d'élèves âgés de 12 ans au moins qui ont accumulé un grand retard scolaire et qui sont scolarisés dans une classe du cycle 3 ou dans une classe du cycle 4.1. Depuis 2011/2012, le nombre d'élèves issus d'une classe du cycle 3 ou du cycle 4.1 qui sont directement orientés vers la voie de préparation s'établit autour de 290 élèves par année, avec une augmentation notable ces dernières années. De fait, leur nombre est passé de 258 élèves en 2018/2019 à 322 élèves en 2022/2023. Ainsi, contrairement aux effets positifs observés au niveau de la nouvelle procédure d'orientation au cycle 4.2, force est de constater que la proportion des élèves orientés vers une classe 7P à partir d'une classe du cycle 3 ou du cycle 4.1 a fortement augmenté ces dernières années, passant d'un tiers des élèves en 2011/2012 à près de la moitié des élèves en 2022/2023 (**> Fig. PFS2**).

Au bout du compte, et si l'on considère tous les élèves qui sont orientés vers la voie de préparation (c'est-à-dire ceux prenant part à la procédure d'orientation au cycle 4.2 et ceux issus d'une classe du cycle 3 ou d'une classe du cycle 4.1), il faut admettre que le nombre total des élèves du fondamental qui sont orientés chaque année vers une classe 7P est en légère augmentation depuis 2017/2018 (passant de 622 élèves en 2017/2018 à 674 élèves en 2022/2023).

• Discussion •

La procédure d'orientation au cycle 4.2 est-elle fiable et valide? En d'autres termes, est-ce que les premiers pas des élèves dans l'ordre d'enseignement secondaire concordent avec la décision d'orientation émise à la fin de l'enseignement fondamental? Pour répondre à cette question, nous avons suivi le cheminement scolaire d'une cohorte d'élèves sur une année complète à partir de leur inscription dans une classe de 7^e du secondaire (7C, 7G ou 7P).

Dans le cas de la cohorte 2021/2022, il y a lieu de constater qu'il existe une forte corrélation entre la décision d'orientation émise au fondamental et le cheminement scolaire subséquent des élèves au secondaire. En effet, dans 92% des cas, la première année au lycée s'est soldée par une promotion dans la classe suivante (7C > 6C; 7G > 6G; 7P > 6P), ce qui témoigne de la grande robustesse de la procédure d'orientation. Dans 2% des cas, les élèves d'une classe de 7^e ont redoublé leur année, c'est-à-dire qu'ils sont restés dans la filière pronostiquée (7C > 7C; 7G > 7G; 7P > 7P). Ensuite, dans 1,4% des cas, les élèves d'une classe de 7^e ont quitté le système scolaire public luxembourgeois dans le courant ou à la fin de l'année scolaire. La raison de ces sorties et la continuation des études ne sont pas connues. En théorie toutefois, et comme ces élèves sont encore soumis à l'obligation scolaire, ils ont pu s'inscrire dans une école privée, poursuivre leur scolarité dans une école à l'étranger ou bénéficier de l'enseignement à domicile. Enfin, dans 4,6% des cas, la décision d'orientation n'était pas adéquate, de sorte que les élèves ont été réorientés vers une voie pédagogique mieux adaptée à leurs capacités, après seulement une année passée au lycée. Les données montrent que la perméabilité est à double sens. Il y a d'abord les réorientations de l'ESC vers l'ESG: parmi les 108 élèves d'une classe 7C qui ont été réorientés vers l'ESG, 97 élèves ont poursuivi leur scolarité dans une classe 6G et 11 élèves ont été inscrits dans une classe 7G. Il y a ensuite les réorientations au sein de l'ESG. D'une part, 54 élèves d'une classe 7G ont été réorientés de la voie d'orientation vers la voie de préparation (49 élèves ont continué leur cheminement dans une classe 6P et 5 élèves ont été inscrits dans une classe 7P). D'autre part, 32 élèves d'une classe 7P ont été réorientés de la voie de préparation vers la voie d'orientation (15 élèves ont poursuivi leurs études dans une classe 6G et 17 élèves ont été inscrits dans une classe 7G). Pour finir, il y a aussi les réorientations de l'ESG vers l'ESC. Parmi les 82 élèves d'une classe 7G qui ont connu une réorientation vers l'ESC, 81 élèves ont continué leurs études dans une classe 6C et 1 élève a été inscrit dans une classe 7C (**> Fig. PFS3**). En conclusion, et sur base des chiffres analysés, il y a lieu de retenir que la procédure d'orientation est largement valide et qu'il existe une perméabilité multidirectionnelle au niveau de l'ordre d'enseignement secondaire.

RECOMMANDATION

Les données des 25 dernières années montrent que la procédure d'orientation à la fin de l'enseignement fondamental a une dynamique propre qui n'est que sporadiquement influencée par des réformes ponctuelles. Ainsi, après chaque réforme, le nombre d'élèves orientés vers l'enseignement secondaire classique augmente légèrement et le nombre d'élèves orientés vers la voie de préparation de l'ESG diminue dans une proportion équivalente. Le phénomène s'estompe toutefois après quelques années pour retrouver ses valeurs initiales.

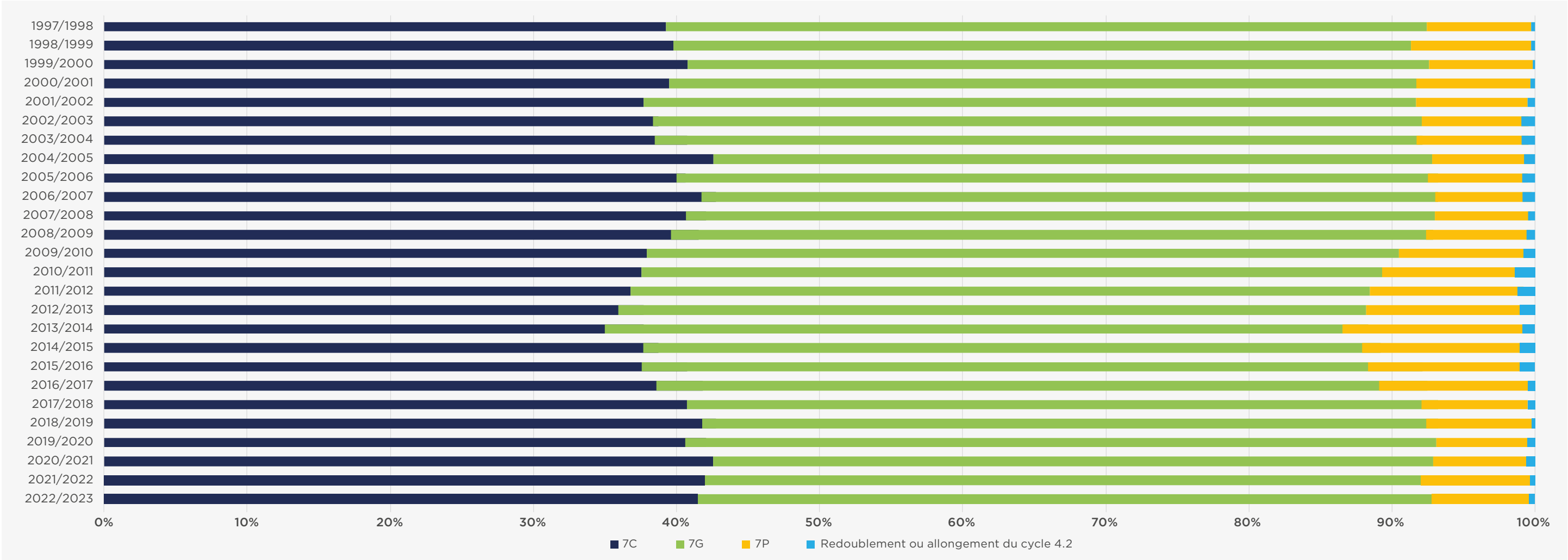
Curieusement, la part des élèves orientés vers la voie d'orientation de l'ESG reste constante au fil des années et s'établit durablement autour de 50%. Les données indiquent également que la nouvelle procédure d'orientation — celle qui implique une participation plus active des parents — est robuste, dans le sens où la première année au lycée se solde par la réussite des élèves dans plus de 90% des cas, ce qui accrédite les orientations émises à la fin de l'enseignement fondamental et témoigne du bien-fondé de la procédure. De ce qui précède, l'Observatoire conseille de maintenir (mieux: de ne pas modifier) la procédure d'orientation existante au cycle 4.

En revanche, pour les élèves qui sont âgés de 12 ans au moins et qui sont orientés chaque année vers la voie de préparation de l'ESG à partir d'une classe du cycle 3 ou du cycle 4.1, l'Observatoire préconise de renforcer le dispositif en place. Pour rappel, dans ce cas de figure, un élève est orienté vers une classe 7P de la voie de préparation sur simple proposition du titulaire de classe et avec l'accord des parents de l'élève concerné. Il n'y a donc pas de regard externe. De plus, les données montrent que le nombre d'élèves issus d'une classe du cycle 3 ou du cycle 4.1 qui sont orientés vers la voie de préparation de l'ESG ne cesse d'augmenter ces dernières années. Pour ces élèves, l'Observatoire recommande de mettre en place un «conseil d'orientation» ou de faire intervenir la direction de région dans les cas où il existe une divergence de vues entre les parents de l'élève et le titulaire de classe ou l'équipe pédagogique, ceci dans l'optique d'une harmonisation des procédures au niveau des orientations vers l'enseignement secondaire.

Nous venons d'examiner les éléments de la réforme scolaire de 2009 qui ont fait l'objet d'une demande d'évaluation de la part des gouvernements successifs, d'abord dans l'accord de coalition 2018-2023 avec l'organisation en cycles d'apprentissage, le fonctionnement des équipes de cycle et le travail en cycle, puis dans l'actuel accord de coalition 2023-2028 avec l'appui pédagogique, l'intervention des ESEB et la procédure d'orientation au cycle 4.2. Au-delà de ce travail d'analyse, et dans une approche systémique de l'évaluation du système scolaire, il existe des éléments en lien avec la réforme de 2009 qui n'ont pas encore été abordés, mais que l'Observatoire considère depuis plusieurs années comme des thématiques prioritaires. On retrouve d'ailleurs ces thématiques dans le cadre de référence de la qualité scolaire. Parmi les thématiques identifiées, il convient de citer le contingent et l'indice social, le plan de développement scolaire, le bien-être des enseignants, la surcharge administrative et la collaboration avec les maisons relais. Le chapitre suivant vient donc compléter, sinon élargir l'évaluation demandée par le gouvernement.

PROCÉDURE D'ORIENTATION AU CYCLE 4.2

FIGURE PFS1: ÉVOLUTION DES TAUX D'ORIENTATION DES ÉLÈVES VERS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LE CADRE DE LA PROCÉDURE D'ORIENTATION À LA FIN DU CYCLE 4.2, 1998-2023



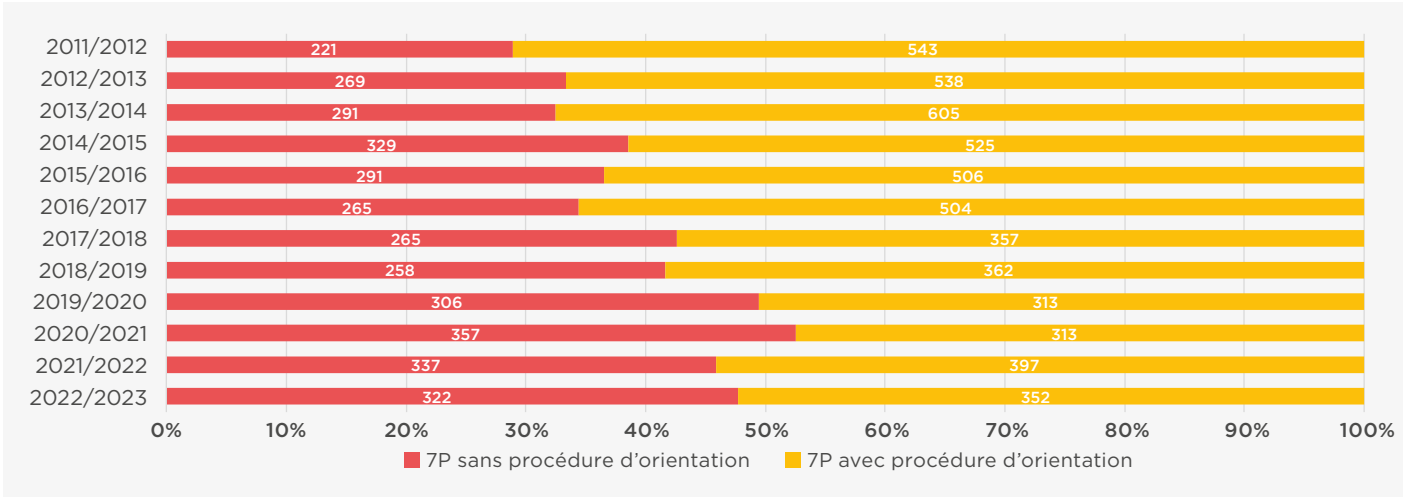
Source: MENJE (Données compilées par l'OEJQS à partir des rapports d'activité du MENJE, 2012-2023); (figure générée par l'OEJQS)

TABLEAU PFS1: CONCORDANCE ENTRE L'AVIS DES PARENTS ET LES DÉCISIONS D'ORIENTATION, EN %, 2013-2023

Année scolaire	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
Taux de Concordance	82,9%	82,8%	81,8%	82%	84%	98,2%	99,2%	99,8%	99,7%	99,5%	99,5%

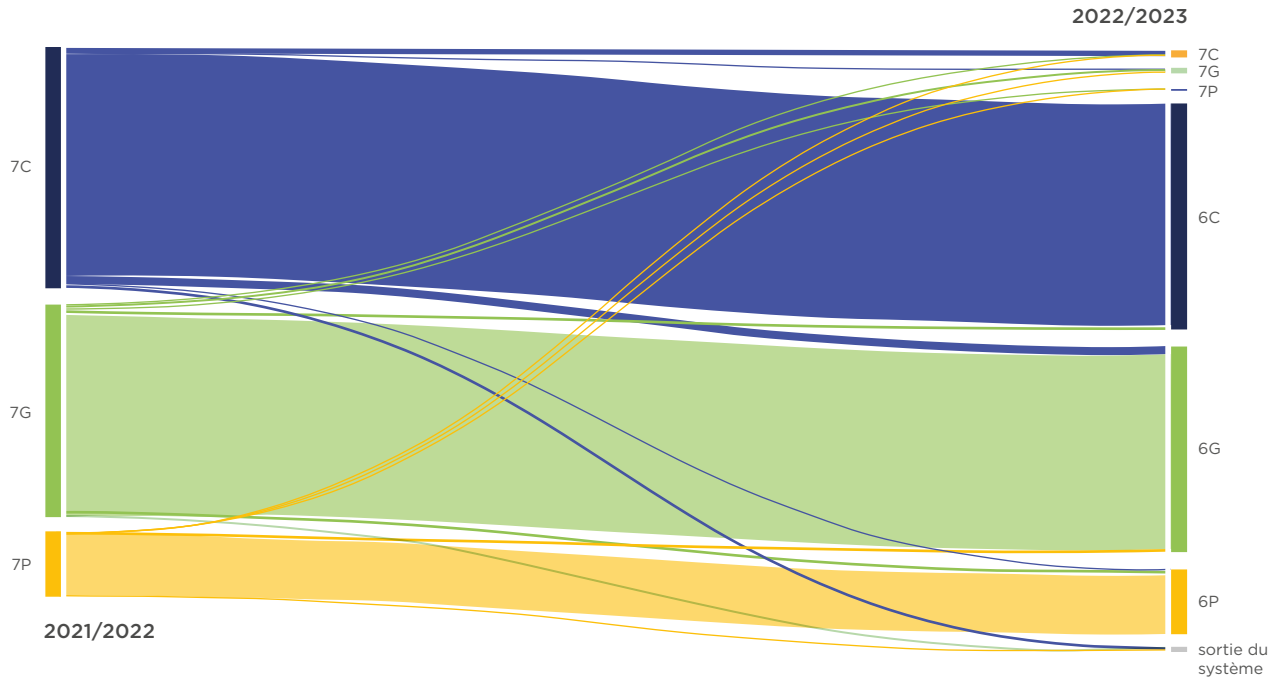
Source: MENJE, Rapport d'activités 2023

FIGURE PFS2: ORIENTATION DES ÉLÈVES VERS UNE CLASSE 7P SANS OU AVEC UNE PROCÉDURE D'ORIENTATION, EN %, 2012-2023



Source: MENJE (Données compilées par l'OEJQS à partir des rapports d'activité du MENJE, 2012-2023)

FIGURE PFS3: VALIDITÉ DE L'ORIENTATION APRÈS UNE ANNÉE PASSÉE AU LYCÉE, POUR LA COHORTE 2021/2022

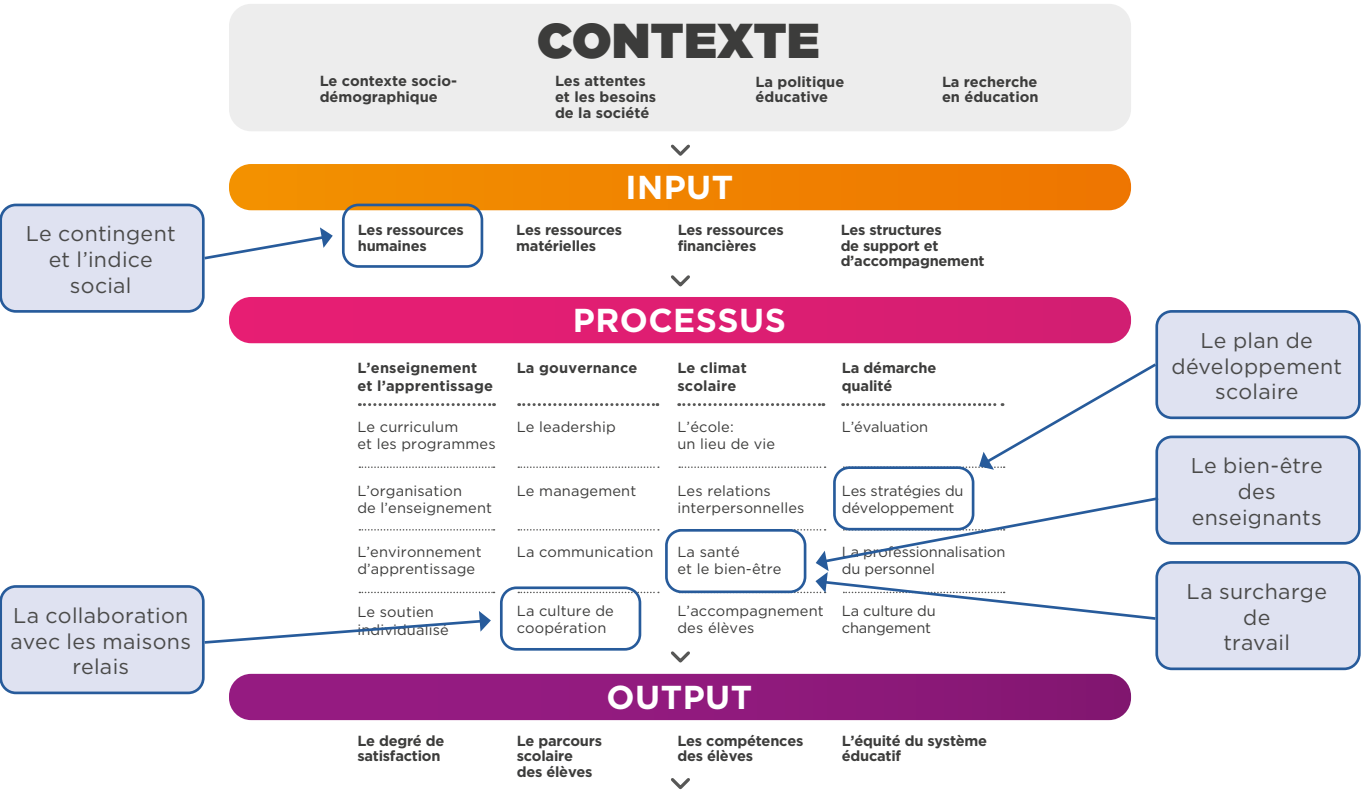


Source: Base de données du MENJE (figure générée par l'OEJQS)

5. Les thématiques prioritaires pour l'Observatoire

Cela fait plusieurs années maintenant que l'Observatoire a identifié des thématiques prioritaires qui découlent de l'analyse de la situation scolaire, mais aussi de l'analyse des résultats d'études nationales et internationales. L'évaluation des éléments de la réforme scolaire de 2009 constitue une opportunité pour esquisser ou aborder une partie de ces thématiques. Pour les thématiques qui ont déjà fait l'objet d'une publication de la part de l'Observatoire, comme le contingent et l'indice social ou la collaboration avec les maisons relais dans le rapport thématique consacré aux inégalités sociales (ONQS, 2022), il s'agit d'actualiser les données ou d'intégrer de nouveaux éléments à l'analyse. Pour les thématiques non encore publiées, mais en cours

de planification, d'élaboration ou d'analyse, il s'agit de donner un premier aperçu des données disponibles. Cela concerne le plan de développement scolaire (exposé dans le rapport consacré à la gouvernance du système scolaire), ainsi que le bien-être des enseignants et la surcharge de travail (exposés dans le rapport portant sur le bien-être en milieu scolaire). Toutes ces thématiques trouvent leur ancrage dans le cadre de référence de la qualité scolaire. L'analyse de ces éléments commence par le contingent et l'indice social.



5.1. Le contingent et l'indice social

• Contexte •

Pour bien comprendre la mise en place du contingent et l'introduction d'un indice social, il faut remonter dans le temps et se remémorer le cadre dans lequel les ressources humaines étaient allouées dans les écoles primaires avant la réforme scolaire de 2009. Dans les faits, la loi modifiée du 10 août 1912 concernant l'organisation de l'enseignement primaire chargeait les conseils communaux de l'organisation scolaire, mais restait muette au sujet des ressources à mettre en œuvre pour «assurer le bon fonctionnement des écoles primaires». Chaque administration communale était donc responsable du recrutement des instituteurs et des institutrices, sans disposer d'indications quant à l'ampleur des effectifs de classes ou quant aux ressources humaines à investir pour faire fonctionner adéquatement les écoles. À l'époque, ni la législation en vigueur, ni les circulaires ministérielles ne comportaient de telles indications (hormis le dédoublement des classes composées de plus de 36 élèves). Avec le temps, la relative liberté et l'autonomie laissées aux administrations communales a mené à un large déséquilibre entre les classes des différentes communes, dans le sens où la différence d'encadrement des élèves pouvait passer du simple au double d'une commune à l'autre. De ce constat est née l'idée d'introduire un contingent des leçons, majoré (jusqu'à concurrence d'un maximum de 20% par rapport à l'encadrement de base) par l'indice social en fonction de la composition socioéconomique et socioculturelle de la population scolaire, dans le souci d'une répartition plus juste des ressources humaines.

