

5

LES INÉGALITÉS
SCOLAIRES

dans le système secondaire luxembourgeois
dans une perspective dans les temps

Faisant suite au rapport de 2015, cette contribution met en lumière les inégalités d'éducation en fonction des axes d'inégalité les plus importants et les plus étudiés dans l'enseignement secondaire luxembourgeois – l'origine sociale, le contexte migratoire et le sexe. Cette contribution cherche à savoir si des groupes sont défavorisés dans le système éducatif luxembourgeois et, le cas échéant, lesquels. Un accent particulier est mis sur la perspective temporelle, c'est-à-dire sur les changements à plusieurs égards : D'une part, l'évolution observée lors de la démocratisation de l'enseignement au 20^e siècle est reconstituée, en termes d'inégalités d'éducation, sur la base des cohortes de naissance. D'autre part, les inégalités d'éducation en grade 9 sont observées pour différentes années scolaires (de 2012/2013 à 2016/2017). Enfin, les parcours éducatifs des enfants nés en 1990 à travers l'enseignement secondaire, du grade 7 jusqu'au diplôme de fin de l'enseignement secondaire, sont évalués du point de vue de la continuité et du changement entre les différentes filières.

5.1 | Introduction

Un système éducatif se caractérise notamment par la manière dont il établit des conditions équivalentes d'acquisition des connaissances pour l'ensemble des écoliers et écolières et dont il compense les désavantages de certains groupes comme, par exemple les enfants d'ouvriers. Bien que les responsables politiques ne soient pas unanimes sur la nécessité et la manière de réduire les inégalités scolaires qui sont perçues comme des variations systématiques dans le processus d'acquisition des connaissances liées à des caractéristiques telles que l'origine sociale, le contexte migratoire ou le sexe, deux arguments au moins soulignent l'importance de l'objectif d'une plus grande égalité des chances dans le système éducatif. Au niveau des personnes (au niveau individuel), les handicaps scolaires et le manque d'éducation réduisent les chances de réussir sur le marché du travail et d'atteindre un certain statut social. Ils sont synonymes d'un revenu plus faible, d'une santé plus fragile et d'une espérance de vie moindre. Au niveau de la société, le fait que certains groupes soient systématiquement défavorisés implique que les réserves de compétence (et donc naturellement les potentiels économiques) qui pourraient être activées dans ces groupes restent inexploitées.

Le système éducatif luxembourgeois, avec sa diversité dans l'Enseignement Secondaire/ES et les différentes filières de l'Enseignement Secondaire Technique/EST, est très propice aux inégalités scolaires.

L'objectif du présent chapitre (faisant suite du rapport de 2015) est de mettre en lumière les inégalités scolaires le long des axes d'inégalité sociale les plus importants ainsi que les plus étudiés de l'enseignement secondaire, à savoir l'origine sociale, le contexte migratoire et le sexe. Il examinera si des groupes sont défavorisés dans le système éducatif luxembourgeois et, le cas échéant, lesquels. Une attention particulière sera accordée à l'aspect chronologique, c'est-à-dire aux changements à plusieurs égards : d'une part, l'évolution observée avec la démocratisation de l'enseignement au XX^e siècle en termes d'inégalités scolaires et reconstituée par l'observation des cohortes de naissance (sur la base des données de l'Enquête sociale européenne). Les inégalités scolaires en classe de 9^e seront d'autre part observées pour différentes années scolaires (de 2012/2013 à 2016/2017) (données : extraits pseudonymisés des bases de données ministérielles du fichier élèves ; enrichies des données des questionnaires du monitoring →

Le système éducatif luxembourgeois est marqué par une diversité dans l'enseignement secondaire propice aux inégalités d'éducation.

→ scolaire national *Épreuves Standardisées/ÉpStan*). Enfin, les parcours éducatifs des enfants nés en 1990 à travers l'enseignement secondaire, de la classe de 7^e jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, seront considérés en termes de continuité et de transition entre les différentes filières (données : base de données du *fichier élèves*, données PISA). La première partie brosse un aperçu théorique des inégalités scolaires et des causes et caractéristiques sous-jacentes dans le système éducatif.

5.2 | Les inégalités scolaires d'un point de vue théorique

Les inégalités scolaires sont un cas particulier d'inégalités sociales généralement définies comme les différences sur la base de caractéristiques précises (telles que l'appartenance à un groupe social, un sexe ou une ethnie/un contexte migratoire) dans la dotation de biens tels que l'éducation, le revenu, le statut et le pouvoir, ainsi que les différences de perspectives de vie (par exemple santé, espérance de vie, satisfaction, participation politique).

Les inégalités d'éducation sont définies comme des différences systématiques dans différents aspects de l'acquisition des connaissances, structurées selon certaines caractéristiques telles que l'origine sociale, le contexte migratoire ou le sexe.

Les discriminations dans le système éducatif ont des conséquences importantes dans la vie : opportunités sur le marché du travail, niveau de revenu, espérance de vie, etc.

Les inégalités scolaires correspondent donc ici à ces différences systématiques, c'est-à-dire structurées selon certaines caractéristiques, autour de différents aspects de l'acquisition des connaissances. Les caractéristiques ou axes d'inégalité les plus souvent traités dans la recherche sur l'éducation sont l'origine sociale, le contexte migratoire et le sexe. Les différences de milieu urbain/rural ou de confession sont également prises en compte. Ces caractéristiques peuvent se présenter en combinaison et modifier ainsi les inégalités : dans l'Allemagne des années 1960, c'était la fille d'ouvrier catholique de milieu rural (« *katholisches Arbeitermädchen vom Lande* », Dahrendorf 1965, p. 48) qui présentait la combinaison de laquelle résultait le plus faible accès à l'éducation. Ce rôle est passé aujourd'hui au fils d'immigré de milieu ouvrier (« *Migrantensohn aus der Arbeiterschicht* », Geißler 2005). Les inégalités scolaires peuvent prendre différentes formes, notamment dans les écarts de réussite scolaire, dans les *moyennes annuelles*, dans les *avis d'orientation* des enseignants ou des commissions scolaires, dans les filières *d'enseignement/régimes* fréquentés et dans les *diplômes*. Elles s'expriment également dans les différences d'aptitudes (comme dans les compétences de lecture, en mathématiques, etc.) jugées lors des *Épreuves Standardisées*. Les deux éléments réels (compétences, aptitudes) — réussite

scolaire et performances scolaires — sont certes liés, mais ne doivent pas être considérés comme équivalents. Les performances ne se transforment en réussite que si elles sont reconnues par une personne ou une institution. Les compétences acquises à l'école comptent donc d'abord peu, elles doivent être reconnues par les enseignants (comme dans le cadre de la notation). Ce n'est qu'à ce moment que la performance devient une réussite scolaire.

En quoi les inégalités scolaires sont-elles intéressantes ? Le problème avec les inégalités scolaires est que les discriminations dans le système éducatif ont des conséquences importantes sur la vie à venir. La réussite éducative détermine l'orientation professionnelle future, les opportunités sur le marché du travail et bien d'autres perspectives de vie. Les sciences sociales mettent à disposition une grande variété de résultats qui montrent, entre autres, qu'un niveau d'éducation plus élevé implique souvent un revenu futur plus élevé (Pollmann-Schult 2006 ; Brunner & Martin 2011) et que des personnes plus éduquées ont une espérance de vie plus longue (Becker 1998).

Après cette définition générale des concepts, cherchons maintenant à expliquer les causes de ces inégalités scolaires.

5.2.1 Réflexions théoriques sur les origines des inégalités scolaires

Les approches théoriques d'explication des inégalités scolaires ont traditionnellement considéré les couches et classes sociales et/ou l'origine sociale comme axe des inégalités. Le sexe et le contexte migratoire n'ont été étudiés que plus tardivement. Le modèle présenté ci-après repose donc sur les différences d'origine et sera complété en conséquence.

Inégalités scolaires liées à la couche sociale

Le concept d'apparition et de reproduction de l'inégalité des chances à l'école de Raymond Boudon (1974) donne une place centrale aux ressources du milieu familial et à leur influence dans la réussite scolaire et les décisions en matière d'éducation des parents et (plus tard) des élèves et/ou étudiant(e)s. Parmi les caractéristiques du milieu familial jouant un rôle dans l'apparition et la reproduction des inégalités scolaires, on compte les ressources disponibles ainsi que l'éducation de l'entourage. Ces différences de ressources correspondent à des éléments comme le niveau d'éducation des parents, les ressources financières de la famille, le soutien social apporté par la famille ou l'environnement, mais aussi les connaissances sur les possibilités de formation¹¹. Dans les familles éloignées de l'éducation, c'est-à-dire dans lesquelles les parents eux-mêmes n'ont pas fait de longues études et ont un statut professionnel faible, les déficits s'illustrent notamment par un manque de soutien aux devoirs à la maison ou de faibles marges de manœuvre financières pour des heures de soutien scolaire ou du matériel pédagogique. Les ressources pertinentes pour l'acquisition des connaissances comprennent également les comportements sociaux dans la famille vis-à-vis de l'éducation (tels que l'attrait ou l'aliénation), la motivation et les modèles de comportement. Moins la famille a de diplômes, plus il est probable qu'il y ait un déficit de socialisation au niveau des facteurs pertinents pour la réussite scolaire tels qu'une at-

titude positive à l'égard de l'apprentissage, une soif de connaissance, un comportement social propice à l'apprentissage à l'école et en dehors de l'école. Ces caractéristiques liées aux ressources du milieu familial jouent un rôle essentiel pour deux mécanismes qui sous-tendent les inégalités en matière d'éducation (figure 17) : les effets primaires du milieu d'origine correspondent aux différences de motivation et de performance associées à l'origine et, à terme, à la réussite scolaire. En raison de leurs ressources plus importantes, les enfants issus de familles davantage orientées vers l'éducation ont plus de possibilités d'obtenir de bons résultats scolaires et les diplômes correspondants. On observe ainsi au Luxembourg, comme nous le verrons plus loin, des différences de compétences et de réussite scolaire entre les enfants issus de familles plus aisées et les enfants issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique. →

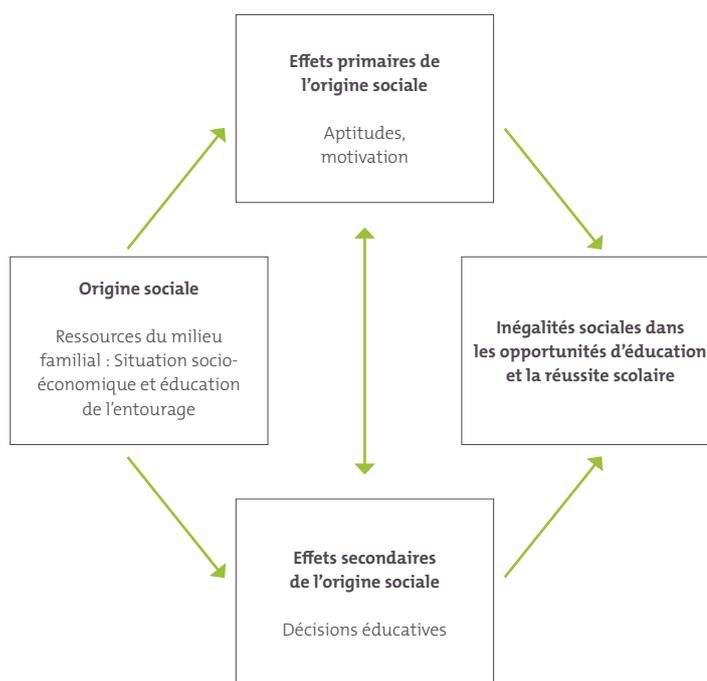


Fig 17 Le concept de Boudon sur la reproduction des inégalités scolaires (1974) ; présentation selon Becker et Lauterbach (2007 : 13)

¹¹ L'approche du capital de Pierre Bourdieu (1983) propose une systématisation possible de ces ressources. On discerne différentes formes de capital culturel : a) les aptitudes, connaissances et compétences (qui ont été internalisées ou acquises dans le cadre des processus éducatifs et sont devenues une partie indissociable de la personnalité), b) les biens culturels, images, livres, lexiques, instruments ou machines (une personne ayant besoin de connaissances et d'aptitudes pour utiliser des objets tels que des instruments, des livres ou une machine) et c) les diplômes et certificats de fin d'études. Le capital économique peut prendre la forme d'argent ou d'autres biens qui peuvent être convertis en argent (immobilier, actions, etc.). L'argent joue ainsi un rôle dans l'acquisition des connaissances, parce qu'il peut être utilisé pour l'acquisition de l'éducation (avec notamment l'acquisition du matériel pédagogique, le soutien scolaire privé, les écoles privées, les frais d'inscription à l'université). Une autre forme non moins importante de capital est le capital social. Il s'agit des toutes les relations permanentes et utiles d'une personne grâce auxquelles elle peut avoir accès à d'autres ressources importantes. Les familles peuvent par exemple obtenir de l'argent d'une « tante fortunée » pour financer l'éducation de leur enfant. Une connaissance exerçant comme professeur de mathématiques peut également donner des heures de soutien (gratuites) dans sa matière.

