

La scolarité des enfants d'immigrés

par Louis-André Vallet* et Jean-Paul Caille**

L'analyse longitudinale des parcours que connaissent les enfants d'immigrés dans le système scolaire français conduit à trois conclusions principales parmi lesquelles seule la première apparaît largement connue. D'une part, les enfants d'immigrés comptent parmi les élèves qui encourent les plus grands risques de difficultés ou d'échec scolaires, d'orientation vers les filières peu prestigieuses du système éducatif comme de sortie précoce de celui-ci. D'autre part, lorsque l'analyse statistique est utilisée pour démêler l'écheveau des influences et séparer ce qui tient en propre à l'origine nationale de ce qui relève des caractéristiques objectives du milieu familial et social, cette première conclusion doit être renversée : au sein des populations défavorisées, les enfants d'immigrés sont en moyenne inscrits dans une trajectoire scolaire plus positive que les autres élèves. Enfin, l'explication principale de ce dernier résultat est à rechercher dans les aspirations éducatives plus fortes et les demandes d'orientation plus ambitieuses qu'expriment les familles immigrées, comparativement aux autres familles dotées des mêmes ressources matérielles et culturelles.

Évolution dans les populations observées et les méthodes de comparaison

La mesure des différences de réussite et de parcours scolaires en fonction de l'origine nationale est une préoccupation ancienne des recherches françaises en sociologie de l'éducation, mais c'est pendant longtemps le critère juridique de la nationalité qui a organisé l'observation. Dès l'enquête sur l'entrée en classe de sixième réalisée par l'Institut National d'Études Démographiques en 1962, on s'est demandé si, à ce palier d'orientation, l'élève étranger n'était pas « défavorisé par rapport à l'élève du pays » [Clerc, 1964]. C'était aussi la nationalité du jeune ou celle de ses parents qui étaient prises en compte dans l'enquête menée par l'INED entre 1977 et 1979 auprès d'établissements des premier et second degrés [Bastide, 1982] comme dans les premiers échantillons longitudinaux mis en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale : élèves observés à partir du cours préparatoire en 1978, depuis le début du collège en 1972-1973-1974 et 1980.

Un autre trait commun à cette première génération de travaux tenait à la façon de comparer les scolarités des enfants étrangers et français. Pour prendre en compte la forte corrélation entre appartenance sociale et nationalité étrangère, on n'y raisonnait le plus souvent que sur les seuls enfants d'ouvrier ; les analyses les plus détaillées maintenaient constants, par surcroît, qualification ouvrière et nombre d'enfants dans la famille. Ces comparaisons ont conduit certains auteurs à conclure que la situation scolaire des élèves étrangers était assimilable à celle de l'ensemble des enfants des catégories sociales modestes [Boulot et Boyzon-Fradet, 1988 ; voir aussi Payet et van Zanten, 1996, Lorcerie, 1999].

Sur ces deux points, les recherches récentes témoignent d'avancées significatives. Sous l'angle des méthodes statistiques, les analyses dites « de régression » peuvent incorporer un nombre élevé de variables décrivant l'environnement familial et susceptibles d'affecter les performances et parcours scolaires. Permettant de raisonner à situation familiale et sociale détaillée comparable, elles sont alors mieux à même de discerner ce qui relève en propre de l'appartenance à la première ou à la seconde génération de l'immigration.

Quant à la définition de la population d'intérêt, un consensus s'est fait jour pour reconnaître qu'être immigré – c'est-à-dire né étranger à l'étranger – ou né en France de parents immigrés constituait le critère

* Centre National de la Recherche Scientifique, Laboratoire de Sociologie Quantitative (CREST), Paris.