Dès le départ donc, l'objectif de la mise en place d'un contingent n'était pas de réduire les ressources en matière d'enseignement, mais de les distribuer de façon plus égalitaire. Si les effets escomptés du contingent étaient d'aboutir à une répartition plus égale de la totalité des ressources et des moyens mis en œuvre, le but affiché par l'indice social était de soutenir les populations scolaires défavorisées d'un point de vue social en leur accordant plus de ressources. Le mécanisme introduit dans le cadre de la réforme de 2009 fut assorti d'une phase de transition de 10 ans. La méthodologie de la détermination de l'indice social connut plusieurs adaptations d'ordre technique, notamment en ce qui concerne la pondération ou le choix des variables prises en compte pour établir l'indice social.¹⁷ De plus, en 2017/2018, pour compenser le remplacement des cours d'éducation morale et sociale et d'instruction morale et religieuse par le cours unique Vie et société, mais surtout pour éviter que les écoles ne perdent leur volume de leçons disponibles pour l'organisation scolaire, il fut décidé de hausser le taux d'encadrement de base pour le calcul du contingent de 1,625 à 1,75 leçons de base pour chaque élève de l'enseignement fondamental (cycles 1-4). Durant la même année, le système qui consistait à accorder un surplus de leçons en fonction des mesures envisagées dans le plan de réussite scolaire à l'une ou l'autre école fut remplacé par une nouvelle approche : à partir de la rentrée 2017/2018, chaque école a bénéficié d'un supplément de deux leçons hebdomadaires pour la mise en œuvre des mesures relatives au plan de développement scolaire, indépendamment de son ampleur ou de son contenu.

• Constats •

Il ressort clairement de la consultation nationale que l'introduction du contingent est l'élément de réforme qui suscite le plus de mécontentement et de défiance chez les acteurs scolaires, avec 70% d'avis négatifs, 21% d'avis neutres et seulement 9% d'avis favorables (**Figure 2, p.4**). Et cet effet est encore plus important lorsque l'on considère la taille des écoles : proportionnellement, davantage de répondants (55%) expriment un jugement négatif dans les écoles de moins de 250 élèves, contre 35% dans les écoles de plus grande taille (entre 250 et 500 élèves ; plus de 500 élèves). L'effet varie aussi en fonction de l'expérience des enseignants : des analyses complémentaires (test de khi-carré) indiquent une proportion plus grande de jugements négatifs chez les enseignants les plus expérimentés (plus de 10 ans), comparativement aux autres enseignants (moins de 5 ans ; entre 5 et 10 ans). Cela montre que le mécontentement par rapport au contingent — qui fut déjà relevé dans l'évaluation de 2012 — ne décroît pas avec les années.

Ce mécontentement est le plus prononcé chez les instituteurs qui considèrent à 14% que le contingent est la mesure la moins pertinente de la réforme, suivi par 10% des I-EBS et

5% des éducateurs qui eux portent un regard plus nuancé sur le mécanisme d'attribution des ressources (**Tableau 2, p.6**). Ceci dit, dans l'ensemble, le système d'allocation des ressources humaines aux écoles est critiqué par les acteurs scolaires qui justifient ce mécontentement en expliquant que le contingent n'est qu'un calcul purement mathématique qui ne tient pas compte des besoins réels des écoles. Aussi, selon les répondants, même si un indice social est utilisé pour compléter le calcul du contingent, cela ne répond pas complètement aux besoins des élèves défavorisés et des élèves à besoins spécifiques qui nécessitent plus de soutien et plus d'encadrement. D'après eux, l'impact négatif du contingent se répercute davantage dans les petites écoles et la fluctuation des postes engendrée chaque année par le calcul du contingent provoquerait du stress et de l'angoisse chez les instituteurs concernés, suscitant parfois des discussions houleuses au sein des équipes pédagogiques. Enfin, d'après certains répondants, le mécanisme du contingent influencerait aussi négativement la réussite des élèves et détériorerait au-delà l'offre pédagogique à travers le manque de ressources humaines et l'augmentation des effectifs de classe.¹⁸

¹⁷ Pour l'établissement de l'indice social en 2019, les variables choisies au niveau des quatre dimensions prises en compte (revenu, langue, conditions de travail & famille) ont été pondérées différemment ou ont changé par rapport aux éditions précédentes (éditions de 2010, 2012 et 2016), notamment parce que certaines variables n'étaient plus disponibles. Sur les trois dernières années, l'établissement de l'indice social a été amélioré par un changement de méthode statistique (cf. calcul d'indice glissant pondéré).

¹⁸ De façon générale, la gestion de l'hétérogénéité des élèves, la surcharge administrative et le manque de moyens composent le trio de tête des difficultés que les enseignants affirment rencontrer dans leur pratique quotidienne : «Le manque de moyens, qu'il soit humain ou matériel, est dénoncé 569 fois, ce qui représente 13% de l'ensemble des difficultés formulées. Parmi ces réponses, 92 se plaignent des effectifs de classe ou du contingent, 45 regrettent un manque de personnel sur le terrain et 34 le manque de qualification de certains enseignants. De plus, 72 signalent un manque de ressources, telles que du matériel pédagogique ou encore informatique (tablettes, wifi). Enfin, la majorité d'entre eux, à savoir 218 enseignants, déplore le manque de moyens orientés vers la prise en charge des enfants à besoins spécifiques» (Dierendonck et al., 2023, p.50).

• Discussion •

Dans son analyse de l'évolution de la taille des classes dans le cadre de l'introduction du contingent, l'Observatoire constate qu'il existe une grande variation au niveau de la taille des classes dans l'enseignement fondamental — allant de très petites classes (avec des effectifs inférieurs à 10 élèves) à de très grandes classes (avec des effectifs supérieurs à 20 élèves), mais indique dans le même temps que ces cas de figure extrêmes constituent des exceptions (ONQS, 2022, p.68: Figure 27). De fait, indépendamment de l'angle d'analyse choisi — que l'on considère l'évolution de l'effectif moyen par classe (MENJE/SCRIPT, 2022), ou que l'on examine l'évolution de la taille des classes pour

les différents cycles d'apprentissage (ONQS, 2022, p.67: Figure 26) — le constat qui s'impose est le même: depuis l'introduction du contingent, la taille moyenne des classes de l'enseignement fondamental (C1-C4) est restée stable. En vérité, elle a même légèrement diminué depuis la réforme scolaire de 2009 (**Tableau CONT1**). Cette stabilité dans le temps montre d'ailleurs que l'introduction du contingent et de l'indice social ne représentait pas une mesure d'économie, mais bel et bien une mesure de redistribution des ressources humaines afin d'établir une plus grande égalité entre les communes.

TABLEAU CONT1: ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF MOYEN PAR CLASSE, C1-C4, 2009-2022

	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020	2020/ 2021	2021/ 2022
C1 Précoce	18,8	17,9	17,4	18,3	18,0	18,3	18,3	18,9	18,5	16,0	15,5	15,4	15,1	15,7
C1 Préscolaire	15,4	15,5	15,7	15,9	15,9	15,6	15,4	16,3	16,4	16,2	15,4	15,4	15,1	15,4
C2-4 Primaire	15,4	15,4	15,4	15,4	15,0	15,3	15,2	15,4	14,7	15,2	15,2	15,3	15,1	15,0

Source: MENJE/SCRIPT, 2019 & 2023 (données compilées par l'OEJQS)

L'introduction du contingent n'a donc pas profondément changé la donne en ce qui concerne les effectifs de classe. Il a cependant eu une influence sur la création de nouvelles classes et sur l'augmentation du nombre de classes dans l'enseignement fondamental au fil des années. De fait, entre 2013 et 2022, le nombre de classes de l'éducation précoce est passé de 230 classes (pour 4141 élèves) à 293 classes (pour 4587 élèves). Autrement dit, en moins de dix ans, 63 nouvelles classes ont été créées au niveau de l'éducation précoce pour encadrer un surplus de 446 élèves. En théorie, et en guise d'illustration, 28 nouvelles classes auraient suffi pour encadrer de façon optimale ces 446 élèves (calculé avec un effectif moyen de 16 élèves par classe).¹⁹ La situation au niveau des classes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire est similaire, bien que l'effet soit moindre. Ainsi, au niveau du cycle 1 préscolaire, et sur la même période, on note la création de 142 classes pour encadrer un surplus de 1911 élèves. Au niveau des cycles 2-4, on observe la création de 326 nouvelles classes pour encadrer un surplus de 4864 élèves (voir: MENJE/SCRIPT, 2023 — Rétrospective pp.25, 30 & 36). Or, avec le mécanisme du contingent, qui alloue des ressources en fonction du nombre d'élèves inscrits dans les écoles fondamentales, la création de nouvelles classes se fait au détriment des ressources supplémentaires. De fait, la perte des moyens

additionnels pour mettre en œuvre le coenseignement ou pour proposer des mesures d'appui individualisé aux élèves en difficultés — une doléance souvent évoquée par les instituteurs lorsqu'ils parlent du contingent — provient en réalité des choix opérés par les comités d'école et par les communes dans la gestion des ressources allouées pour établir l'organisation scolaire.

Globalement, il existe deux options: (a) Une école peut limiter le nombre de classes par cycle, ce qui entraîne des effectifs de classe plus élevés. Dans ce cas, les ressources additionnelles pour le coenseignement ou pour des mesures d'appui supplémentaires sont plus nombreuses; (b) La même école peut faire le choix de créer de nouvelles classes pour avoir des effectifs de classe réduits. Dans ce cas, les ressources additionnelles fondent ou disparaissent. Le tableau CONT2 illustre ces 2 cas de figure pour une école fictive (mais représentés de façon simplifiée, c'est-à-dire sans tenir compte de l'indice social ou d'autres adaptations, ni du surplus de leçons accordées par exemple pour les cours d'accueil ou pour l'intervention des remplaçants permanents).

¹⁹ Il s'agit là d'un calcul purement théorique qui présuppose qu'il existe toujours 16 élèves pour constituer une classe. Or, dans certains cas, la réalité du terrain est tout autre. Ainsi, pour les écoles de petite taille, il n'est souvent pas possible de créer des classes avec des effectifs équilibrés, soit parce que le nombre d'élèves inscrits par classe n'atteint pas les 16 élèves, soit parce que les écoles font le choix de fonctionner par années d'études (et non par cycles d'apprentissage) et que le nombre d'élèves diffère d'une classe à l'autre.

TABEAU CONT2: TRAME D'ORGANISATION SCOLAIRE POUR UNE ÉCOLE FONDAMENTALE FICTIVE (VERSION SIMPLIFIÉE)

Option (a): 19 élèves par classe	École fondamentale XYZ	Option (b): 16 élèves par classe
608 élèves	Nombre d'élèves au total	608 élèves
1,75 leçons par élève	Coefficient d'encadrement	1,75 leçons par élève
1064 leçons	Contingent de leçons attribuées	1064 leçons
32 classes	Nombre de classes (C1-C4)	38 classes
880 leçons	Total des leçons d'enseignement nécessaires pour assurer l'encadrement de base des élèves	1042 leçons
184 leçons (ce qui équivaut environ à 8 postes)	Total des leçons restantes pour organiser le coenseignement ou l'appui supplémentaire	22 leçons (ce qui équivaut environ à 1 poste)

Avant la réforme scolaire de 2009 et l'introduction du contingent, il n'était pas rare de trouver des écoles plutôt favorisées qui avaient des petits effectifs de classe et un nombre important de ressources supplémentaires et, à l'opposé, des écoles plus démunies qui avaient des effectifs de classe élevés et peu de ressources additionnelles. Le mécanisme du contingent est donc venu redistribuer les ressources humaines de façon plus égalitaire entre les communes en offrant les mêmes conditions d'encadrement à tous les élèves, indépendamment de leur lieu de résidence.

Pour dépasser toutefois la simple répartition égalitaire des ressources, le contingent a été combiné à l'indice social. Dans un esprit d'équité, l'indice social est calculé par rapport aux disparités liées à la composition socioéconomique et socioculturelle de la population scolaire, et attribuée aux communes les plus nécessiteuses un complément de leçons d'enseignement pouvant aller jusqu'à 20% du contingent de base. L'indice social ne s'appuie donc pas sur les besoins réels des élèves d'une école donnée, mais procède à la ventilation des communes entre elles dans une fourchette allant de l'indice 100 (la commune la mieux située) à l'indice 120 (la commune la plus défavorisée). Cela rejoint les doléances des instituteurs qui déplorent que le mécanisme du contingent et de l'indice social ne considère pas assez les besoins réels des élèves qu'ils encadrent. Sur ce point, on peut comprendre leur défiance vis-à-vis d'un mécanisme complexe (combiné) qui applique de leur point de vue des critères peu transparents ou mal communiqués et dont les dimensions retenues pour établir l'indice social ne prennent pas (dans l'absolu) en compte l'hétérogénéité de la population scolaire, à l'exception de la variable «langue parlée à la maison».²⁰ Et depuis la réforme scolaire de 2009, il y a lieu de constater que l'hétérogénéité au sein des écoles fondamentales n'a cessé de croître. Les données des dix dernières années (2013-2022) montrent une augmentation de la part des élèves de l'enseignement fondamental qui sont nés à l'étranger (passant de 18% à 21,1%), un accroissement de la part des élèves qui ne parlent pas le luxembourgeois comme première langue à la maison (passant de 60,2% à 67,5%) — quand bien même la part des élèves qui ont la nationalité luxembourgeoise a augmenté durant la même période (passant de 51% à 55,3%) — et une intensification du pourcentage d'élèves qui sont en retard scolaire (passant de 13,4% à 15,3%) (MENJE/SCRIPT, 2023, pp.10-19). De plus, comme l'école est le reflet de la société, d'autres disparités s'ajoutent. Ainsi, l'augmentation du risque de pauvreté et des inégalités au Luxembourg a

également un impact sur l'hétérogénéité croissante des élèves. La réussite des enfants étant liée à la situation socioéconomique des familles, l'évolution économique devient une condition importante des progrès scolaires des élèves (STATEC, 2021, pp.28-31). En fin de compte, comme la société a changé et s'est beaucoup diversifiée ces dernières années, mais que le mécanisme de distribution des ressources n'est pas conçu pour répondre à cette évolution rapide, il y a lieu de cibler davantage la réduction des inégalités sociales à l'école en développant par exemple des «programmes de soutien spécifiques» pour les écoles dont la population scolaire est majoritairement défavorisée. La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et une meilleure identification des élèves socialement défavorisés dans les écoles fondamentales sont des pistes prometteuses. Le calcul d'un indice social pour chaque école fondamentale (et non plus seulement par commune) prend alors tout son sens, surtout si l'on veut renforcer les mesures d'aide et de soutien pour les élèves défavorisés.

Lors de la tournée des directions de région que l'Observatoire a entreprise en 2020-2021 pour discuter du contingent et de l'indice social, il est ressorti que les communes qui ont plusieurs écoles fondamentales sur leur territoire ont plutôt tendance à additionner les ressources allouées par le contingent et par l'indice social pour procéder ensuite à une répartition purement mathématique de cet ensemble de ressources sur les différentes écoles de leur territoire en fonction du nombre d'élèves inscrits. Il incombe ensuite aux présidents des différentes écoles de se concerter pour «négocier» un surplus de ressources en faisant valoir des arguments d'ordre pédagogique. Dans les communes comportant une seule école, la communication des ressources allouées dans le cadre du contingent est normalement transmise par les autorités communales au président du comité d'école. Bien souvent, pour éviter de longues discussions et des disputes inutiles, la répartition arithmétique des ressources sur les quatre cycles d'apprentissage prévaut par rapport à des considérations plus pédagogiques (cf. allouer plus de ressources aux cycles 1 et 2 afin d'agir le plus tôt possible dans une logique de prévention).

Cet amalgame entre le contingent et l'indice social est problématique. De fait, si les deux mécanismes répartissent des ressources, il faut distinguer entre «le contingent» qui s'appuie sur le principe d'égalité et qui redistribue les ressources de façon égale entre les communes en fonction du nombre d'élèves inscrits dans les écoles, et d'autre part, «l'indice social» qui lui se base sur le principe d'équité et

²⁰ Les quatre dimensions prises en compte par le LISER pour établir l'indice social sont: (1) le revenu des ménages, (2) les conditions de travail, (3) la composition familiale et (4) le contexte linguistique. De fait, dans son rapport sur les inégalités sociales, l'Observatoire fait valoir que les dimensions de l'indice social ne tiennent pas compte de l'hétérogénéité de la population scolaire, ni de la situation spécifique des enfants placés dans une institution (ONQS, 2022, p.59).

qui accorde un supplément de ressources aux communes dont la population scolaire est socialement plus défavorisée. Pour les grandes communes qui ont plusieurs écoles sur leur territoire, le mécanisme combiné du contingent et de l'indice social (dans le cas d'une allocation indifférenciée des ressources), ne permet pas de cibler les écoles les plus exposées. Dans ce cas, l'effet compensatoire de l'indice social s'amenuise. Aussi, pour bien faire, il y aurait lieu que le MENJE communique l'indice social (calculé pour chaque école fondamentale) de façon transparente aux communes, aux directions de région et aux comités d'écoles concernés, que les écoles lient les ressources supplémentaires allouées par l'indice social à des objectifs qui visent spécifiquement la réduction des inégalités scolaires (par exemple dans le cadre du plan de développement scolaire) et que les directions de région (soutenues par les comités d'école) contrôlent l'atteinte des objectifs fixés. De fait, dans un contexte d'amélioration de la qualité scolaire et de réduction des inégalités scolaires, l'Observatoire a déjà fait valoir qu'il était indispensable de renforcer le rôle des directions de région dans le cadre des plans de développement scolaires et de développer l'autorité des présidents d'un comité d'école vers un modèle de «directeur d'établissement», notamment dans les grandes écoles et les écoles les plus exposées (ONQS, 2022; OEJQS, 2024a).

RECOMMANDATION

Le contingent et l'indice social sont deux éléments distincts d'un mécanisme d'attribution des ressources qui font exactement ce qu'ils sont censés faire: répartir les ressources d'enseignement entre les communes. Chaque élément a cependant un rôle bien défini: Le contingent détermine l'encadrement de base en fonction du nombre d'élèves inscrits et attribue à chaque commune les ressources nécessaires au bon fonctionnement des écoles fondamentales selon le principe d'égalité. En complément, l'indice social alloue des moyens supplémentaires aux communes les plus nécessiteuses selon le principe d'équité — pour compenser les inégalités sociales. D'ailleurs, l'Observatoire s'est déjà prononcé pour le maintien de ces deux mécanismes, faisant valoir d'une part qu'il n'existe pas d'alternative réaliste au mécanisme du contingent et à sa répartition égalitaire des ressources de base au niveau des communes, et précisant d'autre part que l'augmentation inconditionnelle du plafond de l'indice social n'apporterait aucun bénéfice (ONQS, 2022).

Cela étant dit, si l'on tient compte des inégalités croissantes au sein de la population scolaire (découlant de l'hétérogénéité linguistique grandissante des élèves et des écarts de revenus de plus en plus importants²¹), il serait judicieux d'envisager l'augmentation du plafond de l'indice social au-delà des 20% en insistant sur le fait que le complément de ressources soit utilisé au développement des mesures d'appui et de soutien pédagogiques, et non à la réduction de la taille des classes. En outre, l'OEJQS recommande d'accorder un surplus extraordinaire de ressources aux écoles fondamentales qui encadrent une forte population défavorisée et qui élaborent dans le cadre de leur PDS un programme de soutien ciblant spécifiquement les élèves défavorisés. La mise en œuvre d'un tel programme serait également soumise à certaines conditions. Dans l'idéal, les ressources supplémentaires allouées dans le cadre de l'indice social devraient être reliées au niveau de l'école à des objectifs visant spécifiquement à réduire les inégalités sociales (en s'assurant que les moyens additionnels déployés profitent véritablement aux élèves les plus défavorisés) et devraient faire l'objet d'un contrôle systématique de la part des directions de région. Dans l'esprit d'une reddition des comptes, il incombe aux enseignants de mieux identifier les élèves socialement défavorisés et de leur offrir un soutien ciblé et une aide spécifique en améliorant la qualité de l'enseignement et en appliquant des pratiques pédagogiques efficaces, comme par exemple l'enseignement explicite ou le coenseignement.

Sur base des conclusions tirées du projet ESICS (2020-2023), qui portait sur l'analyse du mécanisme de l'indice social par le LISER, l'OEJQS propose encore deux adaptations pour améliorer la procédure formelle d'allocation des ressources: (a) les ressources allouées dans le cadre du contingent et de l'indice social devraient être communiquées de façon plus transparente par le MENJE, avec une synthèse compréhensible du calcul des quotas et en fournissant des indications pour les quatre dimensions constituant l'indice social — ces informations pouvant être utiles aux acteurs locaux dans le cadre d'une répartition des ressources basée sur les faits; (b) l'indice social devrait être calculé pour chaque école fondamentale à titre indicatif (en surplus de l'indice calculé au niveau communal, surtout pour les communes disposant de plusieurs écoles sur leur territoire).²²

Le contingent et l'indice social ne sont pas les seuls éléments de réforme qui sont aujourd'hui encore mal acceptés par les acteurs de l'enseignement fondamental. Il y a lieu de citer également le plan de développement scolaire (PDS), dont l'élaboration est perçue par de nombreux enseignants comme une contrainte administrative, une perte de temps qui implique de la paperasserie et un surplus de travail.

21 Lire l'analyse comparative publiée par la Chambre des Salariés en octobre 2023 (CSL, 2023, pp.77-92)

22 La communication de l'indice social par école ne doit pas être contraignante. En effet, les administrations communales doivent maintenir une certaine autonomie au niveau de l'organisation scolaire et pouvoir répondre de manière réfléchie aux spécificités de leurs écoles et à la réalité du terrain.

5.2. Le plan de développement scolaire (PDS)

• Contexte •

À partir de l'année 2017/2018, le plan de développement scolaire (PDS) est venu se substituer au plan de réussite scolaire (PRS), lui-même introduit avec la réforme scolaire de 2009 dans l'enseignement fondamental et défini dès le départ comme une démarche structurée comprenant des objectifs et des actions déterminés en vue d'augmenter la qualité de l'enseignement et des apprentissages dans les écoles. Après une année de préparation (2009) et deux cycles complets de quatre ans (2010-2017), mais surtout pour faire face aux doléances répétées des enseignants qui jugent la démarche trop rigoureuse et l'investissement en temps trop conséquent, le ministère change de paradigme et remplace le PRS d'origine par le plan de développement scolaire. Et ce changement n'affecte pas uniquement la terminologie. En effet, la démarche sera simplifiée, le plan de développement scolaire sera étendu aux lycées (2017) et aux Centres de compétences (2018), un outil informatique

appelé «*edvance*» sera mis à disposition des écoles pour faciliter le suivi et l'accompagnement du PDS et des instituteurs spécialisés en développement scolaire (I-DS) seront spécialement formés pour soutenir activement les écoles fondamentales dans l'élaboration et la mise en œuvre du PDS. Dans la lignée du plan de réussite scolaire, le PDS reste une démarche structurée et cohérente, qui est censée répondre aux spécificités locales et aux besoins de l'école, accentuer l'autonomie des acteurs scolaires et renforcer l'identité de l'école. Notons encore que le PDS porte sur une durée de trois ans. Au bout d'un cycle, le PDS prévoit une évaluation des objectifs visés, des moyens utilisés et des ressources engagées, ainsi qu'une adaptation continue des mesures constituant le plan d'action. Au bout du compte, l'instauration du plan de développement scolaire invite les écoles à s'inscrire dans un processus d'auto-évaluation et de planification stratégique à moyen terme.