→ Les effets secondaires de l'origine sociale correspondent aux décisions des parents, mais aussi des élèves ou étudiant(e)s, prises lors du choix de certaines filières ou formations, c'est-à-dire à leur possibilité d'y participer ou au moins de s'opposer aux recommandations d'autres personnes. De telles décisions sont souvent prises sur la base de calculs de coûts-bénéfices de l'investissement éducatif qui diffèrent en fonction des couches sociales. Les couches modestes, contrairement aux couches supérieures, considèrent comme élevé le risque d'échouer dans les filières supérieures et de ne pas obtenir les bénéfices escomptés des investissements correspondants : elles ont donc moins recours à l'offre éducative élargie¹². En d'autres termes, avec les mêmes notes scolaires (c'est-à-dire correction faite des résultats scolaires statistiquement moins bons des enfants d'ouvriers), les parents des classes inférieures envoient moins souvent leurs enfants dans une filière supérieure que les familles de diplômés universitaires, parce qu'ils n'ont par exemple pas eux-mêmes d'expérience dans l'enseignement classique avec une orientation plus académique. Ils craignent de ne pas être en mesure de subvenir suffisamment aux besoins de leur enfant et que ce dernier échoue, ce qui signifierait un parcours scolaire plus long sans indépendance financière précoce. Il ne fait aucun doute que ces considérations coûts-bénéfices portant sur les diplômes visés n'affectent pas seulement les décisions des parents — limitées compte tenu de l'importance exceptionnelle des *avis d'orientation* des enseignants au Luxembourg —, mais influent aussi le niveau de soutien et d'encouragement donné par les parents à leur enfant pour poursuivre une formation dans l'enseignement supérieur. Les enseignants prennent également en compte des éléments de ce calcul coûts-bénéfices dans leurs décisions (notamment avec le potentiel de soutien au sein de la famille).

Les modèles théoriques des effets primaires et secondaires de l'origine sociale sont transposables sur d'autres axes d'inégalité.

Inégalités scolaires liée au contexte migratoire

Pour les personnes issues de l'immigration, c'est-à-dire lorsqu'un enfant n'est pas né au Luxembourg (migrant de la première génération) et/ou que les

parents d'un enfant ne sont pas nés au Luxembourg (migrant de deuxième génération), on remarque souvent des éléments pénalisants par rapport à la population locale, tels qu'une scolarisation tardive, des redoublements fréquents et des performances moindres. Il convient de noter que ceci n'affecte pas tous les groupes de migrants de la même manière. Il faut aussi prendre en compte les pays d'origine, l'appartenance à une couche sociale et la raison qui a motivé la migration. Là où les Allemands du Luxembourg ont un meilleur accès à l'éducation que les Luxembourgeois, les personnes originaires du Portugal ou d'Italie sont défavorisées dans le système éducatif luxembourgeois (exemples avec Martin & Brunner 2012 ; Ugen et al. 2013). Trois thèses sont particulièrement importantes pour expliquer les différences : a) L'explication de la déficience culturelle soutient que les comportements, les connaissances et les aptitudes requis par les établissements d'enseignement sont souvent moins présents chez les migrants (Gogolin 2002). b) La théorie du capital humain (Becker, 1964) soutient que les migrants ont moins de ressources disponibles pour l'éducation parce que les parents migrants ont généralement un niveau d'éducation et des revenus moindres et que cela a un impact négatif sur la réussite scolaire des enfants. c) Un autre facteur explicatif concerne la discrimination institutionnelle, abordant les mécanismes de sélection spécifiques (Gomolla et Radtke 2007). Il implique que la réussite scolaire peut également dépendre des pratiques décisionnelles des écoles, des enseignants et des autorités.

De manière générale, lorsque l'on considère les inégalités liées au contexte migratoire, il faut ajouter que les handicaps éventuellement présents dans l'acquisition des connaissances s'expliquent déjà en grande partie par une origine sociale plus basse et un déficit en ressources spécifique à cette couche sociale (exemple avec Becker 2011 ; Kao & Thompson 2003). Les avantages et désavantages des migrants dans le système éducatif qui ne s'expliquent pas par une situation socio-économique en moyenne moins favorable s'expliquent par le concept d'effets primaires et secondaires de l'origine ethnique (Van de Werfhorst & Van Tubergen 2007 ; Kristen & Dollmann 2010). Les effets primaires de l'origine ethnique correspondent aux différences de réussite scolaire entre les élèves, issus

Les migrant(e)s ont souvent des aspirations plus élevées en termes d'éducation que les personnes sans contexte migratoire et visent des parcours de formation plus ambitieux, bien qu'ils manquent souvent de ressources individuelles.

¹² Les réflexions coût-bénéfice sont présentées en détail dans l'approche dite rationnelle des raisons de l'inégalité d'éducation sous l'aspect des décisions d'éducation par Esser (1999) et Becker (2003).

ou non de l'immigration, qui persistent lorsque l'on prend en considération le statut socio-économique de la famille. En moyenne, on constate généralement que les compétences et les résultats scolaires des enfants migrants sont plus faibles, ce qui est dû au fait que les familles migrantes disposent de moins de ressources. Au-delà de la situation sociale, il existe des barrières linguistiques typiques pour les familles de migrants portant sur l'adéquation entre les langues dans le système scolaire et les langues parlées à la maison et dans l'environnement immédiat, ainsi qu'un manque de connaissance du système scolaire. Les effets secondaires de l'origine ethnique sont quant à eux liés aux décisions d'éducation qui sont influencées par certains aspects de l'origine ethnique ou du contexte migratoire. Même si l'on peut supposer de prime abord que les familles de migrants s'attendent, en raison de problèmes de langue par exemple, à rencontrer des obstacles et visent ainsi des filières moins exigeantes, on observe un effet inverse. Les migrants ont souvent des aspirations plus élevées en termes d'éducation que les personnes qui ne sont pas issues de l'immigration et visent des parcours de formation plus ambitieux. Les raisons de cette forte motivation pour l'éducation résident dans le fait que l'éducation est un instrument essentiel pour s'intégrer dans une société (en particulier sur le marché du travail), mais aussi dans une crainte accrue de discrimination sur le marché de la formation et dans une connaissance moindre du système de formation professionnelle.

Les résultats d'études soulignent moins la discrimination institutionnelle que l'importance des ressources individuelles (compétences linguistiques, soutien aux activités d'apprentissage par la famille et l'environnement social) (Becker & Beck 2012). Là où les garçons et les enfants de travailleurs non issus de l'immigration sont notamment plus susceptibles d'avoir moins de succès à l'école en raison d'une plus grande aliénation scolaire ou d'une attitude négative envers l'école, les enfants de migrants manquent souvent de ressources (Hadjar, Lupatsch & Grünewald-Huber 2010).

Inégalités scolaires liées au sexe

Les différences entre les sexes dans la réussite scolaire ont fortement évolué au cours des dernières décennies du XX^e siècle. Tandis qu'avant les réformes éducatives des années 1960, les filles

avaient moins de chances d'obtenir des diplômes d'études supérieures, ce sont les inégalités au détriment des garçons qui sont au cœur du débat social et scientifique depuis plusieurs années. La théorie du capital humain (Becker, 1964) explique en grande partie les inégalités traditionnelles en matière d'éducation au détriment des femmes. De ce point de vue strictement économique, l'investissement dans l'éducation des femmes n'est « rentable » que si elles peuvent exploiter leur éducation et les années d'éducation supplémentaires sur le marché du travail en leur permettant, par exemple, de gagner plus. Tant que les femmes occupaient davantage la sphère domestique et non la sphère professionnelle dans la société, la motivation des femmes à fréquenter un établissement d'enseignement supérieur était faible, tout comme la motivation de la société à promouvoir l'éducation des femmes. Ce n'est qu'avec l'évolution de l'image des femmes et une demande accrue de femmes sur le marché du travail que la participation des femmes à l'éducation a augmenté. L'une des principales raisons pour lesquelles les garçons semblent aujourd'hui désavantagés au sein du système éducatif est certainement le rattrapage de la part des filles. Dans les faits, les filles ont plus de chances de quitter le système d'enseignement général avec un diplôme donnant accès à l'enseignement supérieur, mais pour les diplômes supérieurs tels que les doctorats, les statistiques par sexe s'inversent au détriment des femmes. Dans le dernier Rapport sur l'éducation 2015 (Hadjar et al. 2015), la probabilité était déjà plus élevée pour les garçons que pour les filles de fréquenter le *Régime Préparatoire* au Luxembourg. Les filles, par contre, sont plus susceptibles que les garçons d'obtenir un diplôme général d'accès aux études supérieures dans un *Lycée Classique*. En outre, les garçons redoublent une classe, quittent l'école prématurément et/ou abandonnent l'école plus souvent (MENFP 2013; Backes 2018; MENFP 2006).

Quelles peuvent en être les raisons ? Tout d'abord, il convient de noter que les inégalités entre les sexes à l'école ne sont pas dues à des différences biologiques ou physiologiques, mais qu'elles sont fondées sur une socialisation spécifique : les garçons et les filles sont éduqués de manière différente et leurs intérêts sont orientés dans des directions différentes, et ce dès l'enfance dans de nombreux cas. Un modèle théorique général peut à son tour suivre la logique des effets primaires et secondaires →

Les filles ont plus de chances de quitter le système d'enseignement général avec un diplôme donnant accès à l'enseignement supérieur, mais pour les diplômes supérieurs tels que les doctorats, les statistiques par sexe s'inversent au détriment des femmes.

Les effets primaires liés au sexe correspondent aux différences de performances scolaires entre les garçons et les filles dues aux motivations, attitudes et modèles de comportements socialisés, analysés comme des déficits de ressources et de socialisation.

Les effets secondaires liés au sexe ont trait aux choix scolaires : l'évaluation de la probabilité de réussite d'un parcours scolaire et la perception des avantages varient tout particulièrement d'un sexe à l'autre.

→ (cf. Hadjar & Buchmann 2016). Les effets primaires liés au sexe correspondent aux différences de performances scolaires entre les garçons et les filles dues aux motivations, attitudes et modèles de comportements socialisés, analysés comme des déficits de ressources et de socialisation (Hadjar & Berger 2011). Il s'agit, par exemple, d'une plus grande aliénation scolaire des garçons (Hadjar & Lupatsch 2010), mais aussi de leur tendance à avoir un comportement déviant à l'école (Hannover & Kessels 2011 ; Hadjar, Backes & Gysin 2015), qui, d'une part, les distrait d'un apprentissage réussi et, d'autre part, est sanctionné par les enseignants. En outre, l'utilisation plus fréquente de jeux vidéo chez les garçons semble les distraire des activités d'apprentissage (Mößle, Kleimann & Rehbein 2007). Mais tous les garçons ne sont pas affectés par ces facteurs qui réduisent la réussite scolaire. Ce sont surtout les garçons qui adoptent les idées traditionnelles sur la masculinité, le fait, par exemple qu'un homme soit dominant et doive

l'afficher, qui ont des problèmes à l'école. Le fait que les garçons soient face à des enseignants de sexe masculin ou féminin ne semble pas avoir d'influence systématique sur leurs résultats scolaires (Hadjar 2011).

Les effets secondaires liés au sexe ont trait aux choix scolaires. Nous devons considérer que l'évaluation de la probabilité de réussite d'un parcours scolaire et la perception des avantages varient particulièrement d'un sexe à l'autre. L'augmentation des possibilités offertes aux femmes sur le marché du travail (Breen et al. 2010) et l'évolution des rôles sociaux des hommes et des femmes doivent notamment être considérées comme la principale cause et la motivation de leur niveau d'instruction plus élevé. Les effets secondaires des décisions d'éducation se reflètent également dans les choix de carrière très stables et spécifiques des hommes et des femmes (cf. Hadjar & Buchmann 2016).

5.2.2 Influences institutionnelles sur les inégalités scolaires

Les systèmes éducatifs se caractérisent également par la mesure dans laquelle la mobilité entre les différentes filières est envisagée et donc facilitée (perméabilité).