** Direction de la Programmation et du Développement, ministère de l'Éducation nationale, Paris.

sociologique pertinent, par nature invariable pour chaque individu, à la différence de la nationalité. Les enquêtes « Efforts d'éducation des familles » et « Mobilité géographique et insertion sociale » réalisées conjointement par l'INED et l'INSEE en 1992 ont permis d'étudier les pratiques éducatives des familles immigrées [INSEE, 1997] et, de façon rétrospective, les parcours scolaires de jeunes adultes, immigrés ou nés en France de parents immigrés [Tribalat, 1995, 1996]. L'échantillon d'élèves entrés au collège en septembre 1995 et suivis depuis lors par le ministère de l'Éducation nationale permettra aussi une appréhension rigoureuse de la même population.

Le panel 1989 d'élèves du second degré : une approche empirique raisonnée

Ce n'était pas le cas en revanche de la cohorte précédente à partir de laquelle ont été néanmoins établies les trois conclusions mentionnées plus haut. Dans l'échantillon national – tous les élèves nés le 5 d'un mois quelconque qui, en septembre 1989, entraient en classe de sixième ou de première année de section d'éducation spécialisée dans un établissement public ou privé de France métropolitaine –, ni la nationalité de l'enfant et de ses parents à la naissance, ni le pays de naissance des parents n'étaient connus par le questionnaire initial ou celui administré à la famille en 1991. Aussi, pour approcher la population des enfants d'immigrés et dépasser la référence à la seule nationalité étrangère, on a défini la possession d'un « attribut étranger » comme le fait de présenter l'une des cinq caractéristiques suivantes, statistiquement liées à la migration de l'enfant ou de ses parents : être de nationalité étrangère, être né hors de France métropolitaine, avoir passé au moins une année scolaire élémentaire hors de France, n'avoir aucun parent ayant toujours vécu en France, avoir des parents qui parlent régulièrement avec soi une autre langue que le français [Vallet et Caille, 1996a].

Avec une telle définition, 80 % des élèves du panel 1989 ne comptent aucun attribut étranger, 9 % en présentent un et 11 % deux ou plus de deux. Dans cette dernière population, plus de neuf enfants sur dix n'ont aucun parent ayant toujours vécu en France et plus de huit sur dix parlent régulièrement une langue étrangère avec leur famille. En dépit de la critique dont cette construction a pu faire l'objet [Simon, 1998], on peut donc considérer que les élèves comptant au moins deux attributs étrangers permettent d'approcher de façon assez fidèle la population des enfants d'immigrés.

Être enfant d'immigré : un effet propre qui varie au cours de la scolarité

Le recueil d'informations rétrospectives sur la scolarité élémentaire et le dispositif longitudinal d'observation ont permis de comparer, en différents points de la scolarité, les performances et parcours des enfants d'immigrés et de leurs condisciples.

Nombre d'attributs étrangers	Aucun	Deux	Trois	Quatre
N'ont pas redoublé dans l'école élémentaire française (%)	76,8	66,6	58,5	47,1
Score moyen en français à l'entrée en sixième (sur 100)	72,5	67,5	65,2	62,6
Score moyen en mathématiques à l'entrée en sixième (sur 100)	79,3	75,5	73,8	71,9
Ont reçu une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique, quatre ans après l'entrée en sixième (%)	48,7	41,7	33,5	32,9
Ont obtenu le baccalauréat général ou technologique, sept ans après l'entrée en sixième (%)	31,9	26,6	20,3	21,3
Ont obtenu le baccalauréat général ou technologique, sept, huit ou neuf ans après l'entrée en sixième (%)	58,3	51,4	44,5	38,6

Source : Panel national 1989 d'élèves du second degré, ministère de l'Éducation nationale, DPD.

