



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale
et de la Formation professionnelle



ICCS

(International Civic and Citizenship Education Study)

Rapport national Luxembourg

Novembre 2010

**Réginald Burton
Claude Houssemand**

Auteurs :

Réginald Burton, chargé de cours, membre de l'unité de recherche EMACS

Prof. Dr. Claude Houssemand, vice-responsable de l'unité de recherche EMACS

Responsables de l'étude pour le MENFP :

Jos Bertemes, directeur du SCRIPT

Jos Britz, professeur-attaché

Responsable de l'étude pour l'UL :

Prof. Dr. Romain Martin, responsable de l'unité de recherche EMACS

Chercheuse responsable pour la réalisation de l'étude :

Dr. Michèle Steffen-Pisani, collaboratrice scientifique UL

Table des matières

INTRODUCTION	3
L'ETUDE ICCS	5
OBJECTIFS DE L'ETUDE	5
CARACTERISTIQUES DES ECHANTILLONS	5
CADRE DE REFERENCE	6
BASES DE DONNEES ET INSTRUMENTS	8
PROCEDURES POUR ASSURER LA COMPARABILITE DES RESULTATS	9
LIMITES DE L'ETUDE ET OBJECTIFS DU RAPPORT NATIONAL	10
LES RESULTATS DU LUXEMBOURG	11
CONNAISSANCES DES ELEVES LUXEMBOURGEOIS A L'ETUDE INTERNATIONALE	11
CONNAISSANCES DES ELEVES LUXEMBOURGEOIS AU MODULE EUROPEEN	14
<i>L'Union européenne et ses institutions</i>	<i>14</i>
<i>Les lois et politiques de l'Union européenne</i>	<i>15</i>
<i>L'euro</i>	<i>17</i>
LES VALEURS, ATTITUDES, INTENTIONS ET COMPORTEMENTS DES ELEVES	18
<i>Valeurs démocratiques des élèves</i>	<i>18</i>
<i>Attitudes des élèves envers l'égalité des sexes</i>	<i>20</i>
<i>Attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés et des groupes ethniques</i>	<i>22</i>
<i>Confiance dans les institutions civiques</i>	<i>24</i>
<i>Intérêt envers les questions politiques et sociales</i>	<i>26</i>
<i>Participation à des activités civiques en dehors de l'école</i>	<i>28</i>
<i>Intention de participer à des élections nationales et à des activités politiques dans le futur</i>	<i>30</i>
L'EDUCATION A LA CITOYENNETE AU LUXEMBOURG	34
LES APPROCHES POUR L'EDUCATION CIVIQUE SELON LES CURRICULA OFFICIELS	35
LES CURRICULA	38
LA PARTICIPATION DES ELEVES A DES ACTIVITES COMMUNAUTAIRES A L'ECOLE	41
L'IMPLICATION DES ELEVES DANS LES PROCESSUS DECISIONNELS AU SEIN DE L'ECOLE	44
EFFETS DU CONTEXTE FAMILIAL SUR LES PERFORMANCES ET LES ATTITUDES DES ELEVES	46
EFFET DU CONTEXTE FAMILIAL SUR LES PERFORMANCES DES ELEVES	47
EFFET DU CONTEXTE FAMILIAL SUR L'INTERET DES ELEVES ENVERS LES QUESTIONS POLITIQUES ET SOCIALES	48
CONCLUSIONS	50

Introduction

L'étude ICCS

La première partie du rapport consistera à présenter le dispositif général de l'enquête. Quels sont les objectifs de l'enquête ? Quels contenus sont évalués ? Comment l'enquête procède-t-elle pour assurer la fiabilité des résultats et la légitimité des comparaisons internationales ? Quels renseignements utiles pouvons-nous en tirer pour le fonctionnement de notre système éducatif ? Quelles inférences ne pouvons-nous pas réaliser au départ de l'enquête ?

Pour finir, nous exposerons clairement l'objectif du rapport national qui consistera notamment à analyser les curricula officiels et implantés sur le terrain afin d'apporter des renseignements utiles aux décideurs en charge de l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif luxembourgeois.

Nous envisagerons successivement dans cette première partie :

- Les objectifs de l'étude.
- Les caractéristiques des échantillons.
- Le cadre de référence.
- Les bases de données et les instruments.
- Les procédures pour assurer la comparabilité des résultats.
- Les limites de l'étude et les objectifs du rapport national.

Les résultats du Luxembourg

Dans la deuxième partie, nous dresserons un bref aperçu de la situation du Luxembourg par rapport aux autres pays participants. Plus précisément, nous présenterons les « outcomes » mesurés par les tests cognitifs et le questionnaire de perception des élèves :

- Nous envisagerons, dans un premier temps, les connaissances civiques des élèves à la fois pour l'étude principale et pour le module optionnel concernant l'Union européenne.
- Nous envisagerons ensuite, les différents domaines de perceptions et de comportements civiques des élèves (valeurs, attitudes, intentions et comportements).

Ces données sont issues du rapport international publié par le consortium international de l'IEA¹. Nous ne présenterons que les résultats marquants et renvoyons le lecteur au rapport international final pour de plus amples informations.

¹ International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2010). *International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam, The Netherlands: Authors.

L'éducation à la citoyenneté au Luxembourg

Dans la troisième partie, nous nous proposons de réaliser une analyse des curricula officiels au départ des documents ad hoc. Cette analyse tentera de mettre en évidence les caractéristiques de l'éducation à la citoyenneté au Luxembourg en tant que compétence spécifique développée au sein du dispositif d'approche par compétence, mais aussi en tant que compétence transversale à travers les différentes disciplines du curriculum. Il s'agira ici de déterminer avec précision quelles compétences les directives officielles proposent de développer au sein de notre système éducatif et dans quelles perspectives. L'analyse se fera en fonction du cadre de référence théorique proposé par l'étude ICCS.

Ensuite, nous proposons au départ des résultats nationaux à l'enquête ICCS d'appréhender le curriculum réellement implanté sur le terrain luxembourgeois en fonction des données disponibles.

Pour ce faire, nous procéderons à quatre analyses portant successivement sur :

- Les approches pour l'éducation civique.
- Les curricula.
- La participation des élèves à des activités communautaires à l'école.
- L'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de l'école.

Effets du contexte familial sur les performances et les attitudes des élèves

Les études internationales menées au Luxembourg ces dix dernières années (PISA 2000, 2003, 2006 et 2009) ont montré l'influence du milieu familial et des caractéristiques du système éducatif luxembourgeois sur les performances des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences ainsi que sur leurs attitudes. Nous tenterons de voir, dans cette quatrième partie, si les résultats obtenus lors de l'étude ICCS sont comparables à ceux établis lors des différentes éditions du PISA et s'ils représentent des caractéristiques stables de notre système éducatif.

Conclusions

Enfin, en guise de conclusion, nous synthétiserons les faits marquants mis en évidence tout au long du rapport.

L'étude ICCS

Objectifs de l'étude

L'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté² (ICCS) s'attache à étudier les moyens mis en place par les Etats pour préparer les jeunes adolescents à leur rôle de citoyen. Elle propose, dans un premier temps, de mesurer la connaissance et la compréhension des concepts civiques ainsi que les attitudes, les perceptions et les activités relatives à la notion de citoyenneté (outcomes). Elle envisage ensuite les différences internationales et explore comment ces différences peuvent être imputées aux caractéristiques des élèves ou des écoles, aux contextes communautaires ou aux caractéristiques nationales des Etats.

Caractéristiques des échantillons

Les résultats internationaux présentés dans ce rapport concernent des données récoltées auprès de plus de 140.000 élèves du grade 8 répartis dans plus de 5.300 écoles de 38 pays différents. Les données récoltées auprès des élèves ont été complétées par des données récoltées auprès de plus de 62.000 enseignants concernés et des données contextuelles récoltées auprès des directeurs d'écoles et des centres nationaux de recherche en éducation institués pour les besoins de l'étude.

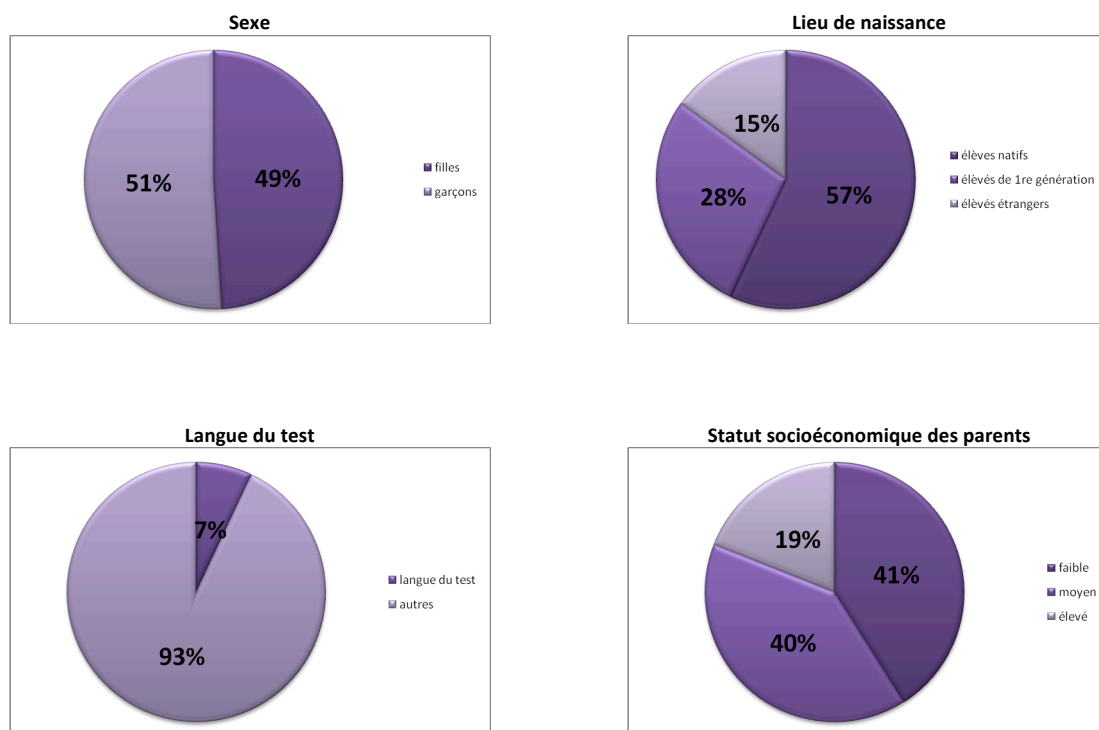
Les résultats nationaux pour le Luxembourg concernent 5.019 élèves du grade 8 répartis dans 31 écoles. Seulement 332 enseignants sur les 465 prévus initialement dans l'échantillon ont participé à l'enquête. L'échantillon d'enseignants ainsi constitué ne répondait pas aux critères définis par le consortium international. C'est pourquoi le Luxembourg a été exclu de certaines analyses dans le rapport international. Au niveau des directions, 22 directeurs d'école ont participé à l'enquête sur 31 personnes contactées.

L'échantillon d'élèves est composé (figure 1) de la manière suivante :

- 51% de garçons et 49% de filles ;
- 57% d'élèves natifs (enfant et parents nés au Luxembourg), 28% d'élèves de 1^{re} génération (enfant né au Luxembourg et parents nés à l'étranger) et 15% d'élèves étrangers (enfant et parents nés à l'étranger) ;
- 7% des élèves interrogés parlaient la langue du test à la maison et 93% une autre langue (le pourcentage très faible d'élèves parlant la langue du test s'explique par le fait que l'IEA n'a pas inclus dans ce groupe les élèves parlant le luxembourgeois comme langue principale, contrairement à ce qui se fait pour l'étude PISA pour laquelle les élèves parlant le luxembourgeois et ayant choisi le livret allemand sont inclus dans le groupe des élèves parlant la langue du test) ;
- Les parents de 41% des élèves avaient un statut socioéconomique faible (1^{er} tertile), 40% un statut socioéconomique moyen (2^e tertile) et 19% un statut socioéconomique élevé (3^e tertile).

² En anglais : International Civic and Citizenship Education Study

Figure 1 – Composition de l'échantillon selon le sexe, le lieu de naissance, la langue du test et le statut socioéconomique des parents.



Cadre de référence

Le cadre de référence de l'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté se compose de deux parties :

- La première partie concerne les « outcomes » mesurés par des tests cognitifs et un questionnaire de perception des élèves.
- La seconde partie concerne les facteurs contextuels susceptibles d'influencer les « outcomes » et l'explication de leur variation.

Le cadre de référence de l'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté se compose de trois dimensions (figure 2) :

- une dimension de contenu qui spécifie les matières qui sont évaluées à la fois pour les aspects affectifs et cognitifs,
- une dimension affective-comportementale qui décrit les perceptions des élèves et leurs comportements,
- une dimension cognitive qui décrit les processus cognitifs évalués.

Les quatre domaines de contenus concernent les systèmes et sociétés civiques, les principes civiques, la participation civique et l'identité civique. Chaque domaine est subdivisé en sous-domaines qui font référence à des concepts-clés.

Les systèmes et sociétés civiques contiennent trois sous-domaines : les citoyens (rôle, droits, responsabilités et opportunités) ; les institutions d'État (au centre de la législation et de la gouvernance civique) ; les institutions civiles (institutions qui médient les contacts entre les citoyens et les institutions d'État et permettent aux citoyens de jouer leur rôle dans la société).

Les principes civiques contiennent trois sous-domaines : l'équité (toutes les personnes ont droit à un traitement juste et équitable), la liberté (de croyance et d'expression), la cohésion sociale (sentiment d'appartenance, connexité et vision commune parmi les individualités et communautés de la société).

Figure 2 - Couverture et contenus des domaines cognitif et affectif-comportemental.

	Contenus				Total
	systèmes et sociétés civiles	principes civiques	participation civique	identité civique	
Domaine cognitif					
connaissance	15	3	1	0	19
analyse et raisonnement	17	22	17	5	61
Total	32	25	18	5	80
Domaine affectif-comportemental					
valeurs	12	12	0	0	24
attitudes	12	18	18	14	62
intentions	0	0	21	0	21
comportements	0	0	14	0	14
Total	24	30	53	14	121

La participation civique contient également trois sous-domaines : les prises de décisions (organisation de la gouvernance et vote), l'influence (débat, manifestation, développement de propositions et consommation responsable), la participation communautaire (volontariat, participation dans des organisations, prise d'information).

Enfin, l'identité civique comprend deux sous-domaines : auto-perception civique (expérience individuelle dans la communauté civique) ; connexité civique (sens de la connexion aux différentes communautés civiles et le rôle civique que les individus jouent dans chaque communauté).

Le cadre de référence de l'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté identifie quatre domaines différents de perceptions et de comportements : les valeurs, les attitudes, les intentions et les comportements.

- Les valeurs sont liées aux croyances fondamentales au sujet de la démocratie et de la citoyenneté. Elles sont plus constantes dans le temps, plus profondément enracinées et plus étendues que les attitudes.
- Les attitudes incluent les savoirs personnels liés à la citoyenneté, les attitudes envers les droits et devoirs des groupes dans la société et les attitudes envers les institutions.
- Les intentions font référence aux projets de futures actions civiles et incluent des aspects tels que l'intention à participer à des formes de protestations civiles, à la vie politique ou à d'autres activités citoyennes en tant qu'adulte.
- Les comportements font référence à la participation présente ou passée à des activités civiles au sein de l'école ou au sein d'une communauté plus large.

Le cadre de référence de l'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté identifie deux processus cognitifs qui ont fait l'objet d'une évaluation.

- La connaissance fait référence aux informations civiles apprises que les élèves mobilisent lorsqu'ils s'engagent dans des tâches cognitives complexes pour faire sens dans leur univers civique.
- L'analyse et le raisonnement font référence aux processus par lesquels les élèves utilisent l'information civile pour élaborer des conclusions par intégration de schèmes faisant intervenir plusieurs concepts et applicables à divers contextes.

Bases de données et instruments

L'enquête principale a été réalisée dans 38 pays participants (figure 3) entre les mois d'octobre 2008 et juin 2009. Plus précisément, l'enquête a été réalisée dans l'hémisphère sud selon le calendrier scolaire entre octobre et décembre 2008 et, dans l'hémisphère nord, entre février et mai 2009.

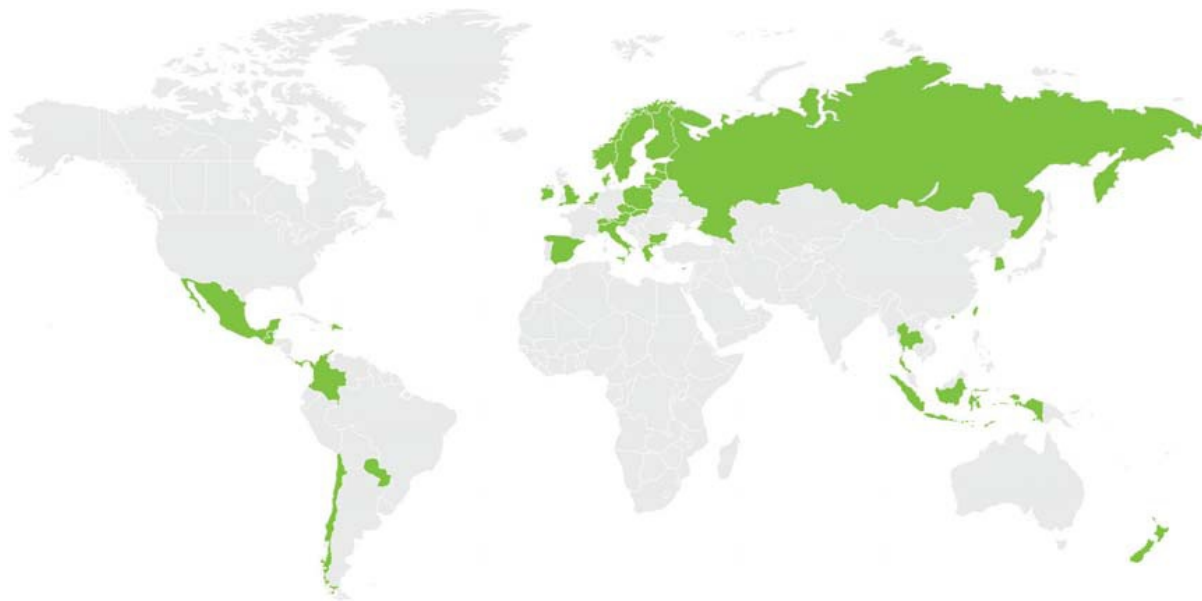
Différents instruments ont été administrés selon les objectifs visés. Au Luxembourg, les divers instruments ont été proposés en français et en allemand :

- Un test cognitif (45 minutes) comprenant 79 items a été administré aux élèves pour mesurer leurs connaissances et leurs compétences en « analyse et raisonnement ». Les items ont été répartis dans sept carnets de tests différents selon un schéma de rotation équilibré. Les items cognitifs étaient généralement contextualisés au moyen d'une brève introduction à chaque item ou à un ensemble d'items.
- Un questionnaire « élève » (40 minutes) pour mesurer les perceptions des élèves en matière de citoyenneté ainsi que leurs caractéristiques personnelles.

ICCS proposait également un ensemble d'instruments pour recueillir de l'information aux niveaux des enseignants, des écoles et des systèmes éducatifs :

- Un questionnaire « enseignant » (30 minutes) pour donner leur perception de l'éducation à la citoyenneté et fournir de l'information concernant l'organisation et la culture de leur école ainsi que leurs objectifs et caractéristiques d'enseignement.
- Un questionnaire « école » pour fournir principalement de l'information sur les caractéristiques de l'école, la culture et le climat ainsi que les dispositions engagées pour l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école.

Figure 3 – Pays participants.



Angleterre
Autriche
Belgique/Flandre
Bulgarie
Chili
Chypre
Colombie
Danemark
Espagne
Estonie

Fédération de Russie
Finlande
Grèce
Guatemala
Hong Kong SAR
Indonésie
Irlande
Italie
Lettonie
Liechtenstein

Lituanie
Luxembourg
Malte
Mexique
Norvège
Nouvelle Zélande
Paraguay
Pays-Bas
Pologne
République de Corée

République Dominicaine
République Slovaque
République Tchèque
Slovénie
Suède
Suisse
Taïwan
Thaïlande

Des coordinateurs nationaux de recherche ont coordonné l'information récoltée auprès d'experts nationaux pour cerner le contexte national. Cette information concerne la structure du système éducatif, les curricula et les récents développements dans l'éducation à la citoyenneté.

Les pays participant au module régional ont, en outre, reçu des instruments supplémentaires pour leur région. Au Luxembourg, il s'agissait d'un test cognitif (12 minutes) et d'un questionnaire (17 minutes) spécifiques aux questions européennes.

Remarquons encore que le Luxembourg a administré un questionnaire luxembourgeois incluant des questions par rapport aux connaissances et attitudes des élèves en relation avec la citoyenneté qui étaient spécifiques au contexte luxembourgeois. Ce questionnaire luxembourgeois a été administré quelques semaines après la passation principale de l'étude ICCS et ne fait pas partie du présent rapport.