Les causes des inégalités scolaires peuvent être étudiées à différents niveaux. Les chercheurs se concentrent à la fois sur l'individu (caractéristiques individuelles telles que le sexe) et sur les caractéristiques institutionnelles du système éducatif (niveau macro). Ces dernières ont une influence sur la mesure dans laquelle le niveau de scolarité est affecté par un manque de ressources (effets primaires) ou par des décisions d'éducation (effets secondaires). Ces conditions-cadres peuvent différer d'un pays à l'autre, voire d'une communauté à l'autre. Elles évoluent également avec le temps comme, par exemple, dans le cadre des réformes éducatives. Concernant l'ampleur des inégalités en matière d'éducation, le degré de stratification (diversité) apparaît comme l'une des caractéristiques institutionnelles particulièrement significatives des systèmes éducatifs, tant d'un point de vue théorique qu'au niveau des résultats de la recherche (Müller & Shavit 1998). La stratification se rapporte à l'existence en parallèle de différents types d'écoles ou de classes et à leur nombre (par exemple *Régime Préparatoire/Modulaire, Lycée*

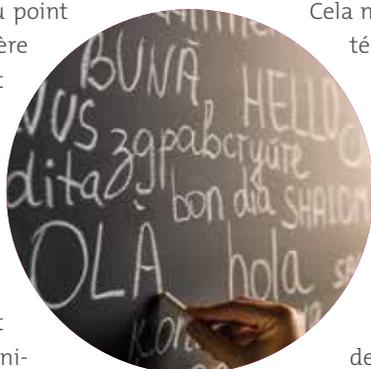
Technique, Lycée Classique), si les élèves sont répartis en différentes filières à un stade précoce (*tracking*) et s'il est possible de passer d'une filière à l'autre. Cela signifie que les systèmes éducatifs se caractérisent également par la mesure dans laquelle la mobilité entre les différentes filières est envisagée et donc facilitée (perméabilité). Les extrêmes sont, d'une part, les systèmes collectifs à peine stratifiés et dans lesquels des élèves de différents niveaux d'études fréquentent la même école pendant plus de dix ans (comme en Finlande, en Estonie, en ex-RDA). À l'autre extrémité se trouvent d'autre part les systèmes fortement stratifiés dans lesquels les élèves sont répartis en différentes filières d'études avec un parcours défini après la quatrième ou la sixième année d'école à l'issue d'un enseignement fondamental commun et où un changement entre ces filières d'études n'est guère possible (comme en Allemagne, en Autriche, en Suisse). Le Luxembourg appartient davantage aux systèmes stratifiés où les inégalités scolaires sont plus marquées. Peu de recherches ont été menées à ce jour sur le niveau de perméabilité (les

élèves changent de filière) du système d'enseignement secondaire au Luxembourg. C'est la raison pour laquelle des résultats empiriques différenciés sur les changements de forme scolaire au Luxembourg seront présentés au point « Inégalités résultant de la filière choisie pendant l'enseignement secondaire ». Mais pourquoi le degré de stratification d'un système d'éducation a-t-il tant de répercussions sur les inégalités scolaires ?

Une première explication quant aux plus grandes différences de niveau d'instruction dans les systèmes stratifiés est que les différentes filières d'études préparent à différentes certifications ayant ensuite des valeurs différentes sur le marché du travail. Les décisions des parents relatives à l'éducation peuvent également jouer un rôle plus important dans les systèmes stratifiés, comme par exemple lorsqu'il s'agit de décider si un enfant poursuivra le parcours supérieur recommandé ou lorsqu'une recommandation scolaire est contestée, car le parcours proposé est considéré comme trop faible (*recours*). Une répartition précoce des élèves conduit à des inégalités scolaires, notamment parce que les conditions de départ inégales liées aux caractéristiques propres à l'origine (mot clé : effets primaires) n'ont pas pu être compensées avant la classe de 4^e, période à laquelle les capacités cognitives de bon nombre d'entre eux n'ont pas encore pu être évaluées avec précision. Enfin, la stratification signifie également que les classes sont composées en fonction du niveau : les enfants issus de milieux non diplômés apprennent de plus en plus souvent avec d'autres enfants défavorisés dans les classes du *Régime Préparatoire* et n'ont pas la possibilité d'être motivés ou soutenus par des enfants plus forts. Tandis que les parcours classiques sont intégrés dans un contexte d'apprentissage stimulant visant à favoriser le développement autonome, les parcours non classiques sont souvent décrits comme des contextes d'apprentissage moins stimulants (Solga & Wagner 2004).

En outre, le choix de la filière fréquentée par un jeune peut avoir des répercussions sur son sentiment de bien-être. Par exemple, la phobie scolaire ressentie semble en moyenne être plus prononcée chez les élèves du secondaire luxembourgeois

dans la filière du niveau le plus bas (*modulaire*) et la satisfaction scolaire semble y être la plus faible (EMACS 2012).



Cela montre que les causes des inégalités en matière d'éducation peuvent également être identifiées au niveau intermédiaire, c'est-à-dire au niveau de la classe ou de l'école en tant qu'organisation. Parmi les facteurs intéressants, citons la composition du corps scolaire, le climat d'apprentissage ou l'équipement matériel de l'école (matériel pédagogique, locaux, etc.). Les résultats d'une étude

classique de Coleman et al. (1966) suggèrent que la composition d'une école ou d'une classe a une influence sur le niveau d'acquisition des connaissances de différents groupes. Si une classe ne réunit par exemple que des élèves issus, notamment en matière d'instruction, de familles défavorisées d'ouvriers ou issues de l'immigration, l'accès à l'éducation des élèves de ces classes ou écoles se réduit. Si les enfants issus de milieux non diplômés sont seuls dans des classes avec un faible niveau d'aspiration au niveau le plus bas du cycle secondaire II (comme dans la « Realschule » en Suisse ou la « Hauptschule » en Allemagne), on parle également d'homogénéisation de la population scolaire (Solga & Wagner 2004). Un corps homogène d'élèves peut alors conduire à une nouvelle réduction de l'accès à l'éducation pour les élèves défavorisés si les enseignants abaissent leurs attentes en raison du faible niveau de compétence et adaptent leurs cours en conséquence.

Jusqu'à présent, il a été constaté que les filières intégratives combinées à un soutien individuel dans les classes, comme c'est le cas en Finlande, par exemple, sont associées à un meilleur accès à l'éducation pour les élèves défavorisés. Si la proportion d'enfants défavorisés dans la classe n'est pas prédominante, le mélange peut conduire à des progrès pour les élèves plus faibles sans entraîner de détérioration des résultats des élèves les plus performants (Tillmann 2017).

Une répartition précoce des élèves conduit à des inégalités en matière d'éducation, car les conditions de départ inégales en raison des caractéristiques propres à l'origine n'ont pas encore pu être compensées et à cette période, les capacités cognitives de bon nombre d'entre eux n'ont pas encore pu être évaluées avec précision.

Un corps homogène d'élèves peut alors conduire à une nouvelle réduction de l'accès à l'éducation pour les élèves défavorisés si les enseignants abaissent leurs attentes en raison du faible niveau de compétence et adaptent leurs cours en conséquence.

5.2.3 L'évolution des inégalités scolaires suite à la démocratisation de l'enseignement

La réduction des inégalités scolaires selon l'origine sociale ne peut réussir que si les effets primaires et secondaires de l'origine ne sont plus spécifiques aux classes et si les conditions institutionnelles compensent également les différences spécifiques à l'origine.

Dans cette partie, l'accent sera mis sur l'évolution des inégalités scolaires (selon le milieu social et le sexe) entre plusieurs cohortes de naissance. Ci-dessous, les justifications théoriques pour la stabilité et l'évolution des inégalités scolaires dans le contexte de la démocratisation de l'enseignement et de la nature des systèmes éducatifs reposent sur une étude de Hadjar et Berger (2010). La démocratisation de l'enseignement est comprise comme la corrélation entre une forte augmentation de l'offre et des possibilités éducatives et une demande croissante d'éducation (Hadjar & Becker 2006).

Les débats politiques qui ont accompagné les réformes de l'éducation dans les années 1950 et 1960 sont dominés par deux thèmes, aussi bien dans les pays capitalistes que les pays à socialisme d'État : a) d'un point de vue économique d'une part, les systèmes éducatifs doivent être développés afin de créer la base du progrès scientifique et économique. Au cœur de cette idée se trouve la crainte que le niveau d'éducation requis pour le progrès économique (en particulier dans la course à la suprématie entre pays capitalistes et pays socialistes industrialisés) ne puisse pas être maintenu en raison d'un manque d'enseignants et d'infrastructures scolaires adéquats (« urgence éducative » ; cf. pour l'Allemagne de l'Ouest Picht 1964) ; b) d'autre part, dans une perspective égalitaire, l'espoir est né d'éliminer les désavantages de classe et de sexe dans le système éducatif, en particulier dans les pays à socialisme d'État, mais aussi dans les environnements libéraux et sociaux-démocrates du monde occidental¹³. Cette argumentation sur la théorie des conflits trouve son expression dans la revendication de Dahrendorf (1965) pour l'éducation en tant que droit civique. L'objectif était d'offrir à tous les groupes sociaux les mêmes possibilités d'éducation et de réduire ainsi les différences d'origine, de sexe, de confession ou régionales.

On peut globalement déduire de la description des causes possibles des inégalités scolaires dans les parties précédentes que les inégalités scolaires

ne peuvent pas être réduites par une simple augmentation des possibilités d'éducation. Selon les principes énoncés par Boudon (1974), la réduction des inégalités scolaires en fonction de l'origine sociale ne peut réussir que si les effets primaires et secondaires de l'origine responsables des écarts de réussite scolaire (effets primaires de l'origine) ainsi que les décisions éducatives (effets secondaires de l'origine) ne sont plus spécifiques aux classes et si les conditions institutionnelles (mot clé : système éducatif) compensent les différences spécifiques à l'origine. En ce qui concerne la démocratisation de l'enseignement, il faut notamment s'attendre à une réduction des inégalités scolaires lorsque le degré de stratification du système éducatif est le plus faible ou lorsqu'il existe des filières perméables et que les incitations à fréquenter des filières d'enseignement supérieures sont particulièrement fortes pour les groupes défavorisés. La réduction des inégalités de niveau d'instruction entre les sexes semble plus probable au vu des arguments théoriques présentés. Investir dans l'éducation d'une femme est plus judicieux s'il est possible de valoriser cet investissement dans l'éducation sur le marché du travail en termes de statut et de revenu (Hecken 2006). C'est ainsi que le nouveau rôle émancipé des femmes, dont la participation à la vie active a été renforcée, et les changements qui y sont associés dans les conditions familiales et sociales tels que l'expansion des structures de garde d'enfants (Hadjar & Berger 2010) apparaissent comme le moteur de la progression du niveau d'éducation des femmes dans le cadre de la démocratisation de l'enseignement. En conséquence, on observe une grande réduction (voire un renversement) des inégalités entre les sexes en matière de niveau d'instruction dans de nombreux pays européens, mais moins de changements vis-à-vis de l'influence de l'origine sociale, et donc l'inégalité des chances entre les enfants d'ouvriers et les enfants de diplômés (cf. Hadjar & Berger 2010 ; Hadjar & Buchmann 2016 ; Hadjar & Becker 2016). Cette évolution ainsi que d'autres questions seront par la suite examinées de façon empirique pour le Luxembourg.

¹³ Alors que la démocratisation de l'enseignement était davantage contrôlée politiquement dans les pays à socialisme d'État (comme la RDA), dans de nombreux pays occidentaux, il est possible de parler d'une dynamique particulière de démocratisation de l'enseignement (Becker 2006).

5.3 | Résultats empiriques

L'évolution historique des inégalités scolaires au Luxembourg sera tout d'abord examinée à travers l'enchaînement des générations (cohortes de naissances) avant de considérer l'ampleur actuelle des inégalités en matière d'orientation dans l'enseignement secondaire (classe de 9^e). La troisième partie de la présentation des résultats de la recherche présente les parcours de jeunes à travers le système d'enseignement secondaire luxembourgeois (vue intragénérationnelle).