Comparativement à l'ensemble des autres élèves, les enfants d'immigrés ont plus souvent connu une scolarité difficile à l'école élémentaire ; parmi ceux qui comptent quatre attributs étrangers, c'est même le redoublement qui a constitué la situation la plus fréquente. L'écart tient pour beaucoup à un fort effet de structure lié surtout aux différences de position sociale des familles, de niveau d'éducation des parents et de nombre d'enfants. En effet, lorsque l'analyse statistique prend en compte ces différences et que l'on raisonne ainsi à situation familiale et sociale identique, ni la nationalité étrangère, ni l'ancienneté en France des parents, ni l'utilisation familiale d'une autre langue que le français ne forment en eux-mêmes des facteurs qui ont contrarié le bon déroulement de la scolarité élémentaire. En revanche, c'est un effet négatif de la migration de l'enfant lui-même que la même analyse met au jour : les élèves nés à l'étranger et surtout ceux qui ont passé plus de deux années scolaires hors de France ont plus souvent redoublé dans l'école élémentaire française.

S'agissant de l'orientation à l'entrée au collège, c'est-à-dire les sections d'éducation spécialisée (SES) qui accueillent environ 3 % des élèves opposées aux classes de sixième, le panel 1989 a confirmé ce que les statistiques scolaires annuelles laissaient entrevoir : pour les enfants de nationalité étrangère, ceux qui sont nés à l'étranger ou qui y ont vécu une partie de leur scolarité, l'orientation en SES a été plus fréquente que pour les autres élèves. Mais l'analyse statistique permet de préciser qu'une telle différence ne doit pas être interprétée sans précaution comme la preuve d'une discrimination générale. C'est l'appartenance à des familles nombreuses dans les milieux sociaux les plus défavorisés – et, vraisemblablement, les situations de très grande difficulté scolaire qui lui sont associées – qui constitue le facteur explicatif primordial de l'orientation vers la SES. Une fois celui-ci pris en compte, ni la naissance à l'étranger, ni la nationalité étrangère ne sont des variables influentes. En revanche, le panel 1989 a mis au jour que, pour les jeunes étrangers, le fait d'être parvenu en France en cours de scolarité élémentaire avait affecté positivement l'orientation vers la SES. Cela fournit un indice fort du fait que l'enseignement spécial a pu être parfois détourné de sa vocation initiale pour scolariser des enfants que l'on ne savait scolariser ailleurs.

Lors de l'entrée en sixième, les enfants d'immigrés ont obtenu de moins bonnes performances que leurs condisciples aux épreuves standardisées de français et de mathématiques [Vallet et Caille, 1996b]. Ces écarts sont toutefois inférieurs à ceux observés pour la catégorie sociale d'appartenance, le diplôme de la mère ou la taille de la famille : pour ne prendre qu'un exemple, 9,9 points en français, 7,4 points en mathématiques séparent les élèves qui présentent quatre attributs étrangers de ceux qui n'en ont aucun ; il s'agit respectivement de 14,0 et 10,3 points entre les fils et filles des femmes qui sont au moins bachelières et les enfants de celles qui n'ont aucun diplôme. De nouveau, ce sont les caractéristiques de l'environnement familial qui constituent les déterminants premiers des performances scolaires. À situation familiale et sociale comparable, un handicap en français sensible subsiste pour les élèves ayant connu eux-mêmes la migration dans un passé récent. Il n'y a en revanche plus de différence significative entre les enfants dont la famille réside en France depuis au moins cinq ans et ceux dont l'un des parents au moins y a toujours vécu ; 1,4 point

seulement sépare les élèves étrangers de leurs condisciples français, la différence est de 0,8 point entre les enfants à qui leurs parents parlent régulièrement dans une langue étrangère et ceux pour qui tel n'est pas le cas. À situation familiale et sociale identique, l'écart s'avère plus réduit encore en mathématiques : ni l'ancienneté en France des parents, ni la nationalité regroupée, ni la langue parlée à la maison n'affectent significativement les performances des élèves.