Procédures pour assurer la comparabilité des résultats

ICCS est une étude internationale. Comme dans toute étude internationale, les données récoltées sont issues d'instruments adaptés aux différents contextes nationaux. ICCS emploie plusieurs procédures techniques et statistiques pour assurer les comparaisons internationales des résultats. Dans cette perspective, un dispositif de traduction et une étude pilote sont organisés avant l'étude finale pour vérifier que les instruments distribués dans chaque pays sont exempts de tout biais qui pourraient affecter les résultats.

Le dispositif de traduction comporte trois étapes :

- **Traduction et revue des adaptations nationales** - Dans un premier temps, au départ d'une version internationale en anglais, les centres nationaux effectuent une première traduction et soumettent des adaptations nationales des instruments au Centre d'Etude International³ (ISC). L'ISC effectue une revue des adaptations et renvoie, le cas échéant, des recommandations pour améliorer les adaptations.
- **Vérification de la traduction** - Après avoir intégré les suggestions effectuées par l'ISC, les centres nationaux soumettent tous les instruments à des experts en linguistique pour vérification. L'opération est coordonnée par le secrétariat de l'IEA qui soumet, le cas échéant, des suggestions pour améliorer la traduction en fonction des rapports des experts.
- **Vérification finale** - Après avoir intégré les suggestions d'amélioration de la traduction, les centres nationaux rassemblent les versions corrigées des instruments et les soumettent, pour une dernière vérification, à l'ISC. Les résultats de cette ultime vérification sont ensuite envoyés aux différents pays participants.

Encart 1 - L'étude du fonctionnement différentiel des items.

Pour s'assurer qu'un item ne favorise ou ne défavorise une certaine tranche de la population, il faut vérifier qu'il soit débarrassé de tout biais. Le problème du biais se pose chaque fois que le groupe à qui l'on applique un test présente un fond culturel différent de façon marquée du groupe pour lequel le test a été conçu. Les différences culturelles peuvent avoir des origines diverses : ethniques, linguistiques, religieuses, liées au sexe, à l'environnement (par exemple, milieu rural, milieu urbain ...). En lecture, on sait combien importe la correspondance entre l'expérience vécue de l'élève et le contenu d'un texte. Johnson (1981) cite, par exemple, la différence de rendement dans des classes de même niveau scolaire, dans la compréhension de textes traitant respectivement des difficultés financières du métro de Chicago et de la culture du blé, selon que les questions sont posées en milieu rural ou en milieu urbain.

L'équivalence peut être démontrée en particulier par l'absence de fonctionnement différentiel des items. L'identification et la réduction du fonctionnement différentiel des items (FDI) est un des objectifs principaux à prendre en compte pour la construction de tests dans une perspective comparative.

On est en présence d'un FDI lorsque dans deux groupes d'égale compétence, l'item n'est pas du même niveau de difficulté. L'étude du FDI s'applique particulièrement dans le cadre de la recherche de l'équité dans l'évaluation par les tests. On souhaite que le test ne défavorise aucun groupe particulier, ce qui serait le cas si certains items étaient plus difficiles pour un groupe donné dont la compétence est par ailleurs comparable.

Différentes méthodes ont été mises au point pour apprécier le FDI (l'approche à partir des fréquences de réussites, la méthode de Mantel-Haenszel, ...) mais les plus adéquates sont, sans conteste, celles développées dans le cadre des MRI. Selon ces modèles, un item présente un FDI si les courbes caractéristiques des items estimées à partir d'échantillons de sujets différents ne sont pas identiques.

³ En anglais : International Study Centre.

Avant de procéder à l'étude finale, une étude pilote est réalisée au départ des instruments adaptés à chaque contexte national selon la procédure décrite ci-dessus. Les analyses réalisées lors de l'étude pilote ont été effectuées au départ d'une base de données récoltées auprès de 718 écoles dans 31 pays. Elle comprend les réponses de 19.369 élèves, 9.383 enseignants et 681 directeurs d'école. On procède alors aux analyses suivantes pour assurer la validité internationale :

- Une analyse factorielle exploratoire est utilisée, dans un premier temps, pour vérifier que les instruments mesurent bien les dimensions attendues lors de leur conception.
- Une analyse classique d'items est effectuée pour fournir des informations sur la qualité psychométrique des instruments (fidélité, corrélation item-total).
- Une analyse factorielle confirmatoire est opérée pour vérifier la validité de construit des instruments (relation entre les différents concepts de l'étude). Ces analyses sont menées globalement sur l'ensemble des données et séparément pour chaque pays.
- Une analyse factorielle confirmatoire multi-groupe est réalisée pour tester l'invariance des instruments à travers les différents pays.
- Un Modèle de Réponse à l'Item est enfin ajusté aux données pour fournir des estimations des interactions du comportement des items par pays (fonctionnement différentiel des items : cf. encart 1)

Toutes ces analyses permettent d'écarter dans l'étude finale les items ou instruments qui ne répondraient pas aux normes de qualité psychométrique ou qui présenteraient des biais culturels ou linguistiques importants.

Limites de l'étude et objectifs du rapport national

Pour rappel, l'étude ICCS a pour objectif d'étudier les moyens mis en place par les États pour préparer les jeunes adolescents à leur rôle de citoyen. C'est donc le système éducatif qui est considéré comme unité d'analyse et fait l'objet de l'étude. Il ne s'agit donc pas d'établir dans le présent rapport des conclusions sur des individus (élèves, enseignants ou directeurs d'école) ni sur des établissements en particulier. Si les caractéristiques d'individus ou d'établissements sont évoquées dans ce rapport, il faut comprendre qu'il s'agit des caractéristiques d'un groupe d'individus ou d'établissements dans leur ensemble et non de cas particuliers.

Il ne s'agit pas non plus de condamner un système éducatif ou un corps professionnel, il s'agit de comprendre le fonctionnement de notre système éducatif pour mieux cibler les pistes possibles d'amélioration. Ce rapport doit donc être considéré avant tout comme un outil de travail éventuellement pour les personnes en charge, mais surtout pour les responsables ou décideurs de l'éducation à la citoyenneté au Luxembourg. En fait, l'un des objectifs du rapport national consiste à analyser les curricula officiels et implantés sur le terrain afin d'apporter des renseignements utiles pour le développement de l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif luxembourgeois.

En dehors des données cognitives, les données récoltées dans les questionnaires élèves, enseignants et établissements concernent le plus souvent des aspects affectifs et comportementaux. Dans de nombreux cas, la nature de ces données ne doit pas être considérée comme factuelle et objective mais bien comme la perception des acteurs concernés. Quand on demande, par exemple, dans le questionnaire enseignant de cerner le climat d'un établissement, on ne demande pas aux enseignants d'établir des faits objectifs qui pourraient forger leur opinion, mais bien de donner leur perception subjective du climat au sein de leur école.

Remarquons encore que le présent rapport se base exclusivement sur la base de données internationale de l'étude ICCS. Puisque cette base de données ne contenait pas d'informations relatives aux filières d'enseignement, des analyses concernant l'influence de la filière d'enseignement sur les résultats des élèves n'ont pas pu être réalisées.

Les résultats du Luxembourg

Connaissances des élèves luxembourgeois à l'étude internationale

L'évaluation des connaissances des élèves représente un aspect majeur pour les programmes d'éducation à la citoyenneté et constitue le fondement d'une participation citoyenne effective. Le concept « connaissances civiques » est un terme vague qui couvre aussi bien le domaine de la compréhension que du raisonnement.

Dans l'étude ICCS, les connaissances civiques sont déclinées selon les quatre domaines de contenu : systèmes et sociétés civiques, principes civiques, participation civique, identité civique. Le test cognitif comprenait 79 items précédés d'un bref stimulus contextuel (image ou texte). Soixante treize items étaient des questions à choix multiples (QCM) et 6 des questions à réponse construite (1 à 4 phrases). Le test cognitif comprenait des items d'ancrage avec l'étude CIVED (*Civic Education Study*) réalisée en 1999 pour pouvoir mesurer l'évolution des connaissances des élèves. Cependant, cet aspect sera peu intéressant pour nous dans la mesure où le Luxembourg n'a pas participé à cette étude antérieure.

Au départ des 79 items, une échelle de compétence a été construite à l'aide du modèle de Rasch. Par convention, l'échelle possède une moyenne égale à 500 (moyenne calculée pour l'ensemble des pays participants) et un écart-type égal à 100. Pour faciliter l'interprétation des résultats, trois niveaux de performance ont été définis a posteriori en fonction de la distribution des scores des élèves (encart 2). Chaque niveau de performance est défini par des descripteurs. Ils sont hiérarchisés dans le sens d'une augmentation de la sophistication des connaissances et des processus cognitifs impliqués.

Encart 2 – Niveaux de performance.

Niveau 3 (supérieur ou égal à 563 points)

Les élèves qui maîtrisent le niveau 3 sont capables de faire des liens entre les processus d'influence ainsi que les processus d'organisation politique et sociale, d'une part, et les mécanismes institutionnels et légaux utilisés pour les contrôler, d'autre part. Ils sont capables d'émettre des hypothèses au sujet des bénéfices, des motivations et des résultats probables des politiques institutionnelles et actions citoyennes. Ils sont capables d'intégrer, de justifier et d'évaluer des positions, des politiques ou des lois en fonction des principes qui les sous-tendent. Ils sont également familiarisés avec les notions générales de forces économiques internationales et d'aspect stratégique de la participation active.

Exemples de descripteurs

- Identifier les avantages stratégiques d'un programme de consommation responsable.
- Expliquer par quels mécanismes les débats publics et la communication peuvent être bénéfiques pour la société.
- Expliquer l'importance de comprendre les aspects interculturels d'une société.
- Justifier la séparation des pouvoirs judiciaire et législatif.
- Relier le principe de gouvernance juste et équitable aux lois sur le financement des partis politiques.
- Évaluer une politique en matière d'égalité et d'intégration.
- Identifier les principales caractéristiques de l'économie libérale et de la propriété des multinationales.

Niveau 2 (entre 479 et 562 points)

Les étudiants qui maîtrisent le niveau 2 sont familiers avec le concept général de démocratie représentative en tant que système politique. Ils sont capables de reconnaître la façon dont les institutions et les lois peuvent être utilisées pour protéger et promouvoir les valeurs et les principes d'une société. Ils sont capables de reconnaître le rôle potentiel des citoyens comme électeurs dans une démocratie représentative et de généraliser des principes et des valeurs à partir d'exemples spécifiques de politiques et de lois (y compris les droits de l'homme). Ils sont capables de comprendre l'influence que peut avoir la citoyenneté active au-delà de leur communauté locale. Ils sont capables de généraliser le rôle du citoyen actif aux sociétés civiles plus larges et au monde.

Exemples de descripteurs :

- Relier l'indépendance d'un pouvoir légal au maintien de la confiance du public dans les prises de décisions.
- Généraliser le risque économique de la globalisation pour les pays en développement à partir d'un contexte local.
- Comprendre que des citoyens informés sont mieux à même de prendre des décisions au moment de voter aux élections.
- Relier la responsabilité de voter avec la représentativité d'une démocratie.
- Décrire le rôle principal d'une législature ou d'un parlement.
- Définir le rôle principal d'une constitution.
- Relier la responsabilité de la protection de l'environnement aux actions individuelles.

Niveau 1 (entre 395 et 478 points)

Les étudiants qui maîtrisent le niveau 1 sont familiers avec les notions d'égalité, de cohésion sociale et de liberté en tant que principes démocratiques. Ils sont capables de relier ces principes généraux à des exemples de situations de la vie quotidienne où la protection ou la promotion de ces principes est engagée. Ils sont également familiers avec le concept fondamental de citoyen actif : ils sont capables de reconnaître la nécessité pour les individus à respecter la loi ; de relier l'action individuelle à des résultats vraisemblables ; et de relier les caractéristiques personnelles à la capacité d'une personne à réaliser des changements au niveau civique.

Exemples de descripteurs :

- Relier la liberté de la presse à l'exactitude des informations fournies au public par les médias.
- Justifier le vote volontaire dans le cadre de la liberté d'expression politique.
- Comprendre que les dirigeants d'une démocratie doivent être à l'écoute des besoins de la population sur laquelle ils ont autorité.
- Reconnaître que la Déclaration Universelle des droits de l'homme doit s'appliquer à toutes les personnes.
- Comprendre la valeur d'Internet comme un outil de communication dans la participation civique.
- Reconnaître la motivation civique derrière un acte de consommation éthique.

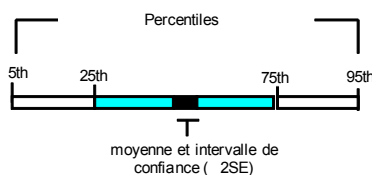
Pour le Luxembourg (figure 4), les élèves qui ont participé à l'étude sont à un grade 8 d'enseignement ce qui représente la grande majorité des cas au niveau international. Quatre pays obtiennent des scores non significativement différents de la moyenne internationale : l'Autriche, la Lituanie, la Fédération de Russie et l'Espagne. Dix-huit pays ont des moyennes nationales significativement au-dessus de la moyenne internationale parmi lesquels on retrouve la plupart des pays européens comme la Belgique (Flandre), la Norvège, l'Angleterre, l'Italie, l'Irlande, la Pologne, la Suède, le Danemark et la Finlande tout en haut du classement. Quatorze pays, dont le Luxembourg, présentent quant à eux des scores significativement inférieurs à la moyenne internationale.

Nous pouvons également constater dans la figure 4 qu'il existe quelques différences de moyenne d'âge des élèves dans le grade concerné. L'âge moyen varie ainsi de 13.7 ans à 15.5 ans. La relation entre l'âge des élèves et les scores obtenus en connaissance civique est complexe et varie d'un pays à l'autre. Selon les autres études internationales (PISA), nous pouvons avancer qu'elle dépend du système de promotion utilisé dans chaque pays sachant que les pays qui ont recours ou redoublement sont généralement pénalisés par les élèves d'âge élevé qui ont subi un ou plusieurs redoublement et obtiennent des scores généralement faibles.

Notons par ailleurs, qu'il existe une légère différence significative entre les performances des filles (479 points) et des garçons (469 points) en faveur des filles. L'ampleur de cette différence est cependant parmi les plus faibles de tous les pays participants avec le Danemark, la Suisse, la Belgique (Flandre), la Colombie et le Guatemala.

Figure 4 – Distributions des performances pour la connaissance civique (moyenne et quartiles), niveau d'étude et âge moyen des élèves.

Pays	Niveau d'étude	Age moyen	Score					Score (erreur standard)	
			200	300	400	500	600		
Finlande	8	14.7							576 (2.4) ▲
Danemark	8	14.9							576 (3.6) ▲
République de Corée	8	14.7							565 (1.9) ▲
Taiwan	8	14.2							559 (2.4) ▲
Suède	8	14.8							537 (3.1) ▲
Pologne	8	14.9							536 (4.7) ▲
Irlande	8	14.3							534 (4.6) ▲
Suisse	8	14.7							531 (3.8) ▲
Liechtenstein	8	14.8							531 (3.3) ▲
Italie	8	13.8							531 (3.3) ▲
République Slovaque	8	14.4							529 (4.5) ▲
Estonie	8	15.0							525 (4.5) ▲
Angleterre	9	14.0							519 (4.4) ▲
Nouvelle Zélande	9	14.0							517 (5.0) ▲
Slovénie	8	13.7							516 (2.7) ▲
Norvège	8	13.7							515 (3.4) ▲
Belgique/Flandre	8	13.9							514 (4.7) ▲
République Tchèque	8	14.4							510 (2.4) ▲
Fédération de Russie	8	14.7							506 (3.8)
Lituanie	8	14.7							505 (2.8)
Espagne	8	14.1							505 (4.1)
Autriche	8	14.4							503 (4.0)
Malte	9	13.9							490 (4.5) ▼
Chili	8	14.2							483 (3.5) ▼
Lettonie	8	14.8							482 (4.0) ▼
Grèce	8	13.7							476 (4.4) ▼
Luxembourg	8	14.6							473 (2.2) ▼
Bulgarie	8	14.7							466 (5.0) ▼
Colombie	8	14.4							462 (2.9) ▼
Chypre	8	13.9							453 (2.4) ▼
Mexique	8	14.1							452 (2.8) ▼
Thaïlande	8	14.4							452 (3.7) ▼
Guatemala	8	15.5							435 (3.8) ▼
Indonésie	8	14.3							433 (3.4) ▼
Paraguay	9	14.9							424 (3.4) ▼
République Dominicaine	8	14.8							380 (2.4) ▼
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage									
Hong Kong SAR	8	14.3							554 (5.7)
Pays-Bas	8	14.3							494 (7.6)



Performance significativement supérieur à la moyenne ICCS ▲
 Performance significativement inférieure à la moyenne ICCS ▼

Le score relativement faible du Luxembourg se traduit en termes de niveaux de performance (figure 5) par une forte proportion d'élèves qui se situent au niveau 1 et en-dessous (respectivement 30% et 22%) et un déficit assez prononcé d'élèves au niveau 3 (19%) sachant qu'au niveau international la répartition moyenne en-dessous du niveau 1 et aux niveaux 1, 2 et 3 est respectivement de 16%, 26%, 31% et 28% (29% sont au niveau 2 ce qui correspond assez bien à la répartition moyenne internationale). Le score relativement faible du Luxembourg s'explique donc avant tout par un grand déficit d'élèves très performants plus que par une trop grande proportion d'élèves de faible performance.

Figure 5 – Comparaison des pourcentages (erreur standard) d'élèves aux différents niveaux de performance.

	En dessous du niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Luxembourg	22% (1.2)	30% (1.0)	29% (0.8)	19% (0.6)
Moyenne ICCS	16% (0.2)	26% (0.2)	31% (0.2)	28% (0.2)

Connaissances des élèves luxembourgeois au module européen

L'étude ICCS comprenait également un module spécifique pour les questions européennes. Nous ne disposons pourtant pas d'échelle globale de performance qui pourrait servir à situer les performances des élèves luxembourgeois par rapport aux autres pays participants. Seuls sont disponibles les pourcentages de réussite à chacune des questions. Ceci s'explique par le nombre relativement faible de questions (20) qui intervenaient dans ce module.

L'Union européenne et ses institutions

En ce qui concerne les questions sur l'Union européenne et ses institutions (figure 6), au niveau international, les élèves répondent correctement aux questions qui requièrent de se rappeler des connaissances de base (telles que l'identification du drapeau européen ou l'appartenance du pays d'origine à l'Union européenne), mais beaucoup moins bien aux questions qui demandent des connaissances spécifiques précises (telles que le nombre de pays membres, la localisation du parlement, la procédure d'élection du parlement, les exigences d'adhésion et les fondements de l'Union). En général, les élèves luxembourgeois obtiennent des pourcentages de réussite identiques ou supérieurs aux moyennes européennes. Mais, la question « L'Union européenne est un partenariat économique et politique entre pays » présente au Luxembourg un pourcentage de réussite (72% de réussite) bien inférieur à la moyenne européenne (85% de réussite). Trois autres questions présentent des pourcentages de réussite légèrement inférieurs aux moyennes européennes : « Qui vote afin d'élire les membres du parlement européen ? » (65% de réussite au Luxembourg, 67% au niveau européen), « Qu'est-ce qui détermine le montant que chaque pays membre doit verser à l'Union européenne ? » (41% de réussite au Luxembourg, 44% au niveau européen). « Quelles affirmations sur l'élargissement possible de l'Union européenne sont-elles vraies ? » (51% de réussite au Luxembourg, 57% au niveau européen).

Figure 6 – Pourcentages de réussite pour chaque question par pays : l'Union européenne et ses institutions.