5.3.1 L'évolution des inégalités scolaires au Luxembourg suite à la démocratisation de l'enseignement

Les résultats présentés reposent sur une étude de Hadjar et Uusitalo (2014) comparant les inégalités scolaires dans quatre pays européens. Les données sous-jacentes sont un ensemble constitué de données provenant de deux vagues de l'Enquête sociale européenne (European Social Survey, ESS) des années 2002/2003 et 2004/2005. L'étude considère la probabilité de n'avoir obtenu qu'un certificat de fin d'études obligatoires (au Luxembourg : fréquentation du *modulaire/régime préparatoire*) comme certificat d'études le plus élevé, ce qui correspond à un niveau d'éducation relativement bas avec des possibilités moindres sur le marché du travail.¹⁴

La première analyse porte sur la diminution de la proportion de personnes ayant un faible niveau d'éducation au cours de la période de démocratisation de l'enseignement, c'est-à-dire dans les différentes cohortes de naissances. Les étapes de la démocratisation de l'enseignement peuvent également être clairement reconstituées au Luxembourg, la proportion des personnes peu instruites passant d'environ 60 % des personnes nées entre 1925 et 1934 à moins de 20 % des personnes nées entre 1975 et 1982. Cela signifie que le niveau d'éducation de la population d'origine luxembourgeoise a augmenté avec les cohortes de naissance (figure 18). →

Le niveau d'éducation de la population d'origine luxembourgeoise a augmenté avec les cohortes de naissance.

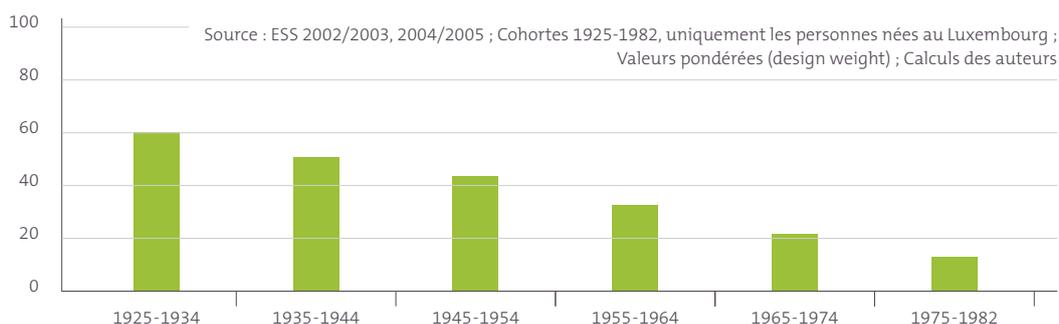


Fig 18 Pourcentage de personnes ayant un faible niveau d'instruction (uniquement l'enseignement obligatoire)

¹⁴ L'échantillon utilisé pour les analyses ne comprend que les personnes âgées de 20 ans ou plus et de moins de 79 ans. Une telle restriction est logique, car toutes les personnes auraient pu, au moins théoriquement, obtenir une certification de fin d'études ou professionnelle post-obligatoire (tel qu'un diplôme d'accès à l'enseignement supérieur ou une qualification professionnelle). Il convient de noter, en particulier pour les cohortes les plus jeunes, qu'il n'est pas possible de prendre en compte les qualifications obtenues à un stade ultérieur de la vie adulte.

Les personnes nées entre 1925 et 1934, nées dans des familles défavorisées, sont près de 30 points de pourcentage plus susceptibles d'avoir un faible niveau d'éducation que celles nées dans des familles ayant fait des études supérieures.

L'écart de probabilité d'avoir un niveau d'éducation plus élevé est un peu en dessous de 10 % entre les personnes issues de familles défavorisées et de familles privilégiées nées entre 1975 et 1982.

→ La figure 19 examine les inégalités en matière d'éducation, c'est-à-dire comment les différences entre les personnes issues de familles privilégiées et défavorisées ou entre les hommes et les femmes se sont développées au fil du temps. On constate ici aussi une profonde évolution. Pour les inégalités scolaires liées au milieu social, cette évolution est moins continue. Pour chaque cohorte de naissances, les valeurs de l'axe des ordonnées indiquent en points de pourcentage une probabilité plus forte que les personnes issues de familles défavorisées (dont les parents n'ont que des certificats de fin de scolarité obligatoire) atteignent un niveau d'éducation plus faible que la probabilité correspondante des personnes issues de familles privilégiées. Pour les personnes nées entre 1925 et 1934, cela implique que celles nées dans des familles défavorisées sont près de 30 points de pourcentage plus susceptibles d'avoir un faible niveau d'éducation que celles nées dans des familles ayant fait des études supérieures. Les inégalités scolaires selon l'origine sociale augmentent jusqu'à la cohorte suivante (générations de la guerre) et diminuent ensuite. Chez les personnes des cohortes les plus récentes (1975-1982) l'écart

des probabilités d'avoir un niveau d'éducation plus élevé entre les personnes issues de familles défavorisées et de familles privilégiées est un peu en dessous de 10 %. De profondes inégalités en matière d'éducation persistent cependant, comme le montrent ci-après les chiffres actuels et une distinction subtile entre les différentes filières qui conduisent à des certifications différentes.

Au niveau des inégalités entre les sexes, l'évolution semble plus linéaire avec la démocratisation de l'enseignement (figure 19). Alors que dans les cohortes de naissances les plus anciennes (1925-1934), les femmes ont encore 30 % de plus de chances d'atteindre un niveau d'éducation comparativement faible, ce désavantage a complètement disparu chez les femmes nées entre 1975 et 1982. Au contraire : si l'on considère ces cohortes, on voit que le désavantage croissant des hommes, plus prononcé dans les chiffres actuels, est déjà présent : dans les cohortes de naissances de 1975-1982, les hommes affichent déjà une probabilité de n'atteindre qu'un faible niveau d'éducation par rapport aux femmes supérieur de (marginale-ment) 2 points de pourcentage.

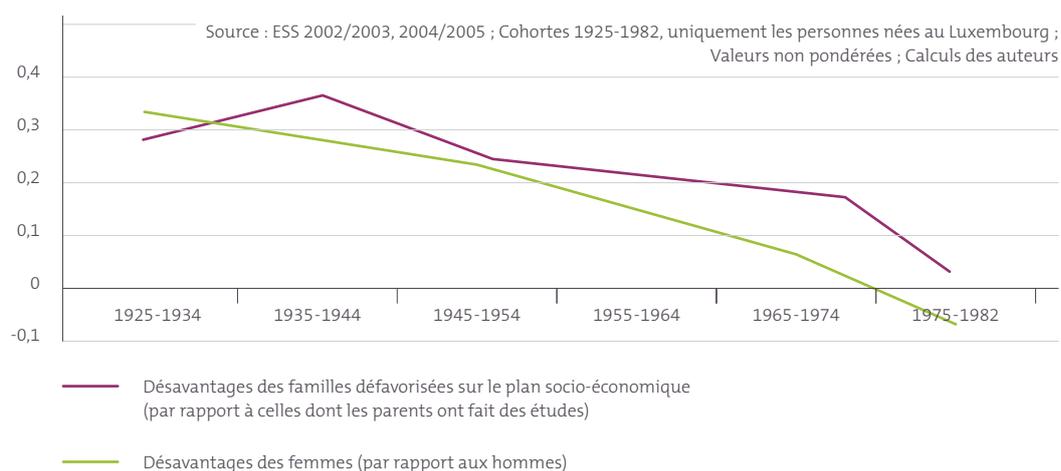


Fig 19 Inégalités entre les sexes en termes d'éducation selon la cohorte de naissances (Effets marginaux moyens en termes de probabilité de faible niveau d'instruction, CITE 0,1 et 2)

Dans une comparaison entre les pays aux systèmes éducatifs finlandais, germano-suisse et anglais par Hadjar et Uusitalo (2014), le Luxembourg est, avec la Suisse, l'un des pays où les inégalités scolaires selon l'origine sociale et le sexe sont comparativement élevées dans les cohortes de naissances plus anciennes. La réduction de l'inégalité des chances scolaires entre les familles d'ouvriers et les familles de diplômés universitaires a été un peu plus rapide en Finlande qu'au Luxembourg et en Suisse, tandis qu'en Angleterre, les inégalités se sont révélées plus stables. La réduction des inégalités entre les sexes a été relativement parallèle, à un niveau élevé, au Luxembourg et en Suisse. En Finlande et en Angleterre, les disparités entre les sexes étaient moindres en termes de niveau, alors qu'en Finlande, il n'y avait plus d'inégalités entre les sexes au détriment des femmes à un stade très précoce.

5.3.2 Les inégalités scolaires dans le système scolaire secondaire luxembourgeois

Nous examinerons maintenant les différences de niveau d'instruction pour l'enseignement secondaire, plus précisément au niveau de l'orientation vers les trois branches centrales de l'enseignement secondaire pendant la classe de 9^e du système stratifié luxembourgeois (ES, EST et EST – *préparatoire/modulaire*) en fonction de l'origine sociale (situation socio-économique de la famille), du contexte migratoire et du sexe¹⁵. Une présentation longitudinale est utilisée pour mettre en valeur les évolutions entre les années scolaires 2012/2013 et 2016/2017.

Origine sociale

La figure 20 montre la répartition des élèves de classe de 9^e issus de familles défavorisées et favorisées sur le plan socio-économique (mesurée par le statut professionnel le plus élevé entre celui de la mère et celui du père¹⁶) dans les différentes filières secondaires luxembourgeoises. Les inégalités correspondent au modèle théorique. Parmi les élèves issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique, environ 10 % ont été orientés vers l'enseignement secondaire classique (ES) au cours des années scolaires considérées. Ce pourcentage (et

donc la probabilité d'accéder à ce parcours éducatif) est considérablement plus élevé et atteint 50 et 60 % chez les élèves issus des familles privilégiées. La vue chronologique illustre la grande stabilité de ces différences. Les chances d'être orienté vers l'ES ont même légèrement diminué dans le cas des élèves défavorisés sur le plan socio-économique (de 14,2 % pour l'année scolaire 2013/2014 pour chuter constamment par la suite à 10,9 % en 2014/2015, 10,6 % en 2015/2016 et seulement 8,1 % en 2016/2017). En revanche, on observe une tendance correspondante pour les élèves favorisés sur le plan socio-économique, dont les →

Les chances d'être orienté vers l'ES ont même légèrement diminué dans le cas des élèves défavorisés sur le plan socio-économique.

¹⁵ Les données source sont extraites des bases de données ministérielles du fichier élèves et enrichies des données de questionnaires du monitoring scolaire national Épreuves Standardisées/ÉpStan.

¹⁶ La situation sociale de la famille est généralement déterminée par les professions des parents, car la qualification, le statut et le prestige d'une profession et les revenus sont étroitement liés. On entend ici par « défavorisés sur le plan socio-économique » les familles dans lesquelles le statut professionnel le plus élevé des deux parents se situe dans le quart inférieur de la répartition des statuts professionnels. On entend ici par « favorisés sur le plan socio-économique » les familles dans lesquelles le statut professionnel le plus élevé des deux parents se situe dans le quart supérieur de la répartition des statuts professionnels.

La diminution des possibilités offertes aux défavorisés et l'augmentation des possibilités offertes aux privilégiés se traduisent par une augmentation des inégalités sociales/de classe dans la participation à l'acquisition de l'éducation.

→ chances déjà élevées d'être orientés vers l'ES tendent à augmenter davantage : si la probabilité de fréquenter l'enseignement secondaire classique pendant la classe de 9^e était de 46,2 % dans les familles favorisées sur le plan socio-économique durant l'année scolaire 2013/2014, ce chiffre a encore augmenté au cours des années suivantes pour atteindre 53,7 % en 2014/2015, 57,6 % en 2015/2016 et 58,1 % en 2016/2017. Il rejoint presque son niveau record de 58,7 % atteint en 2012/2013. La diminution des possibilités offertes aux défavorisés et l'augmentation des possibilités

offertes aux privilégiés se traduisent par une augmentation des inégalités sociales/de classe dans la participation à ou l'acquisition de l'éducation. Sur la période considérée, entre 17,7 % (2012/2013) et 22 % (2016/2017) des élèves défavorisés sur le plan socio-économique se trouvent dans le régime préparatoire (modulaire), tandis que la proportion correspondante d'élèves privilégiés sur le plan socio-économique se situe entre 2,4 % (2015/2016) et 5,1 % (2013/2014). Ici aussi, il n'est pas possible de parler de réduction des inégalités.