• Constats •

L'étude CAEF a permis de montrer que le plan de développement scolaire (PDS) fait aujourd'hui encore partie des éléments de réforme qui sont mal acceptés ou incompris par les acteurs des écoles fondamentales avec 44% d'avis négatifs (pour 29% d'avis neutres et 27% d'avis favorables > **Figure 2, p.4**). C'est sans surprise que le PDS se hisse sur le podium des mesures jugées les moins pertinentes de la réforme scolaire: il est placé dans le trio de tête des mesures impopulaires par 10% des enseignants, 11% des I-EBS et 8% des éducateurs (**Tableau 2, p.6**). En effet, la plupart de ces acteurs évoquent le surplus de travail administratif que le PDS engendre et dénoncent son formalisme excessif pour décrire des mesures qui existaient déjà avant le PDS ou qui peuvent être mises en place sans le PDS. Pour eux, il s'agit donc d'une perte de temps, certains estiment même que ce travail est inutile et n'apporte aucune plus-value pour les élèves. Quelques enseignants avancent que le PDS peut créer des tensions entre collègues, les uns ne se sentant pas concernés par le PDS et les autres souhaitant s'investir davantage.

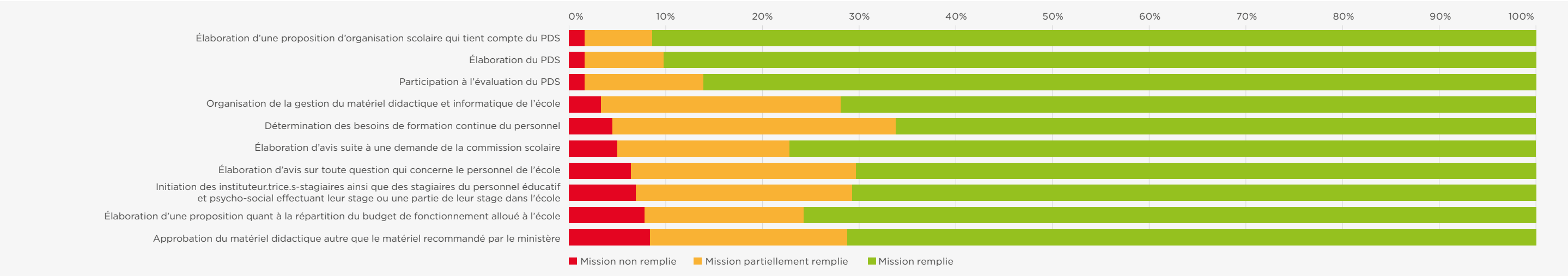
En ce qui concerne justement le niveau d'implication des acteurs, les données mettent en évidence que ce sont les présidents d'un comité d'école qui s'impliquent le plus dans la préparation du plan de développement scolaire, suivi par les membres du comité d'école qui apparaissent en seconde position dans le classement opéré par les répondants. Cela n'est pas étonnant au vu des missions légales qui incombent au président et aux membres du comité d'école. La consultation montre par exemple que les missions du comité d'école en lien avec le PDS sont remplies par la très grande majorité de ses membres. Ils sont moins de 2% à ne pas élaborer ou évaluer le PDS (> **Fig. PDS1**). Les I-EBS et l'I-DS sont également identifiés comme des acteurs impliqués. En revanche, les éducateurs, les directions de région, la commission scolaire ou les représentants des parents d'élèves semblent relativement peu impliqués dans l'élaboration du plan de développement scolaire (> **Tab. PDS1**). Parmi les thématiques retenues comme prioritaires ou importantes dans les PDS des différentes écoles fondamentales, on retrouve dans l'ordre décroissant: l'amélioration de la qualité des apprentissages et de l'enseignement (N=127), le climat relationnel entre les

élèves (N=101), le travail collaboratif entre les membres du personnel (N=98), l'intégration des technologies de l'information et de la communication (N=95), le développement de certaines valeurs chez les élèves (N=94), ainsi que les langues et le développement langagier (N=92). D'autres cibles sont qualifiées de secondaires ou identifiées comme étant non prioritaires et sont moins souvent présentes dans les PDS. Il y a lieu de citer les alternatives à l'allongement de cycle, les découvertes culturelles, le développement des expressions artistiques et sportives, l'aménagement des bâtiments scolaires et des abords de l'école, la lutte contre le retard scolaire, la coopération avec les services d'éducation et d'accueil, la coopération et la communication avec les parents d'élèves, la mise en œuvre de l'appui pédagogique et l'encadrement (inclusion) des élèves à besoins éducatifs spécifiques (> **Tab. PDS2**).

Questionnés au sujet de leur degré de connaissance du PDS, c'est l'ensemble des présidents d'un comité d'école qui déclare avoir une bonne connaissance (11%), sinon une connaissance approfondie (89%) du PDS de leur école. À l'opposé, environ 35% des enseignants, 30% des I-EBS et 45% des éducateurs affirment n'avoir aucune connaissance ou une connaissance très superficielle du PDS de leur école (> **Tab. PDS3**). La situation est similaire en ce qui concerne le degré d'adhésion aux objectifs du PDS. En effet, ce sont une nouvelle fois les présidents d'un comité d'école qui déclarent adhérer totalement au PDS de leur école (84%), suivi de loin par les I-EBS (47%), les instituteurs (44%) et les éducateurs (37%). Dans la majorité des cas, ces trois catégories d'acteurs n'adhèrent qu'à certains objectifs définis dans le PDS de leur école. Enfin, les données montrent aussi qu'une partie infime des répondants (moins de 5%) ne s'identifie pas du tout avec le PDS de l'école (> **Tab. PDS4**). Il ressort également des données qu'à l'exception des présidents d'un comité d'école, environ un quart des instituteurs, des I-EBS et des éducateurs ne sait pas si le PDS de leur école est évalué (> **Tab. PDS5**).

PLAN DE DÉVELOPPEMENT SCOLAIRE (PDS)

FIGURE PDS1: MISSIONS ACCOMPLIES PAR LE COMITÉ D'ÉCOLE



Source: Dierendonck et al., 2023 (figure générée par l’OEJQS)

TABLEAU PDS1: NIVEAU D'IMPLICATION DES ACTEURS DANS LA PRÉPARATION DU PLAN DE DÉVELOPPEMENT SCOLAIRE DE L'ÉCOLE

Acteurs	INSTITUTEURS						PRÉSIDENTS						I-EBS						ÉDUCATEURS					
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	N
Vous	8.7	17.2	33.5	24.8	15.8	436	0.0	3.6	0.0	21.4	75.0	28	14.3	8.9	28.6	17.9	30.4	56	10.8	16.9	32.5	31.3	8.4	83
Le président du comité d'école	0.5	1.7	7.7	29.5	60.6	414	-	-	-	-	-	-	0.0	1.9	5.7	20.8	71.7	53	0.0	0.0	8.3	33.3	58.3	84
L'ensemble des membres du comité d'école	0.5	4.1	12.8	44.1	38.6	415	0.0	0.0	14.3	64.3	21.4	28	0.0	1.9	22.6	34.0	41.5	53	0.0	1.2	8.2	54.1	36.5	85
L'ensemble des instituteurs	1.4	15.3	45.7	30.9	6.7	418	0.0	3.6	60.7	32.1	3.6	28	3.6	17.9	42.9	21.4	14.3	56	1.2	4.7	42.4	45.9	5.9	85
L'ensemble des éducateurs	18.0	29.4	27.5	19.6	5.5	327	3.7	18.5	44.4	29.6	3.7	27	31.3	27.1	27.1	8.3	6.3	48	1.2	16.0	43.2	34.6	4.9	81
L'I-EBS	11.3	20.5	29.0	27.3	11.9	293	14.3	19.0	28.6	38.1	0.0	21	-	-	-	-	-	-	7.8	19.6	29.4	37.3	5.9	51
L'I-DS	10.2	18.8	28.6	29.4	12.9	255	3.6	28.6	17.9	32.1	17.9	28	6.5	15.2	28.3	34.8	15.2	46	10.8	24.3	24.3	29.7	10.8	37
Le directeur de région ou son adjoint	19.5	33.3	28.0	15.0	4.1	246	25.0	35.7	35.7	0.0	3.6	28	29.7	37.8	29.7	0.0	2.7	37	9.3	23.3	25.6	32.6	9.3	43
La commission scolaire	23.9	41.9	25.6	7.3	1.3	234	17.9	57.1	21.4	0.0	3.6	28	21.6	48.6	21.6	8.1	0.0	37	9.8	22.0	22.0	41.5	4.9	41
Les représentants des parents d'élèves	14.7	43.0	32.8	7.9	1.5	265	3.6	42.9	28.6	25.0	0.0	28	11.9	35.7	31.0	19.0	2.4	42	12.5	25.0	35.4	27.1	0.0	48

Source: Dierendonck et al., 2023 (1=aucune implication, 2=faible implication, 3=implication moyenne, 4=forte implication, 5=très forte implication).

TABLEAU PDS2: THÉMATIQUES CIBLÉES PAR LE PLAN DE DÉVELOPPEMENT SCOLAIRE (DONNÉES AGRÉGÉES AU NIVEAU ÉCOLE)

Cibles	Données manquantes	Domaine non ciblé	Domaine secondaire	Domaine important	Domaine prioritaire
Climat relationnel entre les élèves	9	20	37	75	26
Climat relationnel entre les membres du personnel	9	22	69	48	19
Travail collaboratif entre les membres du personnel	9	11	49	71	27
Développement chez les élèves de certaines valeurs (par ex : estime de soi, solidarité, développement durable, citoyenneté)	9	19	44	72	22
Développement langagier et langues	9	9	57	54	38
Amélioration de la qualité des apprentissages et de l'enseignement	9	5	26	83	44
Lutte contre le retard scolaire	9	49	73	32	2
Alternatives à l'allongement de cycle	9	95	49	10	1
Encadrement (inclusion) des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques	9	24	62	53	17
Organisation et mise en oeuvre de l'appui pédagogique	9	26	65	49	17
Coopération et communication avec les parents d'élèves	9	17	86	38	17
Intégration des technologies de l'information et de la communication	9	18	44	52	43
Coopération avec les services d'éducation et d'accueil	9	25	80	41	11
Développement des expressions artistiques et/ou sportives	9	73	63	15	5
Découvertes culturelles	9	91	54	10	0
Aménagement des bâtiments scolaires	9	56	63	31	8
Aménagement des abords de l'école	9	73	56	22	4

Source: Dierendonck et al., 2023 (tableau adapté par l’OEJQS)

TABLEAU PDS3: DEGRÉ DE CONNAISSANCE DU PLAN DE DÉVELOPPEMENT SCOLAIRE DE L'ÉCOLE

Degré de connaissance	INSTITUTEURS (N=1049)	PRÉSIDENTS (N=75)	I-EBS (N=60)	ÉDUCATEURS (N=93)
Je n'en ai pas connaissance	2.6	0.0	1.7	2.2
J'en ai une connaissance superficielle	33.4	0.0	28.3	41.9
J'en ai une bonne connaissance	47.7	10.7	36.7	48.4
J'en ai une connaissance approfondie	16.4	89.3	33.3	7.5

Source: Dierendonck et al., 2023

TABLEAU PDS4: DEGRÉ D'ADHÉSION AUX OBJECTIFS DU PLAN DE DÉVELOPPEMENT SCOLAIRE DE L'ÉCOLE

Degré d'adhésion	INSTITUTEURS (N=1022)	PRÉSIDENTS (N=75)	I-EBS (N=59)	ÉDUCATEURS (N=91)
Je n'adhère pas du tout au PDS de mon école	2.7	1.3	3.4	4.4
J'adhère seulement à certains objectifs du PDS de mon école	53.5	14.7	49.2	58.2
J'adhère totalement au PDS de mon école	43.7	84.0	47.5	37.4

Source: Dierendonck et al., 2023

TABLEAU PDS5: ÉVALUATION DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DU PLAN DE DÉVELOPPEMENT SCOLAIRE DE L'ÉCOLE

Évaluation	INSTITUTEURS (N=471)	PRÉSIDENTS (N=28)	I-EBS (N=60)	ÉDUCATEURS (N=84)
Non	3.0	0.0	1.7	2.4
Oui, partiellement	28.0	53.6	40.0	33.3
Oui, complètement	46.5	46.4	35.0	36.9
Je ne sais pas	22.5	0.0	23.3	27.4

Source: Dierendonck et al., 2023

TABLEAU PDS6: ATTITUDE DES INSTITUTEURS QUANT AUX COLLABORATIONS AVEC DIFFÉRENTS PARTENAIRES

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
I-DS	19.2	12.8	16.8	30.0	17.6	3.6	250
I-EBS	6.0	4.7	7.1	24.7	28.8	28.8	365
I-CN	10.0	9.6	13.0	33.0	26.3	8.1	270
Commission d'inclusion	11.9	14.6	25.5	33.4	12.9	1.7	302
Membres de l'ESEB	5.4	4.7	11.9	30.1	32.6	15.3	386
Direction	8.1	7.9	12.3	35.7	28.6	7.4	406
Parents d'élèves	0.7	2.5	5.2	36.3	44.4	11.0	444

Source: Dierendonck et al., 2023 (tableau adapté par l’OEJQS); (1=tout à fait infructueuse, 2=infructueuse, 3=plutôt infructueuse, 4=plutôt fructueuse, 5=fructueuse, 6=tout à fait fructueuse).

• Discussion •

Les constats issus de la consultation nationale des acteurs scolaires sont corroborés par d'autres sources de données. Ainsi, en ce qui concerne la catégorisation des objectifs définis par les écoles dans leur plan de développement scolaire, les données de l'IFEN montrent que pour le PDS 2018-2021 pratiquement un tiers des écoles fondamentales s'est investi dans l'entretien des relations internes (30,1%) et un quart dans le développement des compétences (25,6%). En revanche, d'autres thématiques sont moins représentées dans les PDS, notamment la gestion de l'hétérogénéité et les stratégies de différenciation (12,8%), l'encadrement des élèves à besoins spécifiques (11,5%), le développement des conditions favorables à l'enseignement et à l'apprentissage (10,9%), les stratégies du développement de la qualité (7,7%), la coopération avec l'éducation non-formelle (2,6%), l'organisation de l'appui pédagogique (2,6%), la formation initiale et continue (1,3%) et la coopération avec les parents d'élèves (1,3%). On retrouve une répartition similaire au niveau du PDS 2021-2024 avec des domaines qui sont ciblés en priorité par les écoles fondamentales, tels que le développement des compétences transversales, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le bien-être à l'école et l'intégration des TIC. D'autres thématiques sont moins souvent abordées, comme par exemple l'inclusion et l'encadrement des élèves à besoins spécifiques, la communication avec les parents d'élèves, la collaboration entre l'école et la maison relais, l'équité sociale, l'organisation de l'appui pédagogique et la lutte contre le décrochage scolaire (SCRIPT, 2022).

Maintenant, si l'on compare la priorisation des objectifs dans les PDS des écoles fondamentales avec les difficultés rapportées par les instituteurs eux-mêmes, force est de constater qu'il existe une discordance, sinon une forte incohérence dans les faits. Prenons l'exemple des élèves à besoins spécifiques. L'étude CAEF a permis de mettre en lumière que la gestion de l'hétérogénéité des élèves constitue la principale difficulté rencontrée par les instituteurs du fondamental. Environ 23% des difficultés relatives à la gestion de l'hétérogénéité des élèves concernent les élèves à besoins spécifiques. Parmi les difficultés, les enseignants citent le nombre d'élèves à besoins spécifiques par classe, leur intégration au sein de l'école et la difficile coordination avec les différents intervenants extérieurs. On pourrait donc s'attendre à retrouver ces catégories parmi les domaines identifiés comme prioritaires par les écoles dans leur plan de développement scolaire. Cela n'est pourtant pas le cas, bien au contraire: l'encadrement des élèves à besoins spécifiques, la culture de coopération externe et l'organisation des ressources humaines et/ou matérielles constituent des objectifs secondaires ou non-prioritaires dans la plupart des PDS. Cette discordance démontre clairement que le plan de développement scolaire n'est pas encore perçu par les enseignants comme un outil d'amélioration de la qualité scolaire. Au mieux, il est considéré comme un moyen pour définir le profil de l'école et développer son identité. Vu sous cet angle, il n'est pas étonnant que le PDS soit considéré par les enseignants comme un objet de façade qui implique pour eux un surplus de travail.

Que l'outil PDS ne soit pas apprécié à sa juste valeur par les enseignants, cela se répercute également dans le taux de sollicitation des I-DS dans le processus d'élaboration du PDS, ainsi que dans le degré d'utilisation d'indicateurs pour effectuer l'évaluation du PDS. De fait, dans son rapport (partie B) portant sur la gouvernance du développement de la qualité au niveau des écoles, l'Observatoire constate que seuls 78% des écoles fondamentales sollicitent leur I-DS dans la phase d'auto-évaluation du PDS et que seuls 30% des écoles fondamentales s'appuient sur des indicateurs pour effectuer l'auto-évaluation en début de cycle et mesurer l'atteinte des objectifs en fin de cycle (OEJQS, 2024b). L'étude CAEF a révélé que la fonction de l'I-DS suscite des réactions mitigées chez les acteurs de l'enseignement fondamental avec 29% d'avis négatifs, 48% d'avis neutres et 23% d'avis positifs (**Figure 2, p.4**). Des analyses complémentaires (à l'aide du test de khi-carré) montrent toutefois que la proportion d'avis négatifs en relation avec la fonction de l'I-DS est systématiquement plus importante dans les écoles avec 60% d'élèves défavorisés (en comparaison avec les autres écoles), ainsi que chez les enseignants les plus expérimentés (plus de 10 ans d'ancienneté). Pour les instituteurs, la collaboration avec les I-DS est vécue de façon très contrastée, la moitié d'entre eux considérant ces échanges comme positifs, alors que l'autre moitié qualifie ces échanges d'infructueux (**> Tab. PDS6**). Au final, il n'est donc pas étonnant de lire que près d'un quart des écoles fondamentales (22%) ne fait jamais appel à l'I-DS dans le cadre de la démarche qualité (OEJQS, 2024b). Globalement, les instituteurs reprochent aux I-DS de ne pas être assez proches du terrain pour aider les écoles à faire face aux défis existants. Sur ce point, et dans son rapport (partie A) portant sur la gouvernance du développement de la qualité au niveau du système scolaire, l'Observatoire se rallie à l'avis des enseignants et préconise d'affecter les I-DS au niveau des directions de région (OEJQS, 2024a).

RECOMMANDATION

L'affectation des I-DS au niveau des directions de région serait certainement un premier pas dans la bonne direction, mais cette mesure ne suffira pas pour faire du PDS un véritable projet d'école qui vise l'amélioration de la qualité scolaire dans toutes les écoles fondamentales du Luxembourg. De fait, les constats issus des différents rapports de l'OEJQS montrent que d'autres mesures sont nécessaires. En ce sens, l'Observatoire recommande (a) de rendre obligatoire l'intervention des I-DS dans les écoles fondamentales et de ne plus laisser leur participation à l'initiative des écoles; (b) de renforcer le rôle des directions de région et des présidents des comités d'école dans le processus d'amélioration de la qualité scolaire, en conférant aux directeurs le droit de veto et le droit d'approbation des PDS pour les écoles de leur région, et en intensifiant l'autorité professionnelle des présidents dans le cadre de l'exécution du PDS avec le droit de donner des instructions aux membres du personnel de leur école (OEJQS, 2024a); (c) d'aligner les difficultés rencontrées par les enseignants et leurs besoins de formation continue aux objectifs définis comme prioritaires dans le plan de développement scolaire. Ce dernier point passe par une plus grande professionnalisation des enseignants et se concrétise par la mise en place de «communautés d'apprentissage professionnelles»²³ au sein des écoles. Dans l'idéal, les enseignants d'une école partageraient et interrogeraient leurs pratiques pédagogiques d'un œil critique et de manière réflexive et collaborative. Cette communauté d'enseignants se caractérise généralement par des croyances et des compréhensions partagées, par de l'interaction et de la participation, ainsi que par de l'interdépendance.

Le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire, le partage des valeurs au sein de l'école, le sentiment d'être soutenu par la hiérarchie et une bonne ambiance de travail sont autant de facteurs qui contribuent au bien-être des enseignants. Qu'en est-il du bien-être des acteurs de l'enseignement fondamental au Luxembourg? C'est ce que nous allons découvrir dans la partie qui suit.

²³ Le développement des communautés d'apprentissage professionnelles (professionnelle Lerngemeinschaften) s'appuie sur le concept de la «Collective Teacher Efficacy (CTE)» qui favorise la transformation des écoles en véritables entités apprenantes au sein desquelles les enseignants développent une vision commune et se donnent les moyens de la réaliser: «Ein zentrales Konzept für den Erfolg effektiver und nachhaltiger Schulentwicklung ist die Collective Teacher Efficacy (CTE), auch bekannt als kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen. Die CTE bezieht sich auf die gemeinsame Überzeugung der Lehrkräfte, dass ihre Zusammenarbeit über das einzelne Klassenzimmer hinaus einen positiven Einfluss auf die Lernumgebung nimmt und ebenso die Schülerleistungen beeinflusst » (Brinson & Steiner, 2007, p.1 – traduction libre).

5.3. Le bien-être des enseignants

• Contexte •

La réforme scolaire de 2009 s'est accompagnée d'une série de mesures qui ont contribué directement ou indirectement à renforcer le bien-être des enseignants du fondamental. Dans ce contexte, il convient de citer le reclassement des instituteurs dans la carrière supérieure de l'État, mais aussi l'autonomie accrue des instituteurs et une plus grande flexibilité dans l'organisation du travail tout au long de l'année: dans les écoles, les équipes pédagogiques et le coordinateur de cycle organisent et gèrent eux-mêmes les heures d'appui pédagogique en fonction des besoins des élèves de leur école. Les réunions de concertation au sein de l'équipe pédagogique sont elles aussi fixées par les enseignants selon leurs préférences.