Enfin, les carrières scolaires au collège font apparaître une évolution sensible par rapport à celles observées dans l'école élémentaire [Vallet, 1996]. Si le succès du parcours est de nouveau moins fréquent pour les enfants d'immigrés que pour l'ensemble de leurs condisciples, les écarts sont plus faibles que ceux mis au jour pour le redoublement à l'école primaire et la conclusion se renverse au terme d'un raisonnement « à situation familiale et sociale identique » : après quatre années au collège et en comparaison des autres élèves dotés des mêmes caractéristiques socio-démographiques, les enfants d'immigrés ont plus souvent reçu, de la part du conseil de classe, une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique. Ce résultat apparaît quelle que soit la variable utilisée pour approcher la population des enfants d'immigrés. Valable pour les garçons, il l'est encore plus pour les filles et a aussi été mis en évidence quels que soient l'âge d'entrée en sixième, la taille du collège fréquenté ou le degré d'urbanisation de la commune où il est implanté [Vallet et Caille, 1996a].

Deux explications principales étaient susceptibles de rendre compte d'un tel résultat. Selon la première, le système scolaire constitue, pour les enfants d'immigrés, une instance importante de leur acculturation à la société française et l'on observerait les effets positifs de la durée d'exposition à l'école : au fil des années et de la fréquentation scolaire, les performances de ces élèves s'amélioreraient, ce qui serait à l'origine de leurs meilleurs parcours. Selon la seconde explication, les familles immigrées percevraient l'investissement dans le système éducatif comme la voie principale de mobilité sociale qui leur est accessible ; comparativement aux autres familles dotées des mêmes ressources matérielles et culturelles, elles se caractériseraient par des aspirations plus fortes en matière d'études longues et exprimeraient, pour leurs enfants, des souhaits d'orientation plus ambitieux.

Les données recueillies en 1991 et 1993 auprès des parents des élèves du panel corroborent nettement cette seconde explication. En comparaison des familles de mêmes caractéristiques socio-démographiques dont l'enfant obtenait, à l'entrée en sixième, des performances scolaires analogues, les familles immigrées souhaitent plus fréquemment que celui-ci poursuive ses études jusqu'à 20 ans et plus. Cette aspiration à des études longues culmine dans les familles d'un pays du Maghreb ou du reste de l'Afrique ; d'intensité intermédiaire parmi les ressortissants d'un pays d'Asie du Sud-Est, elle est plus faible chez les familles turques et surtout celles d'Europe du Sud – portugaises essentiellement – bien qu'elle reste encore supérieure à l'ambition scolaire exprimée par les parents d'élèves français de mêmes caractéristiques. Toutes choses égales par ailleurs, les familles immigrées sont aussi plus nombreuses à déclarer qu'un diplôme d'enseignement supérieur (plutôt qu'un titre scolaire moins élevé) est le diplôme le plus utile pour trouver un emploi [Vallet, 1997]. Enfin, quatre années après l'entrée en sixième et dans le cadre du processus d'orientation en fin de classe de troisième, elles expriment aussi plus souvent, pour leur enfant, un premier vœu d'admission en seconde générale ou technologique.

L'obtention d'un baccalauréat : une confirmation des résultats relatifs au collège

On pouvait se demander si ces résultats, établis sur le collège, valaient pour l'ensemble de la scolarité secondaire. Un travail récent sur les mêmes données a permis de le confirmer [Vallet et Caille, 1999]. L'obtention d'un baccalauréat général ou technologique sans redoublement dans le second degré a concerné 21 % des entrants en sixième qui comptaient quatre attributs étrangers, mais 32 % de ceux qui n'en avaient

aucun. De même, il s'agissait de 19 % des jeunes étrangers contre 32 % des Français, ou encore de 25 % des élèves dont la famille résidait en France depuis 5 à 20 ans contre 32 % de ceux dont un parent au moins y avait toujours vécu. Toutes ces différences s'annulent et ne sont plus significatives lorsque l'analyse incorpore la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille (dans une nomenclature détaillée en dix-neuf postes). Elles se transforment à l'avantage des enfants d'immigrés à la suite d'une description plus complète du milieu familial (au moyen de dix variables supplémentaires). Cet avantage s'accroît si l'on tient compte en outre des performances de l'enfant en français et mathématiques à l'entrée en sixième. Il se réduit enfin quand l'analyse incorpore les indicateurs, observés en 1991, des aspirations scolaires des familles : cela constitue une preuve empirique du rôle médiateur de ces aspirations dans l'explication de la réussite scolaire des enfants d'immigrés.