Fig 20 Proportion d'élèves issus de familles défavorisées et favorisées sur le plan socio-économique par filière, exprimée en pourcentage

Contexte migratoire/linguistique

La deuxième caractéristique individuelle des élèves source de différences de niveau d'éducation que nous allons examiner est le milieu migratoire. À cette fin, c'est le milieu linguistique qui est au centre de l'analyse. Une distinction est faite entre les élèves qui parlent luxembourgeois ou allemand avec au moins un parent à la maison et qui sont donc dotés des ressources linguistiques essentielles pendant la phase d'alphabétisation à l'école primaire et tous les autres jeunes. Si l'orientation des jeunes est considérée séparément en fonction de leur origine linguistique (figure 21), les inégalités en matière d'éducation sont également évidentes au détriment des élèves issus de l'immigration. Un peu moins de 40 % de ceux issus d'un milieu linguistique luxembourgeois-allemand fréquentent l'ES classique, contre seulement 15 % environ des jeunes ayant une autre origine linguistique. À l'inverse, cela se reflète également dans l'orientation vers la filière de plus bas niveau : les élèves issus de l'immigration sont surreprésentés dans le *modulaire*. Le moindre impact du désavantage éducatif en matière d'orientation lié à la mi-

gration par rapport au désavantage lié à la classe sociale est peut-être dû, d'une part, au fait que le groupe non luxembourgeois-allemand soit très diversifié et comprenne, par exemple, des immigrants hautement qualifiés venus au Luxembourg en raison des institutions européennes et du secteur financier. D'autre part, il exprime peut-être aussi une aspiration scolaire moyenne plus élevée des parents migrants ayant un faible niveau d'instruction par rapport à la population locale socialement défavorisée (Relikowski, Yilmaz & Blossfeld 2012). Les différences d'orientation entre les étudiants de groupe linguistique luxembourgeois et allemand et ceux d'autres groupes linguistiques se sont révélées relativement stables au cours de la période étudiée. Les fluctuations globalement faibles entre 2012/2013 et 2016/2017 sont plus marquées pour les élèves locaux, notamment en matière d'orientation vers l'ES classique (avec 39,4 % en 2013/2014 contre 35,5 % en 2014/2015), que pour les migrants. Pour cette période, il est donc nécessaire de parler d'inégalités d'orientation stables au détriment des élèves qui ne parlent pas majoritairement le luxembourgeois ou l'allemand à la maison.

Si l'orientation des jeunes est considérée séparément en fonction de leur origine linguistique, les inégalités en matière d'éducation sont également évidentes au détriment des élèves issus de l'immigration.

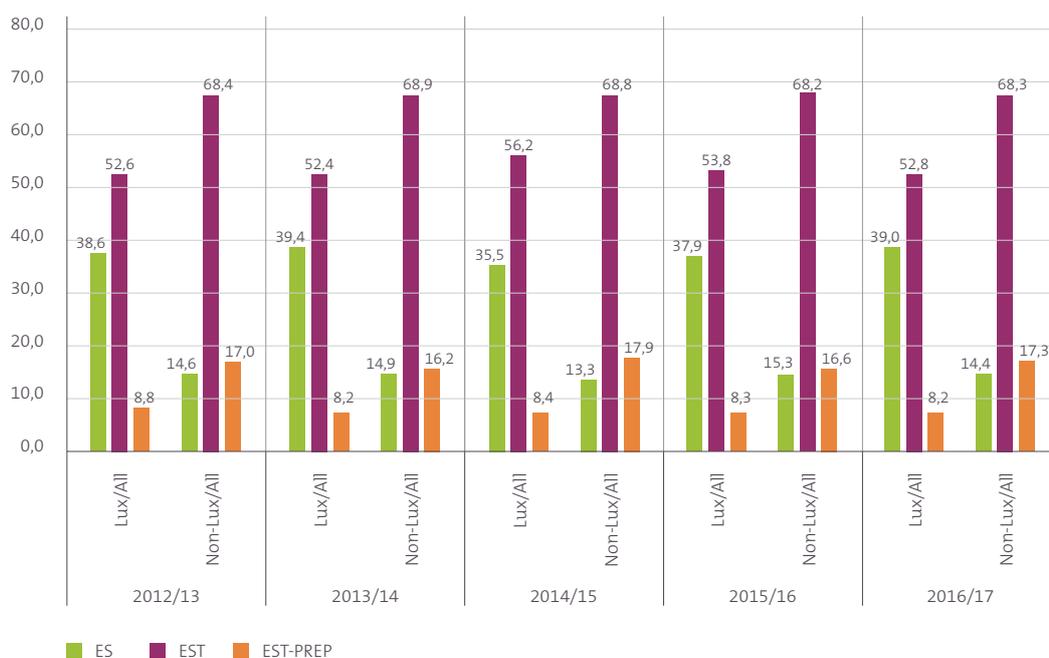


Fig 21 Proportion d'élèves de milieu à prédominance luxembourgeoise-allemande et autres langues, par filière, exprimée en pourcentage

Les garçons ont un accès plus faible à l'éducation, c'est-à-dire que les filles sont surreprésentées dans l'ES, tandis que les garçons sont surreprésentés dans le préparatoire et donc dans les filières de faible niveau.

Sexe

Les différences actuelles entre les sexes dans la répartition des élèves entre les filières au Luxembourg (figure 22) correspondent aux résultats observés dans d'autres systèmes éducatifs européens et aux attentes décrites ci-dessus (Hadjar 2011). Les garçons ont un accès plus faible à l'éducation, c'est-à-dire que les filles sont surreprésentées dans l'ES, tandis que les garçons sont surreprésentés dans le préparatoire et donc dans les filières de faible niveau.

Les inégalités entre les sexes en matière d'orientation vers les filières scolaires se sont révélées très stables au fil du temps. La surreprésentation des garçons dans le préparatoire tend à augmenter légèrement. L'écart entre les garçons et les filles dans la probabilité de fréquentation d'une classe de 9^e modulaire est ainsi plus important en 2016/2017 par rapport aux autres années scolaires (16,5 % de probabilité pour les garçons contre 9 % de probabilité pour les filles).

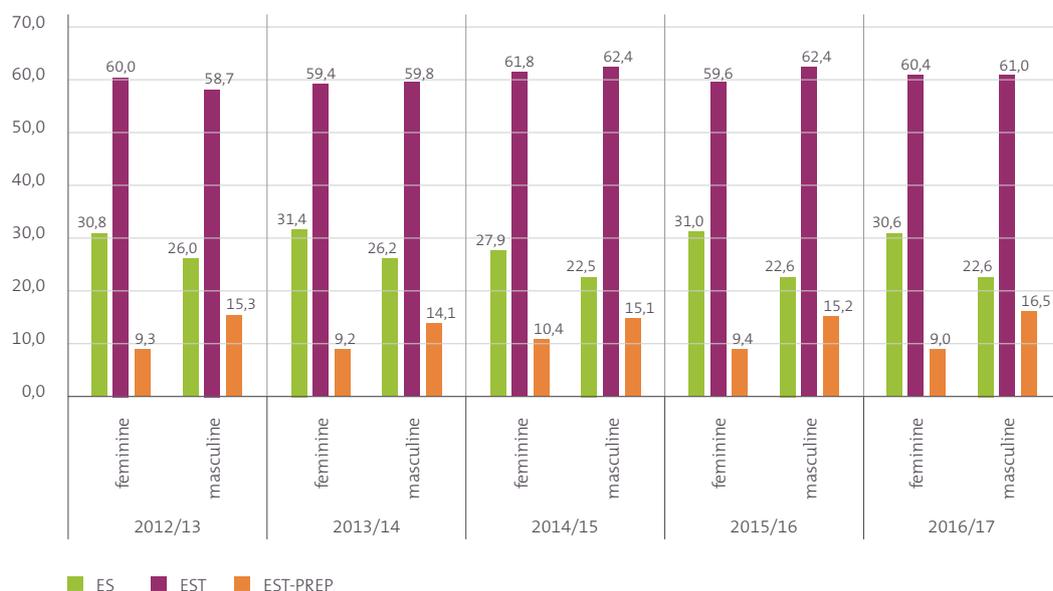


Fig 22 Proportion d'élèves par filière en pourcentage

5.3.3 Résultats empiriques sur les inégalités résultant de la filière choisie pendant l'enseignement secondaire

Les parties précédentes ont montré clairement que, dans le système scolaire luxembourgeois stratifié, les élèves sont orientés différemment vers les différentes filières. En supposant que tous les jeunes ne restent pas toujours dans la même filière après leur entrée à l'école secondaire et ne suivent donc pas nécessairement un parcours éducatif linéaire, nous sommes amenés à nous interroger sur la nature des changements réalisés entre les filières (*Tracks*) et leur signification pour les parcours des élèves. La recherche en éducation a cerné plusieurs raisons pouvant conduire à un changement de filière. Il peut s'agir d'une mauvaise orientation antérieure ou d'une modification de la performance, de sorte que la filière fréquentée ne correspond plus aux résultats, aux intérêts et aux ambitions du jeune ou de ses parents (principe d'adéquation). Conformément aux considérations susmentionnées de coûts-avantages, le changement de filière peut également être expliqué par les efforts des parents pour maintenir un statut si la filière fréquentée par l'enfant ne prépare pas au certificat de fin d'études et au statut professionnel potentiel correspondant au niveau atteint par les parents (Jacob & Tieben 2007). Les changements de filière se produisent principalement dans les systèmes scolaires *perméables* qui maintiennent les différentes voies et options éducatives ouvertes à leurs élèves aussi longtemps que possible grâce à la réorientation (Rosenbaum 1978). On parle de perméabilité horizontale lorsque des transitions entre des programmes d'éducation parallèles sont rendues possibles à différents niveaux d'enseignement (comme entre ES et EST ou lorsque les filières sont différenciées en segments encore plus petits tel qu'entre *théorique* et *polyvalent*). Selon la direction prise, un tel changement de filière peut être décrit comme une descente vers une filière dont la performance moyenne est plus faible ou une ascension vers une filière où la performance moyenne est plus élevée. Les mouvements de descente sont souvent le résultat de problèmes d'échec scolaire notamment liés à des objectifs professionnels faibles. Les mouvements d'ascen-

sion présupposent au contraire une inadéquation entre le niveau de performance et la filière fréquentée, car le jeune doit faire preuve d'un niveau de performance supérieur à la moyenne.

Pourquoi la question du changement de filière au Luxembourg est-elle si pertinente en matière d'inégalités scolaires ? Ceci est dû au fait que les inégalités existantes dans les orientations peuvent être renforcées ou réduites par des changements socialement sélectifs de filière. Les inégalités par exemple peuvent être réduites si les jeunes socialement défavorisés, souvent surreprésentés dans les filières moins performantes, ainsi que nous l'avons montré, changent plus souvent au cours de leur parcours que les jeunes issus de couches sociales fortes. Mais, si les jeunes issus de familles favorisées ont plus souvent des mouvements d'ascension, leur proportion déjà élevée dans les filières de plus haut niveau peut encore augmenter. Au Luxembourg, la question du changement de filière peut également être considérée comme pertinente puisque, jusqu'à ces dernières années, la première décision éducative (le passage à l'école secondaire) était prise par un comité et que, par conséquent, le changement de filière pouvait être perçu par les parents comme une option corrective. À ce jour, il y a peu d'études sur les changements de filière au Luxembourg. Les résultats statistiques présentés ici sont donc tirés d'une étude basée sur une méthode combinée (Analyse administrativer Schülerdaten und biographischer Interviews; Backes 2018). Deux thématiques sont abordées : (1) quel est le degré de perméabilité du système luxembourgeois ? La plupart des élèves restent-ils dans la filière dans laquelle ils ont été orientés ou choisissent-ils de changer et, auquel cas, quels sont les changements privilégiés par chaque groupe d'élèves ? (2) Les parcours éducatifs diffèrent également dans la mesure où plusieurs événements éducatifs se combinent et peuvent ainsi changer les écarts d'inégalité au cours de la vie (Dannefer 2003), les différents types de parcours éducatifs existants au Luxembourg seront aussi examinés.

Les changements de filière se produisent principalement dans les systèmes scolaires perméables qui maintiennent les différentes voies et options éducatives ouvertes à leurs élèves aussi longtemps que possible grâce à la réorientation.

Dans quelle mesure le système d'enseignement secondaire luxembourgeois est-il perméable ?

Afin d'obtenir une impression de la « perméabilité vécue », l'ensemble du système d'enseignement secondaire sera considéré dans ses plus petites unités structurelles, à savoir la combinaison du niveau de classe et de la filière. Dans les études précédentes et dans les sections ci-dessus, la distinction a été faite entre les trois filières ES, EST

et EST – préparatoire (également appelée *modulaire*). Dans les analyses suivantes, cependant, l'EST technique est subdivisée en chacune de ses sous-filières : en classe ST, ST-ADAPT (jusqu'en 2009/2010), *théorique, polyvalente, pratique, modulaire* lors du cycle inférieur ; en *Régime technique, Régime de technicien*, CATP, CCM, CITP au cycle intermédiaire et supérieur¹⁷. Afin d'obtenir le tableau le plus complet possible, tous les élèves nés en 1990 inscrits au moins une année scolaire dans l'une des écoles suivant le programme national officiel sont désormais considérés.