La littérature indique que le travail collaboratif a un effet positif sur la motivation et le bien-être des enseignants. Il repose sur le concept des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) qui se caractérisent par des valeurs et une vision partagées, par une responsabilité collective de l'apprentissage des élèves, par une posture professionnelle réfléchie et par le respect et un soutien mutuels. Un autre facteur clé des CAP qui joue un rôle important dans le bien-être des instituteurs est la confiance. Le facteur confiance est central pour faciliter les échanges entre les

instituteurs, créer un climat scolaire favorable et réduire l'épuisement professionnel (Dalin et Rolff, 1990; Huang et al., 2019; Webb et al., 2009).

En parallèle, tout un dispositif a été mis en place par l'IFEN pour soutenir le bien-être des enseignants. Le domaine du bien-être prend par exemple une place centrale dans le cadre des formations prioritaires qui visent le développement des compétences professionnelles des instituteurs. Au-delà des formations continues, l'IFEN propose un accompagnement individuel et personnalisé aux enseignants qui ont besoin d'un soutien dans une situation difficile (marquée par le stress et l'anxiété) ou qui nécessitent une réflexion approfondie par rapport à leur pratique professionnelle. L'offre est flexible et peut consister en des séances de coaching, de médiation ou de supervision pédagogique. Notons encore la possibilité qui est accordée à tous les agents de la Fonction publique (dont font partie les enseignants) de recourir au Service psychosocial de la Fonction publique qui a pour vocation d'aider à prévenir les risques psychosociaux et à intervenir afin de rétablir une bonne qualité de vie au travail, avec pour objectifs principaux de contribuer à l'amélioration de la qualité de vie au travail et la réduction de la souffrance au travail.

• Constats •

L'étude CAEF a analysé cinq dimensions pour appréhender la façon dont les acteurs de l'enseignement fondamental perçoivent leur bien-être au travail: (1) la satisfaction professionnelle, (2) l'engagement au travail, (3) la perception entre les efforts consentis pour le travail et la reconnais-

sance reçue, (4) la perception de l'impact du travail sur la santé physique et mentale, ainsi que (5) l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Voici un aperçu des principaux constats tirés de l'étude CAEF, en commençant par la satisfaction professionnelle.

1. LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE

Globalement, la satisfaction professionnelle est élevée parmi les acteurs scolaires

D'après les données recueillies dans l'étude CAEF, tous les acteurs scolaires se disent presque unanimement satisfaits sur le plan professionnel. Et cela vaut, quelle que soit la fonction exercée: plus de 95% des répondants chez les instituteurs, chez les présidents d'un comité d'école, chez les I-EBS et chez les éducateurs considèrent que leur travail est important et utile. Ils sont plus de 90% à être fiers du travail qu'ils accomplissent. Des analyses complémentaires indiquent cependant que les instituteurs qui travaillent dans des écoles avec moins de 40% d'élèves défavorisés se disent davantage satisfaits sur le plan professionnel que ceux qui travaillent dans des écoles avec 60% ou plus d'élèves défavorisés. De la même façon, les instituteurs les

plus expérimentés (11 à 20 ans, et plus de 20 ans d'expérience) rendent compte d'une satisfaction professionnelle moindre, en comparaison avec les instituteurs peu ou moins expérimentés (expérience inférieure à 10 ans). Ce qui est plus inquiétant, c'est la part des acteurs scolaires qui manifestent ne pas vouloir refaire le même choix de carrière: ils sont entre 28% et 33% chez les instituteurs (y inclus les présidents d'un comité d'école et les I-EBS) et presque 50% chez les éducateurs (> **Tab. BEE1**). D'ailleurs, contrairement aux autres acteurs scolaires, la majorité des éducateurs (54%) estime que leur niveau de salaire est insuffisant, compte tenu de leur engagement au travail.

2. L'ENGAGEMENT AU TRAVAIL

Globalement, l'engagement au travail des acteurs scolaires est élevé

En ce qui concerne justement l'engagement, les données CAEF démontrent un positionnement globalement positif de tous les acteurs scolaires par rapport à leur implication au travail. Autrement dit, l'engagement au travail des instituteurs, des présidents d'un comité d'école, des I-EBS et des éducateurs est plutôt élevé. L'engagement au travail et les efforts consentis sont élevés chez plus de 80% des acteurs scolaires (> **Tab. BEE2**). Cela a du sens puisque les analyses montrent que le niveau de satisfaction professionnelle est positivement corrélé avec l'implication dans le métier, avec les efforts consentis et avec la reconnaissance

reçue pour le travail accompli. Des analyses complémentaires montrent que les instituteurs qui travaillent dans des écoles avec moins de 40% d'élèves défavorisés se disent davantage engagés au travail que ceux qui travaillent dans des écoles avec 60% ou plus d'élèves défavorisés. De la même façon, les femmes se disent, en moyenne, davantage engagées au travail que les hommes. Enfin, les instituteurs avec le plus d'expérience (11 à 20 ans et plus de 20 ans) rendent compte d'un engagement inférieur, en comparaison avec leurs plus jeunes collègues (expérience inférieure à 10 ans).

3. LA PERCEPTION ENTRE LES EFFORTS CONSENTIS POUR LE TRAVAIL ET LA RECONNAISSANCE REÇUE

Les instituteurs estiment que leur métier est exigeant, mais aussi gratifiant

L'engagement au travail est une chose, la perception des efforts consentis pour le travail et la reconnaissance reçue en sont une autre. Les données CAEF mettent en évidence un sentiment majoritaire chez les instituteurs (y compris les présidents d'un comité d'école et les I-EBS) en ce qui concerne l'exigence de leur métier et le haut niveau d'efforts à fournir quotidiennement. Ces efforts sont en lien avec des caractéristiques propres à leur fonction (responsabilités liées au métier, gestion des besoins individuels des élèves, tâches chronophages comme la préparation des leçons, lourdeur de la charge de travail), ainsi qu'avec des éléments externes à cette dernière (attentes élevées de la société, désengagement des parents ressenti). Sur ce point, les éducateurs se distinguent toutefois des instituteurs, dans le sens où ils jugent leur métier de façon plus positive sur des aspects comme la gestion du temps, la pression ressentie, l'équilibre entre la vie privée et la vie professionnelle ainsi que l'irritabilité causée par le métier (> **Tab. BEE3**). Des analyses complémentaires montrent que les instituteurs du cycle 2 rendent compte d'un effort plus important en comparaison avec leurs collègues du cycle 1. De la même façon, les femmes rendent compte d'un effort plus important que les hommes. Enfin, les instituteurs qui travaillent dans une classe avec une forte proportion d'élèves à besoins spécifiques (entre 20% et 40%) rapportent consentir des efforts supérieurs par rapport aux instituteurs qui œuvrent dans des classes avec moins de 20% d'élèves à besoins spécifiques.

En ce qui concerne la reconnaissance reçue, ou plutôt par rapport au respect ressenti, tous les acteurs scolaires jugent la situation positive vis-à-vis des élèves et des parents, mais pas vis-à-vis du gouvernement. Les instituteurs estiment majoritairement ne pas être respectés à leur juste valeur par la société (> **Tab. BEE4**). Des données complémentaires indiquent que les instituteurs qui travaillent dans une classe avec une forte proportion d'élèves à besoins spécifiques (entre 20% et 40%) rapportent percevoir une plus grande reconnaissance que les instituteurs qui interviennent dans des classes avec moins de 20% d'élèves à besoins spécifiques. Enfin, les instituteurs qui travaillent dans des écoles avec moins de 40% d'élèves défavorisés rendent compte d'un meilleur équilibre entre efforts consentis et reconnaissance perçue que ceux qui œuvrent dans des écoles avec 60% ou plus d'élèves défavorisés.

4. LA PERCEPTION DE L'IMPACT DU TRAVAIL SUR LA SANTÉ PHYSIQUE ET MENTALE

Majoritairement, le métier ne semble pas avoir d'impact négatif sur la santé physique et mentale

Pour la majorité des acteurs scolaires (70%), le métier ne semble pas avoir d'impact négatif sur leur santé physique et mentale. À vrai dire, parmi les douze doléances citées par les instituteurs en relation avec l'exercice de leur métier, le « bien-être » arrive en neuvième position. Les instituteurs évoquent surtout des difficultés d'équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie privée, des difficultés d'organisation et des situations de stress ou de fatigue. Le résultat le plus marquant est sans doute la proportion de personnes qui se disent au bord de l'épuisement professionnel : 31% des instituteurs, 25% des présidents d'un comité d'école, 35% des I-EBS et 18% des éducateurs déclarent en effet que l'exercice de leur métier a un impact négatif sur leur bien-être, voire sur leur santé mentale et physique (> **Tab. BEE5**). Dans ce contexte, il est important de rappeler que la consultation a été effectuée à un moment très particulier puisque les acteurs scolaires avaient connu une période d'application du protocole sanitaire stressante pour lutter contre l'épidémie de COVID-19. De plus, et contrairement aux idées véhiculées dans la presse et par certains syndicats des enseignants, il convient de préciser que ce constat d'alerte doit absolument être mis en relation avec le nombre de répondants. En effet, l'item relatif au « burnout » n'a été proposé que dans deux des six versions du

questionnaire enseignant (N=518). En comparaison, et pour relativiser quelque peu les constats, 55% des instituteurs marquent leur désaccord avec l'item « Mon métier a un impact négatif sur ma santé mentale » (N=1046) et 65% des instituteurs sont en désaccord avec l'item « Mon métier a un impact négatif sur ma santé physique » (N=1037). Des analyses complémentaires montrent que les instituteurs les plus chevronnés (11 à 20 ans, et plus de 20 ans d'expérience) rendent compte d'un impact plus négatif du métier, en comparaison avec leurs plus jeunes collègues (expérience de moins de 5 ans). De la même façon, les instituteurs qui travaillent dans une classe avec une forte proportion d'élèves à besoins spécifiques (entre 20% et 40%) rapportent un plus grand impact négatif du métier sur leur santé que les instituteurs œuvrant dans des classes avec moins de 20% d'élèves à besoins spécifiques. Enfin, il faut savoir que l'indice de santé mentale et physique est fortement associé à l'indice d'équilibre entre vie professionnelle et vie privée.

LE BIEN-ÊTRE DES ENSEIGNANTS

TABLEAU BEE1: SATISFACTION PROFESSIONNELLE

Items	INSTITUTEURS							PRÉSIDENTS							I-EBS							ÉDUCATEURS						
	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N
Je pense que mon travail est important et utile.	0.2	0.2	0.3	3.2	17.0	79.1	1325	0.0	0.0	0.0	7.2	15.7	77.1	83	0.0	0.0	1.6	7.8	28.1	62.5	64	0.0	2.9	1.0	3.8	37.5	54.8	104
Je suis fier du travail que je fais.	0.2	0.8	1.3	9.4	37.2	51.0	1323	0.0	0.0	3.6	7.2	28.9	60.2	83	1.6	0.0	0.0	20.3	42.2	35.9	64	0.0	1.0	6.9	7.9	54.5	29.7	101
J'aime travailler dans mon établissement.	0.8	1.0	3.1	12.7	28.7	53.8	781	0.0	2.1	4.3	6.4	17.0	70.2	47	0.0	4.8	11.1	20.6	19.0	44.4	63	0.0	1.0	4.9	11.7	37.9	44.7	103
Je suis satisfait de mon action et de ses résultats dans mon établissement.	0.5	1.5	5.6	22.6	50.3	19.4	1313	0.0	0.0	4.8	10.8	54.2	30.1	83	0.0	1.6	16.1	29.0	35.5	17.7	62	0.0	1.0	6.0	21.0	60.0	12.0	100
Si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement scolaire.	51.3	22.9	12.6	5.8	4.1	3.2	754	68.1	19.1	4.3	4.3	2.1	2.1	47	42.9	26.8	12.5	8.9	5.4	3.6	56	41.2	33.3	6.9	4.9	7.8	5.9	102
Si je pouvais encore choisir, je ne serais pas enseignant/éducateur.	35.2	21.0	15.1	12.6	8.4	7.7	749	34.8	26.1	10.9	17.4	2.2	8.7	46	26.2	21.3	19.7	13.1	8.2	11.5	61	25.8	10.3	14.4	19.6	16.5	13.4	97

Source: Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord).

TABLEAU BEE2: ENGAGEMENT AU TRAVAIL

Items	INSTITUTEURS							PRÉSIDENTS							I-EBS							ÉDUCATEURS						
	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N
Je déborde d'énergie pour mon travail.	1.8	6.6	10.4	23.9	36.5	20.8	1035	0.0	3.3	8.2	16.4	54.1	18.0	67	1.6	4.9	21.3	26.2	31.1	14.8	61	2.1	6.3	14.6	27.1	39.6	10.4	96
J'arrive à travailler longtemps sans m'arrêter.	1.2	4.5	10.4	19.2	39.7	25.0	511	0.0	0.0	3.7	7.4	44.4	44.4	21	0.0	1.6	10.9	15.6	43.8	28.1	64	2.1	2.1	12.4	17.5	45.4	20.6	97
Je suis passionné par mon travail.	0.3	1.7	3.0	11.5	34.4	49.1	1055	0.0	1.6	1.6	15.9	33.3	47.6	63	0.0	0.0	4.8	14.3	34.9	46.0	63	0.0	2.0	2.0	17.6	46.1	32.4	102
Faire ce métier est stimulant.	1.2	3.4	5.6	16.8	43.8	29.1	1046	0.0	3.2	8.1	11.3	48.4	29.0	62	0.0	3.2	9.5	14.3	46.0	27.0	63	1.0	5.1	8.2	22.4	50.0	13.3	98
Je suis complètement absorbé par mon travail.	1.0	9.5	15.5	26.6	28.8	18.7	497	0.0	8.3	8.3	29.2	41.7	12.5	24	3.2	14.3	22.2	23.8	19.0	17.5	63	11.0	26.0	28.0	15.0	16.0	4.0	100
Le temps passe à allure folle lorsque je travaille.	0.6	2.0	2.4	15.8	39.3	39.9	506	0.0	3.7	3.7	22.2	37.0	33.3	27	0.0	1.6	3.2	17.5	28.6	49.2	63	0.0	1.0	5.0	34.0	38.0	22.0	100

Source: Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord).

TABLEAU BEE3: EFFORTS CONSENTIS POUR LE TRAVAIL

Items	INSTITUTEURS							PRÉSIDENTS							I-EBS							ÉDUCATEURS						
	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N
Je me sens épuisé après une journée de travail.	0.9	3.9	9.5	25.8	29.2	30.7	957	3.1	4.7	6.3	26.6	42.2	17.2	64	1.6	3.2	11.1	28.6	28.6	27.0	63	4.1	10.2	23.5	23.5	25.5	13.3	98
Par rapport aux autres professions, la société a de grandes exigences envers les enseignants/éducateurs.	0.0	0.5	4.2	15.0	37.7	42.6	408	0.0	0.0	3.4	17.2	31.0	48.3	29	1.7	3.4	6.8	20.3	37.3	30.5	59	0.0	4.7	17.6	25.9	34.1	17.6	85
Le fait que les parents s'impliquent peu dans la scolarité de leur enfant rend mon travail encore plus difficile.	1.0	4.9	8.8	20.5	27.3	37.6	410	0.0	10.0	10.0	16.7	40.0	23.3	30	0.0	7.9	11.1	17.5	34.9	28.6	63	4.3	11.8	8.6	30.1	22.6	22.6	93
Je me sens libre de prendre avec mes élèves les mesures disciplinaires que je trouve nécessaires.	6.4	8.1	16.3	29.1	29.4	10.6	405	3.4	10.3	31.0	6.9	27.6	20.7	29	5.7	11.3	9.4	18.9	43.4	11.3	53	3.3	3.3	6.7	33.3	40.0	13.3	90
J'ai beaucoup de responsabilités dans mon travail.	0.0	0.1	0.2	6.0	28.8	64.9	959	0.0	0.0	0.0	0.0	19.7	80.3	66	0.0	0.0	0.0	9.5	44.4	46.0	63	2.0	1.0	7.1	16.3	38.8	34.7	98
J'ai tellement de soucis dans mon travail que je parais plus vieux que mes pairs du même âge.	22.4	28.3	24.5	10.8	8.4	5.7	371	38.5	23.1	19.2	7.7	11.5	0.0	26	25.5	30.9	25.5	3.6	9.1	5.5	55	21.7	50.0	21.7	4.3	2.2	0.0	92
La société a trop d'attentes envers les enseignants/éducateurs.	0.3	1.4	5.9	16.8	35.7	39.9	934	0.0	0.0	0.0	23.8	39.7	36.5	63	0.0	8.3	8.3	28.3	28.3	26.7	60	4.5	9.0	20.2	21.3	27.0	18.0	89
Par rapport à d'autres professions, les enseignants/éducateurs ont plus de responsabilités.	0.5	3.1	7.7	23.3	34.6	30.8	390	0.0	3.7	3.7	33.3	29.6	29.6	27	0.0	1.7	16.9	20.3	30.5	30.5	59	1.1	16.9	21.3	20.2	16.9	23.6	89
Je dois souvent faire beaucoup pour répondre aux problèmes d'apprentissage des élèves.	0.1	1.2	3.8	14.5	35.9	44.5	950	0.0	1.6	3.2	12.7	46.0	36.5	63	0.0	1.6	1.6	9.7	33.9	53.2	62	2.3	9.1	17.0	19.3	38.6	13.6	88
Pour préparer mes activités, je dois souvent travailler au-delà de mes heures contractuelles de travail.	0.5	3.1	11.2	17.2	26.6	41.4	418	0.0	0.0	10.0	16.7	20.0	53.3	30	3.2	1.6	7.9	14.3	28.6	44.4	63	3.2	18.9	26.3	14.7	18.9	17.9	95
J'ai souvent du travail à faire à la maison, en lien avec mon métier.	0.1	0.7	2.7	8.9	27.2	60.3	955	0.0	0.0	1.5	4.5	27.3	66.7	66	0.0	3.2	1.6	7.9	14.3	73.0	63	5.1	7.1	22.4	26.5	26.5	12.2	98
Je suis constamment pressé par le temps en raison de la lourde charge de travail.	1.9	6.1	15.5	24.2	27.6	24.7	413	0.0	0.0	10.7	25.0	42.9	21.4	28	1.6	6.5	9.7	21.0	29.0	32.3	62	9.9	29.7	31.9	9.9	13.2	5.5	91
Mon travail empiète souvent sur mon temps libre.	0.7	3.3	9.3	16.0	31.0	39.6	419	0.0	0.0	0.0	24.1	31.0	44.8	29	1.6	4.8	7.9	20.6	27.0	38.1	63	5.1	22.4	26.5	24.5	17.3	4.1	98
Je me sens souvent irritable après une journée de travail.	2.8	8.8	20.6	24.2	23.6	20.0	935	1.5	12.1	31.8	25.8	21.2	7.6	66	4.9	9.8	27.9	14.8	26.2	16.4	61	9.8	18.5	29.3	19.6	15.2	7.6	92

Source: Dierendonck et al., 2023 (1=pas du tout d'accord, 2=en désaccord, 3=plutôt en désaccord, 4=plutôt d'accord, 5=d'accord, 6=tout à fait d'accord).

TABLEAU BEE4: RECONNAISSANCE REÇUE POUR LE TRAVAIL

Items	INSTITUTEURS							PRÉSIDENTS							I-EBS							ÉDUCATEURS						
	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N	1	2	3	4	5	6	N
Mes opportunités de promotion à titre professionnel sont rares.	1.8	5.8	12.6	21.7	36.1	22.0	277	7.4	3.7	14.8	18.5	37.0	18.5	27	7.0	4.7	11.6	25.6	27.9	23.3	43	1.4	4.1	17.6	28.4	24.3	24.3	74
Il y a des risques pour la sécurité dans cette profession.	6.1	16.1	21.1	21.5	23.2	11.9	899	9.1	33.3	12.1	15.2	25.8	4.5	66	14.0	15.8	22.8	26.3	10.5	10.5	57	1.1	18.7	22.0	18.7	25.3	14.3	91
Compte tenu de mon engagement, mon salaire est suffisant.	3.7	7.8	10.4	17.2	35.7	25.2	922	3.1	10.9	3.1	15.6	50.0	17.2	64	6.7	5.0	8.3	13.3	36.7	30.0	60	12.8	18.1	23.4	21.3	16.0	8.5	94
Dans mon école, j'ai le sentiment d'être respecté à ma juste valeur.	0.7	3.2	4.5	19.7	40.9	30.9	947	3.0	1.5	0.0	12.1	34.8	48.5	66	1.6	4.8	12.7	22.2	44.4	14.3	63	1.0	5.2	8.2	24.7	38.1	22.7	97
Les parents de mes élèves me respectent à ma juste valeur.	1.7	4.4	8.3	37.9	37.6	10.2	412	0.0	6.7	3.3	26.7	50.0	13.3	30	1.6	3.3	6.6	27.9	42.6	18.0	61	3.1	1.0	5.1	33.7	44.9	12.2	98
Je pense que je pourrais bénéficier d'une aide appropriée si je devais un jour faire face à un problème au travail.	9.4	14.3	23.1	21.2	23.1	8.8	363	3.8	3.8	23.1	38.5	23.1	7.7	26	5.9	9.8	25.5	21.6	23.5	13.7	51	6.8	8.1	31.1	28.4	18.9	6.8	74
J'ai déjà subi ou je m'attends à subir un changement non souhaité dans ma situation professionnelle.	16.4	21.7	17.3	13.1	20.9	10.6	359	27.6	24.1	13.8	3.4	17.2	13.8	29	25.0	23.1	19.2	7.7	13.5	11.5	52	7.9	32.9	13.2	19.7	14.5	11.8	76
J'ai déjà été traité injustement au travail.	8.1	17.5	16.5	17.5	24.0	16.3	405	16.7	10.0	10.0	10.0	16.7	36.7	30	14.5	11.3	12.9	12.9	21.0	27.4	62	10.5	21.1	17.9	12.6	22.1	15.8	95
Le gouvernement ne protège pas suffisamment les enseignants/éducateurs.	0.8	3.7	10.7	21.1	29.8	33.9	383	3.6	7.1	14.3	21.4	25.0	28.6	28	2.1	8.5	6.4	25.5	34.0	23.4	47	0.0	4.5	10.1	34.8	21.3	29.2	89
Les élèves me respectent à ma juste valeur.	1.0	2.1	8.3	21.4	45.7	21.4	420	0.0	0.0	3.3	10.0	50.0	36.7	30	0.0	0.0	0.0	17.5	36.5	46.0	63	2.1	1.0	3.1	11.5	49.0	33.3	96
Les élèves sont reconnaissants de mes efforts.	2.3	4.4	12.0	29.9	37.6	13.8	915	1.6	0.0	4.8	25.4	44.4	23.8	63	0.0	0.0	0.0	19.0	52.4	28.6	63	0.0	3.4	9.1	19.3	50.0	18.2	88
La société me respecte à ma juste valeur.	8.9	20.7	25.8	27.8	14.0	2.8	392	14.3	14.3	14.3	28.6	28.6	0.0	28	3.3	10.0	20.0	45.0	16.7	5.0	60	4.3	7.4	22.3	29.8	28.7	7.4	94
Mes efforts professionnels sont reconnus.	3.0	7.3	20.3	34.8	29.8	4.8	922	1.6	7.9	11.1	23.8	42.9	12.7	63	4.8	3.2	19.0	36.5	25.4	11.1	63	4.1	7.2	15.5	32.0	37.1	4.1	97
Je pense que mon métier a de la valeur.	0.7	2.2	6.0	8.7	38.6	43.8	954	0.0	1.5	3.0	4.5	39.4	51.5	66	0.0	0.0	1.6	9.5	41.3	47.6	63	2.0	2.0	4.0	15.2	42.4	34.3	99

5. L'ÉQUILIBRE ENTRE VIE PROFESSIONNELLE ET VIE PRIVÉE

Une source d'insatisfaction pour de nombreux acteurs scolaires

En ce qui concerne l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée (work-life-balance), les données CAEF indiquent des divergences de vues entre les acteurs scolaires. Pour faire simple, les réponses démontrent nettement que les I-EBS sont les moins satisfaits de l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle et que les éducateurs semblent être les plus comblés par cette balance. Les instituteurs et les présidents d'un comité d'école se situent entre ces autres acteurs. En fin de compte, les données montrent qu'il règne cependant un certain degré d'insatisfaction chez la plupart des acteurs scolaires interrogés quant à l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée (> Tab. BEE6). Des analyses complémentaires montrent que les instituteurs qui travaillent au cycle 2 rendent compte d'un moins bon équilibre entre vie privée et vie professionnelle, en comparaison avec leurs collègues du cycle 1 et ceux qui ne sont pas attachés à un cycle spécifique. De même, les instituteurs qui tra-

vaillent dans une classe avec une forte proportion d'élèves à besoins spécifiques (entre 20% et 40%) rapportent un indice d'équilibre entre vie privée et vie professionnelle qui est statistiquement inférieur à celui calculé pour les instituteurs qui travaillent dans des classes avec moins de 20% d'élèves à besoins spécifiques. Enfin, il s'avère que les hommes rendent compte d'un meilleur équilibre entre vie privée et vie professionnelle.