Pays	Mon pays est membre de l'Union européenne.	L'Union européenne est un partenariat économique et politique entre pays.	Les gens bénéficient de nouveaux droits politiques lorsque leur pays rejoint l'Union européenne.	Quel est le drapeau de l'Union européenne?	Combien de pays sont États membres de l'Union européenne?	Quelle est l'une des conditions nécessaires pour qu'un pays soit autorisé à rejoindre l'Union européenne?	Laquelle des villes suivantes est un lieu de rencontre pour le Parlement européen?	Qui vote afin d'être les Membres du Parlement européen?	Qu'est-ce qui détermine le montant que chaque pays membre doit verser à l'Union européenne?	Quelles affirmations sur l'élargissement possible de l'Union Européenne sont-elles vraies?
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Angleterre	97 (0.5)	87 (0.9)	56 (1.3)	66 (1.6)	35 (1.3)	38 (1.1)	22 (1.6)	46 (1.0)	35 (1.3)	39 (1.1)
Autriche	98 (0.3)	75 (1.0)	68 (1.1)	96 (0.5)	67 (1.6)	37 (1.1)	77 (1.3)	39 (1.2)	50 (1.5)	60 (1.2)
Belgique/Flandre	100 (0.1)	91 (0.7)	59 (1.3)	92 (0.7)	61 (1.3)	47 (1.2)	76 (1.0)	37 (1.1)	38 (1.6)	57 (1.2)
Bulgarie	99 (0.2)	92 (0.7)	74 (1.0)	98 (0.3)	68 (2.4)	29 (1.6)	74 (1.4)	41 (1.6)	40 (1.6)	47 (1.7)
Chypre	98 (0.3)	77 (1.0)	85 (0.9)	98 (0.3)	72 (1.2)	57 (1.1)	75 (1.1)	21 (0.9)	40 (1.2)	64 (1.2)
Danemark	99 (0.2)	93 (0.6)	54 (1.1)	86 (0.9)	50 (1.2)	60 (1.3)	62 (1.4)	26 (1.1)	63 (1.1)	56 (1.0)
Espagne	99 (0.2)	82 (0.8)	60 (1.0)	97 (0.5)	49 (1.5)	38 (1.0)	48 (1.4)	35 (1.0)	43 (1.1)	47 (1.3)
Estonie	99 (0.2)	91 (0.7)	72 (1.1)	99 (0.3)	50 (1.5)	27 (1.0)	69 (1.4)	33 (1.3)	51 (1.3)	59 (1.4)
Finlande	99 (0.1)	89 (0.7)	59 (0.9)	97 (0.3)	45 (1.3)	30 (1.0)	60 (1.1)	33 (1.0)	54 (1.3)	65 (1.2)
Grèce	98 (0.3)	76 (1.1)	69 (1.0)	96 (0.4)	57 (1.7)	43 (1.3)	74 (1.2)	28 (1.3)	43 (1.2)	55 (1.4)
Irlande	99 (0.2)	88 (0.8)	69 (1.0)	87 (0.8)	56 (1.4)	33 (1.1)	60 (1.3)	49 (1.1)	32 (1.1)	51 (1.1)
Italie	99 (0.1)	81 (1.0)	60 (1.5)	97 (0.4)	63 (2.5)	34 (1.7)	75 (1.7)	44 (2.1)	46 (1.8)	69 (1.7)
Lettonie	97 (0.5)	86 (1.1)	66 (1.6)	98 (0.3)	52 (2.2)	37 (1.3)	63 (1.9)	29 (1.4)	48 (1.4)	53 (1.4)
Liechtenstein	75 (2.0)	89 (1.8)	60 (2.3)	90 (1.5)	46 (2.6)	36 (2.5)	53 (2.3)	23 (2.5)	43 (2.7)	52 (2.6)
Lituanie	99 (0.2)	87 (0.7)	71 (1.2)	98 (0.3)	60 (1.8)	39 (1.2)	69 (1.3)	27 (1.0)	46 (1.3)	68 (1.3)
Luxembourg	99 (0.2)	72 (0.7)	71 (0.7)	96 (0.4)	64 (1.1)	39 (0.8)	65 (0.9)	37 (0.9)	41 (0.8)	51 (0.9)
Malte	99 (0.2)	80 (1.1)	74 (1.0)	97 (0.4)	55 (1.7)	51 (1.2)	72 (1.5)	45 (1.0)	40 (1.7)	51 (1.5)
Pologne	99 (0.2)	89 (0.8)	65 (1.2)	99 (0.2)	55 (1.7)	55 (1.4)	87 (0.8)	38 (1.1)	49 (1.3)	68 (1.3)
République Slovaque	99 (0.2)	90 (0.7)	49 (2.1)	99 (0.3)	75 (2.5)	42 (2.5)	89 (1.1)	68 (1.8)	42 (2.0)	64 (1.5)
République Tchèque	99 (0.1)	86 (0.8)	64 (1.0)	97 (0.3)	71 (1.9)	32 (1.1)	83 (0.9)	25 (1.2)	41 (1.0)	59 (1.1)
Slovénie	99 (0.2)	85 (0.7)	63 (1.3)	99 (0.2)	70 (1.7)	33 (1.2)	83 (1.0)	26 (1.1)	35 (1.3)	75 (1.0)
Suède	97 (0.3)	83 (0.9)	68 (0.9)	76 (1.0)	50 (1.3)	58 (1.1)	51 (1.3)	38 (1.1)	43 (1.3)	43 (0.9)
Suisse	80 (1.3)	90 (1.0)	66 (1.2)	90 (0.8)	47 (1.4)	40 (1.4)	50 (2.7)	23 (1.3)	56 (1.9)	58 (1.9)
Moyenne ICCS	97 (0.1)	85 (0.2)	65 (0.3)	93 (0.1)	57 (0.4)	41 (0.3)	67 (0.3)	35 (0.3)	44 (0.3)	57 (0.3)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage										
Pays-Bas	99 (0.2)	88 (1.1)	67 (2.1)	92 (1.3)	44 (2.2)	43 (3.1)	62 (2.6)	41 (2.4)	49 (2.0)	57 (2.3)

Les lois et politiques de l'Union européenne

En ce qui concerne les questions sur les lois et politiques de l'Union européenne (figure 7), deux questions posent des difficultés à l'ensemble des élèves européens : la question « L'Union européenne verse de l'argent aux agriculteurs des pays de l'Union européenne pour favoriser l'utilisation de méthodes agricoles qui respectent l'environnement » (52% de réussite), « Qu'est-ce que tous les citoyens de l'Union européenne sont

autorisés à faire selon la loi ? » (30% de réussite). Deux questions sur six sont mieux ou aussi bien réussies par les élèves luxembourgeois en comparaison avec leurs condisciples européens : « L'Union européenne décide de ce qui doit être enseigné dans ton école au sujet de l'Union européenne » (66% de réussite au Luxembourg, 65% au niveau européen), « Qu'est-ce que tous les citoyens de l'Union européenne sont autorisés à faire selon la loi ? » (33% de réussite au Luxembourg, 30% au niveau européen). Pour toutes les autres questions, les pourcentages de réussite des élèves luxembourgeois sont légèrement inférieurs à ceux des autres élèves européens.

Figure 7 – Pourcentages de réussite pour chaque question par pays : les lois et politiques de l'Union européenne.

Pays	L'Union européenne décide de ce qui doit être enseigné dans ton école au sujet de l'Union européenne.	L'Union européenne vise à promouvoir la paix, la prospérité et la liberté à l'intérieur de ses frontières.	Tous les pays de l'Union européenne ont signé la convention européenne sur les droits de l'homme.	L'Union européenne a établi des lois pour réduire la pollution.	L'Union européenne verse de l'argent aux agriculteurs des pays de l'Union européenne pour favoriser l'utilisation de méthodes agricoles qui respectent l'environnement.	Qu'est-ce que tous les citoyens de l'Union européenne sont autorisés à faire selon la loi?
	%	%	%	%	%	%
Angleterre	58 (1.4)	89 (0.9)	86 (0.8)	56 (1.0)	50 (1.0)	19 (0.9)
Autriche	71 (1.0)	85 (0.8)	79 (0.8)	61 (1.1)	51 (1.3)	30 (1.0)
Belgique/Flandre	76 (1.0)	95 (0.5)	91 (0.8)	71 (0.9)	38 (1.1)	27 (1.1)
Bulgarie	55 (1.2)	91 (0.8)	90 (0.8)	82 (1.0)	70 (0.9)	31 (1.3)
Chypre	46 (1.4)	83 (0.9)	84 (0.7)	74 (1.1)	60 (1.2)	32 (1.2)
Danemark	81 (0.9)	94 (0.5)	92 (0.5)	72 (0.9)	47 (1.3)	33 (1.0)
Espagne	50 (1.2)	83 (0.8)	82 (1.0)	70 (0.9)	44 (1.1)	28 (0.8)
Estonie	69 (1.1)	92 (0.7)	89 (0.8)	79 (1.0)	52 (1.3)	31 (1.1)
Finlande	72 (1.0)	95 (0.4)	93 (0.5)	70 (0.9)	48 (1.1)	42 (0.9)
Grèce	52 (1.2)	81 (1.0)	81 (1.0)	67 (1.0)	50 (1.2)	34 (1.0)
Irlande	68 (1.1)	92 (0.7)	90 (0.6)	70 (0.9)	54 (1.0)	20 (0.8)
Italie	64 (1.5)	92 (0.7)	86 (0.9)	67 (1.5)	35 (1.4)	33 (1.7)
Lettonie	49 (1.4)	88 (0.9)	75 (1.1)	64 (1.2)	54 (1.4)	33 (1.3)
Liechtenstein	82 (2.0)	84 (2.0)	86 (1.8)	69 (2.8)	42 (2.4)	32 (2.3)
Lituanie	59 (1.3)	95 (0.5)	81 (1.0)	82 (0.8)	73 (0.9)	29 (0.9)
Luxembourg	66 (0.8)	84 (0.6)	80 (0.9)	65 (0.9)	43 (0.8)	33 (0.8)
Malte	56 (1.4)	83 (1.1)	84 (0.9)	70 (0.9)	58 (1.2)	23 (1.0)
Pologne	67 (1.2)	91 (0.6)	88 (0.8)	71 (0.9)	75 (1.0)	30 (1.2)
République Slovaque	62 (1.7)	94 (0.5)	90 (1.0)	63 (1.6)	60 (1.4)	39 (1.6)
République Tchèque	69 (1.0)	92 (0.4)	87 (0.6)	62 (0.9)	56 (0.8)	32 (0.9)
Slovénie	69 (1.4)	90 (0.7)	87 (0.8)	80 (1.2)	40 (1.3)	26 (1.3)
Suède	71 (1.1)	92 (0.5)	87 (0.6)	73 (1.1)	56 (1.0)	30 (1.0)
Suisse	81 (1.1)	91 (0.6)	86 (0.9)	65 (1.2)	39 (1.6)	25 (1.5)
Moyenne ICCS	65 (0.3)	89 (0.2)	86 (0.2)	70 (0.2)	52 (0.3)	30 (0.3)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage						
Pays-Bas	76 (1.7)	91 (1.3)	88 (1.2)	73 (2.0)	40 (2.1)	20 (1.6)

L'euro

En ce qui concerne les questions sur l'euro (figure 8), le pourcentage de réussite à la question « L'euro est la monnaie officielle de tous les pays de l'Union européenne » est assez faible à l'échelon européen (49% de réussite). Au Luxembourg, les pourcentages de réussite aux questions concernant l'euro sont moins importantes par rapport aux autres pays européens à l'exception de la question « Les billets de banque en euro sont les mêmes pour tous les pays dont l'euro est la monnaie officielle » (70% de réussite au Luxembourg, 67% au niveau européen).

Figure 8 – Pourcentages de réussite pour chaque question par pays : l'euro.

Pays	L'euro est la monnaie officielle de tous les pays européens.	L'euro est la monnaie officielle de tous les pays de l'Union européenne.	Les billets de banque en euro sont les mêmes pour tous les pays dont l'euro est la monnaie officielle.	Laquelle des affirmations suivantes est un avantage pour les pays dont l'euro est la monnaie officielle?
	%	%	%	%
Angleterre	73 (1.2)	73 (1.1)	63 (1.2)	50 (1.3)
Autriche	61 (1.2)	40 (1.2)	72 (0.9)	63 (1.1)
Belgique/Flandre	54 (1.6)	31 (1.2)	73 (1.0)	75 (1.4)
Bulgarie	65 (1.7)	54 (1.7)	73 (1.2)	60 (1.5)
Chypre	57 (1.3)	39 (1.2)	45 (1.2)	58 (1.0)
Danemark	81 (0.8)	77 (0.8)	76 (1.1)	73 (0.9)
Espagne	54 (1.3)	35 (1.0)	61 (1.1)	64 (1.2)
Estonie	81 (1.1)	62 (1.1)	64 (1.2)	64 (1.2)
Finlande	84 (0.8)	36 (1.0)	84 (0.7)	73 (1.0)
Grèce	67 (1.1)	36 (1.2)	59 (1.1)	63 (1.3)
Irlande	70 (1.2)	52 (1.1)	67 (1.0)	66 (1.3)
Italie	71 (1.7)	52 (1.8)	56 (1.6)	75 (1.3)
Lettonie	71 (1.2)	58 (1.6)	69 (1.3)	56 (1.1)
Liechtenstein	77 (1.9)	30 (2.5)	63 (2.5)	71 (2.4)
Lituanie	69 (1.3)	49 (1.1)	73 (1.2)	69 (1.3)
Luxembourg	51 (0.7)	31 (0.7)	70 (0.7)	62 (0.7)
Malte	58 (1.5)	36 (1.9)	62 (1.5)	61 (1.7)
Pologne	86 (1.0)	80 (0.9)	73 (1.3)	69 (1.2)
République Slovaque	85 (1.1)	48 (2.0)	68 (1.6)	72 (1.5)
République Tchèque	87 (0.6)	69 (0.8)	74 (1.1)	74 (0.8)
Slovénie	63 (1.3)	37 (1.5)	54 (1.4)	75 (1.0)
Suède	72 (0.9)	69 (0.8)	78 (1.0)	58 (1.1)
Suisse	78 (1.1)	29 (0.8)	66 (1.6)	65 (1.2)
Moyenne ICCS	70 (0.3)	49 (0.3)	67 (0.3)	66 (0.3)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage				
Pays-Bas	58 (3.2)	31 (1.7)	63 (1.9)	80 (1.8)

Les valeurs, attitudes, intentions et comportements des élèves

Le cadre de référence de l'étude ICCS définit quatre domaines affectifs et comportementaux : les valeurs, les attitudes, les intentions et les comportements. Grâce au « questionnaire élève », diverses échelles ont été construites dans chacun de ces domaines. Les échelles possèdent, par convention, une moyenne de 50 et un écart-type de 10. Dans ce rapport national, seul quelques aspects majeurs des valeurs, des attitudes, des intentions et des comportements ont été exploités : les valeurs démocratiques des élèves, les attitudes envers l'égalité des sexes, envers l'égalité des droits des immigrés et envers l'égalité des droits des différents groupes ethniques de la société ainsi que la confiance envers les institutions civiques. Ont été également exploités, quelques indicateurs d'engagement civique tels que l'intérêt envers les questions sociales et politiques, la participation civique en dehors de l'école, l'intention de participer à des élections nationales et à des activités politiques. Des résultats plus complets peuvent être consultés dans le rapport international.

Valeurs démocratiques des élèves

Dans l'étude ICCS, les valeurs démocratiques des élèves ont été appréhendées en demandant aux élèves de se positionner sur une échelle à quatre degrés (« tout à fait d'accord », « d'accord », « pas d'accord », « pas du tout d'accord ») par rapport aux propositions suivantes :

- Tout le monde devrait toujours avoir le droit d'exprimer librement son opinion.
- Les responsables politiques ne devraient pas être autorisés à donner des emplois officiels aux membres de leur famille.
- Aucune société, ni aucun gouvernement ne devrait être autorisé(e) à détenir tous les journaux d'un pays.
- Les droits politiques et sociaux de tous les individus devraient être respectés.
- Les gens devraient toujours être libres de critiquer publiquement le gouvernement.
- Tous les citoyens devraient avoir le droit d'élire librement leurs dirigeants.
- La population devrait pouvoir protester si elle pense qu'une loi est injuste.
- Une manifestation politique ne devrait jamais être violente.

Ces propositions concernent les fondements des principes démocratiques. Fuchs & Roller (2006)⁴ ont montré que ces valeurs fondamentales de la démocratie étaient en général partagées par une large majorité de citoyens des états démocratiques et, encore plus, par les citoyens des états autoritaires.

La figure 9 donne les pourcentages d'élèves par pays qui ont marqué leur accord envers les différentes propositions. Au niveau international, la plupart des valeurs fondamentales de la démocratie sont partagées par environ 90% des élèves. Cependant, les élèves marquent moins souvent leur accord avec les principes relatifs à l'attribution d'emplois officiels (68%), à la liberté de la presse (73%) et à la possibilité de critiquer librement le gouvernement (78%). Au Luxembourg, la situation est comparable à la situation internationale si ce n'est des fluctuations de quelques points.

⁴ Fuchs, D. & Roller, E. (2006). Learned democracy? Support for democracy in Central and Eastern Europe. *International Journal of Sociology* 36, 70-96.

Figure 9 – Pourcentages d'élèves marquant leur accord envers les valeurs démocratiques.

Pays	Tout le monde devrait toujours avoir le droit d'exprimer librement son opinion	Les responsables politiques ne devraient pas être autorisés à donner des emplois officiels aux membres de leur famille	Aucune société, ni aucun gouvernement ne devrait être autorisée à détenir tous les journaux d'un pays	Les droits politiques et sociaux de tous les individus devraient être respectés	Les gens devraient toujours être libres de critiquer publiquement le gouvernement	Tous les citoyens devraient avoir le droit d'être librement leurs dirigeants	La population devrait pouvoir protester si elle pense qu'une loi est injuste	Une manifestation politique ne devrait jamais être violente
	%	%	%	%	%	%	%	%
Angleterre	98 (0.3)	67 (0.9)	80 (0.8)	95 (0.4)	80 (0.8)	94 (0.4)	90 (0.5)	88 (0.8)
Autriche	98 (0.4)	75 (0.9)	70 (0.9)	91 (0.8)	78 (1.0)	93 (0.5)	90 (0.6)	85 (0.7)
Belgique/Flandre	97 (0.4)	61 (1.0)	69 (1.0)	94 (0.7)	83 (0.7)	89 (0.7)	88 (0.8)	85 (0.8)
Bulgarie	98 (0.3)	74 (1.0)	78 (1.1)	94 (0.6)	86 (0.8)	91 (0.6)	93 (0.7)	89 (0.7)
Chili	99 (0.2)	71 (0.8)	75 (0.9)	97 (0.3)	86 (0.6)	98 (0.2)	92 (0.5)	92 (0.5)
Chypre	96 (0.4)	75 (0.7)	70 (0.8)	89 (0.6)	78 (0.8)	93 (0.5)	91 (0.5)	83 (0.7)
Colombie	99 (0.1)	46 (0.8)	57 (0.9)	97 (0.3)	68 (0.9)	97 (0.2)	89 (0.5)	90 (0.5)
Danemark	98 (0.2)	70 (0.9)	83 (0.7)	97 (0.3)	80 (0.7)	97 (0.3)	94 (0.4)	92 (0.5)
Espagne	98 (0.2)	68 (0.9)	78 (0.8)	95 (0.6)	79 (0.8)	97 (0.4)	96 (0.4)	93 (0.5)
Estonie	99 (0.2)	77 (0.8)	80 (0.9)	96 (0.5)	74 (1.1)	92 (0.7)	90 (0.7)	93 (0.6)
Fédération de Russie	99 (0.3)	72 (0.8)	82 (0.7)	98 (0.3)	69 (0.8)	92 (0.4)	94 (0.4)	93 (0.5)
Finlande	99 (0.2)	86 (0.6)	88 (0.6)	95 (0.5)	85 (0.7)	92 (0.5)	94 (0.5)	90 (0.6)
Grèce	98 (0.3)	76 (1.1)	80 (1.0)	92 (0.7)	82 (0.8)	91 (0.7)	87 (0.8)	86 (0.8)
Guatemala	99 (0.2)	53 (1.0)	58 (1.1)	98 (0.2)	66 (0.9)	98 (0.2)	94 (0.5)	90 (0.7)
Indonésie	92 (0.6)	49 (0.9)	40 (1.0)	97 (0.3)	88 (0.8)	95 (0.4)	93 (0.6)	89 (0.7)
Irlande	98 (0.3)	76 (1.0)	85 (0.8)	96 (0.4)	82 (0.8)	96 (0.4)	94 (0.5)	86 (0.8)
Italie	99 (0.2)	66 (1.0)	67 (1.2)	97 (0.3)	81 (0.9)	96 (0.4)	93 (0.5)	92 (0.6)
Lettonie	98 (0.4)	77 (0.9)	80 (1.0)	94 (0.7)	83 (1.1)	89 (0.8)	94 (0.7)	83 (1.0)
Liechtenstein	99 (0.5)	78 (2.4)	67 (2.3)	94 (1.3)	82 (2.1)	95 (1.1)	90 (1.6)	88 (1.7)
Lituanie	98 (0.3)	73 (0.8)	84 (0.8)	97 (0.5)	78 (0.8)	96 (0.4)	97 (0.4)	89 (0.6)
Luxembourg	98 (0.3)	73 (0.7)	67 (0.7)	92 (0.4)	82 (0.7)	93 (0.4)	93 (0.5)	87 (0.7)
Malte	98 (0.5)	63 (1.1)	75 (1.1)	93 (0.7)	73 (1.1)	89 (0.8)	87 (0.8)	92 (0.7)
Mexique	97 (0.3)	61 (0.9)	62 (0.9)	93 (0.5)	70 (0.7)	97 (0.2)	90 (0.5)	88 (0.6)
Norvège	98 (0.3)	53 (1.2)	76 (0.9)	96 (0.5)	78 (1.1)	95 (0.5)	95 (0.5)	85 (0.8)
Nouvelle Zélande	97 (0.4)	66 (0.9)	79 (0.8)	94 (0.6)	73 (0.9)	93 (0.7)	89 (0.7)	88 (0.8)
Paraguay	98 (0.3)	57 (1.4)	60 (1.3)	96 (0.5)	79 (0.9)	96 (0.5)	91 (0.6)	89 (0.8)
Pologne	98 (0.2)	81 (0.8)	81 (0.8)	95 (0.5)	86 (0.7)	97 (0.3)	95 (0.4)	90 (0.6)
République de Corée	98 (0.2)	56 (0.8)	82 (0.7)	97 (0.3)	88 (0.5)	98 (0.2)	97 (0.2)	94 (0.3)
République Dominicain	97 (0.5)	55 (1.2)	55 (1.1)	91 (0.9)	59 (1.0)	95 (0.4)	88 (0.7)	82 (0.8)
République Slovaque	99 (0.2)	64 (1.2)	78 (1.0)	96 (0.4)	80 (0.9)	97 (0.5)	93 (0.6)	93 (0.6)
République Tchèque	98 (0.2)	65 (0.7)	76 (0.7)	95 (0.4)	82 (0.6)	98 (0.3)	95 (0.4)	87 (0.6)
Slovénie	99 (0.3)	62 (1.1)	77 (0.7)	94 (0.6)	65 (1.1)	94 (0.6)	91 (0.7)	89 (0.7)
Suède	97 (0.4)	78 (0.9)	79 (0.8)	95 (0.5)	79 (0.9)	95 (0.5)	96 (0.5)	87 (0.7)
Suisse	99 (0.3)	75 (0.9)	70 (1.2)	95 (0.6)	80 (1.1)	95 (0.4)	93 (0.6)	89 (0.6)
Taiwan	99 (0.1)	93 (0.4)	65 (0.8)	98 (0.2)	73 (1.0)	96 (0.3)	82 (0.7)	94 (0.4)
Thaïlande	97 (0.3)	68 (0.9)	71 (0.8)	94 (0.4)	75 (0.7)	93 (0.6)	86 (0.6)	91 (0.6)
Moyenne ICCS	98 (0.1)	68 (0.2)	73 (0.2)	95 (0.1)	78 (0.2)	94 (0.1)	92 (0.1)	89 (0.1)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage								
Hong Kong SAR	98 (0.4)	78 (0.8)	69 (1.1)	94 (0.6)	83 (1.0)	95 (0.5)	71 (1.1)	91 (0.7)
Pays-Bas	96 (0.5)	66 (2.0)	73 (1.2)	92 (1.1)	83 (1.7)	87 (1.1)	86 (1.3)	84 (1.1)

Attitudes des élèves envers l'égalité des sexes

L'étude ICCS comprenait 7 items pour mesurer les attitudes des élèves envers l'égalité des sexes. Les élèves devaient se situer sur une échelle à quatre degrés (« tout à fait d'accord », « d'accord », « pas d'accord », « pas du tout d'accord ») selon les propositions suivantes :

- Les hommes et les femmes devraient avoir les mêmes chances de participer au gouvernement.
- Les hommes et les femmes devraient avoir les mêmes droits à tous les niveaux.
- Les femmes ne devraient pas se mêler de politique.
- Lorsque le nombre d'emplois disponibles est limité, les hommes devraient avoir davantage droit au travail que les femmes.
- S'ils effectuent le même travail, les hommes et les femmes devraient toucher le même salaire.
- Les hommes sont plus qualifiés que les femmes pour être des dirigeants politiques.
- La priorité des femmes devrait être de s'occuper de leurs enfants.