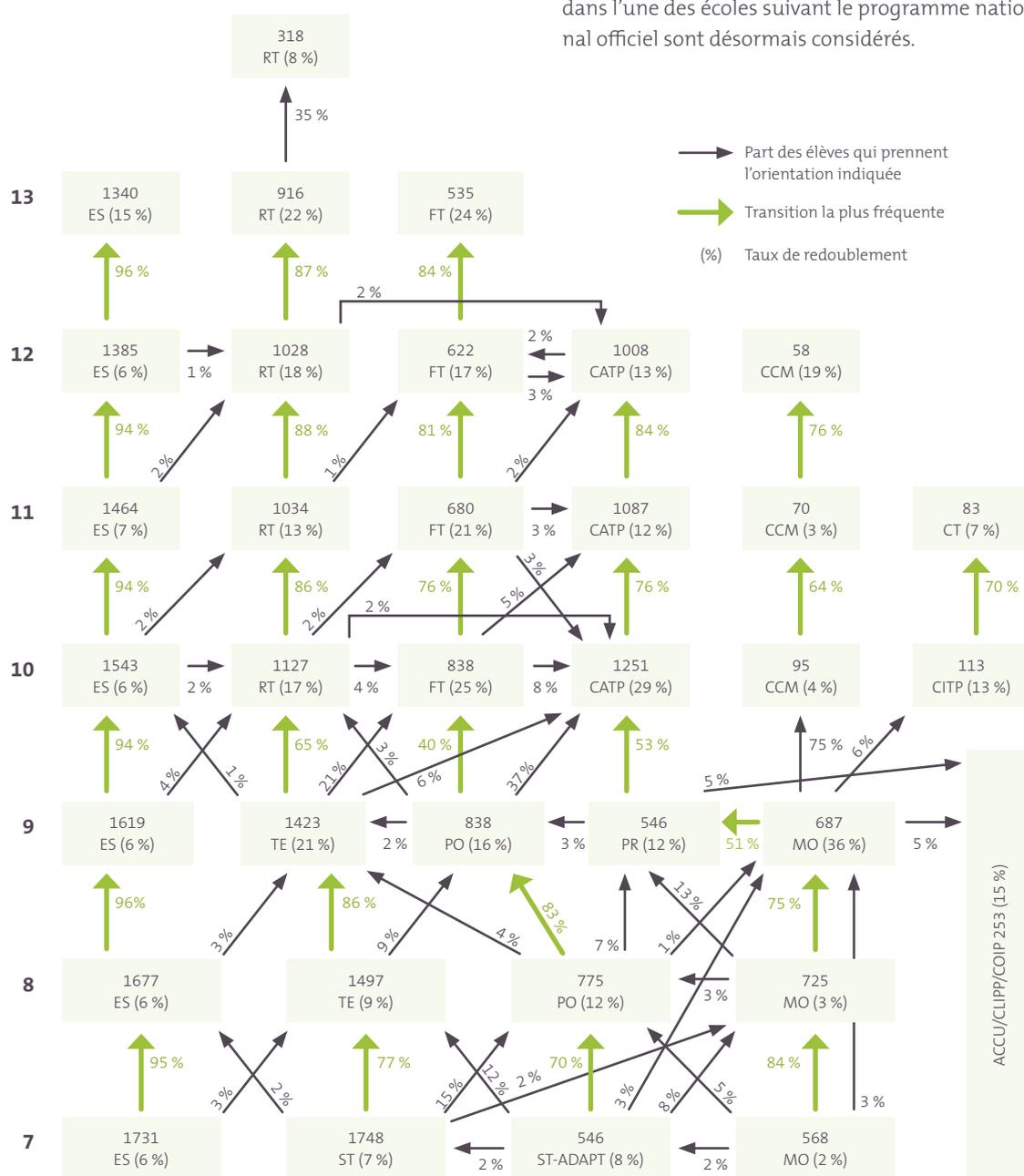


Fig 23 Changements de filière de tous les élèves nés en 1990 par filière et par classe (N=5301)

¹⁷ Étant donné que les élèves en question ont surtout fréquenté les classes professionnelles concernées avant la mise en œuvre de la réforme de 2008, les anciens termes sont utilisés ici à la place de DT, DAP et CCP. La dernière année considérée est l'année scolaire 2012/2013.



La figure 23 montre les changements de filière au secondaire et donne une idée des changements qui se produisent. Chaque case en vert clair représente un certain niveau dans une certaine filière et les flèches indiquent où ces jeunes ont été inscrits l'année suivante¹⁸. Les flèches en vert indiquent le changement de filière le plus fréquent pour chaque passerelle du système (en tant que « changement typique »). Le graphique se lit comme suit : les flèches pointant vers la droite signifient un changement de filière vers une filière plus basse et les flèches pointant vers la gauche vers une filière plus performante. Tout d'abord, les flèches diagonales indiquent qu'il y a de nombreux changements de filière au Luxembourg, dont la plupart sont des changements vers des filières de niveau inférieur. La phase d'orientation de l'EST après la classe de 9^e est également intéressante, car on peut y voir de nombreux changements de filière. La plupart des changements de filière ont lieu lors du cycle inférieur de l'EST. En outre, il apparaît clairement que le passage entre ES et EST est rare et s'effectue surtout vers le bas. Les taux de maintien varient considérablement selon les différentes filières. Tandis qu'une proportion élevée d'élèves (94 à 96 %) reste dans l'ES à tous les niveaux de classe, le taux de maintien est nettement inférieur dans les autres filières. Comme indiqué, les évolutions sont très hétérogènes, surtout après la 9^e classe de l'EST technique. Cependant, la plupart du temps,

il s'agit d'un passage vers une filière directement adjacente et non pas, par exemple, d'un passage d'une filière en moyenne plus exigeante à une formation en apprentissage en CATP (comme cela est assez courant en Allemagne, par exemple). Afin de décrire la continuité des parcours, il est possible d'examiner les taux de maintien dans certaines filières qui peuvent être calculés à partir des pourcentages (Boudon 1974). Par exemple, pour un jeune débutant en ES, la probabilité de terminer son parcours dans l'ES est de 73 %. Par contre, la probabilité correspondante pour un jeune qui débute son parcours en 7^e ST de le terminer en 13^e RT (une évolution possible en gardant un bon niveau de performance) est de 28 %. Dans le cas d'un parcours débuté en 7^e MO (en passant par une 9^e PR vers une 10^e CATP), seuls 11 % des élèves suivent cette route classique, ce qui illustre clairement les nombreuses bifurcations au sein de l'EST¹⁹.

Il s'agit maintenant d'examiner si ces changements de filière sont socialement sélectifs, afin de pouvoir évaluer dans quelle mesure les inégalités d'orientation tendent à augmenter ou à diminuer à la suite de changements ultérieurs. Dans les figures suivantes, les flèches indiquent quel groupe d'élèves (par exemple les garçons ou les filles) effectue quel mouvement beaucoup plus fréquemment (par rapport à la taille des groupes respectifs).

La plupart des changements de filière ont lieu lors du cycle inférieur de l'EST. En outre, il apparaît clairement que le passage entre ES et EST est rare et s'effectue surtout vers le bas.

¹⁸ Le graphique se réfère à la représentation du système dans les chiffres clés de l'éducation nationale (tel que MENFP 2011). Étant donné que les classes-pilotes Proci introduites en 2003/2004 n'étaient pas proposées comme option à tous les élèves nés en 1990 lors de leur entrée à l'école secondaire, elles ne sont pas présentées ici. Pour des raisons de clarté, les types de changement de filière marginaux (valeurs inférieures à 1 %) et les sorties du système (élèves non inscrits l'année suivante) ne sont pas saisis ici.

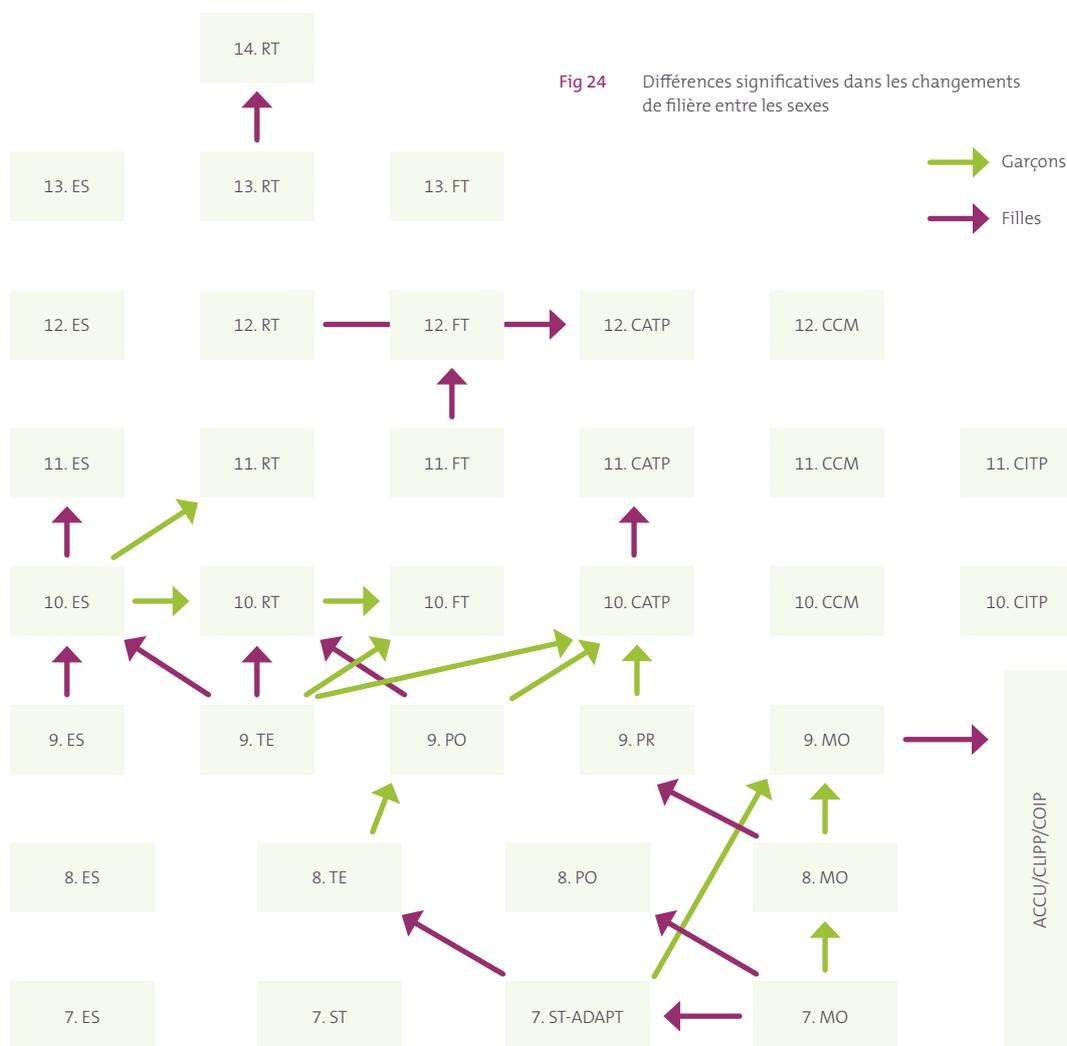
¹⁹ Concernant les sorties du système, qui ne sont pas explicitement indiquées par souci de clarté, il convient d'ajouter que la proportion d'élèves qui n'étaient pas inscrits l'année suivante est la plus élevée dans les filières les moins performantes, celle-ci incluant ceux qui ont quitté l'école ainsi que, par exemple, des jeunes rentrés dans leur pays d'origine, des élèves ayant quitté l'école sans diplôme ou ceux entrés dans une école privée.

On remarque également que les filles sont plus susceptibles de passer vers l'ES, tandis que les garçons sont plus susceptibles de quitter l'ES

Changement de filière par sexe

Tout d'abord, il est important de savoir comment se répartissent les garçons et les filles de grade 7, nés en 1990, entre les filières (non représenté graphiquement ici). 39 % des filles et 32 % des garçons débutent dans l'ES. 48 % des filles et 47 % des garçons débutent dans l'EST (7^e ST et 7^e ST-ADAPT) et 9 % des filles et 14 % des garçons débutent dans le *modulaire*²⁰. La figure 24 montre que les garçons (en vert) passent plus souvent que les filles vers des parcours en moyenne moins performants, les changements de filière spécifiques au sexe se produisant principalement durant la phase d'orientation EST après la 9^e année. Cela peut s'expliquer par des choix professionnels traditionnels en fonction du sexe²¹.