En résumé, bien que les acteurs scolaires soient globalement satisfaits et engagés dans leur travail, des différences apparaissent selon le contexte, l'expérience et la proportion d'élèves défavorisés ou d'élèves à besoins spécifiques dans les classes. Ces facteurs influencent le bien-être global des acteurs scolaires et nécessitent une attention particulière pour soutenir le personnel enseignant.

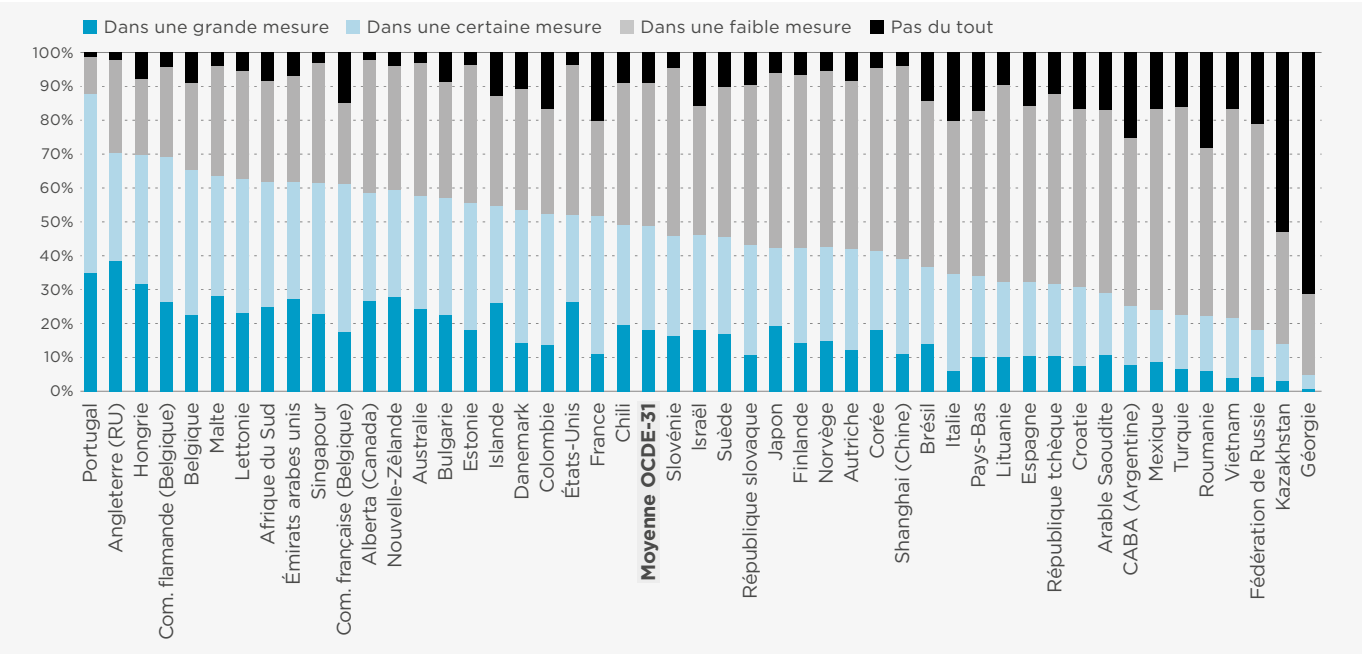
• Discussion •

De nombreuses études mettent en lumière que l'enseignement est une activité professionnelle particulièrement stressante (Saloviita et al., 2021), qui implique des échanges réguliers avec différentes personnes et des interactions sociales intensives avec les élèves (Arvidsson et al., 2019), qui nécessite parfois de prendre des décisions rapides pouvant avoir un impact sur les élèves (Papastyliau et al., 2009), et qui amène les enseignants à endosser une responsabilité journalière envers les élèves et leurs parents (Genoud et al., 2009). Le métier d'enseignant est ainsi caractérisé par un fort niveau d'interactions sociales, par des délais serrés et par des responsabilités accrues. Il s'agit d'éléments qui sont largement reconnus comme étant des facteurs de risque importants pour l'épuisement professionnel (Mijakoski et al., 2022; Squillaci, 2020). De fait, parmi les professions les plus touchées par le burnout, le corps enseignant est souvent mentionné comme une population à risque.

Ainsi, dans une étude menée en Angleterre qui comparait 26 professions différentes, le métier d'enseignant figurait

parmi les professions avec les scores les plus faibles en matière de santé physique, de bien-être psychologique et de satisfaction au travail (Johnson et al., 2005). En Suède, l'enseignement est l'une des professions où l'on a constaté le plus d'arrêts de travail de longue durée (Arvidsson et al., 2019). D'autres études viennent confirmer que l'épuisement professionnel chez les enseignants est lié à des taux élevés d'absentéisme et de départ à la retraite prématuré (Saloviita et al., 2021). Dans une étude comparative menée en Écosse et en Australie à la fin des années 1990, les auteurs concluent qu'environ un tiers des enseignants rapporte que l'exercice de leur métier provoque du stress ou un stress excessif (Pithers et Soden, 1998). Plus récemment, l'étude TALIS 2018 a montré qu'en moyenne près de la moitié des enseignants déclare souffrir de stress au travail «dans une certaine mesure» et qu'un peu moins de 20% des enseignants affirme souffrir de stress «dans une grande mesure». Les pays de l'OCDE les plus touchés par le burnout des enseignants sont le Portugal, l'Angleterre et la Hongrie, les pays les moins affectés étant la Géorgie, le Kazakhstan et la Fédération de Russie (Figure BEE1).

FIGURE BEE1: STRESS PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS



Source: Base de données TALIS 2018 (OCDE, 2020, p.100)
Population: Enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire

Sur l'échiquier international, les derniers résultats du Baromètre international de la santé et du bien-être des personnels de l'éducation (I-BEST 2023) montrent un bien-être général émoussé. D'un côté, la santé globale évaluée par les personnels de l'éducation apparaît plutôt bonne avec un peu moins de 20% des enseignants qui la jugent mauvaise ou très mauvaise. D'un autre côté, la santé psychologique évaluée par les personnels de l'éducation apparaît fragilisée dans de nombreux pays, notamment en Belgique, en France et au Canada, et dans une moindre mesure au Royaume-Uni: dans ces 4 pays, près d'un enseignant sur deux rapporte ressentir souvent, très souvent ou toujours des sentiments négatifs tels que l'anxiété, la dépression ou le désespoir (Vercambre-Jacquot, 2023). Au Luxembourg, le taux de 30% de burnout déclaré par les enseignants dans l'étude CAEF n'est donc pas hors norme, c'est une réalité alarmante au niveau international. On retrouve des seuils équivalents de stress et d'épuisement professionnel en relation avec le métier d'enseignant dans beaucoup de pays différents et dans des contextes culturels et éducatifs variés. À ce stade, il est utile de rappeler que l'enquête menée au Luxembourg dans le cadre de l'étude CAEF a été conduite à un moment très stressant (entre novembre et décembre 2021), dans lequel les instituteurs et les autres acteurs de l'enseignement fondamental ont connu une période d'application du protocole sanitaire pour lutter contre l'épidémie de COVID-19.²⁴ De fait, la fatigue et l'état d'épuisement des enseignants durant cette période ne sauraient être ignorés. Dans une autre étude commanditée par l'Observatoire qui portait sur le bien-être en milieu scolaire, les résultats montrent que l'état de fatigue des enseignants de l'enseignement fondamental est un élément qui impacte leur bien-être. Ils sont 37% à déclarer être fatigués à peu près chaque jour (OEJQS, 2024c, p.48). Cette même étude fait également valoir que la satisfaction de vie professionnelle chez les enseignants luxembourgeois était perçue de manière plus positive avant la pandémie (avec 84% d'avis positifs) que durant la pandémie (avec seulement 52% d'avis positifs). Il existe d'ailleurs une corrélation significative et particulièrement élevée entre l'état de bien-être général des enseignants et leur niveau de satisfaction quant à leur vie professionnelle (OEJQS, 2024c, p.49).

Bien que de nombreuses études rapportent que la problématique du stress et de l'épuisement professionnel est plus répandue chez les enseignants que parmi la population générale, d'autres recherches ne font pas état de cette pénibilité du métier d'enseignant. Au contraire, certains travaux empiriques mettent en avant le fait que la prévalence des problèmes de santé mentale chez les enseignants est égale, voire moindre, à la population générale. Citons trois exemples: En 2020, Myriam Squillaci a effectué une revue de la littérature comprenant 94 études basées sur le modèle du «burnout de Maslach» afin de comparer les taux d'épuisement professionnel des enseignants avec d'autres corps de métier. Elle a créé quatre groupes: les enseignants, les infirmiers, les médecins et «diverses professions». Les résultats montrent que les personnes entrant dans la quatrième catégorie sont moins épuisées que les infirmiers, les médecins et les enseignants. Les médecins montrent les taux d'épuisement et de dépersonnalisation les plus élevés parmi les quatre groupes. Quant à eux, les enseignants obtiennent le plus bas score en ce qui concerne l'accomplissement personnel. Cette revue de la littérature permet de constater que les enseignants n'ont pas les plus hauts

taux d'épuisement. Au printemps 2022, la DEPP a effectué une enquête sur le bien-être professionnel des personnels de l'éducation en France. Les résultats montrent que la satisfaction professionnelle des enseignants est inférieure à la moyenne des Français en emploi. En revanche, ils sont à des niveaux de satisfaction proches des Français en emploi en ce qui concerne la vie menée. Leur satisfaction concernant l'équilibre entre leur vie professionnelle et personnelle est proche de celle des Français en emploi. Bien que la moitié des enseignants signale un sentiment d'épuisement professionnel élevé, ils aiment dans l'ensemble travailler dans leur établissement, ils s'y sentent en sécurité et entretiennent de bonnes relations avec les élèves et leurs collègues (DEPP, 2022). Au Luxembourg, le Ministère de la Fonction publique et de la Réforme administrative, en collaboration avec l'Université de Luxembourg et ILRES, a réalisé en 2017 une enquête concernant la qualité de vie et la motivation au travail. Le but de l'enquête était de faire un état des lieux du ressenti sur le lieu de travail. Pour garantir l'anonymat des participants, quatre grands secteurs ont été retenus pour les analyses: enseignement / armée et police / autres fonctionnaires / employés et salariés. Les résultats de cette enquête montrent que les enseignants (instituteurs de l'enseignement fondamental, professeurs du secondaire et chargés de cours) présentent dans l'ensemble de meilleurs résultats que les collègues des autres secteurs. 51% des enseignants se disent ainsi très satisfaits de leur situation professionnelle, contre 43% seulement chez les autres fonctionnaires et employés. Dans le détail, les enseignants sont plus satisfaits du travail qui leur est confié (57% contre 47%), de leurs conditions de travail (48% contre 37%), de leur perspective de carrière (36% contre 30%) et de leur rémunération (65% contre 50%). Parmi les facteurs de motivation, c'est l'autonomie dans le travail qui ressort en premier (réponse citée par 87% des enseignants ayant participé à l'enquête), puis le contenu du travail (86%), la qualité de l'atmosphère dans l'équipe de travail (72%) et l'environnement de travail (68%). En ce qui concerne le bien-être au travail, les enseignants sont par contre légèrement plus nombreux à déplorer du stress au travail: 10% le ressentent tout le temps, 32% souvent et 44% parfois (contre 7% tout le temps, 22% souvent et 44% parfois pour les autres fonctionnaires et employés de l'État). Le vécu du travail est néanmoins très positif: 93% des enseignants savent ce qu'on attend d'eux, 86% ont le sentiment de faire un travail utile, 81% s'estiment correctement traités au travail, 73% apprécient l'aide et le soutien de leurs collègues. De même, ils ne sont que 12% à vouloir éventuellement changer d'emploi, contre 19% chez les autres fonctionnaires et employés de l'État et 4% à envisager de changer pour le secteur privé (MFPPA, 2017).

Maintenant, pour bien comprendre le phénomène du burnout chez les enseignants, il y a lieu d'identifier les déterminants (facteurs d'influence) et de s'appuyer sur des modèles explicatifs afin de développer des actions de prévention ciblées et des interventions spécifiques pour cette population. Au fil des années, et depuis la première publication d'un article sur le concept du burnout par le psychiatre new-yorkais Herbert Freudenberger en 1974, des études ont successivement mis en évidence des listes de facteurs influençant l'épuisement professionnel chez les enseignants. En 1976, deux psychologues américaines, Christina Maslach et Ayala Pines, définissent le concept du burnout en proposant un lien entre les facteurs individuels

²⁴ Contrairement à l'enquête CAEF qui fut menée en 2021 en pleine crise sanitaire, l'étude TALIS 2018 et le Baromètre international de la santé et du bien-être (I-BEST 2023) se sont déroulés en dehors de la période de COVID-19

et environnementaux. Elles mettent en avant une incapacité de l'individu à faire face à un stress chronique causé par l'environnement de travail (Maslach, 1976). En 1978, Chris Kyriacou et John Sutcliffe établissent une liste de quatre facteurs influençant significativement le stress du corps enseignant: (a) le comportement négatif des élèves, (b) les conditions de travail pénibles, (c) les pressions liées au temps, (d) le faible climat moral dans l'école. Dans leur modèle explicatif, le stress survient lorsque les exigences perçues sont plus élevées que les ressources de la personne. En 1982, le modèle explicatif de Joseph Blase démontre que le burnout des enseignants repose sur un décalage entre les efforts consentis par l'enseignant pour répondre aux besoins des élèves, les objectifs fixés et l'absence des résultats escomptés. Le stress apparaît lorsque les moyens mis en place par l'enseignant s'avèrent inefficaces et que les objectifs ne sont pas atteints. L'effet est encore plus grand lorsque ce schéma se reproduit fréquemment. Avec le temps, le concept du burnout évolue et les chercheurs délaissent peu à peu les méthodes corrélationnelles pour prendre en compte toutes les causes du burnout, indépendamment les unes des autres.²⁵

Si l'on ne trouve pas toujours un consensus parmi les nombreuses recherches publiées jusqu'à ce jour, les auteurs se rallient en général autour des composantes qui figurent dans le *Maslach Burnout Inventory* (MBI) — le modèle de référence pour expliquer l'épuisement professionnel (Maslach et Jackson, 1986). Ce modèle s'articule autour de trois composantes: (a) l'épuisement émotionnel, (b) la dépersonnalisation et (c) la réduction du sentiment d'accomplissement.²⁶ Tous les modèles explicatifs du burnout qui ont été proposés par la suite vont globalement reprendre cette catégorisation, en adaptant parfois la terminologie pour y inclure d'autres professions. De fait, il faut savoir que le terme «burnout» est spécifiquement relié à la sphère professionnelle. D'ailleurs, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) préconise de ne pas y faire référence pour des expériences dans d'autres contextes. Depuis 2022, la nouvelle classification internationale des maladies (mieux connue sous le nom CIM-11) classe le burnout dans les problèmes liés à l'emploi et le définit comme «un stress professionnel chronique qui n'a pas été géré avec succès» (OMS, 2022, p.1911). Il se caractérise par trois dimensions qui coïncident avec la catégorisation du MBI: (a) des sentiments d'épuisement ou de fatigue, (b) une distance mentale accrue par rapport à son travail, ou des sentiments de négativisme ou de cynisme liés à son travail, et (c) un sentiment d'inefficacité et de manque d'accomplissement. Si l'on veut substantiellement améliorer le bien-être des enseignants, il faut donc prioritairement intervenir sur ces trois dimensions.

D'une manière générale, la littérature spécialisée propose d'agir en premier lieu sur les conditions de travail des enseignants et d'y apporter les adaptations qui s'imposent afin de prévenir l'épuisement avant qu'il n'apparaisse (Collange et al., 2013). Or, d'après un récent rapport de la Commission européenne sur l'éducation, le Luxembourg offre déjà aux enseignants de l'enseignement fondamental des conditions de travail bien meilleures que celles des autres États membres: salaire élevé, sécurité de l'emploi, classes de petite taille et faible nombre d'heures de cours (Commission européenne, 2024, Annexe 15 — pp.67-68). De ce côté, le bien-être des enseignants est donc pleinement assuré.

Dans la littérature sur la prévention du burnout, on retrouve des pistes plus prometteuses pour réduire l'épuisement professionnel. Il y a lieu de citer tout d'abord l'écoute et le soutien des pairs, ainsi que le travail d'équipe (dans le sens des communautés d'apprentissage professionnelles) et la participation active des instituteurs dans les processus décisionnels. En effet, la cohésion et les relations harmonieuses sont des ressources importantes pour la motivation et le bien-être des enseignants et constituent des facteurs de protection pour prévenir le détachement (Collange et al., 2013; Zawieja, 2021). Dans le même ordre d'idées, il faut souligner l'importance de la reconnaissance et du soutien de la hiérarchie. En effet, il existe un lien positif entre la reconnaissance reçue pour le travail accompli et les variables de satisfaction et d'investissement professionnels suggérant que les enseignants qui estiment recevoir la plus grande reconnaissance pour leur travail sont aussi ceux qui sont les plus satisfaits sur le plan professionnel et qui se disent les plus investis dans leur métier. Il y a ensuite les besoins en formation initiale et continue, notamment sur des aspects comme la gestion de classe et l'adaptation de l'enseignement aux élèves à besoins spécifiques, ainsi que la gestion du stress et des émotions. De fait, certains auteurs font valoir qu'il est important que les enseignants disposent eux-mêmes de solides compétences socio-émotionnelles. Cela permettrait de diminuer les risques de burnout, mais aussi d'augmenter le niveau d'engagement dans leur vie professionnelle, d'établir des relations interpersonnelles plus positives, de mieux réagir aux émotions de leurs élèves et d'augmenter sensiblement la qualité des interactions enseignant-élèves (Castillo et al., 2013; Castillo-Gualda et al., 2017 & 2019). Pour limiter les conséquences de l'épuisement professionnel et agir dès l'apparition premiers signaux, il paraît essentiel de sensibiliser et de former les personnes qui encadrent les enseignants (notamment les directions de région) afin de les aider à reconnaître les signes d'un burnout chez les enseignants. L'évaluation récurrente sur l'état de santé et d'épuisement des enseignants — inspirée de l'étude TALIS ou du Baromètre international de la santé et du bien-être des

25 Citons une étude canadienne en guise d'exemple: En 1994, Barbara Byrne construit un modèle relatif au burnout chez les enseignants en analysant l'impact de nombreux indicateurs sur les trois dimensions du Maslach Burnout Inventory (MBI). Le panel est constitué de plus de 3000 enseignants, sélectionnés de manière aléatoire, qui ont répondu à divers questionnaires mettant en évidence des facteurs organisationnels et des facteurs personnels susceptibles d'avoir une influence sur le développement du burnout. L'analyse des résultats a permis d'aboutir à trois modèles qui s'appliquent aux degrés d'enseignement élémentaire, intermédiaire et secondaire. Le modèle relatif aux enseignants de l'école élémentaire met tout d'abord en évidence l'impact exercé par les conflits de rôles sur l'épuisement émotionnel (par exemple: engagement de l'enseignant versus soutien faible de l'administration et des parents). Un climat social de la classe défavorable a également un impact sur cet épuisement, ainsi que sur la dépersonnalisation. Au niveau des facteurs personnels, l'estime de soi montre une incidence positive sur l'accomplissement personnel (Byrne, 1994).

26 L'épuisement professionnel est principalement caractérisé par trois composantes:

(a) L'épuisement émotionnel: cette composante renvoie au sentiment d'être exténué, submergé par les émotions, vidé de ses ressources et incapable de récupérer d'une fatigue émotionnelle et physique.

(b) La dépersonnalisation: cette composante renvoie à une insensibilité et déshumanisation dans la relation avec l'autre, avec une représentation négative de l'autre et de son travail menant à une attitude froide et cynique.

(c) La réduction du sentiment d'accomplissement personnel: cette composante renvoie au sentiment de ne pas être à la hauteur, conduisant à une baisse de l'efficacité perçue et une mauvaise estime de soi.

personnels de l'éducation — serait un outil important pour évaluer les risques et permettre une réaction à la hauteur de l'évaluation. Pour finir, la littérature sur la prévention du burnout propose d'identifier des personnes de contact en cas de difficultés ou d'offrir aux enseignants une supervision afin d'obtenir l'avis d'une personne extérieure pouvant apporter son soutien (Zawieja, 2021). Sur ce dernier point, il convient de souligner que l'IFEN propose depuis plusieurs années différents formats d'accompagnement pour les enseignants en détresse tels que le coaching de groupe, le coaching individuel (supervision) et la médiation.

En conclusion, il est nécessaire d'adopter une approche proactive en matière de santé mentale du personnel enseignant en intégrant des évaluations régulières de leur bien-être et en mettant en place des structures de soutien adéquates. Cette approche s'avère précieuse pour prévenir l'épuisement professionnel et maintenir un environnement scolaire sain et motivant.