Dans la figure 10, des scores élevés représentent des attitudes en faveur de l'égalité des sexes. Sur cette échelle, les élèves dont le score est égal à 50 sont « tout à fait d'accord » avec les propositions en faveur de l'égalité des sexes et « pas d'accord » pour les propositions en défaveur de l'égalité des sexes.

Si l'on considère la moyenne internationale calculée sur l'ensemble des pays participants, on constate donc que les élèves ont une attitude favorable envers l'égalité des sexes. Au Luxembourg, les élèves sont légèrement plus favorables à l'égalité des sexes en comparaison avec la moyenne internationale. On constate également que les filles sont davantage favorables à l'égalité des sexes que les garçons quel que soit le pays considéré, la différence représentant 7 points au Luxembourg.

Figure 10 – Moyennes nationales des attitudes des élèves envers l'égalité des sexes.

Pays	Tous les élèves	Garçons	Filles	Différences (garçons-filles)
Angleterre	53(0.3)	50(0.4)	56(0.3)	7
Autriche	52(0.3)	47(0.3)	56(0.3)	9
Belgique/Flandre	52(0.3)	49(0.3)	56(0.4)	7
Bulgarie	46(0.3)	43(0.3)	49(0.3)	6
Chili	51(0.3)	48(0.3)	54(0.4)	6
Chypre	48(0.2)	43(0.2)	53(0.3)	10
Colombie	49(0.2)	48(0.3)	51(0.3)	3
Danemark	54(0.2)	51(0.3)	58(0.2)	7
Espagne	54(0.3)	52(0.4)	57(0.3)	5
Estonie	49(0.3)	46(0.2)	51(0.3)	5
Fédération de Russie	44(0.1)	42(0.2)	45(0.2)	4
Finlande	53(0.2)	48(0.4)	58(0.2)	10
Grèce	50(0.3)	45(0.3)	55(0.4)	9
Guatemala	49(0.3)	47(0.4)	51(0.4)	4
Indonésie	42(0.2)	41(0.2)	44(0.2)	3
Irlande	54(0.3)	50(0.4)	59(0.3)	8
Italie	52(0.2)	48(0.3)	55(0.2)	7
Lettonie	46(0.2)	44(0.3)	48(0.3)	4
Liechtenstein	53(0.7)	49(0.9)	58(0.6)	9
Lituanie	48(0.2)	46(0.3)	51(0.3)	5
Luxembourg	52(0.2)	48(0.3)	55(0.2)	7
Malte	51(0.3)	47(0.3)	56(0.4)	8
Mexique	45(0.1)	44(0.1)	47(0.2)	4
Norvège	54(0.2)	50(0.3)	57(0.3)	7
Nouvelle Zélande	52(0.4)	49(0.5)	55(0.4)	6
Paraguay	49(0.2)	46(0.3)	51(0.3)	4
Pologne	48(0.3)	44(0.2)	51(0.3)	7
République de Corée	50(0.2)	48(0.2)	54(0.2)	6
République Dominicaine	44(0.2)	42(0.2)	45(0.3)	2
République Slovaque	48(0.2)	46(0.3)	50(0.3)	4
République Tchèque	48(0.2)	46(0.2)	51(0.3)	5
Slovénie	52(0.2)	47(0.4)	56(0.2)	9
Suède	55(0.3)	51(0.4)	59(0.2)	8
Suisse	52(0.3)	49(0.4)	56(0.3)	7
Taiwan	55(0.2)	52(0.2)	59(0.2)	6
Thaïlande	44(0.2)	42(0.2)	45(0.2)	3

Attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés et des groupes ethniques

L'étude ICCS comprenait également cinq items pour mesurer les attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés et cinq autres pour mesurer les attitudes des élèves envers l'égalité des droits des différents groupes ethniques de la société. Les élèves devaient se situer sur une échelle à quatre degrés (« tout à fait d'accord », « d'accord », « pas d'accord », « pas du tout d'accord ») selon les propositions suivantes :

- Les immigrés devraient avoir l'occasion de continuer à parler leur propre langue.
- Les enfants d'immigrés devraient avoir les mêmes opportunités en termes d'enseignement que les autres enfants de ce pays.
- Les immigrés qui vivent dans un pays depuis plusieurs années devraient avoir l'occasion de voter aux élections.
- Les immigrés devraient avoir la possibilité de conserver leurs propres coutumes et mode de vie.
- Les immigrés devraient tous avoir les mêmes droits que les autres habitants du pays.
- Toutes les nationalités devraient avoir les mêmes chances de bénéficier d'un enseignement de qualité au Luxembourg.
- Toutes les nationalités devraient avoir les mêmes chances de trouver un bon travail au Luxembourg.
- Les écoles devraient apprendre aux élèves à respecter les membres de toutes les nationalités.
- Les membres de toutes les nationalités devraient être encouragés à participer aux élections pour des fonctions politiques.
- Les membres de toutes les nationalités devraient avoir les mêmes droits et responsabilités.

Dans la figure 11, des scores élevés représentent des attitudes en faveur de l'égalité des droits des immigrés. Sur cette échelle, les élèves dont le score est égal à 50 sont « d'accord » avec les propositions en faveur de l'égalité des droits des immigrés. Le Luxembourg fait partie des pays où les attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés sont les plus favorables. La Flandre (Belgique) et l'Angleterre sont les pays où les attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés sont les moins favorables. Une situation identique peut être observée pour le Luxembourg en ce qui concerne les attitudes des élèves envers l'égalité des droits des différents groupes ethniques, les jeunes luxembourgeois étant donc plutôt favorables envers cette égalité des droits.

Figure 11 – Moyennes nationales des attitudes des élèves envers l'égalité des droits des immigrés.

Pays	Tous les élèves	Filles	Garçons	Différences (filles-garçons)
Angleterre	46 (0.3)	47 (0.3)	45 (0.5)	2
Autriche	48 (0.3)	50 (0.4)	46 (0.4)	4
Belgique/Flandre	46 (0.3)	47 (0.3)	44 (0.3)	3
Bulgarie	52 (0.2)	53 (0.3)	51 (0.3)	2
Chili	54 (0.2)	55 (0.2)	53 (0.3)	2
Chypre	49 (0.3)	52 (0.3)	47 (0.3)	5
Colombie	54 (0.2)	55 (0.2)	54 (0.2)	0
Danemark	48 (0.3)	50 (0.3)	47 (0.4)	2
Espagne	51 (0.3)	51 (0.4)	50 (0.4)	1
Estonie	48 (0.2)	49 (0.2)	47 (0.3)	2
Fédération de Russie	49 (0.2)	50 (0.2)	48 (0.3)	2
Finlande	48 (0.3)	51 (0.3)	45 (0.4)	5
Grèce	51 (0.2)	53 (0.3)	49 (0.3)	3
Guatemala	54 (0.2)	54 (0.3)	54 (0.3)	0
Indonésie	47 (0.1)	47 (0.1)	47 (0.2)	0
Irlande	50 (0.2)	52 (0.3)	48 (0.3)	3
Italie	48 (0.3)	50 (0.3)	47 (0.3)	2
Lettonie	47 (0.2)	47 (0.3)	46 (0.3)	1
Liechtenstein	48 (0.5)	49 (0.8)	47 (1.0)	2
Lituanie	51 (0.2)	52 (0.3)	50 (0.2)	2
Luxembourg	52 (0.2)	53 (0.2)	51 (0.2)	2
Malte	49 (0.3)	50 (0.5)	47 (0.3)	3
Mexique	55 (0.2)	55 (0.3)	54 (0.3)	2
Norvège	50 (0.3)	52 (0.3)	49 (0.4)	3
Nouvelle Zélande	51 (0.3)	52 (0.3)	50 (0.5)	2
Paraguay	53 (0.2)	53 (0.3)	53 (0.3)	0
Pologne	50 (0.2)	51 (0.3)	49 (0.3)	3
République de Corée	49 (0.1)	50 (0.2)	49 (0.2)	1
République Dominicaine	51 (0.4)	52 (0.3)	51 (0.5)	1
République Slovaque	50 (0.3)	51 (0.3)	49 (0.4)	2
République Tchèque	48 (0.2)	50 (0.2)	47 (0.2)	3
Slovénie	50 (0.3)	52 (0.3)	48 (0.4)	4
Suède	52 (0.4)	54 (0.4)	49 (0.5)	4
Suisse	49 (0.3)	50 (0.3)	47 (0.4)	4
Taiwan	56 (0.2)	56 (0.2)	55 (0.2)	2
Thaïlande	48 (0.1)	48 (0.2)	48 (0.2)	0
Moyenne ICCS	50 (0.0)	51 (0.1)	49 (0.1)	4
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage				
Hong Kong SAR	52 (0.3)	54 (0.4)	53 (0.3)	1
Pays-Bas	47 (0.3)	47 (0.4)	44 (0.6)	3

Confiance dans les institutions civiques

Le « questionnaire élève » contenait une question concernant la confiance dans quelques institutions civiques telles que le gouvernement national, les partis politiques, les médias, l'école, les forces armées, les Nations Unies et les gens en général. Les élèves devaient se situer leur confiance sur une échelle à quatre degrés : « complètement », « beaucoup », « un peu », « pas du tout ». La figure 12 présente les pourcentages d'élèves qui affirment avoir « complètement » ou « beaucoup » confiance dans diverses institutions civiques.

Dans beaucoup de pays mais dans une moindre mesure au Luxembourg, les élèves semblent avoir peu confiance dans les partis politiques. En moyenne, seulement 41% des élèves affirment avoir « complètement » ou « beaucoup » confiance envers les partis politiques alors qu'ils sont 48% au Luxembourg. Sur l'ensemble des pays participants, environ 60% des élèves expriment leur confiance envers le gouvernement, les médias et les gens en général alors qu'ils sont 75% à exprimer leur confiance envers l'école. Au Luxembourg, ils sont respectivement 72%, 62%, 64% et 70% à affirmer la même chose. On constate donc une confiance relativement grande envers le gouvernement et les gens en général contre une confiance relativement faible envers l'école en comparaison avec les moyennes internationales.

Figure 12 - Pourcentages de confiance nationaux envers les institutions civiques.

Pays	Gouvernement national	Partis politiques	Media	Ecole	Forces armées	Nations Unies	Gens en général
Angleterre	71 (0.9)	43 (1.2)	46 (1.2)	73 (1.0)	77 (1.2)	65 (1.1)	52 (1.0)
Autriche	77 (0.9)	48 (1.3)	53 (1.0)	67 (1.2)	66 (1.0)	62 (1.0)	64 (0.9)
Belgique/Flandre	51 (1.0)	35 (1.1)	48 (1.0)	74 (1.2)	68 (1.0)	58 (1.3)	57 (1.1)
Bulgarie	56 (1.3)	32 (1.2)	70 (1.1)	80 (1.0)	67 (0.9)	61 (1.2)	64 (1.1)
Chili	65 (1.0)	34 (1.0)	74 (0.7)	80 (0.8)	81 (0.5)	65 (1.1)	52 (0.9)
Chypre	51 (0.9)	31 (0.8)	57 (1.2)	57 (1.1)	58 (1.0)	42 (0.9)	47 (0.9)
Colombie	62 (1.2)	35 (1.1)	72 (1.0)	87 (0.6)	80 (0.7)	62 (1.1)	49 (0.9)
Danemark	72 (1.0)	56 (1.2)	56 (1.0)	74 (1.1)	78 (0.9)	76 (0.8)	68 (0.8)
Espagne	62 (1.2)	40 (0.9)	69 (0.9)	82 (0.9)	75 (0.8)	73 (0.9)	59 (1.0)
Estonie	62 (1.4)	23 (1.3)	54 (1.0)	71 (1.2)	75 (1.2)	55 (1.5)	58 (1.0)
Fédération de Russie	88 (0.7)	51 (0.9)	41 (1.0)	84 (0.7)	80 (0.8)	71 (0.9)	51 (1.0)
Finlande	82 (0.8)	61 (1.0)	80 (0.8)	76 (1.0)	88 (0.6)	81 (0.8)	76 (0.8)
Grèce	41 (1.2)	25 (1.1)	48 (1.0)	73 (1.0)	63 (1.0)	52 (1.1)	57 (1.1)
Guatemala	45 (1.4)	26 (1.0)	70 (1.0)	88 (1.0)	63 (1.0)	66 (1.0)	47 (1.1)
Indonésie	96 (0.4)	66 (1.1)	75 (0.9)	96 (0.4)	88 (0.7)	87 (0.6)	77 (0.8)
Irlande	52 (1.0)	40 (1.1)	48 (1.0)	75 (0.9)	76 (0.9)	69 (1.1)	64 (1.0)
Italie	74 (0.9)	52 (1.1)	81 (0.9)	82 (0.8)	84 (0.7)	80 (1.0)	52 (1.0)
Lettonie	32 (1.2)	25 (1.0)	65 (1.3)	73 (1.2)	70 (1.1)	59 (1.4)	58 (1.1)
Liechtenstein	82 (2.1)	64 (2.4)	57 (2.5)	70 (2.4)		74 (2.3)	70 (2.4)
Lituanie	54 (0.9)	33 (1.1)	67 (0.9)	80 (0.9)	77 (0.8)	68 (1.1)	66 (0.8)
Luxembourg	72 (0.7)	48 (0.7)	62 (0.6)	70 (1.0)	51 (0.9)	66 (0.8)	64 (0.8)
Malte	62 (1.4)	55 (1.7)	70 (1.1)	76 (1.7)	78 (1.3)	69 (1.7)	50 (1.3)
Mexique	58 (1.0)	35 (1.0)	57 (0.8)	72 (0.9)	62 (1.1)	66 (1.0)	47 (0.8)
Norvège	68 (1.1)	56 (1.0)	51 (1.0)	72 (1.2)	83 (1.0)	83 (1.0)	52 (1.1)
Nouvelle Zélande	66 (1.0)	42 (1.2)	49 (1.3)	68 (1.0)	79 (1.1)	59 (1.0)	58 (1.3)
Paraguay	66 (1.3)	32 (0.9)	74 (1.5)	88 (0.8)	61 (0.9)	70 (1.1)	57 (1.0)
Pologne	36 (1.2)	23 (1.1)	52 (1.0)	63 (1.4)	67 (1.1)	55 (1.2)	58 (1.0)
République de Corée	20 (0.7)	18 (0.7)	51 (0.8)	45 (0.8)	36 (0.8)	63 (0.8)	39 (0.7)
République Dominicaine	74 (1.3)	51 (1.2)	76 (1.0)	88 (1.3)	68 (1.9)	68 (1.1)	61 (1.3)
République Slovaque	57 (1.3)	31 (1.2)	58 (1.1)	65 (1.2)	69 (1.2)	64 (1.4)	51 (1.3)
République Tchèque	55 (0.9)	28 (0.8)	65 (1.0)	73 (0.9)	71 (0.8)	58 (0.8)	63 (0.9)
Slovénie	56 (1.4)	45 (1.3)	64 (1.1)	68 (1.2)	72 (1.2)	62 (1.1)	71 (0.9)
Suède	73 (1.2)	60 (1.3)	54 (0.9)	64 (1.2)	73 (1.1)	82 (1.0)	67 (0.8)
Suisse	69 (1.0)	46 (1.0)	54 (1.1)	67 (1.2)	65 (1.1)	63 (1.5)	64 (1.2)
Taiwan	44 (0.9)	26 (0.8)	43 (0.8)	71 (1.0)	59 (0.8)	69 (0.8)	51 (0.9)
Thaïlande	85 (0.8)	61 (1.0)	72 (0.9)	91 (0.6)	79 (0.7)	83 (0.7)	63 (0.9)
Moyenne ICCS	62 (0.2)	41 (0.2)	61 (0.2)	75 (0.2)	71 (0.2)	67 (0.2)	58 (0.2)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage							
Hong Kong SAR	70 (1.1)	38 (1.0)	42 (1.0)	75 (1.4)	49 (1.1)	71 (1.1)	30 (0.9)
Pays-Bas	70 (2.2)	53 (1.7)	48 (1.2)	75 (1.4)	81 (1.3)	65 (1.7)	57 (1.3)

Intérêt envers les questions politiques et sociales

Le « questionnaire élève » comprend une série d'items spécifiques pour mesurer l'intérêt des élèves pour les questions politiques et sociales. Chacun de ces items présente quatre catégories de réponses : « pas intéressant du tout », « pas très intéressant », « assez intéressant » et « très intéressant ».

Une échelle a été créée au départ des cinq items suivants :

- Les questions politiques au sein de ta communauté locale.
- Les questions politiques dans ton pays.
- Les questions sociales dans ton pays.
- La politique dans d'autres pays.
- La politique internationale.

La moyenne de l'échelle a été fixée à 50 ce qui correspond au degré d'intérêt « pas très intéressant ». Des scores plus élevés correspondent à des intérêts croissants envers les questions politiques et sociales. La figure 13 montre les moyennes nationales sur l'échelle d'intérêt. L'intérêt moyen des élèves envers les questions politiques et sociales au Luxembourg correspond à la moyenne internationale. Autrement dit, au Luxembourg les élèves tendent à trouver les questions politiques et sociales pas très intéressantes. Au niveau international, les élèves montrent un intérêt plus marqué pour ces questions dans seulement cinq pays : la République Dominicaine, le Guatemala, l'Indonésie, la Fédération de Russie et la Thaïlande. Les différences entre sexes sont généralement faibles. Au Luxembourg, les filles semblent relativement moins intéressées par ces questions que les garçons.

Figure 13 – Moyennes nationales des intérêts des élèves envers les questions politiques et sociales.