En effet, les sections proposées dans les filières de formation professionnelle sont plus susceptibles de mener aux professions socialement privilégiées par les hommes (selon la classification Pölsler & Paier de 2003). En outre, les filles (en violet) passent plus souvent très tôt du *modulaire* à l'EST conventionnel. On remarque également que les filles sont plus susceptibles de passer vers l'ES, tandis que les garçons sont plus susceptibles de quitter l'ES (pour rejoindre le *Régime Technique*). Ces changements conduisent à une aggravation des inégalités d'orientation entre les sexes. Au niveau des taux de maintien, cela signifie que la probabilité qu'une fille qui débute en 7^e ES achève son parcours scolaire secondaire au grade 13 de l'ES est de 75 %. Cette probabilité est de 68 % pour les garçons.



²⁰ Les valeurs proportionnelles restantes pour l'orientation en grade 7 correspondent aux élèves qui ont débuté dans le projet pilote Proci (7^e STP).

²¹ En supposant qu'il n'y ait pas de différences de performance, les garçons choisissent plus souvent des filières de formation professionnelle orientées vers la pratique, comme le montrent d'autres modèles de régression (Backes 2018).

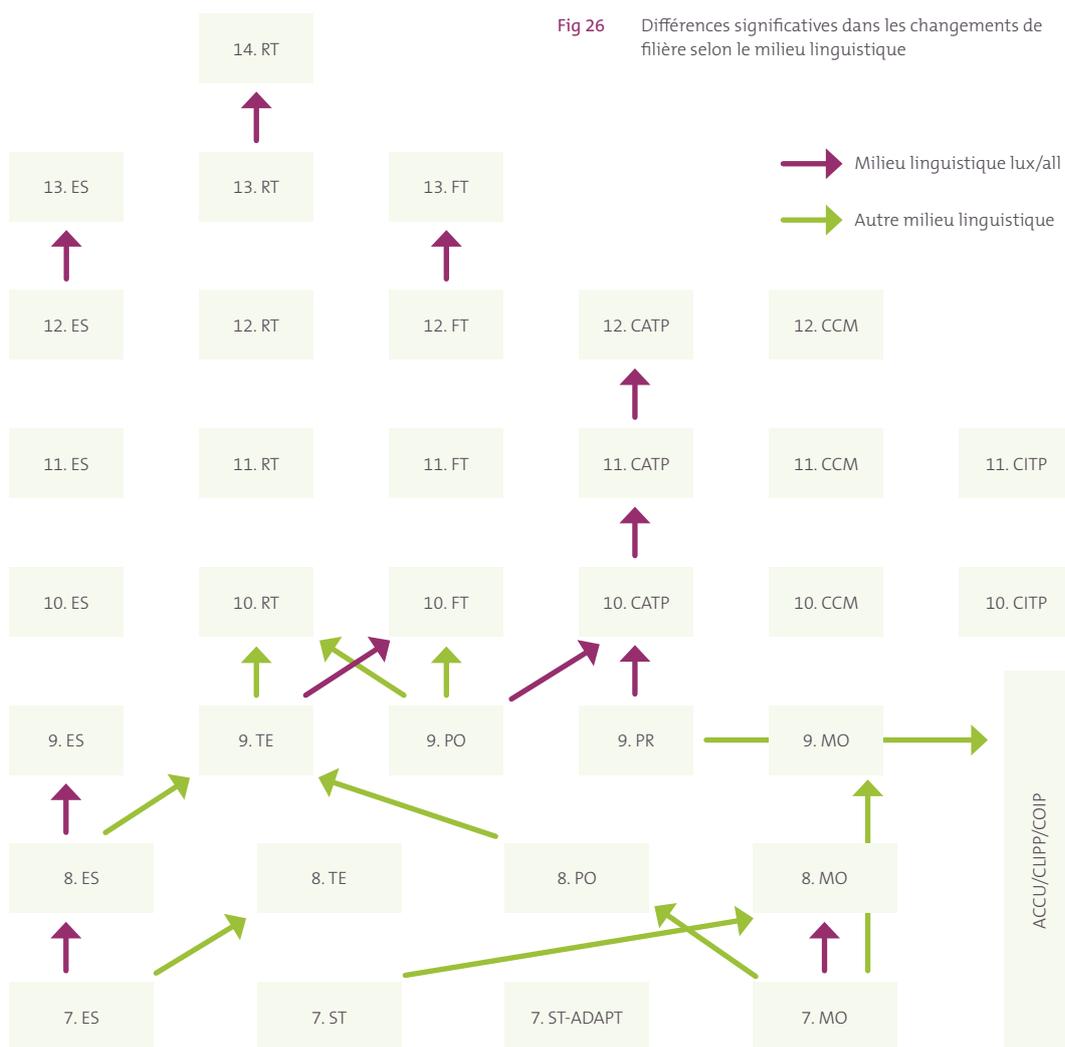
Le fait que les migrants réalisent également des changements ascendants dans le système scolaire montre qu'ils savent utiliser certaines options du système éducatif, probablement en raison de leurs aspirations scolaires élevées et/ou d'une amélioration des compétences linguistiques et que les inégalités d'orientation sont donc réduites en certains points.

Passage dans une autre filière par milieu linguistique

Concernant la position de départ au grade 7, on peut observer que, parmi les jeunes parlant principalement luxembourgeois ou allemand à la maison, 44 % débutent dans l'ES, 45 % dans l'EST (7^e ST et 7^e ST-ADAPT) et 6 % dans le *modulaire*. Chez les jeunes d'autres milieux linguistiques, ce sont 19 % qui débutent dans l'ES, 51 % dans l'EST et 22 % dans le *modulaire*. La figure 26 montre que les migrants (en vert) quittent souvent l'ES tôt. Au sein de l'EST technique, des modèles sont reconnaissables dans les deux sens. Par exemple, les migrants utilisent la phase d'orientation de l'EST après le grade 9 et certaines passerelles du système au cycle inférieur de l'EST pour améliorer leur placement. En certains points au sein de l'EST, cependant, les migrants changent plus fré-

quemment vers le bas que les locaux. En outre, on observe que les jeunes issus de l'immigration passent plus souvent que les locaux dans une classe préparatoire (COIP, etc.) après la 9^e PR. De plus, les locaux (en violet) qui ont débuté une 10^e CATP restent significativement plus longtemps dans ce parcours que les migrants. Au niveau des taux de maintien, cela signifie par exemple qu'un jeune issu de l'immigration qui débute dans l'ES classique est susceptible à 64 % de terminer son parcours dans l'ES. Pour les jeunes de milieu linguistique luxembourgeois et allemand, cette probabilité est de 73 %. Le fait que les migrants réalisent également des changements ascendants dans le système scolaire montre qu'ils savent utiliser certaines options du système éducatif, probablement en raison de leurs aspirations scolaires élevées et/ou d'une amélioration des compétences linguistiques et que les inéga-

Fig 26 Différences significatives dans les changements de filière selon le milieu linguistique



lités d'orientation sont donc réduites en certains points. Cependant, cela ne suffit pas à compenser les fortes inégalités scolaires dues à l'orientation au début de la scolarité secondaire. De plus, les changements ascendants n'affectent pas la passerelle du système vers l'ES classique (comme le montre la figure 26) et tous les groupes linguistiques ne sont pas égaux (Backes 2018).

5.3.4 Quels sont les différents types de parcours au secondaire ?

Maintenant que nous avons montré quelles sont les passerelles du système fréquemment empruntées et par quels groupes d'élèves, la partie suivante se concentrera sur des parcours complets dans l'enseignement secondaire. C'est la troisième analyse de cette contribution, à savoir les parcours éducatifs individuels. À cet effet, les parcours scolaires des personnes nées en 1990 sont regroupés par types en ne considérant que les élèves ayant effectué l'intégralité de leur cycle d'études secondaires au Luxembourg²⁴. Une typologie se dessine en classant les individus de façon à ce que les jeunes d'un même groupe aient des parcours éducatifs aussi semblables que possible. Les critères de regroupement utilisés étaient les suivants : a) la filière dans laquelle les jeunes ont commencé en classe de 7^e (ES, EST, MO), b) le changement de filière et c) les interruptions temporaires de parcours. L'analyse par cluster²⁵ révèle huit types de parcours d'études secondaires complets.

Le type 1 comprend les parcours immobiles et linéaires dans l'ES. Il s'agit du groupe le plus important, comptant 1 259 jeunes (37 %). Les élèves ont commencé dans l'ES classique et y sont restés pendant toute leur scolarité. Le type 2 comprend

les 237 jeunes (7 %) qui sont également entrés en 7^e année d'ES, mais qui sont passés en EST technique en cours de scolarité. Le type 3 rassemble les individus en transition vers l'ES, ceux qui sont passés d'un enseignement technique EST à un enseignement académique ES. Seuls 63 jeunes (2 %) appartiennent à ce type. Le type 4 « EST ascendant avec changement de combinaison » compte 144 jeunes (4 %). Ces élèves ont commencé dans l'EST et ont connu au moins un mouvement ascendant interne à l'EST, accompagné pour certains d'un mouvement descendant (plus tôt ou plus tard). Le type 5 est celui des EST immobiles, dont la part est de 17 % (n=564).²⁶ Les jeunes ont commencé dans l'EST et ont suivi un parcours scolaire linéaire sans changement jusqu'à la dernière année. Le type 6 contient les reculs internes à l'EST, c'est-à-dire ceux qui ont commencé dans l'EST et qui ont changé au moins une fois de filière vers un niveau inférieur (souvent en combinaison avec un redoublement de classe). Une proportion importante des jeunes considérés, 21 %, appartient à ce groupe (n=705). Le type 7 comprend 212 élèves (6 %) qui sont passés de l'enseignement préparatoire *modulaire* au système secondaire régulier. Le type 8 est le groupe le plus hétérogène dont le parcours a été interrompu au moins une fois (n=188 ; 6 %). →

²⁴ Les élèves ont fréquenté une classe de 7^e dans une école (partiellement) publique ainsi qu'une classe de dernière année au Luxembourg et ont passé au moins 5 ans dans le système. Par application de ces critères, 3 372 élèves restent dans l'analyse (64 %). Les cas non inclus sont par exemple dus à un décrochage scolaire, à une (re)migration ou à des changements vers des écoles qui ne suivent pas le programme national officiel. De même, certains migrants ne sont entrés dans le système scolaire luxembourgeois qu'après le grade 7.

²⁵ Nous avons choisi d'appliquer une méthode d'analyse par clusters (hiérarchique, suivie de la méthode k-moyennes).

²⁶ 14 jeunes de ce groupe ont commencé dans le modulaire et ont suivi un parcours « direct », c'est-à-dire qu'ils ont fréquenté une école professionnelle CCM/CITP et y ont terminé leur dernière année d'études.

Type de parcours	Quantité	Profil sociodémographique : sexe ; origine sociale (ESCS) ; langue principalement parlée à la maison
(1) ES immobile	1259	masculin : 43 % ; féminin : 57 % ; ESCS: 0.69 lux/all : 84 % ; port/balkan : 7 % ; autres : 9 %
(2) En transition depuis l'ES	237	masculin : 51 % ; féminin : 49 % ; ESCS: 0.34 lux/all : 80 % ; port/balkan : 13 % ; autres : 8 %
(3) En transition vers l'ES	63	masculin : 43 % ; féminin : 57 % ; ESCS: 0.35 lux/all : 62 % ; port/balkan : 16 % ; autres : 22 %
(4) EST avec progression et changement de combinaison	144	masculin : 40 % ; féminin : 60 % ; ESCS: -0.38 lux/all : 54 % ; port/balkan : 31 % ; autres : 15 %
(5) EST immobile	564	masculin : 43 % ; féminin : 57 % ; ESCS: -0.13 lux/all : 62 % ; port/balkan : 24 % ; autres : 14 %
(6) En transition depuis l'EST	705	masculin : 59 % ; féminin : 41 % ; ESCS: -0.23 lux/all : 71 % ; port/balkan : 19 % ; autres : 10 %
(7) En progression ascendante depuis l'EST avec mouvement d'intégration	212	masculin : 53 % ; féminin : 47 % ; ESCS: -0.67 lux/all : 40 % ; port/balkan : 48 % ; autres : 13 %
(8) Élève ayant interrompu son parcours	188	masculin : 46 % ; féminin : 54 % ; ESCS: -0.04 lux/all : 68 % ; port/balkan : 19 % ; autres : 13 %

Fig 27 Typologie des parcours complets dans l'enseignement secondaire

On peut alors conclure que l'origine sociale reste un facteur d'influence important, même après la première décision éducative, surtout au niveau des évolutions relatives aux passerelles du système entre ES et EST.