RECOMMANDATION

La consultation nationale a révélé que les acteurs de l'enseignement fondamental sont presque tous unanimes à dire leur satisfaction sur le plan professionnel : plus de 95% des répondants considèrent que leur travail est important et utile. Ils sont plus de 90% à être fiers du travail qu'ils accomplissent. De fait, l'engagement au travail et les efforts consentis sont élevés chez plus de 80% des instituteurs, des présidents d'un comité d'école, des I-EBS et des éducateurs. En revanche, plus d'un tiers des répondants ont déclaré que l'exercice de leur métier avait un impact négatif sur leur bien-être, voire sur leur santé mentale et physique. Ainsi, le résultat le plus marquant est sans doute la proportion de personnes qui se disent au bord de l'épuisement professionnel : environ 30% des enseignants, 35% des I-EBS et 18% des éducateurs ont déclaré être proches du burnout. Ces chiffres interpellent, mais ils doivent être relativisés. Ainsi, il est important de rappeler (a) que la consultation nationale CAEF a été conduite en pleine période d'application du protocole sanitaire, (b) que l'item relatif au burnout n'a été proposé que dans deux des six versions du questionnaire enseignant et que le nombre de répondants était faible (N=518), et (c) que le taux de stress déclaré par les enseignants d'autres pays se situe globalement entre 20% et 50% (cf. TALIS 2018 & I-BEST 2023). Néanmoins, il est impératif d'agir, car lorsque le bien-être des enseignants est pris en compte, ceux-ci sont plus motivés et plus enclins à continuer d'exercer leur métier (OCDE, 2020). Dans une optique d'amélioration de la qualité scolaire, il faut également savoir que le degré de bien-être des enseignants a une influence sur les pratiques de classe, ainsi que sur le bien-être des élèves (Viac et Fraser, 2020).

Pour améliorer le bien-être des enseignants, la littérature spécialisée propose d'intervenir sur les trois dimensions de l'épuisement professionnel : (a) l'épuisement émotionnel, (b) la dépersonnalisation et (c) la réduction du sentiment d'accomplissement personnel.

Par conséquent, l'Observatoire recommande d'agir sur les aspects suivants : le renforcement des équipes pédagogiques, le développement des compétences socio-professionnelles, l'évaluation régulière de l'état de bien-être, et l'accroissement de la reconnaissance et du soutien. En particulier, il y a lieu de renforcer les équipes pédagogiques par la mise en place de « communautés d'apprentissage professionnelles » au sein des écoles fondamentales. Ce dispositif contribue à renforcer la cohésion, les échanges et la motivation des enseignants. Il est aussi essentiel de développer les compétences socio-émotionnelles des enseignants et de proposer des formations initiales et continues axées sur la gestion du stress et des émotions. En outre, il y a lieu de réfléchir à l'évaluation récurrente sur l'état de santé et d'épuisement des enseignants luxembourgeois — calquée sur le modèle TALIS ou sur le Baromètre international de la santé et du bien-être des personnels de l'éducation — comme outil permettant de dresser rapidement un état des lieux des conditions de travail et du ressenti des enseignants, dans une finalité de promotion de leur santé.

Le sentiment de bien-être des acteurs de l'enseignement fondamental peut vite se détériorer s'ils subissent des violences (menaces, agressions physiques et harcèlement sexuel ou moral), s'ils doivent faire face à des conflits quotidiens qui dégénèrent ou s'ils sont confrontés à un stress répété. Dans ce contexte, il s'avère que le travail administratif et la surcharge de travail sont les deux éléments qui posent le plus problème aux enseignants. En effet, comme l'indique une enquête commanditée par l'OEJQS sur le bien-être en milieu scolaire, le travail administratif est considéré par 79% des enseignants comme étant une source de stress qui impacte leur bien-être. En ce qui concerne la surcharge de travail, 57% des enseignants pensent que le fait de tout intégrer dans le temps imparti a un impact négatif sur leur bien-être. Enfin, ils sont 48% à déclarer que le fait de rester plus tard pour des réunions ou des activités scolaires a un impact négatif sur leur bien-être (OEJQS, 2024c, p.50). Ces deux éléments seront plus amplement décrits dans la partie qui suit.

5.4. La surcharge de travail et la surcharge administrative

• Contexte •

Dans le cadre de la réforme scolaire de 2009, la revalorisation de la carrière des instituteurs s'est accompagnée d'un réaménagement de la tâche. À côté de l'enseignement direct, de l'appui pédagogique, de la préparation des leçons et des heures d'appui, de la correction des devoirs, de la documentation et de l'évaluation des progrès des élèves, de la surveillance des élèves et de la participation aux réunions de service, qui font partie intégrante de la tâche normale des instituteurs, tous les instituteurs de l'enseignement fondamental doivent également assurer des heures de travail dans l'intérêt des élèves et de l'école qui sont constituées des concertations au sein de l'équipe pédagogique, de la disponibilité pour le partenariat avec les parents des élèves, d'heures de formations continues et de 18 heures de travaux administratifs. La législation actuellement en vigueur ne précise cependant pas en quoi consistent ces travaux administratifs. Avant la réforme scolaire de 2009, la tâche administrative était définie dans le règlement grand-ducal du 3 mai 1989 fixant la tâche des enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et comprenait la tenue du registre et du journal de classe, la remise des bulletins scolaires,

la fourniture des données statistiques, la correspondance avec le délégué du personnel enseignant, la commission scolaire, l'administration communale, l'inspecteur de l'enseignement primaire, le Ministère de l'Éducation nationale, ainsi que l'élection du délégué du personnel enseignant. De nos jours, il arrive que des tâches administratives occasionnelles viennent s'ajouter aux tâches normales des instituteurs, dans le cas par exemple d'une demande pour une sortie pédagogique, d'une demande d'autorisation pour faire intervenir une personne externe dans la classe, de l'obligation légale de remplir une carte de reprise de service après un congé de maladie ou du devoir de remplir une déclaration d'accidents, si un élève a été blessé ou si un objet a été cassé. Enfin, et dépendamment de l'occupation des postes, certains titulaires de classe sont amenés à remplir des tâches administratives exceptionnelles, comme l'encodage des résultats des élèves des cycles 2.1, 3.1 et 4.1 dans le cadre des épreuves standardisées (ÉpStan), ainsi que la rédaction et l'encodage des avis d'orientation pour les élèves du cycle 4.2 dans le cadre de la procédure d'orientation.

• Constats •

L'étude CAEF a permis d'identifier et de catégoriser les principales difficultés rencontrées par les acteurs de l'enseignement fondamental. Parmi les 12 difficultés recensées chez les instituteurs, on retrouve la «surcharge administrative» en deuxième position (804 réponses — représentant 19% du total des difficultés formulées) et la «surcharge de travail» en huitième position (145 réponses — représentant 3% du total des difficultés exprimées). En ce qui concerne la surcharge administrative, les instituteurs dénoncent en premier lieu une surcharge liée à la gestion quotidienne des messages et des notifications. Ils invoquent que les messages sont transmis par différents acteurs qui multiplient les canaux de diffusion (courrier électronique, courrier postal ou groupe WhatsApp), ce qui crée de la confusion et apporte un surplus de travail. Ensuite, 14% des instituteurs signalent une surcharge administrative liée à la prise en charge des élèves à besoins spécifiques. Selon eux, les procédures de demande d'aide sont chronophages et souvent n'aboutissent pas. Dans ce contexte, ils estiment qu'il est difficile de travailler avec les élèves présentant des troubles du comportement sans négliger les autres élèves et qu'il est impossible de faire face aux élèves agressifs sans aide ou intervention externe, si on ne veut pas perdre de temps d'enseignement. En ce qui concerne la surcharge de travail proprement dite, les doléances des instituteurs se rapportent aux horaires, ainsi qu'au temps de préparation et de correction (**> Fig. SDT1**).

Parmi les 11 difficultés recensées chez les I-EBS, la «surcharge administrative» se classe en première position (20 réponses — représentant 14% du total des difficultés formulées). En guise d'exemples, les I-EBS citent les échanges de courriels et la rédaction des plans de prise en charge pour les élèves en difficultés et pour les élèves à besoins spécifiques (PPAA et PPCI).²⁷ Ils ont la sensation que la charge administrative prend le pas sur le temps consacré normalement aux préparations et au travail réflexif. Chez les I-EBS, la «surcharge de travail» arrive en cinquième position et se rapporte au temps de préparation et aux heures supplémentaires passées dans des réunions (**> Fig. SDT2**).

Enfin, chez les éducateurs, la «surcharge de travail» arrive en cinquième position sur un total de huit difficultés recensées (13 réponses — représentant 6% du total des difficultés formulées). Les éducateurs estiment que leur temps de travail dépasse largement leurs prérogatives et citent en exemple les heures de préparation et les réunions d'échange avec les parents. Pour les éducateurs, la «surcharge administrative» arrive en huitième position (7 réponses — représentant 3% du total des difficultés exprimées) et se rapporte principalement aux démarches jugées chronophages et trop compliquées pour obtenir de l'aide pour les élèves en difficultés scolaires et pour les élèves à besoins spécifiques (**> Fig. SDT3**).

27 Au niveau de l'école (niveau local), l'intervention des I-EBS est consignée dans un plan de projet personnalisé d'apprentissage et d'accompagnement (PPAA). Au niveau régional, l'intervention des membres de l'ESEB est consignée dans un plan de prise en charge individualisé (PPCI) et soumis aux parents de l'élève concerné pour accord.

• Discussion •

À l'évidence, le problème de surcharge administrative le plus important, celui qui est évoqué par tous les acteurs scolaires, concerne les procédures administratives pour obtenir de l'aide et du soutien pour les élèves à besoins spécifiques. Ce point coïncide avec les constats dressés par l'OEJQS en 2023 dans le cadre de son analyse sur la situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg. Dans son rapport, l'Observatoire souligne que «37% des enseignants du fondamental et 18% des enseignants des lycées ont déjà hésité à demander de l'aide pour un élève à besoins spécifiques. Les raisons qui expliquent ces hésitations sont relatives aux démarches qui sont perçues comme peu efficaces et chronophages» (OEJQS, 2023, p.34). Les procédures sont décrites comme peu aisées par les I-EBS, les accompagnateurs de l'ESEB et les intervenants spécialisés, ainsi que comme peu justifiées par les enseignants. L'aspect chronophage des procédures de demande d'aide — avec un délai moyen de 10 mois pour les diagnostics spécialisés — est également pointé du doigt dans le rapport d'évaluation publié par la Direction générale de l'Inclusion (MENJE/DGI, 2022). Il est donc urgent et impératif de réduire les délais d'attente entre la demande d'aide introduite par l'enseignant et la proposition de prise en charge émise par la Commission d'inclusion (au niveau de la région) ou par la Commission nationale d'inclusion (au niveau national). Dans ce contexte, force est de souligner que le MENJE — dans l'intention d'accélérer la procédure et de réduire les démarches administratives — a déjà proposé une simplification de la saisine du dispositif d'aide aux élèves à besoins spécifiques durant l'année scolaire 2018/2019. Pour l'essentiel, il a été retenu que les enseignants pouvaient s'adresser directement, soit par téléphone, soit par courriel, au directeur adjoint ESEB et qu'il n'y avait pas de formulaire spécifique à remplir (MENJE, 2019, pp.42-43). Plus récemment, mais dans le même souci de simplification des démarches, il convient de rappeler que l'Université du Luxembourg est en train d'effectuer une étude sur la mise en œuvre et l'efficacité du processus de diagnostic. Les conclusions de cette étude devraient servir comme base de réflexion pour optimiser les procédures actuelles et réduire les délais d'attente. Dans cet ordre d'idées, il serait opportun de préciser le contenu des pièces à joindre au dossier de l'élève pour lequel une aide spécifique a été demandée. Pour les documents qui concernent directement les enseignants, comme par exemple la rédaction du bilan scolaire (PPAA), il y a lieu d'aligner leur contenu sur la tâche de documentation et d'évaluation des progrès des élèves qu'ils présentent déjà. Cette harmonisation a pour but d'éviter le double emploi et de placer la rédaction des pièces en lien avec les demandes d'aide dans le domaine pédagogique. Ce recadrage est essentiel si l'on veut diminuer la surcharge administrative des enseignants.

Ensuite, il faut savoir que les procédures mobilisent la participation de nombreux acteurs distincts. Au-delà du temps nécessaire à la mobilisation de tous ces acteurs, le nombre élevé d'intervenants implique aussi un nombre important d'échanges, ce qui entraîne une certaine lourdeur procédurale. D'après les données recueillies par l'OEJQS en 2023 dans le cadre de l'étude portant sur la situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion, il s'avère que les parents perçoivent les I-EBS et les membres de l'ESEB davantage comme des personnes ressources que les membres de la Commission d'inclusion. Or, pour chaque élève qui lui est signalé, aussi bien la Commission d'inclusion (au niveau régional) que la Commission nationale d'inclusion a l'obligation de désigner une personne de référence qui est censée être l'interlocuteur privilégié de l'enfant et de ses parents. Si les missions sont plutôt clairement définies pour la personne de référence désignée par la Commission nationale d'inclusion,²⁸ elles le sont beaucoup moins pour la personne de référence choisie par la Commission d'inclusion au niveau régional. La loi indique simplement que la personne de référence doit veiller, ensemble avec le directeur adjoint, à la collaboration entre le personnel de l'école, le personnel d'encadrement périscolaire, les membres de l'ESEB et les membres de l'équipe médico-socio-scolaire concernée et qu'elle doit donner son avis sur la fin des mesures de prise en charge pour l'élève dont elle assure la gestion du dossier pendant la durée de la scolarisation dans l'enseignement fondamental.²⁹ Or, au-delà de la gestion du dossier de l'élève et de la supervision du projet d'inclusion, la personne de référence devrait aussi assumer une tâche de coordination, ce qui aurait pour conséquence de réduire considérablement le nombre de concertations entre les différents intervenants et le nombre de réunions d'échange avec les parents de l'élève concerné.

Enfin, et de l'avis des enseignants, les propositions d'aide ne sont pas toujours en adéquation avec les ressources humaines et/ou matérielles disponibles sur le terrain. Le décalage qui existe entre les propositions émises par les Commissions d'inclusion et les ressources disponibles sur le terrain témoigne d'un dysfonctionnement du dispositif d'inclusion. Cette situation est alors vécue comme frustrante par les élèves concernés, leurs parents et les enseignants qui avaient de fortes attentes envers le dispositif d'aide avant de se lancer dans de longues démarches. Si la politique éducative a réellement la volonté de faire réussir l'inclusion au Luxembourg, elle doit s'en donner les moyens, non pas dans le sens d'une abondance des ressources, mais dans l'optique d'une plus grande concordance entre les besoins réels des élèves signalés et le profil des intervenants spécialisés. De fait, c'est tout le dispositif de recrutement qu'il faudrait revoir, en définissant plus précisément les critères de recrutement des membres de l'ESEB (OEJQS, 2023, p.69).

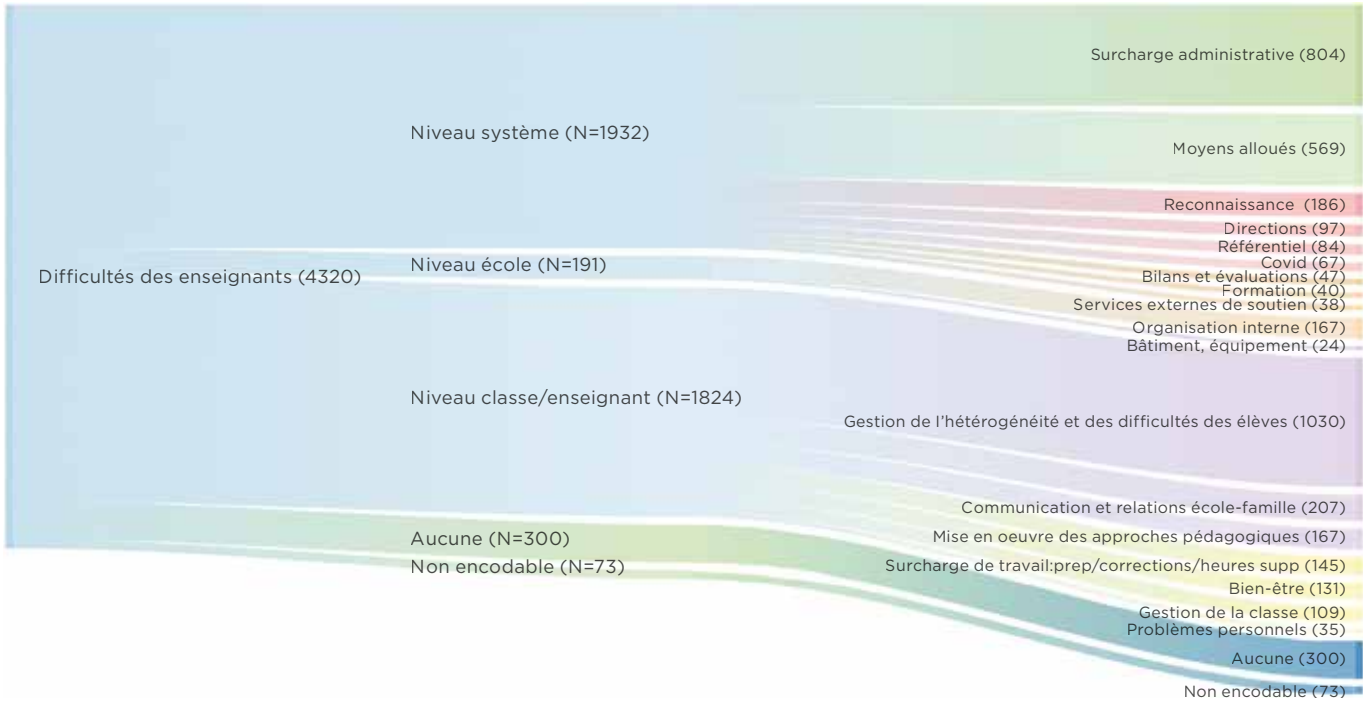
28 «Au cas où les besoins éducatifs spécifiques de l'enfant ou du jeune exigent une prise en charge spécialisée qui ne peut pas être assurée par un des Centres mentionnés à l'article 3, la CNI peut proposer une inscription dans une institution scolaire au Grand-Duché ou à l'étranger. Dans ce cas, la CNI désigne une **personne de référence** ayant pour mission le suivi du dossier et sa prise en charge. Elle veille par ailleurs à l'adéquation de la prise en charge avec les besoins éducatifs spécifiques de l'enfant ou du jeune en question. Dans le cadre de l'exercice de ses missions, la personne de référence soumet annuellement au moins un rapport à la CNI. Les frais de scolarité, d'hébergement, de séjour, de transport ainsi que ceux liés aux missions attribuées à la personne de référence sont dans ce cas pris en charge par l'État». (Art.30 de la loi modifiée du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire et du Service national de l'éducation inclusive).

29 Art.29-32 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

LA SURCHARGE DE TRAVAIL (SDT)

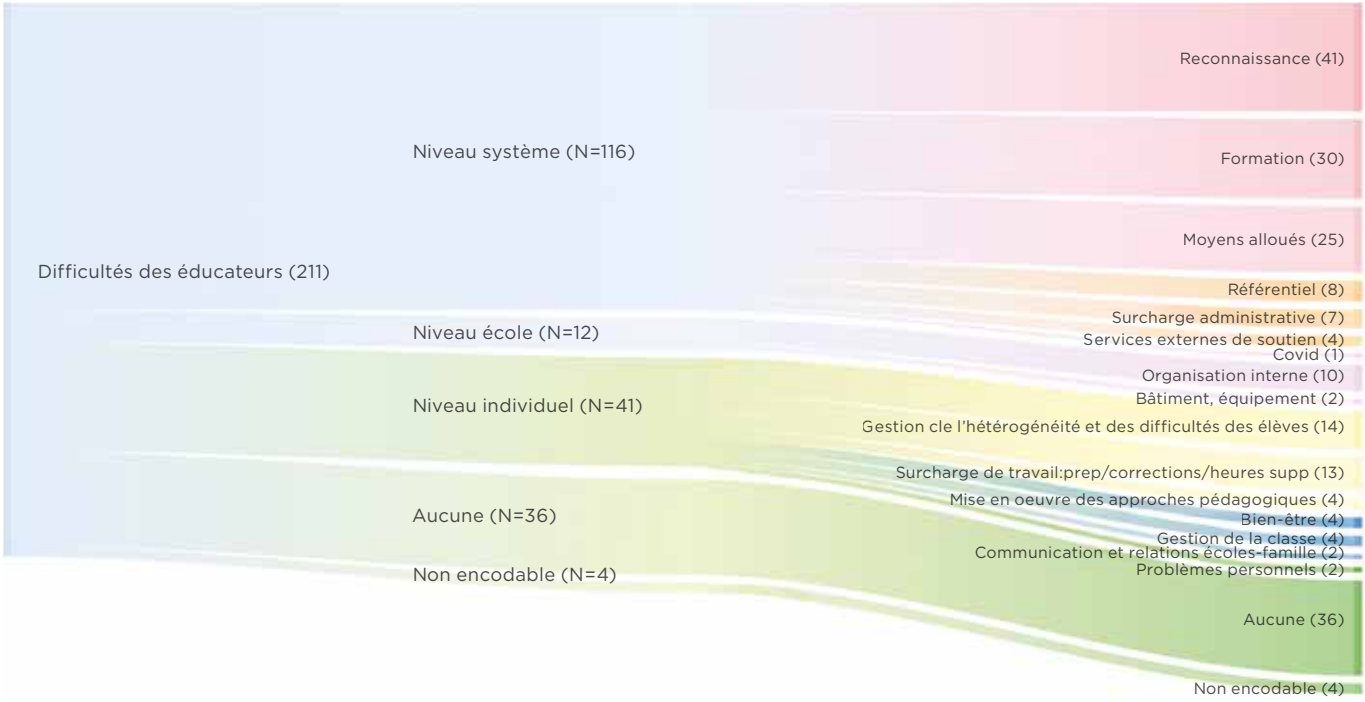
Dans le cadre de la consultation CAEF, les acteurs de l'enseignement fondamental ont été invités à répondre à deux questions ouvertes les interrogeant d'une part sur les principales difficultés rencontrées actuellement dans l'exercice de leur métier et les invitant d'autre part à proposer des pistes de solution pour faire face à ces difficultés. Les réponses formulées par les différents acteurs scolaires ont été codifiées. Les codes ont ensuite été réorganisés et hiérarchisés selon trois niveaux : le niveau système, le niveau école et le niveau classe. En guise d'exemple, notons que sur les 1825 instituteurs qui ont participé à l'enquête, 124 instituteurs n'ont pas répondu à la question relative aux difficultés principales rencontrées, 114 instituteurs ont renseigné une seule difficulté et 1587 instituteurs ont communiqué au moins deux difficultés, parfois davantage.