Pays	Tous les élèves	Filles	Garçons	Différences (garçons-filles)
Angleterre	49 (0.3)	49 (0.4)	49 (0.4)	-1
Autriche	52 (0.2)	51 (0.3)	53 (0.3)	2
Belgique/Flandre	45 (0.3)	45 (0.4)	45 (0.4)	0
Bulgarie	49 (0.2)	49 (0.3)	49 (0.3)	0
Chili	51 (0.2)	52 (0.2)	51 (0.3)	-1
Chypre	47 (0.3)	46 (0.3)	48 (0.4)	3
Colombie	52 (0.2)	52 (0.2)	52 (0.2)	0
Danemark	48 (0.3)	48 (0.3)	47 (0.3)	-1
Espagne	49 (0.2)	50 (0.3)	49 (0.2)	-1
Estonie	50 (0.2)	51 (0.3)	50 (0.3)	0
Fédération de Russie	54 (0.2)	53 (0.3)	54 (0.2)	0
Finlande	46 (0.2)	45 (0.2)	46 (0.3)	1
Grèce	50 (0.2)	50 (0.3)	50 (0.3)	0
Guatemala	55 (0.2)	55 (0.2)	54 (0.3)	-1
Indonésie	55 (0.2)	55 (0.2)	55 (0.2)	0
Irlande	50 (0.2)	50 (0.3)	49 (0.3)	-1
Italie	53 (0.2)	53 (0.3)	53 (0.3)	0
Lettonie	51 (0.2)	51 (0.3)	51 (0.3)	0
Liechtenstein	50 (0.5)	50 (0.6)	50 (0.8)	1
Lituanie	51 (0.2)	52 (0.2)	50 (0.3)	-2
Luxembourg	50 (0.2)	49 (0.2)	50 (0.3)	1
Malte	48 (0.3)	48 (0.3)	49 (0.6)	1
Mexique	52 (0.2)	52 (0.2)	52 (0.2)	0
Norvège	47 (0.3)	47 (0.3)	46 (0.3)	-1
Nouvelle Zélande	50 (0.3)	50 (0.4)	49 (0.4)	-1
Paraguay	52 (0.2)	52 (0.3)	53 (0.3)	1
Pologne	50 (0.2)	49 (0.3)	50 (0.3)	1
République de Corée	50 (0.2)	50 (0.2)	50 (0.2)	0
République Dominicaine	57 (0.2)	56 (0.3)	57 (0.3)	1
République Slovaque	47 (0.2)	47 (0.3)	47 (0.3)	0
République Tchèque	7 (0.2) ⁴	8 (0.3) ⁴	7 (0.2) ⁻	1
Slovénie	45 (0.3)	44 (0.3)	46 (0.4)	2
Suède	45 (0.3)	46 (0.4)	45 (0.5)	-1
Suisse	51 (0.2)	50 (0.3)	51 (0.3)	1
Taiwan	47 (0.2)	47 (0.2)	47 (0.3)	0
Thaïlande	56 (0.1)	56 (0.2)	56 (0.2)	0
Moyenne ICCS	50 (0.0)	50 (0.1)	50 (0.1)	0
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage				
Hong Kong SAR	52 (0.3)	52 (0.3)	52 (0.4)	0
Pays-Bas	46 (0.3)	46 (0.4)	46 (0.4)	-1

Participation à des activités civiques en dehors de l'école

L'étude ICCS a mesuré la participation civique en dehors de l'école en demandant aux élèves s'ils avaient participé « au cours des 12 derniers mois », « il y a plus d'un an » ou « jamais » aux activités de l'un des organismes, clubs ou groupes suivants :

- Organisme de jeunesse affilié à un parti politique ou à un syndicat.
- Organisation environnementale.
- Organisation de défense des droits de l'homme.
- Groupe de bénévoles agissant pour aider la communauté.
- Organisme collectant des fonds pour une cause sociale.
- Organisme culturel fondé sur l'ethnicité.
- Groupe de jeunes gens menant une campagne sur un thème.

La figure 14 présente les pourcentages d'élèves qui affirment avoir participé en dehors de l'école aux activités de l'un des organismes dans un passé proche. Au niveau international, les participations à des organismes de jeunesse affiliés à un parti politique ou à un syndicat (10%), à des organisations de défense des droits de l'homme (16%) et à des organismes culturels fondés sur l'ethnicité (14%) sont les moins fréquentes. Les participations à des organisations environnementales ou à des groupes de jeunes menant une campagne sur un thème sont plus fréquentes (29%). Les contributions à un groupe de bénévoles agissant pour aider la communauté et à un organisme collectant des fonds pour une cause sociale sont les plus fréquentes avec respectivement 34% et 39% de taux de participation.

Au Luxembourg, la situation est relativement identique à la situation internationale à l'exception de la participation à un organisme collectant des fonds pour une cause sociale qui dépasse largement la moyenne internationale et s'élève à 52%.

Figure 14 – Pourcentages nationaux de participation à des activités civiques en dehors de l'école.

Pays	Organisme de jeunesse affilié à un parti politique ou à un syndicat	Organisation environnementale	Organisation de défense des droits de l'homme	Groupe de bénévoles agissant pour aider la communauté	Organisme collectant des fonds pour une cause sociale	Organisme culturel fondé sur l'éthnicité	Groupe de jeunes gens menant une campagne sur un thème	Aucune de ces activités
République Dominicaine	25 (0.9)	58 (1.1)	50 (1.1)	70 (0.9)	54 (1.0)	33 (1.0)	58 (1.1)	9 (0.7)
Thaïlande	23 (1.1)	71 (0.8)	39 (1.0)	57 (1.0)	56 (1.0)	38 (1.2)	59 (1.0)	11 (0.5)
Guatemala	22 (1.0)	55 (1.3)	34 (1.4)	64 (1.0)	55 (1.4)	28 (1.4)	62 (1.4)	11 (0.7)
Paraguay	19 (1.0)	49 (1.2)	31 (1.2)	69 (1.0)	52 (1.0)	22 (1.2)	54 (1.0)	11 (0.7)
Colombie	14 (0.6)	55 (1.1)	36 (1.2)	57 (0.8)	41 (0.9)	17 (0.9)	45 (0.9)	17 (0.8)
Indonésie	14 (0.7)	61 (1.0)	31 (1.2)	40 (1.0)	50 (1.1)	24 (0.9)	21 (0.8)	18 (0.9)
Fédération de Russie	11 (0.8)	39 (1.6)	23 (1.3)	30 (1.5)	28 (1.2)	18 (1.0)	62 (1.3)	22 (1.1)
Mexique	15 (0.7)	40 (1.1)	25 (0.8)	46 (1.0)	44 (1.1)	22 (0.9)	39 (0.9)	23 (0.8)
Bulgarie	9 (0.7)	41 (1.3)	21 (1.0)	37 (1.3)	40 (1.6)	17 (1.0)	37 (1.3)	27 (1.5)
Pologne	4 (0.4)	50 (1.3)	17 (0.9)	36 (1.3)	47 (1.4)	15 (0.6)	27 (1.0)	28 (1.2)
Liechtenstein	11 (1.6)	17 (2.2)	14 (1.8)	26 (2.4)	58 (2.7)	11 (1.7)	35 (2.6)	28 (2.4)
Chypre	18 (0.7)	38 (1.0)	22 (0.9)	26 (1.0)	53 (1.1)	18 (0.7)	25 (0.9)	29 (1.0)
Chili	9 (0.7)	31 (1.2)	16 (0.9)	40 (1.1)	40 (0.9)	10 (0.6)	42 (0.9)	29 (1.1)
Autriche	11 (0.6)	19 (0.9)	13 (0.8)	35 (1.2)	51 (1.6)	14 (0.8)	33 (1.0)	30 (1.3)
Luxembourg	11 (0.4)	26 (0.7)	17 (0.6)	28 (0.7)	52 (0.9)	14 (0.4)	35 (0.8)	31 (0.9)
Belgique/Flandre	5 (0.5)	15 (0.9)	7 (0.5)	23 (0.9)	60 (1.1)	11 (0.6)	17 (0.8)	32 (1.0)
Lettonie	9 (0.8)	33 (1.5)	13 (0.8)	38 (1.2)	22 (1.3)	14 (0.8)	38 (1.5)	32 (1.2)
Nouvelle Zélande	13 (0.9)	21 (1.0)	7 (0.6)	40 (1.4)	47 (1.2)	23 (1.1)	14 (0.8)	32 (1.2)
Irlande	8 (0.6)	10 (0.7)	9 (0.7)	50 (1.1)	43 (1.3)	10 (0.7)	20 (0.8)	33 (1.1)
Lituanie	11 (0.6)	35 (1.3)	15 (0.8)	23 (0.9)	31 (1.2)	17 (0.9)	25 (0.9)	34 (1.2)
Slovénie	6 (0.5)	28 (1.3)	10 (0.6)	24 (1.0)	44 (1.2)	13 (0.7)	35 (1.0)	34 (1.2)
Suisse	6 (0.7)	21 (1.4)	13 (1.0)	26 (1.1)	49 (1.4)	8 (0.8)	23 (0.9)	34 (1.2)
Grèce	8 (0.6)	43 (1.6)	17 (1.1)	21 (0.9)	37 (1.2)	16 (0.8)	27 (1.2)	35 (1.3)
Angleterre	15 (0.9)	18 (1.1)	8 (0.7)	39 (1.4)	46 (1.3)	12 (1.0)	17 (1.0)	36 (1.4)
Estonie	9 (0.8)	19 (1.0)	8 (0.7)	44 (1.3)	15 (0.6)	10 (0.7)	30 (1.0)	37 (1.3)
Norvège	8 (0.6)	13 (0.9)	10 (0.7)	20 (0.9)	52 (1.1)	12 (0.7)	23 (0.7)	38 (1.2)
Malte	14 (0.9)	23 (1.0)	9 (0.7)	36 (1.3)	28 (1.3)	16 (0.9)	17 (1.0)	38 (1.4)
Italie	5 (0.4)	26 (1.2)	14 (0.7)	23 (1.0)	24 (0.9)	11 (0.7)	23 (1.0)	43 (1.3)
République Slovaque	6 (0.6)	19 (1.4)	12 (1.0)	27 (1.3)	26 (1.7)	9 (1.0)	24 (1.5)	44 (1.7)
Espagne	5 (0.5)	18 (0.8)	14 (0.8)	26 (0.9)	32 (1.0)	7 (0.5)	22 (0.9)	46 (1.0)
République Tchèque	4 (0.3)	21 (1.2)	9 (0.6)	13 (0.7)	29 (1.1)	6 (0.4)	19 (0.8)	50 (1.2)
Danemark	4 (0.5)	3 (0.3)	3 (0.3)	12 (0.7)	36 (1.0)	6 (0.5)	13 (0.7)	55 (1.1)
Suède	7 (0.5)	8 (0.5)	7 (0.5)	14 (0.7)	23 (1.0)	6 (0.4)	14 (0.6)	63 (1.1)
Finlande	3 (0.3)	9 (0.5)	1 (0.2)	14 (0.6)	20 (0.9)	2 (0.3)	10 (0.6)	64 (0.9)
Taïwan	4 (0.3)	9 (0.5)	3 (0.3)	20 (0.7)	17 (0.7)	10 (0.6)	6 (0.4)	65 (0.9)
République de Corée	4 (0.3)	5 (0.3)	2 (0.2)	18 (0.7)	8 (0.7)	2 (0.2)	10 (0.6)	74 (0.9)
Moyenne ICCS	10 (0.1)	29 (0.2)	16 (0.1)	34 (0.2)	39 (0.2)	14 (0.1)	29 (0.2)	35 (0.2)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage								
Hong Kong SAR	8 (0.6)	29 (1.3)	6 (0.6)	33 (1.4)	34 (1.4)	8 (0.6)	9 (0.6)	46 (1.6)
Pays-Bas	6 (1.3)	14 (1.6)	7 (0.8)	24 (2.3)	60 (2.6)	7 (1.6)	12 (0.9)	31 (2.6)

Intention de participer à des élections nationales et à des activités politiques dans le futur

L'étude ICCS comprenait un certain nombre de questions pour mesurer l'intention des élèves de participer à des activités civiques lorsqu'ils seraient adultes. Pour toutes ces questions, les élèves devaient se positionner sur une échelle à quatre degrés : « je le ferai sûrement », « je le ferai probablement », « je ne le ferai probablement pas », « je ne le ferai sûrement pas ».

La figure 15 présente les pourcentages d'élèves qui affirment avoir définitivement ou probablement l'intention de voter à des élections nationales. Au niveau international, une large majorité (en moyenne 80%) des élèves interrogés affirme avoir l'intention de voter lorsqu'ils seront adultes. Au Luxembourg, ils sont 73% à en avoir l'intention. Le critère d'intention de vote semble, en outre, déterminant à la fois sur le plan des performances en connaissances civiques et sur le plan des intérêts envers les questions politiques et sociales. On constate ainsi de grandes différences entre les élèves qui ont l'intention de voter et ceux qui ne l'ont pas : en moyenne, il existe une différence de 50 points entre ces deux groupes sur l'échelle de connaissances civiques et une différence de 6 points sur l'échelle d'intérêt. Au Luxembourg, ces différences atteignent respectivement 59 et 7 points.

Figure 15 – Pourcentages nationaux d'intention de vote des élèves à des élections nationales et effets sur les connaissances civiques et l'intérêt envers les questions politiques et sociales.

Pays	Pourcentage d'élèves qui ont définitivement ou probablement l'intention de voter à des élections nationales	Moyenne des scores de connaissance civique des élèves qui ont l'intention de voter à des élections nationales			Moyenne de l'indice d'intérêt des élèves envers les questions politiques et sociales qui ont l'intention de voter à des élections nationales		
		définitivement ou probablement pas	définitivement ou probablement	Différence	définitivement ou probablement pas	définitivement ou probablement	Différence
Angleterre	72 (1.1)	470 (4.0)	544 (4.9)	74 (5.4)	44 (0.4)	51 (0.3)	7 (0.5)
Autriche	82 (0.9)	452 (5.2)	516 (3.9)	63 (5.0)	47 (0.6)	54 (0.2)	7 (0.5)
Belgique/Flandre	72 (1.3)	476 (4.8)	530 (4.6)	54 (4.1)	42 (0.4)	47 (0.4)	5 (0.6)
Bulgarie	69 (1.0)	447 (5.5)	492 (5.5)	45 (5.5)	45 (0.4)	51 (0.2)	6 (0.4)
Chili	76 (1.0)	473 (4.3)	490 (3.6)	16 (3.6)	46 (0.3)	53 (0.2)	7 (0.3)
Chypre	75 (0.8)	420 (4.3)	472 (2.7)	51 (4.9)	43 (0.5)	49 (0.3)	6 (0.5)
Colombie	90 (0.5)	436 (4.1)	476 (2.7)	40 (3.8)	47 (0.4)	53 (0.2)	6 (0.5)
Danemark	89 (0.6)	505 (5.4)	590 (3.5)	85 (5.7)	40 (0.6)	49 (0.3)	9 (0.6)
Espagne	85 (0.8)	456 (5.8)	516 (3.9)	60 (5.1)	44 (0.6)	50 (0.2)	6 (0.6)
Estonie	73 (1.3)	487 (6.3)	542 (4.4)	55 (5.4)	47 (0.3)	52 (0.3)	4 (0.4)
Fédération de Russie	85 (0.8)	470 (4.4)	514 (4.0)	44 (4.8)	49 (0.4)	54 (0.2)	5 (0.4)
Finlande	85 (0.7)	521 (4.4)	588 (2.4)	67 (4.5)	39 (0.5)	47 (0.2)	8 (0.5)
Grèce	77 (1.1)	446 (4.5)	491 (4.9)	45 (4.9)	46 (0.5)	51 (0.2)	5 (0.5)
Guatemala	94 (0.4)	410 (5.3)	442 (3.8)	32 (4.5)	51 (0.8)	55 (0.2)	5 (0.8)
Indonésie	92 (0.6)	397 (3.8)	439 (3.3)	42 (4.0)	53 (0.4)	55 (0.2)	2 (0.4)
Irlande	87 (0.7)	464 (5.9)	550 (4.2)	85 (5.8)	43 (0.6)	50 (0.3)	8 (0.7)
Italie	88 (0.6)	470 (5.6)	541 (3.1)	72 (4.8)	49 (0.5)	53 (0.2)	4 (0.5)
Lettonie	77 (1.2)	455 (4.7)	490 (4.3)	36 (5.0)	47 (0.4)	52 (0.2)	4 (0.5)
Liechtenstein	(2.0)48	2 (13.0)5	44 (4.5)6	2 (15.1)	45 (1.2)	51 (0.5)	6 (1.2)
Lituanie	88 (0.8)	455 (4.3)	513 (2.7)	58 (4.2)	46 (0.6)	52 (0.2)	6 (0.6)
Luxembourg	73 (0.7)	435 (3.4)	493 (2.4)	59 (3.0)	45 (0.4)	51 (0.2)	7 (0.4)
Malte	86 (1.2)	428 (7.1)	506 (4.5)	78 (8.1)	42 (0.7)	49 (0.3)	7 (0.6)
Mexique	86 (0.6)	419 (3.6)	463 (2.9)	44 (3.8)	48 (0.4)	52 (0.2)	4 (0.4)
Norvège	83 (1.0)	451 (4.4)	535 (3.3)	84 (5.5)	41 (0.7)	48 (0.3)	6 (0.7)
Nouvelle Zélande	84 (0.8)	452 (6.5)	535 (5.1)	83 (6.7)	43 (0.7)	51 (0.3)	8 (0.7)
Paraguay	89 (0.9)	397 (5.8)	451 (3.5)	54 (6.5)	48 (0.8)	53 (0.2)	5 (0.8)
Pologne	77 (1.0)	491 (6.2)	550 (4.3)	59 (4.9)	46 (0.5)	51 (0.2)	5 (0.5)
République de Corée	87 (0.6)	506 (3.1)	574 (1.9)	68 (3.3)	45 (0.4)	51 (0.1)	5 (0.4)
République Dominicaine	86 (0.9)	381 (3.9)	390 (2.9)	10 (4.2)	51 (0.8)	58 (0.2)	7 (0.9)
République Slovaque	75 (1.2)	493 (4.7)	542 (4.7)	49 (4.8)	43 (0.5)	48 (0.2)	5 (0.5)
République Tchèque	50 (1.1)	481 (2.1)	542 (3.0)	61 (3.3)	44 (0.2)	50 (0.2)	6 (0.3)
Slovénie	81 (0.8)	471 (4.4)	528 (2.9)	57 (4.4)	42 (0.7)	46 (0.3)	4 (0.7)
Suède	85 (0.9)	477 (4.4)	551 (3.2)	73 (5.2)	39 (0.5)	46 (0.3)	8 (0.6)
Suisse	70 (1.4)	500 (4.8)	547 (3.7)	47 (4.5)	48 (0.4)	52 (0.2)	5 (0.5)
Taiwan	82 (0.7)	503 (3.0)	572 (2.4)	69 (3.0)	42 (0.3)	49 (0.2)	7 (0.4)
Thaïlande	88 (0.6)	415 (3.9)	458 (3.8)	43 (3.9)	54 (0.4)	56 (0.1)	2 (0.4)
Moyenne ICCS	81 (0.2)	458 (0.9)	514 (0.6)	56 (0.9)	45 (0.1)	51 (0.0)	6 (0.1)
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage							
Hong Kong SAR	83 (1.0)	501 (8.4)	564 (5.3)	63 (6.8)	46 (0.6)	54 (0.3)	7 (0.7)
Pays-Bas	74 (2.3)	451 (6.0)	509 (9.3)	58 (9.0)	42 (0.5)	47 (0.4)	5 (0.7)

Par ailleurs, quatre propositions ont été utilisées pour mesurer l'intention des élèves à participer à des activités politiques dans le futur :

- Aider un candidat ou un parti pendant une campagne électorale.
- S'affilier à un parti politique.
- S'affilier à un syndicat.
- Proposer sa candidature aux élections locales.

Figure 16 – Moyennes nationales d'intention de participer à des activités politiques.

Pays	Tous les élèves	Filles	Garçons	Différences (garçons-filles)
Angleterre	49(0.2)	49(0.3)	50(0.3)	0
Autriche	51(0.2)	49(0.3)	52(0.3)	3
Belgique/Flandre	45(0.2)	45(0.3)	45(0.3)	1
Bulgarie	49(0.3)	48(0.3)	49(0.4)	1
Chili	49(0.2)	48(0.3)	49(0.3)	1
Chypre	51(0.2)	49(0.3)	53(0.3)	3
Colombie	53(0.3)	53(0.3)	54(0.4)	1
Danemark	50(0.1)	50(0.2)	50(0.2)	0
Espagne	49(0.2)	49(0.2)	50(0.3)	1
Estonie	48(0.2)	48(0.3)	49(0.3)	1
Fédération de Russie	52(0.2)	51(0.3)	52(0.3)	1
Finlande	48(0.1)	47(0.2)	48(0.2)	0
Grèce	50(0.2)	50(0.3)	51(0.3)	2
Guatemala	52(0.3)	52(0.4)	53(0.4)	1
Indonésie	56(0.2)	55(0.3)	57(0.3)	2
Irlande	50(0.2)	50(0.3)	50(0.3)	0
Italie	49(0.2)	48(0.3)	51(0.3)	2
Lettonie	51(0.2)	50(0.4)	52(0.3)	1
Liechtenstein	51(0.5)	50(0.6)	52(0.7)	2
Lituanie	49(0.2)	48(0.3)	50(0.3)	2
Luxembourg	51(0.2)	50(0.2)	51(0.3)	1
Malte	48(0.4)	47(0.4)	50(0.6)	4
Mexique	54(0.2)	53(0.3)	56(0.3)	2
Norvège	49(0.2)	49(0.2)	49(0.3)	0
Nouvelle Zélande	49(0.2)	49(0.3)	49(0.3)	0
Paraguay	55(0.3)	54(0.3)	56(0.4)	2
Pologne	48(0.2)	47(0.2)	49(0.4)	2
République de Corée	46(0.1)	46(0.2)	47(0.2)	1
République Dominicaine	57(0.4)	56(0.4)	59(0.4)	3
République Slovaque	48(0.2)	47(0.2)	48(0.3)	1
République Tchèque	45(0.2)	45(0.2)	45(0.3)	0
Slovénie	48(0.2)	47(0.3)	50(0.3)	3
Suède	50(0.2)	50(0.3)	50(0.3)	0
Suisse	49(0.2)	48(0.3)	50(0.3)	2
Taiwan	47(0.1)	46(0.2)	49(0.2)	3
Thaïlande	55(0.2)	54(0.3)	57(0.3)	3
Moyenne ICCS	50(0.0)	49(0.0)	51(0.1)	1
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage				
Hong Kong SAR	47(0.2)	47(0.3)	48(0.3)	1
Pays-Bas	49(0.4)	48(0.5)	49(0.5)	1

L'échelle ainsi créée au départ de ces quatre propositions possède une moyenne de 50 qui représente l'intention de ne pas réaliser ces activités dans leur vie d'adulte. La figure 16 montre qu'au Luxembourg, les élèves ont tendance à ne pas avoir l'intention de réaliser ces activités conformément à la moyenne internationale. Il existe, par ailleurs des différences entre les filles et les garçons, ces derniers ayant en général une intention légèrement plus ferme à s'investir dans la vie politique.