L'obtention du baccalauréat sept ans après l'entrée en sixième nécessitait l'accès en six années à la classe de terminale et le succès à l'examen dès la première tentative. Les résultats précédents sont reproduits avec le premier critère ; ils ne le sont pas avec le second. À situation familiale et sociale identique, ce n'est donc pas dans une plus forte réussite à l'examen que se forge la supériorité des parcours des enfants d'immigrés, mais celle-ci prend naissance dans le cours de la carrière scolaire – au collège plus qu'au lycée –, à travers le jeu des aspirations et demandes familiales et de la façon dont l'institution scolaire en tient compte. Il était enfin possible de retenir un critère de réussite moins strict dans le second degré : l'obtention d'un baccalauréat général ou technologique, sept, huit ou neuf années après l'entrée en sixième. L'avantage des enfants d'immigrés sur les autres élèves de mêmes caractéristiques socio-démographiques se révèle alors plus marqué qu'il ne l'était pour le succès au baccalauréat sans redoublement. Cela s'interprète comme le fait que, parmi les élèves confrontés à des difficultés scolaires ou à des parcours atypiques, les enfants d'immigrés persévèrent davantage que les autres dans la direction de la réussite d'études longues.

L'analyse longitudinale des parcours des enfants d'immigrés ne conduit donc pas à conclure à leur échec scolaire massif, mais elle souligne en premier lieu que les ressources socio-économiques et culturelles du milieu familial forment les déterminants premiers de la réussite à l'école. Cet aspect essentiel étant rappelé, les résultats que le panel 1989 met au jour sont compatibles avec des travaux qualitatifs qui ont insisté sur la place de la mobilisation scolaire dans la reformulation familiale des projets migratoires [Zéroulou, 1985, 1988] ou sur la fonction instrumentale de moyen de promotion sociale que les élèves d'origine étrangère attribuent à l'école [Akers-Porrini et Zirotti, 1992]. Les mêmes résultats rejoignent encore des travaux étrangers, fondés sur des données longitudinales en Australie et aux États-Unis, qui ont souligné la force des aspirations et motivations éducatives dans les minorités issues de l'immigration ainsi que le rôle de ces facteurs socio-psychologiques dans la formation et l'explication des trajectoires scolaires [Clifton, Williams et Clancy, 1991 ; Schneider et Coleman, 1993 ; Kao et Tienda, 1995]. Que, dans les résultats français, la supériorité des parcours des enfants d'immigrés se fasse jour quand est contrôlé non seulement la catégorie sociale, mais aussi le niveau de diplôme des parents (cf. plus haut pour le baccalauréat) suggère aussi cette conclusion : l'absence ou la faiblesse de la scolarisation parentale n'a pas les mêmes effets, sur la façon d'envisager l'avenir des enfants, selon qu'elle est due à la déficience du système éducatif dans le pays d'origine – cas fréquent des familles immigrées –, ou qu'elle traduit les difficultés scolaires rencontrées durant la jeunesse – cas des parents de même niveau d'études ayant toujours vécu en France.

D'un point de vue plus institutionnel, l'étude des parcours des enfants d'immigrés conduit à penser que le fonctionnement de l'école française ne crée pas, pour ces élèves, un handicap spécifique, en plus de celui – considérable – qu'ils doivent aux caractéristiques socio-économiques et culturelles de leur milieu familial. Dans d'autres pays où prévalent des arrangements institutionnels distincts, il peut en aller autrement. En Allemagne où, à l'âge de dix ans, une orientation précoce intervient dans le cadre d'une division du second degré en trois filières hiérarchisées, une recherche comparable a mis en évidence que, par rapport aux jeunes Allemands de caractéristiques socio-démographiques identiques, les enfants italiens, turcs et yougoslaves

fréquentent plus souvent la filière de scolarisation la moins valorisée, quittent plus fréquemment cette voie du système éducatif sans y avoir obtenu de diplôme d'apprentissage et effectuent moins souvent leurs études secondaires dans un lycée (Gymnasium) [Alba, Handl et Müller, 1994].