FIGURE SDT1: DIFFICULTÉS PRINCIPALES RAPPORTÉES PAR LES INSTITUTEURS



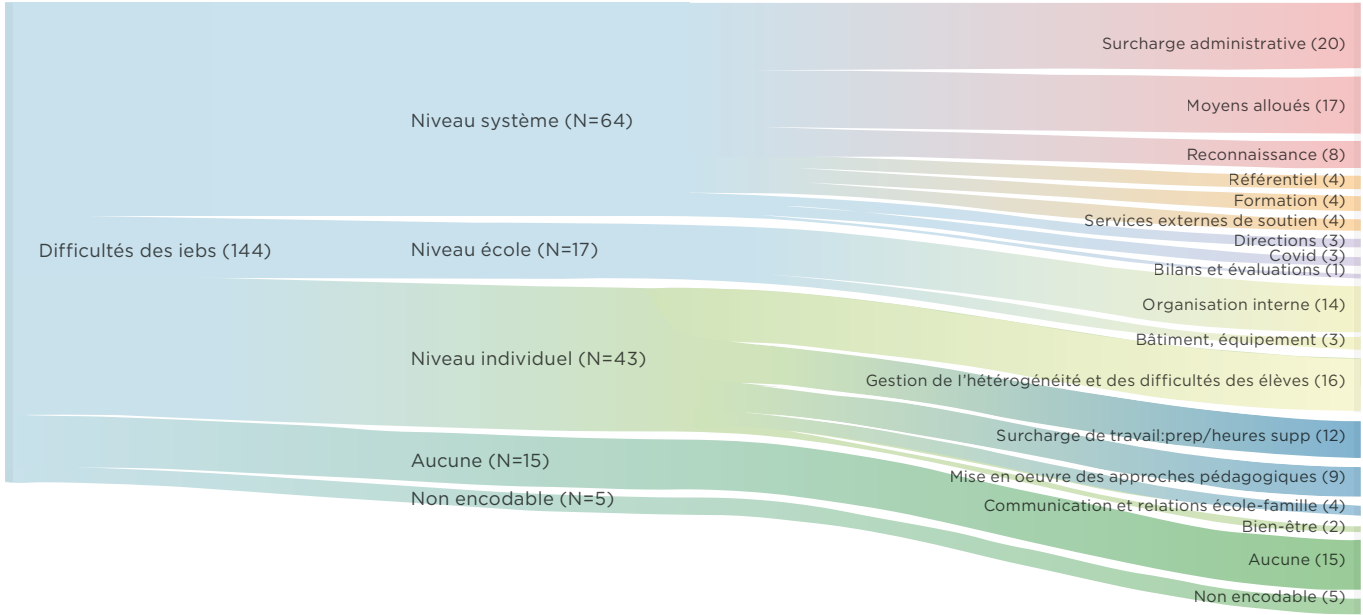
Source: Dierendonck et al., 2023

FIGURE SDT3: DIFFICULTÉS PRINCIPALES RAPPORTÉES PAR LES ÉDUCATEURS



Source: Dierendonck et al., 2023

FIGURE SDT2: DIFFICULTÉS PRINCIPALES RAPPORTÉES PAR LES I-EBS



Source: Dierendonck et al., 2023

Pour finir, les doléances de certains enseignants qui voient les heures de préparation et les heures de correction comme un surplus de travail ne peuvent être considérées comme telles. En effet, ces deux tâches font partie intégrante de la «trousse pédagogique» des instituteurs, et ce depuis toujours. Elles n'ont pas été introduites avec la réforme de 2009. De façon plus générale, il semble que la pression du temps pose problème aux enseignants. En effet, dans une autre étude menée par l'OEJQS qui portait sur le bien-être en milieu scolaire, les résultats en lien avec la surcharge de travail montrent que «57% des enseignants pensent que le fait d'intégrer tout dans le temps imparti a un impact négatif sur leur bien-être»³⁰ (OEJQS, 2024c, p.50) et que «92% des enseignants estiment que les réunions et le travail administratif prennent une grande partie du temps qui devrait ou pourrait être consacré à la préparation des activités d'enseignement» (OEJQS, 2024c, p.55).

Depuis plusieurs années, le MENJE s'efforce de répondre aux doléances des enseignants et des directions de région en simplifiant les tâches administratives qui leur incombent. Ainsi, à partir de 2020/2021, des efforts considérables ont été entrepris pour digitaliser l'introduction de diverses demandes, comme par exemple les demandes de congé, les dispenses de service, les demandes d'indemnité pour patron de stage, les demandes de congé pour raison d'âge et les changements d'horaire pour des raisons d'organisation interne. De plus, la démarche d'autorisation des sorties pédagogiques a été uniformisée au niveau national. Depuis 2020/2021, les sorties pédagogiques en lien direct avec les objectifs définis par le plan d'études sont autorisées d'office et aucune autorisation préalable ne doit être sollicitée par les enseignants auprès du directeur de région (MENJE, 2020; MENJE, 2021).

RECOMMANDATION

- En ce qui concerne la **surcharge administrative**, l'Observatoire recommande d'intégrer dans la loi scolaire un article qui précise la tâche administrative des enseignants. Cette définition (qui existait dans l'ancien corpus législatif) n'a pas été explicitement reprise dans la loi scolaire de 2009. Elle fait aujourd'hui encore défaut et pousse certains enseignants à confondre les tâches pédagogiques et les tâches administratives.
- En ce qui concerne la **surcharge de travail**, l'Observatoire préconise de simplifier les démarches prévues dans le cadre du dispositif d'inclusion en repensant la bureaucratie. Pour rappel, la bureaucratie, c'est quand la procédure est plus importante que le résultat. Dans le nouveau modèle, c'est l'aide apportée à l'enfant qui doit primer. Pour simplifier les démarches dans le cadre d'une demande d'aide, il y a lieu de définir des rubriques claires pour chaque pièce exigée, d'aligner le contenu du bilan scolaire sur la tâche de documentation et d'évaluation des progrès des élèves que les enseignants prestent déjà, d'ajouter la tâche de coordination aux attributions de la personne de référence pour réduire le nombre de réunions et de veiller à ce que les Commissions d'inclusion fassent des propositions qui soient en adéquation avec la disponibilité et l'expertise des ressources humaines.

Comme nous l'avons vu, l'enseignement est un métier stressant qui réclame des interactions sociales intensives avec d'autres acteurs et partenaires scolaires, notamment avec les élèves, les parents, les collègues de travail et les intervenants en classe. Parmi les formes d'échange que nous n'avons pas encore abordées, il y a lieu de citer la collaboration avec les maisons relais.

³⁰ Suivant l'article 18.2 de la loi modifiée du 16 avril 1979 fixant le statut général des fonctionnaires de l'État, la durée de travail normale est fixée à quarante heures par semaine. Ainsi, la tâche des instituteurs ne se réduit pas aux 23 heures de cours (pour les cycles 2-4) respectivement aux 25 heures de cours (pour le cycle 1). À vrai dire, l'enseignement direct et l'appui pédagogique comprennent «la conduite des leçons ou de l'appui pédagogique, la préparation des leçons, respectivement des heures d'appui, la correction des devoirs, la documentation et l'évaluation des progrès des élèves, la surveillance des élèves telle que définie par l'organisation scolaire arrêtée par le conseil communal, ainsi que la participation aux réunions de service» (Art.1^{er} du règlement grand-ducal modifié du 23 mars 2009 fixant la tâche des instituteurs de l'enseignement fondamental).

5.5. La collaboration avec les maisons relais

• Contexte •

D'un point de vue historique, les premières maisons relais ont été introduites au Luxembourg en 2005, dans le prolongement des foyers de jours qui avaient fait leur apparition au début des années 1980 pour aider les ménages monoparentaux, ainsi que les enfants et les familles socialement défavorisés. Dans la foulée, d'autres prestations que les foyers de jour ont été réorganisées, notamment la restauration scolaire, l'aide aux devoirs, l'accueil temporaire et l'activité de vacances. Dorénavant ces prestations ne font plus l'objet d'agréments ou de conventions spécifiques, mais elles font partie intégrante d'une seule entité: «les maisons relais pour enfants» (MIFA, 2006, p.184). En 2005, il faut savoir que l'offre publique se rapportant aux maisons relais est encore limitée. Il faut attendre l'introduction du chèque-service accueil en 2009 pour voir une expansion de l'offre d'accueil de jour pour les enfants en âge scolaire entre quatre et douze ans. Il faut ensuite attendre 2012 et l'implémentation du plan d'encadrement périscolaire (PEP) pour assister au développement institutionnalisé du dialogue et de la collaboration entre les maisons relais et les écoles fondamentales, dans le respect de leurs missions spécifiques respectives. À partir de la rentrée scolaire 2013-2014, toutes les communes ont l'obligation de mettre en œuvre un premier PEP. Afin de répondre à la diversité des situations locales et de laisser aux communes le temps de développer leur offre d'encadrement périscolaire, trois

modèles de mise en œuvre sont proposés: a) **un modèle de base** (modèle 1): dans ce modèle, le PEP se résume à un inventaire de toutes les activités offertes aux enfants de la commune. Les acteurs profitent des premières années pour instaurer des échanges réguliers et structurés entre la commune, le comité d'école et la direction des maisons relais, en vue de mettre au point des projets de collaboration dans les années à venir; b) **une collaboration renforcée** (modèle 2): allant au-delà d'un simple inventaire des offres, ce modèle prévoit la définition d'objectifs communs, la planification d'activités communes et l'utilisation commune des infrastructures; c) **l'encadrement à journée continue** (modèle 3): dans ce modèle, le personnel des écoles fondamentales et le personnel socio-éducatif des maisons relais forment une équipe. Ils collaborent tous ensemble à la mise en œuvre d'un concept pédagogique d'éducation et d'apprentissage intégré, où apprentissages, loisirs, moments de concentration et moments de détente se chevauchent à un rythme adapté aux enfants. Pour finir, force est de constater qu'avec l'introduction du cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes en 2017, mais surtout avec l'injonction renouvelée en 2022 d'assurer la surveillance des devoirs à domicile,³¹ la priorité des maisons relais se tourne de plus en plus vers la mission éducative, leur mission d'accueil (care) risquant d'être reléguée au second plan.

• Constats •

En ce qui concerne la collaboration entre l'école et les maisons relais, l'étude CAEF a permis de mettre en évidence que les mentalités peuvent changer au fil du temps. De fait, entre les évaluations entreprises en 2012 et la consultation nationale de 2023, la collaboration avec les maisons relais est l'élément de réforme qui a le mieux évolué, passant d'un positionnement strictement négatif à une appréciation plutôt positive des acteurs scolaires avec 41% d'avis favorables (contre 36% d'avis neutres et 23% d'avis négatifs). Plus particulièrement, il a été demandé aux instituteurs de se positionner par rapport aux collaborations avec différents intervenants. Les réponses montrent que les échanges avec les services d'éducation et d'accueil (maisons relais) sont considérés comme positifs, sinon fructueux par 75% des instituteurs (**Tableau EMR1**). Des analyses complémentaires (test de khi-carré) révèlent cependant une proportion

plus grande de jugements négatifs chez les enseignants les plus expérimentés (plus de 10 ans de métier), comparativement à leurs plus jeunes collègues. De fait, les jeunes enseignants voient le travail en équipe et la collaboration avec les maisons relais comme un enrichissement pour leur travail avec les élèves. En même temps, ils sont 9% à déplore que leurs élèves passent trop de temps dans les maisons relais et estiment que les parents sont trop absents dans l'éducation et le suivi scolaire de leur enfant. Au vu du rallongement des journées pour les enfants qui profitent de l'offre généralisée extrascolaire dans les maisons relais — se rajoutant aux heures passées à l'école — les éducateurs du précoce considèrent que l'horaire de l'école n'est plus adapté à la réalité des enfants. Ils ne précisent cependant pas dans quelle mesure il faudrait adapter l'horaire scolaire pour répondre adéquatement aux besoins des enfants.

³¹ Le règlement grand-ducal modifié du 14 novembre 2013 sur l'agrément à accorder aux gestionnaires des services d'éducation et d'accueil prévoit que les services d'éducation et d'accueil organisent pour les élèves du primaire «des études surveillées consistant à offrir aux enfants scolarisés un cadre favorable à l'exécution des devoirs à domicile de façon autonome, dans des conditions de calme avec une surveillance et un soutien minimal». En 2022, le MENJE améliore le dispositif en développant un concept d'aide aux devoirs cohérent et généralisé (introduction du journal de classe digital (e-Bichelchen) et fixation d'un créneau horaire fixe par jour) et en précisant les moyens à y consacrer (désignation d'une personne de référence «aide aux devoirs»).

TABLEAU EMR1: ATTITUDE DES INSTITUTEURS QUANT AUX COLLABORATIONS AVEC DIFFÉRENTS PARTENAIRES

Items	INSTITUTEURS						
	1	2	3	4	5	6	N
I-DS	19.2	12.8	16.8	30.0	17.6	3.6	250
I-EBS	6.0	4.7	7.1	24.7	28.8	28.8	365
I-CN	10.0	9.6	13.0	33.0	26.3	8.1	270
Commission d'inclusion	11.9	14.6	25.5	33.4	12.9	1.7	302
Membres de l'ESEB	5.4	4.7	11.9	30.1	32.6	15.3	386
Direction de région	8.1	7.9	12.3	35.7	28.6	7.4	406
Services d'éducation et d'accueil (maison relais)	4.1	6.3	14.5	37.3	30.0	7.7	413
Assistance sociale	4.3	8.0	15.2	43.5	23.2	5.8	276
Parents d'élèves	0.7	2.5	5.2	36.3	44.4	11.0	444

Source: Dierendonck et al., 2023 (tableau adapté par l'OEJQS); (1=tout à fait infructueuse, 2=infructueuse, 3=plutôt infructueuse, 4=plutôt fructueuse, 5=fructueuse, 6=tout à fait fructueuse).

• Discussion •

Lors d'une tournée des directions de région organisée par l'Observatoire entre octobre 2020 et février 2021, la collaboration entre l'école et les maisons relais a été abordée et discutée avec les directeurs de région, les présidents d'un comité d'école et les chargés de direction d'une maison relais. Les principales difficultés rapportées concernaient l'organisation et la coordination des horaires, l'utilisation d'espaces communs, l'organisation des transferts, la communication avec les parents et l'encadrement des enfants dans la réalisation des devoirs à domicile. Dans une prise de position sur la répartition des responsabilités entre l'État et les communes en matière d'enseignement, le SYVICOL dresse des constats similaires, notamment en ce qui concerne l'utilisation commune des locaux dans les infrastructures mixtes, mais soulève en outre une divergence importante entre le niveau de soutien dont peuvent profiter les élèves à besoins spécifiques dans les écoles — avec l'intervention des I-EBS et des membres de l'ESEB — et dans les maisons relais, où les interventions spécialisées n'ont pas lieu (SYVICOL, 2020, p.4). Plus récemment, dans le cadre des ateliers de l'éducation non-formelle qui se sont déroulés entre octobre 2022 et avril 2023, le personnel dirigeant et le personnel d'encadrement des services d'éducation et d'accueil (SEA) ont eu l'occasion de discuter et de s'exprimer sur diverses thématiques, notamment la collaboration avec les différents partenaires éducatifs. Il est ressorti de ces échanges que le partenariat entre le personnel éducatif et les parents se déroule globalement bien, mais que la communication avec le personnel enseignant doit être promue. En effet, de l'avis du personnel des SEA, les enseignants ne semblent pas toujours avoir une bonne connaissance du contenu et des principes de l'éducation non formelle. En ce sens, le personnel des SEA souhaiterait disposer de plus de temps pour avoir un échange structuré et régulier avec les enseignants et avec les autres partenaires éducatifs. Parmi les pistes d'amélioration proposées, on retrouve l'idée de créer une plateforme de développement de la qualité pour l'échange pédagogique, des bonnes pratiques et le développement conjoint des compétences pédagogiques (MENJE, 2023, p.31).

Lors d'une journée de réflexion consacrée aux défis de l'éducation non formelle (organisée par l'OEJQS en juillet 2023), les participants se sont exprimés en faveur d'un plus grand rapprochement entre les secteurs formel et non formel, prônant une vision commune et la mise en place d'une offre globale centrée sur l'enfant (gemeinsames Leitbild & Bildungslandschaft). D'après eux, le rapprochement entre les deux secteurs nécessite une clarification des missions et des rôles qui peut contribuer à la professionnalisation dans le domaine de l'éducation non formelle et à la reconnaissance réclamée par le personnel des maisons relais (OEJQS, 2025, in press). Ces idées s'inspirent fortement du modèle intitulé «vision d'un point de rencontre»,³² élaboré par Peter Moss. Dans ce modèle, le rapprochement entre l'éducation formelle et non formelle passe par le développement d'une vision commune de l'enfance, de l'enseignement et de l'apprentissage, de l'acquisition des compétences ainsi que de la prise en compte de son bien-être. Les instituteurs et le personnel des SEA sont supposés se rencontrer dans un espace pédagogique commun qui repose sur une véritable coopération et le partage de valeurs communes pour développer une perspective centrée sur l'enfant (Moss, 2013). Or, dans les faits, l'Observatoire a identifié que seulement 1% des écoles fondamentales met actuellement en œuvre un tel modèle de coopération intensive — correspondant au «modèle 3» du PEP. Il s'agit pour l'essentiel d'écoles innovatrices qui proposent un encadrement à journée continue, dont le projet repose sur la création et l'utilisation d'infrastructures communes, et dont la philosophie s'appuie sur le rapprochement et la coordination entre les secteurs formel et non formel. Citons quelques écoles qui se rapprochent le plus de ce modèle à titre d'exemple: l'école Jean Jaurès, Eis Schoul, le Kanner-campus Belval ou l'école Lenkeschléi. En ce qui concerne les autres écoles fondamentales, elles sont 57% à appliquer le modèle de base (modèle 1), 30% à mettre en pratique le modèle 2 (celui de la collaboration renforcée) et 12% à adopter un «modèle hybride» qui se trouve à la croisée des modèles existants (OEJQS, 2024a, p.83).

32 Titre original : « The vision of a meeting point »

Ces chiffres montrent qu'il existe un écart important entre les souhaits d'un plus grand rapprochement exprimés par les acteurs du secteur non formel et la concrétisation de cette collaboration dans la pratique. En réalité, de nombreux facteurs propres au secteur non formel, tels que les coupures de travail, viennent entraver ce rapprochement. De fait, le partenariat avec le personnel des maisons relais est souvent éphémère, sinon discontinu. En effet, il faut savoir que le taux de renouvellement (turnover) du personnel d'encadrement des SEA est excessivement élevé. On comprend aisément que cette instabilité au niveau des équipes des maisons relais puisse effriter la relation de confiance et affecter la volonté de collaboration des enseignants. De plus, de l'avis de nombreux présidents d'un comité d'école et des chargés de direction d'une maison relais, ce n'est pas tant la formalisation d'un modèle de collaboration qui importe, mais c'est plutôt le facteur relationnel qui est déterminant pour une coopération réussie entre l'école et la maison relais. Lors de la tournée des directions de région entreprise par l'Observatoire en 2020/2021, certains présidents d'un comité d'école avaient raconté comment la bonne entente avec la maison relais s'était dégradée suite à la nomination d'une nouvelle direction. Le respect mutuel et la confiance réciproque, ainsi que la volonté de comprendre les impératifs de l'autre et d'accepter le point de vue de l'autre avaient disparu. Vouloir forcer le rapprochement entre les secteurs formel et non formel sans se soucier en premier lieu de la dimension humaine est voué à l'échec.

RECOMMANDATION

Le besoin d'un rapprochement entre les secteurs formel et non formel dans l'intérêt supérieur des élèves est partagé par les acteurs de l'enseignement fondamental (surtout par les jeunes instituteurs), ainsi que par le personnel dirigeant et les intervenants des maisons relais. Dans la majorité des cas, les échanges sont considérés comme positifs, mais aussi bien les uns que les autres souhaiteraient disposer de plus de temps pour mener des discussions plus structurées et régulières. D'ailleurs, au-delà de la formalisation d'une telle collaboration, c'est l'aspect relationnel qui est déterminant dans le processus de rapprochement. Or, avec le renouvellement élevé du personnel des maisons relais, il est difficile d'instaurer un climat de confiance et de respect mutuel. En ce sens, l'Observatoire recommande d'effectuer une enquête en profondeur au sujet du «turnover» du personnel des maisons relais, afin d'identifier les causes de ce phénomène et d'y apporter les adaptations qui s'imposent pour garantir une plus grande stabilité et continuité des équipes éducatives au sein des maisons relais. Cette stabilité du personnel encadrant sera également profitable aux enfants qui sont pris en charge.

C'est avec la collaboration entre l'école et les maisons relais que se termine l'analyse des éléments-clés de la réforme scolaire de 2009. Au final, la consultation nationale des acteurs de l'enseignement fondamental aura permis d'entrouvrir la boîte noire (*blackbox*) des processus scolaires et de donner un premier aperçu du quotidien des instituteurs et des autres intervenants scolaires. Ce point est important parce que si l'on veut que les réformes en éducation aboutissent et qu'elles produisent les changements attendus, elles doivent s'appuyer sur une conception adéquate du métier enseignant. Ainsi, à côté de la promotion des pratiques dites «*evidence-based*» qui se fondent sur des preuves ou des faits scientifiquement validés, la politique éducative devrait aussi prendre en considération la réalité du terrain et le jugement des enseignants. De fait, comme l'écrivent Hugues Draelants et Sonia Revaz (2022) dans leur conclusion relative à la plausibilité des réformes éducatives: «pour pouvoir surmonter les obstacles au changement, il faut d'abord accepter de les voir et de les connaître» (p.50).

6. Conclusion

Les recommandations émises par l'Observatoire pour améliorer le fonctionnement de l'enseignement fondamental doivent être considérées comme des balises voire des pistes de réflexion. Le cas échéant, comme pour l'appui pédagogique par exemple, elles appellent à être complétées par des méthodes plus qualitatives telles que l'observation directe ou des entretiens. En effet, l'analyse des données qui a conduit aux recommandations dans le présent rapport s'appuie essentiellement sur la consultation nationale des acteurs de l'enseignement fondamental, c'est-à-dire sur l'expérience, le jugement et la perception des instituteurs, des présidents d'un comité d'école, des I-EBS et des éducateurs. Il s'agit là d'informations importantes qui ont permis d'illustrer le quotidien des acteurs scolaires et de mettre en évidence les défis auxquels ils sont confrontés. Cette analyse a également permis de dévoiler les éléments de réforme qui sont bien acceptés par les enseignants et qui sont adéquatement mis en œuvre dans les écoles fondamentales, mais aussi de pointer les éléments qui restent globalement incompris et qui suscitent encore aujourd'hui de la défiance. Et puis il y a encore des éléments de réforme qui trouvent certes une adhésion de façade chez les enseignants, dans le sens où ils sont perçus de façon positive, mais qui ne sont pas appliqués à leur juste valeur dans toutes les classes de l'enseignement fondamental, tels que la différenciation pédagogique et l'approche par compétences.