L'éducation à la citoyenneté au Luxembourg

L'étude ICCS porte sur deux types d'« outcomes » pour mesurer l'efficacité des systèmes éducatifs en matière d'éducation à la citoyenneté : les connaissances des élèves et les aspects affectifs/comportementaux. Nous avons mis en évidence, dans le chapitre précédent, un résultat interpellant pour le Luxembourg : les performances relativement faibles de nos élèves en matière de connaissance civique. Nous ne pouvons cependant apprécier correctement ces résultats qu'en fonction des moyens investis par les Etats pour préparer les jeunes adolescents à leur rôle de citoyen. Dans cette perspective, nous proposons dans ce chapitre de dresser un bilan le plus complet possible de la place de l'éducation à la citoyenneté au Luxembourg en fonction des données disponibles au degré d'enseignement envisagé par l'étude, début de l'enseignement post-primaire, et en amont de celui-ci, c'est-à-dire dans l'enseignement fondamental. Ce chapitre permettra de comparer le contexte de l'éducation au Luxembourg avec celui des autres pays participants et identifier, le cas échéant, quelles modalités sont associées à des performances élevées.

Les données sur lesquelles se base notre propos proviennent de différentes sources. Nous envisagerons ainsi successivement les recommandations officielles en matière d'éducation à la citoyenneté (socles de compétences, programmes, directives officielles, ...), les données récoltées dans le rapport ICCS international à ce sujet mais aussi quelques données complémentaires récoltées dans les études antérieures (Eurydice⁵, 2005). Les données collectées dans l'étude ICCS sont de deux natures différentes. Les premières, qui concernent les approches de l'éducation à la citoyenneté et les curricula, ont été établies en fonction de l'analyse de documents officiels et la consultation d'experts en la matière. Elles ne constituent pas une mesure du curriculum réellement implantée dans les écoles, mais plutôt une mesure des attentes des États en matière d'éducation à la citoyenneté. Nous utiliserons donc ces premières données pour tenter de cerner les attentes du curriculum officiel. Les secondes, qui concernent la participation des élèves à des activités civiques à l'école et leur implication dans les processus décisionnels au sein de l'école, serviront de base pour tenter de cerner le curriculum implanté sur le terrain. Elles ne sont cependant pas des observations factuelles récoltées directement sur le terrain, mais reposent sur les perceptions des acteurs de l'enseignement (élèves, enseignants, directeurs d'école).

En fait, nous ne disposons pas à l'heure actuelle de données fiables pour voir ce qui se passe réellement sur le terrain en matière d'éducation à la citoyenneté. Des études sur ce sujet devraient être entamées si nous voulons cerner avec précision les domaines qui font ou non l'objet d'un apprentissage en classe.

5 Eurydice (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Bruxelles, Belgique.

Les approches pour l'éducation civique selon les curricula officiels

L'éducation à la citoyenneté peut être organisée de manières différentes en fonction des programmes et selon le niveau d'étude. Elle peut être soit dispensée en tant que matière séparée obligatoire ou optionnelle, soit être intégrée dans une ou plusieurs matières telles que l'histoire ou la géographie. Une autre possibilité consiste à la proposer comme thématique éducative transversale de sorte que les principes d'éducation à la citoyenneté soient présents dans toutes les matières du programme d'enseignement. Ces différentes approches ne s'excluent pas mutuellement.

Dans l'enseignement fondamental, l'éducation à la citoyenneté est, à l'heure actuelle, considérée comme une matière séparée mais aussi comme thématique transversale et intégrée à d'autres matières. Le plan d'études de l'enseignement fondamental, publié le 26 août 2009 par le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, considère, en effet, l'éducation à la citoyenneté selon deux perspectives.

La première perspective envisage l'éducation à la citoyenneté comme une compétence spécifique au sein d'un dispositif d'approche par compétences. Dans cette perspective, le plan d'étude propose un domaine de développement et d'apprentissage spécifique intitulé « la vie en commun et les valeurs » et scindé selon deux options : « l'éducation morale et sociale », d'une part, et « l'instruction morale et religieuse », d'autre part. Ici, l'éducation à la citoyenneté est considérée comme une matière en soi qui fait l'objet de cours spécifiques.

Par ailleurs, l'éducation à la citoyenneté est considérée comme une « compétence transversale à développer au cours de l'enseignement fondamental dans différents domaines de développement et d'apprentissage » selon les compétences « d'attitudes relationnelles ». Il s'agit ici de développer des compétences, non plus de manière spécifique, mais bien à travers l'ensemble du curriculum proposé tout au long de la scolarité fondamentale. En effet, selon le plan d'études : *« le domaine de développement et d'apprentissage « Vie en commun et valeurs » revêt un caractère particulièrement transversal : beaucoup d'aspects importants sont repris dans d'autres domaines, notamment dans le domaine « Langage, langue luxembourgeoise et éveil aux langues » et le domaine « découverte du monde par tous les sens ». Ne sont retenues ici que les compétences dont le développement et l'acquisition permettent à l'élève de s'intégrer dans le groupe, de vivre avec ses pairs et de les respecter tout en acceptant les diversités existantes. »*

Dans l'enseignement secondaire (figure 17), comme beaucoup d'autres pays participants à l'étude ICCS, le Luxembourg favorise simultanément les trois approches : l'éducation à la citoyenneté est considérée comme une matière séparée, une thématique transversale et intégrée à d'autres matières. Les centres nationaux en charge de l'étude ICCS rapportent également qu'un grand nombre de pays, dont le Luxembourg, développent l'éducation à la citoyenneté à travers des assemblées et des événements spéciaux, des expériences de classe et des activités extrascolaires.

Figure 17 – Approches de l'éducation à la citoyenneté selon les curricula officiels dans l'enseignement secondaire inférieur.

Pays	Sujet spécifique (obligatoire)	Sujet spécifique (optionnel)	Intégré dans les sujets principaux	Transversal	Assemblées et événements spéciaux	Activités parascolaires	Expérience en classe
Angleterre	●		●	●	●	●	●
Autriche			●	●			
Belgique/Flandre			●	●	●	●	●
Bulgarie			●	●	●	●	●
Chili			●	●	●	●	●
Chypre			●	●	●	●	●
Colombie	⊙	⊙	●	●	⊙	⊙	●
Danemark			●	●			●
Espagne	●		●	●	●	●	●
Estonie	●		●	●			
Fédération de Russie	●			●	●	●	●
Finlande			●	●		●	●
Grèce	⊙		●		●		●
Guatemala			●	●	●	●	●
Hong Kong SAR				●	●	●	
Indonésie	●						
Irlande	●		●	●	●	●	●
Italie			●	●	●	●	●
Lettonie			●	●	●	●	●
Liechtenstein			●		●	●	●
Lituanie	●		●	●	●	●	●
Luxembourg	●		●	●	●	●	●
Malte			●	⊙	●	●	●
Mexique	●		●	●	●	●	●
Norvège			●		●		●
Nouvelle Zélande			●	●	●	●	●
Paraguay	●		●			●	
Pays-Bas			●			●	
Pologne	●				●	●	
République de Corée	●		●	●	●	●	●
République Dominicaine	●		●	●	●	●	●
République Slovaque	●			⊙	⊙	⊙	⊙
République Tchèque	●		●	●			
Slovénie	●		●		●		●
Suède			●	●			
Suisse	●		●	●			●
Taïwan	●			●	●	●	●
Thaïlande			●		●	●	●

Légende

● Pour tous les programmes et types d'écoles

⊙ Pour certains programmes

Dans l'étude ICCS, les directeurs d'école ont été également interrogés sur la manière dont était enseignée l'éducation au sein de leur établissement. La figure 18 reprend la répartition des réponses des 22 directeurs d'école qui ont répondu à l'enquête (9 n'ont pas répondu). La grande majorité des directeurs d'école considèrent que l'éducation civique ne fait pas partie du programme scolaire. Elle serait plutôt considérée comme étant le résultat de la vie scolaire dans son ensemble et enseignée par les professeurs de matières liées aux sciences sociales et humaines (comme l'histoire, la géographie, etc.). La situation paraît confuse et il existerait donc, selon les directeurs, un écart entre les attentes du curriculum officiel et le curriculum implanté sur le terrain où l'éducation à la citoyenneté semble peu présente. Cependant, ces conclusions sont sujettes à caution étant donnée la nature relativement grossière de la mesure du curriculum implanté sur le terrain. Pour mieux cerner comment l'éducation civique est dispensée sur le terrain, nous nous proposons d'analyser, par la suite, les renseignements récoltés auprès des enseignants et des élèves.

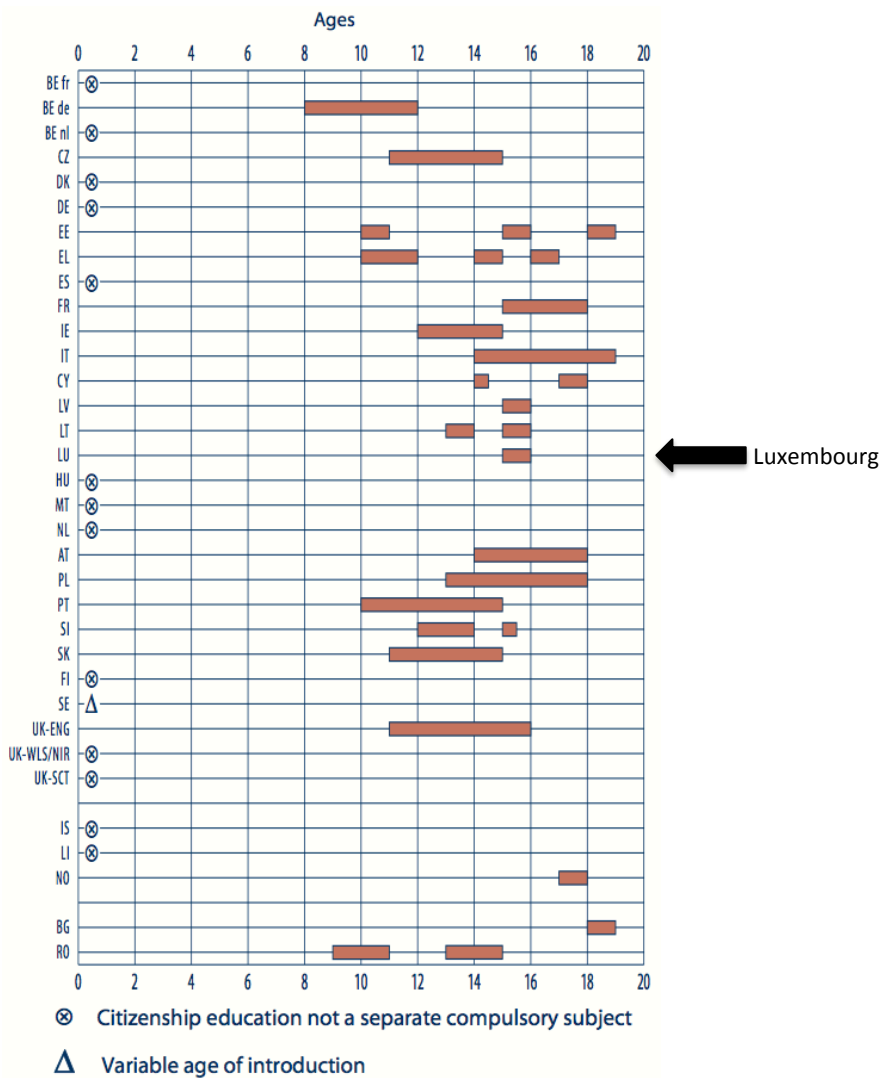
Figure 18 – Approches de l'éducation à la citoyenneté selon les directeurs d'école dans l'enseignement secondaire inférieur.

Pourcentages d'élèves à l'école au sujet desquels le directeur rapporte que l'éducation à la citoyenneté est:																		
Pays	Enseigné comme sujet séparé par des enseignants d'éducation à la citoyenneté		Enseigné comme sujet séparé par des enseignants de sciences humaines et sociales		Intégré à tous les sujets enseignés à l'école		Activité parascolaire		Considérée comme le résultat de l'expérience scolaire dans son ensemble		Pas considéré comme une partie du curriculum							
Angleterre	42	(5.0)	▼	61	(4.6)	▼	63	(5.5)	22	(4.5)	73	(4.7)	9	(3.3)	▼			
Autriche	23	(4.3)	▼	88	(2.3)	▲	44	(4.5)	▼	33	(5.1)	68	(4.8)	1	(1.0)	▼		
Belgique/Flandre	*			74	(4.2)		60	(4.0)		35	(3.9)	▲	85	(3.2)	▲	21	(3.4)	
Bulgarie	*			75	(3.4)		75	(3.5)	▲	41	(4.1)	▲	87	(2.9)	▲	26	(3.5)	
Chili	12	(2.0)	▼	93	(2.3)	▲	51	(4.5)		8	(2.1)	▼	66	(3.9)	▼	29	(3.4)	△
Chypre	*			67	(0.3)	▽	46	(0.3)	▽	6	(0.1)	▼	68	(0.3)	▽	40	(0.3)	▲
Colombie	28	(3.6)	▼	90	(2.0)	▲	62	(3.6)	△	14	(2.7)	▼	69	(3.3)	▼	36	(4.0)	▲
Danemark	84	(2.9)	▲	92	(2.3)	▲	64	(4.3)	△	2	(1.1)	▼	80	(3.6)	△	14	(2.9)	▽
Espagne	40	(3.6)	▼	76	(3.4)		63	(3.9)	△	3	(1.3)	▼	62	(4.5)		29	(4.2)	
Estonie	65	(4.2)	▲	68	(4.4)	▽	65	(4.7)	△	42	(4.3)	▲	56	(4.7)	▼	9	(3.0)	▼
Fédération de Russie	65	(3.5)	▲	90	(1.9)	▲	43	(3.7)	▼	76	(2.8)	▲	78	(2.9)	△	14	(2.6)	▽
Finlande	*			97	(1.3)	▲	54	(4.0)		10	(2.3)	▼	48	(3.9)	▼	6	(1.9)	▼
Grèce	9	(2.8)	▼	33	(4.7)	▼	39	(5.0)	▼	10	(2.8)	▼	61	(5.1)		60	(4.6)	▲
Guatemala	28	(3.7)	▼	95	(2.5)	▲	65	(4.1)	▲	29	(4.4)		69	(4.2)		55	(4.8)	▲
Indonésie	92	(2.4)	▲	67	(4.1)	▽	62	(4.5)		6	(1.9)	▼	50	(4.4)	▼	9	(2.1)	▼
Irlande	100	(0.0)	▲	49	(3.9)	▼	24	(3.8)	▼	2	(1.1)	▼	38	(4.2)	▼	6	(1.9)	▼
Italie	16	(2.6)	▼	93	(2.1)	▲	64	(3.9)	△	5	(1.7)	▼	77	(3.1)	△	11	(2.7)	▼
Lettonie	74	(4.0)	▲	95	(1.9)	▲	71	(4.0)	▲	92	(2.4)	▲	84	(2.9)	▲	30	(4.3)	
Liechtenstein	27	(0.3)	▼	100	(0.0)	▲	47	(0.3)	▽	10	(0.1)	▼	60	(0.4)	▼	32	(0.2)	△
Lituanie	*			67	(3.9)	▼	62	(4.2)		86	(2.6)	▲	91	(2.5)	▲	14	(2.8)	▽
Luxembourg	6	(0.9)	▼	59	(2.1)	▼	30	(1.7)	▼	8	(0.9)	▼	72	(2.2)	▲	75	(1.5)	▲
Malte	76	(0.6)	▲	50	(0.9)	▼	32	(0.7)	▼	20	(1.0)	▽	75	(0.7)	△	28	(0.8)	△
Mexique	65	(3.3)	▲	75	(2.8)		76	(3.2)	▲	8	(1.9)	▼	60	(3.3)	▽	55	(3.5)	▲
Norvège	71	(4.4)	▲	97	(1.5)	▲	41	(4.5)	▼	15	(3.3)	▽	59	(4.9)	▼	2	(1.4)	▼
Nouvelle Zélande	2	(1.5)	▼	91	(2.6)	▲	31	(4.8)	▼	10	(3.7)	▼	86	(3.1)	▲	20	(3.5)	
Paraguay	79	(3.7)	▲	88	(2.9)	▲	72	(4.2)	▲	12	(2.9)	▼	70	(4.2)		23	(3.8)	
Pologne	82	(3.2)	▲	76	(3.6)		40	(4.1)	▼	4	(1.6)	▼	72	(3.9)		17	(3.2)	
République de Corée	*			97	(1.6)	▲	79	(3.4)	▲	91	(2.3)	▲	89	(2.5)	▲	22	(3.4)	
République Dominicaine	49	(5.0)		85	(3.0)	△	78	(3.8)	▲	17	(3.7)		68	(6.4)		44	(4.8)	▲
République Slovaque	93	(2.3)	▲	45	(5.0)	▼	45	(4.0)	▽	24	(3.5)		55	(3.9)	▼	20	(4.2)	
République Tchèque	96	(1.2)	▲	55	(4.8)	▼	45	(5.5)		4	(1.8)	▼	82	(3.5)	▲	17	(3.2)	▽
Slovénie	70	(3.9)	▲	70	(4.0)		53	(4.6)		2	(1.1)	▼	48	(4.4)	▼	8	(2.3)	▼
Suède	36	(4.1)	▼	95	(1.8)	▲	46	(4.2)	▼	17	(3.4)	▽	76	(3.5)		14	(3.3)	▼
Suisse	19	(3.1)	▼	89	(2.9)	▲	19	(4.0)	▼	10	(2.7)	▼	61	(4.4)	▽	12	(3.2)	▼
Taïwan	87	(2.7)	▲	37	(4.0)	▼	75	(3.5)	▲	50	(4.0)	▲	88	(2.5)	▲	6	(2.0)	▼
Thaïlande	57	(4.8)		92	(2.3)	▲	82	(2.9)	▲	38	(4.4)	▲	81	(3.4)	▲	8	(2.2)	▼
Moyenne ICCS	53	(0.6)		77	(0.5)		55	(0.7)		24	(0.5)		70	(0.6)		23	(0.5)	
Pays qui ne remplissent pas les critères d'échantillonnage																		
Hong Kong SAR	*			83	(5.3)		82	(5.4)		62	(6.0)		89	(4.1)		5	(1.8)	
Pays-Bas	*			71	(7.7)		42	(10.2)		27	(6.0)		82	(7.5)		32	(7.3)	

Pourcentages nationaux	
plus de 10% au-dessus de la moyenne ICCS	▲
significativement au-dessus de la moyenne ICCS	△
significativement en-dessous de la moyenne ICCS	▽
plus de 10% en-dessous de la moyenne ICCS	▼

Le rapport ICCS ne nous indique pas le temps alloué à l'éducation à la citoyenneté dans le curriculum. Rappelons à cet effet, qu'en 2005, lors de l'étude CIVICS, le Luxembourg apparaissait comme l'un des pays européens où le temps alloué à l'éducation à la citoyenneté était le plus faible tant au niveau primaire que post-primaire (figure 19).

Figure 19 – Temps alloué à l'éducation à la citoyenneté au cours de l'enseignement obligatoire dans les pays européens.



Source: Eurydice.

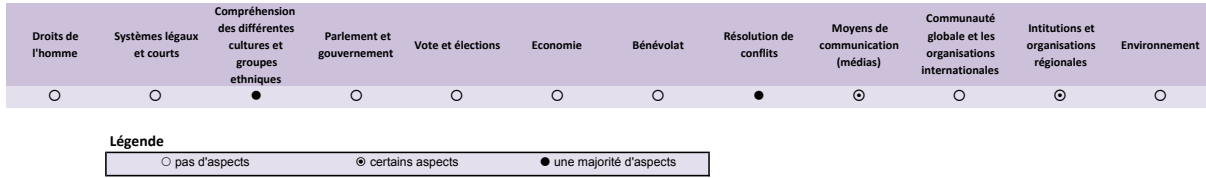
Les curricula

Pour l'enseignement fondamental, nous avons procédé à une analyse des documents officiels (socles de compétences et programmes) pour tenter de cerner les attentes du curriculum officiel. Cette analyse de contenu a été réalisée en fonction du cadre de référence de l'étude ICCS pour mettre en évidence le taux de recouvrement avec nos documents officiels. Dans les socles de compétences et les programmes de l'enseignement fondamental, en dehors de l'aspect transversal, l'éducation à la citoyenneté est envisagée principalement à travers les domaines de développement et d'apprentissage « la vie en commun et les valeurs » et « l'éveil aux sciences et les sciences humaines et naturelles » intitulé « la découverte du monde par tous les sens » au cycle 1.