→ Concernant les profils sociodémographiques de ces types, la figure 27 montre qu'il existe de véritables différences entre les jeunes des divers types de parcours, même s'ils ont commencé dans la même voie, ce qui ressort notamment en comparant l'origine sociale des jeunes appartenant aux types commençant tous deux dans l'ES (Type 1 et Type 2). La valeur ESCS (niveau socio-économique et culturel de l'élève²⁷) des élèves qui restent dans l'ES est en effet de 0,69, une valeur significativement plus élevée que celle des élèves qui quittent l'ES (0,34). La valeur moyenne ESCS des jeunes de type 3 qui ont effectué un mouvement ascendant de l'EST vers l'ES (0,35) est supérieure à la valeur des EST immobiles (-0,13). On peut alors conclure que l'origine sociale reste un facteur d'influence important, même après la première décision éducative, surtout au niveau des évolutions relatives aux passerelles du système entre ES et EST. Le sexe est également un facteur qui influe sur la continuité des parcours : en ES comme en EST, les garçons sont plus susceptibles de suivre une trajectoire descendante plutôt que linéaire. Dans le cas des jeunes et des adolescents défavorisés, on observe souvent les effets cumulés d'une position de départ défavorable associée à une évolution descendante (avec redoublements fréquents). Rapporté à la taille de leur groupe, les locuteurs portugais et les jeunes qui parlent une langue d'un pays des Balkans quittent l'ES plus

souvent que les locaux²⁸, tandis que les migrants au sein de l'EST sont moins susceptibles d'évoluer vers le bas, ce qui est conforme à leur forte motivation scolaire.

Il convient de rappeler ici que 36 % des élèves nés en 1990 n'ont pas été inclus dans le processus de formation des types, car ils n'ont pas effectué une scolarité secondaire complète de la classe de 7^e jusqu'à une classe de terminale au Luxembourg (en raison notamment d'un décrochage scolaire ou d'une (re)migration). Ces jeunes sont souvent surreprésentés parmi les garçons, les jeunes issus de familles socio-économiques défavorisées et les élèves issus de l'immigration. Ces parcours peuvent donc constituer un autre type de parcours scolaire, à savoir les « parcours incomplets dans l'enseignement secondaire ».

En résumé, les résultats statistiques montrent que les taux de maintien dans les filières sont très différents et que les « smooth transitions » (changements de filière fluides) paraissent normaux pour les jeunes en ES, ce qui n'est le cas que pour moins de la moitié des enfants en EST. Dans l'EST, qui a une perméabilité interne, la multitude de bifurcations conduit à des parcours plus complexes. Ainsi, certains types de parcours sont marqués par plusieurs choix d'études et des changements de vie dans l'adolescence.

5.4 | Conclusion et perspectives

Tout d'abord, les résultats longitudinaux montrent que les inégalités scolaires peuvent évoluer. Toutefois, concernant les dernières années scolaires, le Luxembourg affiche une certaine constance en matière de discrimination à l'encontre des groupes dits « à risque ». C'est pourquoi les résultats présentés indiquent qu'il existe différents champs d'action possibles à divers points du système scolaire luxembourgeois très structuré. Au niveau des réorientations spécifiques au sexe, par exemple, la période suivant la classe de 9^e (et les différents choix de carrière) pourrait être encore mieux prise en compte. Compte tenu de l'amélioration des conditions de vie des jeunes issus de l'immigration, les passerelles du système vers l'ES ainsi que la formation en apprentissage pourraient constituer des domaines d'action centraux. En ce qui concerne la mobilité liée aux couches sociales, on constate que les changements de filière sont plus précoces en fonction de l'origine sociale. Il conviendrait de s'attaquer à ce point en veillant à ce que les talents des jeunes tardifs (les « late-bloomers »), c'est-à-dire les jeunes qui n'obtiennent de meilleurs résultats ou ne développent de nouveaux intérêts et aspirations (académiques comme théoriques) qu'à l'adolescence, en particulier les jeunes issus de milieu socialement défavorisés, soient reconnus et sou-

tenus dans le changement de filière (par le biais de conseils, de systèmes d'incitation, de bourses, etc.). Le système éducatif luxembourgeois offre déjà un large éventail de ressources et d'expertises (conseils d'orientation professionnelle, différenciation interne dans l'enseignement modulaire du *préparatoire*). Sur cette base, d'autres offres de soutien sont envisageables. Toutefois, étant donné que l'existence de certaines options, comme la (ré)orientation, ne suffit pas à elle seule à créer automatiquement une plus grande équité éducative, des changements structurels au niveau du système éducatif sont également envisageables. À cet égard, la recherche internationale sur l'éducation est parvenue à la conclusion que les systèmes d'éducation intégrateurs (avec une scolarisation conjointe plus longue de tous les élèves) causent moins d'inégalités scolaires. Une période de scolarité commune plus longue permet aux élèves de développer leurs propres intérêts et capacités sur une période plus importante, ce qui est essentiel. En outre, les élèves peuvent ainsi ne prendre de décisions en matière d'éducation qu'à l'adolescence plutôt que dans l'enfance. Nous recommandons également d'examiner les conditions de réussite à l'étranger et d'en discuter dans le contexte luxembourgeois, en collaboration avec des praticiens du domaine pédagogique et de la recherche en éducation. ●

Une période de scolarité commune plus longue permet aux élèves de développer leurs propres intérêts et capacités sur une période plus importante, ce qui est essentiel.

27 L'origine sociale est représentée par l'indice PISA ESCS (statut économique, social et culturel). Il intègre notamment les renseignements suivants : le statut professionnel et le niveau d'éducation le plus élevé des parents, la richesse, les ressources culturelles et le capital éducatif. Plus la valeur ESCS est élevée, plus les ressources et l'origine sociale sont élevées.

28 Ceci est dû à leur origine sociale plus faible, comme le montrent les modèles à variables multiples (Backes 2018).

Références

- Backes, S. & Hadjar, A. (2017). Educational Trajectories Through Secondary Education in Luxembourg: How does Permeability Affect Educational Inequalities? In: *Revue Suisse des Sciences de l'Education* 39 (437–460).
- Backes, S. (2018). Heterogenität im luxemburgischen Schulsystem. Eine Mixed-Method-Studie zu Bildungsverläufen aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive. Weinheim: Juventa.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York/London: Columbia University Press.
- Becker, R. (1998). Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. In: *Zeitschrift für Soziologie* 27 (133–150).
- Becker, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education. In: *European Sociological Review* 19 (1–24).
- Becker, R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: Hadjar, A. & Becker, R. (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen* (27–62). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (Hrsg.) (2011). *Integration durch Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Beck, M. (2012). Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In: Becker, R. & Solga, H. (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (137–163). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.) (2007). *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (183–198). Göttingen: Schwartz.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2010). Longterm Trends in Educational Inequality in Europe. In: *European Sociological Review* 26 (31–48).
- Brunner, M. & Martin, R. (Hrsg.) (2011). *Die MAGRIP-Studie (1968–2009). Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern im Grundschulalter und ihre Bildungswege ihr späteres Leben als Erwachsene in Luxemburg?* Luxemburg: Universität Luxemburg, Forschungseinheit EMACS.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Dannefer, D. (2003). Cumulative Advantage/Disadvantage and the Life Course: Cross-Fertilizing Age and Social Science Theory. In: *Journal of Gerontology* 56 (327–337).
- EMACS (2012): *Épreuves Standardisées: Nationaler Bericht 2011–2012*. Universität Luxemburg (EMACS), Luxemburg.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1. Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus.
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P. A. & Kahlert, H. (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (71–100). Weinheim: Juventa.
- Gogolin, I. (2002). Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (263–279). Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. (2011). *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A., Backes, S. & Gysin, S. (2015). School Alienation, Patriarchal Gender-Role Orientations and the Lower Educational Success of Boys. A Mixed-method Study. In: *Masculinities and Social Change* 4 (85–116).
- Hadjar, A. & Becker, R. (Hg.) (2006). *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2016). Education systems and meritocracy. Social origin, educational and status attainment. In: Andreas Hadjar & Christiane Gross (Hrsg.), *Education Systems and Inequalities. International Comparisons* (231–258). Bristol: Policy Press.
- Hadjar, A. & Berger, J. (2010). Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39 (182–201).
- Hadjar, A. & Berger, J. (2011). Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten in Europa: Die Bedeutung des Bildungs- und Wohlfahrtsstaatssystems. In: Andreas Hadjar (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (23–54). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. & Buchmann, C. (2016). Education systems and gender inequalities in educational attainment. In: Andreas, H. & Christiane, G. (Hrsg.), *Education Systems and Inequalities* (159–184). International Comparisons. Bristol: Policy Press.
- Hadjar, A., Fischbach, A., Martin, R., Backes, S. (2015). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In: *MEN und Université du Luxembourg (Hrsg.): Bildungsbericht Luxemburg 2015: Analysen und Befunde* (34–56).
- Hadjar, A. & Lupatsch, J. (2010). Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (599–622).
- Hadjar, A., Lupatsch, J. & Grünewald-Huber, E. (2010). *Bildungsverlierer/-innen, Schulentfremdung und Schulerfolg*. In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (223–244). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. & Uusitalo, E. (2016). Education systems and the dynamics of educational inequalities in low educational attainment: a closer look at England (UK), Finland, Luxembourg, and German-speaking Switzerland. In: *European Societies* 18 (264–287).
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zugunsten von Jungen und Erklärungsansätze. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25 (89–103).
- Hecken, Anna E. (2006). Bildungsexpansion und Frauenerwerbstätigkeit. In: Hadjar, A. & Becker, R. (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion* (123–155). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jacob, M. & Tieben, N. (2007). *Social Selectivity of Track Mobility in Secondary Schools: A Comparison of Intrasecondary Transitions in Germany and the Netherlands*. Working Paper. Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung, Mannheim.
- Kao, G. & Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. In: *Annual Review of Sociology* 29 (417–442).
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft. In: Becker, B. & Reimer, D. (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule* (117–144). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Labaree, D. F. (2012). *Someone Has to Fail: The Zero-Sum Game of Public Schooling*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Martin, R. & Brunner, M. (2012). *Épreuves Standardisées. Nationaler Bericht 2011–2012*. Luxembourg: University of Luxembourg, EMACS.

Martin, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (Eds.) (2015). *Épreuves Standardisées: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 bis 2013*. Esch/Alzette: University of Luxembourg, LUCET.

MENFP (2006). *Analyse des „Klassenwiederholens“ im primären und postprimären Bereich*. Luxembourg: MENFP.

MENFP (2011). *Les Chiffres Clés de l'Éducation nationale: Statistiques et indicateurs 2009–2010*. Luxembourg: MENFP.

MENFP (2013). *Le décrochage scolaire au Luxembourg. Parcours et caractéristiques des jeunes en rupture scolaire Causes du décrochage. Année scolaire 2010/2011*. Luxembourg: MENFP.

Mößle, T., Kleimann, M. & Rehbein, F. (2007). *Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen*. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Müller, W. & Shavit, Y. (1998). *Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (501–533).

Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter.

Pölsler, G., Paier, D. (2003). *Determinanten der Berufsorientierung von Mädchen: Eine empirische Analyse in steirischen Schulen*. Graz: Zentrum für Bildung und Wirtschaft.

Pollmann-Schult, M. (2006). *Veränderungen der Einkommensverteilungen infolge von Höherqualifikationen*. In: Hadjar, A. & Becker, R. (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (157–176). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Relikowski, I., Yilmaz, E. & Blossfeld, H.-P. (2012). *Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung*. In: Becker, R. & Solga H. (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung* (111–136).

Rosenbaum, J. E. (1978). *The Structure of Opportunity in School*. In: *Social Forces*, 57 (236–256).

Solga, H. & Wagner, S. (2004). *Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (195–224). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Tillmann, K.-J. (2017). *Was spricht für ein integriertes Schulsystem?* In: *Schul-Verwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 22 (196–198).

Ugen, S., Martin, R., Böhm, B., Reichert, M., Lorphelin, D. & Fischbach, A. (2013). *Einfluss des Sprachhintergrundes auf Schülerkompetenzen*. In: *SCRIPT & E-MACS* (Hrsg.), *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg* (100–113). Luxembourg: MENFP.

Van de Werfhorst, H. G. & van Tubergen, F. (2007). *Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands*. *Ethnicities* 7 (4164–4144).