En termes de gouvernance, cela montre bien que la « gestion par proclamation » (Mintzberg, 2008) ne fonctionne pas. De fait, le MENJE ne peut pas attendre des enseignants qu'ils mettent immédiatement et pleinement en œuvre la politique éducative lorsque celle-ci change trop souvent ou de façon trop abrupte. Il y a là assurément un décalage entre le Ministère et les écoles fondamentales, sinon une vision erronée du fonctionnement des écoles. Ce qui fait défaut, c'est la cohérence et l'alignement des réformes et des mesures proposées, ainsi que l'accompagnement des enseignants par leurs directions de région et par les structures de soutien du MENJE, telles que le SCRIPT, l'IFEN, le SNEI, l'ESEB et les Centres de compétences. La mise en œuvre d'une réforme commence par l'anticipation de la réception de la politique, passe ensuite par la préparation des enseignants aux changements annoncés et se poursuit au niveau de l'implémentation et du suivi des mesures. Or, ces mesures ne sauraient être mises en œuvre isolément, les unes après les autres, comme on appliquerait des petits pansements sur différentes plaies. Non, ce qu'il faut, c'est développer une cohérence stratégique au niveau des écoles fondamentales. D'aucuns poussent le raisonnement encore plus loin et font valoir que plusieurs types de légitimité doivent être atteints pour institutionnaliser définitivement un nouveau fonctionnement : la légitimité légale, morale, pragmatique, cognitive et culturelle (Draelants et Revaz, 2022, p.22). Il faut que les enseignants soient convaincus qu'il y a une réelle possibilité d'amélioration de la qualité scolaire ou de réduction des inégalités sociales. Cette adhésion est importante pour favoriser leur engagement et leur motivation. Et cela vaut pour tous les changements et tous les éléments de réforme, notamment ceux qui sont pour l'instant décriés par une large majorité des enseignants de l'enseignement fondamental tels que le contingent, le plan de développement scolaire et l'allongement de cycle.

7. Prospection

Au vu des récents messages d'alerte qui nous proviennent des lycées — ceux qui concernent par exemple le « mal-être des enseignants de la voie de préparation » (cf. Sondage du SEW/OGBL effectué en mars 2024), ou encore ceux qui font état des dysfonctionnements au niveau de certaines équipes de direction (eux-mêmes ayant une influence sur

l'ambiance, le climat de travail et la motivation des professeurs) — l'OEJQS recommande de procéder à un sondage auprès des acteurs de l'enseignement secondaire qui mettrait l'accent sur les processus scolaires tels que la différenciation pédagogique, le soutien individualisé, l'évaluation, le climat scolaire et les relations interpersonnelles.

8. Références

- Arvidsson, Inger, Ulf Leo, Anna Larsson, Carita Håkansson, Roger Persson & Jonas Björk. (2019).** *Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden.* BMC Public Health, Vol.19(1), pp.1-13.
- Blase, J. Joseph. (1982).** *A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout.* Educational Administration Quarterly, Vol.18, pp.93-113.
- Brinson, Dana & Lucy Steiner. (2007).** *Building Collective Efficacy: How Leaders Inspire Teachers to Achieve. Issue Brief.* Washington DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 6 p.
- Byrne, M. Barbara. (1994).** *Burnout: Testing the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers.* American Educational Research Journal, Vol.31(3), pp.645-673.
- Caron, Jacqueline. (2003).** *Apprivoiser les différences: Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles.* Québec (Canada): Les Éditions de la Chenelière Inc., 590 p.
- Caron, Jacqueline. (2008).** *Différencier au quotidien: Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support.* Québec (Canada): Les Éditions de la Chenelière Inc., 357 p.
- Castillo, Ruth, Pablo Fernández-Berrocal & Marc A. Brackett. (2013).** *Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning.* Journal of Education and Training Studies, Vol.1(2), pp.263-272.
- Castillo-Gualda, Ruth, Valme García, Mario Pena, Arturo Galán & Marc A. Brackett. (2017).** *Preliminary findings from RULER Approach in Spanish teachers' emotional intelligence and work engagement.* Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Vol.15(3), pp.641-664.
- Castillo-Gualda, Ruth, Marta Herrero, Raquel Rodríguez-Carvajal, Marc A. Brackett & Pablo Fernández-Berrocal. (2019).** *The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers.* International Journal of Stress Management, Vol.26(2), pp.146-158.
- Collange, Julie, Jean-Louis Tavani & M.C. Soula. (2013).** *Regards croisés sur le burn-out: aspects médicaux et psychologiques.* Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement, Vol.74(1), pp.35-43.
- Commission européenne. (2024).** *Luxembourg: 2024 Country Report.* Bruxelles: Commission européenne, 82 p.
- CSL. (2023).** *Portrait de la population au salaire minimum.* Luxembourg: Chambre des Salariés, 178 p.
- Dalin, Per & Hans-Günter Rolf. (1990).** *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm: Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht.* Soest: Verlagskontor, 256 S.
- DEPP. (2022).** *Note d'information N°22.31: Premiers résultats du Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale exerçant en établissement scolaire.* Paris: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 4 p.
- Dierendonck, Christophe, Débora Poncelet et Mélanie Tinnes-Vigne. (2023).** *Résultats de la consultation nationale des acteurs de l'école fondamentale menée en 2021-2022. Rapport scientifique de l'étude commanditée par l'Observatoire national de la qualité scolaire.* Université du Luxembourg: Département Éducation et Travail social, 240 p.
- Draelants, Hugues et Sonia Revaz. (2022).** *Penser la plausibilité des réformes éducatives: La légitimation comme condition du changement institutionnel.* Rapport thématique publié en mars 2022 dans le cadre de la Conférence de comparaisons internationales du Cnesco sur la Gouvernance des politiques éducatives. Paris: Cnesco, 60 p.
- Ertel, Cíntia, Caroline Hornung & Christine Schiltz. (2021).** *Différences de performance dans les compétences langagières et en lecture entre élèves à parcours scolaire régulier et irrégulier, issus de familles immigrées portugaises au Luxembourg: Une étude longitudinale.* Dans Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2021, eds. SCRIPT & LUCET (Uni.lu), Esch-sur-Alzette, pp.58-62.
- Forget, Alexia. (2017).** *Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe?* Conférence de consensus sur la différenciation pédagogique, 7-8 mars 2017. Paris: Cnesco.
- Freudenberger, J. Herbert. (1974).** *Staff burnout.* Journal of Social Issues, Vol.30(1), pp.159-165.
- Galand, Benoît, Dominique Lafontaine, Ariane Baye, Dylan Dachet & Christian Monseur. (2019).** *Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire.* Cahiers des Sciences de l'Éducation, Vol.38, pp.1-33.
- Genoud, Philippe Ambroise, Fabrice Brodard & Michael Reicherts. (2009).** *Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire.* European review of applied psychology, Vol.59(1), pp.37-45.
- Goos, Mieke, Joana Pipa & Francisco Peixoto. (2021).** *Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis.* Educational Research Review, Vol.34, pp.1-14.
- Hattie, John. (2012).** *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning.* London: Routledge, 296 p.
- Huang, Shenghua, Hongbiao Yin & Lijie Lv. (2019).** *Job characteristics and teacher well-being: The mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy.* Educational Psychology, Vol.39(3), pp.313-331.
- Johnson, Sheena, Cary Cooper, Susan Cartwright, Ian Donald, Paul J. Taylor & Clare Cook. (2005).** *The experience of work-related stress across occupations.* Journal of Managerial Psychology, Vol.20, pp.178-187.
- Koenig, Siggy. (2013).** *La réforme de l'école fondamentale: rapport sur le premier bilan.* Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 87 p.

- Kyriacou, Chris & John Sutcliffe. (1978).** *Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms.* British Journal of Educational Psychology, Vol.48(2), pp.159-167.
- Magy, Jean et Valérie Piron. (2003).** *L'enseignement en cycle.* Éditions Érasme, 287 p.
- Maslach, Christina. (1976).** *Burned-out.* Human behavior, Vol.5(9), pp.16-22.
- Maslach, Christina et Susan E. Jackson. (1986).** *Maslach Burnout Inventory: Manual.* 2nd ed. Consulting Psychologists Press: Palo Alto (CA), 34 p.
- MENJE. (2019).** *Circulaire de printemps mai 2019: Circulaire ministérielle aux administrations communales concernant l'organisation scolaire pour la rentrée 2019/2020.* Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 51 p.
- MENJE. (2020).** *Lettre circulaire de printemps 2020: Circulaire ministérielle aux administrations communales concernant l'organisation de l'enseignement fondamental pour la rentrée 2020/2021.* Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 56 p.
- MENJE. (2021).** *Lettre circulaire de printemps 2021: Circulaire ministérielle aux administrations communales concernant l'organisation de l'enseignement fondamental pour la rentrée 2021/2022.* Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 70 p.
- MENJE / DGI. (2022).** *Le dispositif de prise en charge des élèves à besoins spécifiques au Grand-Duché de Luxembourg: Rapport d'évaluation 2022.* Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (Direction Générale de l'Inclusion), 92 p.
- MENJE / SCRIPT. (2019).** *Enseignement fondamental & Éducation différenciée: Statistiques globales et analyse des résultats scolaires.* Années scolaires 2016/2017 & 2017/2018. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques), 116 p.
- MENJE / SCRIPT. (2023).** *Enseignement fondamental: Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Année scolaire 2021/2022.* Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques), 80 p.
- MENJE / SNJ. (2023).** *Les ateliers de l'éducation non formelle: Pour le personnel dirigeant et le personnel d'encadrement des services d'éducation et d'accueil.* Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (Service national de la Jeunesse), 38 p.
- MFRA. (2017).** *Présentation des résultats de l'enquête sur la qualité de vie et la motivation au travail dans la Fonction publique.* Luxembourg: Ministère de la Fonction publique et de la Réforme administrative, 118 p.
- MIFA. (2006).** *Rapport d'activités 2006.* Luxembourg: Ministère de la Famille et de l'Intégration, 283 p.
- Mijakoski, Dragan, Dumitru Cheptea, Sandy C. Marca, Yara Shoman, Cigdem Caglayan, Merete D. Bugge, Marco Gnesi, Lode Godderis, Sibel Kiran, Damien M. McElvenny, Zakia Mediouni, Olivia Mesot, Jordan Minov, Evangelia Nena, Marina Otelea, Nurka Pranjic, Ingrid S. Mehlum, Henk F. van der Molen & Irina G. Canu. (2022).** *Determinants of burnout among teachers: a systematic review of longitudinal studies.* International Journal of Environmental Research and Public Health, Vol.19(9), pp.1-43.
- Mintzberg, Henry. (2008).** *Leadership et communityship: Réflexion.* HEC Montréal: Gestion, Vol.33(3), pp.16-17.
- Moss, Peter. (2013).** *The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question.* In: Moss, Peter, (ed.) Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship. (pp.2-50). Routledge: London.
- OCDE. (2020).** *Résultats de TALIS 2018 (Volume II): Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés.* Éditions OCDE: Paris, 266 p.
- OEJQS. (2023).** *Rapport thématique «Partie A: La situation des élèves à besoins spécifiques en inclusion au Luxembourg».* Walferdange: Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire, 84 p.
- OEJQS. (2024).** *Analyse du parcours scolaire des élèves à l'aide d'indicateurs.* Walferdange: Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire, 32 p.
- OEJQS. (2024a).** *Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung im Gesamtsystem Schule: Themenbericht zur ganzheitlichen Governance der Qualitätsentwicklung (Teil A).* Walferdange: Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire, 95 S.
- OEJQS. (2024b).** *Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung auf Schulebene: Themenbericht zur ganzheitlichen Governance der Qualitätsentwicklung (Teil B).* Walferdange: Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire, 84 S.
- OEJQS. (2024c).** *Le bien-être en milieu scolaire: Une étude nationale auprès des élèves et des enseignants.* Walferdange: Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire, 124 p.
- OEJQS. (2025).** *Non-formale Bildungs- und Betreuungsstrukturen für Kinder von 0 bis 12 Jahren in Luxemburg: Herausforderungen der non-formalen Bildung im Spiegel von Wissenschaft, Politik und Praxis.* Walferdange: Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire — publication à paraître.
- OMS. (2022).** *Classification internationale des maladies: Onzième révision (CIM-11).* Genève: Organisation mondiale de la santé, 2695 p.
- ONQS. (2020).** *Rapport thématique «Le bilan de l'évaluation systémique de l'éducation au Luxembourg».* Walferdange: Observatoire national de la qualité scolaire, 78 p.

- ONQS. (2022).** *Rapport thématique «Orientations pour une réduction de l'impact des inégalités sociales dans le système éducatif»*. Walferdange: Observatoire national de la qualité scolaire, 162 p.
- Papastilianou, Antonia, Maria Kaila & Michael Polychronopoulos. (2009).** *Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict*. *Social Psychology of Education*, Vol.12, pp.295-314.
- Pithers, R.T. & Rebecca Soden. (1998).** *Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study*. *British Journal of Educational Psychology*, Vol.68(2), pp.269-279.
- Ritzema, S. Evelien, Marjolein I. Deunk & Roel J. Bosker. (2016).** *Differentiation practices in grade 2 and 3: Variations in teacher behavior in mathematics and reading comprehension lessons*. *Journal of Classroom Interaction*, Vol.51(2), pp.50-72.
- Saloviita, Timo & Eija Pakarinen. (2021).** *Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables*. *Teaching and Teacher Education*, Vol.97(5), pp.1-14.
- SCRIPT. (2022).** *Statistiques Division AES. Walferdange: Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques, 14 p.* — Document de travail interne élaboré par la Division du traitement de données du SCRIPT sur demande de l'OEJQS.
- Smale-Jacobse, E. Annemieke, Anna Meijer, Michelle Helms-Lorenz & Ridwan Maulana. (2019).** *Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence*. *Frontiers in psychology*, Vol.10, Article 2366, pp.1-23.
- Sonnleitner, Philipp, Charlotte Krämer, Sylvie Gamo, Monique Reichert, Ulrich Keller & Antoine Fischbach. (2021).** *Résultats longitudinaux récents issus du monitoring scolaire national ÉpStan en troisième et neuvième année scolaire: de moins bons résultats et des redoublements inefficaces*. Dans: Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2021, eds. SCRIPT & LUCET (Uni.lu), Esch-sur-Alzette, pp.109-115.
- Squillaci, Myriam. (2020).** *Are teachers more affected by burnout than physicians, nurses and other professionals? A systematic review of the literature*. In: Nancy J. Lightner & Jay Kalra (Eds.), *Advances in Human factors and Ergonomics in Healthcare and Medical Devices*. Springer Nature Switzerland AG, pp.147-155.
- STATEC. (2021).** *Contexte du système éducatif au Luxembourg (Factsheet N°1)*. Dans: Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2021, eds. SCRIPT & LUCET (Uni.lu), Esch-sur-Alzette, pp.28-31.
- SYVICOL. (2020).** *Répartition des responsabilités entre l'État et les communes en matière d'enseignement: Prise de position du Syndicat des Villes et des Communes Luxembourgeoises*. Luxembourg: Texte adopté par le comité du SYVICOL, le 10 février 2020, 7 p.
- Tremblay, Philippe. (2015).** *Le coenseignement: Condition suffisante de différenciation pédagogique? Formation et profession*, Vol.23(3), pp.33-44.
- Tröhler, Daniel. (2012).** *Rapport d'expertise sur le bilan de la réforme de l'école fondamentale*. Walferdange: Université du Luxembourg — Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation, 125 p.
- Vercambre-Jacquot, Marie-Noël. (2023).** *Résultats du baromètre international de la santé et du bien-être des personnels de l'éducation*. Dans: Cnesco. (2024). *Conférence de comparaisons internationales du Cnesco sur le bien-être à l'école: Notes des experts*, pp.23-35.
- Viac, Carine & Pablo Fraser. (2020).** *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Papers, N°213. OECD Publishing, 81 p.
- Webb, Rosemary, Graham Vulliamy, Anneli Sarja, Seppo Hämäläinen & Pirjo-Liisa Poikonen. (2009).** *Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland*. *Oxford Review of Education*, Vol.35(3), pp.405-422.
- Zawieja, Philippe. (2021).** *Le burn out, 2^e édition mise à jour*. Paris: Presses universitaires de France (P.U.F), 128 p.

9. Annexe A: Taux de participation et description des répondants dans le cadre de la consultation nationale des acteurs de l'enseignement fondamental (CAEF)

TAUX DE PARTICIPATION

En novembre 2021, tous les acteurs scolaires intervenant dans les écoles fondamentales du pays ont reçu un courrier électronique les invitant à compléter le questionnaire de l'étude CAEF. Cela concernait au total 5905 instituteurs, 124 I-EBS et 376 éducateurs. À l'issue de la période d'enquête (fin décembre 2021), le taux de participation s'élevait à 31% (N=1825) pour les instituteurs, 53% (N=66) pour les I-EBS et 31% (N=118) pour les éducateurs.

Ces taux de participation, relativement élevés pour ce genre d'enquête, doivent cependant être nuancés par des taux de remplissage des questionnaires assez variables. Si 1000 instituteurs, 50 I-EBS et 69 éducateurs ont répondu à l'ensemble des questions proposées, ils sont respectivement 825, 16 et 49 à avoir répondu partiellement au questionnaire. Ainsi par exemple, sur les 825 instituteurs ayant partiellement complété le questionnaire, seuls 16% présentent un taux de remplissage supérieur à 50%, ce qui suggère que la tâche demandée aux acteurs de l'enseignement fondamental était sans doute trop importante, décourageant de ce fait une partie significative des répondants.

DESCRIPTION DES RÉPONDANTS

Plusieurs informations ont été collectées afin de décrire les répondants sur le plan individuel: leur genre (**Tableau A1**), leur statut professionnel (**Tableau A2**), leur expérience dans le statut actuel (**Tableau A3**), le fait qu'ils soient ou non président d'un comité d'école (**Tableau A4**), conseiller pédagogique ou personne de référence (**Tableau A5**), titu-

laire ou co-titulaire de classe (**Tableau A6**), surnuméraire (**Tableau A7**), le fait qu'ils travaillent à temps plein ou à temps partiel (**Tableau A8**) et le pays dans lequel ils ont poursuivi leur formation initiale permettant d'exercer leur métier (**Tableau A9**).

TABLEAU A1: GENRE

Genre	INSTITUTEURS (N=1825)	I-EBS (N=66)	ÉDUCATEURS (N=118)
Une femme	80.5	81.8	98.3
Un homme	19.1	16.7	0.8
Autre	0.3	1.5	0.8

Source: Dierendonck et al., 2023

TABLEAU A2: STATUT DES INSTITUTEURS

Statuts	INSTITUTEURS (N=1825)
Instituteur admis à la fonction	87.7
Stagiaire-instituteur	4.3
Chargé de cours (membre de la réserve des suppléants)	5.0
Chargé de cours (Quereinsteiger)	1.5
Chargé de cours (contrat à durée déterminée)	1.5

Source: Dierendonck et al., 2023

TABLEAU A3: ANNÉES D'EXPÉRIENCE

Nombre d'années d'expérience	INSTITUTEURS (N=1825)
Moins de 5 ans	20.8
5 à 10 ans	18.2
11 à 20 ans	36.5
Plus de 20 ans	24.4

Source: Dierendonck et al., 2023

TABLEAU A4: FONCTION DE PRÉSIDENT DU COMITÉ D'ÉCOLE

Fonction de président du comité d'école	INSTITUTEURS (N=1825)
Oui	5.7
Non	94.3

Source: Dierendonck et al., 2023

TABLEAU A5: FONCTION DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE OU PERSONNE DE RÉFÉRENCE

Fonction de conseiller pédagogique ou personne de référence	INSTITUTEURS (N=1600)
Oui	11.4
Non	88.6

Source: Dierendonck et al., 2023

TABLEAU A6: TITULAIRE OU CO-TITULAIRE DE CLASSE

Titulaire ou co-titulaire	INSTITUTEURS (N=1825)
Oui	79.0
Non	21.0

Source: Dierendonck et al., 2023

TABLEAU A7: SURNUMÉRAIRE

Surnuméraire	INSTITUTEURS (N=1825)
Oui	16.5
Non	83.5

Source: Dierendonck et al., 2023

TABLEAU A8: TÂCHE

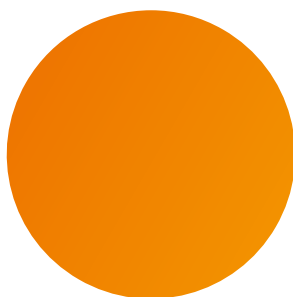
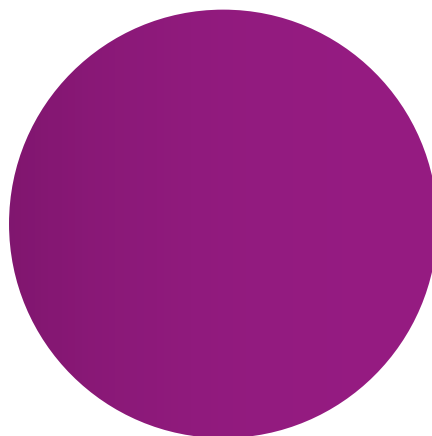
Tâche	INSTITUTEURS (N=1825)	I-EBS (N=66)	ÉDUCATEURS (N=118)
Temps plein	73.0	71.2	53.4
Temps partiel	27.0	28.8	46.6

Source: Dierendonck et al., 2023

TABLEAU A9: LIEU DE FORMATION INITIALE

Lieu	INSTITUTEURS (N=1825)	I-EBS (N=66)	ÉDUCATEURS (N=118)
Au Luxembourg	57.1	56.1	83.9
A l'étranger	39.1	28.8	12.7
Au Luxembourg et à l'étranger	3.8	15.2	3.4

Source: Dierendonck et al., 2023



IMPRESSUM

Veillez citer cette publication comme suit :

OEJQS. (2024). *Évaluation de la réforme scolaire de 2009: Recommandations de l'OEJQS pour un meilleur fonctionnement de l'enseignement fondamental et une amélioration de la qualité scolaire. Rapport thématique*. Walferdange: Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire.

Responsable de la publication

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

Personne de contact

Mirko Mainini (mirko.mainini@oejqs.lu)

Design

Fargo (www.fargo.lu)

Novembre 2024

ISBN: 978-99987-983-9-7

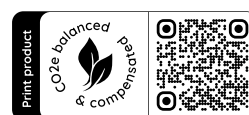
Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire (OEJQS)

eduPôle Walferdange
Route de Diekirch
L-7220 Walferdange

T +352 247 552 68

contact@oejqs.lu
www.oejqs.lu

OEJQS, Walferdange 2024



natureOffice.com/LU-319-NY6EQ8Y



oejqs

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