La figure 20 montre quels contenus sont, à l'heure actuelle, attendus comme « outcomes » au sein de notre système éducatif. Nous ne pouvons pas, évidemment, nous servir de ces données pour cerner quelles étaient les attentes officielles au moment où l'étude ICCS a été réalisée puisque le plan d'étude envisagé ici concerne l'enseignement fondamental et a été publié après enquête. L'intérêt de l'analyse consiste en fait à cibler, en amont de l'enseignement post-primaire, les attentes du curriculum officiel actuel pour pouvoir cerner les aspects fondamentaux qui retiennent l'attention dans notre système éducatif. Deux sujets retiennent particulièrement l'attention des directives officielles : « la compréhension des différentes cultures et groupes

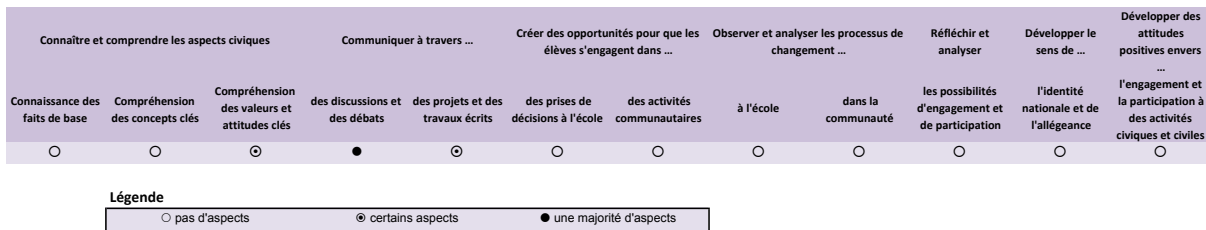
ethniques » et « la résolution de conflits ». Quelques aspects concernant « les médias » et « les institutions et organisations régionales » sont invoqués partiellement tandis qu'il n'est fait aucune mention des droits de l'homme, des systèmes légaux et courts, du parlement et du gouvernement, du vote et des élections, de l'économie, du bénévolat, de la communauté globale et des institutions internationales et de l'environnement.

Figure 20 – Contenus invoqués dans les attentes du curriculum officiel au Luxembourg dans l'enseignement fondamental.



La figure 21 propose quant à elle les processus invoqués dans les attentes du curriculum officiel au Luxembourg en fonction du cadre de référence de l'étude ICCS. Seul le processus de « communiquer à travers des discussions et des débats » fait l'objet d'une attention particulière dans le curriculum officiel luxembourgeois. Les autres aspects sont très peu voire, dans la majorité des cas, non envisagés comme tels. Que ce soit au niveau des contenus ou des processus, les attentes du curriculum officiel dans l'enseignement fondamental ne recouvrent donc que très partiellement le cadre de référence de l'étude ICCS.

Figure 21 – Processus invoqués dans les attentes du curriculum officiel au Luxembourg dans l'enseignement fondamental.



Dans l'enseignement post-primaire, un travail identique a été effectué par chacun des centres nationaux institués pour l'étude ICCS. Au niveau international et en ce qui concerne les contenus (figure 22), beaucoup de pays confèrent une place importante aux droits de l'homme, aux systèmes de gouvernement ainsi qu'au vote et aux élections dans leur curriculum. Nous voyons également l'émergence de deux nouveaux sujets qui sont l'environnement et la compréhension des différentes cultures et groupes ethniques. Au Luxembourg, parmi ces sujets, on attache peu d'importance aux systèmes de gouvernement ainsi qu'au vote et aux élections. Les systèmes légaux et courts, l'économie, la communauté globale et les organisations internationales, les institutions et organisations régionales font également l'objet de peu d'attention au Luxembourg comme dans la majorité des autres pays participants.

Figure 22 – Contenus invoqués dans les attentes du curriculum officiel au niveau international dans l'enseignement post-primaire.

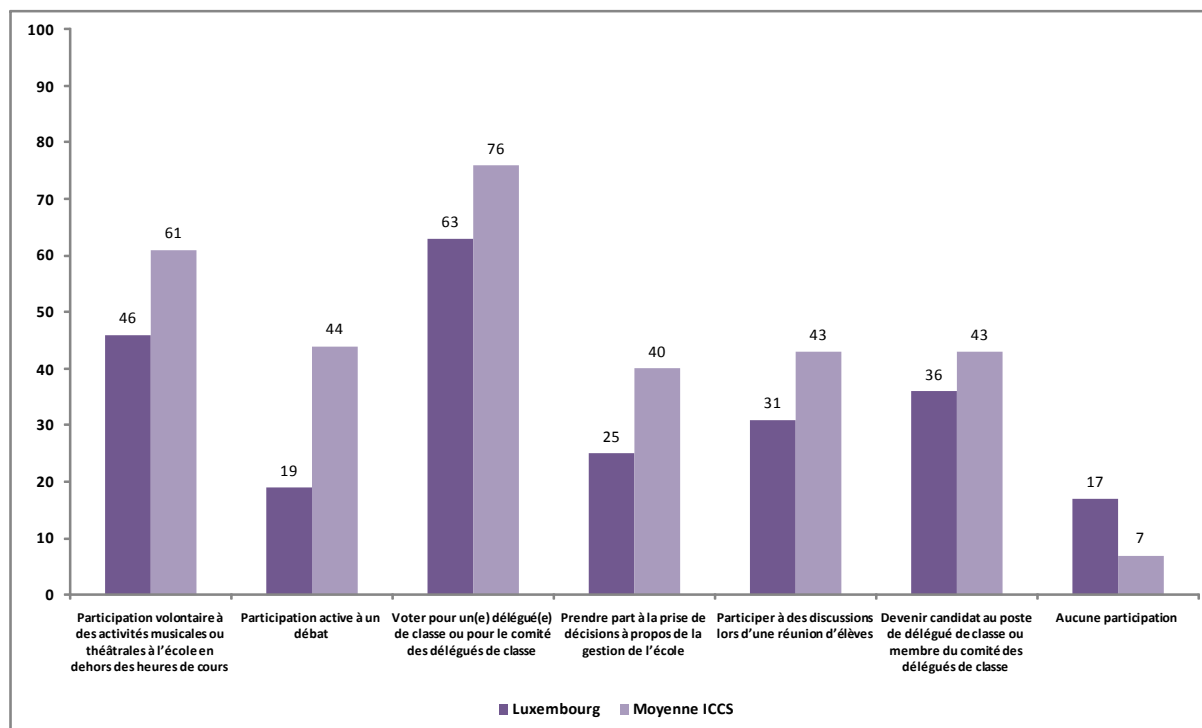
Pays	Droits de l'homme	Systèmes légaux et courts	Compréhension des différentes cultures et groupes ethniques	Parlement et gouvernement	Vote et élections	Economie	Bénévolat	Résolution de conflits	Moyens de communication (médias)	Communauté globale et les organisations internationales	Initiatives et organisations régionales	Environnement
Angleterre	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Autriche	⊙	⊙	●	●	⊙	●	●	⊙	●	●	⊙	●
Belgique/Flandre	⊙	○	●	⊙	●	⊙	○	●	●	⊙	○	●
Bulgarie	●	⊙	●	●	●	●	●	⊙	●	⊙	●	●
Chili	●	⊙	●	●	●	●	●	⊙	●	●	⊙	●
Chypre	●	⊙	⊙	⊙	●	⊙	○	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
Colombie	●	⊙	●	⊙	⊙	○	○	●	●	●	○	●
Danemark	⊙	⊙	●	●	⊙	●	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
Espagne	●	●	●	●	●	⊙	⊙	●	⊙	●	●	●
Estonie	○	○	⊙	○	○	●	⊙	⊙	⊙	○	○	○
Fédération de Russie	○	○	⊙	○	○	●	⊙	⊙	⊙	○	○	○
Finlande	●	⊙	●	●	●	●	⊙	⊙	●	⊙	●	●
Grèce	●	⊙	⊙	⊙	●	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
Guatemala	○	⊙	●	○	⊙	⊙	○	○	○	○	○	⊙
Hong Kong SAR	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Indonésie	●	●	●	●	●	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	●
Irlande	●	●	●	●	●	⊙	⊙	●	⊙	●	●	●
Italie	●	○	●	●	⊙	⊙	●	⊙	⊙	⊙	●	●
Lettonie	●	●	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
Liechtenstein	●	⊙	●	⊙	⊙	●	○	●	⊙	⊙	⊙	●
Lituanie	●	⊙	⊙	⊙	●	⊙	⊙	○	⊙	⊙	⊙	⊙
Luxembourg	●	⊙	●	⊙	⊙	⊙	●	●	⊙	⊙	⊙	●
Malte	⊙	●	⊙	⊙	⊙	●	●	⊙	⊙	●	●	●
Mexique	●	⊙	●	●	●	○	⊙	●	⊙	⊙	⊙	●
Norvège	●	●	⊙	●	●	⊙	○	⊙	⊙	⊙	○	●
Nouvelle Zélande	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
Paraguay	⊙	●	⊙	●	●	⊙	⊙	●	⊙	⊙	●	●
Pays-Bas	●	⊙	●	⊙	⊙	○	○	●	○	●	⊙	⊙
Pologne	⊙	⊙	⊙	●	●	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	●	●
République de Corée	●	●	●	●	●	●	⊙	●	●	●	⊙	●
République Dominicaine	●	⊙	⊙	●	●	⊙	○	⊙	⊙	⊙	○	⊙
République Slovaque	●	●	●	●	●	⊙	○	⊙	⊙	●	●	⊙
République Tchèque	⊙	⊙	⊙	●	⊙	○	○	○	⊙	⊙	⊙	⊙
Slovénie	●	○	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	●
Suède	●	⊙	●	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	●	●	○	●
Suisse	●	●	●	⊙	⊙	○	○	⊙	○	●	●	⊙
Taiwan	⊙	●	⊙	●	●	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	●
Thaïlande	⊙	●	●	●	●	●	⊙	●	⊙	⊙	⊙	●

Légende
 ○ pas d'aspects ⊙ certains aspects ● une majorité d'aspects

En ce qui concerne les processus, au niveau international, on constate que la quasi-totalité des pays attribue à la connaissance et à la compréhension des concepts civiques une place importante dans leur curriculum (figure 23). Beaucoup de pays s'investissent également dans le développement d'attitudes positives des élèves telles que la participation et l'engagement à la société civile et civique (37 pays), la communication à travers les discussions et les débats (37 pays), le développement d'un sens de l'identité nationale et l'allégeance (35 pays) ainsi que la communication à travers les projets et les travaux écrits (33 pays). Au Luxembourg, seulement certains aspects des connaissances civiques de base sont envisagés dans le curriculum. Le développement d'attitudes positives des élèves telles que la création des opportunités pour que les élèves s'engagent dans des prises de décisions à l'école ou des activités communautaires ainsi que le développement de l'identité nationale et de l'allégeance sont peu abordés dans le curriculum.

Au Luxembourg, les élèves affirment avoir beaucoup moins pris part à tous ces types d'activités civiques à l'école, les différences pouvant atteindre jusqu'à 25% pour la participation à un débat. La faible participation à des activités civiques à l'école représente donc une particularité du Luxembourg en comparaison avec les autres pays. Cet aspect est également important et nous verrons par la suite si ce facteur peut expliquer les faibles résultats du Luxembourg en matière de connaissances civiques.

Figure 24 – Pourcentages nationaux de participation à des activités civiques à l'école selon les élèves.



Comme nous venons de le voir, la création des opportunités pour que les élèves s'engagent dans des activités communautaires à l'école est un aspect peu présent dans le curriculum des élèves luxembourgeois. Or, plusieurs études montrent que les élèves qui sont impliqués dans des activités civiques à l'école sont plus performants dans la connaissance des matières civiques. En effet, dans leurs analyses du « National Assessment of Educational Progress » (NAEP) aux Etats-Unis, Niemi et Junn (1998) montrent que la participation active des élèves à des élections fictives ou à des simulacres de procès avait un effet positif sur les connaissances civiques des élèves. La participation à l'école à des conseils ou à des assemblées parlementaires a aussi un effet positif sur les connaissances civiques des élèves et sur leur engagement dans les études de l'IEA sur l'éducation à la citoyenneté (Amadeo et al., 2002⁶; Torney-Putra et al., 2001⁷). Il conviendrait dès lors de s'interroger sur le curriculum implanté sur le terrain dans ce domaine. Dans cette perspective, dans l'étude ICCS, la participation des élèves à des activités civiques au sein de l'école a été appréhendée selon l'avis des directeurs d'école, des enseignants et des élèves eux-mêmes.

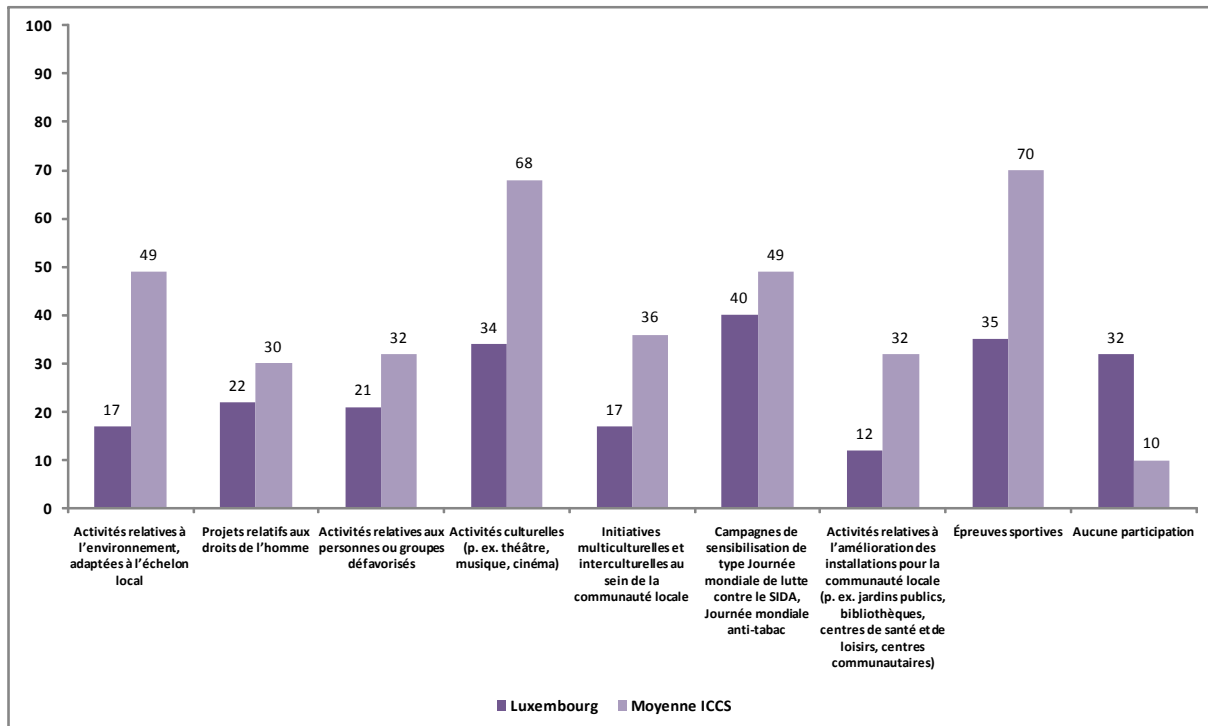
La figure 25 reprend les réponses affirmatives des enseignants à la question : « Durant l'année scolaire en cours, avez-vous participé, avec une ou plusieurs classes de 6^e/8^e, à l'une des activités suivantes ? ». Le constat est interpellant : en comparaison avec les autres pays participants, les enseignants luxembourgeois sont beaucoup moins nombreux à déclarer avoir participé avec leur(s) classe(s) à l'ensemble des activités civiques proposées dans le questionnaire. Les écarts sont particulièrement marqués pour les activités relatives à l'environnement, les activités culturelles, les initiatives multiculturelles et interculturelles, les activités relatives à l'amélioration des installations pour la communauté locale et les épreuves sportives. Il semblerait donc que les opportunités pour que les élèves s'engagent dans des activités civiques au Luxembourg soient relativement

6 Amadeo, J., Torney-Putra, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

7 Torney-Putra, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

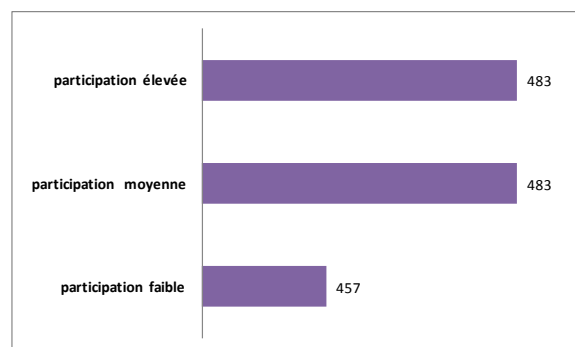
rars. Ceci confirme les affirmations des élèves qui déclaraient eux aussi prendre rarement part à des activités civiques à l'école.

Figure 25 – Pourcentages nationaux de participation à des activités civiques à l'école selon les enseignants.



Dans la figure 26, les moyennes de performances des élèves en connaissances civiques selon leur degré (auto-perception) de participation à des activités civiques au sein de l'école ont été calculées. Les trois catégories de participation ont été déterminées en fonction des tertiles de la variable de participation des élèves. Les résultats obtenus au Luxembourg sont conformes aux attentes exprimées ci-avant : les élèves dont le degré de participation est faible, moyen et élevé obtiennent respectivement des scores en connaissances civiques de 457, 483 et 483 points, soit environ un quart d'écart-type de performance entre les élèves qui présentent une participation faible et les autres. Ce résultat doit néanmoins être interprété avec précaution, car il n'est pas trouvé dans tous les pays ayant participé à l'étude ICCS et il n'exprime pas forcément une relation de cause à effet.

Figure 26 – Performance des élèves en connaissances civiques selon leur degré (auto-perception) de participation à des activités civiques à l'école.



L'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de l'école

L'étude précédente sur l'éducation à la citoyenneté réalisée par l'IEA (CIVED) avait montré que l'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de leur école était corrélée positivement avec leurs connaissances et leur engagement civique (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001⁸; Losito & D'Apice, 2003⁹). L'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de l'école est importante à la fois pour la construction d'un environnement scolaire démocratique et pour le développement des compétences et des attitudes en éducation à la citoyenneté.

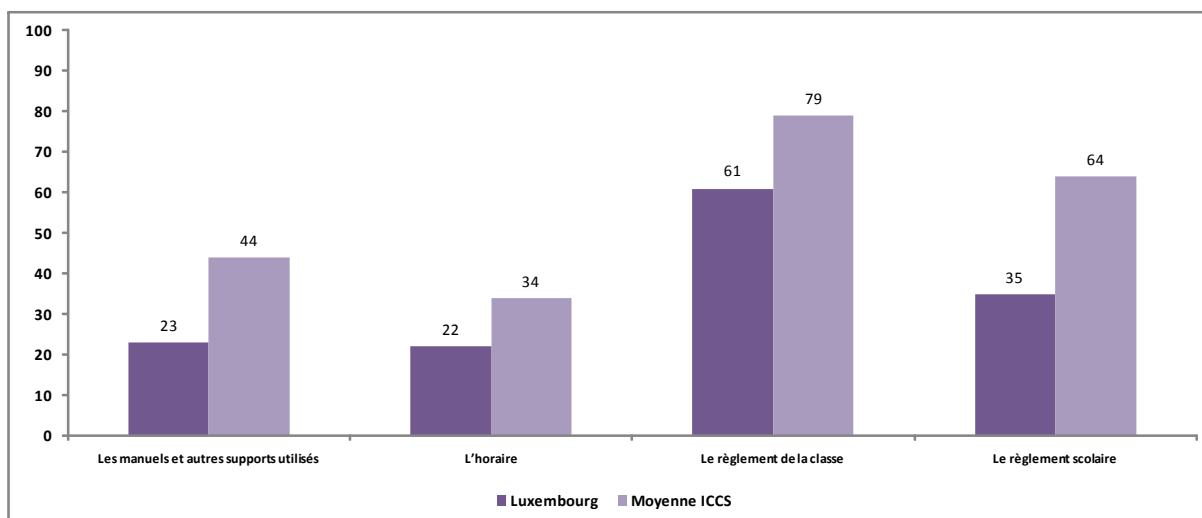
Le questionnaire enseignant comprenait une série d'items spécifiques pour mesurer l'opinion des enseignants au sujet de l'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de l'école. Chacun de ces items présente quatre catégories de réponses : « dans une grande mesure », « modérément », « dans une faible mesure » et « pas du tout ».

Une échelle a été créée au départ des quatre items suivants :

- Les manuels et autres supports utilisés.
- L'horaire.
- Le règlement de la classe.
- Le règlement scolaire.

Les enseignants luxembourgeois ont une opinion assez négative au sujet de l'influence des élèves sur les décisions à l'école en comparaison avec les enseignants des autres pays participants (figure 27). Plus concrètement, moins de 25% des enseignants luxembourgeois estiment que les élèves ont une influence grande ou modérée en ce qui concerne les manuels et l'horaire ; 35% ont la même opinion en ce qui concerne le règlement scolaire et 61% en ce qui concerne le règlement de la classe. Ces valeurs atteignent respectivement 44%, 34%, 64% et 79% à l'échelon international.