Références bibliographiques

- AKERS-PORRINI R., ZIROTTI J.-P. (1992), « Élèves 'français' et 'maghrébins'. Un rapport différent à l'orientation scolaire », *Migrants-Formation*, 89, p. 45-57.
- ALBA R.D., HANDL J., MÜLLER W. (1994), « Ethnische Ungleichheit im Deutschen Bildungssystem », *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, p. 209-237.
- BASTIDE H. (1982), *Les enfants d'immigrés et l'enseignement français. Enquête dans les établissements du premier et du second degré*, Presses Universitaires de France (coll. Travaux et Documents, cahier n° 97), Paris.
- BOULOT S., BOYZON-FRADET D. (1988), *Les immigrés et l'école : une course d'obstacles. Lectures de chiffres (1973-1987)*, L'Harmattan-CIEMI, Paris.
- CLERC P. (1964), « Les élèves de nationalité étrangère », *Population*, 19, 5, article repris dans INED (1970), *'Population' et l'enseignement*, Presses Universitaires de France, Paris, p. 225-232.
- CLIFTON R.A., WILLIAMS T., CLANCY J. (1991), « The Academic Attainment of Ethnic Groups in Australia: A Social Psychological Model », *Sociology of Education*, 64, 2, p. 111-126.
- INSEE (1997), *Les immigrés en France. Portrait social*, INSEE (coll. Contours et Caractères), Paris.
- KAO G., TIENDA M. (1995), « Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth », *Social Science Quarterly*, 76, 1, p. 1-19.
- LORCERIE F. (1999), « La 'scolarisation des enfants de migrants' : fausses questions et vrais problèmes » in DEWITTE P. (dir.), *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, La Découverte, Paris, p. 212-221.
- PAYET J.-P., VAN ZANTEN A. (1996), « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique », *Revue française de pédagogie*, 117, p. 87-149.
- SCHNEIDER B., COLEMAN J.S. (1993), *Parents, Their Children, and Schools*, Westview Press, Boulder.
- SIMON P. (1998), « Nationalité et origine dans la statistique française. Les catégories ambiguës », *Population*, 53, 3, p. 541-567.
- TRIBALAT M. (1995), *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, La Découverte, Paris.
- TRIBALAT M. (1996), « La réussite au bac des jeunes d'origine étrangère », *Hommes et Migrations*, 1201, p. 35-42.
- VALLET L.-A. (1996), « L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises », *Revue française de pédagogie*, 117, p. 7-27.
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1996a), *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*, Les dossiers d'Éducation et Formations, 67, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation nationale, Paris.
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1996b), « Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration », *Économie et statistique*, 293, p. 137-153.
- VALLET L.-A. (1997), « Immigrant Families and the French School: In Search of the Link between Educational Expectations and Behaviour », paper presented at the European Consortium for Sociological Research Conference on Rational Choice Theories in Sociological Analysis, Stockholm, October 16-19, 24 p.
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1999), « Migration and Integration in France. Academic Careers of Immigrants' Children in Lower and Upper Secondary School », paper presented at the European Science Foundation Conference on Migrations and Inter-Ethnic Relations in Europe, Obernai, September 23-28, 27 p.
- ZEROULOU Z. (1985), « Mobilisation familiale et réussite scolaire », *Revue européenne des migrations internationales*, 1, 2, p. 107-117.
- ZEROULOU Z. (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, 29, 3, p. 447-470.