Figure 27 – Fréquence des réponses « dans une grande mesure » et « modérément » des enseignants à la question : « Dans votre école, dans quelle mesure tient-on compte de l'opinion des élèves lors de la prise de décisions dans les domaines suivants ? ».

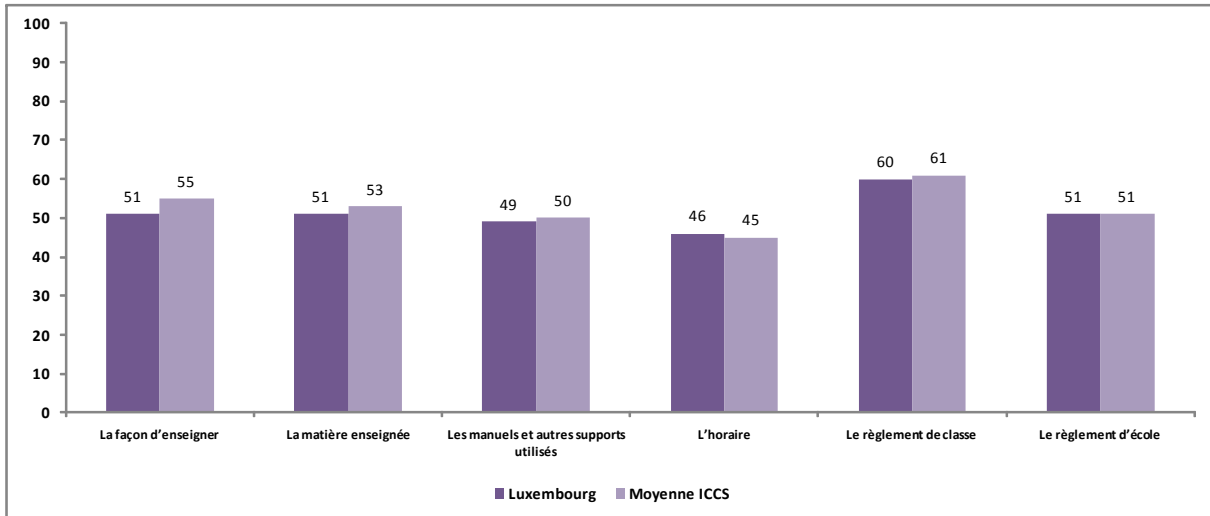


Le sentiment des élèves quant à leur influence sur les décisions à l'école est beaucoup plus positif par rapport à l'opinion des enseignants (figure 28). On observe des écarts faibles par rapport aux sentiments des élèves des autres pays participants.

⁸ Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

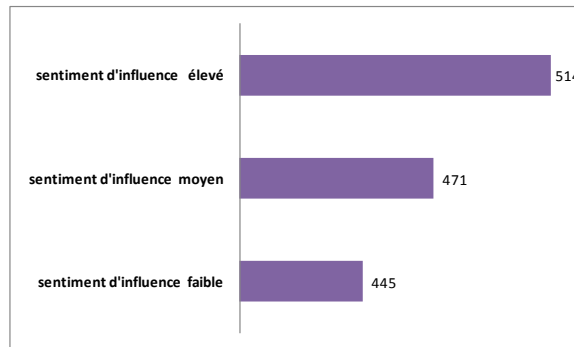
⁹ Losito, B. & D'Apice A. (2003). Democracy, citizenship, participation: the results of the second IEA Civic Education study in Italy. *International Journal of Educational Research*, 39, 609-620.

Figure 28 – Fréquence des réponses « dans une grande mesure » et « modérément » des élèves à la question suivante : « À l'école, dans quelle mesure tient-on compte de l'opinion des élèves lors de la prise de décisions dans les domaines suivants ? ».



La figure 29 confirme la tendance des résultats obtenus lors de l'enquête CIVED précédente selon laquelle l'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de leur école était corrélée positivement avec leurs connaissances. Ainsi, au Luxembourg, les élèves qui ont le sentiment d'avoir une influence faible, moyenne et élevée sur les décisions au sein de l'école obtiennent respectivement des scores en connaissances civiques de 445, 471 et 514 points, soit environ deux tiers d'écart-type de performance entre les groupes extrêmes. Au niveau international, l'effet existe mais se produit dans un sens opposé et beaucoup plus faible.

Figure 29 – Performance des élèves en connaissances civiques selon leur degré (auto-perception) d'influence sur les décisions à l'école.



Effets du contexte familial sur les performances et les attitudes des élèves

Les études internationales menées au Luxembourg ces dix dernières années (PISA 2000, 2003, 2006 et 2009), ont montré l'influence du milieu familial et des caractéristiques du système éducatif luxembourgeois sur les performances des élèves en lecture, mathématiques et sciences ainsi que sur leurs attitudes.

Ainsi, à titre de rappel, au Luxembourg, les différences de performances entre les élèves « natifs » et « étrangers » représentaient 78 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit, 63 points sur l'échelle de culture mathématique et 82 points sur l'échelle de culture scientifique lors du PISA 2006. De même, les écarts de performance sur les échelles de compréhension de l'écrit, de culture mathématique et de culture scientifique entre les élèves « favorisés » et « défavorisés » représentaient respectivement 101, 89 et 98 points et figuraient parmi les plus élevés des pays européens. On notait également des effets d'interaction entre le lieu de naissance des élèves, leur milieu socio-économique et la langue parlée à la maison : les élèves « étrangers » et « défavorisés » étant en majorité romanophones. Les faibles performances des élèves « étrangers » sur l'échelle de culture scientifique s'accompagnaient d'un faible intérêt envers les sciences, d'un sentiment relatif d'incompétence dans cette discipline et d'une image de soi relativement défavorable. Bien que ces différences (à l'exception de l'indice de goût des élèves pour les sciences) étaient statistiquement significatives, elles étaient relativement faibles et n'intervenaient pratiquement pas dans les mécanismes d'iniquité qui affectent les élèves « étrangers ».

Par ailleurs, on observait des écarts importants dans les domaines d'évaluation du PISA (lecture, mathématiques, sciences) selon le type d'enseignement : enseignement secondaire (ES), enseignement secondaire technique (EST) et enseignement secondaire technique – régime préparatoire (EST-préparatoire). Les écarts variaient entre 93 et 101 points (comparaison ES-EST) et entre 120 et 148 points (comparaison EST-régime préparatoire), l'écart le plus sensible étant toujours observé en lecture. Ces écarts de performance étaient partiellement dus aux différences dans la composition de la population des trois filières au niveau du statut socio-économique des élèves et de leur lieu de naissance : les élèves de l'ES étant en moyenne beaucoup plus favorisés que les élèves de l'EST, ceux-ci étant pour leur part plus favorisés que les adolescents du régime préparatoire. De même au niveau des attitudes, les élèves de l'ES s'intéressaient davantage aux sciences et y prenaient plus de plaisir que ceux de l'EST. Les premiers avaient également une meilleure perception de soi et avaient un sentiment de compétence plus élevé. En revanche, les différences entre l'EST et le préparatoire étaient minimales à cet égard.

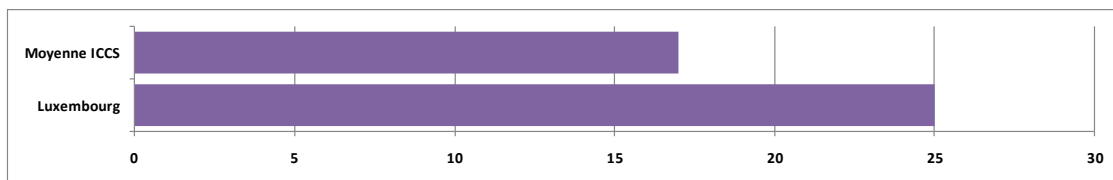
Nous allons voir dans cette partie si les résultats obtenus lors de l'étude ICCS sont comparables à ceux établis lors des différentes éditions du PISA et s'ils représentent des caractéristiques stables de notre système éducatif.

Effet du contexte familial sur les performances des élèves

Dans l'étude ICCS, le contexte familial a été appréhendé à travers le lieu de naissance des élèves, leur langue (langue du test ou non), le statut socio-économique des parents, le niveau d'étude des parents, le nombre de livres à la maison, l'intérêt des parents envers les questions civiques, la fréquence des discussions que les élèves ont avec leurs parents au sujet des questions politiques et sociales.

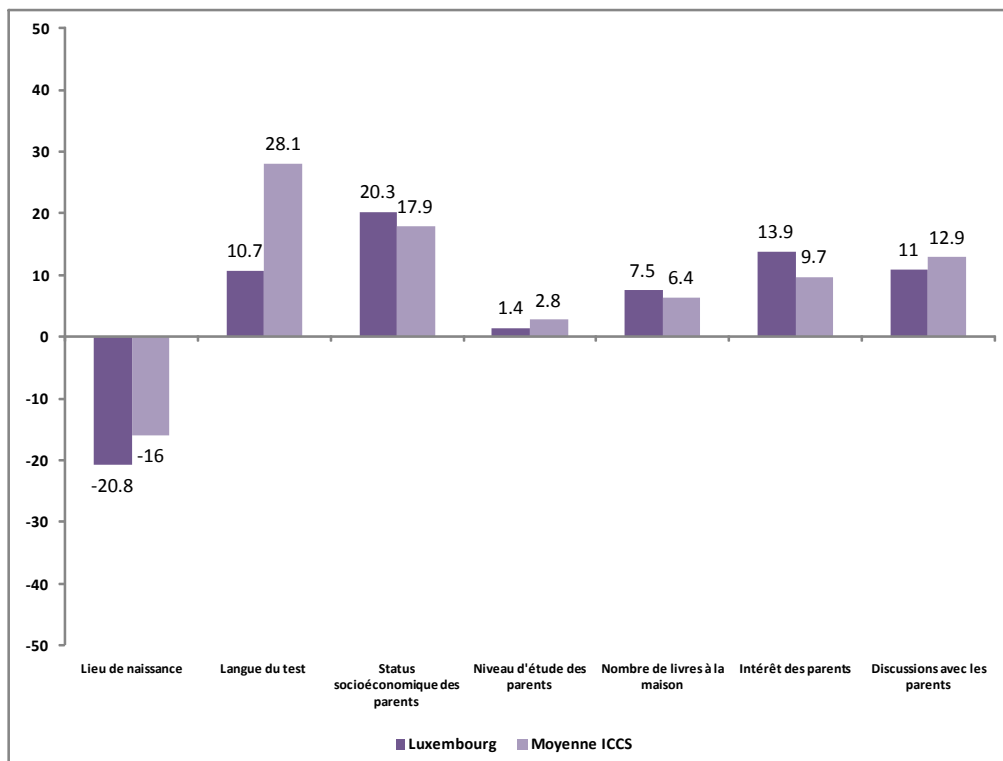
Au niveau international, ces caractéristiques familiales expliquent en moyenne 17% de la variance totale des performances des élèves (figure 30). Autrement dit, 17% des différences de performances entre les élèves peuvent être expliquées par l'interaction des facteurs précités. Nous observons des effets importants (figure 31) en fonction du lieu de naissance des élèves (-16.0 points), de la langue du test (28.1 points), du statut socio-économique des parents (17.9 points) et de la fréquence des discussions des élèves au sujet des questions politiques et sociales (12.9 points).

Figure 30 – Pourcentage de variance des performances des élèves expliqué par le contexte familial.



Au Luxembourg, la proportion de variance expliquée par ces facteurs familiaux est parmi les plus élevée (figure 31). Ainsi, le lieu de naissance des élèves et le statut socio-économique des parents ont des effets particulièrement importants sur les performances des élèves au Luxembourg puisqu'ils présentent respectivement des amplitudes de -20.8 et 20.3 points. Par contre, l'effet de la langue du test (10.7 points) n'a pas d'effet significatif sur les performances des élèves luxembourgeois.

Figure 31 – Effets du contexte familial sur les connaissances des élèves.



En termes d'écart de points (figure 30), ces effets représentent :

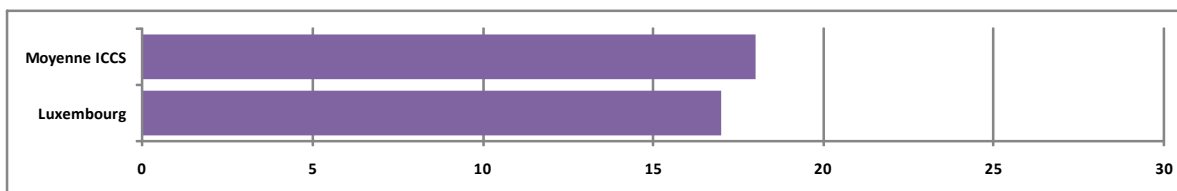
- 56 points entre les élèves luxembourgeois (natifs) et les autres,
- 17 points entre les élèves qui parlent la langue du test à la maison et ceux qui ne la parlent pas (effet non significatif), mais rappelons que le groupe des élèves parlant la langue du test n'a pas inclus les élèves ayant choisi le livret allemand et parlant principalement le luxembourgeois à la maison),
- 38 points entre les élèves présentant une différence d'un écart-type au niveau du statut socio-économique de leurs parents,
- 8 points entre les élèves dont les parents ont une année de différence de niveau d'étude,
- 17 points par 100 livres de différence possédés par les élèves à la maison,
- 41 points entre les élèves dont les parents affichent grand intérêt envers la question civique et les autres,
- et, enfin, 25 points par catégorie en fonction de la fréquence des discussions que les élèves ont avec leurs parents au sujet des questions politiques et sociales.

Notons que le calcul de ces écarts ne tient pas compte des interactions entre les différentes variables qui entretiennent des relations étroites entre elles.

Effet du contexte familial sur l'intérêt des élèves envers les questions politiques et sociales

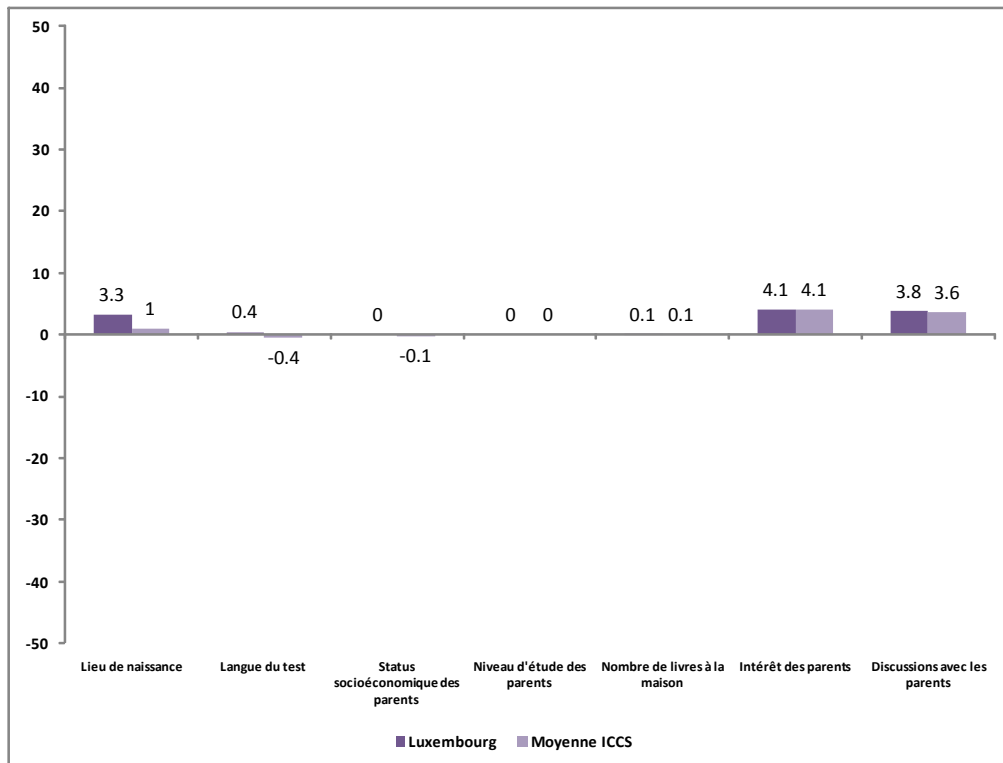
Le contexte familial explique en moyenne 18% de la variance observée de l'intérêt des élèves envers les questions politiques et sociales au niveau international. Pour le Luxembourg, cette part de variance expliquée représente 17%, soit une valeur très proche du standard international (figure 32).

Figure 32 – Pourcentage de variance de l'intérêt des élèves envers les questions politiques et sociales expliqué par le contexte familial.



L'intérêt des parents envers les questions civiques et la fréquence des discussions que les élèves ont avec leurs parents au sujet des questions politiques et sociales sont les facteurs du contexte familial qui influencent le plus l'intérêt des élèves puisqu'ils déterminent respectivement des effets de 4.1 et 3.6 points (sur l'échelle d'intérêt des élèves envers les questions politiques et sociales) en moyenne pour l'ensemble des pays participants. Au Luxembourg la situation est relativement conforme à ce qui se passe au niveau international à l'exception du lieu de naissance des élèves qui affiche un effet plus important (3.3 points) en comparaison avec la moyenne internationale (1.0 point).

Figure 33 – Effets du contexte familial sur l'intérêt des élèves envers les questions politiques et sociales.



Malheureusement, nous ne disposons pas, dans la base de données internationale, des données nécessaires pour étudier les variations de performances et d'attitude des élèves en fonction du type d'enseignement fréquenté.

Conclusions

L'étude ICCS révèle que les performances des élèves luxembourgeois en termes de connaissance et de compréhension des concepts civiques ainsi qu'en termes de raisonnement sont relativement faibles par rapport aux standards internationaux. Avec une moyenne de 473 points, le Luxembourg présente, en effet, un score significativement inférieur à la moyenne internationale. Le score relativement faible du Luxembourg se traduit par un grand déficit d'élèves très performants plus que par une trop grande proportion d'élèves de faible performance.

L'analyse des résultats montre qu'il existe des effets importants du contexte familial sur les performances des élèves au Luxembourg. Plus précisément, on observe des écarts de performance très marqués selon le lieu de naissance des élèves et le statut socio-économique des parents. Par contre, la langue du test n'a pas d'effet significatif sur les performances des élèves luxembourgeois (ce qui est surtout dû à la manière spécifique choisie par l'IEA pour la définition du groupe des élèves parlant ou ne parlant pas la langue du test). La situation n'est pas neuve et ces résultats rejoignent ceux des analyses effectuées lors des dernières campagnes du PISA.

La création d'occasions pour que les élèves s'engagent dans des activités civiques et dans des prises de décisions au sein de l'école est un aspect peu présent dans le curriculum officiel des élèves Luxembourgeois.

Cela se traduit sur le terrain par une faible participation des élèves à des activités civiques au sein de l'école selon les témoignages des enseignants et des élèves. Ainsi, seulement 25% des enseignants et 44% des élèves en moyenne affirment avoir participé à une activité civique avec leur classe durant l'année de l'enquête telles que des activités relatives à l'environnement, des projets relatifs aux droits de l'homme, des activités culturelles, des initiatives multiculturelles et interculturelles, des activités relatives à l'amélioration des installations pour la communauté locale, ... Par ailleurs, il semblerait également qu'au Luxembourg, les élèves soient effectivement peu engagés dans les processus de décision à l'école en comparaison avec les autres pays participants : plus de 75% des enseignants estiment que les élèves n'ont pas du tout d'influence ou dans une faible mesure en ce qui concerne les manuels et l'horaire ; 65% ont la même opinion en ce qui concerne le règlement scolaire et 39% en ce qui concerne le règlement de la classe.

Or, plusieurs études montrent que les élèves qui sont impliqués dans des activités civiques à l'école sont plus performants dans la connaissance des matières civiques. En effet, dans leurs analyses du « National Assessment of Educational Progress » (NAEP) aux Etats-Unis, Niemi et Junn (1998) montrent que la participation active des élèves à des élections fictives ou à des simulacres de procès avait un effet positif sur les connaissances civiques des élèves. La participation à l'école à des conseils ou à des assemblées parlementaires a aussi un effet positif sur les connaissances civiques des élèves et sur leur engagement dans les études de l'IEA sur l'éducation à la citoyenneté (Amadeo et al., 2002¹⁰ ; Torney-Putra et al., 2001¹¹). De même, la création

¹⁰ Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

¹¹ Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

d'occasions pour que les élèves s'engagent dans des prises de décisions à l'école ; l'étude précédente sur l'éducation à la citoyenneté réalisée par l'IEA (CIVED) avait montré que l'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de leur école était corrélée positivement avec leurs connaissances et leur engagement civique (Torney-Purta et al., 2001¹²; Losito & D'Apice, 2003¹³). L'implication des élèves dans les processus décisionnels au sein de l'école est importante à la fois pour la construction d'un environnement scolaire démocratique et pour le développement des compétences et des attitudes en éducation à la citoyenneté. Ces résultats sont confirmés dans l'étude ICCS et sont particulièrement vérifiés au Luxembourg. Donc, agir sur la création d'occasions pour que les élèves s'engagent dans des activités civiques et dans des prises de décisions au sein de l'école, ce serait agir sur leurs performances et leur attitude en matière d'éducation à la citoyenneté.

¹² Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

¹³ Losito, B. & D'Apice A. (2003). Democracy, citizenship, participation: the results of the second IEA Civic Education study in Italy. *International Journal of Educational Research*, 39, 609-620.